فاعلية برنامج تدريبي مستند لنظرية التقرير الذاتي لتنمية الدافعية الاجتماعية لطلاب الصف العاشر الأساسي *

أ. محمد عبد الحميد عبد العزيز **
أ. د. عدنان يوسف العتوم ***

* تاريخ التسليم: 20/ 9/ 2015م، تاريخ القبول: 31/ 10/ 2015م.
** طالب دكتوراه/ دائرة التربية والتعليم/ وكالة الغوث الدولية/ الأردن.
*** أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية التقرير الذاتي؛ لتنمية الدافعية الاجتماعية لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً من طلاب الصف العاشر اختيروا بطريقة قصدية من مدارس وكالة الغوث، وتم توزيعهم عشوائياً ،وبالتساوي على مجموعتين: تجريبية تعرض طلابها للبرنامج التدريبي، وضابطة لم يتعرض أفرادها للبرنامج، بواقع (34) طالبا لكل مجموعة. لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي يحتوي (16) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (45) دقيقة تشمل الحاجات النفسية الثلاث في نظرية التقرير الذاتي (الكفاية والترابط والاستقلال) ، تم تطبيق البرنامج– بعد التأكد من صدقه– على مدار (40) يوماً. كما قام الباحثان بتطوير مقياس للدافعية الاجتماعية ضمن خمسة أبعاد (القابلية الاجتماعية، الانتماء، الدعم الاجتماعي، الصداقة، المسؤولية الاجتماعية) والتأكد من صدقه وثباته. حيث تم تطبيقه وتحليل النتائج باستخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (Ancova) والمتعدد (Mancova) وقد أشارت النتائج لوجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على المقياس ككل وعلى جميع الأبعاد الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة مدى استقرار البرنامج فقد تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المترابطتين (APa-ired sample t- test) بين متوسط الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ومتوسط أدائها على نفس المقياس بعد شهر من انتهاء البرنامج، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين، مما يشير إلى استقرار أثر البرنامج مع الزمن. تم مناقشة النتائج واقتراح بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، نظرية التقرير الذاتي، الدافعية الاجتماعية) .

Effectiveness of a Training Program Based on Self- determination Theory in Developing Social Motivation for Primary 10th Grade students

Abstract:

The purpose of this study was to determine the effectiveness of A Training Program Based on Self- determination Theory in improving Social Motivation for 10th students in Jordan, The sample of the study consisted of (68) male children from UNRWA schools in 10th grades, who were randomly divided into two equal groups, a control and an experimental group. To achieve the goals of the study, a training program, consisting of (16) sessions was developed. Each session lasted for (45) minutes, and covered the three human needs on self- determination theory (SDT) : competence, relatedness, and autonomy. Application of the program lasted for (40) days. The researchers developed a social motivation scale after ensuring construct and content validity. Cronback alpha coefficient was found, ensuring internal consistency of the scale. One- Way Ancova analysis revealed that the training program had a significant difference at ($a \leq 0.05$) on children's social motivation on total scores of the social motivation scale for the experimental group due to the training program. Also One- Way Mancova analysis revealed that there were significant differences at ($a \leq 0.05$) on children's social motivation on the all subtests of the social motivation scale (sociability, belonging, social support, intimacy and responsibility) due to the training program. For a follow –up tests A Paired sample t- test were computed between the means of the two groups (experimental post- test and one- month follow up) The results revealed no significant differences at ($a \leq 0.05$) , which indicated The reliability of the program over time. The results were discussed, and a number of recommendations were suggested.

Keywords: *Training Program, Self-determination Theory, Social Motivation) .*

مقدمة:

تعد الدافعية من المفاهيم الأساسية في علم النفس عموماً وعلم النفس التربوي خصوصاً، حتى أن البعض ينظر إليها كأهم مفهوم في علم النفس التربوي؛ نظراً لتداخلها الواسع مع معظم مفاهيم علم النفس التربوي، ولدورها المحوري في تحصيل الطلاب واستمرارهم في التعلم ، ولِما تشكله من أهمية للمعلمين في غرفة الصف وللآباء في البيت.

ولعل أبرز ما يميز الدافعية قدرتها على تفسير حاجات الفرد، ورغباته، وترجمتها إلى سلوك يسعى لتلبيتها سواءً على صعيد الحاجات البيولوجية الأساسية، أو الحاجات النفسية، والمعرفية، والاجتماعية، وهي بذلك تعطي للفرد وللآخرين ررصة لفهم هذا السلوك والتحكم به ومحاولة تعديله (Woolfolk,2000) .

درس علماء النفس الدافعية من اتجاهات مختلفة ، فقد بدأ الاهتمام مبكراً بالدافعية الخارجية التي ظهر مفهومها على يد هارلو (Harlow) في أبحاثه على القرود ، ثم الدافعية الداخلية والتي أشار إليها وايت (White) لأول مرة عام 1959 (Santos,2014) . توالت الأبحاث بعد ذلك لتدرس أنواعا مختلفة من الدافعية في مجالات مختلفة، قد يكون أبرزها في المجال الأكاديمي ، فالمدرسة كمؤسسة أكاديمية تشكل جزءاً مهماً من حياة الطالب؛ يواجه فيها تحديات كثيرة كالانخراط في الأنشطة الأكاديمية، واكتساب المهارات المختلفة، وتحقيق النجاح الأكاديمي، ويُتوقع منه الالتزام بقواعد الفصل الدراسي، وإقامة علاقات جيدة من معلميه، وزملائه، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، إن كل هذه الالتزامات لا بد لها من طاقة تحركها، وتوجهها، وهذا ما أطلق عليه الدافعية الأكاديمية (Wentzel & Wigfield,2009) ، ولأن التعلم الأكاديمي يحدث في سياق اجتماعي يشمل التفاعل بين الطالب وزملائه ومعلميه في الصف خصوصاً والمدرسة عموماً، فقد ظهر مفهوم الدافعية الاجتماعية التي أظهرت العديد من الدراسات أنها تلعب دوراً مهماً في النجاح الأكاديمي (Baker,1999; Croninger & Lee, 2001 ; Marachi & Astor & Benbenishty, 2007; Noddings,1992; Wentzel,1997) .

إن مفهوم الدافعية الاجتماعية من المفاهيم غير المتفق عليها، حيث لا يوجد تعريف واحد متفق عليه عالمياً، ولا يزال الوصول إليه بعيد المنال، فمن منظور نفسي فإن الدافعية الاجتماعية تتضمن بعض النظريات التي توضح كيفية فهم الأشخاص للأهداف والأمور، من خلال العلاقات الاجتماعية، أما من منظور علم الاجتماع فإنه يركز أكثر على طبيعة الأهداف والدوافع (Forgas&Williams & Laham. 2004) .

عرّف ماكوين (McQueen et al, 2009, 1) الدافعية الاجتماعية على أنها « القوى المستوحاة من خلال السياق الاجتماعي لحياة الشخص» ، ويعرفها أيضا على أنها « عملية ديناميكية تحدث من خلال التفاعل بين الشخص والتجارب الحياتية وبيئته «. بينما عرفها فسكي (Fiske, 2004, 14) بأنها: "عبارة عن عمليات نفسية تقود السلوك والإدراك في المواقف الاجتماعية" ، يرى واينر (Weiner,1995, p9) أن الدافعية الاجتماعية "عبارة عن استشارة للسلوك في مواقف التفاعل الاجتماعي التي تعتمد على المعارف والمعتقدات الاجتماعية، وتؤدي إلى إصدار أحكام على الأحداث الاجتماعية وتقصي أسبابها".

وبقدر الاختلاف على تعريف الدافعية الاجتماعية؛ جاء الاختلاف على مكوناتها، فقد أشار هكس (Hicks,1997) إلى أن الدافعية الاجتماعية تشمل: أهداف العلاقات المتمثلة بالصداقة، والعلاقات الإيجابية ، وأهداف المسؤولية الاجتماعية المتعلقة برغبة الفرد في أن يكون مواطناً صالحاً، وأهداف الحالة المتعلقة بالانتماء للاتجاه السائد في المجتمع، بينما ترى ونتزل ويجفيلد (Wentzel &Wigfield,1998) أن الدافعية الاجتماعية تتكون من: العمليات الدافعية الاجتماعية المتمثلة بقبول الأقران والتعرف عليهم بطريقة اجتماعية ، والعلاقات الشخصية المتبادلة كعلاقات الصداقة، تصورات الطلاب عن زملائهم ومعلميهم ومجتمعهم، في حين يرى أوردان (Urdan,2012) أن الدافعية الاجتماعية تتكون من الأهداف الاجتماعية، كتكوين الصداقات والمسؤولية الاجتماعية، وتقديم الدعم، والحاجة إلى الانتماء حيث نظر إليه كدافع فطري يمكن تنميته بالإضافة للديناميات الاجتماعية، ويعني به التأثير المتبادل بين الأفراد الذي يؤدي للاندماج الاجتماعي. وللعالم فسكي (Fiske , 2004) وجهة نظر أخرى فيرى أن الدافعية الاجتماعية تشمل: الانتماء، والفهم، والتحكم، وتعزيز النفس، والثقة. وقد اعتبر يوست وزربرغن (Yost & Zurbriggen , 2006) أن الدافعية الاجتماعية تتكون من القوة والانتماء والصداقة، في حين أن أوردن وميهر (Urdan& maehr,1995) يريان أن الدافعية الاجتماعية تتكون من مجموعة عوامل وأهداف وعلاقات تداخلية هي: الانتماء الاجتماعي، والاهتمام الاجتماعي، والسلطة الاجتماعية، والثناء، ودعم الأقران والمعلم والوالدين. بينما قسمتها استبانة طلاب الكلية (student college inventory) في المقياس الفرعي للدافعية الاجتماعية إلى ثلاثة مكونات: الاعتماد على الذات، القابلية الاجتماعية، القيادة (Pedescleaux , 2010) .

ولأغراض هذه الدراسة، فقد تم تحديد العناصر الآتية كمكونات للدافعية الاجتماعية، وهي:

♦ القابلية الاجتماعية (Sociability) : وتعني «رغبة لدى الفرد في الحصول على رضا الآخرين، وميل عام لدى الفرد للمشاركة في الأنشطة، وتفضيل العلاقات الاجتماعية على البقاء وحده « (Cheek & Buss, 1981, p7) وتلعب القابلية الاجتماعية وراً مهما في الاندماج الأكاديمي والرضا عن الحياة (Epstein,2012) ، وترتبط ارتباطاً ايجابياً مع الشعور بالانتماء، والدعم الاجتماعي المقدم من الأهل والزملاء (Mounts et al., 2006)

♦ الإحساس بالانتماء (Sense of Belonging) : "الدرجة التي يشعر بها الفرد بأنه جزء من مجتمعه ومقبول اجتماعيا من الآخرين» (Santos,2014, 2) . وقد اعتبره الكثير من العلماء المكوّن الرئيس للدافعية الاجتماعية (Fiske , 2004) ، ويرتبط ارتباطاً جوهرياً بالشعور بالقبول، وتكوين الصداقات ،وتقبل الدعم والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية (Juvonen, 2007) .

♦ الدعم الإجتماعي (Social Support) : وتعني «الدعم المتبادل بين الفرد وزملائه، ودعم المعلم والأسرة والأصدقاء، ومساعده الفرد» (Kalkan & Epli- Koc, 2011, 548) . وللدعم الاجتماعي دور كبير في تنشئة الفرد بشكل سليم، والتغلب على العديد من المشكلات النفسية كالخوف والقلق (Mason, 2004) ، ويرتبط ارتباطاً إيجابياً قوياً بالانتماء. (Lagana, 2004)

♦ الصداقة (Intimacy) : حاجة الفرد لإنشاء علاقات صداقة قوية ومستقرة مع زملائه. وتلعب الصداقة الحميمة دوراً محورياً في حياة الطلاب وأدائهم الأكاديمي، وهي تختلف باختلاف المجتمع والثقافة والفئة العمرية للفرد (Lee, 2006) .

♦ المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility) : مدى التزام الفرد بالأنظمة والعادات والتقاليد السائدة، والتعامل بعدالة مع الآخرين، وتعكس نوعا من السلوك الإيجابي تجاه الآخرين. وتعتبر المسؤولية الاجتماعية نتاجا للتربية الإيجابية البيت، والمدرسة، والإحساس بالانتماء للمجتمع. (Beghaei,2005)

وقد ظهرت العديد من النظريات التي تفسر الدافعية،؛ لعل أبرزها وأكثرها انتشاراً نظرية التقرير الذاتي (Self Determination Theory) لكل من ريان وديسي، حيث تفترض هذه النظرية بأن جميع الطلاب بغض النظر عن عمرهم، وجنسهم، ووضعهم الاقتصادي، والاجتماعي، وجنسياتهم، وخلفياتهم الثقافية يمتلكون ميولا كامنة للنمو، مثل: الدوافع الذاتية، والحاجات النفسية، والفضول، وهذه الميول تمثل الأساس في المشاركة الصفية، والدمج الأكاديمي، والأداء الإيجابي في المدرسة (Ryan et al, 2009) . وتهتم هذه النظرية أيضاً بتطور الفرد ووظائفه الشخصية في سياق اجتماعي، وتعتبر نموذجاً للدافعية الإنسانية والشخصية (Ryan & Deci, 2000b) ، كما تشير النظرية إلى أن «الأفراد لديهم الميل إلى استيعاب المعرفة، والممارسات الجديدة المكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية، والسياق الاجتماعي» (Niemiec & Ryan,2009, 134) .

تتكون نظرية التقرير الذاتي بحسب ريان وديسي (Ryan & Deci, 2000b) من خمس نظريات فرعية هي: نظرية الحاجات النفسية (psychological need theory (BPNT) ، ونظرية التقييم المعرفي (Cognitive Evaluation theory (CET) ، ونظرية التكامل القصدي (Organismic Integration theory (OIT) ، ونظرية التوجه السببي (causality orientation) theory (COT) ، ونظرية محتويات الهدف (Goal contents theory (GCT) .

تفترض نظرية الحاجات النفسية (BPNT) أن الناس يميلون إلى الانخراط في الأعمال التي تلبي حاجاتهم النفسية الأساسية، وهذه الحاجات هي حاجات فطرية (Innate needs) تتعلق بالرضا النفسي (Ryan) (psychological satisfaction & Deci, 2000b) ، وتشمل النظرية ثلاث حاجات نفسية، هي: الاستقلال (Autonomy) ، والكفاية (Competence) ، والترابط (Relatedness) ، **ورغم أن الحاجات البشرية متعددة، إلا أنهم يرون أن هذه الحاجات تشمل معظم الحاجات التي اقترحها علماء النفس السابقون (Ryan & Deci , 2000a)** .

♦ الكفاءة (Competence) : بحسب ريان وديسي (Ryan & Deci,2000b) فإن الشعور بالكفاءة يأتي من خلال التجارب الناجحة، والمشاعر الإيجابية حول النشاط، كما يرون أن مفهوم الكفاءة يتشابك مع مفهوم التحدي الأمثل (Optimal Challenge) ، ويمكن ملاحظه الكفاءة من خلال مراقبة الطلاب أثناء استكشافهم لبيئتهم، وفي تجاربهم في التعامل مع الأشياء من حولهم، وملاحظة الفرح على وجوههم وشعورهم بالرضا (Holt, 1964) ، يرى ريان وديسي (Ryan & Deci, 2000a) أن الشعور بالكفاءة يؤدي إلى تنمية الدوافع الذاتية، وأن أيّ تدخل سلبي تجاه هذه العملية سواءً على شكل نقد أو سيطرة قد ينقص الدافعية الذاتية.

♦ الاستقلال: (Autonomy) يرى ديسي وريان (Ryan & Deci,2000b) ان الشعور بالكفاءة لا بد أن يرافقه شعوراً بالاستقلال من أجل ازدهار الدافعية الذاتية ، فعندما يُعطى الفرد الحرية في الاختيار، وفرصة لتوجيه النفس، واعترافا بالمشاعر Acknowledgment feeling تتعزز مشاعر الارتياح الذاتي لديه.

♦ الترابط (Relatedness) عرّف ريان وديسي (Ryan &Deci,1985) الترابط بأنه الرغبة في الشعور بالتواصل مع الآخرين، وأن يكون الفرد محبوباً، ومحط اهتمام ورعاية، ويرى ديسي وريان (Ryan & Deci، 2009) أن الاستقلال والترابط يسيران جنباً إلى جنب في التأثير على تحصيل الطلبة، وهذا ما دعى ستانلي وسباردلن وبلوكر (Stanley & Spradlin & Plucker,2008) إلى القول بأن مفتاح الإصلاح الأكاديمي هو إقامة علاقات جيدة داخل التعليم، حيث إنه من الضروري أن يشعر كل طالب بارتباطه بمجتمع التعليم، مما يزيد من المشاركة في البيئات التعليمية. كما أن الترابط في مجتمع المدرسة، والدعم المقدم من المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور مؤشر مهم للنجاح الأكاديمي، والشخصي. وهذا ما أثبتته دراسة ريتل وآخرون (Ratelle et al, 2005) .

بينما تتناول نظرية التقييم المعرفية (CET) الدافعية الداخلية (intrinsic motivation) حيث يرى ريان وديسي (Ryan &Deci,2000a) أن الأفراد الذين يمتلكون دافعية ذاتية ينخرطون في النشاط لتحقيق رضا فطري من النشاط بحد ذاته. ووفقاً لهذه النظرية فإن الدافعية الداخلية ترتكز على الاحتياجات الأساسية للكفاءة والاستقلال والشعور بالكفاءة مما يؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية (Deci & Ryan , 1985) .

فيما تركز نظرية التكامل العضوي (OIT) على الدافع

الخارجي المتمثل في السعي وراء النشاط للحصول على النتائج من خارج النشاط (تعزيز أو مكافأة خارجية) . ترى هذه النظرية أن الدوافع لا يمكن أن تكون جميعها خارجية إذ إن بعض الدوافع ننشأ من خلال التفاعل مع البيئة والمواقف الظرفية (Contex-tual Factors) (Ryan &Deci,2000a) .

وقد أولت نظرية التقرير الذاتي اهتماماً كبيراً بالدافعية الاجتماعية، من خلال تركيزها على الترابط كشرط أساسي لحدوث التقرير الذاتي، حيث إن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتضمن علاقة الطالب بالمعلم والزملاء، وعلاقات الصداقة بين الطلاب، والأهداف المشتركة بين الطلاب والمعلم، وهذا السياق الاجتماعي يؤثر في الدافعية الداخلية والخارجية على حد سواء (Ryan & Deci, 2000a) .

مشكلة الدراسة:

بدأ الإحساس بالمشكلة عند الباحثين من خلال ملاحظاتهما حول العلاقات الاجتماعية، وتفاعل الطلبة أثناء عملهما في مدارس وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث، والجامعات المختلفة ، حيث لاحظا أن بعض الطلبة يميلون للمشاركة الطوعية في الأنشطة التعليمية،ن والاستمتاع بها، ويملكون قدرا من التحدي والإصرار لا يملكه الطلاب الآخرون ، كما أنهم يميلون لتكوين وجهات نظر مشتركة بينهم وبين معلميهم حول أهداف التعلم ،ويسلكون طرقا نشطة في التعامل مع زملائهم أثناء العمل في مجموعات ، كما أنهم يتميزون بانتماء عالٍ للمدرسة ولزملائهم، مما دفع الباحثَين لمراجعة الأدب التربويِ لمعرفة السبب وراء ذلك ، ولعل أبرز ما يفسر ذلك هو امتلاك هؤلاء الطلبة لدوافع معينة تساعدهم على الإقبال على الأعمال الجماعية والاستمتاع بها، وعند استعراض النظريات المفسرة للدافعية، رأى الباحثان أن نظرية التقرير الذاتي تعتبر من النظريات الواسعة الانتشار Macro- Theory ومتعددة الأبعاد، حيث تجمع ما بين شق أكاديمي وآخر اجتماعي ويمكن الاعتماد عليها في تنمية الدافعية الاجتماعية، ولأن الدافعية الاجتماعية ككن تنميتها (Murray et al,2008; Struthers & Dupuis & Ea-ton, 2005) ، فقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مستند إلى نظرية التقرير الذاتي لتنمية الدافعية الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من اهتمامها بتنمية الدافعية الاجتماعية ،وتأكيدها على الجانب النظري المرتبط بالدافعية كنظرية التقرير الذاتي، وترجمتها إلى تطبيقات عمليّة، وكون هذه الدراسة الأولى عربياً– على حد علم الباحث– التي تطور برنامج لتنمية الدافعية الاجتماعية ، فهذا يزيد من أهميتها، ويساعد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم على وضع برامج مماثلة لتنمية الدافعية الاجتماعية.

كما ترجع أهميتها أيضا إلى تقديمها برنامجاً تدريبياً يربط الجانب الأكاديمي بالسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه، ويعمل على رفع الدافعية الاجتماعية، ومن الجوانب المهمة أيضا في هذه الدراسة؛ سعيها لإكساب طلاب الصف العاشر بعض المهارات الاجتماعية التي ستعينهم مستقبلاً على مواجهة تحديات المرحلة الثانوية والجامعية.

فرضية الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للتحقق عن الفرضية الاتية:

هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الدافعية الاجتماعية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي؟

التعريفات:

◄ **البرنامج التدريبي**: مجموعة من الدروس والخبرات المخططة التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة ، أو الجامعة (Good,1973, 157) ويعرّف إجرائيا على أنه: البرنامج الذي أعده الباحثان لتنمية الدافعية الاجتماعية ويتكون من (16) جلسة تدريبية اعتمادً على نظرية التقرير الذاتي.

◄ **الدافعية الاجتماعية**: عملية ديناميكية تحدث من لالال التفاعل بين الشخص والتجارب الحياتية وبيئته « (Mc-Queen et al, 2009, 1) ، وتعرّف إجرائيا على أنها: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس الدافعية الاجتماعية، الذي أعده الباحث لأغراض الدراسة ويتكون من (34) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: القابلية الاجتماعية، الانتماء، الدعم المتبادل، الصداقة، المسؤولية الاجتماعية.

◄ **نظرية التقرير الذاتي**: نظرية شاملة في الدافعية ظهرت على يدي العالمين ريان وديسي، وتفترض أن جميع الطلاب بغض النظر عن عمرهم، وجنسهم، ووضعهم الاقتصادي، والاجتماعي، وجنسياتهم، وخلفياتهم الثقافية يمتكلون ميولا كامنة للنمو، مثل: الدوافع الذاتية، والحاجات النفسية، والفضول، وتعرّف إجرائياً على أنها: النظرية التي تم بناء البرنامج التدريبي وفقاً لها، بالاعتماد على الحاجات النفسية الآتية: الكفاية، والاستقلال، والترابط.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- حدود مكانية: تتمثل بتطبيق الدراسة في مدارس وكالة الغوث في الأردن.
- حدود زمانية: تتمثل بالفترة الزمنية التي طبقت فيها إجراءات الدراسة من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015
- حدود بشرية: تتمثل باقتصار عينة الدراسة على طلاب الصف العاشر الأساسي.
- حدود موضوعية: تتمثل باعتماد الدراسة على نظرية

التقرير الذاتي كأساس نظري، وكذلك الأبعاد التي تم اعتمادها للدافعية الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

وبعد مراجعة الأدب النظري لم يجد الباحثان أية دراسة مشابهة، أو قريبة من الدراسة الحالية من حيث أبعاد الدافعية الاجتماعية المتناولة، أو النظرية المُستنَد عليها أو العينة، لذا تمت الاستعانة ببعض الدراسات ذات العلاقة بطريقة غير مباشرة، فقد أجرى **ناصر** (**Nasser, 2014**) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين الدافعية الاجتماعية المدرسية، والتحصيل الأكاديمي تكونت عينة الدراسة من (564) طالباً و (697) طالبةً من طلبة المدارس المستقلة في قطر ومن الصفوف (7،8،9،11،12) ، حيث قام الباحث ببناء مقياس للدافعية الاجتماعية في المدرسة، وإجراء تحليل عاملي له، وتوصل إلى ثلاثة مكونات للدافعية الاجتماعية، هي: مساعدة الزملاء، والقوة الاجتماعية، والدافعية العالمية global motivation وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار وجود علاقة تنبؤية ضعيفة بين الدافعية الاجتماعية والتحصيل.

وفي دراسة **موراي وآخرون** (Murray et al, 2012) قام الباحثون بدراسة أثر برنامج لتنمية الدافعية الاجتماعية على المراهقين من ذوي التوحد، حيث قام الباحثون ببناء برنامج حاسوبي متعدد الوسائل (multimedia) لتنمية القدارات التواصلية الاجتماعية لدى المراهقين من ذوي التوحد، حيث تم اختيار عينة مكون من 21 شخصا من المتوحدين المراهقين، وقد تم توزيعهم إلى أربع مجموعات، وكل مجموعة حصلت على كتيب تدريبي لمدة 12 أسبوعاً للمهارات الاجتماعية التداخلية، وكل مهمة استغرقت ثلاث ساعات، وقد تم استخدام مقياسيّ رد الفعل الاجتماعي (SRS) واستبانة الصعوبات والقوة (SPQ) وقد أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية التوافقية.

كما هدفت دراسة **فانج وجو ومي** (**Fang & Ju & Mei,2012**) لاستكشاف أثر الدوافع الأكاديمية والاجتماعية التي تشمل (الهدف، والقيمة، والاعتقاد، والتوقع) على التحصيل الدراسي في العلوم لطلاب المرحلة الثانوية. استخدم مقياس (SEQ) ومقياس (LMQ) لقياس الدافعية الأكاديمية، والاجتماعية، وقد طُبقت الدراسة على (277) طالباً وطالبةً في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية ، أظهرت النتائج ان كل مكون من الدافعية الاجتماعية، والأكاديمية ساهم بشكل مختلف في توقع نتيجة التحصيل، كما أشارت النتائج إلى أن فروع الدافعية الأكاديمية، والاجتماعية كانت مرتبطة مع بعضها البعض.

بينما هدفت دراسة **وينتزل** (**Wentzel,2010**) لاختبار تأثير تصورات المعلمين والأقران المراهقين عن الدعم، وعلاقته بنتائج الدافعية الأكاديمية، والاجتماعية المتمثلة في (الفائدة interest، والسعي للأهداف الاجتماعية social goal pursuit) تمثلت عينة الدراسة بـ (120) طالبا من الصف السادس و (115) طالبا من الصف السابع و (123) طالبا من الصف الثامن. حيث تم سؤالهم عن الدعم ضمن أربعة أبعاد (توقعات السلوك، والمخرجات الأكاديمية ، وأحكام المساعدة، والسلامة، والرعاية العاطفية) واختلاف ذلك باختلاف الجنس، ومستوى الصف، والمعلمين، والفصول الدراسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فائدة النموذج متعدد الأبعاد في الدعم الاجتماعي، وأظهرت أيضاً مساهمات المعلمين، والأقران في رفع دافعية الطلاب.

بينما هدفت دراسة **بدسكليوكس** (**Pedescleaux, 2010**) إلى التحقق من العوامل الدافعية غير المعرفية (الأكاديمية والاجتماعية) التي يمكن أن تتنبأ بالإنجاز الأكاديمي للذكور الرياضيين وغير الرياضيين، تكونت عينة الدراسة من (142) طالباً رياضياً وغير رياضي من الطلاب الجدد في جامعة ميدوسترن، وقد استخدام مقياس college student inventory (CSI) للتعرف إلى الدافعية الاجتماعية والأكاديمية لدى عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج عدم القدرة على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدافعية الأكاديمية والاجتماعية باستخدام مقياس (CSI) . كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق في الدافعية، والأكاديمية، والاجتماعية، بين الرياضيين وغير الرياضيين باختلاف العرق (القوقاز والسود) .

فيما أجرى **ستروثرز ودوبيوس وايتون** (**Struthers & Dupuis & Eaton, 2005**) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير برنامج تدريبي للدافعية الاجتماعية، الذي تم تطويره لتنمية صفة المسامحة بين العمال، حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (35) عاملا وعاملة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (المجموعة الأولى تعرضت لبرنامج للتدريب على الرضا الوظيفي، والمجموعة الثانية تعرضت للتدريب على برنامج لتنمية الدافعية الاجتماعية) ركز البرنامج على وضع المشاركين في مواطن يَظهر فيها الموظف كضحية لمخالفات العمال. بعد ذلك تم قياس التسامح الوظيفي قبل وبعد. أظهرت النتائج أن تدريب الدافعية الاجتماعية طور التسامح الوظيفي بين العاملين.

أما دراسة **وسدم** (**wisdom,2003**) فقد هدفت إلى التعرف للعلاقة بين التوجه لهدف الإنجاز، والتوجه نحو الدافعية الاجتماعية والجنس لدى الرياضيين في المدارس، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا و (67) طالبة من المدارس الثانوية في منطقة جبال الروكي، وقد تم استخدام مقياس التوجه إلى الدافعية الاجتماعية في الرياضة (SMOSS) ويشمل الأبعاد: (الانتماء الاجتماعي، والحالة الاجتماعية، والإدراك الاجتماعي) ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوجه لهدف الإنجاز، والتوجه نحو الدافعية الاجتماعية لصالح الإناث، وكذلك وجود علاقة ارتباطية قوية بين التوجه لهدف الإنجاز والتوجه نحو الدافعية الاجتماعية.

فيفي دراسة كل من **سبيرا و وينتزل** (**Spera & Wentzel,2003**) والتي بحثت علاقة الانسجام بين أهداف الطلاب والمعلمين وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية والاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (97) طالبا في الصف التاسع، حيث تم قياس التطابق في أربعة أهداف (السلوك الاجتماعي الإيجابي

، والمسؤولية، والتعلم، والأداء) باستخدام أداة أُعدّت لذلك، وتم قياس الدافعية الاجتماعية والأكاديمية من خلال مقياسين طورا لذلك، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين فائدة الطلاب، والدعم الاجتماعي من المعلمين، وكذلك أظهرت وجود ارتباط إيجابي بين أهداف التعلم المتطابقة والسيطرة على المعتقدات.

بينما هدفت دراسة **كوين** (**Kuin,2009**) إلى التعرف إلى العلاقة بين الدافعية الاجتماعية والدافعية الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبةً من جامعة أوكلاند تراوحت أعمارهم بين 19 – 59 سنة، تم استخدام مقياس للدافعية الاجتماعية يتكون من أبعاد (المسؤولية الاجتماعية، والأهداف الاجتماعية الإيجابية، والالتزام الاجتماعي) ومقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لفاليراند بأبعاده (الدافعية الداخلية، والخارجية، وانعدام الدافعية) ، وقد أظهر النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الأكاديمية الداخلية، والدافعية الاجتماعية. وعدم وجود علاقة بين الدافعية الخارجية، وانعدام الدافعية من جهة، والدافعية الاجتماعية من جهة أخرى.

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود بعض الدراسات التي اختبرت أثر برنامج تدريبي للدافعية الاجتماعية، ولكن على عينات مختلفة عن عينة الدراسة، كالطلاب المتوحدين، أو في مجال العمل، وبأبعاد متشابهة مع الدراسة الحالية، ولكن ليست متطابقة تماماً، لذلك جاءت هذه الدراسة لتتناول أثر برنامج تدريبي للدافعية الاجتماعية على طلاب الصف العاشر.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة قصديّة من طلاب الصف العاشر، وتوزيعها عشوائياً ضمن مجموعتين: ضابطة، وتجريبية ، وتم استخدام تصميم (قبلي – بعدي – متابعة) لمجموعتين ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، ويُعبر عن هذا التصميم بالرموز كما يلي:

G1 R O1 X O2 - O3

G2 R O1 - O2

حيث يُقصد بـ (G1) المجموعة التجريبية و (G2) المجموعة الضابطة (R) التوزيع العشوائي (O1) القياس القبلي و (O2) القياس البعدي (O3) قياس المتابعة (X) المعالجة.

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من (68) طالباً من طلاب الصف العاشر في مدرسة نزال الإعدادية الأولى التابعة لوكالة الغوث الدولية في العاصمة عمان، ويرجع سبب اختيار العينة لإبداء إدارة المدرسة تعاونا كاملاً مع الباحثين ، ولقرب المجمع من الباحثين مما يوفر الوقت لتدريب طلاب المجموعة التجريبية، وقد تم اختيار شعبتين عشوائيًا من شعب الصف العاشر والبالغ عددها (3) شعب في المدرسة، ثم اختيرت إحدى الشعبتين عشوائياً لتكون مجموعة ضابطة، والأخرى لتكون مجموعة تجريبية، وقد بلغ عدد طلاب المجموعة الضابطة (34) طالباً، وعدد طلاب المجموعة التجريبية (34) طالباً أيضاً، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للتدريب.

أدوات الدراسة:

- **البرنامج التدريبي**

وهو برنامج تدريبي تم بناؤه خصيصاً من قِبل الباحثين لأغراض هذه الدراسة، معتمداً على مبادئ نظرية التقرير الذاتي، بهدف تنمية الدافعية الاجتماعية لطلاب الصف العاشر، حيث قام الباحثان بإعداد جلسات تدريبية تهدف إلى تنمية شعور الطالب بالكفاءة والاستقلال والترابط ، والتي تُعد جوهر نظرية التقرير الذاتي، فقد تم مسح الدراسات والبرامج التدريبية التي تناولت أبعاد نظرية التقرير الذاتي وهي (الاستقلال والكفاية والترابط) من حيث العوامل المؤثرة فيها، والمرتبطة بها، وإيجاد العناصر المشتركة بينها، وبين كل من مكونات الدافعية الاجتماعية، وتحديد موضوعات الجلسات التدريبية وأهدافها، واختيار أساليب التدريب المناسبة لتحقيقها، وكذلك المواد والأدوات المطلوبة والزمن، وصياغة خطط العمل.

- **مكونات البرنامج التدريبي**

تكوّن البرنامج التدريبي بصورته النهائية من (16) جلسة، تم تنفيذها على مدار ستة أسابيع بواقع (3) لقاءات أسبوعياً. مدة كل لقاء حصة صفية (45 دقيقة) ، حيث اقتصرت الجلسة الافتتاحية على التعارف، وتقديم أهداف البرنامج، وتحديد الواجبات، وحقوق الأعضاء، وتطبيق المقياس القبلي. أمّا الجلسة الختامية فتضمنت التعرّف إلى الفائدة التي اكتسبها الطلبة من الجلسات كاملة، وما تخللها من لقاءات تدريبية من خلال التخطيط ليوم دراسي ناجح، وخُتمت الجلسات بتطبيق المقياس البعدي، والشكر على التعاون.

- **الهدف العام للبرنامج التدريبي:**

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية الدافعية الأكاديمية، والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الأساسية.

- **الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي:**
  - تنمية شعور الطالب بالكفاءة.
  - تنمية شعور الطالب بالاستقلال
  - تنمية شعور الطالب بالترابط

وقد توزعت موضوعات البرنامج على الجلسات التدريبية لتحقيق الأهداف ضمن النحو الآتي:

- أولاً: الجلسات التدريبية المتعلقة بتنمية الشعور

بالكفاءة: أهمية العلم في حياتنا، لماذا أتعلم، الفشل أصل النجاح، يوم دراسي ناجح.

- ثانياً: الجلسات التدريبية المتعلقة بتنمية الشعور بالاستقلال: اعرف ذاتك، التعامل مع الضغوط، أنا محتار كيف أختار، التخطيط الناجح.
- ثالثاً: الجلسات التدريبية المتعلقة بتنمية الشعور بالترابط: مدرستي تحت المجهر، أنا ومعلمي، ماذا يعني لي زميلي، كن إيجابيا ، العمل ضمن فريق.

- **الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج:**

العصف الذهني (Brain Storming) ، التعلم التعاوني (Cooperative Learning) ، المناقشة (Discussion) ، لعب الدور (Role Play) ، طرح الأسئلة (Questioning) ، تدريب الحساسية (Sensitivity Training) ، تشكيل السلوك (Forming behavior) ، استراتيجية المحاضرة المعدلة. (Modified lecture)

- **تقييم البرنامج التدريبي:**

تم الاعتماد في تقييم فاعلية البرنامج التدريبي على عدد من الأدوات، من بينها:

- تطبيق مقياسيّ الدافعية الأكاديمية، والدافعية الاجتماعية في بداية البرنامج التدريبي، وإعادة تطبيقهما مع نهاية البرنامج التدريبي
- ملاحظة سلوك الطلبة وانطباعاتهم أثناء التفاعل في المواقف التدريبية.
- تغذية راجعة من قبل المتدربين.

- **صدق البرنامج التدريبي**

للوقوف على صدق البرنامج التدريبي كوسيلة لتنمية الدافعية الأكاديمية، والاجتماعية، تم عرض البرنامج بصورته الأولية على سبعة محكمين مختصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية، وجامعة العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية، وقد طُلب منهم تحديد مدى شمولية البرنامج، وتكامل عناصره، ومدى كفاية الأهداف لكل جلسة، والزمن المخصص لها، ودرجة إبراز البرنامج لدور الطالب والمدرب، ومدى صلاحية الإجراءات المستخدمة، وقد قدّم المحكمون عدداً من الملاحظات تتعلق بتعديل بعض الأهداف الخاصة، وإضافة بعض أنشطة كسر الجمود بداية الجلسات بالإضافة لبعض التعديلات اللغوية، وقد تم الأخذ بالملاحظات.

- **مقياس الدافعية الاجتماعية**

وهو مقياس الدافعية الاجتماعية الذي قام الباحثان ببنائه، ويتكون بصورته النهائية من أربع وثلاثين فقرة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، هي: القابلية الاجتماعية، الإحساس بالانتماء، الدعم الاجتماعي، الصداقة، المسؤولية الاجتماعية، ضمن مقياس ليكرت خماسي، وقد قام الباحثان ببنائه ضمن الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالدافعية الاجتماعية؛ حيث تم اتباع أسلوب استقرائي لتحديد مكونات الدافعية الاجتماعية، فقد تم حصر الدراسات التي تناولت الدافعية الاجتماعية، بعد ذلك تم تجميع الأبعاد المختلفة التي تناولتها المقاييس في هذه الدراسات، وقام الباحثان بعدها بحصر الأبعاد المتشابهة في الدراسات، وتبويبها ضمن الخصائص المشتركة وتسميتها، وبذلك تم حصر الأبعاد الخمسة للمقياس وهي: القابلية الاجتماعية، الإحساس بالانتماء، الدعم الاجتماعي، الصداقة، المسؤولية الاجتماعية.
- صياغة فقرات على كل بُعد من الأبعاد الخمسة بالرجوع إلى مقاييس مختلفة عدة للدافعية الاجتماعية، ولبعض المقاييس التي تناولت أبعاد المقياس، مثل: قائمة شيك وباس للقابلية الاجتماعية (Cheek & Buss ، 1981) و مقياس ناصر للدافعية (Nasser, 2014) ، واستبانة (CSI Inventory) للدافعية الاجتماعية (Pedescleaux، 2010) ، ومقياس التوجه للدافعية الاجتماعية في الرياضة (Wisdom,2003) (SMOSS) ، ومقياس وودنيو للإحساس النفسي بالانتماء المدرسي (Goode-new,1993) ، ومقياس أتاواي للإحساس بالانتماء (Attaway، 2004) ، وقائمة لابيل للدوافع الاجتماعية (Labelle, 2008) ، ومقياس ماكولوم للأهداف الاجتماعية (McCollum ، 2004) ، ومقياس SEQ للدافعية الاجتماعية الذي أعده يانغ (Wang , 2012) ، ومقياس نيوبري للدافعية الاجتماعية للتعلم (Newber-ry , 2003) ، ومقياس باترك وهكس وريان للكفاءة الاجتماعية (Patrick & Hicks & Ryan , 1997) ، ومقياس هكس للصداقة (Hicks, 1997) ، ومقياس آنالي للصداقة (Lee, 2006) .
- إعداد المقياس بصورته الأولية وتدقيقه لغوياً، ثم عرضه على اثني عشر محكّماً، والأخذ بالملاحظات.
- عرض المقياس على مجموعة من طلاب الصف العاشر من غير عينة الدراسة؛ لتحديد الغموض في الفقرات، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية لمستوى الطلاب، والأخذ بالملاحظات.
- تطبيق المقياس على عينة أخرى من غير عينة الدراسة، لدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس.
- إخراج المقياس بصورته النهائية بعد الأخذ بنتائج دراسة الصدق والثبات

- **صدق مقياس الدافعية الاجتماعية**

قام الباحثان بالتأكد من صدق المحتوى (Content Va-lidity) لمقياس الدافعية الاجتماعية من خلال عرضه على اثني عشر محكماً من ذوي الاختصاص، في كلية التربية في جامعة اليرموكن والجامعة الأردنية، وكلية العلوم التربوية، والآداب التابعة لوكالة الغوث؛ لتحديد مدى ملاءمة الفقرات لما يقيسه كل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها ، بالإضافة إلى تحديد ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات ، واعتمد معيار (80 %) كنسبة اتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار تم حذف بعض الفقرات الغامضة، وجرى تعديل بعض الفقرات

من حيث الصياغة اللغوية.

كما تم التأكد من صدق بناء الفقرات (Item Validity) ؛ من خلال حساب ارتباط الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج حسب الجدول رقم (1).

جدول (1)

ارتباط الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية لمقياس الدافعية الاجتماعية

البعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي اليه	ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
القابلية الاجتماعية	1	0.57	0.34
	7	0.68	0.48
	15	0.72	0.61
	21	0.60	0.68
	28	0.75	0.48
	34	0.42	0.63
الإحساس بالانتماء	2	0.83	0.62
	8	0.87	0.65
	13	0.68	0.50
	16	0.86	0.67
	22	0.67	0.66
	29	0.64	0.65
	32	0.74	0.64
	35	0.60	0.67
الدعم الاجتماعي المتبادل	4	0.53	0.62
	9	0.59	0.43
	14	0.29	0.47
	18	0.63	0.58
	23	0.65	0.55
	26	0.65	0.57
	30	0.73	0.70
	33	0.68	0.56
الصداقة	5	0.49	0.47
	10	0.50	0.60
	12	0.69	0.36
	20	0.52	0.71
	24	0.56	0.43
	27	0.73	0.39
المسؤولية الاجتماعية	3	0.68	0.56
	6	0.71	0.52
	11	0.59	0.57
	17	0.58	0.41
	19	0.58	0.58
	25	0.72	0.43
	31	0.52	0.39

يلاحظ من الجدول (1) أن معاملات ارتباط الفقرات بدرجة بعد القابلية الاجتماعية تراوحت بين (0.42 – 0.75) ، وأن معاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.34 – 0.68) ، أما بعد الإحساس بالانتماء فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بدرجة البعد بين (0.60 – 0.87) ، بينما تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.50 – 0.67) ، أما في بعد الدعم الاجتماعي فقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بدرجة البعد بين (0.29 – 0.73) ، بينما تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.43 – 0.70) ، بينما نلاحظ في بعد الصداقة أن معاملات ارتباط الفقرات بدرجة البعد تراوحت بين (0.49 – 0.73) ، بينما تراوحت معاملات ارتباط فقرات البعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.36 – 0.71) ، كما يبيّن الجدول أيضا أن معاملات ارتباط الفقرات بدرجة بعد المسؤولية الاجتماعية قد تراوحت بين (0.52 – 0.72) ، في حين كان ارتباط الفقرات بالبعد الكلي واقع بين (0.39 – 0.56) ، وجميع هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) باستثناء الفقرة رقم (14) ضمن بعد الدعم الاجتماعي المتبادل حيث كان ارتباطها بالبعد (0.29) ولم تكن دالة إحصائيا فتم حذفها واعتُمدت باقي الفقرات.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات الاستقرار لمقياس الدافعية الاجتماعية بطريقة الإعادة، حيث قام الباحثان بتطبيق المقياس على (34) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفارق زمني مقداره أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون ما بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، حيث بلغ (0.89) .كما تم التأكد من الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية الخمسة، وكانت النتائج على النحو المبيّن في الجدول رقم (2) .

جدول (2)

قيمة معامل الثبات للأبعاد الفرعية لمقاييس الدافعية الاجتماعية

البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
القابلية الاجتماعية	6	0.66

البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
الإحساس بالانتماء	8	0.87
الدعم الاجتماعي	7	0.76
الصداقة	6	0.66
المسؤولية الاجتماعية	7	0.73
الكلي	34	0.92

يلاحظ من الجدول (2) أن دلالات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية قد تراوحت بين (0.66 – 0.87) وللمقياس بشكل كلي (0.92) مما يشير إلى تمتع مقياس الدافعية الاجتماعية بدلالات ثبات جيدة.

تصحيح المقياس

المقياس بصورته النهائية يشتمل على (34) فقرة مصاغة باتجاه إيجابي، وموزّعة على خمسة أبعاد هي: بعد القابلية الاجتماعية ويشمل الفقرات (1، 7، 15، 21،28، 33) وبعد الإحساس بالانتماء ويشمل الفقرات (2، 8، 13، 16، 22، 29، 32، 34) وبعد الدعم الاجتماعي المتبادل ويشمل الفقرات (4، 9، 14، 18، 23، 26، 30) وبعد الصداقة ويشمل الفقرات (5، 10، 12، 20، 24، 27) وبعد المسؤولية الاجتماعية ويشمل الفقرات (3، 6، 11، 17، 19، 25، 31) ضمن مقياس ليكرت خماسي وبدرجات تتراوح بين (1 – 5) تمثل الاستجابة على كل بند ، حيث أن الرقم (1) يعني عدم الموافقة الشديدة على الفقرة، والرقم (2) يعني عدم الموافقة على الفقرة، الرقم (3) يعني التردد في الإجابة على الفقرة، والرقم (4) يعني الموافقة على الفقرة، والرقم (5) يعني الموافقة الشديدة على الفقرة.

المعالجة الإحصائية:

لتحديد مستوى دلالة أثر البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية الاجتماعية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي والمتعدد (ANCOVA) & MANCOVA لضبط أثر الاختبار القبلي؛ كما تم استخدام اختبار – ت لعينتين مترابطتين (Paired sample t- test) بين العلامة البعدية وعلامة المتابعة لمقياس الدافعية الاجتماعية لمعرفة مدى استقرار أثر البرنامج.

نتائج الدراسة

نصت فرضية الدراسة على ما يأتي:

هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلاب على مقياس الدافعية الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابتين القبلية والبعدية على مجالات مقياس الدافعية الاجتماعية وفقاً لمتغير المجموعة، إضافةً إلى حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للاستجابة البعدية والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابتين القبلية والبعدية الخاصة بمجالات مقياس الدافعية الاجتماعية والمقياس ككل وفقاً لمتغير المجموعة، والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي القبلي	الانحراف المعياري القبلي	المتوسط الحسابي البعدي	الانحراف المعياري البعدي	المتوسط الحسابي المعدّل
المقياس ككل	الضابطة	34	113.412	15.39	114.29	15.77	114.29
	التجريبية	34	113.176	17.07	128.53	12.89	128.53
القابلية الاجتماعية	الضابطة	34	18.676	3.35	19.44	3.17	19.39
	التجريبية	34	18.853	3.45	21.06	2.62	21.11
الانتماء	الضابطة	34	26.794	4.36	28.41	4.62	28.46
	التجريبية	34	27.529	5.00	31.53	3.32	31.48
الدعم الاجتماعي	الضابطة	34	22.941	3.84	23.09	3.83	23.04
	التجريبية	34	22.882	4.11	27.03	3.01	27.07
الصداقة	الضابطة	34	21.412	3.18	20.29	3.71	20.24
	التجريبية	34	20.706	3.88	22.03	3.38	22.09
المسؤولية الاجتماعية	الضابطة	34	23.588	4.21	23.06	3.76	22.98
	التجريبية	34	23.206	4.17	26.88	3.03	26.96

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة

على القياس القبلي لمقياس الدافعية الاجتماعية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي (113.176) بانحراف معياري (17.07) ، كما بلغ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي (113.412) بانحراف معياري (15.39) أما بالنسبة للقياس البعدي فنجد إن متوسط المجموعة التجريبية قد أصبح (128.53) بانحراف معياري (12.89) ، في حين أن متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ (114.29) بانحراف معياري (15.77) وبناء عليه تتضح الحاجة إلى إجراء ضبط إحصائي لعزل أثر المتغيرات الدخيلة لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على المقياس البعدي لذا توجب استخدام تحليل التباين المصاحب ANCOVA على المقياس الكلي للدراسة، ويتضح هذا في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية، وأداء المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الاجتماعية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مقياس الدافعية الاجتماعية (المصاحب)	6.82	1.00	6.82	0.032	0.858
المجموعة	3447.01	1.00	3447.01	16.385**	0.00
الخطأ	13674.71	65.00	210.38		
المجموع	1019502	68.00			

** دال على مستوى دلالة α=0.01

يلاحظ من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في درجات الطلاب على المقياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (f=16.385) وكانت لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط (128.53) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (114.29) ، كما أن المتوسط الحسابي المعدّل – بعد إجراء تحليل التباين المصاحب – للمجموعة التجريبية بلغ (128.53) وللمجموعة الضابطة (114.29) ولصالح المجموعة التجريبية أيضاً.

وللتأكد من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الدافعية الاجتماعية البعدي، تمّ حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية الاجتماعية على القياس البعدي

البعد	القابلية الاجتماعية	الانتماء	الدعم الاجتماعي	الصداقة
الانتماء	**0.693			
الدعم الاجتماعي	**0.637	**0.772		
الصداقة	**0.551	**0.591	**0.717	
المسؤولية الاجتماعية	**0.566	**0.576	**0.797	**0.598

** دال على مستوى دلالة α=0.01

حيث يتبين وجود علاقات ارتباطية ذات دلالات إحصائية بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الدافعية الاجتماعية، وعليه تقرر استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد .MANCOVA

جدول (6)

تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأثر البرنامج التدريبي على أبعاد مقياس الدافعية الاجتماعية على القياس البعدي

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
القابلية الاجتماعية (مصاحب)	Hotelling's Trace	0.029	0.334b	5.000	57.000	0.890
الانتماء (مصاحب)	Hotelling's Trace	0.070	0.794b	5.000	57.000	0.559
الدعم الاجتماعي (مصاحب)	Hotelling's Trace	0.047	0.536b	5.000	57.000	0.748
الصداقة (مصاحب)	Hotelling's Trace	0.098	1.121b	5.000	57.000	0.359
المسؤولية الاجتماعية (مصاحب)	Hotelling's Trace	0.047	0.534b	5.000	57.000	0.749
المجموعة	Hotelling's Trace	0.482	5.499b	5.000	57.000**	0.000

** دال على مستوى دلالة α=0.01

يبين الجدول (6) أعلاه وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) للبرنامج التدريبي على مقياس الدافعية الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (0.482) ولتحديد على أي بعد من أبعاد مقياس الدافعية الاجتماعية كان أثر البرنامج فقد تمّ إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على أبعاد المقياس وكانت النتيجة كما في الجدول (7)

جدول (7)

تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لمجالات مقياس الدافعية الاجتماعية البعدي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة	القابلية الاجتماعية	48.67	1.00	48.67	5.38*	0.02
	الانتماء	149.53	1.00	149.53	8.70 **	0.01
	الدعم الاجتماعي	267.57	1.00	267.57	21.11 **	0.00
	الصداقة	56.13	1.00	56.13	4.29*	0.04
	المسؤولية الاجتماعية	261.49	1.00	261.49	22.30 **	0.00
المصاحب القبلي	القابلية الاجتماعية	0.294	1.00	0.294	0.33	0.856
	الانتماء	17.453	1.00	17.453	1.016	0.318
	الدعم الاجتماعي	0.369	1.00	0.369	0.029	0.865
	الصداقة	15.543	1.00	15.543	1.188	0.280
	المسؤولية الاجتماعية	19.60	1.00	19.60	1.671	0.201
الخطأ	القابلية الاجتماعية	551.70	61.00	9.04		
	الانتماء	1048.3	61.00	17.19		
	الدعم الاجتماعي	773.01	61.00	12.67		
	الصداقة	797.99	61.00	13.08		
	المسؤولية الاجتماعية	715.47	61.00	11.73		
المجموع المصحح	القابلية الاجتماعية	602.75	67.00			
	الانتماء	1233.9	67.00			
	الدعم الاجتماعي	1047.7	67.00			
	الصداقة	883.22	67.00			
	المسؤولية الاجتماعية	1017.9	67.00			

* دال على مستوى دلالة α=0.05

** دال على مستوى دلالة α=0.01

ويُظهر الجدول (7) النتائج الآتية:

- وجود فرق دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، على الاختبار البعدي لبعد القابلية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (21.11) وللضابطة (19.39) بينما بلغت كانت (f=5.38) .

- وجود فرق دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، على الاختبار البعدي لبعد الانتماء لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (31.48) وللضابطة (28.46) بينما بلغت كانت (f=8.70) .

- وجود فرق دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، على الاختبار البعدي لبعد الدعم الاجتماعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (27.07) وللضابطة (23.04) بينما كانت (f=21.11) .

- وجود فرق دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، على الاختبار البعدي لبعد الصداقة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (22.09) وللضابطة (20.24) بينما كانت (f=4.29) .

- وجود فرق دال إحصائياً على مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة، على الاختبار البعدي لبعد المسؤولية الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة التجريبية (26.96) وللضابطة (22.30) بينما كانت (f=0.79) .

ولمعرفة مدى استقرار أثر البرنامج التدريبي على الدافعية الاجتماعية، فقد تم إعادة تطبيق مقياس الدافعية الاجتماعية بعد شهر من تاريخ انتهاء تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وتم استخدام اختبار "ت" للعينات المزدوجة (Paired Sample t- test) لدرجات الطلاب على مقياس الدافعية الاجتماعية البعدي والتتبعي ومجالاته ، فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (8) .

الجدول (8)

نتائج اختبار (ت) للعينات المزدوجة لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الاجتماعية (البعدي- المتابعة)

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المقياس ككل	بعدي	72.853	8.439	0.249	33	0.805
	تتبعي	73.324	5.639			
القابلية الاجتماعية	بعدي	15.118	2.143	0.323	33	0.749
	تتبعي	15.294	1.679			
الانتماء	بعدي	13.794	1.822	1.890	33	0.068
	تتبعي	14.618	1.303			
الدعم الاجتماعي	بعدي	12.647	2.740	2.011	33	0.053
	تتبعي	13.853	1.778			
الصداقة	بعدي	15.794	2.496	1.898	33	0.066
	تتبعي	14.853	1.844			
المسؤولية الاجتماعية	بعدي	15.500	2.453	1.657	33	0.107
	تتبعي	14.706	1.818			

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين متوسط الأداء البعدي والتتبعي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الاجتماعية، إلا أن نتائج اختبار (ت) تظهر عدم وجود دلالة إحصائية لهذه الفروق على مستوى الدلالة (α=0.05) ، حيث بلغت قيمة ت (0.249) .

مناقشة النتائج

لقد أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في تنمية الدافعية الاجتماعية، واستمرار هذا الأثر الإيجابي بعد شهر من انتهاء البرنامج، وبذلك تدعم هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى فاعلية البرامج التدريبية لتنمية الدافعية الاجتماعية كدراسة (Murray et al,2012) ودراسة (Struthers & Dupuis & Eaton, 2005) .ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها في ضوء أمور عدة ،منها: المشاركة في عضوية مجموعة تدريبية وفرت للأعضاء جواً مناسبا من التعلم والتدريب، وتوفير أساليب منظمة تساعد المشاركين على نقل أثر التعلم خارج إطار الجلسات التدريبية.

كما أنّ خبرة الانضمام لمجموعة فيها تجانس من حيث الهدف، والخصائص قد أسهمت في تحقيق فلسفة الانضمام للمجموعات التدريبية، والرامية إلى تقوية العلاقات الاجتماعية لدى المشاركين– والتي تعد الأساس في الدافعية الاجتماعية– ومن جهة أخرى، فإن ما تضمنه البرنامج من محتويات يمكن أن يزودنا بفهم مناسب لما تم التوصل إليه من نتيجة تشير إلى التنمية الإيجابية للدافعية الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين في المجموعة التدريبية؛ لقد تم الاستناد في تطوير محتويات البرنامج الى الحاجات النفسية الأساسية في نظرية التقرير الذاتي، وهي: الكفاية، والترابط، والاستقلال، والتي تُعد مطلباً أساسيا لكل إنسان، حيث سعى البرنامج في العديد من جلساته إلى إكساب المشاركين مجموعة من المهارات، مثل: العمل تحت الضغط، والعمل الفريقي، واستراتيجيات التعامل الإيجابي، والتخطيط، إنّ من شأن هذه المهارات أن تسهم في مساعدة المشاركين على التخفيف من وطأة ضغوطات البيت والمدرسة والتوافق معها، والاحتفاظ بالقدر المناسب من الشعور بالسيطرة K والقدرة على التحكم بحياتهم وشؤونها، الأمر الذي يعزز من ثقتهم بأنفسهم ، ويمنحهم الدافع للاستمرار في استخدام هذه المهارات والاستراتيجيات، والتغلب على معيقات الدافعية الاجتماعية والتعامل بمرونة أكبر داخل المجموعات ومع الأهل والمعلمين والزملاء.

كما أن البرنامج عمل على تصحيح تصورات الطلاب عن المدرسة، ودورها بشكل عام، وعن المعلمين والزملاء بشكل خاص من خلال طرح الصورة الحقيقية لدور المدرسة، وطبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب والإدارة، وذلك باستضافة مدير المدرسة في لقاء مفتوح، واستخدام أسلوب الإقناع العقلي، وسماع تجارب الطلاب، وتصحيحها وطرح تجارب حياتية، ضمن جلسات تدريبية عدة تناولت ذلك، وهذا يتماشى مع العديد من الدراسات، مثل: دراسة راتل وزملائه، ودراسة ونتزل، ودراسة فانج وجو ومي التي أشارت لدور تصورات الطالب الإيجابية عن معلميه وزملائه في الدافعية الاجتماعية (Ratelle et al , 2005; Wentzel, 2010; fang & Ju & mei,2012) .

وكان لتدريب الطلاب على معرفة نقاط التحسس لديهم، دور فعال في توعية الطلاب بأهمية الكلام والتصرفات على الآخرين، وعلى فهم الطالب لمشاعره، وتقبلها أثناء التفاعل مع مملائه ومعلميه، وهذا ما أشارت إليه ونتزل وزملاؤها (Went-zel et al, 2010) .

وإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن الأساليب التي نفذت من خلال الجلسات التدريبية والمحفزة على المشاركة والانخراط ،بدلاً من التلقي السلبي للمهارات ،وذلك عبر الحوار، والمناقشة، ولعب الأدوار، والتمارين، وأوراق العمل، والواجبات البيتية، والتخيل، والنشرات، والعروض التقديمية، والنمذجة والتعلم التعاوني، يمكن أن تسهم في زيادة دافعية المشاركين لاستفادة من البرنامج التدريبي.وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد وحسين، ودراسة وانغ (Mohammad & Hussein 2013;

Wang 2012) ، ونقل أثر التعليم والتعميم لما تم تعلمه خارج أوضاع الجلسات التدريبية، وهو ما يمكن أن يفسر استمرار نتائج الدراسة ،والمتمثلة في تنمية الدافعية الاجتماعية بعد شهر من الانتهاء من تطبيق الدراسة، حيث تؤكد الدراسات على أن المهارات المعرفية والسلوكية مهارات حياتية قابلة للتعميم خارج الجلسات التدريبية، ومن جهة أخرى فإن ممارستها تزيد من اقتناع الفرد بها، واعتياده على استخدامها، ونزعته لإدراك الأمور وفق مبادئها ما يعني استمرارية تحقيق مشاعر، وتقديم استجابات منتجة ووظيفية في ظل إدراك عقلاني ومنطقي لأحداث الحياة المتنوعة سواءً داخل المدرسة أم خارجها، وأهمية التفاعل الاجتماعي، ودور الأصدقاء، والمسؤولية الاجتماعية المترتبة على هذا التفاعل.

من جهة أخرى فقد أشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى أن البرنامج التدريبي كان فعّالاً في تنمية الدافعية الاجتماعية المتعلقة ببعض أبعاد هذه الدافعية– تبعاً للمقياس المستخدم في الدراسة وأبعاده– وذلك مقارنة بأبعاد أخرى على القياسين البعدي والمتابعة؛ حيث ارتفعت درجات الدافعية الاجتماعية المتعلقة بجميع الأبعاد وهي: القابلية الاجتماعية، الانتماء، الدعم الاجتماعي، الصداقة، المسؤولية الاجتماعية، وذلك على القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.وكذلك ارتفعت درجات الدافعية الاجتماعية المتعلقة بجميع الأبعاد في المجموعة التجريبية على قياس المتابعة، مما يعني أن البرنامج التدريبي المصمم لأغراض الدراسة الحالية يُظهر فعاليةً في التعامل مع جميع أبعاد الدافعية الاجتماعية.ويمكن تفسير هذه النتائج المتعلقة بفعالية البرنامج في تنمية تلك الأبعاد في ضوء محتويات البرنامج ومكونات جلساته.إذ يبدو أن البرنامج التدريبي قد نجح في مساعدة الطلاب المشاركين في المجموعة التجريبية، على زيادة رغبتهم في إقامة العلاقات الاجتماعية مع زملائهم، ومعلميهم بعد تصحيح تصوراتهم عن هذه العلاقات، وإدراك قيمة هذه العلاقاتن مما أدى لزيادة القابلية الاجتماعية لديهم، وتمّ استهداف الشعور بالانتماء في البرنامج التدريبي ،من خلال تعزيز المشاركة الجماعية داخل جلسات التدريب، وتنمية روح العمل الفريقي، والأنشطة البيتية التشاركية، وتصحيح التصورات عن المدرسة، وهذه الأمور نفسها التي يمكن الاستعانة بها لتفسير التحسن في بعد الدعم الاجتماعي أيضاً، فيما كان لجلسات التدريب التي تناولت العلاقة مع الزملاء، ومعرفة نقاط التحسس دور فاعل في تنمية مفهوم الصداقة القوية عند الطلاب، أما بالنسبة لفعالية البرنامج في تنمية الدافعية الاجتماعية المتعلقة ببعد المسؤولية الاجتماعية، فمن المحتمل أن يكون البرنامج قد أسهم في تنميتها ،من خلال تركيزه على التعامل الإيجابي في كل نواحي الحياة والعمل الفريقي والتخطيط.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. إعداد برامج تدريبية في تنمية أبعاد الدافعية الاجتماعية الخمسة: القابلية الاجتماعية، الانتماء، الدعم المتبادل، الصداقة، المسؤولية الاجتماعية، كلٍّ على حدةٍ ضمن برنامج متخصص بذلك.
2. الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي طوّر في هذه الدراسة من قبل مديري المدارس، والمعلمين، والدارسين، والمرشدين المدرسيين، بهدف تنمية الدافعية الاجتماعية عند طلاب المدارس الأساسية.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول تنمية الدافعية الاجتماعية في مجتمعات أخرى، كطلبة الثانوية، والجامعة، والطلاب ذوي التحديات الخاصة والتوحد.
4. استخدام منهج البحث النوعي لدراسة تأثير البرامج التدريبية على الدافعية الاجتماعية لدى الطلبة.

المصادر والمراجع:

1. *Attaway, N. M. (2004) . Understanding academic motivation in middle school students: Association with sense of school belonging (Order No. 3117591) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305154741) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 305154741?accountid=48928.*
2. *Baker , J. A. (1999) Teacher- student interaction in urban at- risk classrooms: differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. Elementary School Journal , 100 , 57- 70.*
3. *Beghaei, M. (2005) . Parents' perceptions of social responsibility: A case study of social responsibility in one elementary school (Order No. MR16872) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305356126) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 305356126?accountid=48928.*
4. *Cheek, J. M. , & Buss, A. H. (1981) . Shyness and sociability. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 330- 339.*
5. *Croninger, R. G. , & Lee , V. E. (2001) Social capital and dropping out of high school: benefits to at- risk students of teachers' support and guidance. Teacher College Record, 103 , 548- 581.*
6. *Eegeser, S. , & Llabgens, T. (2010) . Mapping explicit social motives of achievement, power, and affiliation onto the five- factor model of personality. Scandinavian Journal Of*

(304634251) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 304634251?accountid=48928.

19. *Lagana, M. T. (2004) . Protective factors for inner- city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. Children and Schools, 26 (4) , 211- 220.*
20. *Lee, R. (2006) . The relationship between teenage students' self- reported technology experience and their self- perceived intimacy and academic success (Order No. 3235884) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304910545) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 304910545?accountid=48928.*
21. *McCollum, D. L. (2004) . Development of an integrated taxonomy of social goals (Order No. 3147654) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305149585) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 305149585?accountid=48928.*
22. *McQueen. H. , Wilcox. P. , Stephen. D. , Walker. C. (2009) Widening participation and the role of social motivation in students' transitional experiences in higher education University of Brighton, Brighton, UK.*
23. *Marachi, R. ,Astor , R. A. , & Benbenishty, R. (2007) Effects of student participation and teacher support on victimization in Israeli schools: an examination of gender, culture, and school type. Journal of Youth and Adolescence , 36 , 225- 240.*
24. *Mason, W. A. (2004) . General and specific predictors of behavioral and emotional problems among adolescents. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12 (1) , 49- 61.*
25. *Mohammad. F. , Hussein. A. A. (2013) . Enhancing Students' Motivation to Write Essays through Brainstorming: A Comparative Study. International Journal of Humanities and Social Science Vol. 3 No. 9; May 2013.*
26. *Mounts, N. S. , Valentiner, D. P. , Anderson, K. L. , & Boswell, M. K. (2006) . Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. Journal o f Youth and Adolescence, 55 (1) , 71- 80.*
27. *Murray, M. A. , Pearl, J. A. Hillwig- Garcia , L. Smith, A. (2008) . Improved Social Motivation in Adolescents with ASD Following a Social Skills Intervention. . Paper presented at Conference: Psychology, 51 (4) , 309- 318.*
7. *Epstein, A. (2012) . "I can't get no... social satisfaction": Exploring the roles of shyness, sociability and social support in the transition to university (Order No. MR93577) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1366414715) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 1366414715?accountid=48928*
8. *Fang- Ying, Y. , Ju- Shi, T. , Mei- Hsing, L. (2012) . The Interaction Between Junior- High Students' Academic and Social Motivations and the Influences of the Motivational Factors on Science Performance. Asia- Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila) , 21 (1) , 92- 106.*
9. *Fiske, S. T. (2004) . Social beings: A core motives approach to social psychology. New York: Wiley.*
10. *Forgas, J. P. , Williams, K. D & Laham, S. (2004) . Social Motivation: Conscious and unconscious processes. New York: Cambridge University Press.*
11. *Good , G. v (1973) : Dictionary of Education, 3 ed , New york. Mc Graw Hall.*
12. *Goodenow, C. , & Grady, K. E. (1993) . The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students. Journal Of Experimental Education, 62 (1) , 60- 71.*
13. *Hicks, L. (1997) . Adolescents' social and academic motivation. Education Digest, 63 (3) , 45.*
14. *Holt, J. (1964) . How Children Fail. New York: Pitman Press.*
15. *Juvonen, J. (2007) . Reforming Middle Schools: Focus on Continuity, Social Connectedness, and Engagement. Educational Psychologist, 42 (4) , 197- 208.*
16. *Kalkan, M. , Epli- Koc, H. (2011) . Perceived Social Support from Friends as Determinant of Loneliness in a Sample of Primary School. Online Submission.*
17. *Kuin, l. (2009) . Academic and social motivation in NZ European, Chinese and Pacific Island University students. Paper Presented at the AARE Annual Conference Melbourne 1999.*
18. *LaBelle, D. M. (2008) . The influence of social motivations on performance and trust in semi-virtual teams (Order No. 3338072) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.*

determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. American Psychologist , 55, 68- 78.

38. *Ryan, R. M. Deci, E. L. (2009) . Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well- being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) , Handbook on motivation at school (pp. 171- 196) . New York: Routledge.*

39. *Ryan, R. M. , Williams, G. C. , Patrick, H. , & Deci, E. L. (2009) . Self- determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. Hellenic Journal of Psychology, 6, 107- 124.*

40. *Santos, J. M. (2014) . An assessment of school belonging and academic motivation among latino middle school students (Order No. 3618601) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1530478044) . Retrieved from http:// search. proquest. com/ docview/ 1530478044?accountid=48928*

41. *Spera, C. , & Wentzel, K. R. (2003) . Congruence between Students' and Teachers' Goals: Implications for Social and Academic Motivation. International Journal Of Educational Research, 39 (4- 5) , 395- 413.*

42. *Stanley, K. R. , Spradlin, T. E. , & Plucker, J. A. (2008) . Calculating High School Graduation Rates. Education Policy Brief. Bloomington, Indiana: Center for Evaluation & Education Policy.*

43. *Struthers, C. W. , Dupuis, R. , & Eaton, J. (2005) . Promoting Forgiveness Among Co- Workers Following a Workplace Transgression: The Effects of Social Motivation Training. Canadian Journal Of Behavioural Science, 37 (4) , 299- 308.*

44. *Urdan, T. (2012) . The interplay between social motivation, academic motivation, and achievement. In J. Hattie and E. Anderman (Eds.) Handbook of Student Achievement. New York: Routledge.*

45. *Urdan, T. Martin C. Maehr L. (1995) . Beyond a two- goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. Review Of Educational Research 65, no. 3: 213. Education Research Complete,*

EBSCOhost (accessed September 5, 2015) .

46. *Wang. M. (2012) Effects of Cooperative Learning on Achievement Motivation of Female. Asian Social Science; Vol. 8, No. 15; 2012.*

47. *Weiner, B. (1995) . Inferences of responsibi International Meeting for Autism Research; 05/ 2012.*

28. *Nasser, R. (2014) . Social Motivation in Qatari Schools and Their Relation to School Achievement. Psychological. Reports, 115 (2) ,584- 606.*

doi: 10. 2466/ 21. 11. PR0. 115c.

29. *Newberry, B. (2003) . Effects of social motivation for learning and student social presence on engagement and satisfaction in online classes (Order No. 3126065) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305317768) Retrieved from:*

http:// search. proquest. com/ docview/ 305317768?accountid=48928.

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

31. *Noddings , N. (1992) The challenge to care in schools: an alternative approach to education. New York: Teachers College Press.*

32. *Patrick, H. , Hicks, L. & Ryan, A. M. (1997) . Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self- efficacy for academic work. Journal of Early Adolescence, 17, 109- 128.*

33. *Pedescleaux, J. (2010) . Motivation factors as indicators of academic achievement: A comparative study of student- athletes and non- athletes academic and social motivation (Order No. 3421819) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (756725407) . Retrieved from: http:// search. proquest. com/ docview/ 756725407?accountid=48928.*

34. *Ratelle, C. F. , Larose, S. , Guay, F. , & Senecal, C. (2005) . Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. Journal of Family Psychology, 19, 286 –293.*

35. *Ryan, R. M. Deci, E. L. (1985) . The third selective paradigm and the role of human motivation in cultural and biological selection: A response to Csikszentmihalyi and Massimini. New Ideas in Psychology, 3, 259- 264.*

36. *Ryan, R. M. Deci, E. L. (2000a) . Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.*

37. *Ryan, R. M. Deci, E. L. (2000b) . Self*

lity and socialmotivation. In Zanna, M. (Ed.) , Advnces in Experimental Social Psychology (Vol. 27, pp. 1- 47) .

48. *Wentzel, K. R. (1997) . Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. Journal of Educational Psychology, 89, 411- 419.*

49. *Wentzel, K. R. (2010) . Students' relationships with teachers. In Meece. J. L. , Eccles. J. S. (Eds.) , Handbook of research on schools, schooling, and human development (pp. 75–91) .*

50. *Wentzel, K. R. , Battle, A. , Russell, S. L. , & Looney, L. B. (2010) . Social Supports from Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. Contemporary Educational Psychology, 35 (3) , 193- 202.*

51. *Wentzel, K. R. , & Wigfield, A. (1998) . Academic and social motivational influences on student's. Educational Psychology Review,10 (2) , 155.*

52. *Wentzel, K. R. , & Wigfield, A. (2009) . Handbook of motivation at school. New York, NY: Taylor Francis.*

53. *Wisdom, S. A. (2003) . Interscholastic athletics: Examining the relationships among achievement goal orientations, social motivational orientations and gender (Order No. 1413692) . Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305315383) . Retrieved from. http:// search. proquest. com/ docview/ 305315383?accountid=48928.*

54. *Woolfolk, Anita E. (2000) . Educational Psychology. 8Edition , florida: Allyn & Bacon, Incorporated.*

55. *Yost, M. R. , Zurbriggen, E. L. (2006) . Gender Differences in the Enactment of Socio sexuality: An Examination of Implicit Social Motives, Sexual Fantasies, Coercive Sexual Attitudes, and Aggressive Sexual Behavior. Journal Of Sex Research, 43 (2) , 163- 173.*