جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى

Social Support From Teachers, Peers and Parents as Predictor of Academic Motivation Among High School Students in The First Directorate of Education in Irbid Area

إعداد الطالبة

عرين أحمد القضاة

بإشراف الدكتور

فيصل خليل الربيع

الفصل الدراسي الصيفي
2015

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى

إعداد

عرين أحمد القضاة

بكالوريوس معلم صف لغة إنجليزية، جامعة آل البيت، 2005

دبلوم عالي إدارة مدرسية، جامعة اليرموك، 2008

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك إربد، الأردن

وافق عليها

د. فيصل خليل الربيع.....مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

د. معاوية محمود أبو غزال.....عضواً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

أ.د. أكرم محمود العمري.....عضواً

أستاذ في تقنيات التعليم، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2015/6/23

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهـــــداء

إلى الروح التي تعانق نسائم الجنة. . . إلى من فارقنا باكراً وترك في خاطري جرحاً لن

يبرأ . . . إلى أخي المهندس محمد . . . رحمه الله

إلى روح والدي الحبيب الذي علمني الصبر والصدق. . . . . برّاً ودعاءً

إلى والدتي الحبيبة التي سهرت الليالي الطوال وغمرتني بالحب والحنان

وما زالت الشمعة المضيئة في حياتي . . . . طاعةً وبراً

إلى إخواني وأخواتي الذين كانوا عوناً لي على تحمل أعباء الحياة

ومنحوني كل الحب والتقدير والاحترام . . . . تقديراً واحتراماً

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل وأتمنى أن ينفعني الله وإياهم به . . .

الباحثة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكـــر وتقديـــر

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والشكر له على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل عليّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل الدكتور فيصل الربيع، الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والإحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور أكرم العمري والدكتور معاوية أبو غزال، لتفضلهم بمناقشة هذه الرسالة، وتحمل عناء قراءتها، وتقويمها، وإبداء ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهـــداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأهميتها	23
أهداف الدراسة	24
أهمية الدراسة	25
تعريف المصطلحات	26
محددات الدراسة	26
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	41
مجتمع الدراسة	41
عينة الدراسة	42
أداتا الدراسة	43
إجراءات الدراسة	53
متغيرات الدراسة	54
المعالجات الإحصائية	54
الفصل الرابع: عرض النتائج	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	57
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	58
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	59

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع	الصفحة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 63
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 71

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 81
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 84
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 86
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 89
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 92
التوصيات 95
قائمة المراجع 97
الملاحق 108
الملخص باللغة الإنجليزية 123

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة
(1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة	42
(2): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات ومع الأداة ككل	45
(3): قيم معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع أداة الدراسة، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة	46
(4): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للاستبانة ومجالاتها	47
(5): قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات ومع الأداة ككل	50
(6): قيم معاملات ارتباط المجالات والأبعاد التي تتبع لها مع الاستبانة وقيم معاملات الارتباط البينية للمجالات والأبعاد التي تتبع لها	51
(7): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للاستبانة والأبعاد التي تتبع للمجالات	52
(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مرتبة تنازليًا	57
(9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية ومجالاتها وأبعاد مجالاتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى مرتبة تنازليًا	58
(10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِئَة	59
(11): معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة والمتغير المتنبأ به	60
(12): نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية	61
(13): الأوزان اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (الدافعية الأكاديمية)	62
(14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات	64
(15): نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات	64
(16): نتائج اختبار Games–Howell للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)	65

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول	الصفحة

(17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات 66
(18): نتائج اختبار Bartlett للكروية لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات 67
(19): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة وفقًا للمتغيرات.....68
(20): نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كلٍّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات 68
(21): نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي....69
(22): نتائج اختباري Games–Howell و Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي) 70
(23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات 71
(24): نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات 72
(25): نتائج اختبار Scheffe للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي) 73
(26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات 74
(27): نتائج اختبار Bartlett للكروية لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات 75
(28): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة وفقًا للمتغيرات.....75

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول	الصفحة

(29): نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كلٍّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات 76
(30): نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير 78
(31): نتائج اختباري Games-Howell و Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي) 79

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحـق

الملحق	الصفحة
(أ): كتب تسهيل مهمة	108
(ب): قائمة بأسماء المحكمين	110
(ج): استبانة الدعم الاجتماعي بصورتها الأولية	111
(د): استبانة الدافعية الأكاديمية بصورتها الأولية	114
(هـ): استبانة الدعم الاجتماعي بصورتها النهائية	118
(و): استبانة الدافعية الأكاديمية بصورتها النهائية	120

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

القضاة، عرين أحمد. القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. (2015). (المشرف: د. فيصل خليل الربيع).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، الأولى استبانة الدعم الاجتماعي المطورة من قبل أبو غزال (2009)، والثانية استبانة الدافعية الأكاديمية التي تم تطويرها لأغراض هذه الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (953) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كان ضمن مستوى مرتفع، وجاء مجال دعم الزملاء في المرتبة الأولى، ضمن مستوى مرتفع، كما أن مستوى دعم الوالدين جاء ضمن مستوى مرتفع، في حين جاء مجال دعم المعلمين في المرتبة الأخيرة ضمن مستوى متوسط. كما بينت النتائج أن مستوى الدافعية الأكاديمية الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية، جاء ضمن مستوى مرتفع، وجاء المجال الخلقي ببعديه (الطاعة، المسؤولية)، ضمن مستوى مرتفع، وجاء المجال العاطفي، وبُعد (الدفء) ضمن مستوى مرتفع، وبُعد (الميل)، ضمن مستوى متوسط، كما جاء المجال المعرفي وبُعد (الكفاءة)، ضمن مستوى متوسط، والبُعد (الاجتماعي)، ضمن مستوى مرتفع.

كما أظهرت النتائج أن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي الكلي بالدافعية الأكاديمية فسر ما مقداره (38.47%)، كما أن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين فسر ما مقداره (23.12%)، ودعم الوالدين فسر ما مقداره (11.73%)، ودعم الزملاء فسر ما مقداره (4.44%). وهذا يشير إلى أنه أي زيادة في الدعم الاجتماعي من المعلمين، والوالدين، والزملاء، يؤدي إلى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

زيادة الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لدى طلبة المرحلة الثانوية، تعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة، ووجود فروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي، تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، مقارنةً بذوي التحصيل المنخفض والمتوسط، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة، ووجود فرق في مستوى الدافعية الأكاديمية الكلي، تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض والمتوسط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الدعم الاجتماعي، الدافعية الأكاديمية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة

يعتبر الدّعم الاجتماعي (Social Support) من الحاجات المهمة لدى الأفراد للتخفيف ما أمكن من مصادر الضغط النفسي التي تواجههم بشكل يومي بسبب تفاعلهم مع البيئة المحيطة من حولهم، وتتمثل أهمية الدعم الاجتماعي في تحقيق الراحة النفسية، وزيادة الدافعيّة نحو التعلم، والنجاح، وزيادة الانتاجيّة، وزيادة الثقة بالنفس، وتكوين مفهوم إيجابي نحو الذات (النصاصرة، 2012).

ويشير بيرسون (Person, 1990) إلى أن الدّعم الاجتماعيّ عُرف منذ القدم، إذ كان البشر يتعاونون في كافة جوانب حياتهم مع بعضهم البعض، فمضمون الدّعم الاجتماعيّ وفكرته موجودة منذ العصور القديمة. وبرز مصطلح الدعم الاجتماعي كمنهج وقائي وعلاجي للتعامل مع ما ينتج عن الضغوط الحياتية وضعف، العلاقات الاجتماعية من آثار نفسية سلبية (Emmons & Colby, 1995).

وأشار المومني والزغول (2009) إلى أن الدّعم الاجتماعي المتمثّل في الدعم العاطفيّ، والدعم الماديّ، والدعم التشجيعيّ، والدعم المعلوماتيّ المقدّم من الأسرة، والأصدقاء والجيران يمكّن الفرد من التغلب على الأزمات، وما ينتج عنها.

وبمراجعة الأدب التربويّ، نجد أن هناك عدّة تعريفات تناولت مفهوم الدّعم الاجتماعي، فقد عرّفته حداد (1989: 146) بأنه: "المساعدة والدعم الذي يحصل عليه الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع الأصدقاء الموجودين في بيئته الاجتماعية". ويرى بيرسون (Person, 1990) أن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفهوم الدعم الاجتماعي يتمثل في تعاون أفراد الجماعات البشرية لبعضهم البعض والمساعدة الاجتماعية فيما بينهم. في حين يرى تشيري (Cherry, 1991) أن الدعم الاجتماعي هو ما يساعد الفرد على تقويم أفكاره وسلوكاته. وأشارت حداد (1995: 930) إلى مفهوم الدّعم الاجتماعي على أنه: "المساعدة والمؤازرة (مادية، معنوية وغيرها) التي يحصل عليها الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية، مع المصادر المتوفرة في بيئته الاجتماعية". أما ملكوش (2000: 2331) فقد عرّف الدعم الاجتماعي على أنه: "إحساس الفرد بأنه محبوب عند الناس، ومقدّر، وذو قيمة، وينتمي إلى شبكة اجتماعية". وعرّفه الشقيرات وأبو عين (2001: 65) على أنه: "شعور الفرد بأنه شخص محبوب ومقبول اجتماعياً ومرغوب فيه، وأنه ينتمي إلى شبكة دعم اجتماعية تقدم له الدعم المادي والانفعالي (العاطفي) اللازم والمطلوب عند الحاجة إليه والذي من خلاله يشبع حاجاته المادية والنفسية، وتجعله شخصاً أكثر تكيفاً وقدرة في مواجهة مشكلاته المادية والاجتماعية". أما أبو غزال (2009: 93) فعرفه على أنه: "شعور الطالب بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير وإحترام، ومنتمٍ إلى شبكة إجتماعية توفر لأعضائها التزامات متبادلة". وأشار أتناف (Atnafu, 2012) إلى أن مفهوم الدعم الاجتماعي هو ما يقدم للفرد من تشجيع وتحفيز. وبتأمُّل التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الدعم الاجتماعي، يُلحظ أنها أكدت على أهمية العلاقات الاجتماعية في مساعدة الفرد لمواجهة المشكلات النفسية والصحية، وضغوط الحياة، الأمر الذي يحقق الأمان والاستقرار النفسي للفرد، واتفقت معظم التعريفات على أن الدعم الاجتماعي يتضمن تقديم الدعم والمساعدة بأشكالها المختلفة، واستنادًا إلى ما سبق يمكن للباحثة أن تشير إلى أن الدعم الاجتماعي مفهوم يتمثل في تقديم المساعدة سواءً كانت مادية، أم معنوية للفرد حتى يتمكن من مواجهة المشكلات لتحقيق ما أمكن من الصحة النفسية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وظائف الدعم الاجتماعي وفوائده

تشير حداد والزيتاوي (2002) إلى أن التعريفات المتعلقة بالدعم الاجتماعي بشكل عام تؤكد على أهمية العلاقات الاجتماعية فيما يتعلق بقدرتها الوقائية والعلاجية في تخفيف الضغوطات النفسية التي يواجهها الفرد في حياته، وقد أكدت العديد من الدراسات على ما يسمى بالنموذج الوقائي (Buffering Model) الذي يوضح تأثير الدعم الاجتماعي في الضغوطات النفسية، كما أن هناك علاقة ارتباطيّة سلبيّة بين الدعم الاجتماعي المدرك من أفراد الأسرة والأصدقاء وبين الاكتئاب، كما أن مصادر الدعم الاجتماعي تعتبر خط الدفاع الأول الذي يلجأ إليه الفرد عند التعرض لأزمات تفوق طاقته.

وللدعم الاجتماعي وظائف نفسية، واجتماعية، وصحية، تتعلق بإشباع حاجات الاحترام، والإنتماء، والمحبة، والثقة بالنفس، وزيادة تقدير الذات، والتخفيف من مشاعر القلق، والإكتئاب، والضغوطات الخارجية، وخفض مشاعر الوحدة والانعزال، والمساعدة في التكيف مع الأزمات (المومني والزغول، 2009).

وأشارت حداد (1989) إلى أن للأفراد دورٌ في تحقيق الحاجات النفسيّة والاجتماعية لأصدقائهم، فالدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء يساعد على إعادة تقويم الأحداث، والتوجيه الفكري والسلوكي. وأشار والن ولا تشمان (Walen & Lachman, 2000) إلى أن هناك علاقة واضحة بين الدعم الاجتماعي المقدّم من العائلة والأصدقاء والصحة النفسيّة؛ حيث أن للدّعم الاجتماعيّ تأثير إيجابي في خفض أضرار الإنفعال، والضغط النفسيّ.

وترى حداد والزيتاوي (2002) أن أهمية الدعم الاجتماعي للأفراد تتمثل في زيادة تقدير الذات والثقة بالنفس، وتخفيف الضغوط النفسية، وتوليد المشاعر الإيجابية التي تقلل من الاكتئاب والقلق.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرى بيرسون (Person, 1990) أن البيئة الاجتماعية التي تقدم الدعم لأفرادها تعمل على زيادة قدرتهم على مواجهة التأثيرات السلبية التي يتعرضون لها. كما أن الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة يعمل على تسهيل القدرة على مواجهة الضغوطات، والتقليل من الاحساس بالعزلة والوحدة، وتوفير فرص التفاؤل والسعادة، والاندماج مع الآخرين (Wong, 2007). وترى تشيري (cherry, 1991) أن هناك علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعي والصحة النفسية للأفراد؛ فكلما زاد مستوى الدعم من الأفراد المهمين في حياة الفرد فإن ذلك يسهم في زيادة مستوى الثقة بالنفس والتفاؤل.

وتتمثل مصادر الدعم الاجتماعي للفرد بالأسرة، وزملاء العمل، والجيران الذين يقدمون أنواعًا مختلفة من الدعم، كالدعم العاطفي، ودعم المعلومات (Zimbardo, 1988). كما يمكن الحصول على الدّعم الاجتماعي من خلال عدّة مصادر، فيمكن للأسرة التي يعيش فيها الفرد أن تكون أحد هذه المصادر بالإضافة إلى الأصدقاء، والجيران، والمعلمين، والمرشدين المتخصصين، وكل من يتفاعل معهم الفرد في المجتمع المحيط، وبالتالي فإن العديد من المؤثرات تحكم عمليّة الحصول على الدّعم الاجتماعي؛ وذلك بسبب طبيعة العلاقة بين الفرد ومصدر الدّعم، حيث أن كل مصدر من هذه المصادر يلعب دورًا هامًا تبعاً لشكل الدّعم الاجتماعي المراد الحصول عليه (النصاصرة، 2012).

ويتضمن الدّعم الاجتماعي العديد من الأبعاد، كما أشار ستيجز ولونج وماسون وكرشنان وريجر (Stages, Long, Mason, Krishnan, & Riger, 2007):

- **الدعم الاجتماعي:** وهو المساعدات، والخدمات، والمنح التي تقدّم للفرد مما تجعله قادرًا على مواجهة مختلف الأزمات والمواقف في الحياة، سواءً كانت هذه المساعدات مباشرة، أو غير مباشرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الدّعم العاطفي:** وهو شعور الفرد بالانتماء، والاهتمام، والحب من الآخرين، ويتضمن أيضًا الطمأنينة والثقة بالآخرين.
- **تشجيع الآخرين:** وهو المديح المقدم للفرد من المحيطين به تقديرًا وتشجيعًا له.
- **الدعم المعلوماتي:** وهو النصائح التي تقدم للفرد من المحيطين به للمساعدة في حل المشكلات التي تواجهه في حياته.
- **شبكة الدعم الاجتماعي غير الرسمية:** وهو الدّعم من الأسرة والأصدقاء، وكل من يحيط بالفرد للمساعدة في مواجهة الأزمات.

فيما ترى حداد والزيتاوي (2002) أن هناك بُعدين للدعم الاجتماعي، البُعد الأول، وهو ما يتلقاه الفرد من دعم ويتمثل بالمساعدات الفعلية التي يتلقاها الفرد من المحيطين به، والبُعد الثاني، وهو الدعم المدرك والمتمثل في مدى إدراك الفرد لتوفر المساعدات المختلفة مثل المعلومات، والتغذية الراجعة، والنقود، والمواساة، والاهتمام بالحاجات النفسية.

يُلحظ مما تقدم أن الدعم الاجتماعي يؤثر بشكل إيجابي على الفرد في مواجهة الأزمات والمشكلات والضغوط النفسية، والتخفيف من حدة التوتر والقلق، والمساعدة في تكوين مفهوم إيجابي نحو الذات، والمساعدة في التكيف مع البيئة المحيطة، سواءً أكانت هذه البيئة تتمثل في المدرسة، أو البيت، أو المجتمع المحيط بشكل عام.

وتؤكد الدراسات على أن هناك علاقة بين الدّعم الاجتماعي والدافعية، كدراسة لين وهانج (Lin & Huang, 2011) التي أشارت إلى أن عامل الدّعم الاجتماعي المتمثل في دعم المدير، ودعم الزميل له تأثير إيجابي (Buffering effect) على الإنجاز والدافعية في العمل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدافعيّة (Motivation)

يتفق علماء النفس على أن وراء كل سلوك دافع؛ حيث أن كل نشاط يقوم به الفرد له غاية يسعى إلى تحقيقها، واهتم علماء النفس بدراسة موضوع الدافعية لفهم سلوك الإنسان والكائنات الحية بشكلٍ عام. ويعود أصل الدافعية إلى بداية الحياة، فالطفل الوليد تدفعه الحاجة للطعام إلى البكاء (فيانين، 2011).

وتستخدم كلمة دافع (Motive) في الحياة اليومية على أنها مفهوم يتضمن عدة مفاهيم مجردة، مثل الحاجة، والحافز، والهدف، وجميع هذه المفاهيم تتضمن معنى التحريك والدفع، أمّا من ناحية المعنى السيكولوجي، فكلمة دافع اصطلاحاً تستعمل للإشارة إلى أن سلوك الكائن الحي يتوقف في تغييره، أو تعديله على إخضاعه لعمليات معينة (فهمي، 1987).

فعندما يولد الفرد يولد معه حاجات (Needs) جسمية ونفسية متعددة، كالحاجة إلى الهواء، والماء، والنشاط، والراحة، والأمن، والانتماء لمجموعة، وتقدير الذات، ومن الضروري إشباع هذه الحاجات، لأنها ترتبط بالمحافظة على بقائه وتكيّفه مع البيئة المحيطة به (أبو حويج، 2006).

إن كلمة الدافعية (Motivation) مشتقة من كلمة (move) ذات الأصل اللاتيني وتعني الحركة، فالدوافع لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، ولكن يستدل عليها من نواتج السلوك (Wasten, 1999).

وتناول العديد من العلماء والباحثين مفهوم الدافعيّة من حيث تعريفها، ووظائفها وتصنيفها، وإن كان هناك اختلاف في تعريف الدافعيّة شكلاً، إلاّ أن معظم هذه التعريفات اتفقت في المضمون، وباستعراض الأدب التربوي، تم استخلاص التعريفات التالية:

أشار ماسلو (Maslow, 1970) إلى مفهوم الدافعية على أنه مجموعة حاجات مرتبة بشكل هرمي على أساس قوتها. بينما أشار بول (Ball, 1977) إلى تعريف الدافعية على أنها

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عملية الإثارة التي تحفز السلوك وتوجهه نحو الهدف. فيما عرّفها بيتري (Petri, 1986) على أنها مفهوم يستخدم لوصف القوة الفاعلة داخل الكائن الحي للبدء بالسلوك، ويتضمن مفهوم الدافعيّة وصف الاختلافات في شدة السلوك الذي يصدر عن الكائن الحي، حيث أن السلوك الأكثر شدة يفهم كنتيجة لمستويات عالية للدافعية.

وعرّف الستاوي (1996: 11) الدافعية على أنها: "حالة داخلية، جسمية أو نفسية، فطرية أو مكتسبة تنشط السلوك، وتحدد نوعيته، وتسير به في اتجاه معين، من أجل تحقيق أهداف خاصة".

أمّا أبو حويج (2006: 124) فقد عرّف الدافعيّة على أنها: "الحالة الدافعة للإنسان ليسلك سلوكاً معيناً". وعرّفها بو حمامة (2009: 163) على أنها: "تلك القوة التي توجد في داخل النشاط أو الموضوع المراد تعلمه، فتعمل على اجتذاب المتعلم إليها حيث يشعر بالرغبة في العمل أو الانغماس في الموضوع ويتوجه نحوه بحماس دون وجود معزز خارجي ظاهر". وذكر أبو حطب وصادق (2009: 340) أن الدافعية: "مفهوم مركب يشمل مفاهيم للإستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والهدف والباعث". وعرّفها (فيانين، 2011: 29) على أنها: "بداية ومصدر لكل حركة".

وباستعراض التعريفات السابقة للدافعيّة بشكل عام، نجد أن هذه التعريفات اتفقت على أن الدافعيّة حالة داخليّة المنشأ، ويمكن الاستدلال عليها من خلال نواتج السلوك الظاهرة والملاحظة، ونلاحظ أيضًا من خلال هذه التعريفات أنها اشارت بشكل مباشر وغير مباشر، إلى مصادر الدافعيّة التي تعمل على استثارة الدافعية عند الفرد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصادر الدافعيّة

أشار بيتري (Petri, 1986) إلى أن مصادر الدافعيّة تتمثل في مصدرين، أحدهما داخلي، والآخر خارجي، وهما على النحو الآتي:

أولاً: المصادر الداخلية: مثل الحاجات (Needs)، حيث أن هذه الحاجات تعتبر من المصادر الداخليّة للدافعيّة التي تعمل على تحفيز وتوجيه السلوك للتفاعل مع المجتمع، وبالتالي تساعد على تخفيض أو منع حالات الحرمان والفشل والخسارة، مثل الحاجة إلى الطعام والشراب.

ثانيًا: المصادر الخارجيّة: من خلال التغيرات التي تحدث في المحيط الخارجي، حيث أن تعزيز سلوك معين يعتمد أحيانًا على حضور بعض الأشخاص.

وللدوافع خاصيّتان، وهما: تنشيط سلوك الفرد، وبذل الجهد بعد السكون، أو الحياد، وتوجيه سلوك الفرد نحو الهدف وموضوع الدافع، فالنشاط الذي يبذله الفرد يكون موجه وليس عشوائي (كفافي، 1990).

تصنيف الدوافع

بعض الدوافع لها أسس بيولوجيه واضحة كالجوع والعطش، وبعض الدوافع ليس لها أسس بيولوجيه واضحة، ومثال ذلك التملك، والتفوق، والسيطرة، ويمكن تصنيف الدوافع على النحو الآتي:

أولاً: الدوافع الاوليّة والبيولوجيّة: ترتبط هذه الدوافع بالوراثة، وبحاجات الفرد البيولوجية الأساسية، كالحاجة إلى الطعام والماء، ويؤدي عدم اشباعها إلى حالة من التوتر التي تثير دافعية الكائن الحي إلى القيام ببعض السلوكات لإعادة التوازن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا: الدوافع الثانوية والنفسيّة: تنشأ هذه الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، فهي نفسية لأنها ليست ناشئة عن حاجات بدنية، وهي اجتماعية لأنها غالبًا ما تتعلق بعلاقات الفرد مع غيره من الأفراد (نشواتي، 1984).

وأشار اتكنسون واتكنسون وسميث وبيم (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, 1996) إلى أن العوامل البيولوجية والنفسية تسيطر على العديد من الدوافع الإنسانية؛ فالعوامل البيولوجية تؤثر على الدوافع النفسية، فمثلاً الشعور بالجوع حالة نفسية مدفوعة بإشارات عصبية هوموستاتيكيّة (Homeostatic)، وهذه العوامل البيولوجية تؤثر على الدافعية وتوجهها للتكيف مع الواقع، أما العوامل النفسية والخبرات، فإنها تؤثر على الدوافع البيولوجية التي تعمل بدورها على إحداث تغييرًا خاصًا في النظام الدماغي؛ فعندما تفضل أصناف معينة من الطعام دون غيرها، فإن هذا نتاج لعمليات التأثر بالخبرات السابقة.

ويرى ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) بأن الدوافع الداخلية هي دوافع موروثة تجعل الفرد يؤدي سلوكًا ما، لأنه يستمتع عند تأديته، أمّا الدوافع الخارجية فهي تجعل الفرد يقوم بتأديتها من أجل الحصول على التعزيز الخارجي.

وظائف الدافعية وأهميّتها

يرى موراي (Murray) المشار إليه في طنوس (2007) أن الدافعية تشتمل على عاملين مهمين: العامل الأول يعمل على دفع الفرد نحو العمل، والعامل الثاني كف هذا الدافع عند إشباعه والوصول إلى الهدف والشعور بالرضا. وأشار الداهري (2008) إلى أن وظائف الدافعيّة تتحدد بشكل عام عن طريق اختيار نوع النشاط، واستمرارية السلوك من خلال تزويده بالحركة، وإزالة التوتر، وإعادة التوازن من خلال توجيه السلوك لإشباع الدافع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أن الدافعية تساعد في فهم الطبيعة البشرية، وتيسير أمور الحياة بشكل أفضل، وتعتبر الدافعية أيضًا مصدرًا للطاقة البشريّة التي تستثير نشاط الفرد وتوجهه لتحقيق أهداف مقصودة (Reeve, 2009). ويرى العديد من علماء النفس والتربويين أن التباين في مستوى دافعية الأفراد تعتبر أحد أسباب وجود الفروق الفردية في التحصيل، وتؤثر الدافعية على سلوك، وتعلم الأفراد، فلا يوجد تعلم دون دافع (قطامي، 2005).

نظريات الدافعيَّة

اهتم علماء النفس بموضوع الدافعيّة بشكل مرتفع بسبب دور الدافعية المهم في العمليَّة التربويّة، مما أدَّى إلى ظهور آراء ونظريَّات متعددة لتفسير الدوافع، فبعضهم يرى أن الدوافع فطريَّة وراثيَّة توجه سلوك الفرد إلى القيام بأعمال معينَّة، والبعض الآخر صنَّف حاجات الفرد التي تدفعه إلى القيام بسلوكات مختلفة أثناء حياته في هرم متدرِّج.

وأشار بنات (2008) إلى افتراض في علم النفس التربوي، وهو أن وراء كل سلوك دافع، وتسهم عملية الدافعية في فهم بعض العمليَّات المرتبطة بالسلوك الإنساني مثل عمليَّة التعزيز، وتحديد المعزِّزات، وتوجيه سلوك الفرد نحو هدف معين، والمحافظة على استمراريّة السلوك حتى يتم انجازه، لهذا نال موضوع الدافعية (Motivation) مساحة واسعة من البحث والتحليل في القرن العشرين، مما أدَّى إلى ظهور وبناء نظريات تتعلق بالدافعيَّة. وفيما يلي عرضًا لأهم هذه النظريَّات:

- **النظرية المعرفية (Cognitive theory):**

ترى هذه النظرية أن وراء كل سلوك هدف مستقل عن السلوك ذاته، وقد تكون دافعية الفرد خارجية (Extrinisic Motivation) تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك، أو داخلية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(intrinisic motivation) تحددها عوامل نابعة من داخل الفرد الذي يتمتع بدرجة عالية من الضبط الذاتي (نشواتي، 1985).

وأشار اتكنسون (Atkinson, 1958) في نظريته إلى الدافعية المستثارة (Aroused motivation) إلى أن سلوك الفردي ينتج عن تفاعل بين بعض المتغيرات وهي: دافع الانجاز (Motive of success)، وإحتمالية النجاح (Perceived probability of success)، وقيمة حافز النجاح (Incentive value of Success).

وركز واينر (Weiner) في نظريته على الدافعية، وسميت نظريته بالعزو، حيث أن تبريرات وتفسيرات الأفراد لخبرات النجاح والفشل تؤثر على دافعيتهم، ويعتبر واينر (Weiner) من أبرز علماء النفس المعرفين الذين ربطوا هذه النظرية بالتعلم المدرسي (سعيد، 2008).

- **النظرية الإنسانية (Humanistic theory):**

يفترض ماسلو (Maslow, 1970) أن الدافعية تتشكل على نحو هرمي، ولا يمكن إشباع الحاجات التي تقع في أعلى الهرم إلا إذا تم إشباع الحاجات التي تقع في أسفل الهرم، وهذه الحاجات هي: الحاجات الفسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والاكسجين وهي أهم الحاجات، والحاجة إلى الأمن؛ حيث تشير هذه الحاجة إلى أهمية شعور الفرد بالطمأنينة وتجنب القلق، والحاجة إلى الحب، وتتمثل هذه الحاجة في إحساس الفرد إلى الانتماء والتعاطف، والحاجة إلى احترام الذات؛ وتتمثل من خلال رغبة الفرد في تحقيق قيمة لشخصه، والحاجة إلى تحقيق الذات.

- **النظرية التحليلية (Psychoanalysis theory):**

تعود معظم أصول هذه النظرية إلى فرويد، ويعتقد أن معظم جوانب السلوك الإنساني مدفوعة بغريزتين، وهما: الجنس والعدوان، واستنادًا إلى هذه النظرية فإن خبرات الطفولة المبكرة تلعب دورًا في تحديد السلوك في المستقبل، لأن هذه الخبرات تتفاعل مع الرغبات اللاشعورية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المكبوته الناتجة عن غريزتي الجنس والعدوان، مما يؤدي إلى إيداعها في المخزن اللاشعوري (نشواتي، 1985).

- **النظرية السلوكية (Bahavioral theory):**

يعزو أصحاب هذه النظرية الدافعية إلى مصادر خارجية، حيث أن سكنر (Skinner) يعتبر الدافعية بمثابة علاقة بين سلوك المتعلم وتعزيزاته؛ فالمتعلم الذي يحب القراءة ويقرأ ليستمتع لا يحتاج غلى تعزيز خارجي؛ لأن استمتاعه بالقراءة هو المعزز (Gage & Berliner, 1984).

وفسّرت النظرية السلوكية موضوع الدافعية من خلال مفهومي التعزيز والعقاب، الذين يعملان على توجيه السلوك وتشكيله من خلال تكرار السلوك الذي تم تعزيزه (قطامي، 2010).

وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الدافعية والدافعية الأكاديمية، حيث لُوحظ أن مستوى الدافعية لدى الطلبة الناجحين أعلى من مستوى الدافعية لدى الطلبة غير الناجحين (Abuameerh & Al Saudi, 2012)

الدافعيَّة الأكاديميَّة (Academic Motivation):

تعتبر الدافعيَّة الأكاديميَّة من المواضيع المهمَّة لأنها مؤشراً للنجاح، إذ إن الأشخاص الذين يحددون أهدافهم، ويوجهون إدراكهم، وينظمون ظروف تعلمهم يكون لديهم دافعيَّة عالية نحو النجاح الأكاديمي، ويكوِّنون مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم مقارنة بغيرهم (Klassen, Krawchuk, Lynch, & Rajani, 2008).

ويرى أبو غزال (2007) أن الدافعية مهمة لحدوث التعلم؛ حيث أنها طاقة تعمل على اكتساب مهارات جديدة، واستخدام استراتيجيات تعليمية متطورة، وتعتبر الدافعية الأكاديمية شكلاً من اشكال الدافعية الانجاز التي تركز على الأعمال والنشاطات المدرسية ويعرفها ماكليلاند

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Meclelland, 1985) أنها افتراض يعني الاحساس المرتبط بالأداء، ويتضمن هذا التعريف عنصرين، هما: الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل.

ويرى ديسي وريان (Deci & Ryan, 1990) أن إثارة دافعية الطلبة من أبرز العوامل التي تساعد على نجاحهم الأكاديمي، لأن ذلك يجعلهم متحمسين للاشتراك في مواقف التعلم داخل الصف، وإن عدم إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم يجعلهم متمركزين في مستوى أقل من مستوى قدراتهم الحقيقية. لهذا يجب مراعاة احتياجات الطلبة ورغبتهم في الاستكشاف، وحب الاستطلاع من خلال نشاطات التعلم الصفي.

ويرى ديسي وريان (Deci & Ryan) أن الطالب بحاجة إلى الشعور بالكفاية (Competent) والاستقلالية (Autonomous)؛ لأن الأنشطة المدعومة داخليًا تعمل على إشباع حاجات الفرد، ومن هنا تبرز أهمية الدافعية الأكاديمية داخل غرفة الصف حيث أنها تساعد الطالب على الاستمرار في المدرسة، وفهم الدروس، ومواجهة التحديات، مما يجعل عملهم ذو قيمة (Sternberg & Williams, 2002).

وأشار أبو حويج (2006) إلى أن هذا النوع من الدافعية يعتبر من أهم أسباب توجيه العمل بشكل جدي، وبالتالي تحقيق النجاح الأعلى عند الأفراد، وقد دلَّت الملاحظة على أن مستوى الطموح يتغيَّر من موقف إلى آخر عند نفس الفرد، وذلك بسبب نجاحه وفشله، فالنجاح يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح والفشل يؤدي إلى تخفيض مستوى الطموح، والعامل الاجتماعي هام جداً في هذا الموضوع بسبب ما يسمى بمصطلح التنافس، حيث أن التلميذ يميل إلى رفع مستواه بشكل ظاهر عند اخباره بأنه أقل كفاءة من أحد رفاقه.

وأشار الداهري (2008) إلى بعض أنواع الدوافع التي ترتبط بالدافعيَّة الأكاديميَّة وتسهل عمليَّة التعلم، وتتمثَّل هذه الدوافع بالدوافع المعرفيَّة التي ترتبط برغبة الطالب في المعرفة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والاستكشاف والتعرف على ما يحيط به، ودافعيَّة الإنجاز وتتمثل في الإنجاز، الذي يحققه الطالب سواءً كان جيداً أو غير ذلك، ودافعيَّة التعبير الذاتي التي تتمثل في رغبة الفرد في الانتماء، وتتمثَّل في علاقة الطالب مع المدرسة وإدارتها ومدرسيها وطلبتها، حيث أن هذه العلاقة تساعد على إشباع حاجة الانتماء.

مفهوم الدافعيَّة الأكاديميَّة

لقد تناول العديد من علماء النفس التربوي، والباحثين، والتربويين مفهوم الدافعية الأكاديمية، وذلك نظرًا لأهميتها في المجال التربوي. وأشار جوتفرد (Gottfried, 1985) إلى أن مفهوم الدافعية الأكاديمية يعني المتعة في التعلم والتعليم المدرسي، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدي والاستكشاف. وعرّفه بروفي (Brophy, 1987) على أنها مصطلح يفسر المثابرة والتوجه لإنجاز الهدف في غرفة الصف. وعرّفها ديسي وريان (Deci & Ryan, 1990) على أنها نوع من أنواع الدافعية، وهي حالة شعورية ومكتسبة، وتهدف إلى تحقيق أهداف معينة لدى المتعلم. وهي ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة مما يؤدي إلى الإحساس بالرضا الداخلي (Brophy, 1988).

وعرّفه زايد (2003: 69) على أنه: "الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلم، التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق غرض معين". وعرّفته المولى (2009: 42) على أنه: "حالة أو رغبة داخليّة تستثير سلوك المتعلم وتعمل على تنشيطه، وبذله جهداً متواصلاً حتى يتحقق التعلم". وتناول فيانين (2011: 30) مفهوم الدافعيَّة الأكاديميَة على أنه: "الهدف اللازم لتحقيق كل الأهداف الأخرى وكل الطرق الأخرى للتعلم". وأشار أتناف (Atnafu, 2012) إلى أنه استعداد الطالب للمشاركة داخل الصف، والنجاح في عمليَّة التعلم. وعرّفه الشقيفي (2014: 134) على أنه: "الدافعية التي ينخرط فيها الفرد في نشاط أو مهمّة ما من أجل تحقيق غاية مرتبطة بعوامل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

داخليّة وغير مرتبطة بالنشاط أو المهمّة التي يؤديها، ويكون الأفراد مدفوعين من أجل الحصول على المكافأة أو تجنب العقاب".

من خلال التعريفات السابقة نجد أنها اتفقت بشكل عام على أن عملية الدافعية الأكاديمية داخلية المنشأ. ويمكن للباحثة تعريف الدافعية الأكاديمية على أنها حاجة وإرادة داخلية لدى المتعلم تعمل على تحفيز سلوكه وتنشيطه بشكل مستمر حتى يتم تحقيق النجاح الأكاديمي والهدف المقصود.

العوامل المؤثرة في الدافعية الأكاديمية

تتمثل العوامل المؤثرة في الدافعيّة الأكاديمية بالعوامل الداخلية التي تتعلق بالمتعلم نفسه، والعوامل الخارجية التي ترتبط بالمحيط الاجتماعي الذي يحيط بالمتعلم. ومن أهم هذه العوامل توجيه الأم ومتابعتها، وتحقيق المكانة الاجتماعية (المساعيد، 2008).

وترى أحمد (2000) أن هناك عوامل ترتبط بالبيئة الصفيّة والمعلم تؤثر على الدافعية الأكاديمية؛ فعندما يقوم المعلم بتوفير فرص المشاركة، والتعبير عن الرأي، وتشجيع الابداع، وربط خبرات المتعلمين السابقة باللاحقة، وتنوع أساليب البحث العلمي في المدرسة، فإن ذلك ينعكس بشكل ايجابي على المتعلم ودافعيته الأكاديمية، وهناك عوامل ترتبط بالأسرة والبيئة الاجتماعية تتمثل في متابعة الأسرة لأبنائها، واهتمام الأسرة بعملية التعليم في المدرسة، وهناك عوامل ترتبط بالطالب نفسه تتمثل في رغبة الطالب الشخصية بالتفوق، وفهم الدروس، والنجاح الأكاديمي.

ويتأثر مستوى الدافعيّة الاكاديمية لدى الطلبة بسماتهم الانفعاليّة – السلوكية، لهذا يجب على المعلمين ابتكار استراتيجيات تثير دافعية الطلبة نحو التعلم، بحيث يكون لها أثر إيجابي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الكثير من الطلبة (قواسمة وغرايبة، 2005).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن أبرز العوامل التي تؤثر على الدافعية الأكاديمية، كما يرى باندورا (Bandura, 1997) بأنها فاعلية الطالب الذاتية وثقته بنفسه؛ فلكما كان مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطالب مرتفعة، فإن قدرته على أداء المهام المطلوبة، والمثابرة، وحب الاستطلاع، تكون مرتفعة. مما يعزز الدافعية الأكاديمية لدى الطالب، وتتأثر الدافعية الأكاديمية أيضًا باعتقادات الفرد حول امتلاكه مهارة ما، وقدرته على تعلم المادة، وتوقع نتائج مرغوبة ترتبط بالتعلم (Noe & Schmitt, 1986).

لهذا يهتم المعلمون بتطوير نوع محدد من الدافعية لدى طلبتهم، وهو الدافعية للتعلم التي تعرف بأنها: رغبة الطالب لاتخاذ نشاطات أكاديمية هادفة تستحق الجهد، ومن العوامل التي تساعد على تطوير هذا النوع من أنواع الدافعية: التخطيط، والوعي ما وراء المعرفي لما يميل الفرد إلى تعلمه، وحب الاستطلاع، وعدم الخوف من الفشل (أبو عواد، 2009).

وتتأثر دافعية الطالب في غرفة الصف بمهاراته، وخلفيته وخبراته الأكاديمية السابقة، ودرجة ادراكه بأهمية التعلم وارتباطه بمستقبله، لهذا يجب ربط المواضيع الدراسية باحتياجات الطالب حتى ينعكس ذلك بشكل إيجابي على دافعيته الأكاديمية (Okolo, 1995).

وظائف الدافعية الأكاديمية

تتمثل وظائف الدافعية الأكاديمية في تنشيط أداء الطلبة بشكل مستمر حتى يتحقق الهدف، وتوجيه طاقاتهم نحو أهداف مختارة بفعل دافع التوجيه (Guiding Motive)، واختيار النتائج المقنعة التي تؤثر على الأداء (Travers, 1979).

وأشار توق وقطامي وعدس (2003) إلى أربعة وظائف أساسية لدافعية المتعلم، وتتمثل هذه الوظائف بما يلي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الوظيفة الاستثارية (Arousal Function) التي تستثير جهود المتعلم للقيام بالأنشطة التعليميّة.
- الوظيفة التوقعيّة (Expectancy Function) وهي نتاجات التعلم التي تنتج سلوك ما.
- الوظيفة الباعثية (Incentive function) حيث يقوم الباعث على استثارة سلوك المتعلم لتحقيق هدف معين.
- الوظيفة العقابية (Punishment function) ويرتبط العقاب بنوع الاستجابة الصادرة عن المتعلم.

ولا تختلف مصادر الدافعية الأكاديمية عن مصادر الدافعية، فمصادر الدافعية الأكاديمية تتمثل في المصادر الداخلية، وهي رغبة المتعلم الشخصية بالنجاح والتفوق، والمصادر الخارجية وهي تحفيز المعلم والوالدين للمتعلم، واستثارة جهوده لتحقيق الأهداف التعليميّة – التعلميّة المطلوبة.

ويرى أورمورد (Ormord) المشار إليها في طنوس (2007) أن الدوافع الداخلية تؤثر على المتعلمين إذ تجعلهم يؤدون أعمالهم برغبة، أمّا الدوافع الخارجية فتؤثر على المتعلمين ليحققوا الحد الأدنى من الواجبات والمهام المدرسية دون شعورهم برغبة لتحقيقها، وهذه الفئة التي لا تجد الرغبة في التعلم يجب التأثير فيها وجذب انتباهها واهتمامها إلى التعلم.

وتعمل الدافعية الداخلية على استثارة سلوك الفرد لأن يسعى للحصول على معلومات جديدة لكن المعززات الخارجية تعمل على تقليل درجة الدافعية الداخلية (Beswick, 2002). لهذا يجب أن يكون لدى الطالب كفاءة وقناعة داخلية بقدرته على النجاح وإنجاز المهام والسيطرة على توجيه سلوكه (Deci & Ryan, 1990).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتحدَّث ليقالت وديميرس وبليتر (Legault, Demers, & Pelletier, 2006) عن الأسباب التي تسهم في إيجاد فجوة في الدافعيَّة الأكاديميَّة عند طلبة المدارس، وتتمثل هذه الأسباب في عدم ثقة الطالب بقدراته وإمكانيته للتعلم، ولاعتقاده بأنه يفتقر للطاقة الداخلية التي تساعده على عمليَّة التعلم، ولعدم شعوره بأهميَّة وقيمة التعلم الأكاديمي، ولاعتقاده بأن المهام والوظائف المدرسيَّة مملَّة.

وأشار الديجان (2001) إلى أن هناك قصور في بعض الأساليب التعلُّمية التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعيَّة طلابهم، مثل ضعف القدرة على إعداد اختبارات تتحدّى قدرات طلابهم، وعدم المهارة في توضيح طريقة إعداد التقارير، وعدم القدرة على تقديم نشاطات وواجبات إضافيّة للطلبة الموهوبين.

وهناك بعض الأساليب التي تهدف إلى إثارة الدافعية الأكاديمية (Academic Motivation) مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل والنجاح الأكاديمي، وتحدَّثَ الشقيقي (2014) عن بعض هذه الأساليب، والمتمثلة بربط التعلم بالعمل لأن المشاركة اليدويَّة بالنشاطات التي تؤدي إلى التعلم تثير الدافعية الأكاديميَّة لدى الطلبة، وربط مواضيع الدروس بالحياة المحيطة بالمتعلم، وربط مواضيع الدرس السابق بالدرس اللاحق، واستخدام بعض الأساليب كاللعب المنظَّم وأجهزة الحاسوب لأنها تسهم بشكل مرتفع في زيادة دافعيَّة الطلبة نحو التعلم، إضافة إلى أن مثل هذه الأساليب تنمي قدرة التعلم الذاتي لدى المتعلم وتنمي استقلاليته في التعلم، ويمكن أيضاً عرض قصص هادفة وذات معاني إيجابيَّة تتمثَّل في عرض نتائج إهمال الدراسة والجهل.

وللمعلم دور مهم في استثارة دافعيّة الطلاب، وتعتبر طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم مهمَّة في زيادة دافعيَّة الطلاب نحو التعلم، ولها دور مهم ومرتفع في بث الحياة في بعض العناصر التي تشترك معها في استثارة دافعيَّة الطلاب نحو التعلم، ومثال ذلك البيئة التعليميَّة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(المدرسة) وما يتوافر فيها من تسهيلات تسهم في زيادة دافعيَّة التعلم لدى الطلاب، ومحتوى المنهج الدراسي المقدَّم للطالب ودرجة علاقته بما يحتاجه الطالب بشكل فعلي (الديجان، 2001).

وهناك بعض الجوانب التي تعمل على تحفيز دافعية الطالب نحو التعلم، وهي: ربط المواد الدراسية بحاجات الطلبة، ومراعاة حاجاتهم العقلية كالحاجة إلى التحصيل، وحاجاتهم النفسية والاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والسيطرة، وإشعار الطالب بأنه قادر على التعلم الفعال، وتحقيق الأهداف المطلوبة، إلى جانب حثهم على الاستفادة من الأخطاء التي يرتكبونها (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2005).

وأشار غباري (2008) إلى أن هناك عوامل تسهم في إيجاد الدافعيّة الاكاديمية، وأهم هذه العوامل:

أولاً: حب الاستطلاع (Curlosity): فالأفراد يرغبون بمعرفة الخبرات الجديدة.

ثانيًا: الكفاية الذاتية (Self efficacy): وهي قدرة المتعلم على القيام بمهمّات معينة لوحده من خلال تشجيع المعلم له واقناعه بأنه قادر على إنجاز المهمة الموكلة إليه بنجاح ولا يخفى أهمية الحالة النفسية والفسيولوجية للمتعلم في تشكيل هذه القدرة؛ فمشاعر الخوف والتوتر تؤثر على كيفية انجاز المهمة.

ثالثًا: الحاجات (Needs): فالإنسان بشكل عام يسعى لتحقيق الحاجات المهمة أولاً وتختلف هذه الحاجات من شخص إلى آخر.

رابعًا: الكفاية (Competence): تعتبر الكفاية دافع داخلي يرتبط بالكفاية الذاتية للمتعلم، حيث يجب على المعلمين توفير فرص النجاح لمن ينقصه الكفاية الذاتية.

ولكي تتم مساعدة المتعلم وتنمية الدافعيّة الاكاديمية والتعلّمية لديه، فإنه يجب الانتباه إلى عدّة أمور مثل، ربط محتوى المادة التعليمية باحتياجات المتعلمين، وتشجيع المتعلمين على عدم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوقوف عند الأخطاء التي وقعوا بها، والتركيز على الأهداف التعليميّة أكثر من أهداف الأداء (Ormord) المشار إليها في (طنوس، 2007).

وأشار باندورا (Bandura, 1993) إلى مفهوم مهم يتعلق بالدافعية الأكاديمية، وهو الكفاءة الذاتية؛ حيث أنه إذا كان لدى الفرد مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية فسوف يضع لنفسه أهدافًا ذات مستوى جيد. ويعتبر واينر (Wiener, 1992) من أبرز العلماء الذين ربطوا نظرية العزو بالتعلم المدرسي؛ حيث أن الأسباب التي يعزو إليها الطالب نجاحه وفشله تتمثل في أبعاد معينة، وهي: مصدر الضبط، واستقراره، وقابليته للسيطرة.

ويرى السلوكيّون أن للبيئة تأثير على دافعية المتعلمين، حيث أن استخدام المعززات والحوافز تسيطر على السلوك المرغوب فيه وتزيد من احتمالية تكراره. (عدس، 1986) ويرى المعرفيّون أن الإنسان كائن ارادي وعقلاني يستطيع اتخاذ القرارات المناسبة ليس فقط الاستجابة التلقائية للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون (الزغول، 2009).

الدعم الاجتماعي والدافعيَّة الأكاديميَّة (Social Support and academic motivation)

إن للدعم الاجتماعي وظائف نفسيَّة متعدِّدة، مثل التخفيف من مستوى القلق والاكتئاب، ودعم المشاعر الإيجابية، وإشباع حاجات الانتماء والثقة بالنفس، والتخفيف من مشاعر الوحدة والانعزال، والتخفيف من الضغوطات المحيطة، وزيادة الرضا عن الحياة (حداد والزيتاوي، 2002).

وتحدَّث ريَّان وديسي (Ryan & Deci, 2000) عن أهمية العلاقة بين الدعم الاجتماعي، والدافعيَّة الأكاديمية، فالتشجيع المقدم من المحيطين بالفرد سواءً كان من الأسرة، أو الرفاق أو المعلمين يعزز الشعور بالدافعية الداخليَّة. وللدعم الاجتماعي دور مهم وإيجابي في تقوية شعور الفرد بالأمن، وتقدير الذات، والهوية الذاتية، بحيث يصبح الفرد أقل تعرضًا لعوامل الضغط من الفرد الذي لم ينال مثل هذه المساندة (الشناوي، 1998).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتأثر الدافعية الأكاديمية بالبيئة المحيطة بالطالب، مثل امتلاكه للدعم الاجتماعي (Noe, Schmitt, 1986). فالبيئة المدرسية مكان مناسب لبناء العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، ولهذه العلاقات أثر إيجابي على الدافعية الأكاديمية وتحقيق الأهداف (الديب، 1990).

وترى عطيّة (2001) أن للعلاقات التفاعلية داخل البيئة التعليميّة دورًا هامًا في بناء شخصية المتعلم الانفعالية والاجتماعية والعقلية واللغويّة، سواءً كانت هذه العلاقات بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم، مما يؤدي إلى النجاح المدرسي.

والعلاقات الاجتماعية في المجتمع المدرسي لها تأثير على المتعلمين والمعلمين والإداريين؛ فسلوك المدير مع المعلمين، وعلاقات المعلمين مع بعضهم البعض تنعكس بشكل غير مباشر على سلوك الطلبة، مما يؤدي إلى النمو والاتزان الانفعالي والصحة النفسيّة (المومني، 2008).

ويعتبر المعلم مصدر من مصادر الدعم الاجتماعي في المدرسة، فعندما يحترم المعلم طلابه ويتقبلهم، فإنه يجعل عملية التعلم عملية انسانية ذات قيمة، وللمدرسة دور مهم في تنمية شخصية المتعلم من كافة جوانبها مع التركيز على الجانب الاجتماعي نظرًا لأهميته وتأثيره على الجانب التحصيلي، وزيادة مستوى الدافعية نحو التعلم (المولى، 2009). وللمعلم تأثير إيجابي ومباشر على الدافعية الأكاديمية للمتعلمين، وذلك من خلال حثهم وتشجيعهم على القيام بالأنشطة المدرسية المتنوعة، مما يؤدي إلى تقليل شعور الطالب بالملل، ورفع المستوى الأكاديمي لديه (Gangrey, 1981).

كما أن نمط التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسرة مع أبنائها، وتوفير الأمن لهم، وإشباع حاجاتهم، وتوفير فرص التعلم التي تهدف لاكتساب العادات الاجتماعيّة تعتبر من العوالم المؤثر في هذا المجال (قواسمه وغرايبة، 2005).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى شريم (2009) أن الرعاية والمساعدة التي يقدمها الوالدان للأبناء ترتبط بشكل إيجابي ووثيق بالعلاقات داخل الأسرة مع الوالدين والأخوة، وبالنجاح الأكاديمي، وبتقدير الذات المرتفع، وعلى العكس تمامًا فإن عدم دعم الوالدين للأبناء يؤدي إلى انخفاض مستوى الانجاز المدرسي، وتقدير الذات. وبيَّن روزنفلد وريشمان وجاك وبون ووينز (Rosenfeld, Richman, Bowen & Wynns, 2006) أن هناك أثر للدّعم الاجتماعيّ في إقناع الطلبة بأهميّة المدرسة.

كما أكد رافين (Raffin, 1993) على أهمية ما يقدمه الوالدين من إهتمامات ومساعدة للأبناء وأثر ذلك في زيادة الدافعيّة الأكاديميّة لديهم التي بدورها تعمل على تعزيز السلوك التعليمي وزيادة الإهتمام من قِبل الأبناء، الأمر الذي يؤثر في اكتسابهم للمعلومات والمعارف والخبرات التي تعزز من مستوى تحصيلهم الدراسي.

وإن ما يقوم به الوالدين ضمن البيئة الأسرية بالإضافة إلى ما يقدّمه المعلمين ضمن البيئة المدرسيّة يلعب دوراً أساسياً في تكوين الإتجاهات الموجبة لدى الطلبة نحو العمليّة التعليميّة، مما يسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم (Litchfield & Newman, 1999).

وفي نتائج دراسة قام بها دونكر (Donkor, 2013) أشار فيها إلى أن للوالدين تأثير مرتفع على إحداث التغيير التنظيمي في المدرسة، حيث أن هناك زيادة في فهم أهمية صلة الوالدين بعمليَّة التعلم من خلال العلاقات الاجتماعية والثقافيَّة، التي لها أثر على دعم عملية التعلم لدى الأطفال بشكل إيجابي، ومن ناحية أخرى فإن للمعلم دور مرتفع في هذا المجال، حيث أن نشاط المعلم داخل غرفة الصف، وتنوع أساليبه في عمليَّة التعلم، وعلاقته مع أولياء الأمور تعمل على إيجاد بيئة تعلُّم إيجابيَّة وتوفر فرص النجاح في المدرسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة وأهميتها

تُعدّ الدافعية الأكاديمية من الموضوعات المهمة في عملية التعلم والتعليم، فمعظم الدراسات والأبحاث العربية ركزت على طرق التدريس التي تسهم في تنمية الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، مع عدم وجود دراسات ربطت موضوع القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة – على حدود علم الباحثة –، واستناداً إلى ما سبق تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال تناولها للقدرة التنبؤيَّة للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء بمستوى الدافعية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات، وهي: الجنس والتحصيل، ونوع المدرسة (حكومية أو خاصة) على الطلاب بشكل عام وعلى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى بشكل خاص، حيث أنهم في مرحلة انتقالية من المدارس إلى الجامعات، مما يتطلب من المجتمع المحيط بهم والمتمثل في هذه الدراسة بالمعلمين، والرفاق، والوالدين دعماً اجتماعياً لزيادة دافعيتهم الأكاديمية. ويرى تشيركوف وريان (Chirkov & Ryan, 2010) أن هناك علاقة بين الدعم الاجتماعي والدافعية الأكاديمية حيث أنه يؤثر عليها بشكل إيجابي. واستنادًا إلى ذلك يجب الاهتمام بالدعم الاجتماعي المقدم للطلبة لما لهم تأثير على الدافعية الأكاديمية وإثراء عملية التعلم الصفي عن المراهقين.

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال محاولة الباحثة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى؟

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى؟

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق، بالدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغيرات (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغيرات (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.
- التعرف على مستوى الدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.
- التعرف على القدرة التنبؤية للدّعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق والجنس والتحصيل ونوع المدرسة بالدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.
- الكشف عن الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى تعزى للجنس، والتحصيل، ونوع المدرسة.
- الكشف عن الفروق في مستوى الدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى تعزى للجنس، والتحصيل، ونوع المدرسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهيمتها من أهمية موضوعها، وهو الكشف عن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء بمستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى في ضوء بعض المتغيرات وهي: الجنس والتحصيل ونوع المدرسة، وتتمثل هذه الأهمية من خلال تناولها جانبين مهمين هما:

الأهمية النظرية: تبدو الأهمية النظرية من خلال ما ستضيفه الدراسة الحالية من معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية حول القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي بمستوى الدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، وقد تساهم هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدراسة الحالية.

وتتضح أهمية هذه الدراسة أيضاً في عدم وجود دراسات عربية – على حدود علم الباحثة – درست هذه المتغيرات على النحو الذي ستقوم به هذه الدراسة، مما يفتح مجالاً لدراسات لاحقة بناءً على نتائجها.

الأهمية التطبيقية: تبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنفسي، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- قد يستفيد من نتائج الدراسة الحالية المسؤولين التربويين من خلال التعرف على القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي بمستوى الدفاعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية اربد الأولى في ضوء بعض المتغيرات لأنها تلعب دوراً مهمًا في عدة مجالات أكاديمية واجتماعية في حياتهم.
- توجيه أنظار المرشد التربوي إلى أهمية الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين والرفاق والآباء في زيادة مستوى التحصيل للطلبة ذوي الدافعية الأكاديمية المنخفضة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توجيه أنظار المهتمين والباحثين إلى البحث في هذا المجال.

تعريف المصطلحات

الدّعم الاجتماعي

"شعور الطالب بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير واحترام، ومنتمٍ إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات متبادلة" (أبو غزال، 2009: 93). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدعم الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

الدافعية الأكاديمية

هي المنفعة في التعلم المدرسي، وحب الاستطلاع وتعلم التحدي والاستكشاف (Gottfried, 1985)، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحاليّة.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على المحددات الآتية:

- **المحددات المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى.
- **المحددات الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي (2014 – 2015).
- **المحددات البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.
- **المحددات الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تناول القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي بمستوى الدافعيّة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى في ضوء بعض المتغيرات، وذلك بالاعتماد على دلالات صدق وثبات أداتي الدراسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستخدمة في هذه الدراسة، والتي اقتصرت على صدق المحكمين وإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا والاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة (القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى)، من خلال رجوع الباحثة إلى المصادر الأساسية والمتمثلة بالرسائل، والأبحاث العلمية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة، والإنترنت، وقاعدة المصادر الالكترونية، وقاعدة ايبسكو (Ebesco)، وغيرها من المراجع العلمية والمعرفية، والبحوث، والرسائل المتاحة.

أجرى ريان وستيلر ولينتش (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) دراسة هدفت إلى معرفة وتوضيح علاقة المعلمين والآباء والرفاق كمتنبئين بالدافعية الأكاديمية، والثقة بالنفس لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (606) طالباً وطالبةً من المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة في (Rochester) في نيويورك، وبلغ عدد الذكور (145) طالباً، وعدد الإناث (156) طالبةً من الصف السابع، و(164) طالباً، و(132) طالبةً من الصف الثامن، وتم الحصول على البيانات عن طريق إجراء مقابلات مسحية. أشارت النتائج إلى أن العلاقة مع المعلمين، والآباء، والأصدقاء لها دور مباشر ومهم في الضبط والتكيف المدرسي، وفي تقدير الذات في مرحلة المراهقة المبكرة، وأشارت النتائج إلى أن هناك دور مهم ومباشر للآباء والمعلمين في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية للطلاب، كما بينت النتائج عدم وجود أثر واضح للرفاق في هذا المجال، ومن ناحية أخرى؛ فإن للرفاق والوالدين دور مهم في التنبؤ في تقدير الذات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشار ونتزل (Wentzel, 1998) في دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الدور الاجتماعي للآباء والرفاق والمعلمين في دافعيّة الطلاب الأكاديمية في مدارس المرحلة الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (167) طالباً وطالبةً جميعهم في المرحلة الدراسية المتوسطة من الصف السابع والثامن، وقام الباحث باستخدام مقياس جونسون وجونسون وبكمان وريتشارد (Johnson, Johnson, Buckman, & Richards, 1985) لقياس مدى دعم زملاء الصف والمعلمين للطالب، وتم استخدام مقياس مونس ومونس (Moons & Moons, 1981) لقياس مدى دعم الآباء لأبنائهم الطلبة. وتم استخدام مقياس فورد وتيسكا (Ford & Tiska, 1982) لقياس مدى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة بين الدعم الاجتماعي الصادر عن الآباء، والزملاء، والمعلمين، وبين الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وتحقيق أهدافهم، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية عندهم؛ حيث كانت القدرة التنبؤية للزملاء مرتفعة في تحقيق الأهداف، وبلغت (0.29) عند ($\alpha = 0.001$)، أما دعم المعلمين فقد لعب دوراً مرتفعاً في التنبؤ بالفائدة التي يحصل عليها الطلاب داخل الصف، لصالح الإناث، حيث بلغت النسبة (0.18) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وظهرت القدرة التنبؤية للوالدين بشكل واضح في مجال التوجيه، حيث بلغت النسبة (0.23) عند ($\alpha = 0.01$)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة مهمة بين الدعم الاجتماعي، والدافعية في الصف السابق (السادس)، والصف اللاحق (السابع)، كما بينت النتائج أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة لي وسميث (Lee & Smith, 1999) إلى معرفة أثر الدعم الاجتماعي في الدافعية الأكاديمية، وتحديداً على دافعية تعلم الرياضيات والقراءة. تكونت عينة الدراسة من (28318) طالباً وطالبةً تم إختيارهم من (304) مدارس، جميعهم من الصف السابع والسادس من مدارس مدينة شيكاغو، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تضمنت ذوي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التحصيل المنخفض، وبلغ عددهم (7984) طالباً وطالبةً، والمجموعة الثانية تضمنت ذوي التحصيل المتوسط، وبلغ عددهم (14175) طالباً وطالبةً، والمجموعة الثالثة تضمنت ذوي التحصيل المرتفع، وبلغ عددهم (6159)، وتم الحصول على النتائج عن طريق إعداد اختبارات خاصة لتحقيق غرض الدراسة. أشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي يتنبأ بالدافعية الأكاديمية بشكل مرتفع؛ حيث أن ذوي التحصيل المرتفع في القراءة والرياضيات حصلوا على نسبة عالية من الدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والوالدين، بعكس ذوي التحصيل المنخفض.

وبحث تشيركوف وريان (Chirkov & Rayan, 2001) في دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الثقافة على الدعم الاجتماعي للطلاب ودافعيتهم الأكاديمية في المدارس الثانوية في روسيا، والولايات المتحدة الامريكية. تكونت عينة الدراسة من (236) طالبًا وطالبةً من ثقافتين مختلفتين، منهم (43) طالباً، و(77) طالبة من روسيا، تراوحت أعمارهم بين (14– 17) سنة، و(49) طالبًا، و(67) طالبةً من أمريكا، تراوحت أعمارهم بين (16– 19) سنة. أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى الثقافة؛ حيث أن الآباء والمعلمين الأمريكيين أكثر دعمًا للطلاب من الروسيين، وبالتالي فإن الطلاب الأمريكيين أكثر ثقة، ودافعية من الطلاب الروسيين، وكما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى للجنس في كلا الثقافتين، وبينت النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لدى الطلاب الأمريكيين من الآباء جاء مرتفعاً، ومن المعلمين متوسطاً، وأن مستوى الدافعية لديهم كان مرتفعاً، ولدى الطلبة الروسيين كان متوسطاً.

وتحقق ريان وباترك (Rayan & Patrick, 2001) من نظرة الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية إلى بيئة صفهم الاجتماعية بجوانبها المختلفة (دعم المعلم، تعزيز التفاعل، تعزيز الاحترام المتبادل، وتعزيز أداة الأهداف)، وعلاقة ذلك بتغير دافعيتهم الأكاديمية، والاجتماعية، وضبط النفس عند التعلم وعند انتقالهم من الصف السابع إلى الثامن. تكونت عينة الدراسة من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(233) طالباً وطالبةً تم اختيارهم من ثلاث مدارس متنوعة الأعراق، حيث احتوت عينة الدراسة على (45%) من أصول أوروبية و (55%) منهم من اصول افريقية، وبلغت نسبة الإناث في هذه الدراسة (57%) من عينة الدراسة الكلية، ولجمع بيانات الدراسة، استخدم أسلوب المقابلات المسحية. أشارت النتائج إلى وجود تأثير واضح لتغير البيئة الاجتماعية للصف السابق (السابع) على الدافعية الأكاديمية للصف اللاحق (الثامن)، فعندما يشعر الطالب بالتشجيع والاهتمام والمساعدة من المعلم وزملاء الصف خلال الحصة، فإنه يميل إلى الانضباط عند التعلم في الصفوف اللاحقة، كما بينت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي، يعزى لمتغير الجنس.

وأشار ونتزل (Wentzel, 2002) في دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير المعلمين على انضباط وتكيف الطلبة في مدارس المرحلة المتوسطة، ومدى تحقيق الأهداف الأكاديمية داخل الصف في المدارس التي تقع على الساحل الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (452) طالباً وطالبةً من مدرستين مختلفتين، وجميع أفراد عينة الدراسة من الصف السادس إلى الصف الثامن، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الدافعية، جاء مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى أن هناك تأثير وقدرة تنبؤية للمعلم على استثارة دافعية الطلاب بشكل عام، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى للعرق والجنس في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب.

وأجرى دينز وفيني وتشاتيكو (Dennis, Phinney & Chuateaco, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الدافعيّة الشخصية، ودعم الآباء، ورفاق الصف على النجاح الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس، والعرق في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من عدة أعراق، حيث اشتملت العينة على (84) طالباً لاتينياً، و(16) طالباً آسيوياً، وبلغت

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نسبة الإناث (70%) من نسبة العينة الكلية، وكان متوسط أعمار أفراد العينة (19) سنة، وللحصول على البيانات استخدمت الاستبانة لقياس مدى دعم الآباء، والرفاق، والدافعيّة الشخصية والمهنية وعلاقة ذلك بالدافعيّة الأكاديمية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيري الجنس والعرق حول أثر الدافعيّة الشخصية، والدعم الاجتماعي على النجاح الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة التنبؤية لدعم الرفاق والآباء، وعلاقته بالنجاح الأكاديمي، لصالح دعم الرفاق.

وأشار توماندا وستشندر ودوميني وقرينمان وفونزي (Tomanda, Schneider, Domini, Greenman, & Fonzi, 2005) في دراسة هدفت إلى مدى ارتباط علاقة الصداقة بالشعور الإيجابي نحو المدرسة وبالإنجاز الأكاديمي عند الطالب في إيطاليا. تكونت عينة الدراسة من (524) طالبًا وطالبةً من بينهم (272) ذكور، و(252) إناث تم اختيارهم من عدة مدارس في المرحلة الأساسية واستعان الباحثون بالوالدين في جمع البيانات عن طريق توجيه استبانة لهم لمعرفة مدى تقبل واستمتاع أطفالهم في المدرسة، ومدى رضى الوالدين عن تقدم الطالب أكاديميًا في المدرسة. أشارت النتائج إلى أن هناك إشارات تدل على أن امتلاك أصدقاء يسهم إيجابياً في انضباط الطالب في المدرسة وتقبله لها، وعلى إنجازه الأكاديمي.

أما ليقالت وآخرون (Legault, et al, 2006) فقد أشاروا في دراسة هدفت إلى معرفة المعايير التي تستوجب استثارة الدافعية الأكاديمية للطلاب من خلال الدعم الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (351) طالباً وطالبةً من المراهقين في منطقة أتاوا في كندا، وكان متوسط أعمارهم (14) سنة، وكان متوسط مستوى تحصيلهم الأكاديمي (73.8%). أشارت النتائج إلى ضرورة الدعم الاجتماعي المقدم من الآباء، والمعلمين، والرفاق إذا كان الطالب لا يثق بقدرته للتعلم الأكاديمي، ويعتقد أنه يفتقر للطاقة التي تساعده على التعلم، وإذا كان لا يشعر بأهمية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة والتعلم الأكاديمي، وإذا كان يعتقد بأن الواجبات والمهمات المدرسية عمله، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى أن دعم الوالدين يتنبأ بالدافعية الأكاديمية بشكل أكبر من دعم المعلمين والرفاق.

وأشار مارتن ومارش ومكلنيرني وجرين ودونس (Martin, Marsh, Mclnerney, Green & Dowson, 2007) في دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير علاقة الطالب بالمعلمين والوالدين على انجازه الأكاديمي وثقته بنفسه. تكونت عينة الدراسة من (3450) طالبًا وطالبةً من ست مدارس ثانوية في استراليا، وبلغت نسبة الإناث (38%)، ونسبة الذكور (62%)، وكان معدل أعمارهم (14) سنة، واستخدم الباحثون استبانات للكشف عن مدى علاقة المعلمين والآباء بالطلاب، ومقياس مستوى الدافعية الأكاديمية. أشارت النتائج إلى أن مستوى دعم المعلمين على دافعية الطالب الأكاديمية أقوى من تأثير الوالدين، وكان مستوى الدعم لدى المعلمين مرتفعاً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في مستوى الدعم الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأشارت دراسة ستشندر وتومادا نورماند وتونسي ودوميني (Schneider, Tomada, Normand, Tonci, &omini, 2008) التي هدفت إلى معرفة مدى تنبؤ الدعم الاجتماعي من الوالدين والرفاق والمعلمين في الدافعيّة الأكاديمية، والتواصل المدرسي في المدارس الوسطى في إيطاليا. تكونت عينة الدراسة من (434) طالبًا وطالبةً، وبلغ عدد الذكور (225)، وعدد الإناث (209)، تم اختيارهم بشكل عشوائي من عدة مدارس، استخدم في هذه الدراسة مقياس الدافعية الذاتية. أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمصدر الدعم الاجتماعي في التنبؤ بالدافعيّة الأكاديمية لصالح، الدعم من الوالدين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبحث بلانكيت وهيزي وهولتبرج وساندز ومورتنسن (Plunkett, Henry, Houltberg, Sands & Mortensen, 2008) في دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثر علاقة الطالب مع الوالدين والأصدقاء والمعلمين على إنجازه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (216) طالب مكسيكي في لوس انجلوس جميعهم من الصف التاسع، واستخدم الباحثون مقياس ساند وبلانكيت (Sand & Plunkett, 2005) لقياس مدى الدعم المقدم للطالب ومقياس بلانكيت وباماكا– جومز (Plunkett & Bamaca – Gomez, 2003) لقياس مستوى النجاح الأكاديمي. أشارت النتائج إلى أن الدعم المقدم من المعلمين كان أقوى المتنبئات بإنجاز الطالب الأكاديمي، بينما كان الدعم المقدم من الأصدقاء أقل أهمية وتأثير على انجاز الطالب الأكاديمي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا، تعزى لمتغير الجنس.

وأشار تشن (chen, 2008) في دراسة هدفت إلى معرفة أثر الدعم المقدم من الوالدين والمعلمين والزملاء على الدافعية الأكاديمية لدى (270) طالبًا وطالبةً جميعهم مراهقين وجميعهم من هونج كونج، وبلغ عدد الإناث (118)، وعدد الذكور (152)، وتم جمع البيانات عن طريق استخدام استبانات ذات صلة بموضوع الدراسة. أشارت النتائج إلى أن قدرة المعلم التنبؤية في إنجاز الطالب الأكاديمي كانت قوية وإيجابية، وعدم وجود أثر مهم يتعلق بدعم الآباء والزملاء على الدافعية الأكاديمية للطالب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في مستوى الدعم والدافعية الأكاديمية، تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة قام بها ونتزل وباتل ورسيل ولوني (Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010) هدفت إلى معرفة القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين والرفاق في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (358) طالبًا وطالبةً؛ حيث بلغ عدد الإناث (180) طالبةً، وعدد الذكور (178) طالبًا، وتم

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جمع البيانات عن طريق طرح الأسئلة على الطلبة. أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة قوية بين دعم المعلمين والرفاق والدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن القدرة التنبؤيّة للمعلمين في الدافعية الأكاديمية والاجتماعية كانت قويّة وإيجابيًّة أكثر من دعم الرفاق.

وبحث ياسين ودوز ليكيفلي (Yasin & Dzulkifly, 2011) في العلاقة بين الدعم الاجتماعي والدافعية الأكاديمية لدى عينة تتكون من (120) طالباً مازالوا على مقاعد الدراسة في الجامعة الإسلامية في ماليزيا. أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ومهمة بين الدعم الاجتماعي والتحصيل، حيث أنه كلما كان هناك دعم اجتماعي مرتفع، يكون هناك دافعية أكاديمية مرتفعة وتحصيل مرتفع، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي من الوالدين كان مرتفعاً، وبلغ (0.89)، بينما مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الرفاق كان متوسطاً، وبلغ (0.79).

وأجرى أدينا وجيل وميليسا وجيرمي (Adena, Gail, Melissa, & Jeremy, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة أهمية الدعم الاجتماعي المقدم من العائلة والأصدقاء والمعلمين كمتنبئ في الدافعية الأكاديمية والنجاح الأكاديمي لدى الطلبة من ثقافات مختلفة. تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً في جامعة شمال تيكساس من أصول أفريقية وأوروبية وأسبانية، تراوحت أعمارهم بين (18– 24) سنه، واستخدم الباحثون مقاييس لقياس مدى الدافعية الأكاديمية والدعم الاجتماعي، وتم جمع البيانات عن طريق طرح أسئلة مباشرة على أفراد عينة الدراسة بشكل فردي. أشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي المقدم للطلاب الأمريكيين من الأصول الأفريقية هو المتنبئ المهم والإيجابي بمستوى دافعيتهم الأكاديمية، ولم تشير الدراسة فروقًا دالة إحصائياً، في مستوى الدعم الاجتماعي، ومستوى الدافعية الأكاديمية، تعزى لمتغير الجنس.

وبحث أتناف (Atnafu, 2012) في دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الدافعيّة والدعم الاجتماعي والنفور من المدرسة في أديس أبابا في أثيوبيا على مستوى الإنجاز في مادة الرياضيات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفق متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (864) طالبًا وطالبةً في المدارس الثانوية، واستخدم الباحث في دراسته استبانات إلى جانب اختبار، حيث استخدم مقياس الدافعية، ومقياس الدعم الاجتماعي. أظهرت النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين، ومستوى الدافعيّة بشكل عام عند الإناث أقل منه عند الذكور. وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النفور من المدرسة والإنجاز الأكاديمي وفق متغير الجنس، حيث أن الإناث أكثر نفوراً من الذكور من المدرسة وبنفس الوقت أقل منهم في مستوى الإنجاز الأكاديمي في الرياضيات.

وأجرى كلاودا وويجفلد (Klauda, & Wigfield, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين والأصدقاء، والدافعية نحو القراءة. تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً وطالبةً من الصف الرابع والخامس من منطقة الساحل الشرقي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد كانت نسبة الإناث (54%)، وتم الحصول على النتائج عن طريق المقابلات. أشارت النتائج إلى أن القدرة التنبؤية للأمهات في الدافعية نحو القراءة كانت أقوى من الآباء والرفاق.

وفي دراسة قام بها فيتروليس شنايدر وفاكيوز وتورو وجونزلز (Vitoroulis, Sneider, Vasquez, Toro, & Gibzakesm 2012). هدفت إلى اختبار إمكانية تأثير الوالدين والرفاق على مستوى الدافعيّة الأكاديمية للمراهقين باختلاف الثقافات في منطقة أتاوا (Ottawa) في كندا. تكونت عينه الدراسة من (539) طالباً وطالبةً من عدة ثقافات وأصول وهي: كندا، كوبا، أسبانيا، الصين. أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة التنبؤية لمصادر الدعم الاجتماعي في الدافعيّة الأكاديمية حسب الثقافة؛ حيث أن الدعم الاجتماعي من الأصدقاء للكنديين له أثر إيجابي في التنبؤ بالدافعيّة الأكاديمية، أما عند الكوبيين فإن الدعم الاجتماعي من الوالدين كان متنبيء قوي بالدافعيّة الأكاديمية للطلاب، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الدافعيّة عند

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراهقين الأسبانيين كان أقل من مستوى الدافعيّة لدى باقي أفراد عينة الدراسة، وبنفس الوقت فإن مستوى الدعم الاجتماعي عند المراهقين الأسبانيين من الوالدين والرفاق كان أقل من مستوى الدعم لدى باقي أفراد عينة الدراسة.

وأشار سريكانت وبيتري وقرينليف ومارتن (Sriknath, Petrie, Greenleaf, & Martin, 2014) وفي دراسة هدفت إلى اختبار أثر بعض المتغيرات كالجنس، والدعم الاجتماعي، وتقدير الذات على الانجاز والتحصيل في مهارات القراءة والرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (1211) طالبًا وطالبةً في المرحلة المتوسطة من الدراسة في مدينة تكساس (Texas)، وتم جمع المعلومات عن طريق اختبارات تتعلق بالقراءة الرياضيات. أشارت النتائج إلى أن المستوى المرتفع للدعم الاجتماعي من العائلة والأصدقاء، ومستويات تقدير الذات المرتفعة تتعلق بشكل مباشر وإيجابي بالتحصيل المرتفع في مهارة القراءة، لصالح الذكور.

يُلحظ مما تقدم أن غالبية هذه الدراسات اهتمت بموضوع القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي في الدافعية الأكاديمية، وظهر ذلك من خلال دراسة ريان وآخرون (Ryan, et al, 1994)، ودراسة لي وسميث (Lee & Smith, 1999)، ودراسة ريان وباترك (Ryan & Patrick, 2001) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط موجب دال احصائياً بين مستوى الدعم الاجتماعي، ومستوى الدافعيّة الأكاديمية لدى المراهقين.

كما تناولت بعض الدراسات الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي والدافعيّة الأكاديمية وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس، كما ورد في دراسة ونتزل (Wentzel, 1998) التي أشارت إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي والدافعية الأكاديمية كان اكثر عند الإناث، ودراسة مارتن وآخرون (Martin, et al, 2007) أشارت إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي والدافعية الأكاديمية كان أعلى عند الإناث، ودراسة فيتروليس وآخرون (Vitoroulis, et al, 2012) أشارت إلى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدعم الاجتماعي لصالح الذكور، وفي دراسة أتناف (Atnafu, 2012) أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي والدافعيّة الأكاديمية لصالح الذكور، كما أشارت نتائج دراسة سريكانث وآخرون (Sriknath, et al, 2014) إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي المرتفع يتعلق بشكل مباشر وإيجابي بالتحصيل والإنجاز المرتفع، لصالح الذكور.

واشارت بعض الدراسات في نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدعم الاجتماعي والدافعية الأكاديمية تعزى للجنس، مثل دراسة ونتزل (Wentzel, 2002) ودراسة دينز وآخرون (Dennis, et al, 2005)، ودراسة تشن (Chen, 2008).

كما أشارت بعض نتائج الدراسات إلى أن للثقافة دور مهم في مستوى الدعم الاجتماعي الذي له أثر مرتفع على مستوى الدفاعية والإنجاز في المدارس، حيث أشارت نتائج دراسة تشيركوف وريان (Chirkov & Rayan, 2001) أن الآباء والمعلمين الأمريكيين أكثر دعمًا من الروسيين وبالتالي فإن مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلاب الأمريكيين كان أكثر من مستوى انجاز الروسيين، وفي دراسة أدينا وجيل وآخرون (Adena, et al, 2011) أشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة الأمريكيين من الأصول الأفريقية أكثر منه عند الأمريكيين من الأصول الأوروبية والاسبانية مما ينعكس ايجابًا على الدافعية الأكاديمية لدى المراهقين من الأصول الأفريقية، وفي دراسة فيترولیس وآخرون (Vitoroulis, et al, 2012) أشارت النتائج إلى أن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي تتباين بتباين الثقافة؛ حيث كان الدعم الاجتماعي عند الأسبانيين أقل منه عند الكنديين والكوبيين، مما انعكس سلبًا على الدافعيّة الأكاديميّة لدى طلابهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشارت النتائج في بعض الدراسات أيضاً إلى تباين في التنبؤ في الدافعية الأكاديمية يعزى لمصدر الدعم الاجتماعي، حيث أشارت دراسة ليقالت وآخرون (Legault, et al, 2006). ودراسة ستشندر وآخرون (Schneider, et al, 2008). ودراسة مارتن وآخرون (Martin, et al, 2007). ودراسة ونتزل وآخرون (Wentzel, et al, 2010) إلى أن دعم المعلمين يؤثر بشكل أقوى على دافعية الأكاديمية للطلبة أكثر من دعم الوالدين والرفاق، واتفقت نتائج دراسة تشن (Chen, 2008) مع هذه النتيجة حيث أشار إلى أن دعم المعلمين يؤثر بشكل إيجابي على الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين ولم تشير دراسته إلى أثر لدعم الآباء والرفاق يتعلق بزيادة دافعية الطلبة الأكاديمية، واشارت نتائج دراسة بلانكيت وآخرون (Plunkett, et al, 2008) إلى أن تأثير الدعم المقدم من المعلمين أقوى من الدعم المقدم من الآباء على الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة المراهقين، في حين أن دعم الأصدقاء أقل أهمية في هذا المجال، ودراسة ياسين ودوز ليفلكي (Yasin & Duzulkifly, 2011) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين على التحصيل والدافعيّة الأكاديمية أكثر من دعم الرفاق أو المعلمين، وحدَّدت نتائج دراسة كلاودا وويقفلد (Klauda, & Wigfield, 2012) أن الفرق في هذا المجال لصالح الأم بشكل خاص.

في حين أشارت نتائج دراسة توماندا وآخرون (Tomanda, et al, 2005) أن القدرة التنبؤية للرفاق في الانجاز الأكاديمي، الدافعية الأكاديمية، والتكيف والانضباط في المدرسة أكثر من الوالدين أو المعلمين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مطالعة الدراسات السابقة أسهم في تكوين إطار مفاهيمي لدى الباحثة من حيث النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسات، والجوانب التي تم تناولها بالبحث، بالإضافة إلى التعرف على طبيعة مجتمعات الدراسة فيها، والمكان التي أجريت فيه،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالإضافة إلى الاطلاع على الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة. وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها لأنها جاءت لبحث القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة العربية، حيث أن موضوع الدراسة لم يتناول في البيئة العربية – على حدود علم الباحثة–.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداتين اللتين تم استخدامهما ودلالات صدقهما وثباتهما ومتغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للتعرف إلى القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية أربد الأولى في محافظة إربد، حيث بلغ عدد المدارس الحكومية والخاصة فيها (73) مدرسةً بواقع (62) مدرسةً حكومية و(11) مدرسةً خاصة، حيث تتوزع المدارس الحكومية إلى (27) مدرسةً للذكور البالغ عددهم (5675) و(35) مدرسةً للإناث، البالغ عددهن (8015)، كما وتتوزع المدارس الخاصة على (4) مدارس للذكور، و(3) مدارس للإناث، و(4) مدارس مختلطة، حيث بلغ عدد الطلبة الذكور فيها (463) طالبًا، وبلغ عدد الطلبة الإناث فيها (364)، وبهذا فإن مجتمع الطلبة الكلي بغض النظر عن نوع المدرسة يبلغ عدده (14517) موزعين إلى (13690) في المدارس الحكومية و(827) في المدارس الخاصة حسب إحصائيات مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي (2014 -2015).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة الدراسة

تم اختيار (18) مدرسة من أصل (73) مدرسة بواقع (6) عشوائية من المدارس الحكومية للذكور و(6) عشوائية من المدارس الحكومية للإناث و(6) عشوائية من المدارس الخاصة للذكور والإناث (مدرستين للإناث، مدرسة واحدة للذكور، ثلاث مدارس مختلطة)، وتوزيع أداتي الدراسة على طلابها جميعًا، وبهذا فقد تكونت عينة الدراسة من (953) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية إربد الأولى في محافظة إربد، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	460	48.3
	أنثى	493	51.7
	الكلي	**953**	**100.0**
مستوى التحصيل الدراسي	مرتفع	364	38.2
	متوسط	517	54.2
	منخفض	72	7.6
	الكلي	**953**	**100.0**
نوع المدرسة	حكومية	708	74.3
	خاصة	245	25.7
	الكلي	**953**	**100.0**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداتا الدراسة

اشتملت الدراسة على أداتين؛ هما:

أوّلاً. استبانة الدعم الاجتماعي

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الدعم الاجتماعي المطور من قبل (أبو غزال، 2009)؛ حيث تكونت أداة الدراسة من (25) فقرة في صورتها الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد؛ هي: (دعم الوالدين وله (10) فقرات، دعم المعلمين وله (8) فقرات، دعم الزملاء وله (7) فقرات). (الملحق أ)

وتتم الإجابة عن فقرات أداة مستوى الدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (بدرجة مرتفعة جداُ وتأخذ 5 درجات، بدرجة مرتفعة وتأخذ 4 درجات، بدرجة متوسطة وتأخذ 3 درجات، بدرجة قليلة وتأخذ 2 درجة، بدرجة قليلة جداً وتأخذ درجة واحدة).

دلالات صدق وثبات استبانة الدعم الاجتماعي بصورتها الأصلية

لقد أوجد أبو غزال (2009) دلالات وصدق الاستبانة، وذلك بعرض الاستبانة على (7) محكّمين من المختصين في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إذ طُلب منهم بيان انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة الاستبانة لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على ذلك تم حذف فقرتين، وتم إيجاد معامل الثبات بطرية كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (0.95)، ولمجال الدعم الوالدي (0.89)، ولمجال دعم الزملاء (0.91)، ولمجال دعم المعلمين (0.82).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دلالات صدق وثبات استبانة الدعم الاجتماعي بالدراسة الحالية

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على سبعة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص في تخصص علم النفس الإرشادي والتربوي والقياس والتقويم بكلية التربية في جامعة اليرموك، والملحق (ب) يظهر أسمائهم ورتبهم الأكاديمية وتخصصاتهم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات وملاءمتها من الناحية اللغوية ومن الناحية المنطقية، وحذف وإضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات للأبعاد التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

تم الأخذ بملاحظات المحكمين؛ حيث أجمع ما يزيد عن (90%) منهم على ضرورة تعديل نص الفقرة "لدي أصدقاء حميمون أتحدث إليهم عما يزعجني" من بعد دعم الزملاء إلى "اتحدث إلى زملائي عن مشكلاتي"، أما ما تبقى من فقرات فلم يطرأ عليها أي تعديل. وبهذا فقد بقيت أداة الدراسة بصورتها النهائية مكونة من (25) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ هي: (دعم الوالدين وله (10) فقرات، دعم المعلمين وله (8) فقرات، دعم الزملاء وله (7) فقرات). (ملحق ج).

وتتم الإجابة عن فقرات الأداة حسب تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (بدرجة مرتفعة جداً وتأخذ 5 درجات، بدرجة مرتفعة وتأخذ 4 درجات، بدرجة متوسطة وتأخذ 3 درجات، بدرجة قليلة وتأخذ 2 درجة، بدرجة قليلة جداً وتأخذ درجة واحدة).

ثانياً: صدق البناء

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالبةً من طالبات مدرسة الأندلس الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية تربية إربد الأولى من خارج عينة الدراسة المستهدفة،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات مع المجالات ومع الأداة ككل، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات ومع الأداة ككل

المجال	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	الدعم الاجتماعي المدرك للأطفال والمراهقين	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
دعم الوالدين	1		يفهمني والدّي جيداً	0.64	0.49
	5		يريد والدّي الاستماع فعلاً لمشاكلي	0.72	0.59
	8	عكسية	لا يهتم والدّي فعلاً بمشاعري	0.44	0.32
	11		يعاملني والدّي كشخص له اعتبار أو أهمية	0.76	0.61
	15		يحبني والدّي كما أنا	0.70	0.54
	18		يشعرني والدّي بأهمية أعمالي وتصرفاتي	0.74	0.60
	21		يظهر لي والدّي أخطائي بلطف	0.71	0.57
	23		يساعدني والدّي في اتخاذ القرارات الخاصة بي	0.72	0.57
	24		يعبر والدّي عن فخرهما بي	0.73	0.57
	25		يساعدني والدّي في الإجابة عن التساؤلات التي تحيرني	0.77	0.62
دعم المعلمين	3		يساعدني معلميّ عندما أتضايق وأنزعج	0.78	0.46
	4		يساعدني معلميّ عندما أواجه مشكلة ما	0.79	0.47
	6		يساعدني معلميّ على إنجاز أفضل ما لدي	0.77	0.54
	9		يهتم معلميّ بي	0.80	0.49
	13	عكسية	لا يعاملني معلميّ بعدالة	0.33	0.31
	16		يهتم معلميّ بي عندما أكون في حالة سيئة	0.76	0.49
	19		يعاملني معلميّ كإنسان له أهمية واعتبار	0.70	0.55
	22		يقدم لي معلميّ نصائح مفيدة	0.68	0.53
دعم الزملاء	2		لدي زملاء أحبهم كما هم	0.68	0.45
	7		لدي أصدقاء حميمون يفهموني فعلاً	0.78	0.48
	10		لدي أصدقاء حميمون أتحدث إليهم عما يزعجني	0.79	0.46
	12		ينتبه زملائي إلى ما أقول	0.59	0.48
	14		لدي أصدقاء حميمون أحب أن أقضي معهم بعضاً من وقتي	0.78	0.45
	17		لدي أصدقاء حميمون يستمعون فعلاً لما أقول	0.79	0.48
	20	عكسية	ليس لدي صديق حميم يهتم بمشاعري	0.46	0.31

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال دعم الوالدين تراوحت بين (0.44-0.77) مع مجالها، وبين (0.32-0.62) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال دعم المعلمين تراوحت بين (0.33-0.80) مع مجالها، وبين (0.31-0.55) مع الكلي للأداة، كما أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال دعم الزملاء تراوحت بين (0.46–0.79) مع مجالها، وبين (0.31–0.48) مع الكلي للأداة.

كما تم حساب قيم معاملات ارتباط مجالات استبانة الدراسة مع الاستبانة ككل، وقيم معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لمجالات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، كما في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع أداة الدراسة، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة

العلاقة بين:	دعم الوالدين	دعم المعلمين	دعم الزملاء
دعم المعلمين	0.44		
دعم الزملاء	0.51	0.31	
الكلي للمقياس	**0.89**	**0.77**	**0.71**

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الاستبانة ككل قد تراوحت بين (0.71-0.89)، وأن قيمة معامل الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.31-0.51).

ثبات استبانة الدعم الاجتماعي

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ومجالاتها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للاستبانة ومجالاتها

الدعم الاجتماعي ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
دعم الوالدين	0.88	0.74	10
دعم المعلمين	0.85	0.73	8
دعم الزملاء	0.81	0.71	7
الكلي للمقياس	**0.86**	**0.81**	**25**

يلاحظ من الجدول (4)، أن ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة قد بلغت قيمته (0.86) ولمجالاتها تراوحت بين (0.81–0.88)، في حين أن ثبات الإعادة للاستبانة قد بلغت قيمته (0.81) ولمجالاتها تراوحت بين (0.71–0.74). علمًا أن ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة في صورتها الأصلية بلغ (0.95) ولمجالاتها تراوحت بين (0.82–0.91).

معيار تصحيح استبانة الدعم الاجتماعي

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق؛ بهدف تحديد مستوى الدعم الاجتماعي على المتوسطات الحسابية الخاصة بالاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

مستوى الدعم الاجتماعي	فئة المتوسطات الحسابية
مرتفع	أكثر من 3.49
متوسط	2.50–3.49
منخفض	أقل من 2.50

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً. استبانة الدافعية الأكاديمية

تم تطوير استبانة من دراسة (المولى، 2009)؛ ذات العلاقة بدافعية التعلم المدرسي، حيث تكونت أداة الدراسة من (31) فقرة في صورتها الأولية موزعة على ثلاثة مجالات؛ هي: [العاطفي وله (10) فقرات موزعة على بعدين: (الميل وله (5) فقرات، الدفء وله (5) فقرات)، المعرفي وله (11) فقرة موزعة على بعدين: (الاجتماعية وله (6) فقرات، الكفاءة وله (5) فقرات)، الخلقي وله (10) فقرات موزعة على بعدين: (الطاعة وله (6) فقرات، المسؤولية وله (4) فقرات]. (الملحق د)

وتتم الإجابة عن فقرات الاستبانة حسب تدرج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (أوافق بشدة وتأخذ 5 درجات، أوافق وتأخذ 4 درجات، متردد وتأخذ 3 درجات، لا أوافق وتأخذ 2 درجة، لا أوافق بشدة وتأخذ درجة واحدة).

دلالات صدق وثبات الاستبانة

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على سبعة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادي والتربوي والقياس والتقويم بكلية التربية في جامعة اليرموك، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة الفقرات وملاءمتها من الناحية اللغوية ومن الناحية المنطقية، وحذف وإضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات للأبعاد التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة.

تم الأخذ بملاحظات المحكمين؛ حيث أجمع ما يزيد عن (80%) منهم على ضرورة تعديل نصوص تسع فقرات ذوات الأرقام (2، 3، 4، 12، 14، 16، 19، 21، 23). كما تم حذف الفقرة رقم (13) التي نصَّت على "أشعر بالضيق أثناء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الزملاء في المدرسة" من بعد الاجتماعية من المجال المعرفي، وحذف الفقرة رقم (20) التي نصَّت على "كثيرًا ما أشعر بأن إسهامي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط" من بعد الميل من المجال العاطفي، أما ما تبقى من فقرات فلم يطرأ عليها أي تعديل. وبهذا فقد أضحت أداة الدراسة بصورتها النهائية مكونة من (29) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات؛ هي: [العاطفي وله (9) فقرات موزعة على بعدين: (الميل وله (4) فقرات، الدفء وله (5) فقرات)، المعرفي وله (10) فقرة موزعة على بعدين: (الاجتماعية وله (5) فقرات، الكفاءة وله (5) فقرات)، الخلقي وله (10) فقرات موزعة على بعدين: (الطاعة وله (6) فقرات، المسؤولية وله (4) فقرات]. (ملحق هـ).

وتتم الإجابة عن فقرات استبانة الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى حسب تدرج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك النحو الآتي: (أوافق بشدة وتأخذ 5 درجات، أوافق وتأخذ 4 درجات، متردد وتأخذ 3 درجات، لا أوافق وتأخذ 2 درجة، لا أوافق بشدة وتأخذ درجة واحدة).

ثانياً: صدق البناء

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (35) طالبةً من طالبات مدرسة الأندلس الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية تربية إربد الأولى من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين مجالات الاستبانة والأداة ككل، وذلك كما في الجدول (5).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5)

قيم معاملات ارتباط الفقرات مع مجالات ومع الأداة ككل

المجال	البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	الدافعية الأكاديمية	الارتباط مع: البعد	المجال	المقياس
العاطفي	الميل	1		أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة	0.67	0.45	0.38
		5		استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة	0.67	0.60	0.58
		8	عكسية	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة	0.50	0.33	0.27
		15		أفضل المواضيع الدراسية على النشاطات الأخرى	0.69	0.53	0.43
	الدفء	2		يهتم والدّي بعلاماتي المدرسية	0.65	0.56	0.45
		11		يهتم والدّي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة	0.70	0.66	0.49
		21		أتحدث مع والدّي عن علاماتي المدرسية	0.73	0.63	0.52
		24		يحرص والدّي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية	0.69	0.56	0.47
		25	عكسية	لا يهتم والدّي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة	0.53	0.39	0.30
المعرفي	الاجتماعي	3		أفضل العمل الجماعي لإنجاز دراستي	0.54	0.31	0.28
		12	عكسية	أشعر بأن سبب المشاكل التي أتعرض لها زملاء معينين	0.42	0.39	0.35
		22	عكسية	يصعب علي تكوين صداقة مع الزملاء في المدرسة	0.48	0.46	0.32
		27		العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى	0.65	0.47	0.40
		28		تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود عليَّ بالمنفعة	0.66	0.48	0.42
	الكفاءة	4	عكسية	اهتمامي بمتابعة مواد دراسية على حساب مواد أخرى يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي	0.44	0.33	0.31
		13	عكسية	أشعر باللامبالاة فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية	0.67	0.51	0.40
		14		أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية	0.52	0.48	0.46
		23		لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع التي لا أفهمها خلال الدروس	0.48	0.46	0.39
		26	عكسية	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية	0.58	0.41	0.31
الخلقي	الطاعة	6	عكسية	لدي نزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة	0.43	0.38	0.37
		9		أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة	0.54	0.48	0.41
		16		أحرص على أن أتقيّد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة	0.73	0.68	0.53
		18		أحرص على تنفيذ الواجبات المدرسية	0.71	0.67	0.59
		19		ألتزم بقوانين المدرسة	0.77	0.71	0.57
		29		أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة	0.72	0.69	0.60
	المسؤولية	7		أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج	0.62	0.50	0.47
		10	عكسية	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية	0.49	0.38	0.31
		17		يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول	0.50	0.47	0.41
		20		أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية	0.65	0.55	0.44

يلاحظ من الجدول (5)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الميل قد تراوحت بين (0.50–0.69) مع بعدها وبين (0.33–060) مع مجالها العاطفي، وبين (0.27–0.0.58) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الدفء قد تراوحت بين (0.53–0.73) مع بعدها وبين (0.39–66) مع مجالها العاطفي، وبين (0.30–0.52) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الاجتماعي قد تراوحت بين (0.42–0.66) مع بعدها وبين (0.31–0.48) مع مجالها المعرفي، وبين (0.28–0.42) مع الكلي للاستبانة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد الكفاءة قد تراوحت بين (0.44–0.67) مع بعدها وبين (0.33–0.51) مع مجالها المعرفي، وبين (0.31–0.46) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الطاعة قد تراوحت بين (0.48–0.77) مع بعدها وبين (0.38–0.71) مع مجالها الخلقي، وبين (0.37–0.60) مع الكلي للاستبانة، وأخيرًا؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المسؤولية قد تراوحت بين (0.49–0.65) مع بعدها وبين (0.38–0.55) مع مجالها الخلقي، وبين (0.31–0.47) مع الكلي للاستبانة.

يلاحظ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الاستبانة ومجالاتها والأبعاد التي تتبع للمجالات لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة الثانية.

كما تم حساب معاملات ارتباط المجالات والأبعاد التي تتبع لها مع الاستبانة، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للمجالات والأبعاد التي تتبع لها، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط المجالات والأبعاد التي تتبع لها مع الاستبانة وقيم معاملات الارتباط البينية للمجالات والأبعاد التي تتبع لها

العلاقة بين	الميل	الدفء	العاطفي	الاجتماعي	الكفاءة	المعرفي	الطاعة	المسؤولية	الخلقي
الدفء	0.29								
العاطفي	0.76	0.85							
الاجتماعي	0.17	0.24	0.26						
الكفاءة	0.30	0.31	0.38	0.12					
المعرفي	0.31	0.37	0.42	0.78	0.71				
الطاعة	0.48	0.38	0.53	0.25	0.39	0.42			
المسؤولية	0.32	0.30	0.38	0.24	0.24	0.32	0.39		
الخلقي	0.50	0.41	0.56	0.29	0.39	0.45	0.92	0.72	
الكلي للاستبانة	**0.65**	**0.67**	**0.82**	**0.53**	**0.60**	**0.75**	**0.79**	**0.60**	**0.85**

يلاحظ من الجدول (6)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع الاستبانة قد تراوحت بين (0.75-0.85)، وأن قيم معاملات ارتباط أبعاد مجالات أداة الدراسة مع أداة الدراسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قد تراوحت بين (0.53-0.79)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.42–0.56)، وأخيرًا؛ أن قيم معاملات الارتباط البينية لأبعاد مجالات أداة الدراسة قد تراوحت بين (0.12–0.48).

ثبات استبانة الدافعية الأكاديمية

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ومجالاتها والأبعاد التي تتبع للمجالات؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (7).

جدول (7)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للاستبانة وأبعاد التي تتبع المجالات

الدافعية الأكاديمية وأبعاد مجالاتها	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الميل	0.70	0.72	4
الدفء	0.76	0.73	5
الاجتماعي	0.70	0.77	5
الكفاءة	0.76	0.72	5
الطاعة	0.71	0.75	6
المسؤولية	0.78	0.70	4
الكلي للاستبانة	**0.89**	**0.73**	**29**

يلاحظ من الجدول (7)، أن ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة قد بلغت قيمته (0.89)، ولأبعاد المجالات تراوحت بين (0.70–0.78)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.73)، ولأبعاد المجالات تراوحت بين (0.70–0.77). علمًا أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة في صورتها الأصلية قد بلغت قيمته (0.92) ولأبعادها تراوحت بين (0.71–0.79).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معيار تصحيح استبانة الدافعية الأكاديمية

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة ومجالاتها والأبعاد التي تتبع للمجالات وفقرات الأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

مستوى الدافعية الأكاديمية	فئة المتوسطات الحسابية
مرتفع	أكبر من 3.49
متوسط	3.49 – 2.50
منخفض	أقل من 2.50

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

- تطوير أداة من أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة البحثية.
- التحقق من الصدق الظاهري لأداتي الدراسة في صورتهما الأوَّلية.
- الحصول على كتاب تسهيل عمل الباحثة موجهة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية تربية وتعليم إربد الأولى في محافظة إربد، كما تم الحصول على كتاب تسهيل عمل الباحثة موجه من مديرية تربية وتعليم إربد الأولى إلى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية والخاصة التابعة لها، كما هو مبين في الملحق (أ).
- جمع البيانات اعتماداً على الطريقة الطبقية، حيث كانت المدرسة هي وحدة الاختيار العشوائية.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأداتي الدراسة في صورتهما النهائية.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة بعد شرح هدف الدراسة لهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة على فقرات الاستبانة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أن تمت إحاطتهم علمًا أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع البيانات ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات التصنيفيّة؛ وهي:

1. الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
2. مستوى التحصيل الدراسي، وله ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).
3. نوع المدرسة، وله مستويان (حكومية، خاصة).
4. الدعم الاجتماعي ومجالاته من المعلمين والآباء والرفاق لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.

ب. المتغيرات المتصلة؛ وهي:

1. الدافعية الأكاديمية ومجالاتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق ومجالاته والفقرات التي تتبع للمجالات لدى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، مع مراعاة ترتيب المجالات ثم الفقرات في ضوء المجالات التي تتبع لها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية ومجالاتها والأبعاد التي تتبع للمجالات والفقرات التي تتبع للأبعاد لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، مع مراعاة ترتيب المجالات فالأبعاد ثم الفقرات في ضوء الأبعاد التي تتبع لها تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المتغير المُتَنَبَأ به (المحك) والمتغيرات المُتَنَبِئة (الشارحة)، ثم تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية لها، ثم تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة (Stepwise)، متبوعة بحساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة (الشارحة) بالمتغير المتنبأ بها (المحك) وفقاً لطريقة إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبؤي (الخطوة).
- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، وإجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لها وفقًا للمتغيرات. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لها

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجتمعة وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لها كلٍّ على حدة وفقًا للمتغيرات.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، وإجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لها وفقًا للمتغيرات. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لها مجتمعة وفقًا للمتغيرات، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لها كلٍّ على حدة وفقًا للمتغيرات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

أوّلاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصَّ على: "ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا، وذلك كما في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مرتبة تنازليًا

الرتبة	المقياس ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	دعم الزملاء	4.01	0.78	مرتفع
2	دعم الوالدين	3.95	0.81	مرتفع
3	دعم المعلمين	3.13	0.90	متوسط
	الدعم الاجتماعي الكلي	**3.71**	**0.58**	**مرتفع**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (8)، أن مستوى الدعم الاجتماعي الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كان (مرتفعاً)، أما بالنسبة للمجالات؛ فمجال دعم الزملاء في المرتبة الأولى ضمن مستوى (مرتفع)، تلاه مجال دعم الوالدين في المرتبة الثانية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضمن مستوى (مرتفع)، وجاء مجال دعم المعلمين في المرتبة الثالثة والأخيرة ضمن مستوى (متوسط).

ثانيًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية، ومجالاتها وأبعاد مجالاتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، مع مراعاة ترتيب المجالات والأبعاد التي تتبع لها تنازليًا، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية ومجالاتها وأبعاد مجالاتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى مرتبة تنازليًا

رتبة المجال	رتبة البعد	رقم البعد	الدافعية الأكاديمية ومجالاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1			**الخلقي**	**3.70**	**0.60**	**مرتفع**
	1	1	الطاعة	3.79	0.77	مرتفع
	2	2	المسؤولية	3.56	0.65	مرتفع
2			**العاطفي**	**3.58**	**0.64**	**مرتفع**
	1	2	الدفء	3.84	0.79	مرتفع
	2	1	الميل	3.25	0.80	متوسط
3			**المعرفي**	**3.43**	**0.51**	**متوسط**
	1	1	الاجتماعي	3.54	0.73	مرتفع
	2	2	الكفاءة	3.32	0.63	متوسط
			مستوى الدافعية الأكاديمية الكلي	**3.57**	**0.47**	**مرتفع**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (9)، أن مستوى الدافعية الأكاديمية الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى كان (مرتفعا)، أما بالنسبة للمجالات، فقد جاء المجال الخلقي في المرتبة الأولى، وبعديه (الطاعة، ثم المسؤولية) على الترتيب ضمن مستوى (مرتفع)، تلاه المجال العاطفي في المرتبة الثانية ضمن مستوى (مرتفع)، وبعديه (الدفء ضمن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى (مرتفع)، ثم (الميل ضمن مستوى (متوسط)) على الترتيب، وأخيرًا؛ تلاه المجال المعرفي في المرتبة الثالثة ضمن مستوى (متوسط)، وبعديه (الاجتماعي ضمن مستوى (مرتفع)، ثم (الكفاءة ضمن مستوى (متوسط)) على الترتيب.

ثالثًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصَّ على: "ما القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المتغير المُتَنَبَأ به (المحك)، وهو (الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى)، وكذلك المتغيرات المُتَنَبِئة (الشارحة)، وهي الدعم الاجتماعي، مجالات الدعم الاجتماعي (دعم الوالدين، دعم المعلمين، دعم الزملاء)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغير المتنبأ به والمتغيرات المُتَنَبِئَة

حالة المتغير		المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متنبأ به		الدافعية الأكاديمية	3.57	0.47
المتنبئات	نموذج أول	الدعم الاجتماعي	3.71	0.58
		دعم الوالدين	3.95	0.81
	نموذج ثاني	دعم المعلمين	3.13	0.90
		دعم الزملاء	4.01	0.78

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (10)، أن المتوسط الحسابي الخاص بمتغير الدراسة المتنبأ به (المحك) وهو (الدافعية الأكاديمية) كان ضمن مستوى (مرتفع) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، كما أن المتوسطات الحسابية الخاصة بمتغيرات الدراسة المتنبئة (الشارحة)، وهي: [الدعم الاجتماعي بمتوسط حسابي مقداره (3.71) ضمن مستوى (مرتفع)، دعم الوالدين بمتوسط حسابي مقداره (3.95) ضمن مستوى (مرتفع)، دعم المعلمين بمتوسط حسابي مقداره (3.13) ضمن مستوى (متوسط)، دعم الزملاء بمتوسط حسابي مقداره (4.01) ضمن مستوى (مرتفع)]. وبناءً على ما تقدم؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة، والمتغير المتنبأ به، كما في الجدول (11).

جدول (11)

معاملات الارتباط البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة والمتغير المتنبأ به

العلاقة بين:	الدافعية الأكاديمية	الدعم الاجتماعي	دعم الوالدين	دعم المعلمين
الدعم الاجتماعي	0.62			
دعم الوالدين	0.45	0.79		
دعم المعلمين	0.48	0.67	0.24	
دعم الزملاء	0.35	0.61	0.31	0.11

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (11) وجود (10) علاقات موجبة القيمة (طردية الاتجاه) من أصل (10) علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وبهدف الكشف عن القدرة التنبُئِية الخاصة بمجموعة المتغيرات المُتَنَبِئَة للمتغير المتنبأ به؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المُتَنَبِئَة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة (Stepwise)، كما في الجدول (12).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12)

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية

النموذج		ر	$ر^2$	$ر^2$ المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغير				
						التغير في $ر^2$	ف التغير المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية للتغير
الأول		0.62	0.3847	0.3841	0.37	38.47%	**594.69**	1	951	*0.00
الثاني	1	0.48	0.2312	0.2304	0.41	23.12%	**286.04**	1	951	*0.00
	2	0.59	0.3486	0.3472	0.38	11.73%	**171.13**	1	950	*0.00
	3	0.63	0.3929	0.3910	0.36	4.44%	**69.36**	1	949	*0.00

الأول المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ **الدعم الاجتماعي**

الثاني:1 المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ **دعم المعلمين**

الثاني:2 المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ دعم المعلمين، **دعم الوالدين**

الثاني:3 المتنبئات: (ثابت الانحدار)؛ دعم المعلمين، دعم الوالدين، **دعم الزملاء**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (12)، أنّ النموذج التنبؤي الخاص بالمتغير الشارح (المتنبِئ: الدعم الاجتماعي) والمُتَنَبَأ به (المحك: الدافعية الأكاديمية) كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بأثر مشترك ونسبي للمتغير الشارح (الدعم الاجتماعي) مفسراً ما مقداره (38.47%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي الخاص بالمتنبأ به (المحك: الدافعية الأكاديمية). كما يتضح من الجدول (14)، أنّ النموذج التنبُئي الخاص بالمتغيرات الشارحة (المُتنبِئة: دعم المعلمين، دعم الوالدين، دعم الزملاء) والمُتَنَبَأ به (المحك: الدافعية الأكاديمية) كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بأثر مشترك للمتغيرات الشارحة (دعم المعلمين، دعم الوالدين، دعم الزملاء) مُفسِّراً ما مقداره (39.29%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي الخاص بالمتنبأ به (المحك: الدافعية الأكاديمية)، حيث بلغت قيمة الأثر النسبي للمتغير الشارح (دعم المعلمين) (23.12%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي، وبلغت قيمة الأثر النسبي للمتغير الشارح (دعم الوالدين) (11.73%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي، وبلغت قيمة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأثر النسبي للمتغير الشارح (دعم الزملاء) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي الخاص بالمتنبأ به (المحك: الدافعية الأكاديمية)، (4.44%).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة [الشارحة: الدعم الاجتماعي، مجالات الدعم الاجتماعي (دعم المعلمين، دعم الوالدين، دعم الزملاء)] بالمتغير المتنبأ بها (المحك: الدافعية الأكاديمية) وفقاً لطريقة إدخال المتغيرات المتنبئة إلى النموذج التنبئي (الخطوة)، كما في الجدول (13).

جدول (13)

الأوزان اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (الدافعية الأكاديمية)

النموذج	المتنبئات*	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
		B	الخطأ المعياري	β		
الأول	(ثابت الانحدار)	1.72	0.08		22.50	*0.00
	الدعم الاجتماعي	0.50	0.02	0.62	24.39	*0.00
الثاني	(ثابت الانحدار)	1.75	0.08		22.36	*0.00
	دعم المعلمين	0.20	0.01	0.39	14.84	*0.00
	دعم الوالدين	0.16	0.02	0.29	10.51	*0.00
	دعم الزملاء	0.13	0.02	0.22	8.33	*0.00

* المتغير المتنبأ به: الدافعية الأكاديمية

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (13)، أن النتائج الخاصة بالنموذجين التنبُئيين كانت على النحو الآتي:

أ. نتائج النموذج التنبئي الأول: كلما زاد مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحد فإن مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم يزداد بمقدار (0.62) من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. نتائج النموذج التنبئي الثاني: أ) كلما زاد مستوى الدعم الاجتماعي المقترن بدعم المعلمين لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحد فإن مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم يزداد بمقدار (0.39) من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). ب) كلما زاد مستوى الدعم الاجتماعي المقترن بدعم الوالدين لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحد فإن مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم يزداد بمقدار (0.29) من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). ج) كلما زاد مستوى الدعم الاجتماعي المقترن بدعم الزملاء لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم يزداد بمقدار (0.22) من الوحدة المعيارية، علماً أن المتغير المتنبئ كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

رابعًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغيرات (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (14).

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.72	0.58
	أنثى	3.70	0.59
مستوى التحصيل الدراسي	مرتفع	3.79	0.58
	متوسط	3.70	0.56
	منخفض	3.37	0.64
نوع المدرسة	حكومية	3.69	0.57
	خاصة	3.75	0.62

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (14)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) 3-way ANOVA without Interaction للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.03	1	0.03	0.08	0.77
مستوى التحصيل الدراسي	10.18	2	5.09	15.45	*0.00
نوع المدرسة	0.01	1	0.01	0.04	0.84
الخطأ	312.36	948	0.33		
الكلي	323.11	952			

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (15) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغيري (الجنس، نوع المدرسة).

في حين يتبين من الجدول (15)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات، تم إجراء اختبار (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة له (أي اختبار Levene) ما مقداره (2.41) عند درجتي حرية (11 للبسط، و 941 للمقام) بدلالة إحصائية؛ مما يفيد بوجود انتهاك في تجانس التباين، مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي انتهاك تجانس التباين حيث تم استخدام اختبار (Games–Howell) للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أيٍّ من مستويات (مستوى التحصيل الدراسي) كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

نتائج اختبار Games–Howell للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)

مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	متوسط	مرتفع
Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.37	3.70	3.79
منخفض	3.37			
متوسط	3.70	**0.33**		
مرتفع	3.79	**0.42**	**0.09**	

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (16)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى دائماً وبين كل الفئات.

كما؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (17).

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات الدعم الاجتماعي المدرك للأطفال والمراهقين		
			دعم الوالدين	دعم المعلمين	دعم الزملاء
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.96	3.18	3.98
		الانحراف المعياري	0.77	0.93	0.76
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.95	3.09	4.04
		الانحراف المعياري	0.85	0.86	0.81
مستوى التحصيل الدراسي	مرتفع	المتوسط الحسابي	4.05	3.22	4.06
		الانحراف المعياري	0.77	0.89	0.75
	متوسط	المتوسط الحسابي	3.95	3.12	4.00
		الانحراف المعياري	0.80	0.90	0.78
	منخفض	المتوسط الحسابي	3.49	2.78	3.87
		الانحراف المعياري	0.97	0.83	0.96
نوع المدرسة	حكومية	المتوسط الحسابي	3.96	3.12	3.98
		الانحراف المعياري	0.80	0.88	0.80
	خاصة	المتوسط الحسابي	3.95	3.19	4.11
		الانحراف المعياري	0.83	0.96	0.72

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (17)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين (تحليل تباين ثلاثي متعدد، أم تحليل تباين ثلاثي) توجب استخدامه، كما في الجدول (18).

جدول (18)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

العلاقة وفقًا للمتغيرات	دعم الوالدين	دعم المعلمين
دعم المعلمين	0.22	
دعم الزملاء	0.31	0.11
اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
163.21	5	*0.00

يتبين من البيانات الواردة في الجدول (18)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى للمتغيرات؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة، وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (19).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (19)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة وفقًا للمتغيرات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.01	1.61	3	946	0.18
مستوى التحصيل الدراسي	Wilks' Lambda	0.96	6.11	6	1892	*0.00
نوع المدرسة	Hotelling's Trace	0.01	2.61	3	946	0.05

يتبين من الجدول (19)، عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري (الجنس، نوع المدرسة) ووجود أثر دال إحصائياً لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من مجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كان أثرُ متغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كلٍّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كلٍّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	دعم الوالدين	0.04	1	0.04	0.07	0.80
	دعم المعلمين	0.93	1	0.93	1.18	0.28
	دعم الزملاء	1.95	1	1.95	3.19	0.07
مستوى التحصيل الدراسي	دعم الوالدين	19.92	2	9.96	**15.54**	*0.00
	دعم المعلمين	10.42	2	5.21	**6.56**	*0.00
	دعم الزملاء	1.82	2	0.91	1.49	0.23
نوع المدرسة	دعم الوالدين	0.84	1	0.84	1.32	0.25
	دعم المعلمين	0.01	1	0.01	0.01	0.91
	دعم الزملاء	2.60	1	2.60	4.26	*0.04

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخطأ	دعم الوالدين	607.81	948	0.64		
	دعم المعلمين	753.44	948	0.79		
	دعم الزملاء	579.38	948	0.61		
الكلي	دعم الوالدين	627.79	952			
	دعم المعلمين	766.31	952			
	دعم الزملاء	585.82	952			

يتبين من الجدول (20)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالي الدعم الاجتماعي (دعم الوالدين، دعم المعلمين) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات؛ تم إجراء اختبار (Levene) للتحقق من انتهاك تجانس التباين لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، كما هو مبين في الجدول (21).

جدول (21)

نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

المتغير التابع	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
دعم الوالدين	3.57	11	941	*0.00
دعم المعلمين	0.95	11	941	0.49

يتضح من الجدول (21)، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجال الدعم الاجتماعي (دعم الوالدين) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال الدعم الاجتماعي (دعم الوالدين) لدى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، وكذلك يتضح من الجدول (23)، عدم وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمجال الدعم الاجتماعي (دعم المعلمين) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، وفقًا للمتغير؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال الدعم الاجتماعي (دعم المعلمين) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، كما في الجدول (22).

جدول (22)

نتائج اختباري Games-Howell و Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)

	مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	متوسط	مرتفع
دعم الوالدين	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.49	3.95	4.05
	منخفض	3.49			
	متوسط	3.95	0.46		
	مرتفع	4.05	0.56	0.10	
	مستوى التحصيل الدراسي		**منخفض**	**متوسط**	**مرتفع**
دعم المعلمين	Scheffe	المتوسط الحسابي	2.78	3.12	3.22
	منخفض	2.78			
	متوسط	3.12	0.34		
	مرتفع	3.22	0.44	0.10	

يتضح من الجدول (22)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لمجالي الدعم الاجتماعي (دعم الوالدين، دعم المعلمين) لدى طلبة المرحلة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ثم لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

خامسًا. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغيرات (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؟".

لإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (23).

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.55	0.49
	أنثى	3.58	0.45
مستوى التحصيل الدراسي	مرتفع	3.58	0.47
	متوسط	3.59	0.45
	منخفض	3.37	0.52
نوع المدرسة	حكومية	3.58	0.46
	خاصة	3.54	0.48

يلاحظ من الجدول (23)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفاعل) (3-way ANOVA without Interaction) للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (24).

جدول (24)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.36	1	0.36	1.65	0.20
مستوى التحصيل الدراسي	3.63	2	1.82	8.44	*0.00
نوع المدرسة	0.33	1	0.33	1.53	0.22
الخطأ	203.97	948	0.22		
الكلي	207.95	952			

يتبين من الجدول (24) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، يعزى لمتغيري (الجنس، نوع المدرسة).

في حين يتبين من الجدول (24)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات، فقد تم إجراء اختبار (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة له (أي اختبار Levene) ما مقداره (1.31) عند درجتي حرية (11 للبسط، و941 للمقام) بغير دلالة إحصائية؛ بما يفيد وجود تجانس التباين، مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي تجانس التباين حيث تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أيٍّ من مستويات (مستوى التحصيل الدراسي) كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، كما هو مبين في الجدول (25).

جدول (25)

نتائج اختبار Scheffe للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)

مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	متوسط	مرتفع
Scheffe	المتوسط الحسابي	3.37	3.58	3.59
منخفض	3.37			
متوسط	3.58	**0.21**		
مرتفع	3.59	**0.22**	**0.01**	

يتضح من الجدول (25)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين للدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع مقارنة بكلٍّ من زملائهم ذوي التحصيل الدراسي (المنخفض، ثم المتوسط) على الترتيب، ثم لصالح الطلبة من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

كما؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (26).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	أبعاد الدافعية الأكاديمية					
			الميل	الدفء	الاجتماعي	الكفاءة	الطاعة	المسؤولية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.24	3.85	3.48	3.33	3.79	3.52
		الانحراف المعياري	0.81	0.76	0.73	0.61	0.77	0.65
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.25	3.82	3.59	3.32	3.79	3.60
		الانحراف المعياري	0.80	0.82	0.72	0.66	0.76	0.64
مستوى التحصيل الدراسي	مرتفع	المتوسط الحسابي	3.20	3.88	3.46	3.37	3.82	3.63
		الانحراف المعياري	0.84	0.79	0.76	0.68	0.74	0.64
	متوسط	المتوسط الحسابي	3.30	3.85	3.59	3.33	3.82	3.53
		الانحراف المعياري	0.76	0.78	0.71	0.59	0.76	0.65
	منخفض	المتوسط الحسابي	3.14	3.53	3.51	3.09	3.46	3.42
		الانحراف المعياري	0.87	0.83	0.72	0.67	0.88	0.69
نوع المدرسة	حكومية	المتوسط الحسابي	3.32	3.82	3.54	3.33	3.80	3.56
		الانحراف المعياري	0.76	0.81	0.72	0.61	0.77	0.65
	خاصة	المتوسط الحسابي	3.03	3.90	3.52	3.32	3.76	3.57
		الانحراف المعياري	0.89	0.73	0.76	0.69	0.76	0.64

يلاحظ من الجدول (26)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين (تحليل تباين ثلاثي متعدد، أم تحليل تباين ثلاثي) توجب استخدامه، كما في الجدول (27).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (27)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغيرات

العلاقة وفقًا للمتغيرات	الميل	الدفء	الاجتماعي	الكفاءة	الطاعة
الدفء	0.28				
الاجتماعي	0.18	0.24			
الكفاءة	0.28	0.28	0.11		
الطاعة	0.47	0.34	0.24	**0.36**	
المسؤولية	0.31	0.27	0.25	**0.22**	**0.36**

كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
923.85	20	*0.00

يتبين من الجدول (27)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى للمتغيرات؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة، وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (28).

جدول (28)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم تفاعل) لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة وفقًا للمتغيرات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.01	1.72	6	943	0.11
مستوى التحصيل الدراسي	Wilks' Lambda	0.96	3.43	12	1886	*0.00
نوع المدرسة	Hotelling's Trace	0.03	4.71	6	943	*0.00

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول (28)، عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير (الجنس)، ووجود أثر دال إحصائياً لمتغيري (مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على أبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من أبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كان أثرُ متغيري (مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كلٍّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات، كما في الجدول (29).

جدول (29)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم تفاعل) لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى كلٍّ على حدةٍ وفقًا للمتغيرات

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	الميل	0.00	1	0.00	0.00	0.97
	الدفء	0.00	1	0.00	0.00	0.96
	الاجتماعي	3.75	1	3.75	7.13	*0.01
	الكفاءة	0.00	1	0.00	0.00	0.96
	الطاعة	0.15	1	0.15	0.26	0.61
	المسؤولية	1.59	1	1.59	3.80	0.05
مستوى التحصيل الدراسي	الميل	2.09	2	1.05	1.66	0.19
	الدفء	6.69	2	3.34	5.36	*0.00
	الاجتماعي	4.13	2	2.07	3.93	*0.02
	الكفاءة	4.77	2	2.39	5.97	*0.00
	الطاعة	9.31	2	4.65	8.04	*0.00
	المسؤولية	3.76	2	1.88	4.50	*0.01
نوع المدرسة	الميل	13.54	1	13.54	21.52	*0.00
	الدفء	0.58	1	0.58	0.93	0.33
	الاجتماعي	0.12	1	0.12	0.22	0.64
	الكفاءة	0.15	1	0.15	0.37	0.55
	الطاعة	0.60	1	0.60	1.03	0.31
	المسؤولية	0.05	1	0.05	0.12	0.73

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخطأ	الميل	596.40	948	0.63		
	الدفء	591.01	948	0.62		
	الاجتماعي	498.24	948	0.53		
	الكفاءة	378.85	948	0.40		
	الطاعة	548.57	948	0.58		
	المسؤولية	396.52	948	0.42		
الكلي	الميل	613.30	952			
	الدفء	599.09	952			
	الاجتماعي	505.51	952			
	الكفاءة	383.66	952			
	الطاعة	558.14	952			
	المسؤولية	401.72	952			

يتبين من الجدول (29)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لبعد الدافعية الأكاديمية (الميل) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح طلبة المدارس الحكومية مقارنة بطلبة المدارس الخاصة.

كما يتبين من الجدول (29)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الدافعية الأكاديمية (الدفء، الاجتماعي، الكفاءة، الطاعة، المسؤولية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ ولكون المتغير متعدد المستويات؛ تم إجراء اختبار (Levene) للتحقق من انتهاك تجانس التباين لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، كما هو مبين في الجدول (30).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (30)

نتائج اختبار Levene لانتهاك تجانس التباين لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير

المتغير التابع	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
الدفء	1.40	11	941	0.17
الاجتماعي	0.55	11	941	0.87
الكفاءة	2.49	11	941	*0.00
الطاعة	1.00	11	941	0.45
المسؤولية	0.60	11	941	0.83

يتضح من الجدول (30)، وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة (α=0.05) لبُعد الدافعية الأكاديمية (الكفاءة) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لبعد الدافعية الأكاديمية (الكفاءة) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير، وكذلك يتضح من الجدول (30)، عدم وجود انتهاك لتجانس التباين عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأبعاد الدافعية الأكاديمية (الدفء، الاجتماعي، الطاعة، المسؤولية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا للمتغير؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الدافعية الأكاديمية (الدفء، الاجتماعي، الطاعة، المسؤولية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى، وفقًا للمتغير، وذلك كما في الجدول (31).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (31)

نتائج اختباري Games-Howell و Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة لأبعاد الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى وفقًا لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)

	مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	متوسط	مرتفع
الدفء	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.53	3.85	3.88
	منخفض	3.53			
	متوسط	3.85	**0.32**		
	مرتفع	3.88	**0.35**	**0.03**	
	مستوى التحصيل الدراسي		مرتفع	منخفض	متوسط
الإجتماعي	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.46	3.51	3.59
	مرتفع	3.46			
	منخفض	3.51	**0.04**		
	متوسط	3.59	**0.13**	**0.09**	
	مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	متوسط	مرتفع
الكفاءة	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.09	3.33	3.37
	منخفض	3.09			
	متوسط	3.33	**0.24**		
	مرتفع	3.37	**0.28**	**0.04**	
	مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	مرتفع	متوسط
الطاعة	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.46	3.82	3.82
	منخفض	3.46			
	مرتفع	3.82	**0.36**		
	متوسط	3.82	**0.36**	**0.01**	
	مستوى التحصيل الدراسي		منخفض	متوسط	مرتفع
المسؤولية	Scheffe	المتوسط الحسابي	3.42	3.53	3.63
	منخفض	3.42			
	متوسط	3.53	**0.11**		
	مرتفع	3.63	**0.20**	**0.10**	

يتضح من الجدول (31)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأبعاد الدافعية الأكاديمية (الدفء، الكفاءة) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسي المرتفع مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ثم لصالح من الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لبعد الدافعية الأكاديمية (المسؤولية) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. كما يتضح من الجدول (33)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لبعد الدافعية الأكاديمية (الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المرتفع. وأخيرًا؛ يتضح من الجدول (33)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لبعد الدافعية الأكاديمية (الطاعة) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى يعزى لمتغير (مستوى التحصيل الدراسي)؛ لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتوسط مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ثم لصالح من الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع مقارنة بزملائهم ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، استناداً لما تم طرحه من أسئلة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، وفيما يلي مناقشة هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى؟".

أظهرت النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كان ضمن مستوى مرتفع، وجاء مجال دعم الزملاء في المرتبة الأولى، ضمن مستوى مرتفع، كما أن مستوى دعم الوالدين جاء ضمن مستوى مرتفع، في حين جاء مجال دعم المعلمين في المرتبة الأخيرة ضمن مستوى متوسط. كما جاءت جميع فقرات مجال دعم الزملاء ومجال دعم الوالدين ضمن مستوى مرتفع، وجاءت جميع فقرات مجال دعم المعلمين ضمن مستوى متوسط، باستثناء فقرة واحدة، جاءت ضمن مستوى مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء متطلبات المرحلة الثانوية، وما تتميز به هذه المرحلة من خصائص، وبالتالي فإن مختلف الأطراف من الوالدين، والمعلمين، والزملاء يبذلون جهداً مضاعفاً في تقديم الدعم الاجتماعي للطلبة في هذه المرحلة، كونها من أبرز مراحل المراهقة أيضاً، وأن الطالب بحاجة إلى التوجيه والإرشاد، وبالذات في نهاية المرحلة الثانوية، التي تحدد مستقبل الطالب الدراسي، وخاصةً أن هذه المرحلة تُعد مرحلة الأزمات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وترى الباحثة أن الطلبة في هذه المرحلة بحاجة إلى الدعم الاجتماعي للتخفيف من الضغوط التي يتعرضون لها الطلبة، وخاصةً متطلبات الدراسة في هذه المرحلة، وبالتالي فإن تقديم الدعم الاجتماعي للطلبة تفرضه متطلبات هذه المرحلة، وبالنظر إلى الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة، فإنه يسهم في تحقيق الراحة النفسية، وزيادة الدافعية نحو التعلم، وزيادة الثقة بالنفس، مما يسهم في تكوين مفهوم إيجابي نحو الذات.

كما ويمكن عزو النتيجة التي أشارت إلى أن دعم الزملاء، جاء في المرتبة الأولى، انطلاقاً من أهمية الزملاء في حياة بعضهم البعض، فالطالب في هذه المرحلة لديه الثقة التامة والكاملة بزملاءه، ويمكن أن يتقبل من زملاءه، ومجموعة الأقران ما لا يمكن أن يتقبله من المعلمين، أو من الوالدين، ففي هذه المرحلة ينضم الطالب إلى مجموعة من الأقران الذين يجد لديهم الدعم والمساندة، وبالتالي فهو يثق بهم، وبما يقدمونه من عدم ومساندة في معظم المجالات في المواقف الاجتماعية منها، أو الدراسية، فهو بحاجة إلى التقدير والاحترام والحب، وهذا يجده لدى الوالدين والمعلمين، ولكن قد يجده بدرجة أكبر لدى الزملاء. وهذا ما أشارت إليه حداد (1995)، وملكوش (2000) من أن الفرد في هذه المرحلة يعتبر نفسه جزء من شبكة اجتماعية توفر له الحب والاهتمام والتقدير.

وضمن تفسير هذه النتيجة ترى الباحثة أن مستوى الدعم الاجتماعي الذي يتم تقديمه للطلبة يسهم وبشكل إيجابي في تحقيق الصحة النفسية، وخاصةً الدعم العاطفي الذي له الأثر المرتفع في حياة الطالب، وهذا ما أكد عليه زيمباردو (Zimbardo, 1988)، عندما أشار إلى أهمية الدعم المقدم للطلبة، وفي مقدمته الدعم العاطفي، ودعم المعلومات. وبالتالي فإن الدعم الاجتماعي المقدم للطالب يسهم في التخفيف من الضغوط النفسية، وحل كثير من المشكلات،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتكيف الإيجابي مع البيئة المحيطة، وهذا يتطلب من الوالدين والمعلمين أن يتم تقديم الدعم الاجتماعي بطرق محببة لدى الطلبة ليتم تقبل هذا الدعم.

وبالنظر إلى مستوى الدعم المقدم من المعلمين، فقد جاء بمستوى متوسط، ويمكن عزو ذلك إلى تعدد المهام التعليمية والإدارية التي تقع على عاتق المعلم، والتي قد لا تمكنه من تقديم الدعم الاجتماعي لدى جميع الطلبة وبمستوى مرتفع، وخاصةً في ظل عدد الطلاب المتزايد في المدارس، وتزايد مهمات المعلم، أضف إلى ذلك أن بعض الطلبة قد لا يتقبلون التوجيهات من المعلمين، وفي المقابل قد يعملون بها إذا تم تقديمها من قبل الزملاء، وقد يشعر الطلبة بأن ما يتم تقديمه من توجيهات ومعلومات ضمن الدعم الاجتماعي من المعلمين بأنه بمثابة الأوامر المدرسية التي يجب تنفيذها مما يدفعهم إلى عدم تقبلها، أو العمل بها.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ياسين ودوز ليكفلي (Yasin & Dzulkifly, 2011)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة من الوالدين، كان مرتفعاً، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة تشيركوف وريان (Chirkov & Rayan, 2001)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لدى الطلبة الأمريكيين، من الوالدين، كان مرتفعاً، ومن المعلمين، كان بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ياسين ودوز ليكفلي (Yasin & Dzulkifly, 2011)، التي أشارت إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي من الزملاء كان متوسطاً، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مارتن وآخرون (Martin, et al, 2007)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى دعم المعلمين للطلبة كان أعلى من مستوى دعم الوالدين، وأن مستوى دعم المعلمين، كان مرتفعاً.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: "ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى؟".

أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية الأكاديمية الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية، جاء ضمن مستوى مرتفع، وجاء المجال الخلقي ببعديه (الطاعة، المسؤولية)، ضمن مستوى مرتفع، وجاء المجال العاطفي، وبُعد (الدفء) ضمن مستوى مرتفع، وبُعد (الميل)، ضمن مستوى متوسط، كما جاء المجال المعرفي وبُعد (الكفاءة)، ضمن مستوى متوسط، والبُعد (الاجتماعي)، ضمن مستوى مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طموح الطلبة في هذه المرحلة، وما يسعون إلى تحقيقه من نجاح، وخاصةً في نهاية المرحلة الثانوية التي لها خصوصية في حياة الطلبة، كما ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى ما يقدمه الوالدين من دعم وتوجيه للطلبة نحو الالتزام والمثابرة، بالإضافة إلى متابعتهم تعليمياً، والعمل على حل مشكلاتهم الدراسية، وما يواجهون من ضغوط نفسية ودراسية قد يتعرضون لها خلال هذه المرحلة.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التزام الطلبة بالقوانين والأنظمة والتعليمات المدرسية، أضف إلى ذلك ما يتحمله الطلبة في هذه المرحلة من مسؤولية تجاه تعلمهم، كما أن التنشئة لدى الطلبة تلعب دوراً مباشراً في جانب الطاعة للوالدين، ومن ثم للمعلمين، وهذا بدوره يؤثر في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وكذلك فإن التنافس ما بين الطلبة يُعد من أبرز المؤثرات في زيادة مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، أضف إلى ذلك مجال التعاون فيما بينهم في مختلف مجالات الدراسة، والمشاركة الفاعلة في مختلف الأنشطة.

وترى الباحثة ضمن تفسير هذه النتيجة أن هناك العديد من المتغيرات التي تؤثر في مستوى دافعية الطلبة الأكاديمية، والتي تأتي مجتمعة لتعزز من هذه الدافعية، وفي مقدمتها الدعم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاجتماعي من الوالدين، ودافع النجاح والتفوق، وبالتالي فإن مستوى الدافعية لدى الطلبة يكمن وراءه تحقيق التفوق والنجاح، وهذا الهدف من أبرز العوامل أيضاً التي تعزز من مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا ما أكد عليه فيانين (2011)، عندما أشار إلى أن وراء كل سلوك دافع يحرك هذا السلوك.

وضمن تفسير الباحثة لهذه النتيجة فإن دور المعلم مهم ولا يمكن إغفاله في إثارة الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وذلك من خلال إثارة حماس الطلبة، وتعزيز التنافس الإيجابي فيما بينهم، ووضعهم أمام تحديات ومواقف تعليميّة وعلميّة تستثير تفكيرهم، وتحفزهم إلى المثابرة والاجتهاد في سبيل الوصول إلى حلول لهذه المشكلات.

كما أن مصادر الدافعية، تؤدي دوراً مباشراً في تحقيق مستوى من الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، سواءً المصادر الداخلية منها، أم الخارجية، فالمصدر الداخلي يعزز ويحفز ويوجه السلوك، كما أن المصدر الخارجي يعزز السلوك وينشطه، وبخاصة عندما يكون هناك معززات معنوية ومادية، فالطالب في هذه المرحلة بأمس الحاجة إلى الدعم والتعزيز، أضف إلى ذلك التعزيز الاجتماعي أمام الآخرين، مما يشعر الطالب بالاحترام والتقدير، وبالنظر إلى مجمل هذه الجوانب، فإنها تؤدي دوراً إيجابياً في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا ما أكد عليه بنات (2008) من أن المعززات توجه سلوك الفرد، وتحافظ على استمراريته.

وترى الباحثة أن الطلبة في هذه المرحلة بحاجة إلى الشعور بالكفاية والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، ومن هذا المنطلق يبرز دور الدعم والمساندة في تعزيز مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وتتفق وجهة نظر الباحثة مع ما أشار إليه ديسي وريان (Deci & Ryan)، من أن الطلبة يحتاجون إلى الدعم، وإشباع الحاجات الداخلية، مما يساعد الطالب في مواجهة التحديات، وخاصةً الدراسية منها، مما يعزز من مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ونتزل (Wentzel, 1998)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة تشيركوف وريان (Chirkov & rayan, 2001)، التي أشارت إلى أن مستوى الدافعية لدى الطلبة الأمريكان كانت مرتفعة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة ونتزل (Wentzel, 2002)، التي بينت نتائجها أن مستوى الدافعية لدى الطلبة، كان مرتفعاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة تشيركوف وريان (Chirkov & rayan, 2001)، التي أظهرت نتائجها أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الروسيين، كانت متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة شنايدر وآخرون (Schneider, et al, 2012)، التي أشارت إلى أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الأسبانيين، كان منخفضاً.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: "ما القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والآباء والرفاق بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى؟".

أظهرت النتائج أن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي الكلي بالدافعية الأكاديمية فسر ما مقداره (38.47%)، كما أن القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين فسر ما مقداره (23.12%)، ودعم الوالدين فسر ما مقداره (11.73%)، ودعم الزملاء فسر ما مقداره (4.44%). وهذا يشير إلى أنه أي زيادة في الدعم الاجتماعي من المعلمين، والوالدين، والزملاء، يؤدي إلى زيادة الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى العلاقة الافتراضية ما بين الدعم الاجتماعي بمختلف أشكاله، ومستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. وبالنظر إلى الدعم الاجتماعي وأهميته ودوره في حياة الطالب بشكل عام، والحياة الدراسية بشكل خاص، يتضح أن مستوى الدعم الاجتماعي يعطي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مؤشراً على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وفي ضوء هذا الدعم يمكن التنبؤ بمستوى هذه الدافعية.

وبالنظر إلى القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي الكلي، بالدافعية الأكاديمية تجدر الإشارة إلى مجالات الدعم الاجتماعي مجتمعة فسرت ما نسبته (38.47%) من مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا يشير إلى أن تأثير الدعم الاجتماعي مجتمعاً يعطي مؤشراً مرتفعاً في التنبؤ بمستوى الدافعية الأكاديمية، كما أن الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين فسر ما نسبته (23.12%) من مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا يعطي مؤشراً مهماً على أهمية ودور الدعم الاجتماعي المقدم من قبل المعلمين في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة. كما أن دعم الوالدين فسر ما نسبته (11.73%) من مستوى الدافعية الأكاديمية، وتشير هذه النتيجة إلى أن دور المعلمين يفوق دور الوالدين في التنبؤ بمستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، في حين فسر دعم الزملاء ما نسبته (4.44%) من مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وهي قدرة تنبؤية لم تكن بالمستوى المطلوب بالرغم من أهمية الدعم المقدم من الزملاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة العلاقة التي تحكم المعلم والطالب بحكم وجودهم ضمن بيئة تعليميّة تمتد لساعات من الزمن، أضف إلى ذلك أن المعلم يُعد الأقرب نفسياً وتعليميّاً من الطالب، كما أنه الأقدر في الكشف عن قدرات الطالب الكامنة والظاهرة، وبالتالي فإن قدرة المعلم التنبؤية في الدافعية الأكاديمية للطالب تستند إلى العديد من الأسس والمعايير التي كوّنها المعلم عن قدرات وإمكانات الطلبة، مما يجعل من المعلم الأقدر والأكفأ في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

وترى الباحثة أن أهمية ودور الدعم الاجتماعي في حياة الطالب يكمن في دور كل من الوالدين، والمعلمين، والزملاء، وبالتالي فإن وضوح هذه الأدوار واتساعها يؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، ويلحظ أن أية زيادة في مستوى الدعم الاجتماعي تسهم في زيادة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، الأمر الذي يشير إلى أن الدعم الاجتماعي ينعكس إيجاباً على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، ويؤدي دوره بصورة مباشرة وفاعلة، كون هذا الدعم يعمل على إزالة التوترات والتخلص من الضغوط التي من شأنها أن تعمل على رفع مستوى الدافعية الأكاديمية.

وتتفق وجهة نظر الباحثة مع ما أشار إليه ونتزل (Wentzel, 1998)، حيث أن للدعم الاجتماعي قدرة تنبؤية في الدافعية الأكاديمية. كما أشار ملكوش (2000) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين جميع جوانب الدعم الاجتماعي وجوانب التكيف الأكاديمي، والتعلق بالمدرسة لدى الطلبة، مما يؤثر بشكل إيجابي على دافعيتهم الأكاديمية.

أضف على ذلك أن الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين، والزملاء يسهم في تعزيز التوجه الأكاديمي لدى الطلبة، وما يعكسه في سلوكهم نحو المدرسة والتعليم، ويسهم في إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة، مما يعزز من دافعيتهم نحو العملية التعليمية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم، والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة المدرسية، وبالتالي المحافظة على مستويات مرتفعة من الدافعية الأكاديمية دون رقابة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة ما بين الدعم الاجتماعي، ومستوى الدافعية الأكاديمية.

وترى الباحثة أن الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين هو بمثابة امتداد للدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين، وبالتالي التأثير في الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء، فهي بمثابة كل متكامل ومترابط، تعمل في تحقيق الرضا عن الذات، وتكوين مفهوم إيجابي نحوها، مما يعزز من مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، ومن هذا المنطلق فإن الدعم الاجتماعي يسهم في تحقيق التكامل في شخصية الطالب تعليمياً وتربوياً واجتماعياً ونفسياً.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ريان وستيلر ولينتش (Ryan, Stiller & Lynch, 1994)، التي أشارت نتائجها إلى أن دعم الآباء والمعلمين له دور مهم في التنبؤ

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، كما اتفقت مع دراسة ونتزل (Wentzel, 1998)، ودراسة لي وسميث (Lee & Smith, 1999)، ودراسة ونتزل (Wentzel, 2002)، ودراسة دينز وفيني وتشايتكو (Dennis, Phinney & Chuateaco, 2005)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الولدين والمعلمين، والزملاء له قدرة تنبؤية بمستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ليقالت وديمرس وبيلتر (Legaultm Demers & Pelletiers, 2006)، ودراسة سشندر وآخرون (Schneider, et al, 2008)، ودراسة بلانكيت وآخرون (Plunkett, et al, 2008)، ودراسة تشن (Chen, 2008)، ودراسة ونتزل وآخرون (Wentzel, et al, 2010)، ودراسة أدينا وآخرون (Adena, et al, 2011)، حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى وجود قدرة تنبؤية قوية لمستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين والمعلمين والرفاق في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

رابعًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغيرات (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؟".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لدى طلبة المرحلة الثانوية، يعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة، ووجود فروق في مستوى الدعم الاجتماعي، يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، مقارنةً بذوي التحصيل المنخفض والمتوسط، ولصالح ذوي التحصيل المتوسط مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

ويمكن تفسير النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، ونوع المدرسة استناداً إلى طبيعة الدعم الاجتماعي، وأشكال هذا الدعم، وبالنظر

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى ذلك فإن الأطراف التي تسهم في تقديم الدعم الاجتماعي لدى الطلبة لا تفرق بين الذكور، أو الإناث، فالوالدين يسعون إلى تقديم الدعم الاجتماعي لأبنائهم دون تمييز بين الذكور، أو الإناث منهم، وبالتالي فإن المساعدة في حل مشكلات الأبناء، وتقديم التوجيه والإرشاد في اتخاذ القرارات، وتفهم احتياجاتهم النمائية والدراسية يكون لدى جميع الأبناء، ولا يقدم لطرف على حساب الطرف الآخر.

كما أن الدعم الاجتماعي الذي يتم تقديمه للطلبة يكون من قبل المعلمين في بيئة مدرسية متقاربة دون تمييز بين الذكور والإناث، أو بين من يتلقون تعليمهم في مدارس حكومية، أو خاصة، وبالتالي فإن الوالدين والمعلمين، والزملاء يقدمون هذا الدعم دون التمييز ما بين الأبناء، أو وفقاً لنوع المدرسة، وذلك انطلاقاً من أن الدعم الاجتماعي حاجة لدى جميع الطلبة مما يعزز من تشجيعهم وتحفيزهم نحو الدراسة، أضف إلى ذلك طبيعة العلاقة الإنسانية، وواجبات الوالدين والمعلمين التي تفترض تقديم الدعم لجميع الأبناء.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الدعم الاجتماعي، تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. فيمكن عزو هذه النتيجة في ضوء العلاقة التي تربط بين مستوى الدعم، وأشكاله ودوره في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وبالتالي فإن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لا بد وأن يكون مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لهم يختلف عن مستوى الدعم الاجتماعي المقدم لدى الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، أو المنخفض. وترى الباحثة أن مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم الدراسية، وتقديم الدعم المعلوماتي، والنفسي لا بد أن يعزز من مستوى تحصيلهم الدراسي، ويكون له الدور الإيجابي.

وتتفق وجهة نظر الباحثة في هذا الجانب مع ما أشار إليه رافين (Raffin, 1993) حول دور الممارسات والاهتمامات من الأسرة، والدعم والتشجيع المقدم للطالب في مستوى دافعيته نحو

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم مما يؤثر إيجابياً في مستوى تحصيله الدراسي. كما أكد على ذلك ليشفيلد وينومان (Litchfield & Newman, 1999) بوجود علاقة بين الاتجاهات الإيجابية نحو العملية التعليمية وتحقيق أهدافها وعلاقتها بالدعم المقدم من الأسرة والمعلمين وتأثير ذلك في مستوى تحصيل الطلبة.

وترى الباحثة ضمن تفسير هذه النتيجة أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يجدون اهتماماً متزايداً من قبل الوالدين والمعلمين، في حين قد لا يجد الطلاب ذوي التحصيل المتوسط، أو المنخفض هذا الدعم. وتجدر الإشارة إلى أن تأثير الدعم الاجتماعي الذي يتم تقديمه للطلبة يؤثر بصورة مباشرة في مستوى تحصيل الطلبة، الأمر الذي يتطلب من الوالدين والمعلمين تقديم الدعم لمختلف الفئات من الأبناء الطلبة، ولمختلف المستويات التي يحصلون عليها من التحصيل الدراسي، في ضوء أثر ودور هذا الدعم في مستوى تحصيلهم الدراسي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ريان وباترك (Rayan & Patrick, 2001)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق في مستوى الدعم الاجتماعي يعزى لمتغير الجنس، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بلانكيت وآخرون (Plunkett & et al, 2008)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق في مستوى الدعم الاجتماعي، يعزى لمتغير الجنس، واتفقت كذلك مع دراسة تشن (Chen, 2008)، واتفقت كذلك مع دراسة أدينا وآخرون (Adena & et al, 2011)، التي بينت عدم وجود فرق في مستوى الدعم الاجتماعي، يعزى لمتغير الجنس.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة مارتن وآخرون (Martin & et al, 2007)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي، يعزى لاختلاف متغير الجنس، لصالح الإناث، كما اختلفت مع دراسة ستشندر وآخرون (Schneider &

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

et al, 2008)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق في مستوى الدعم الاجتماعي، يعزى لاختلاف متغير الجنس، لصالح الذكور.

خامسًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصَّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى تعزى لمتغيرات (الجنس، مستوى التحصيل الدراسي، نوع المدرسة)؟".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تعزى لمتغيري الجنس، ونوع المدرسة، ووجود فرق في مستوى الدافعية الأكاديمية، يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض والمتوسط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى طموح الطلبة نحو تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، وخاصةً في هذا المرحلة الدراسية، وبالتالي فإن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الذكور منهم والإناث في هذه المرحلة قد يكون متقارباً سعياً منهم في تحقيق النجاح والتفوق.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء طبيعة هذه المرحلة من الدراسة، والتي يتطلع فيها الطلبة إلى تحقيق ذاتهم من خلال التفوق والنجاح، وتحقيق مستويات عليا من التحصيل، أضف إلى ذلك إدراك الطلبة ان مستوى تحصيلهم الدراسي في هذه المرحلة هو الذي يحدد مستقبلهم الدراسي، وخاصةً أن غالبية الطلبة الذكور منهم والإناث يسعون إلى التنافس سعياً منهم إلى الحصول على معدلات دراسية تؤهلهم للالتحاق بالدراسة الجامعية.

وفيما يتعلق بمستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي، فمن الطبيعي أن يكون مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعلى منها لدى الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، والمنخفض. وترى الباحثة أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة لا بد وأن يتأثر بمستوى الطالب التحصيلي، فالطلبة الذين يحصلون على مستويات عليا من التحصيل الدراسي، فإن دافعيتهم نحو التعلم تزداد في ضوء تأثير هذا المستوى من التحصيل، وفي المقابل فإن مستويات التحصيل المنخفضة، أو المرتفعة، قد تؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم.

وترى الباحثة أن مستوى الدافعية لدى الطلبة قد يتأثر بعدة عوامل، ومدى تفاعل هذه العوامل فيما بينها، وخاصةً ما يرتبط منها بالدعم الاجتماعي، أضف إلى ذلك أن ما يرتبط بالدوافع الثانوية النفسية ناشئ عن التفاعل ما بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، وهي اجتماعية ناشئة عن علاقات الفرد مع غيره ممن يحيطون به.

وبالنظر إلى الدافعية الأكاديمية ودورها في العملية التعليمية، فإنها تعد من أبرز العوامل المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وترتبط بالتعزيز، والدعم، وفهم الذات، والطموح، وتحقيق النجاح والتفوق، وهذا ما أكد عليه اتكنسون (Atkinson)، من أن لسلوك الفرد ينتج عن تفاعل بعض المتغيرات كدافع الإنجاز، والنجاح، وخبرات الفشل والنجاح أيضاً، وهذا مؤشر على ن الطلبة ذوي المستويات العليا من التحصيل سوف يكون لديهم دافعاً أكاديمياً بدرجة أعلى، استناداً إلى خبرات النجاح التي حققوها.

كما أكد أبو عميرة والسعودي (Abuameerh & Alsudi, 2012)، على العلاقة ما بين مستوى الدافعية والنجاح لدى الطلبة، وأن الدافعية تلعب دوراً مؤثراً في تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الدراسي، كما وأكد على هذا الجانب شيمت (Schmitt, 1986)، عندما أشار إلى أثر الدافعية الإيجابي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الكثير من الطلبة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ونتزل (Wentzel, 2002)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الدافعية الأكاديمية، يعزى لاختلاف متغير الجنس، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة تشن (Chen, 2008)، التي أشارت إلى عدم وجود فرق في مستوى الدافعية الأكاديمية، تعزى لمتغير الجنس، واتفقت كذلك مع دراسة أدنيا وآخرون (Adena & et al, 2011)، التي أشارت إلى عدم وجود فرق في مستوى الدافعية الأكاديمية، يعزى لمتغير الجنس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس لتوجيه المعلمين إلى تقديم الدعم الاجتماعي للطلبة في مختلف المراحل الدراسية بشكل عام، وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص.
- تقديم الدعم المعرفي وما يرتبط به من كفاءة من قبل المعلمين، وأولياء الأمور لدى الطلبة لما له من دور مؤثر ومباشر في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، وخاصةً أن المجال المعرفي، وبُعد الكفاءة جاء ضمن مستوى متوسط.
- تبني مديري المدارس والمرشدين التربويين عقد لقاءات تربوية دورية هادفة مع أولياء الأمور والمعلمين وحثهم على تبني الأساليب التي تسهم في تحقيق الدعم الاجتماعي التكاملي للطالب.
- رفع الكفايات المهنية والتربوية للمعلمين من خلال الورش التدريبية للتعرف على المتطلبات النمائية، وحاجات الطلبة النفسية والاجتماعية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أهمية الدعم الاجتماعي في حياة الطالب بشكل عام، والحياة الدراسية بشكل خاص، وبالذات في مرحلة المراهقة التي تُعد مرحلة الأزمات والمشكلات النفسية لدى الطلبة.
- إثراء المناهج الدراسية بما يكفل إثارة الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة نحو الدراسة والتحصيل الأكاديمي، وإقامة العلاقات الاجتماعية، واكتساب مهارات الاتصال والتواصل.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توجيه المعلمين إلى إقامة علاقات تعليميّة وديّة مع الطلبة من خلال توفير بيئة آمنة تسهم في تعزيز دافعيتهم الأكاديمية سواء كانت هذه البيئة مادية، أو نفسية، أو اجتماعية، وغيرها.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2009). *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حويج، مروان. (2006). *المدخل إلى علم النفس العام*. عمان: دار اليازوري العلمية.

أبو عواد، فريال. (2009). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS)، دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، *25* (3)، 433- 471.

أبو غزال، معاوية. (2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، *3* (1)، 89- 105.

ابو غزال، معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، *5* (2)، 89- 113.

أحمد، نجاح. (2000). *العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بنات، شفيق. (2008). مستوى الدافعية نحو تعلم اللغة الاجنبية (الانجليزية) لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. *جرش للبحوث والدراسات*، *12* (2)، 305- 331.

بوحمامة، جيلالي. (2009). الدافعية والتعلم. *مجلة التربية*، قطر، (170)، 158- 178.

توق، محيي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حداد، عفاف. (1989). دور الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء في تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية: تطبيقات إرشادية. *مجلة بحوث جامعة حلب*، *14*، 145- 173.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

حداد، عفاف. (1995). سمة القلق وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي. *دراسات (العلوم الإنسانية)*، *22* (2)، 929- 950.

حداد، عفاف والزيتاوي، عبد الله. (2002). العلاقة بين الدعم الاجتماعي والاكتئاب لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة المنارة*، *8* (3)، 9- 35.

الداهري، صالح. (2008). *علم النفس*. عمان: دار صفاء.

الديب، علي. (1990). الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والانجاز الاكاديمي للطلاب بالكليات المتوسطة للمعلمين في سلطنة عُمان. *مجلة علم النفس*، 64، 69- 107.

الديحان، محمد. (2001). دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم. *مجلة جامعة الملك سعود*، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، *13* (1)، 47- 85.

زايد، نبيل. (2003). *الدافعية والتعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزغول، عماد. (2009). *مبادئ علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الستاوي، سليمان. (1996). *الطريق للنجاح والتفوق المدرسين*. عمان: دار أسامه للنشر.

سعيد، سعاد. (2008). *علم النفس التربوي*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

شريم، رغدة. (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشرة والتوزيع.

الشقيرات، محمد وأبو عين، يوسف. (2001). علاقة الدعم الاجتماعي بمفهوم الذات لدى المعوقين جسديًا. *مجلة جامعة دمشق*، *17* (3)، 59- 88.

الشقيفي، موسى. (2014). العلاقة بين الدافعية الداخلية والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الكلية الجامعية بالقنفذة التابعة لجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *34* (1)، 131- 149.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الشناوي، عبد المنعم. (1998). *دراسات في علم النفس التربوي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

طنوس، فراس. (2007). *أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية– السلوكية في تنمية دافعية التعلم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2005). *علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن. (1998). *علم النفس التربوي نظرة معاصرة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطية، نوال. (2001). *علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي*. القاهرة: دار القاهرة للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر. (2008). *الدافعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فهمي، مصطفى. (1987). *الدوافع النفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فيانين، باير. (2011). *الدافعية المدرسية كيف تحرض الرغبة في التعلم* (محمد شيخو، مترجم). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر (تاريخ النشر الأصلي 2007).

قطامي، يوسف. (2005). *علم النفس التربوي والتفكير*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (2010). *علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار الشروق للنشر.

قواسمة، أحمد وغرايبة، فيصل. (2005). دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية. *مجلة العلوم التربوية، 3* (7)، 177– 193.

كفافي، علاء الدين. (1990). *الصحة النفسية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المساعيد، اصلان. (2009). دافعية التعلم عند طلبة معلم الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض متغيرات الشخصية. *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، (54)، 367- 395.

ملكوش، رياض. (2000). *الدعم الاجتماعي وتكيف الطلاب لدى الجامعة الاردنية*. دراسات العلوم التربوية، *17* (1)، 161- 172.

المولى، سالي. (2009). *الاغتراب النفسي ودافعية التعلم والمتغيرات الديمغرافية للأسرة كمتنبئات بالتوافق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية العراقيين في الأردن*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المومني، فواز والزغول، رافع. (2009). الدعم الاجتماعي المدرك لدى ضحايا وأسر تفجيرات فنادق عمان الإرهابية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، *2* (3)، 340- 360.

المومني، واصل. (2008). *الإدارة المدرسية الفعالة*. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد. (1985). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النصاصرة، يحيى. (2012). *الدعم الاجتماعي وعلاقته بالسعادة لدى طلبة الصف التاسع في منطقة بئر السبع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abuameerh, O. & AlSaudi, M. (2012). The relationship between chievement motivation and academic achievement for secondary school students at Salt in Jordan**.** *Dirasat, Educational Science*, *39* (1), 313- 320.

Adena, Y., Gail, J., Melissa, H. & Jeremy, P. (2011). Cultural predictor of academic motivation and achievement: A self- deterministic approach. *College Student Journal*, *45*(1), 151- 163.

Atkinson, J. (1958). *Motives in fantasy action and society*. New York: Van Nostrand.

Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E. & Dem, D. (1996). *Hilgards introduction to psychology*. New York: Harcourt Brace & Company.

Atnafu, M. (2012). Motivation, social support alienation from the school, and their impact on students' a chievement in mathmatics: the case of tenth grand student. *Orginal Article*, *8* (1), 53- 74.

Ball, S. (1977). *Motivation in education*. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1993). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning. *Journal of Educational Psychology*, *85* (1), 117- 125.

Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman and company.

Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards. *Journal of Applied Psychology*, *87* (5), 724- 738.

Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, *45* (2), 40- 48.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Brophy, J. (1988). *On motivation students in D. Berliner and B. Rosenshine*. New York: Random House.

Chen, J. (2008). Grade – level differences – Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, *29* (2), 183- 198.

Cherry, D. (1991). Relationship between self – esteem and social supporting physically disabled and able – bodied adolescents**.** Doctoral dissertation, loyola university of Chicago, (1991), *Dissertation Abstracts International*, *52*, 1258- A.

Chirkov, V. & Rayan, R. (2001). Parent and teacher autonomy – support in Russian and U.S.A adolescent common effect well – being and academic motivation. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, *32* (5), 618- 635.

Deci, E. & Rayan, R. (1985). *Intrinsic motivation & self determination in human behavior*. Plenum press.

Deci, E. & Rayan, R. (1990). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: plenum.

Dennis, J., Phinney, J. & Chuateco, L. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first – generation college students. *Journal of College Students Development*, *46* (3), 223- 236.

Donker, A. (2013). Changing the context of learning for a better education. *Journal of Education and Practice*, *4* (4), 257- 269.

Emmons, R. & Colby, P. (1995). Emotional conflict and well – being: relation to perceived availability, daily utilization, and observe reports of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68* (5), 974- 959.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Gage, N. & Berliner, D. (1984). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin company.

Gangrey, W. (1981). *Motivating classroom discipline*. New York: Macmillan.

Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 631- 645.

Klassen, R., Krawchuk, L., Lynch, S. & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: Amixed – methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice, 23* (3), 137-147.

Klauda, S. & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, *44* (1), 3- 44.

Lee, V. & Smith, J. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: the role of school academic press. *American Educational Research Journal*, *36* (4), 907- 945.

Legult, l., Green – Demers, I. & pelletier, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward and understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Education Psychology*, *98* (3), 567- 582.

Lin, S. & Hung, H. (2011). Moderating effect of social support on the relationship between achievement motivation and training motivation. *World Transaction on Engineering and Technology Education, 9* (1), 12- 17.

Litchfield, B. & Newman, E. (1999). Differences in students and teacher perception of motivating factors in the classroom environment. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, *11*(3), 66- 74.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Marin, A., Marsh, H., Mclnerney, D., Green, J. & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: the yields of good relationships for students' achievement motivation and self – esteem. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, *17* (2), 109- 125.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. (2nd ed). Harper and Row, Publishers.

Mcclelland, D. (1985). *Human motivation*. Glenview, Il: Scott freeman.

Noe, R. & Schmitt, N. (1986). *The influence of trainee attitudes on learning effectiveness: Test of a model. Personal Psychology*, *93*, 497- 523.

Okolo, C., Bahr, C. & Grander, J. (1995). Increasing achievement motivation of elementary school students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *30* (5), 279- 285.

Person, R. (1990). *Counseling and social support: Perspective and practice.* California: Sage Publication, Inc.

Petri, H. (1986). *Motivation: Theory and research*. (2nd ed). Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.

Plunkett, S., Henry, C., Holtberg, B., Sands, T. & Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican origin ninth grade students from intact families. *Journal of Early Adolescence*, *28* (3), 333- 355.

Raffin, J. (1993). *Winners without sosers*: *Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed). United states of America: John Wiley & Sons, Inc.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Rosenfeld, L., Richman, J., Bowen, G. & Wynns, S. (2006). In the face dangerous community: The effects of social support and neighborhood dangeron high school students school out comes. *Southern Communication Journal*, *71* (3), 273- 289.

Ryan, A. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes and adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, *38* (2), 437- 460.

Ryan, H. & Deci, E. (2000). Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well – being. *American Psychology, 55*, 68- 78.

Ryan, R., Stiller, J. & Lynch, J. (1994). Representation of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self – esteem. *Journal of Early Adolescence*, *14* (2), 226- 249.

Schneider, B., Tomada, G., Normand, S., Tonic, E., & Domini, P. (2008). *Journal of Social and Personal Relationships*, *25* (2), 287- 310.

Sriknath, S., Petrie, T., Greenleaf, C. & Martin, S. (2014). The relationship of physical fitness, self- beliefs, and social support to the academic performance of middle school boys and girls. *Journal of Early adolescence*..

Stages, S., Long, S., Mason, G., Krishnan, S. & Rigers, S. (2007). Intimate partner violence social support and employment in the post well fan refermer. *Journal of Interpersonal Violence*, *22* (3) 345- 367.

Stemberg, R. & Williams, W. (2002). *Educational psychology*. Boston: Ally and Bacon.

Tomada, g., Schneider, B., Domini, P., Greenman, P. & Fonzi, A. (2005). Friendship as a predictor of adjustment following a transition to

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

formal academic instruction and evaluation. *International Journal of Behavioral Development, 29* (4), 314- 322.

Travers, J. (1979). *Educational psychology*. New York: Harper & row.

Vitoroulis, I., Schneider, B., Vasquez, C., Toro, M. & Gonzales, Y. (2012). Perceived parental and peer support in relation to Canadian, Cuban, And Spanish adolescents' valuing of academics and intrinsic a cademic motivation. *Journal of Cros – Cultural Psychology, 43* (5), 704- 722.

Walen, H. & Lachman, M. (2000). Social support and strain from partner, family, and friends: Costs and benefits for men and women in adulthood**.** *Journal of Social & Personal Relationships*, *17* (1), 5-30.

Wasten, D. (1999). *Psychology: Mind, brain, & culture*. (2nd ed). New York: wiley & Sons.

Weiner, B. (1992). *Human motivation; metaphors, theories and research.* New bury park, CA: Sage.

Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peer. *Journal of Educational Psychology*, *90* (2), 202- 209.

Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *The Society for Research in Child Development, Inc., 73* (1), 287- 301.

Wentzel, K., Battle, A., Russell, S. & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 193-202.

Wong, S. (2007). An empirical evaluation of social support and psychological well – being in older Chinese and dorean immigrants. *Ethnicity and Health, 12* (1), 43- 67.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Yasin, M., & Dzulkifli, M. (2011). The relationship between social support and academic achievement. *International Journal of Humanities and Social Science, 1* (5), 277- 281.

Zimbardo, P. (1988). *Psychology and life*. (12th ed). Boston: Scott, Foresman and Company.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

ملحق (أ)

كتب تسهيل مهمة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

الرقم : ك ت/١٠٧/ ١٨/ ١٢٢
التاريخ : ٢٥ ربيع الأخر/ ١٤٣٦ هـ
الموافق : ١٥ شباط/ ٢٠١٥ م

كلية التربية
مكتب العميد

عطوفة مدير مديرية تربية لواء قصبة اربد المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة عرين احمد محمد القضاه

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة **عرين احمد محمد القضاه**، ورقمها الجامعي (٢٠١٣٤٠٢٠٣٩) بدراسة بعنوان **"القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية اربد الأولى"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. يوسف السوالمة

اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax : + 962 - 2-7211136 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.edu.jo
تلفون : ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس : ٧٢١١١٣٦ –٢–٩٦٢ +

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية و التعليم للواء قصبة إربد

الرقم ..... ٦٤٠ / ١٢/٧/٢

التاريخ ١٩/٢/٢٠١٥

الموافق ٢٧/٥/١٤٣٦

مدير/ مديرة مدرسة ..... المحترم

الموضوع/تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

اشارة إلى كتاب رئيس جامعة اليرموك رقم ك ت/132/18/107 , تاريخ 2015/2/15 م. تقوم الطالبة عرين احمد محمد القضاه باجراء دراسة عنوانها "القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والأباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية قصبة اربد " , وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي ,ويحتاج ذلك تطبيق أداة الدراسة " الإستبانة " وتوزيعها على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدرستكم.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

مدير التربية والتعليم

الدكتور سهيل أحمد حسيبات

مدير الشؤون الادارية والمالية

نسخة للسيد / ر.ق. الإشراف والإسناد التربوي

خ . م

هاتف : (7275967-8-9) ص . ب . (1483) فاكس : (7274569)

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ب)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
رافع الزغول	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
نصر العلي	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
زايد بني عطا	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	اليرموك
رامي طشطوش	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
عمر شواشرة	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	اليرموك
علاء عبيدات	مدرس	علم النفس التربوي	اليرموك
حمزة ربابعة	مدرس	علم النفس التربوي	اليرموك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (ج)

استبانة الدعم الاجتماعي بصورتها الأولية

الاستاذ الدكتور..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي **بعنوان** "**القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى**".

ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم استخدام مقياس الدعم الاجتماعي المدرك للأطفال والمراهقين الذي طوره أبو غزال (2009) بالاعتماد على مقياس الدعم الاجتماعي للأطفال والمراهقين الذي طوره مالكي وديماري واليوت ونولتن (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 1999)، ومقياس هارتر للدعم الاجتماعي (Harter, 1985)، ومقياس الدعم الاجتماعي للطلبة المطور من قبل نولتن (Nolten, 1994)، والمكون من (25) فقرة، بحيث تتم الإجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي: (بدرجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم المقياس بصورته الأولية راجياً تحكيمه من حيث:

- وضوح المعنى للفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- إنتماء الفقرة للمجال.
- أي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة

وشكراً جزيلاً لتعاونكم

الباحثة

عرين القضاة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
مجال دعم الوالدين								
.1	يفهمني والدي جيداً.							
.2	يريد والدي الاستماع فعلاً لمشاكلي.							
.3	لا يهتم والدي فعلاً بمشاعري.							
.4	يعاملني والدي كشخص له اعتبار أو أهمية.							
.5	يحبني والدي كما أنا.							
.6	يشعرني والدي بأهمية أعمالي وتصرفاتي.							
.7	يظهر لي والدي أخطائي بلطف.							
.8	يساعدني والدي باتخاذ القرارات الخاصة بي.							
.9	يعبر والدي عن فخرهما بي.							
.10	يساعدني والدي في الإجابة عن التساؤلات التي تحيرني.							
مجال دعم المعلمين								
.1	يساعدني معلمي عندما أتضايق وأنزعج.							
.2	يساعدني معلمي عندما أواجه مشكلة ما.							
.3	يساعدني معلمي على إنجاز أفضل ما لدي.							
.4	يهتم معلمي بي.							
.5	لا يعاملني معلمي بعدالة.							
.6	يهتم معلمي بي عندما أكون في حالة سيئة.							
.7	يعاملني معلمي كإنسان له أهمية واعتبار.							

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
8.	يقدم لي معلمي نصائح مفيدة.							
مجال دعم الزملاء								
1.	لدي زملاء أحبهم كما هم.							
2.	لدي أصدقاء حميمون يتفهموني فعلاً.							
3.	لدي أصدقاء حميمون أتحدث إليهم عما يزعجني.							
4.	ينتبه زملائي إلى ما أقول.							
5.	لدي أصدقاء حميمون أحب أن أقضي معهم بعضاً من وقتي.							
6.	لدي أصدقاء حميمون يستمعون فعلاً لما أقول.							
7.	ليس لدي صديق حميم يهتم بمشاعري.							

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (د)

استبانة الدافعية الأكاديمية بصورتها الأولية

الاستاذ الدكتور..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي **بعنوان** "**القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلميّن والرفاق والآباء في الدافعية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى**".

ولتحقيق أهداف الدراسة سيتم تطوير مقياس دافعية التعلم المدرسي والمستخدم في دراسة المولى (2009) المعرب للبيئة الأردنية، والمطور من قبل سليمان (1989) بالاعتماد على مقياس كوزيكي وانتوسل ومقياس راسل، والمكون من (31) فقرة، موزعة على مجالات الدافعية الثلاث وهي (المجال العاطفي وله بعدان الميل، والدفء) (المجال المعرفي وله بعدان الاجتماعية والكفاءة) (والمجال الخلقي وله بعدان الطاعة والمسؤولية)، بحيث تتم الإجابة وفق بدائل متدرجة وهي: (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم المقياس بصورته الأولية راجياً تحكيمه من حيث:

- وضوح المعنى للفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- إنتماء الفقرة للمجال.
- أي تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة

وشكراً جزيلاً لتعاونكم

الباحثة

عرين القضاة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
بعد الميل								
.1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.							
.2	أستمتع بالأفكار الجديدة التي اتعلمها في المدرسة.							
.3	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.							
.4	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.							
.5	كثيراً ما أشعر بأن إسهامي في عمل اشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.							
بعد الدفء								
.1	يندر أن يهتم والدّي بعلاماتي بالمدرسة.							
.2	يهتم والدّي لمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.							
.3	لا يأبه والدّي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.							
.4	يحرص والدّي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.							
.5	لا يهتم والدّي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.							
بعد الاجتماعية								
.1	أفضل القيام بالعمل المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفرداً.							
.2	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.							
.3	يصعب علي تكوين صداقة مع							

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
	الزملاء في المدرسة.							
4.	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.							
5.	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.							
6.	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.							
	بعد الكفاءة							
1.	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.							
2.	أشعر باللامبالاة أحياناً فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.							
3.	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.							
4.	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع التي لا افهمها خلال الدروس.							
5.	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.							
	بعد الطاعة							
1.	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.							
2.	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.							
3.	أحرص على أن أتقيّد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.							
4.	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدان بخصوص							

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	الفقرات	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
	الواجبات المدرسية.							
5.	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جواً دراسياً مريحاً.							
6.	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.							
بعد المسؤولية								
1.	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.							
2.	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.							
3.	يسعدني أن تعطي المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.							
4.	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.							

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (هـ)

استبانة الدعم الاجتماعي بصورتها النهائية

أخي الطالب/ اختي الطالب .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تجري الباحثة دراسة بعنوان "**القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلميّن والرفاق والآباء في الدافعية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية اربد الأولى**"، يرجى قراءة فقرات أداة الدراسة، ووضع إشارة (×) مقابل كل عبارة بما يتناسب مع قناعتك الشخصية، مع العلم بأن البيانات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأرجو الإجابة على جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة.

المعلومات العامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

مستوى التحصيل الدراسي: ☐ مرتفع ☐ متوسط ☐ منخفض

نوع الدراسة: ☐ حكومية ☐ خاصة

وشكراً جزيلاً لتعاونكم

الباحثة

عرين القضاة

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة الدعم الاجتماعي

الرقم	الفقرة	مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يفهمني والدّي جيداً.					
.2	لدي زملاء أحبهم كما هم.					
.3	يساعدني معلميّ عندما أتضايق وأنزعج.					
.4	يساعدني معلميّ عندما أواجه مشكلة ما.					
.5	يريد والدّي الاستماع فعلاً لمشاكلي.					
.6	يساعدني معلميّ على إنجاز أفضل ما لدي.					
.7	لدي أصدقاء حميمون يفهمونني فعلاً.					
.8	لا يهتم والدّي فعلاً بمشاعري.					
.9	يهتم معلميّ بي.					
.10	لدي أصدقاء حميمون أتحدث إليهم عما يزعجني.					
.11	يعاملني والدّي كشخص له اعتبار أو أهمية.					
.12	ينتبه زملائي إلى ما أقول.					
.13	لا يعاملني معلميّ بعدالة.					
.14	لدي أصدقاء حميمون أحب أن أقضي معهم بعضاً من وقتي.					
.15	يحبني والدّي كما أنا.					
.16	يهتم معلميّ بي عندما أكون في حالة سيئة.					
.17	لدي أصدقاء حميمون يستمعون فعلاً لما اقول.					
.18	يشعرني والدّي بأهمية أعمالي وتصرفاتي.					
.19	يعاملني معلميّ كإنسان له أهمية واعتبار.					
.20	ليس لدي صديق حميم يهتم بمشاعري.					
.21	يظهر لي والدّي أخطائي بلطف.					
.22	يقدم لي معلميّ نصائح مفيدة.					
.23	يساعدني والدّي في اتخاذ القرارات الخاصة بي.					
.24	يعبر والدّي عن فخرهما بي.					
.25	يساعدني والدّي في الاجابة عن التساؤلات التي تحيرني.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (و)

استبانة الدافعية الأكاديمية بصورتها النهائية

أخي الطالب/ اختي الطالبة .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

تجري الباحثة دراسة **بعنوان** " **القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلميّن والرفاق والآباء في الدافعية الاكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية اربد الأولى**"، يرجى قراءة فقرات أداة الدراسة، ووضع إشارة (×) مقابل كل عبارة بما يتناسب مع قناعتك الشخصية، مع العلم بأن هذه البيانات ستعامل بسرية تامة، وأرجو الإجابة على جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة.

المعلومات العامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

مستوى التحصيل الدراسي: ☐ مرتفع ☐ متوسط ☐ منخفض

نوع الدراسة: ☐ حكومية ☐ خاصة

وشكراً جزيلاً لتعاونكم

الباحثة

عرين القضاة

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة الدافعية الاكاديمية

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
.1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجوداً في المدرسة.					
.2	يهتم والدّي بعلاماتي المدرسية.					
.3	أفضل العمل الجماعي لإنجاز دراستي.					
.4	إهتمامي بمتابعة مواد دراسية على حساب مواد أخرى يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي.					
.5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
.6	لدي نزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
.7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
.8	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
.9	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
.10	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
.11	يهتم والدّي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
.12	أشعر بأن سبب المشاكل التي أتعرض لها زملاء معينين.					
.13	أشعر باللامبالاة فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
.14	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
.15	أفضل المواضيع الدراسية على النشاطات الأخرى.					
.16	أحرص على أن أتقيّد بالسلوك الذي تتطلبه					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استبانة الدافعية الاكاديمية

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	المدرسة.					
.17	يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
.18	أحرص على تنفيذ الواجبات المدرسية.					
.19	ألتزم بقوانين المدرسة.					
.20	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
21	أتحدث مع والدّي عن علاماتي المدرسية.					
.22	يصعب علي تكوين صداقة مع الزملاء في المدرسة.					
.23	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع التي لا أفهمها خلال الدروس.					
.24	يحرص والدّي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
.25	لا يهتم والدّي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
.26	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
.27	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
.28	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
.29	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

Al- Qudah, Areen Ahmed. Social Support From Teachers, Peers and Parents as Predictor of Academic Motivation Among High School Students in The First Directorate of Education in Irbid Area. Master thesis, Yarmouk University, 2015. (Supervisor: Dr. Faisal Khalil Al-rabee).

This study aimed to reveal the social support from teachers, peers and parents as predictor of academic motivation among high school students in the first directorate of education in Irbid area. To achieve objectives of the study, the researcher used two instruments; the first was social support questionnaire was developed by Abu Ghzal (2009), and the second was academic motivation questionnaire, that developed to objectives of this study. Sample of the study consisted of (953) males and females students from high school students, were chosen by random method from the total study population.

Results of the study showed that social support level among high school students was large level, peer's support domain in the first rank, with large level, and parent's support domain was large level, while the teachers support domain was in last rank, with moderate level. The results indicated that academic motivation level as a whole among high school students was large level; moral domain (obedience, responsibility), emotional domain (warmth dimension) within large level, but the tendency dimension, cognitive domain (efficiency dimension) within moderate level, and social dimension with large level.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The results showed that the predicative ability for social support with the academic motivation explains (38.47%), as the predicative ability for social support from teachers explains (23.12%), parent's support explains (11.73%), and peer's support explains (4.44%). The results indicated there were no significant differences in social support level among high school students, due to two variables (gender, kind of school), and there were differences in social support level as whole, due to academic achievement level, in favor of the students have high academic achievement, compared to students have low and moderate achievement, in favor of students have moderate achievement compared students have low achievement.

The results showed there were no significant differences in academic motivation level among high school students, due to two variables (gender, kind of school), and there were differences in academic motivation level as a whole, due to academic achievement level, in favor of the students have high academic achievement, compared to students have low and moderate achievement, in favor of students have moderate achievement compared students have low achievement.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Keywords: Predictive ability, social support, academic motivation.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com