جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

Parenting Styles and their Relationship to the Academic Achievement Motivation among High School Students in Jerusalem

إعداد

"محمد نور الدين" يوسف بكري

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

21/ نيسان/ 2019

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

Parenting Styles and their Relationship to the Academic Achievement Motivation among High School Students in Jerusalem

إعداد

"محمد نور الدين" يوسف بكري

بإشراف

الدكتور عمر الريماوي

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

21/ نيسان/ 2019

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

Parenting Styles and their Relationship to the Academic Achievement Motivation among High School Students in Jerusalem

إعداد

"محمد نور الدين" يوسف بكري

بإشراف

الدكتور عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2019/5/21 م

أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور عمر الريماوي	جامعة القدس/ أبوديس	مشرفاً ورئيساً .....
الدكتور فايز محاميد	جامعة النجاح الوطنية	عضواً .....
الأستاذ الدكتور زياد بركات	جامعة القدس المفتوحة	عضواً .....

أنا الموقع أدناه "محمد نور الدين" يوسف بكري؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: "محمد نور الدين" يوسف بكري

الرقم الجامعي: 0330011610016

التوقيع: محمد نور الدين بكري

التاريخ: 2019/5/21

الإهداء

إلى روح والدي العزيز الذي ألهمني.... إلى والدتي الغالية التي ساندتني بدعائها السخي أطال الله في عمرها..... وإلى إخواني وأخواتي أدامهم وحفظهم ووفقهم لطاعته.....

وإلى رفيقة دربي زوجتي الحبيبة التي قامت بدعمي نفسياً ومعنوياً والوقوف بجانبي في جميع مراحل الدراسات العليا....

وإلى أولادي فلذات أكبادي واستثماري في الحياة....

وإلى عائلتي الثانية أهل زوجتي الذين قاموا بدعمي ومشاركتي مراحل الدراسة...

إليكم جميعا أهدي إنجازي هذا

الباحث: "محمد نور الدين" يوسف بكري

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث ولزملائي المعلمين والمعلمات لإتاحتهم الفرص لإنجاز هذا البحث، كما أتوجه بالشكر والتقدير للدكتور عمر الريماوي لدعمه للبحث ومتابعته الحثيثة لمجريات وتفاصيل البحث حيث كان نعم الأستاذ والموجه والمرشد لإتمام هذه الرسالة.

وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة

الدكتور فايز محاميد والأستاذ الدكتور زياد بركات على ما قدموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة فجزاهم الله عني كل خير.

الباحث: "محمد نور الدين" يوسف بكري

قائمة المحتويات

الإهداء..... د

شكر وتقدير ..... هـ

الملخص باللغة العربية..... م

الملخص باللغة الإنجليزية..... س

الفصل الاول: خلفية الدراسة ومشكلتها..... 1

المقدمة: 2

مشكلة الدراسة:..... 6

أسئلة الدراسة:..... 6

فرضيات الدراسة: 7

أهداف الدراسة: 9

أهمية الدراسة: 10

حدود الدراسة ومحدداتها: 11

مصطلحات الدراسة: 11

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة..... 14

مقدمة: 15

بعض التعريفات لأساليب المعاملة الوالدية:..... 17

الأسرة و المدرسة..... 22

الأسرة والمجتمع..... 22

دافعية الإنجاز الاكاديمي: 23

تعريف دافعية الإنجاز: 24

دافع الانجاز وأهم مكوناته: 25

خصائص الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز: 26

الإنجاز الأكاديمي 27
الدافعية للإنجاز 28
العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز : 30
التنشئة الاجتماعية: 30
النظريات التي فسرت أساليب المعاملة الوالدية: 32
النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز : 34
الدراسات السابقة 39
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 51
منهجية الدراسة 52
مجتمع الدراسة 52
عينة الدراسة 53
أدوات الدراسة: 54
صدق الأدوات 55
ثبات الأدوات 57
إجراءات تنفيذ الدراسة 57
المعالجة الإحصائية 57
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 59
تمهيد 60
النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة: 60
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة: 60
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها: 86
مناقشة نتائج أسئلة الدراسة: 87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 87
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 89

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... 90
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 98
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:..... 97
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:..... 97
التوصيات: 100
المراجع باللغة العربية 101
المراجع الإنجليزية 110

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	53
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف (صورة الأب)	55
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف (صورة الأم)	56
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف	56
5.3	نتائج معامل الثبات لأبعاد أساليب المعاملة الوالدية، ودافعية الانجاز والدرجة الكلية	57
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف	61
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأسلوب المتسلط	62
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأسلوب الحازم	63
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأسلوب المتساهل	65
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف	67
6.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف	69

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس	70
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف	71
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف	72
10.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الصف	73
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق	74
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق	75
13.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس	76
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف	77
15.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف	78
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس	79

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق	
17.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق	80
18.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير معدل الصف السابق	81
19.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس	82
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف	83
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف	83
22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق	84
23.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق	85
24.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير معدل الصف السابق	85

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	كتاب تسهيل المهمة	112
ب	أدوات الدراسة قبل التحكيم	113
ت	قائمة المحكمين	118
ث	أدوات الدراسة بعد التحكيم	119

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

إعداد: "محمد نور الدين" يوسف بكري

بإشراف: الدكتور عمر الريماوي

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، تكونت عينة الدراسة من (356) طالباً وطالبةً في المرحلة الثانوية في القدس الشريف، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أساليب المعاملة الوالدية لصورة الأب والأم لبعد المتسلط جاء بمستوى متوسط، بينما بعد الحازم جاء بمستوى عالٍ، أما بعد المتساهل فقد جاء بمستوى منخفض، وتبين أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي جاء بمستوى متوسط. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الحازم (لصورة الأب والأم) ودافعية الإنجاز الأكاديمي، أي أنه كلما ازداد أسلوب الحازم زاد ذلك من مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي، والعكس صحيح. وتبين أيضا في بعد المتساهل لصورة الأم وجود علاقة عكسية بين أسلوب المتساهل ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وأظهرت وجود فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (لصورة الأب) تعزى لمتغير الجنس. لبعدي المتسلط والمتساهل وكانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق تعزى لمتغير الصف لصالح الصف العاشر، وتبين عدم وجود فروق تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) تعزى لمتغير الجنس لصالح

الذكور، وفي بعد الحازم لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى لمتغير الصف السابق لصالح من (70–85). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس، ولمتغير الصف السابق، بينما تبين وجود فروق تعزى لمتغير معدل الصف السابق وكانت الفروق لصالح من (86) فأكثر.

الكلمات المفتاحية: أساليب المعاملة الوالدية، دافعية الإنجاز الأكاديمي، المرحلة الثانوية، القدس الشريف.

Parenting Styles and their Relationship to the Academic Achievement Motivation among High School Students in Jerusalem

Preperared by: "Mohammed nour eldin" yousef bakri

Supervisor : Dr. Omar Rimawi

Abstract

This study aims to identify the relationship between the parenting styles and the academic achievement motivation among the high school students in Jerusalem.

The sample of this study consisted of (356) female and male students, they were randomly selected. The results of the studies showed that the level of the "Dominating Dimension" of parental styles of both parents was average**;** while on the "Strictness Dimension", it was high. As for the "Indulgent Dimension", the level was low, which led to an average motivation level for academic achievement.

Furthermore, the study showed that there is a positive correlation between the "Strictness" parental methods and the "Academic Achievement Motivation" dimensions. In other words, when the "Strictness**"** dimension increases, the "Academic Achievement Motivation" dimension increases as well, and vice versa. Also, there was a negative correlation between the "Indulgent" dimension, especially from the mother's side, and the "Academic Achievement motivation" dimension.

Moreover, the study yielded that there were differences in the parental sytles level attributed to the gender with regard to, the "Dominating and Indulgent" dimensions, the differences were in favor of males. Also, there were differences due to grade in favor of the 10^{th} grade. However, there were no differences due to the GPA of the previous grade. But there were differences in the level of the parental methods regarding the mother's image due to gender in favor of the males, while they were in favor of females in the "Strictness" dimension. In addition, there were differences attributed to GPA from 70 to 85 of the previous class.

Furthermore, the results manifested that there were no differences in the level of the Academic Achievement Motivation among the high school students in Jerusalem due to gender, and the GPA of the previous grade, unless the GPA is 86 or higher.

Keywords: Parental methods, motive of academic achievement, high school, Jerusale

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

- **المقدمة**
- **مشكلة الدراسة**
- **أسئلة الدراسة**
- **فرضيات الدراسة**
- **أهداف الدراسة**
- **أهمية الدراسة**
- **حدود الدراسة ومحدداتها**
- **مصطلحات الدراسة**

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدمة:

يتزايد الاهتمام بين التربويين في التعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، وذلك للكشف عن الطرق التي تسهم في زيادة التفوق، ومما لا شك فيه بأن التحصيل يعتبر أحد طرق تقييم مخرجات التعليم، حيث أن التحصيل يؤثر ويتأثر في نفسية الطالب ودافعيته والبيئة المحيطة به بدءاً من الأسرة.

والأسرة هي نواة المجتمع، حيث تعد من أهم المؤسسات التربوية التي ينشأ بها الصغار، الحديث عنها يتم قبل الحديث عن المجتمع فهي تعتبر اللبنة الأساسية التي يتربى فيها الفرد، وتزوده بالخبرات والمهارات المختلفة، والأساليب التي يتبعها الوالدان في التعامل مع الأبناء من أهم الأدوات والوسائل التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي لديهم (الخولي، 2015).

إذ إن التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة لا تقتصر فقط على مرحلة الطفولة، إذ يتبنى الوالدان في تنشئة الطفل أساليب وأنماط واتجاهات مختلفة لها تأثير بالغ الأهمية في تكوينه النفسي والاجتماعي، وتزويده بالمعارف والخبرات الاجتماعية اللازمة من أجل تكيفه مع محيطه، فهناك فرق بين شخصية فرد تنشأ في جو من التدليل والعطف والحنان المفرط، وشخصية فرد آخر تنشأ في جو من الصرامة والقسوة، وآخر تنشأ في جو من التشجيع والديمقراطية، هناك فروق بين هؤلاء الأفراد في سلوكاتهم وسماتهم الشخصية يرجع إلى نوعية العلاقة مع آبائهم وأمهاتهم، كما يرجع إلى اتجاهات الأبوين نحو الطفل ونحو أساليب تنشئته، وهذه الاتجاهات والأساليب تتفاوت ما بين اتجاهات سلبية في المعاملة، كالتسلط والتدليل والحماية الزائدة والقسوة والتذبذب والتفرقة بين

الأبناء، وإخضاعهم للكثير من القيود، واتجاهات إيجابية تتمثل في التعرف إلى قدرات الأبناء وتوجههم توجيهاً سليماً بناءً على قدراتهم وإمكاناتهم، وإتاحة الفرصة أمامهم للتفاعل والتوافق مع البيئة الخارجية وتشجيعهم ومساندتهم اجتماعياً (الجندي، 2010).

ومن حق الطفل على الأسرة تتبع سياسة ثابتة في التنشئة الاجتماعية، أي البعد عن التذبذب بين القسوة والتدليل، فعليهم معاملة الطفل معاملة الإنصاف ليتعلم العدل والصدق، حيث عليهم تبني أساليب معاملة لها تأثير إيجابي على شخصية الطفل، فمن هنا نرى ضرورة سيادة النظام الوسيط بين المتسلط والمتساهل، فالحرية تكون ضمن حدود مرسومة ويسوده التعاون والمحبة والاحترام، ويتميز بالتفاعل الإيجابي والاجتماعي الداخلي والخارجي (الخولي، 2015).

ومن هنا نرى بأن أساليب المعاملة الوالدية لها تأثيرها الكبير على شخصية الأبناء وتحصيلهم الدراسي، حيث أظهرت الكثير من الدراسات العلاقة القوية والوثيقة بين المعاملة الوالدية وشخصية الأبناء وتحصيلهم، وذلك بأن أسلوب التنشئة الوالدية الذي يتمثل في إثارة الألم النفسي والتفرقة والتذبذب والإهمال ينعكس سلباً على حياة الأبناء، مما يؤدي إلى التسرب المدرسي مع ضعف في التحصيل الدراسي، والذي ظهر جلياً في دراسة (الدويك، 2008).

ويشير السروطي (2004) إلى أنّ التنمية الأسرية التسلطية تضعف تحقيق الطفل لذاته، فلا يمكنه من إشباع حاجاته كما يحميها بنفسه، وتؤدي إلى تشكيل شخصية ضعيفة تخشى السلطة، وخجولة لا تثق بنفسها ولا بغيرها وعدوانية، وغير مستقلة تعتمد على غيرها، حيث أثبتت دراسات عدة بأنّ سبب ما يعانيه المجتمع العربي من السلبية الاتكالية والخضوع، يعود إلى نمط التنشئة الاجتماعية الذي يتسم بالنمط التسلطي السائد لدى كثير من الأسر العربية.

وفي دراسة المومني (2006) عن أثر نمط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي توصل إلى أنّ الأفراد الذين نشأوا في أسر متسامحة كانوا أكثر شعوراً بالأمن النفسي من الأفراد الذين نشأوا في أسر متسلطة، كما أن أساليب التنشئة الأسرية السلبية كالتسلط وعدم احترام حاجات الطفل الفردية وحرمانه من الحنان أو الحماية الزائدة من أهم مصادر القلق وعدم الشعور بالأمن النفسي، وأن تقبل الطفل وتلبية حاجاته المختلفة قد يشبع إلى الأمن لديه ويجعله ينمو ليصبح شخصاً سوياً ومتوافقاً نفسياً واجتماعياً.

وكذلك من خلال أنماط أو أساليب المعاملة التي يتبعها الوالدان في تربية أبنائهما في مراحل العمر المختلفة للأبناء من الطفولة للمراهقة وصولاً لمرحلة الشباب، وهذه الأنماط أو الأساليب تتفاوت ما بين أساليب سلبية في المعاملة كالإسراف في التدليل أو القسوة الزائدة أو التذبذب في المعاملة أو فرض الحماية الزائدة على الأبناء وإخضاعهم للكثير من القيود أو عدم المساواة العدالة في التعامل مع الأبناء والتمييز فيما بينهم بناء على الجنس أو الترتيب، وأنماط وأساليب إيجابية تتمثل في التعرف على قدرات الأبناء وتوجيههم توجيهاً مثالياً بناء على إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسدية والانفعالية وإتاحة الفرصة أمامهم للنمو والتفاعل الاجتماعي والتوافق مع البيئة الخارجية والتوسط والاعتدال وتحاشي القسوة الزائدة أو التدليل الزائد (السرور، 2000).

فالعلاقة المفعمة بالحب والمرونة والعطف والرعاية والدفء تغرس في داخل الفرد القبول والثقة بالنفس، والعلاقة المفعمة بالرفض والقسوة والحرمان والإهمال تؤدي إلى عواقب وخيمة على شخصية الفرد فيصاب بالقلق وضعف الثقة بالنفس مما يؤدي إلى المشاعر العدائية (أبو جادو، 2000).

ويحتاج كل منا في هذه الحياة إلى دافع من أجل مواصلة مسيرته الحياتية بكل حيوية وقدرة على الإنجاز والتحدي حتى يصل إلى ما يريد بكل ثقة واقتدار، ويحقق نجاحاً متميزاً في حياته سواء في التحصيل الدراسي أو في الانتقال من مرحلة إلى أخرى بتميز وتفوق، ويشير مفهوم الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين (قطامي، وعدس، 2002).

ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، فهو مكون جوهري في عملية إدراك الفرد وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أهداف، وقد أشار العلماء والباحثون المهتمون بدافعية الإنجاز مثل "ماكليلاند" (Maccliland) وغيره إلى أن الدافع للإنجاز يتضمن أنواعاً من أنماطاً متباينة من السلوك، حيث تعمل أو تؤثر في دافعية الإنجاز في تحديد مستوى أداء الفرد، وإنتاجه في مختلف المجالات، والأنشطة التي يوجهها.

ولقد أشار حجازي (2004) إلى أنَّ الجانب الانفعالي ذو تأثير كبير على الطلبة، فإذا فشل هذا الأخير في التكيف مع محيطه الدراسي والاجتماعي والأسري، تبدأ الاضطرابات النفسية والسلوكية في الظهور، ويختل التوازن النفسي الانفعالي، إذ أن الصحة النفسية تمثل التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة، والقدرة على مواجهة الأزمات النفسية مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية.

ولقد أكد العيسوي (2001)، أن الطالب الذي يعاني من مختلف الصراعات النفسية والإحباطات الداخلية، والشعور بالضعف والنقص، إضافة إلى سوء العلاقة بينه وبين مدرّسيه ورفاقه، هو طالب غير قادر على تركيز تفكيره في موضوع محدد لفترة طويلة، كما أنه يَصْرف

جزءاً كبيراً من وقته في محاولته التحكم في انفعالاته المضطربة، وكنتيجة لذلك يضطرب عمله الدراسي مهما كان ذكاؤه.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أنها تحاول التعرف إلى أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس، وذلك نظرا للدور الأساسي الذي تقوم به الأسرة في تشكيل شخصيات الأبناء وبناء الملامح العامة لسلوكياتهم، وللحاجة الملحة في التعرف على المتغيرات التي قد تسهم في رفع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي. حيث أصبحت ظاهرة تدني مستوى التحصيل ومستوى الدافعية للإنجاز لعدد كبير من الطلبة موضوع نقاش وجدال بين أطراف العملية التعليمية. لذا لابد من الوقوف على أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لها بهدف تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل الطلبة ودافعيتهم للإنجاز، ويتخذ الوالدين الكثير من الأساليب محاولة منهم في تحفيز أبناءهم على الدراسة، والحصول على علامات مرتفعة في الاختبارات، وقد يتخذ بعضهم أسلوب تسلطي، وبعضهم أسلوب ديموقراطي، وبعضهم يتمثلون أسلوب الإهمال، دون معرفة منهم بتأثير كل أسلوب على الحالة النفسية للطالب.

أسئلة الدراسة:

وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما هي أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى الآباء والأمهات في منطقة القدس الشريف؟

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية **(صورة الأب)** لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية **(صورة الأم)** لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

فرضيات الدراسة:

وقد انبثقت عن الأسئلة السابقة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية(صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية(صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف.
2. التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف.
3. التعرف إلى العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف.
4. التعرف إلى الاختلاف في مستوى أساليب المعاملة الوالدية **(صورة الأب)** لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس، الصف، معدل الصف السابق.
5. التعرف إلى الاختلاف في مستوى أساليب المعاملة الوالدية **(صورة الأم)** لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس، الصف، معدل الصف السابق.
6. التعرف إلى الاختلاف في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس، الصف، معدل الصف السابق.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بسبب تناولها لمفاهيم مهمة في العملية التربوية التعليمية، وهي: أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ويمكن أن تظهر أهمية الدراسة من دور الأسرة وأثرها الكبير في تنمية شخصية الأبناء مما يعود عليهم بمنافع سلوكية ونفسية والتي تنعكس من خلال دافعية الإنجاز الأكاديمي لهم، ومن هنا نرى أهمية الأسرة في العملية التعليمية وتعبر هذه الدراسة فرصة لتوعية الوالدين بدورهم الأساسي في سلوك التعليم الذي يسلكه أبناؤهم والمتمثل في التحصيل الدراسي، والذي يمكن أن يلعب أساليب المعاملة الوالدية دوراً كبيراً في تنمية قدراتهم، وتتبع أهمية الدراسة في معرفة أساليب المعاملة الوالدية المتبعة في رفع مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة في مدينة القدس الشريف.

من هنا تتمثل أهمية الدراسة في:

1. الأهمية النظرية: حيث تضيف هذه الدراسة جانباً مهماً للمعرفة العلمية من خلال تزويد المكتبات الفلسطينية بهذه الدراسة، حيث أن تسليط الضوء على التحصيل الدراسي في القدس الشريف وتأثره بالمعاملة الوالدية سيثري حقل التربية ويزيده معرفة، حيث أن هذه الدراسة هي من الدراسات القليلة التي تتناول موضوع التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف.

2. الأهمية التطبيقية: تعتبر هذه الدراسة فرصة لتوعية الأهل بظاهرة المعاملة الوالدية من الناحية السلبية والإيجابية، وأثرها على تحصيل الأبناء، حيث سوف تسهم في إفادة الأسر الفلسطينية في كيفية معاملة أبنائهم والوقوف على احتياجاتهم والعمل على حل مشكلاتهم قدر الإمكان من خلال توصلهم إلى أساليب المعاملة السليمة والإيجابية التي تساعد في بناء شخصية الأبناء، وإفادة وزارة

التربية والتعليم في الوقوف على احتياجات الطلبة الذين يعانون سوء المعاملة الوالدية، والتي تؤثر على تحصيلهم في المدرسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود والمحددات التالية:

الحد المكاني: المدارس الثانوية الحكومية بمدينة القدس الشريف.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/ 2019.

الحد البشري: طلبة المرحلة الثانوية بمدينة القدس الشريف.

الحد المفاهيمي: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (أساليب المعاملة الوالدية، ودافعية الإنجاز الأكاديمي).

الحد الإجرائي: اقتصرت على أدوات الدراسة ومعاملات صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

محددات متعلقة بأداة الدراسة: معامل الارتباط بيرسون، معادلة كرونباخ ألفا، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار (ت) (t– test) تحليل التباين الأحادي.

مصطلحات الدراسة:

أساليب المعاملة الوالدية:

يعرفها بركات وعلي (2000) بأنها تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية التي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه.

وتعرفها شعيبي (2009) بأنها ما يراه الوالدان، ويتمسكون به من أساليب في تنشئة الأبناء وتتضمن أساليب المعاملة الوالدية كل من التسلط والحماية الزائدة والإهمال والقسوة والتدليل وإثارة الألم والتذبذب والتفرقة وغيرها.

التعريف الإجرائي لأساليب المعاملة الوالدية هي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مفردات مقياس أساليب المعاملة الوالدية المستخدم في الدراسة الحالية.

دافعية الإنجاز الأكاديمي:

ويشير مصطلح الدافعية بشكل عام إلى مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل عملية التوازن الذي اختل لديه (سحلول، 2005).

تشير الطنطاوي (2005) بأنه الرغبة في التغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز لتحقيق الذات واستخدام القدرات، ومنافسة الآخرين، والرغبة في الإسهام بفاعلية لتحقيق التفوق من خلال الإمكانات المتاحة من مقومات الإنجاز.

ويشير أحمد (2010) إلى أن الإنجاز الأكاديمي كثيراً ما تتداخل فيه عوامل كثيرة بعضها مرتبط بالطالب نفسه وبقدراته ودافعيته، وبعضها مرتبط بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها، أو بظروف البيئة التي تحيط بالتلميذ من أسرة ومدرسة بصفة عامة.

التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز الأكاديمي هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مفردات مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

المرحلة الثانوية :

تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي تحظى باهتمام الآباء والمربين المسؤولين، لأنها فترة حرجة من نمو الفرد، حيث تتضح أفكاره وتتمايز قدراته، وتتبلور طموحاته، كما أنها تقوم بدور مهم

في إعداد الطلبة لمواصلة الدراسة التخصصية في الجامعات والمعاهد العليا، وهي مرحلة تأتي بعد المرحلة الأساسية وتسبق التعليم العالي لتنتهي بشهادة البكالوريا التي تسمح للطالب ليلتحق بالتعليم الجامعي والتوجه إلى الحياة المهنية (سعدي، 2015).

وقد عرّفها المومني وطربية (2012: 233): "بأنها مرحلة الصفين الأول الثانوي والثاني ثانوي بفرعيه العملي والأدبي".

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **المقدمة**
- **الإطار النظري**
- **الدراسات السابقة**

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة:

إن دافعية الإنجاز الأكاديمي الذي يحصل عليه الطالب يعطي التربويين والباحثين مؤشرا هاما عن طبيعة بيئات الطالب المؤثرة في تحصيله الدراسي بشكل مباشر أو غير مباشر، فهي التي ساعدته في الحصول على نتيجة ما في زمان ومكان ما.

وعند النظر إلى الإنجاز الأكاديمي نظرة تحليلية نرى أنها ترتبط بعوامل عدة منها أساليب المعاملة الوالدية للطالب والمناخ الأسري من حيث التفاعلات بين الطالب ووالديه وإخوته، وأهمية المستوى الاجتماعي والاقتصادي وأثره على الإنجاز الأكاديمي (جابر، 2017).

يعرف التحصيل الدراسي على أنه إنجاز تعليمي للمادة وبلوغ مستوى معين في الدراسة، حيث يحدد ذلك اختبارات أو تقارير المعلمين (نصر الله، 2010).

إن لأساليب المعاملة الوالدية دوراً في تعزيز الثقة بالنفس لدى الأبناء فالقلق ظاهرة يعيشها الإنسان ويتميز بها دون سائر المخلوقات الحية، وهي تتأثر بعوامل بيئية، اجتماعية، وراثية وكذلك بالظروف والأحداث التي يمر بها الفرد في حياته العامة إذ يوجد قلق في حياة الأفراد بدرجات مختلفة تمتد ما بين القلق البسيط الذي يظهر على شكل الخشية وانشغال البال، والقلق الشديد الذي يظهر على شكل رعب أو فزع، وإن أسباب القلق قد تكون أسرية تتعلق بانعدام الدفىء العاطفي في الأسرة وأساليب التنشئة (الجواري، 2001).

ويرى بعض العلماء أن أهم أسباب قلق الأطفال ترجع إلى قسوة الآباء وتفرقتهم بين الإخوة وبين الولد والبنت، فالطفل يتفاعل مع الأسرة أكثر من تفاعله مع أي مجتمع آخر خاصة في سنوات عمره الأولى (محمود، 2001).

والفرد يحتاج إلى القبول الدافئ وإلى الاستجابة الحميمة من قبل الوالدين أو مقدمي الرعاية الأساسية، فالدفئ جزء مركزي مهم يدخل في تركيب العلاقات بين الأفراد، نتيجة التفاعل بينهم، وهو المسؤول عن التعبير عن مشاعر الحب في اختيار الأصدقاء وتقييمهم. ويرى " بولبي" أن أساس الصحة النفسية للطفل والنمو النفسي السليم يكمن في ممارسة ألوان العلاقات الحارة الحميمة مع مقدم الرعاية الأساسية. وتوصل "بولبي" إلى أن أعظم مخاوف الطفل ناتجة عن فقدان الحب والرعاية من قبل الوالدين، وكذلك ناتجة عن شعوره بالرفض، فالطفل الذي يرفض، يكون متشوقاً للحب، وقد يدفعه ذلك إلى القيام ببعض أنماط السلوك غير المرغوب فيها، مثل العدوان أو السرقة أو الشعور بالإثم وحب الانتقال، حيث أن الفرد الذي يتمتع بالتوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي هو الفرد الذي ينشأ في مناخ أسري مستقر وهادئ وتعرض لأسلوب سليم في التنشئة الاجتماعية كما نجد الفرد الذي يعيش الحرمان في الرعاية الأسرية أو العيش في مناخ أسري غير مستقر نجد هذا الفرد ينحرف عن السلوك السوي المرغوب فيه (زهران، 2003).

كما أن اضطراب جو الأسرة لأي سبب يجعل الابن محاطاً بجو اجتماعي مضطرب يشعر فيه بالقلق وعدم الاستقرار حيث يفقد ثقته بنفسه والمحيطين به، وتضرب علاقاته الاجتماعية داخل وخارج المنزل (عبد الرزاق، 2005).

ويرى بولبي المشار إليه في حجازي (2004) أن الدفء الحميم والعلاقات المستمرة مع مقدم الرعاية الأساسية يؤدي إلى شعور الطفل بالارتياح والسرور، كما أن له تأثيراً جوهرياً على

الصحة العقلية للطفل وبخلافه فإن الحرمان من الدفء وفقدان الحب والرعاية يؤدي إلى الضيق والقلق والاكتئاب، و أن الطفل الذي فقد الوالدين أو أحدهما يشعر بالحرمان والنقص الذي يؤدي إلى القلق والتوتر والشعور بعدم الثقة بالنفس وتدني مفهوم الذات وعدم التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، وليس الانفصال الفعلي هو الذي يولد القلق وحده، بل كذلك التهديد به. وكلما زاد التهديد زاد التعلق به.

والطلبة ذوي صعوبات التعلم الخاصة يشكلون نسبة ليست قليلة من طلبة المرحلة الابتدائية، إذ تشير أغلب الدراسات إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة يتراوح بين(1%- 3%) كحد أدنى، ونسبة (7%) هو الحد الأعلى في الوقت الحاضر للتلاميذ الذين يحتاجون للعلاج التربوي الخاص (الياسري، 2006).

وإن الهدف الاستراتيجي من مؤسسات التعليم العالي في جميع البلدان هو تكوين مواطنين صالحين لديهم مشاركة فعالة، ورؤية صحيحة، واتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالم الخارجي، من خلال غرس القيم الاجتماعية لدى الطلبة، إلى جانب تعزيز مفاهيم المعرفة والبحث العلمي لديهم (جابر، 2017).

بعض التعريفات لأساليب المعاملة الوالدية:

1. الأسلوب الديمقراطي (Democratic Style): عرفته محمد (2002) بأنه أسلوب الوالدين القائم على التفاهم والمناقشة والحوار مع إبداء الحب والتعاطف والمساندة في التعامل مع الأبناء.

2. أسلوب الحماية الزائدة (Extraordinary Protection Style): عرفته محمد (2002) بأنه أسلوب التفاني في تلبية مطالب الطفل والتساهل معه والامتناع عن معاقبته وتسويغ أعماله الخاطئة والقيام نيابة عنه بالواجبات والمسؤوليات والتي يمكن أن يؤديها بمفرده.

3. الأسلوب التسلطي (Authoritarian Style):عرفته محمد (2002) بأنه أسلوب فرض القرار والتعامل بشدة مع الأبناء واستخدام العقاب النفسي والجسدي في ضبط سلوك الأبناء.

4. أسلوب الإهمال (Negligence Style): عرفه العتابي (2001) بأنه ترك الوالدين لأبنائهم من دون تشجيع أو محاسبتهم على السلوك المرغوب أو الغير مرغوب فيه وتركهم يتصرفون بأمورهم كيفما يشاؤون ولا يُشعرون الأبناء بالحب والتفاؤل. وقد عرفه الباحث بأنه أسلوب ترك الأبناء من دون تشجيع وعدم إثابتهم عند إحراز نجاح معين ومن دون محاسبتهم وعقابهم على الخطأ والسلوك الغير مرغوب فيه.

5. أسلوب التذبذب بالمعاملة (Inconsistency Style): عرفته محمد (2002) بأنه أسلوب الاختلاف وعدم الثبات في استخدام أساليب المعاملة مع الأبناء تجاه الموقف نفسه.

ويقصد بأساليب المعاملة الوالدية ما يتشيع له الآباء والأمهات، ويمارسونه مع أبنائهم من طرق معاملة صريحة أو ضمنية، مقصودة أو غير مقصودة، في توجيههم وتشكيل سلوكهم، وقد عرفت بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الوالدان سواء عن قصد أو غير قصد في تربية أبنائهم، ويشمل ذلك توجيهاتهم لهم، وأوامرهم، ونواهيهم، بقصد تدريبهم على العادات والتقاليد الاجتماعية، أو توجيههم للاستجابات المقبولة من قبل المجتمع وذلك وفق ما يراه الآباء، وكما يظهر من خلال وصفهم لخبرات المعاملة التي عايشوها (القريطي،2014).

ومن أساليب المعاملة الوالدية:

أ) الأسلوب الديموقراطي: يتصف هذا الأسلوب بأن الأمور بين الأبناء والوالدين تقوم بشكل تعاوني قائم على الحرية واحترام الفردية، وعلى النشاط والحركة والحيوية والإيجابية والتفاعل، ويتجلى هذا الأسلوب من خلال عدة مظاهر منها: اعتراف الوالدين بأن الأبناء أشخاص يختلفون

عن بعضهم بعضاً، وأن كلاً منهم ينمو بشكل مستقل نحو الرشد وتحمل المسؤوليات في المستقبل، والدفء والقبول الوالدي في العلاقات الأسرية، والحب الذي يمنحه الوالدان للأبناء من خلال القول والفعل والتقدير الداخلي لإنجازاتهم، والنظام والحزم المقترن باللين، فلكل فرد في الأسرة حقوق وواجبات يعرفها ويلتزم بها، وتشجع الأبناء على القيام بالسلوك الاستقلالي، وتشجع الطفل على القيام بأعماله الخاصة (حمود، 2010).

ب)الأسلوب المتسلط: وفيه يسيطر الوالدان على الأبناء في الأوقات جميعها وفي مراحل نموه جميعها وينوبان عنه في القيام بما يجب أن يقوم به، ويتحكمان في أعماله كلها ويحولان بينه وبين رغبته بالاستقلال لكي يأخذ مكانه كفرد ناضج في المجتمع. ويتمثل هذا الأسلوب في الافتقار إلى العلاقات الاجتماعية الطيبة سواء بين أفراد الأسرة أو مع العالم الخارجي، وتكون اهتمامات الأبناء ورغباتهم مهملة ومنكرة أو تعتبر غير مهمة، وعندما يسعون لإثارة اهتمام والديهم أو يجاهدوا ليأكدوا ذاتهم، فإنهم يقابلون بإنكار شديد وربما يعاقبون بدنياً، ويخضع الأبناء إلى قواعد ومعايير سلوكية صارمة عليهم اتباعها وعدم الحياد عنها، وكثيراً ما يتخذ الآباء مقاييس من القسوة والصرامة والشدة بلا سبب أكثر من الرغبة في الحنان، إضافة إلى اتباع الصرامة والشدة مع الأبناء وإنزال العقاب بهم بصورة مستمرة (خزعل،2001).

ج) أسلوب الحماية الزائدة: الرعاية المفرطة للأبناء والمغالاة في حمايتهم والمحافظة والخوف عليهم، الأمر الذي يجعل الأهل يبعدون ابنهم عن القيام بأي عمل لوحده خوفاً عليه من التعرض للأذى. كما يتضمن هذا الأسلوب الإذعان لمطالب الطفل جميعها مهما كانت شاذة أو غريبة، مع إصرار الطفل على تلبية مطالبه أينما وكيفما ومتى شاء دون مراعاة للظروف الواقعية، أو عدم توفر الإمكانات، ويؤثر هذا النمط على النمو المتكامل للطفل، من حيث عدم تحمل الطفل

للمسؤولية، وعدم تحمله لمواقف الفشل والإحباط في حياته، وتوقع الإشباع المطلق لحاجاته من المجتمع فيما بعد، ونمو نزعة الأنانية وحب التملك (خزعل، 2001).

د) الأسلوب المعنف: يمكن بالملاحظة البسيطة إدراك حجم العنف الذي يهيمن على العلاقة القائمة في إطار الأسرة من خلال العديد من المظاهر، ومنها المنازعات الزوجية والخلافات التي تحدث بين الزوجين، والشجار المستمر الذي يحدث بين الإخوة، وأساليب التهديد والوعيد التي يمارسها الكبار على الصغار، واعتماد الآباء والأمهات على أسلوب الضرب المباشر للأطفال، والأحكام السلبية التعسفية التي يصدرها الأبوان على الطفل، وقيام الآباء بقص القصص المخيفة والمرعبة بغرض تكوين أنماط سلوكية معينة (حمود، 2010).

فالتنشئة الاجتماعية تعتمد على طريقة تعامل الآباء مع أبنائهم، ومن هنا اتضح وجود اتجاهين لمعاملة الآباء: الأساليب السوية، والأساليب الغير سوية، وقد تطرقت إليها مقحوت (2014) بشكل موسع كالتالي:

1. الأساليب السوية:

تشمل جميع الطرق والوسائل الإيجابية التي يتبعها الوالدين من أجل التغيير والتعديل على سلوك أبنائهم بشكل إيجابي وفعال ومن هذه الأساليب أسلوب التقبل والاهتمام، الأسلوب الديموقراطي، المساواة في المعاملة والتشجيع والمكافأة.

2. الأساليب غير سوية:

هي الأساليب التي يستخدمها الوالدين وتترك آثار سيئة على نفسية الطفل، وتتمثل تلك الأساليب بالنبذ والإهمال، الحماية الزائدة أو الشديدة والتسلط والقسوة.

من خلال الحديث عن أساليب المعاملة الوالدية السوية وغير سوية يتضح أن كلاهما له تأثير نفسي واجتماعي على الأبناء وعلى تربيتهم وعلى تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكده علماء النفس

والباحثون لما لهما من آثار سلبية أو إيجابية تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على المجتمع والعائلة.

دور الوالدين في زيادة التحصيل الدراسي لدى الأبناء كما تراها الدويك (2008):

1. **الحوار والإصغاء:** إن العلاقة الأفقية مع الأبناء من أفضل الطرق لفهم حاجاتهم، ومن بين طرق الدافعية للتعلم سواء الحوار حول موضوع الدراسة أو موضوع آخر شرط المرونة والتقبل والفهم والصبر وتفهم رأي الأبناء.
2. **المصاحبة:** من أفضل طرق زيادة الدافعية للدراسة والتعلم عند الأبناء مصاحبة الأبناء، والعلاقة الحميمية المهنية على التواصل المتبادل.
3. **النصيحة والإرشاد:** انصح وأرشد ابنك مع تفهم للواقع الذي يعيش فيه من جهة، وتفهم المرحلة العمرية من جهة ثانية وحاجاته من جهة ثالثة، فكل الأبناء يحتاجون إلى الإرشاد والنصيحة ممن هم أخبر منهم وهم الآباء لكن غيابهم يحل محل الصحبة السيئة.
4. **استشارة المختصين:** استشارة المختصين النفسانيين والاجتماعيين والتربويين في كل زمان ومكان، استشر حول مشاكل ابنك والصعوبات الدراسية التي تواجهه قبل اتخاذ أي قرار ممكن أن تكون نتائجه سلبية:

- الدعم النفسي: الشكر والمدح والإثراء والمجاملة والاحترام.
- احترام الرغبات: احترم رغبات ابنك وهواياته ومواهبه وقدراته.
- الوعود: التزم بالوعد ولا تعد بما لا تستطيع تنفيذه ونفذ ما وعدت به في الحال.
- تعزيز الجوانب الإيجابية: لا تركز على سلوكيات ابنك السلبية لأنك لن تحل المشكلة، دعّم وعزّز الخصائص الإيجابية ستطفئ السلبية مع الأيام.

الأسرة و المدرسة

يبدأ الطفل تعلمه في الأسرة، وتقوم المدرسة بتوسيع الدائرة الاجتماعية للطفل، حيث يلتقي بمجموعة من الرفاق، ويتعلم الكثير من المعايير الاجتماعية بشكل منظم، كأن يتعلم الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات والتوفيق بين الحاجات، وغيرها كثير.

يلعب التفاعل بين البيت والمدرسة دورا هاما في تنشئة الأطفال وتربيتهم، فهما المسؤولان عن تربية الأطفال، وإن دور كل منهما يكمّل الآخر، فالمشكلات الأسرية تؤثر بشكل كبير في تحصيل الطلبة، مما يؤدي إلى ضرورة التعاون بين البيت والمدرسة، حيث يتخذ الاتصال بينهم أشكالا مختلفة منها مجلس الآباء والمعلمين والذي يشمل الآباء والمعلمين والأمهات والجهاز الإداري والتعليمي في المدرسة، حيث يقوم المجلس بتنظيم اجتماع دوري لآباء الطلبة، والهدف منه التقاء الأهل مع المعلمين لتحقيق النمو المتكامل للطلبة والتعاون من أجل القضاء على الصراع، بسبب تعارض وجهات نظر في الأمور التعليمية بين البيت والمدرسة، وبذلك يتكامل العمل التربوي بين الأسرة والمدرسة، وتزداد فعالية العملية التربوية لتحقق أكبر ناتج (عيسى،2015).

الأسرة والمجتمع

الأسرة بوصفها الداعمة الأولى للمجتمع، والتي تلعب دورا كبيرا في إكساب الطلبة المعرفة والقيم والسلوكيات التي تلازمه طوال فترة حياته وتختلف باختلاف المجتمعات.

والتحصيل يرتبط بتقدير الذات لدى الطلبة، ويرتبط هذا التقدير بالأساليب الوالدية في معاملة أبنائهم، فأسلوب التهديد والوعيد والعقاب والإهانة يؤدي إلى الشعور بالدونية وعدم الكفاءة، وعدم الرضا بالذات. أما أسلوب التقدير والاحترام من جانب الوالدين والمدرسين والزملاء يساعدهم

على الإحساس بالأمن والطمأنينة، وينخفض لديهم مستوى القلق، مما يساعدهم على التفرغ للدراسة والتفوق، مما يزيد في تحصيلهم واندماجهم في المجتمع (عيسى، 2015).

وعلى العموم فإن جودة المحيط العائلي والأسري أو عدم جودته تظهر في صحة الطفل الجسدية و النفسية، وفي شخصيته و مستواه العقلي، فمن العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل كما ذكرتها سليمان (2005) ما يلي :

1. تنقل الطالب المستمر من مدرسة إلى أخرى نتيجة مهنة الأب أو ظروف أخرى.
2. الخلافات الأسرية المتكررة.
3. علاقة الطالب غير السوية مع الأب والأم والأخوة.
4. تمايز الأهل في تعاملهم مع الأبناء.
5. عدم الثبات و الاستقرار في التعامل مع الأبناء.
6. دفع الأبناء للتعلم و التفوق بقوة، تفوق قوتهم الطبيعية مما يشعرهم بالنقص.
7. توجيه الأهل للأبناء لتخصص ما، بعيد عن ميولهم و اتجاهاتهم.
8. تغييب الأهل المستمر لأبنائهم عن المدرسة لأسباب غير ضرورية.
9. الأسرة المفككة التي يسودها الخصام.
10. أحداث طارئة على الأسرة كالأمراض أو الوفيات.

دافعية الإنجاز الأكاديمي:

مفهوم الدافعية

يحاول البعض من الباحثين مثل "أتكنسون" (Atkinson) التمييز بين مفهوم الدافع (Motive) ومفهوم الدافعية (Motivation) على أساس أن:

الدافع: هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة، وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد ما يبرر مسألة الفصل بينهما، ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، وقد ظهر ذلك واضحاً في عرض "هاملتون" (Hamilton) لأحد عشر تعريفاً قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية، وفي ضوء ذلك فإنه عند استخدام لأي من المفهومين (الدافع) أو (الدافعية) فإن القصد المفهوم ذاته (خليفة، 2000).

تُعرّف الدافعية لغةً في الإنجليزية بكلمة (Motivation) وتعني محفز، محرك، منشط.

أما التعريف الاصطلاحي لها فهي " قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته، ما دامت الحاجة قائمة" (بني يونس، 2009، ص14).

تعريف دافعية الإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس –من الناحية التاريخية– إلى " أدلر" (Adler) الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و"ليفين" (Levinne) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام "موراي" (Muray) لمصطلح الحاجة للإنجاز (أبو أسعد، 2014).

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" (Muray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وهناك عدة تعاريف لدافعية الإنجاز منها:

– تعريف خليفة (88:2000) للحاجة للإنجاز "بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك".

– ويعرف دافع الإنجاز على أنه الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جداً (غباري، 2008).

– اهتم "نيكولز" (Neckoles) بتعريفه لدافعية الإنجاز بعملية الإدراك الذاتي لصعوبة العمل في موقف الإنجاز، حيث عرفها بأنها "سلوك موجه لتنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة (أبو رياش، 2006).

– ويعرف الشهري (2004) دافعية الإنجاز على أنها مفهوم فرضي مكون من عدة دوافع مركبة من الطموح والمثابرة، والتنافس، وتوجه سلوك الفرد إلى تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير.

دافع الإنجاز وأهم مكوناته:

يتشكل دافع الإنجاز من أنواع وأنماط متباينة من السلوك، لذا اتسع الاهتمام به ليشمل دراسة علاقته بمتغيرات اجتماعية وتربوية ونفسية خاصة أنه يمكن اكتسابه وتنميته من خلال البيئة المحيطة بالطالب وتفاعله معها، ونظراً لهذه العلاقات وتفاعلاتها، قد تكون دافع الإنجاز من المكونات التالية:

– الطموح الأكاديمي: ويعني به مستوى الإنجاز الذي يرغب الطالب في الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

ويرى أوزيل (Oysil) كما ذكر بني يونس (2004) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

– الحافز المعرفي: الذي يشير إلى محاولة الفرد إشباع حاجاته لأنه يعرف ويفهم، لان المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافئة له.

– توجيه الذات: وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة والسيط والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم بالوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

– دوافع الانتماء: بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

خصائص الأشخاص ذوي دافعية الإنجاز:

يظهر أثر دافع الإنجاز على سلوك الأفراد الذين يتمتعون به في مواقف معينة، وبناء على نتائج البحوث التي أجريت على هذا الدافع، فأن هناك من يتمتع بدافعية إنجاز مرتفعة، وهناك من يتمتع بدافعية إنجاز منخفضة، وكلاهما يتميز بخصائص وهي كالآتي:

خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

تذكر الحارثي (2003) أن ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح، وهم أكثر ميلاً للتوصل إلى حلول في المواقف التي تحتاج حلاً لمشكلة ما، كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع.

وقد أشار بيتري وجفورن (Petri & Govern, 2004) إلى أن نظرية دافعية الإنجاز أثبتت أن الطلاب المتحفزيين يظهرون تحصيلاً دراسياً مرتفعاً، وأن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الاجتماعية تتشكل لديهم رغبة في الالتحاق بأحد التخصصات الدراسية بالكليات الجامعية كما تسهم في تشكيل دافعية الإنجاز لديهم بدرجة عالية، مما يسهم في حصولهم على درجات مرتفعة في التحصيل.

الإنجاز الأكاديمي (Academic Achievement):

يحتل الإنجاز الأكاديمي مكانة هامة في حياة الطالب المدرسية، فهو المقياس الأساسي في ترفيع الطالب وتصنيفه وتوزيعه على مسارات التعليم في المرحلة الثانوية، وفي قبوله في التخصصات المتعددة في الجامعات والمعاهد، لذلك أصبح هاجساً مقلقاً لكل من الطالب وأسرته. كما يعد التحصيل الأكاديمي مؤشراً مهماً لتحقيق الأهداف التربوية في العملية التعليمية التعلّمية، فهو وسيلة تمكننا من معرفة مدى التغير في سلوك المتعلمين كنتيجة التعليم، وهو عملية مستمرة يتم من خلالها تعديل الأهداف التعليمية المستخدمة، ووضع أهداف جديدة وتخطيط أساليب تعليمية أكثر فاعلية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (نشواتي، 2003).

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الإنجاز او الأداه في العمل المدرسي والذي يقاس من قبل المعلمين. ويفرق التربويون بين مفهوم التحصيل الدراسي والتعلم المدرسي فيرون أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً، حيث يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم، ويشمل كلاً من النواتج المرغوبة والغير مرغوبة. أما التحصيل الدراسي، فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم والأهداف التعليمية، ويشير إلى ما يحصله

الطلبة بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية في نهاية مدة تعليمية معينة (Badhwar, Revees, & Farrell, 2000)

ويشغل اهتمام التربويين في الوقت الحالي تعرض عدد كبير من الطلبة للفشل في المدرسة وتدني دافعيتهم للدارسة، في حين يكونون مدفوعين بقوة لتحقيق أهدافهم خارج غرفة الصف.

ومن أجل التعرف على أساب هذا الفشل فلابد من دراسة العوامل التي تساهم في زيادة او تقليل مستوى الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة بهدف زيادة فرص التعلم لديهم ومساعدتهم على الانخراط بشكل فاعل في المواقف التعليمية (نشواتي، 2003).

الدافعية للإنجاز Achievement Motivation

تحظى دافعية الإنجاز باهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس باعتبارها عاملاً أساسيا للتطور والنمو، ودافعاً مهماً في إحداث التعلم الفعال، والذي يتمثل بحالة الرضا والشعور بالسعادة التي تنشأ لدى الفرد بعد إنجازه مهمة معينة بطريقة فاعلة، وتكمن أهميته في قدرته على حث الفرد لبذل الجهود من أجل الوصول لغاياته وتحقيق أهدافه والنجاح في عمله، ويمكن أن تعزى التفاوت في الجهود التي يبذلها الأفراد لتحقيق الأهداف إلى التباين في مستويات الدافعية التي يمتلكونها، الأمر الذي جعل دافعية الإنجاز تحتل مكانة هامة في دراسة ديناميات الشخصية والسلوك (نشواتي، 2003).

تعددت تعريفات مفهوم الدافعية للإنجاز وفقاً لاختلاف وجهات نظر واضعيها، فنجد موراي (Murray) وهو أول من تناول هذا المفهوم في دراسته المبكرة لديناميات الشخصية ودرس طبيعة الدافعية وأنواعها وطرق قياسها، وأدرجها ضمن ما أسماه بالحاجات العالمية (universal

needs)، يعرفها على أنها الجهود التي يبذلها الشخص في تجاوز العقبات وإكمال المهمات بالسرعة الممكنة (نشواتي، 2003).

وفي حين يعرفها ماكليلاند (McClelland) باعتبارها حافزاً متعلماً للمنافسة والنجاح والتمييز. فالأفراد من هذا النوع يفخرون بقدرتهم على تجاوز المعايير المرتفعة مما يحفزهم للعمل من أجل النجاح والتفوق.أما اتكنسون (Atkinson) فقد وضع نظرية دافعية الإنجاز في اطار نظرية (التوقع– القيمة)، ووضح دور الصراع بين دافعية الإنجاز والخوف من الفشل، حيث يرى أن الإنسان يمر بحالة صراع عند قيامه بالعمل بين الدافعية القوية للإنجاز والخوف من الفشل. واعتبر دافع الإنجاز محركاً للسعي بالعمل بين الدافعية القوية للإنجاز والخوف من الفشل. واعتبر دافع الإنجاز محركاً للسعي والمثابرة لبلوغ النجاح والتميز (نشواتي، 2003).

ويؤكد أتكنسون على أن دافع الإنجاز متعلم، يكتسب من الوالدين والبيئة المحيطة، ويختلف مستواه بين الأفراد تبعاً للمواقف، واعتبره اتكنسون وظيفة لثلاث متغيرات: يتمثل المتغير الاول بالدافع للنجاح؛ والذي يشير إلى رغبة المتعلم في أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين لتحقيق النجاح. ويتمثل المتغير الثاني باحتمالية النجاح؛ والتي تشير إلى ارتباط احتمالية نجاح المتعلم بقيمة النجاح وأهميته لديه، إضافةً لمدى جاذبية المهمة. أما المتغير الثالث فهو قيمة باعث النجاح؛ حيث يعمل النجاح الذي يحققه الفرد في إنجاز المهمات كحافز لإنجاز مهمات أكثر صعوبة (نشواتي، 2003).

كما قدمت هارتر (Harter) سببين لسعي الفرد للإنجاز، السبب الاول هو الحاجة الشخصية للكفاءة؛ وهو دافع ذاتي ينبع من داخل الفرد، فالأفراد ذوي هذا التوجه يسعون إلى إنجاز المهمات التي تشكل تحدياً أكبر لهم، كما أنهم يقيمون أنفسهم بأنهم يمتلكون كفاءات وقدرات عالية.

أما السبب الثاني فهو الرغبة بالحصول على حوافز خارجية او استحسان الآخرين لهم. وهنا لا بد من الإشارة إلى بعض أمور التي تساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لدى الأبناء كتعزيز إنجازات الطفل، وتوفير معايير وضوابط سلوكية والتأكد من التزامه بها، وتوفير الاستقلالية للأبناء واعطائهم الفرصة لاتخاذ القرارات وتجربة بعض الأعمال التي يثق الوالدين بقدرتهم على إنجازها بنجاح (Charlesworth , 2007).

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

تتأثر دافعية الإنجاز بالعوامل التالية:

1. المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية:

في الدراسة التي أجراها " اتكنسون " (Atkinson) عام (1964) واستهدفت التعرف على أثر المستوى الاقتصادي والمكانة الاجتماعية للأفراد على مستوى دافعية الإنجاب، حيث بينت نتائجها أن للوضع الاقتصادي أثراً إيجابياً وذا دلالة احصائية على دافعية الإنجاز.

وفي دراسة اليوسف (2006) ذكر بأن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة كان مؤثرا دالاً احصائياً للتنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال نتائج الدراسة.

2. التنشئة الاجتماعية:

إن عملية التنشئة الاجتماعية، وكذلك الظروف الأسرية تؤثران في التطور الإيجابي والسلبي لدافعية الإنجاز، وقد تبين أن الأباء الذين يمضون وقتاً طويلاً في اللعب مع أطفالهم، لاسيما في السنوات الأولى من حياة الطفل ترتفع لديهم مستويات الحاجة للإنجاز بوصفها رد فعل لتشجيع الآباء لأداء الأبناء والثناء على إنجازهم. (النيال وعبد الحميد، 2009).

فتفاعل الآباء مع أبنائهم في اللعب، يثير الدافع للإنجاز، ويرفعه لدى الأبناء لهو أمر جدير بالتعليق فإن الموقف التفاعلي بين الآباء والأبناء يشمل على عناصر متعددة ومهمة، منها المشاركة التي تؤدي إلى التعضيد، كما يترتب على ذلك من تدعيم سلوك الأبناء الذي يرضي الآباء فينتج عنه حث مستمر، ودافع دائم لتحسين الأداء والنجاح المدرسي، إن إثارة المكونات الانفعالية الإيجابية له نتائج طيبة في رفع مستويات الدافع للإنجاز. (النيال وعبد الحميد، 2009).

ويتضح من منظور " موراي" (Muray) للدافعية كما وضحها كل من حسين وشلبي (2007) ما يأتي:

– التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع من خلالها اشباع الحاجة للإنجاز، فتتحد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

– التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دوراً فعالاً في استثارة الحاجة للإنجاز، فالفرد يستثار في وجود الآخرين ليتفوق عليهم.

– الثواب والعقاب: افترض " ماكليلاند" (Maccliland) أن الطفل يعتمد في باكورة حياته على الآباء في تقييمهم وحكمهم على إنجازه وذلك عن طريق الإثابة، فإذا نشأ الطفل في ظروف يثاب فيها السلوك الذي يتمز بالنجاح ولا يثاب الفاشل فمن المتوقع أن تزداد قوة الطفل إلى الإنجاز(حسين وشلبي،2007).

– حجم الأسرة: في دراسة أجراها " فاطمي" عام (1990) في الهند لمعرفة أثر حجم الأسرة على دافعية الإنجاز، وقد توصلت تلك الدراسة إلى أن كثافة عدد أفراد الأسرة له أثر سلبي على مستوى دافعية الإنجاز فحجم الأسرة الأقل كثافة يؤثر إيجابياً على الأفراد، ويجعلهم يتمتعون بمستويات أعلى من الدافعية (اليوسف، 2006).

النظريات التي فسرت أساليب المعاملة الوالدية:

أولاً: النظرية الإنسانية:

يرى العالم كارل روجرز (Carl Rogers) صاحب نظرية الذات أن ميول الفرد لتحقيق الذات تعمل بانسجام لإشباع قدراته الفطرية، وهذا يتطلب دعماً بشكل إيجابي من المربين وعناية بالطفل خلال مراحل نموه المختلفة من خلال تقديم طرق توجيهية واستجابات ومطالب الآخرين الذين يمثلون أهمية في حياة الصغير مثل الوالدين والمربين الذين يستطيعون اشباع هذه الحاجات الملحة، كما يؤكد روجرز إلى أن التفاعل المبكر بين الطفل ووالديه هو الأساس في تكوين مفهوم الذات إذ أن كل فرد يحتاج إلى أن يحصل من والديه على الاعتبار الإيجابي الذي يتسم بالدفيء العاطفي والقبول (العناني، 2000).

ثانيا: نظرية التحليل النفسي:

يعد العالم فرويد (Sigmond Freud) رائداً ومؤسساً لنظرية التحليل النفسي التقليدية حيث يؤكد على مرحلة الطفولة فهو يقول أن الدعائم الأساسية للشخصية تتكون بصورة ثابتة في السنوات الخمس الأولى (أبو جادو، 2000).

كما اهتم بطبيعة العلاقة بين الطفل والكبار المحيطون به وخاصة الأم إذ يرى أن علاقة الطفل بأمه وعلاقته فيما بعد بأبيه هي التي تحدد شخصيته فيما اذا كانت سوية او تعاني من بعض الاضطرابات النفسية، وعليه فعملية التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر التحليل النفسي تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً، كما أن التقليد والتوحد القائم على الشعور بالحب يعد من أبرز أساليب المعاملة الوالدية (العناني، 2000).

وأشارت هورني (Horney) إلى أن شعور الأبناء بعدم الأمن في علاقاتهم بوالديهم يسبب لهم القلق الذي يدفعهم إلى اتخاذ أساليب توافقية مختلفة للتخفيف من حدته، ومع مرور الزمن تثبت هذه الأساليب في شخصياتهم فيصبحون عدوانيين أو مبالغين في الخضوع، وقد يتخذون لأنفسهم صورا مثالية غير واقعية أو يغرقون في الإشفاق على ذواتهم لكسب تعاطف الآخرين، في حين يرى أدلر Adler أن التدليل يحطم ثقتهم في أنفسهم ويشعرهم بالنقص في قدراتهم ويسلبهم استقلالهم واعتمادهم على ذاتهم، ويزرع فيهم الاعتقاد بأن العالم كله لهم ويعمق العقاب البدني مشاعر النقص لديهم ويجعل النقد الزائد عن الحد نظرتهم سلبية نحو التعاون والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين وتؤدي السخرية إلى شعورهم بالخوف، في حين يرى روتر (Rutter) أن عدم وجود علاقات آمنة بين الطفل ووالديه يشعره بعدم الثقة والكفاية، مما يزيد من تأثره بالضغوط والعجز. اما اريسكون (Erikson) فيعطي الأولوية لخبرات الرعاية الأولى في الصحة النفسية للشخص، و يرى أن الثقة في الذات و الآخرين تنشأ من الإحساس بالتقبل والفشل في الحصول عليها يؤدي إلى الشك و الخوف و التقدير السلبي للذات، ويعتبر نجاح الرعاية الأولى القاعدة الأساسية للمواجهة الناجحة لضغوط الحياة في مراحل العمر المتلاحقة (زغول والهنداوي، 2004).

وأشار بولبي إلى أن مسألة تعلق الطفل بالوالدين هي في الواقع مسألة أكثر تعقيداً مما كانت تظنه الفرودية أو السلوكية و نظرية التعلم، أنها حاجة فطرية عكس ما تقوله نظرية التعلم و هي حاجة أولية وليست ثانوية كما يظن فرويد، بل تظهر في أشكال مختلفة من طفل إلى آخر و من مرحلة نمائية إلى أخرى، أي أن النضج من الناحية الانفعالية و الاجتماعية متعلق بشرط علاقة الأمن و الثقة بين الطفل و والديه (العناني، 2000).

ثالثا: نظرية التعلم الاجتماعي:

تعد عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم لأنها تضمن تغير أو تعديل في السلوك نتيجة التعرف بخبرات وممارسات معينة ولأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة تستخدم أثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم سواء كان ذلك بقصد أو دون قصد (أبو جادو، 2000).

ويؤكد كل من باندورا وولترز (Bandura & Walters) أصحاب هذه النظرية أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجموعات ويؤثر ويتأثر ويلاحظ الكثير من الأنماط السلوكية وغيرها من الخبرات من خلال الملاحظة والتقليد كما أكد أهمية العلاقة بين الأب والطفل التي تعد نقطة مركزية في بناء شخصية الطفل، ومن ثم فإن تأثير هذه العلاقة لا يتوقف على المدى الزمني التي يقضيها الأب مع الطفل فحسب، بل على نوع هذه العلاقة ومدى تشبعها بمشاعر التقبل والدفء والودّ والحنان (زغول والهنداوي، 2004).

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

دافعية الإنجاز الأكاديمي (Academic Achievement Motivation)

استقطب مفهوم دافعية الإنجاز منذ تأسيسه على يد موراي (Murray) وتأصيل ميكلاند (McClelland) له، اهتمام الباحثين بشكل هائل، ولذلك طرحت عشرات النظريات والنماذج النظرية لتحديد أبعاده المفهومية، وعلى الرغم من أصالة وقيمة وامتداد – بشكل خاص – النظرية السلوكية والنظرية الإنسانية والنظريات المعرفية (نظرية العزو، (1979)، Weiner، ونظرية التوقع – القيمة (1992) Wigfield Eccles، ونظرية هدف الإنجاز (1996) Pintrich & Schunk، ونظرية فاعلية الذات (2009) Schumk & Pajares) فإن نظرية التحديد الذاتي تعد الأهم إذ

استوعبت مختلف النظريات والدراسات، وثبت عبر سلسلة كبيرة من الدراسات – قدرتها النفسية والتنبؤية والتطبيقية، لا سيما في المجالات التربوية (Eggen, & Kauchak, 2004).

ونظرية التحديد الذاتي نظرية تكاملية للدافعية والانفعال والتطوير البشري، تهتم بالعوامل التي إما تسهل أو تعوق العمليات التمثيلية والمتوجهة للتطور عند الناس، وتتألف من خمس نظريات صغرى مترابطة داخلياً: نظرية التقويم المعرفي (تفسر تأثير العوامل الخارجية أو الأحداث السياقية الاجتماعية، كالتنافس والتقويمات والأهداف المفروضة والمكافآت، على الدافعية الداخلية والسلوك والخبرة) ونظرية التكامل العضوي (تفترض أن السلوكيات المنظمة خارجياً يمكن أن تكون محولة إلى سلوكيات منظمة داخلياً، فتستدمج مفهوم "الاستدخال" في تطوير الدافعية الخارجية) ونظريات توجهات السببية (تتعامل مع الفردية في التوجهات الدافعية الشاملة، وتصف كيف يستدمج الناس المؤثرات الاجتماعية في أساليبهم الدافعية) ونظرية محتويات الهدف، (تفسير تأثير الأهداف الداخلية والخارجية على الدافعية والإرادة البشرية)، ونظرية الحاجات الأساسية (تحدد جملة حاجات نفسية أساسية شاملة تشكل المكون الأساس للتطور والاشتغال البشري). وتحدد النظرية ثلاث أنماط من الحاجات النفسية الأساسية: الحاجة للكفاية (الحاجة لخبرة الإشباع في تحسين قدرات الفرد) والحاجة للارتباط (الحاجة للارتباط بالآخرين المهمين) والحاجة للاستقلال (الحاجة للانخراط في سلوك ذاتي التوجيه، وتتضمن خبرة الاختيار في المبادئ وإدامة تنظيم السلوك). وإشباع هذه الحاجات لا غنى عنه لتسهيل تحقيق الهدف الذاتي (Areepattamannil, 2011).

"نظرية موراي هينري " (Muray) (1938):

يشير " ابراهيم القشقوش" (1979) المشار إليه في حسين وشلبي (2007) إلى أن محاولات "موراي" (Muray) تعتبر أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز، فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما اسهم به من فنيات قياس او دراسة، فهو يقدم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية ويؤكد "موراي" (Muray) على أن فهمنا للسلوك الإنساني لا ينبغي أن يكون في ضوء ما لديه من حاجات أو بنية شخصية، ولكن الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه ينبغي أن يوضعا معاً في الاعتبار.

ويتضح من منظور" موراي " (Muray) للدافعية للإنجاز كما بينها كل من حسين وشلبي (2007) ما يلي:

– التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها اشباع هذه الحاجة، فسبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

– التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دوراً فعالاُ في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو يؤكد على الدافعية المستثارة، وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

– اهتمامه بقياس دافع الإنجاز، حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع.

نظرية "اتكنسون" (Atkinson) (1969):

اتسمت نظرية "اتكنسون" (Atkinson) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية "ماكليلاند"، ومن أهم هذه الملامح أن "اتكنسون" (Atkinson) أكثر تركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها

"ماكليلاند" ، كما تميز "اتكنسون" (Atkinson) بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي (خليفة،2000).

وتقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين كما ذكرها كل من حسين وشلبي (2007):

أ) الرغبة في النجاح، بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية:

– دافع النجاح: ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.

– ترجيح النجاح: ويمثل مستقبلاً بنتائج السلوك .

– القيمة الحافزة للنجاح: وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين .

ب) الخوف من الفشل، مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون المتغيرات ثلاثة وهي: الدافع لتجنب الفشل – احتمال الفشل– القيمة الحافزة للفشل.

واهتم "اتكنسون" (Atkinson) بسلوك المخاطرة والدافعية للإنجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك وهو يرى بأن الفرد الذي لديه استعداد عالي للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الإنجاز، ما لم تكن الظروف الموقفية المحيط به مناسبة ومشجعة على ذلك (خليفة، 2000).

نظرية العزو: وهي من النظريات المعرفية التي تنطلق هذه النظرية من افتراض مفاده أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للنجاح والفشل، وأن هذا الاختلاف هو الذي يحدد سلوكهم. فقد صنف (راوتر) الدافعية إلى موقعين أوعزاهما إلى سببين هما أسباب داخلية وأسباب خارجية، وقد طرحت هذه النظرية مفهوم الضبط والتي في ضوئها يرجع الأفراد أسباب نجاحهم او فشلهم في الحياة إلى أسباب يتحملون مسؤوليتها، وهؤلاء هم الذين موقع الضبط لديهم داخلياً، وأما

الأفراد الذين يرجعون أسباب نجاحهم إلى أسباب خارجية فيبحثون عن تفسيرات خارج أنفسهم وهؤلاء يكون الضبط لديهم خارجياً، وعلى هذا فإن النظرية تفسر داخلية السلوك على أساس موقع الضبط، وتقسم السلوك الاجتماعي والكشف عن العوامل المؤثرة فيه، وهي تحاول أن تجمع بين اتجاهين في علم النفس هما الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي (الشمري، 2014).

أسلوب وقف التفكير: بين برادلي (2001) أن أسلوب وقف التفكير يستعمل لتعلم الأفراد كيفية مقاطعة الأفكار غير المرغوبة، ينسبون الفضل في ظهور هذا الأسلوب إلى الكسندر بين (Alexander Bain) حيث عرضه في كتابه بعنوان السيطرة على الأفكار في الحياة اليومية الذي أصدره عام (1928)، ويعمل وقف التفكير على تدريب المسترشد على استبعاد وفي أسرع ما يمكن كل فكرة غير مرغوبة، وعادة ما يكون باستدعاء الأمر (قف) (Stop) لمقاطعة الأفكار غير المرغوبة، ويعتبر أسلوب التفكير حالياً، أسلوباً معرفياً فاعلاً أو ربما أسلوباً معرفياً سلوكياً. وتتألف عملية وقف التفكير أربع خطوات وهي:

1. على المرشد والمسترشد أن يقررا معاً ما هي الأفكار المستهدفة في إجراءات وقف التفكير.
2. يقلق المسترشد ويجعله يتصور موقفاً من المحتمل حدوث الفكرة المستهدفة به.
3. يتم مقاطعة الفكرة المستهدفة بالأمر قف.
4. استبدال الأفكار غير المرغوبة بأفكار أكثر إيجابية.

ويمكن استعمال أساليب أخرى للمقاطعة مثل الضغط على جرى عالي منذ ظهور الفكرة غير المرغوب بها. او الوقوف ثم الجلوس، او الالتفاف حول أنفسهم، أو قرص الجسم، إذ أن النشاط الذي يعمل على كسر دورة التفكير المعرفية (برادلي، 2001).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات السابقة أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز، وسيتم التطرق لها كما يلي:

دراسات ذات علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز

هدفت دراسة الحقوي (2017) التعرف إلى أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدرسة هارون الرشيد بمنطقة جازان، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب المعاملة الوالدية بصورتيه للأب (أ) والأم (ب)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معاملة الأب (الأسلوب العقابي– سحب الحب– التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي للأبناء، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين أساليب معاملة الأم (الأسلوب العقابي– سحب الحب– التوجيه والإرشاد) وبين التحصيل الدراسي للأبناء، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية (الأسلوب العقابي – سحب الحب – التوجيه والإرشاد) في المجمل بين الآباء والأمهات.

وفي دراسة قام بها الزيتاوي (2016) هدفت التعرف إلى أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. اشتملت الدراسة على (70) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية أو الجنس أو التفاعل بينهما، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية أو التفاعل بين نمط التنشئة والجنس وذلك لكافة أنماط التنشئة الأسرية المتبعة من قبل الأب والأم معاً أو الأب أو الأم كل على حدة، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس لجميع أنماط التنشئة المتبعة من قبل الأب والأم معاً أو كل منهما على حدة، وكانت الفروق لصالح الإناث.

في دراسة شاندلر (Chandler, 2006) التي هدفت التعرف إلى أثر الأساليب الوالدية، والكفاءة الذاتية، ودافعية التحصيل على الأداء الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (2064) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لأسلوب التنشئة الديمقراطية على الأداء الأكاديمي للطلبة.

وفي دراسة أجرتها سالم (2000) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن. تألفت عينة الدراسة من (284) طالبة اختيرت عشوائياً من كليتين وتحقيقاً لأهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياساً لدافع الإنجاز الدراسي يتألف من (44) فقرة وصدق البناء. وظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس دافع الإنجاز كحالات العلاقة بين مجموعة أساليب المعاملة بدافع الإنجاز كانت دالة إحصائياً.

دراسات ذات علاقة بأساليب المعاملة الوالدية

تناولت مجموعة من الدراسات أساليب المعاملة الوالدية ومن تلك الدراسات:

دراسة عبد الغني (2017) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثالث ثانوي في بعض ثانويات ولاية المسيلة، وتكونت عينة الدراسة من (435) تلميذ/ة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وبعض أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، بالنسبة لصورة الأب وبالنسبة

للصورتين معا ووجود فروق دالة بين الآباء والأمهات في اتجاه الحماية الزائدة لصالح الأمهات، وفي اتجاه الإهمال لصالح الآباء.

وفي دراسة قام بها شتوح (2017) هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (الأب/ الأم)، وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت علي عينة قوامها (140) تلميذا من تلاميذ سنة رابعة ابتدائي، بمدينة الأغواط، منهم (69) ذكرا، و (71) أنثى، تراوحت أعمارهم بين (9–11) سنة، و توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية لأساليب المعاملة بأبعادها، والدرجة الكلية للتوافق النفسي، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة أساليب المعاملة الوالدية (الأب/ الأم)، وفي التوافق النفسي و أبعاده، كما توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق بين أساليب المعاملة الوالدية بأبعادها، والتوافق النفسي تبعا للمستوى التعليمي للآباء.

دراسة الرواشدة (2016) هدفت للتعرف إلى أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس محافظة الكرك في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (220) طالباً وطالبةً ممن تقدموا لامتحان الثانوية العامة للعام الدراسي 2016، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لمدى تحقيق أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر طلبة الثانوية العامة في الأردن جاء متوسطاً وقد جاء البعد (التسلطي) في المرتبة الأولى في حين جاء بعد (الإهمال) في المرتبة الأخيرة.

وفي دراسة قام بها الهلول (2015) هدفت للتعرف إلى واقع تأثير أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (710) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثالث الثانوي ، اختيروا بطريقة عشوائية، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية وأساليب المعاملة الوالدية السالبة في النرجسية العصابية لصالح الطلبة ذوي أساليب المعاملة السالبة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض في النرجسية العصابية لصالح الطلبة ذوي تقدير الذات المنخفض. ولقد تفوق كل من الذكور والإناث ذوي التقدير الذاتي المنخفض على الطلبة ذوي التقدير الذاتي المرتفع في النرجسية العصابية، في حين أظهر كل من الذكور والإناث مستوى متقارب في النرجسية العصبية.

الجوارنة وحمدان، (2014) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المبكرة. وقد تكونت عينة الدراسة من 1028 طالباً وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن. أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى درجات أفراد العينة كانت على الأسلوبي الحازم للأب والحازم للأم. وفيما يتعلق بتفاعل الجنس والمستوى الصفي، فكان هناك تفاعلٌ دالٌ إحصائيا على جميع أساليب المعاملة الوالدية.وأظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا على مقياس الرهاب الاجتماعي تعزى إلى الجنس، والمستوى الصفي، والتفاعل بينهما، بالنسبة للجنس فكانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور. وفيما يتعلق بالمستوى الصفي، كانت درجات طلبة الصف السابع أعلى من درجات طلبة الصف الثامن، وفيما يتعلق بالأساليب التي تتبأت بالرهاب الاجتماعي لدى كل من الجنسين، فقد كان الأسلوب المتساهل للأم وتلاه الأسلوب المتسلط للأب،أما فيما يتعلق بالأساليب التي تتبأت بالرهاب الاجتماعي لدى كل من الصفين، فقد أشارت النتائج إلى أن الأساليب المتنبئة لدى طلبة الصف السابع هي على التوالي: الأسلوب المتساهل للأم، والأسلوب المتساهل للأب، والأسلوب الحازم للأب. أما لدى طلبة

الصف الثامن، فقد كانت على التوالي: الأسلوب المتساهل للأب، والأسلوب المتساهل للأم، والأسلوب المتسلط للأب.

قامت ابريعم (2011) بدراسة هدفت التعرف إلى طبيعة العلاقة بين ادراك الأبناء لأساليب معاملة الأب وشعورهم بالأمن، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة في ادراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية تعزى للجنس لدى عينة من طلبة الثانوية مكونة من (186) طالباً وطالبةً في السنة الثانية ثانوي. أسفرت النتائج على وجود علاقة سالبة بين إدراك الأبناء لأساليب معاملة الأب وشعورهم بالأمن النفسي. وعدم وجود علاقة بين ادراك الأبناء لأسلوب الحماية الزائدة في معاملة الأب وبين شعورهم بالأمن النفسي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ادراك الأبناء لأسلوب معاملة الأب في الحماية الزائدة وأسلوب المعاملة السوية للأب بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الحماية الزائدة، ولصالح الذكور في المعاملة السوية.

وأجرى نياركو (Nyarko, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير نمط التنشئة التسلطي لدى الوالدين على التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين، وذلك على عينة مكونة من (239) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في غانا. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين النمط التسلطي لكل من الأم والأب والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وفي دراسة فيستا وغينزبيرغ (Festa & Ginsburg, 2011) التي هدفت للكشف عن أساليب المعاملة الوالدية (الرفض والقلق الوالدي الزائد) وعوامل الرفاق (القبول والدعم الاجتماعي ونوع الصداقة) المسببة للرهاب الاجتماعي لدى عينة من الذكور، وتكونت العينة من (63) مراهقاً شمال برودواي الأميركية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الرهاب الاجتماعي العالي يرتبط بسيطرة

ورفض وقلق الوالدين الزائد ونوعية الصداقة، وكانت السيطرة الوالدية متنبئ قوي بالرهاب الاجتماعي.

ومن ناحية أخرى فقد تناولت دراسات أخرى موضوع أساليب المعاملة الوالدية، ففي دراسة كل من سنكسفن وكبردوك وآسيك (Cenkseven, Kirdok & Isik, 2010) التي تحدثت عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتعلق الوالدي لدى طلبة المدارس، وتكونت العينة من (382) مراهقاً ومراهقة، وقد أظهرت النتائج أن أبناء المتسلطين والحازمين أكثر حزماً من أبناء الوالدين المهملين والمتسامحين، وأن الطلبة الذين كان تعلقهم بآبائهم بدرجة متوسطة أكثر حزماً من أولئك الذين كان تعلقهم بدرجة عالية أو منخفضة.

قام حمود (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء والجانحون، وتكونت عينة الدراسة من (275) فرداً من الذكور والإناث بواقع (180) سوياً و(95) جانحاً، من طلبة مدارس محافظة دمشق الصف الحادي عشر، ومعهد الأحداث الجانحين. واستخدمت الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية، المكون من أربعة أساليب (الرفض، العقاب، الدفء الانفعالي، الحماية الزائدة). ومن أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية في عينة الدراسة بين الأسوياء والجانحين، ما عدا في أسلوب العقاب لصالح الجانحين، أي أن الجانحين يتعرضون للعقاب من قبل الوالدين كأسلوب للتنشئة، كما لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير الجنس لدى الجانحين من أفراد العينة.

وأجرت الناجم (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير معاملة الوالدين على الأداء الوظيفي لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. واعتمدت هذه الدراسة على منهج المسح

الاجتماعي عن طريق العينة. وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبة من (8) مدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الآباء والأمهات يستخدمون الأساليب الإيجابية في المعاملة، وأن القليل منهم كانوا يستخدمون أساليب سلبية في تعاملهم.

وفي دراسة قام بها لانسفورد وآخرون (Lansford & Others,2006) هدفت إلى فحص تأثير سوء المعاملة الجسدية على أطفال في سن الثانية عشرة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (585) طفل كان من بينهم (11.8%) تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية كما أشارت الأمهات والأطفال أنفسهم وكان من نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة الجسدية لديهم مستوى متدني جداً من الكفاءة الاجتماعية بينما الأطفال الذين لم يتعرضوا للإساءة فلديهم الكفاءة الاجتماعية عالية بسبب الدعم الأسري الكافي كذلك أظهر الأطفال المساء إليهم جسدياً عداءً للمجتمع وعدم قدرة على اتخاذ القرارات.

أما دراسة دويري (Dwairy, 2004) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية والتكيف النفسي لدى عينة من المراهقين في فلسطين، فقد أظهرت نتائجها وجود ارتباط نمط المعاملة الوالدية الديقراطي ارتباطاً إيجابياً بمفهوم الذات وتقدير الذات وارتباطه بصفة منخفضة بالقلق والاكتئاب واضطرابات السلوك والهوية. وانتهت الدراسة إلى أن النمط التسلطي لم يرتبط بأي مشكلة من مشكلات الصحة النفسية المذكورة، مما يشير إلى عدم ارتباط النمط التسلطي –بالضرورة– باضطراب الصحة النفسية عند الشباب، كما تبين انهم يعانون سلبياً من نمط المعاملة الوالدية التسلطي، وتبين وجود علاقة سلبية مباشرة بين النمط الأبوي التسلطي والصحة النفسية.

كما أجرت أبوليلة (2002) دراسة هدفت التعرف إلى علاقة أساليب المعاملة الوالدية باضطراب المسلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدارس محافظات غزة. وتكونت عينة الدراسة

من (337) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية الذكور بمدارس مديريتي غزة والشمال التعليميتين وقد تراوحت أعمارهم بين (12–17) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعاً هو أسلوب (المتسلط) يليه أسلوب (المتسامح)، ثم أسلوب (المتسق)، وأخيراً أسلوب (المهمل). وأن أكثر مظاهر اضطراب المسلك شيوعاً هو العدوان التفاعلي، يليه التسيب الخلقي، ثم عدم الالتزام المدرسي، يليه السلوك العدواني، وأخيراً عدم الالتزام الاجتماعي.

دراسات ذات علاقة بدافعية الانجاز الأكاديمي

وقد تناولت مجموعة من الدراسات دافعية الإنجاز الأكاديمي ومن تلك الدراسات:

دراسة وافي ومدور (2018) التي تهدف التعرف إلى طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركه التلاميذ وإنجازهم الأكاديمي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكوّنة من (100) تلميذ. ولتحقيق هذه الأهداف تبنت الباحثة مقياس العنف الرمزي لشاكر و صفاء ومقياس الإنجاز الأكاديمي لقشقوش والأعسر وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر دلالات العنف الرمزي ظهورا واتساما في المحيط المدرسي حسب إدراك التلاميذ له هي العلاقة بن المعلم والمتعلم والتقييم التعسفي، بالاضافة الي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي، وأيضا أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في إدراكهم لدلالات العنف الرمزي.

وفي دراسة قام بها جدوالي وبوزويقة (2018) هدفت التعرف إلى مدى ارتباط الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة بلغ حجمها (103) تلميذاً. أظهرت الدراسة النتائج التالية وجود ارتباط موجب ذات دلالة إحصائية بين كل من أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات – تنظيم

الانفعالات – التعاطف – المعرفة الانفعالية –التواصل الاجتماعي) ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة وبين الدرجة الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودافعية التعلم في الحياة اليومية لدى أفراد عينة الدراسة .

دراسة الدرابكة (2017) بعنوان أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات المستقبلية في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين ، وتكونت عينة الدراسة من (55) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المجموعة في جميع أبعاد دافعية الإنجاز، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر الجنس في جميع أبعاد دافعية الإنجاز باستثناء بعد المثابرة وجاءت الفروق لصالح الإناث، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس على جميع أبعاد دافعية الانجاز.

وفي دراسة قامت بها جعرير (2017) هدفت التعرف إلى علاقة التوافق النفسي الاجتماعي بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة االسيكومترية من (35) تلميذ وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بهدف التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، كما تكونت عينة الدراسة الأساسية من (150) تلميذ من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط موزعين بين ذكور وإناث، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. وبينت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية بين درجات التوافق النفسي الاجتماعي ودرجات دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة السنة الثالثة والرابعة

متوسط. ووجود فروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية الإنجاز بين تلاميذ المرحلة السنة الثالثة والرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس.

دراسة النملة (2016) هدفت إلى تعرف الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً في منطقة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالباً متفوقاً من طلاب الصف الثاني الثانوي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية المنتظمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع محاور المقياس الأول (الكفاءة الاجتماعية) جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت النتائج المتعلقة بمحاور المقياس الثاني (الدافعية للإنجاز) بدرجة مرتفعة أيضاً. كما دلت النتائج على وجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة على محاور الكفاءة الاجتماعية ودافعية الإنجاز وأن هناك إسهاماً لمحوري المهارات الشخصية والأكاديمية في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين.

دراسة سراية (2014) سعت للكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (854) تلميذاً، ومن بين الأدوات التي طبقت، اختبار الدافع للإنجاز ل "فاروق عبد الفتاح موسى" وتم التحقق من صدقه بطريقة الاتساق الداخلي، وطريقة المقارنة الطرفية، أما ثباته فقد تم التحقق منه عن طريق إعادة التطبيق، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Alpha)، وكذا طريقة التجزئة النصفية، وقد تميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات عاليين.

دراسة قدوري (2012) هدفت التعرف إلى "العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمختلف التخصصات بولاية الوادي"، وشملت

العينة (160) تلميذا وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس والتخصص الدراسي.

وأجرى أوان ونيزا وناز (Awan, Noureen & Naz ,2011) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (336) طالباً وطالبةً من أربع مدارس في المرحلة الثانوية الخاصة بمنطقة سرغودا. وأظهرت نتائج الدراسة أن دافعية الإنجاز ومفهوم الذات يرتبطان إلى حد كبير بالتحصيل الدراسي.

أما دراسة ليبر (Lapper, 2005) بعنوان العلاقة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي فقد هدفت التعرف إلى الفروق العمرية في الدافعية الداخلية وعلاقة الدافعية الأكاديمية، واستخدم البحث مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية من إعداده على عينة مكونة من (178) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وأسفرت عن النتائج التالية: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، وأن الدافعية لدى الطلبة تنخفض بزيادة مستوى الدراسي.

وفي دراسة قام بها كوفنجتون وملر (Govington & Meller, 2001) هدفت التعرف إلى العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافأة الخارجية والإنجاز الأكاديمي والتي تهدف إلى التعرف على الفروق بين الطلبة الجامعيين في الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، واستخدم مقياس الإنجاز الأكاديمي. وقام بتطبيقه على عينة مكونة من (164) طالباً جامعياً في الجامعة الينوى الأمريكية. وتوصلت إلى النتائج التالية: إلى أن دافعية الطلبة الداخلية تقل وجود المكافآت الخارجية، أي أن تعلم الطلبة بإرادتهم تقل في وجود المكافآت

الخارجية مثل المال ودرجات الدراسة. وأظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها ركزت على أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في فحص لأساليب المعاملة الوالدية، واختلفت الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث المجتمع الأصلي للدراسة، كما تميزت الدراسة كونها ركزت على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في القدس الشريف.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، والتعرف على المنهجية المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية، إلى جانب المعالجة الإحصائية، وعرض النتائج.

ولأهمية معرفة أثر المعاملة الوالدية على دافعية الإنجاز، والعوامل التي تؤثر على التحصيل، ووفق ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، ومدى استفادة الدراسة الحالية منها لتحديد أثر المعاملة الوالدية على دافعية الإنجاز الأكاديمي لطلبة مدينة القدس، أمر يجدر بالاهتمام والدراسة، من أجل توجيه وإرشاد الوالدين لضرورة ممارسة أساليب المعاملة الإيجابية مع الأبناء لما لها من أثر إيجابي عليهم في زيادة الدافعية لديهم وتحقيق الفرصة التعليمية لهم وبالتالي تحسين تحصيلهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهجية الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- صدق الأدوات
- ثبات الأدوات
- إجراءات تنفيذ الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

اجراءات الداسة

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي (الارتباطي). ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها. والتي يحاول الباحث من خلاله وصف ظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، والبالغ عددهم وفق السجلات الرسمية للعام الدراسي(2017/ 2018)، (2314) طالباً وطالبة، موزعين إلى(17) مدرسة.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (356) طالبا وطالبة يدرسون في المرحلة الثانوية في القدس الشريف، حيث اعتمد الباحث العينة العشوائية العنقودية كأساس لاختيار عينة الدراسة، من خلال تقسيم المدارس إلى ثلاث مناطق، ومن ثم تم اختيار مدرستين من كل منطقة.

ويبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة (31.2%) للذكور، ونسبة (68.8%) للإناث. ويبين متغير الصف أن نسبة (28.1%) للعاشر، ونسبة (42.7%) للحادي عشر، ونسبة (29.2%) للثاني عشر. ويبين متغير معدل الصف السابق أن نسبة(25%) لأقل من (70)، ونسبة (50.3%) من (70–80)، ونسبة (24.7%) من (86) فأكثر.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	111	31.2
	أنثى	245	68.8
الصف	العاشر	100	28.1
	الحادي عشر	152	42.7
	الثاني عشر	104	29.2
معدل الصف السابق	أقل من 70	89	25.0
	من 70–85	179	50.3
	من 86 فأكثر	88	24.7

أدوات الدراسة:

اولا: مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس ذات العلاقة بأساليب المعاملة الوالدية وتم تبني اختيار مقياس الشريفين (2008)، المأخوذ من دراسة الجوارنة وحمدان (2015) والمكون من 30 فقرة، تغطي ثلاثة أبعاد لأساليب المعاملة الوالدية، المتسلط، وعدد فقراتها 5 (1،3،6،9،12) أما المتساهل وعدد فقراتها 5 (4،8،11،13،15)، والحازم وعدد فقراتها 5 (2،5،7،10،14). وللمقياس صورتين متطابقتين، أحدهما تقيس أساليب المعاملة الأم، والأخرى تقيس معاملة الأب من وجهة نظر الطلبة، وصممت الاستجابة على الاستبانة بطريقة سلم ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

ثانياً: مقياس ادافعية الانجاز الأكاديمي:

تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس ذات العلاقة بدافعية الانجاز الأكاديمي، وبعد ذلك تم تبني مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من إعداد الشعراوي (2000) والزعبي (2003)، المأخوذ من دراسة العمري (2012)، لملاءمته لموضوع الدراسة وتكون المقياس من (23) فقرة. وصممت الاستجابة على الاستبانة بطريقة سلم ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

صدق الأدوات:

قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية(ملحق رقم 1)، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (10) محكماً، حيث وزع الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم 2).

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل إرتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف (صورة الأب)

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.484**	0.000	6	0.463**	0.000	11	0.366**	0.00
2	0.364**	0.000	7	0.202**	0.000	12	0.470**	0.00
3	0.472**	0.000	8	0.254**	0.000	13	0.380**	0.00
4	0.422**	0.000	9	0.518**	0.000	14	0.107**	0.04
5	0.132*	0.013	10	0.455**	0.000	15	0.361**	0.00

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف (صورة الأم)

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.444**	0.00	6	0.462**	0.000	11	0.310**	0.00
2	0.248**	0.00	7	0.331**	0.000	12	0.540**	0.00
3	0.469**	0.00	8	0.283**	0.000	13	0.309**	0.00
4	0.210**	0.00	9	0.321**	0.000	14	0.240**	0.00
5	0.179**	0.01	10	0.175**	0.001	15	0.282**	0.00

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.559**	0.000	9	0.570**	0.000	17	0.155**	0.003
2	0.458**	0000.	10	0.536**	0.000	18	0.124*	0.019
3	0.613**	0.000	11	0.524**	0.000	19	0.539**	0.000
4	0.541**	0.000	12	0.475**	0.000	20	0.415**	0.000
5	0.659**	0.000	13	0.560**	0.000	21	0.565**	0.000
6	0.594**	0.000	14	0.296**	0.000	22	0.459**	0.000
7	0.611**	0.000	15	0.446**	0.000	23	0.523**	0.000
8	0.683**	0000.	16	0.403**	0.000			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

ثبات أدوات الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي، وبحساب معامل كرونباخ الفا، وكانت النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجداول التالية تبين معامل الثبات لأبعاد أساليب المعاملة الوالدية، ودافعية الانجاز.

جدول (5.3): نتائج معامل الثبات لأبعاد أساليب المعاملة الوالدية، ودافعية الانجاز والدرجة الكلية

الأبعاد	الصورة الوالدية	معامل الثبات
متسلط	صورة الأب	0.79
	صورة الأم	0.75
حازم	صورة الأب	0.71
	صورة الأم	0.73
متساهل	صورة الأب	0.76
	صورة الأم	0.74
دافعية الانجاز	الدرجة الكلية	0.77

إجراءات تنفيذ الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحث أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (356) استبانة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة وبيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- **تمهيد**
- **النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة**
- **النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة**

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو "**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف** " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد مستوى متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تم اعتماد المعيار الآتي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67–2.34
مرتفعة	3.68 فأعلى

نتائج أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى الآباء والأمهات في منطقة القدس الشريف؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، والمبينة في الجدول (1.4) الآتي:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

الرقم	الأبعاد	صورة الأب				صورة الأم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	%
1	متسلط	2.69	0.787	متوسطة	53.8	2.82	0.805	متوسطة	56.4
2	حازم	3.80	0.821	مرتفعة	76.1	3.95	0.872	مرتفعة	79.1
3	متساهل	1.91	0.788	منخفضة	38.3	1.77	0.710	منخفضة	35.4

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف لصورة الأب أن أسلوب الحازم حصل على أعلى متوسط حسابي (3.80) وانحراف معياري (0.821)، وبنسبة مئوية 76.1% أي بدرجة مرتفعة، ويليه أسلوب المتسلط بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.787) وبنسبة مؤية 53.8% وبدرجة متوسطة، ومن ثم أسلوب المتساهل بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.788) وبنسبة مئوية (38.3%) وبدرجة منخفضة. وبالنسبة لصورة الأم فقد حصل أسلوب الحازم أيضاً على أعلى متوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.872)، وبنسبة مئوية 79.1% أي بدرجة مرتفعة، ويليه أسلوب المتسلط بمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.805) وبنسبة مئوية 56.4% وبدرجة متوسطة، ومن ثم أسلوب المتساهل بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.710) وبنسبة مئوية 35.4% وبدرجة منخفضة.

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن أسلوب المتسلط، كما هو مبين في الجدول (2.4) الآتي:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأسلوب المتسلط

الرقم	الفقرات	صورة الأب			صورة الأم		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
1	يفرض أبي/أمي رأيه بشدة أثناء المناقشات.	3.14	1.135	متوسطة	3.10	1.239	متوسطة
3	يغضب أبي/أمي مني عندما أحاول مخالفته في الرأي	2.96	1.178	متوسطة	2.83	1.178	متوسطة
6	يتصيد أبي/أمي أخطائي	2.64	1.263	متوسطة	2.85	1.378	متوسطة
9	يعاقبني أبي/أمي عندما لا أحقق طموحاته	2.21	1.199	منخفضة	2.58	1.362	متوسطة
12	يجبرني أبي/أمي على تنفيذ ما يريده مني	2.50	1.241	متوسطة	2.74	1.297	متوسطة
الدرجة الكلية		2.69	0.787	متوسطة	2.82	0.805	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لصورة الأب على أسلوب المتسلط أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.69) وانحراف معياري (0.787)، وهذا يدل على أن مستوى أسلوب المتسلط جاء بدرجة متوسطة. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لصورة الأم على أسلوب المتسلط أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.82) وانحراف معياري (0.805)، وهذا يدل على أن مستوى أسلوب المتسلط جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) لصورة الأب أن (4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرةواحدة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " يفرض أبي/أمي رأيه بشدة أثناء

المناقشات." على أعلى متوسط حسابي (3.14)، ويليها فقرة " يغضب أبي/أمي مني عندما أحاول مخالفته في الرأي " بمتوسط حسابي (2.96). وحصلت الفقرة " يعاقبني أبي/أمي عندما لا أحقق طموحاته " على أقل متوسط حسابي (2.21)، يليها الفقرة " يجبرني أبي/أمي على تنفيذ ما يريده مني " بمتوسط حسابي (2.50).كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) لصورة الأم أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يفرض أبي/أمي رأيه بشدة أثناء المناقشات " على أعلى متوسط حسابي (3.10)، ويليها فقرة " يتصيد أبي/أمي أخطائي " بمتوسط حسابي (2.85). وحصلت الفقرة " يعاقبني أبي/أمي عندما لا أحقق طموحاته " على أقل متوسط حسابي (2.58)، يليها الفقرة " يجبرني أبي/أمي على تنفيذ ما يريده مني " بمتوسط حسابي (2.74).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن أسلوب الحازم، كما هو مبين في الجدول (3.4) الآتي:

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأسلوب الحازم

الرقم	الفقرات	صورة الأب			صورة الأم		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
2	يوجه أبي/أمي سلوكي بنظام.	3.64	1.056	متوسطة	3.86	1.025	مرتفعة
5	يعمل أبي/أمي على تعزيز الثقة المتبادلة بينه وبيني.	3.81	1.221	مرتفعة	3.89	1.317	مرتفعة
7	يعزز أبي/أمي لدي الشعور بالمسؤولية.	3.76	1.162	مرتفعة	3.87	1.225	مرتفعة
10	يراعي أبي/أمي حاجات أفراد الأسرة.	4.07	1.241	مرتفعة	3.87	1.418	مرتفعة
14	يعمل أبي/أمي على تحقيق التآلف داخل الأسرة.	3.74	1.340	مرتفعة	4.27	1.075	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.80	0.821	مرتفعة	3.95	0.872	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لصورة الأب على أسلوب الحازم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.80) وانحراف معياري (0.821)، وهذا يدل على أن مستوى أسلوب الحازم جاء بدرجة مرتفعة. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لصورة الأم على أسلوب الحازم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.95) وانحراف معياري (0.872)، وهذا يدل على أن مستوى أسلوب الحازم جاء بدرجة مرتفعة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) لصورة الأب أن (4) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " يراعي أبي/أمي حاجات أفراد الأسرة " على أعلى متوسط حسابي (4.07)، ويليها فقرة " يعمل أبي/أمي على تعزيز الثقة المتبادلة بينه وبيني " بمتوسط حسابي (3.81). وحصلت الفقرة " يوجه أبي/أمي سلوكي بنظام " على أقل متوسط حسابي (3.64)، يليها الفقرة " يعمل أبي/أمي على تحقيق التآلف داخل الأسرة " بمتوسط حسابي (3.74).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) لصورة الأم أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة " يهتم أبي (أو أمي) بي عندما اكون حزينا " على أعلى متوسط حسابي (2.74)، ويليها فقرة " يقلق أبي (أو أمي) علي عندما يجهل (لا يعرف) مكان وجودي " بمتوسط حسابي (2.69). وحصلت الفقرة " يشتري أبي (أو أمي) لي الملابس الجديدة و اللعب " على أقل متوسط حسابي (2.26)، يليها الفقرة " يحرص أبي (أو أمي) على أن اتناول طعامي بانتظام " بمتوسط حسابي (2.47).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن أسلوب المتساهل، والمبينة في الجدول (4.4) الآتي:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأسلوب المتساهل

الرقم	الفقرات	صورة الأب			صورة الأم		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
4	يهمل أبي/أمي مشكلات أبناءه داخل الأسرة.	1.77	1.147	**منخفضة**	1.80	1.24	**منخفضة**
8	لا يتدخل أبي/أمي بما أفعله.	2.45	1.085	**متوسطة**	2.35	1.12	**متوسطة**
11	يتصف أبي/أمي بأنه غير قادر على تنظيم أمور الأسرة.	1.79	1.164	**منخفضة**	1.71	1.12	**منخفضة**
13	تتسم قرارات أبي/أمي بعدم المسؤولية واللامبالاة.	1.86	1.145	**منخفضة**	1.63	1.09	**منخفضة**
15	يتهرب أبي/أمي من المسؤولية.	1.71	1.120	**منخفضة**	1.37	0.90	**منخفضة**
الدرجة الكلية		1.91	0.78	**منخفضة**	1.77	0.71	**منخفضة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على صورة الأب أسلوب المتساهل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.91) وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن مستوى أسلوب المتساهل جاء بدرجة منخفضة. ويلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على صورة الأم أسلوب المتساهل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.77) وانحراف معياري (0.71)، وهذا يدل على أن مستوى أسلوب المتساهل جاء بدرجة منخفضة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) لصورة الأب أن فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، و(4) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " لا يتدخل أبي/أمي بما أفعله " على أعلى متوسط حسابي (2.45)، ويليها فقرة " تتسم قرارات أبي/أمي بعدم المسؤولية واللامبالاة " بمتوسط حسابي (1.86). وحصلت الفقرة " يتهرب أبي/أمي من المسؤولية " على أقل متوسط حسابي (1.71)، يليها الفقرة " يهمل أبي/أمي مشكلات أبناءه داخل الأسرة. " بمتوسط حسابي (1.77). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) لصورة الأم أن فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة، و(4) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " لا يتدخل أبي/أمي بما أفعله " على أعلى متوسط حسابي (2.35)، ويليها فقرة " يهمل أبي/أمي مشكلات أبناءه داخل الأسرة " بمتوسط حسابي (1.80). وحصلت الفقرة " يتهرب أبي/أمي من المسؤولية " على أقل متوسط حسابي (1.37)، يليها الفقرة " تتسم قرارات أبي/أمي بعدم المسؤولية واللامبالاة " بمتوسط حسابي (1.63).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، والمبينة في الجدول (5.4) الآتي:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم	النسبة المؤية
19	أشعرُ بالرّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين.	4.29	1.11	مرتفعة	85.8
4	أفكر في مستقبلي الدّراسي.	4.26	1.04	مرتفعة	85.2
21	أشعرُ بالسّعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسيّ.	4.15	1.14	مرتفعة	83.0
7	أهتمُّ بالتّخطيط لأضمنَ مستقبلاً دراسيّاً ناجحاً.	4.13	0.98	مرتفعة	82.6
2	يضايقني الحصول على درجاتٍ منخفضةٍ في الامتحان.	4.06	1.11	مرتفعة	81.2
1	أحاول أن أكون من الأوائل فيالمدرسة.	3.95	0.99	مرتفعة	79.0
14	أشعر بعدم رغبتي بالاستمرار في الدّراسة.	3.87	1.25	مرتفعة	77.4
6	تساعدني دراستي على الالتحاق بالتخصص الّذي أحبّه.	3.86	1.11	مرتفعة	77.2
13	أستفيدُ من مناقشة المعلّمين في الدّروس.	3.82	1.04	مرتفعة	76.4
12	أضاعفُ جهدي لأفهم الموضوعات الصّعبة.	3.78	1.00	مرتفعة	75.6
3	تشغلُ الدّراسةُ اهتمامي.	3.74	1.02	مرتفعة	74.8
5	أعطي قدراً مناسباً من وقتي لدراستي.	3.64	1.04	متوسطة	72.8
8	أحرصُ على إتمام الواجبات الدّراسيّة.	3.59	1.09	متوسطة	71.8
10	أرى التّفوّق على زملائي مهمّةً صعبةً.	3.34	1.18	متوسطة	66.8
15	أشعر بأنَّ المرحلة الدّراسيّة أفضل مراحل حياتي.	3.34	1.30	متوسطة	66.8
17	تضايقني الصّعوبات الدّراسيّة الّتي أواجهها.	3.27	1.25	متوسطة	65.4
11	لدي استعداد للاختبارِ في أيّ وقت.	3.22	1.16	متوسطة	64.4
16	أشارك في الأنشطة المدرسية.	3.21	1.15	متوسطة	64.2
20	أحبُّ مدرستي.	3.18	1.32	متوسطة	63.6
23	أرى بأنَّ تحقيق النّجاح مهمّة صعبة.	3.07	1.25	متوسطة	61.4
22	أهتمُّ بهواياتي على حساب دراستي.	2.87	1.27	متوسطة	57.4
9	أقومُ بتحضير الدّروس قبل أن يشرحها المعلّم.	2.76	1.17	متوسطة	55.2
18	أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقّق النّجاح.	2.73	1.26	متوسطة	54.6
الدرجة الكلية		**3.57**	**0.47**	متوسطة	**71.4**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في

القدس الشريف أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.57) وانحراف معياري (0.47)، وبنسبة مئوية 71.4% وهذا يدل على أن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن (11) فقرة جاءت بدرجة مرتفعة، و(12) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أشعرُ بالرّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين " على أعلى متوسط حسابي (4.29)، ويليها فقرة " أفكر في مستقبلي الدّراسي " بمتوسط حسابي (4.26). وحصلت الفقرة " أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقّق النّجاح " على أقل متوسط حسابي (2.73)، يليها الفقرة " أقومُ بتحضير الدّروس قبل أن يشرحها المعلّم " بمتوسط حسابي (2.76).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضية الآتية:

" لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف "

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، والمبينة في الجدول (6.4) الآتي:

جدول (6.4):معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف

المتغيرات		الصورة الوالدية	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز	المتسلط	صورة الأب	-0.06	0.24
		صورة الأم	-0.01	0.80
	الحازم	صورة الأب	*0.24	0.00
		صورة الأم	*0.35	0.00
	المتساهل	صورة الأب	-0.05	0.29
		صورة الأم	-*0.12	0.01

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون لبعد الحازم لصورة الأب(0.24)، ومستوى الدلالة (0.00)، ولصورة الأم بلغ قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.354)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب الحازم ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، أي أنه كلما أزداد أسلوب الحازم زاد ذلك من مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف. والعكس صحيح. وتبين أيضا في بعد المتساهل لصورة الأم أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (-0.12) ومستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة عكسية بين اسلوب المتساهل ودافعية الإنجاز الأكاديمي، أي أنه كلما أزداد أسلوب المتساهل قلل ذلك من مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، والعكس صحيح.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: (صورة الأب)

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية(صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس.

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المتسلط	ذكر	111	2.92	0.76	3.81	0.00
	أنثى	245	2.58	0.77		
الحازم	ذكر	111	3.74	0.84	0.88	0.38
	أنثى	245	3.82	0.80		
المتساهل	ذكر	111	2.09	0.89	2.88	0.00
	أنثى	245	1.83	0.72		

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.82)، ومستوى الدلالة (0.00)، أي أنه توجد فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس. وكذلك لبعدي المتسلط والمتساهل. وبذلك تم رفض الفرضية الأولى. وكانت الفروق لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف"

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف

الأبعاد	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتسلط	العاشر	100	2.88	0.74
	الحادي عشر	152	2.65	0.81
	الثاني عشر	104	2.55	0.75
الحازم	العاشر	100	3.81	0.70
	الحادي عشر	152	3.91	0.84
	الثاني عشر	104	3.63	0.86
المتساهل	العاشر	100	1.88	0.69
	الحادي عشر	152	1.90	0.84
	الثاني عشر	104	1.96	0.78

يلاحظ من الجدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (9.4):

جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المتسلط	بين المجموعات	6.130	2	3.065	5.06	0.00
	داخل المجموعات	213.625	353	0.605		
	المجموع	219.755	355			
الحازم	بين المجموعات	4.758	2	2.379	3.58	0.02
	داخل المجموعات	234.320	353	0.664		
	المجموع	239.077	355			
المتساهل	بين المجموعات	0.435	2	0.218	0.35	0.70
	داخل المجموعات	219.769	353	0.623		
	المجموع	220.204	355			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(3.61) ومستوى الدلالة (0.02) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة

المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، وكذلك لبعدي المتسلط والحازم، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وهي كما يلي:

الجدول (10.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى الصف الدراسي.

الأبعاد	المتغيرات	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
المتسلط	العاشر			.33608*
الحازم	الثاني عشر		.27723*	

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

وكانت الفروق في البعد المتسلط بين العاشر والثاني عشر لصالح العاشر، ولبعد الحازم كانت الفروق بين الثاني والحادي عشر، لصالح الثاني عشر.

نتائج الفرضية الثالثة:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق**"

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق

الأبعاد	معدل الصف السابق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتسلط	أقل من 70	89	2.75	0.79
	من 70-85	179	2.71	0.80
	من 86 فأكثر	88	2.57	0.74
الحازم	أقل من 70	89	3.66	0.82
	من 70-85	179	3.79	0.79
	من 86 فأكثر	88	3.95	0.85
المتساهل	أقل من 70	89	1.99	0.82
	من 70-85	179	1.95	0.79
	من 86 فأكثر	88	1.75	0.70

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4):

جدول(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المتسلط	بين المجموعات	1.754	2	0.877	1.42	0.24
	داخل المجموعات	218.001	353	0.618		
	المجموع	219.755	355			
الحازم	بين المجموعات	3.747	2	1.874	2.81	0.06
	داخل المجموعات	235.330	353	0.667		
	المجموع	239.077	355			
المتساهل	بين المجموعات	3.023	2	1.512	2.45	0.08
	داخل المجموعات	217.181	353	0.615		
	المجموع	220.204	355			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.613) ومستوى الدلالة (0.543) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وكذلك للأبعاد.وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: (صورة الأم)

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس.

جدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المتسلط	ذكر	111	3.06	0.72	3.87	0.00
	أنثى	245	2.71	0.81		
الحازم	ذكر	111	3.69	0.90	3.91	0.00
	أنثى	245	4.07	0.83		
المتساهل	ذكر	111	1.96	0.82	3.52	0.00
	أنثى	245	1.68	0.63		

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.65)، ومستوى الدلالة (0.10)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى. ولكن تبين وجود فروق في جميع الأبعاد وكانت الفروق في بعدي المتسلط والمتساهل لصالح الذكور، وفي بعد الحازم لصالح الإناث.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف"

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف

الأبعاد	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتسلط	العاشر	100	2.86	0.73
	الحادي عشر	152	2.84	0.80
	الثاني عشر	104	2.74	0.86
الحازم	العاشر	100	4.00	0.76
	الحادي عشر	152	3.91	0.92
	الثاني عشر	104	3.96	0.89
المتساهل	العاشر	100	1.73	0.64
	الحادي عشر	152	1.81	0.78
	الثاني عشر	104	1.74	0.64

يلاحظ من الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (21.4):

جدول(15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المتسلط	بين المجموعات	0.956	2	0.478	0.73	0.47
	داخل المجموعات	228.978	353	0.649		
	المجموع	229.934	355			
الحازم	بين المجموعات	0.533	2	0.267	0.34	0.70
	داخل المجموعات	269.452	353	0.763		
	المجموع	269.986	355			
المتساهل	بين المجموعات	0.495	2	0.248	0.48	0.61
	داخل المجموعات	178.612	353	0.506		
	المجموع	179.108	355			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.533) ومستوى الدلالة (0.587) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق"

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق

الأبعاد	معدل الصف السابق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المتسلط	أقل من 70	89	2.90	0.74
	من 70-85	179	2.91	0.81
	من 86 فأكثر	88	2.53	0.79
الحازم	أقل من 70	89	3.71	0.85
	من 70-85	179	4.00	0.80
	من 86 فأكثر	88	4.08	0.97
المتساهل	أقل من 70	89	1.88	0.69
	من 70-85	179	1.81	0.75
	من 86 فأكثر	88	1.56	0.58

يلاحظ من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (23.4):

جدول(17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المتسلط	بين المجموعات	9.287	2	4.643	7.42	0.00
	داخل المجموعات	220.648	353	0.625		
	المجموع	229.934	355			
الحازم	بين المجموعات	7.289	2	3.644	4.89	0.00
	داخل المجموعات	262.697	353	0.744		
	المجموع	269.986	355			
المتساهل	بين المجموعات	5.196	2	2.598	5.27	0.00
	داخل المجموعات	173.912	353	0.493		
	المجموع	179.108	355			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(6.92) ومستوى الدلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية لدى

طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وكذلك لجميع الأبعاد،وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وهي كما يلي:

الجدول (18.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير معدل الصف السابق

الأبعاد	المتغيرات	أقل من 70	من 70–85	من 86 فأكثر
المتسلط	من 70–85			.37980*
الحازم	من 86 فأكثر	.37628*		
المتساهل	أقل من 70			.31724*

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

وكانت الفروق في الدرجة لبعد المتسلط بين من 70–85 ومن 86 فأكثر لصالح من 70–85.

وكانت الفروق في الدرجة لبعد الحازم بين من 86 فأكثر ومن أقل من 70، لصالح من 86 فأكثر

وكانت الفروق في الدرجة لبعد المتساهل بين أقل من 70 ومن 86 فأكثر لصالح أقل من 70.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل يختلف مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس، الصف، معدل الصف السابق؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس، والمبينة في الجدول (19.4) الآتي:

جدول (19.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	111	3.50	0.52	1.55	0.12
أنثى	245	3.59	0.44		

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.55)، ومستوى الدلالة (0.12)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف"

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، والمبينة في الجدول (20.4) الآتي:

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاشر	100	3.56	0.39
الحادي عشر	152	3.58	0.55
الثاني عشر	104	3.56	0.42

يلاحظ من الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (24.4):

جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.030	2	0.015	0.06	0.93
داخل المجموعات	79.409	353	0.225		
المجموع	79.440	355			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.06) ومستوى الدلالة (0.93) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α≤0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق**"

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، والمبينة في الجدول (22.4) الآتي:

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق

معدل الصف السابق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 70	89	3.46	0.52
من 70-85	179	3.57	0.41
من 86 فأكثر	88	3.66	0.51

يلاحظ من الجدول رقم (33.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (23.4):

جدول(23.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.827	2	0.913	4.15	0.01
داخل المجموعات	77.613	353	0.220		
المجموع	79.440	355			

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(4.15) ومستوى الدلالة (0.01) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وهي كما يلي:

الجدول (24.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير معدل الصف السابق

المتغيرات	أقل من 70	من 70-85	من 86 فأكثر
من 86 فأكثر	20240*		

** داله احصائية عند 0.01* داله احصائية عند 0.050

وكانت الفروق بين معدل 86 فأكثر وأقل من 70، لصالح من 86 فأكثر.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- **مناقشة نتائج الدراسة**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**
- **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس**
- **التوصيات**

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة نتائج الدراسة للتعرف على **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف**، ومن أجل التعرف إلى تلك الأساليب للمعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي.

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما هي أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى الآباء والأمهات في منطقة القدس الشريف؟

اتضح من النتائج أن أسلوب المعاملة الوالدية لدى الأب والأم على السواء الحازم كان عالياً، ثم الأسلوب المتسلط وكان متوسطاً، ثم الأسلوب المتساهل كان منخفضاً.

يعزو الباحث هذه النتيجة على الترتيب (الحازم ثم المتسلط ثم المتساهل) إلى أسباب متنوعة، أولها طبيعة المرحلة الدراسية التي يمر بها الطالب، إذ يجب عليه في المرحلة أنّ يكون ملتزماً بدراسته لتحديد مستقبله المهني أو الأكاديمي، وعدم إضاعة الفرصة السانحة أمام الابن باكتساب أكبر قدر ممكن من العلوم والتربية عن طريق الأسرة والمدرسة سوياً، لذا يعتمد الوالدين على الأسلوب الحازم لكي يعرف الابن أنه ضمن رقابة الأسرة وتحت سيطرتها، وسبب آخر يعود إلى المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثانوية، ففي هذه المرحلة يكون الابن عرضة للانحراف أو

الانجرار وراء رفقاء السوء، وترك المدرسة في سبيل تحقيق ذاته وطموحاته، والخروج عن تعاليم الأسرة والمجتمع، وسبب ثالث يتمثل في إكساب الابن القيم الاجتماعية السوية.

ويرى الباحث أن طبيعة المجتمع في مدينة القدس يتطلب أن يكون الابن في المرحلة الثانوية قادراً على تحمل مسؤولياته، وتمييز الخطأ من الصواب، حيث يتعرض الطلبة في المدينة لمضايقات كثيرة يكون سببها في غالب الأحيان الاحتلال الإسرائيلي، كالتأخير عن المدرسة والتعرض للتفتيش اليومي وغيرها من أساليب الضغط النفسي التي يتعرض لها الطلبة في مدينة القدس، وهنا على الابن أن يكون قادراً على تحمل مسؤولياته ومواجهة ما يتعرض له من ضغوط، وعدم الاستسلام لضغوطات الواقع الذي يعيشه، فيرشده الأهل بأسلوب حازم لأن يكون قادراً على ما يواجه من تحديات، ويكون قادراً على الخروج من المشكلات التي يتعرض لها بأحسن الطرق وأفضلها.

وجاءت صورة الأب والأم بالأسلوب الحازم بدرجة عالية، ثم صورة المتسلط بدرجة متوسطة، ثم صورة المتساهل بدرجة منخفضة. يفسر الباحث هذه النتيجة بسبب المعتقدات السائدة في مجتمعنا المحلي وفي مدينة القدس، وهو أن يكون الابن طوعاً للوالدين أو أحدهما، وأن لا يخرج عن تعاليم الأسرة الممتدة أيضاً، وذلك لبقاء الابن ضمن سيطرة الأسرة ومتابعته في كل صغيرة وكبيرة، وقد يكون هذا التصرف والسلوك من الوالدين بدافع الخوف على الابن والحفاظ عليه، لمعرفتهم المسبقة أنّ الابن معرض لأنواع عديدة من الانحرافات، كالتسرب من المدرسة، وتكوين مجموعة من أصدقاء الدراسة يحاولون الخروج عن تعاليم المجتمع، خصوصاً في مدينة القدس، التي تتسم بشيوع ظاهرة المخدرات بين أوساط الشباب.

ويرى الباحث أنّ الأسرة الحازمة والمتسلطة تتجه إلى السيطرة على الابن في جميع شؤونه حفاظاً عليه، ويمثل هذا النمط الآباء الذين يسمحون لأبنائهم بالتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم لكن بحدود وليس الحرية المطلقة، كما أنهم لا يتركون للابن حرية التصرف بشؤونه جميعها،وهذا نابع من القلق الشديد على الابن نتيجة للأوضاع السياسية والاجتماعية في مدينة القدس، الأمر الذي يدفعها إلى التشدد بإعطاء الأوامر والتوجيهات والإكثار من النواهي وفرض سيطرتها المطلقة على كل شيء في حياة الابن.

وهذا الأسلوب لا يعني معاملة الوالدين للابن بالقسوة والعقاب الجسدي والنبذ والإهمال والنقد المستمر، أو استخدام التخويف المتكرر، لأنّ هذا يعد من الأساليب العنيفة التي لاتدل على توجيه وإرشاد، والمراهق الذي يعامله والديه بهذه الطريقة يكون غير إيجابي وسهل الانقياد، لكنّ الباحث لمس غير ذلك على أرض الواقع من حيث استجابة الطلبة معه وتعاونهم، إذ لم تظهر عليهم العدوانية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة رواشدة (2016) من حيث أن البعد التسلطي جاء متوسطاً، ومع دراسة الزيتاوي (2016) ودراسة رواشدة (2016) من حيث درجات أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر طلبة الثانوية العامة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الهلول (2015).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

ما مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف؟

إن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف جاءت بدرجة متوسطة، يفسر الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف الطلبة وميولهم التعليمية بالدرجة الأولى، وإلى اختلافهم في الإقبال على التعليم، كذلك الحصول على درجة متوسطة لا يعني تدني الدافعية،

حيث يكون قلة من الطلبة في الوضع الطبيعي لديهم دافعية عالية نحو التعلم، وهم المتفوقين بالدراسة، كذلك يختلف الطلبة في دافعيتهم التعليمية من حيث الوصول إلى مستوى فهم المادة المتعلمة وإدراكها والتعامل معها في حياته اليومية، فقد تكون تلك الدافعية داخلية لدى الطالب وتدفعه نحو استخدام العمليات المعرفية والعقلية مثل تركيز الانتباه والأدلة وخطوات البرهان وغيرها من الأمور التعليمية، وتدفعه إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرة السابقة لديه، ومنهم ما يكون لديه دافيعة لكي يتعلم أسلوب التعلم العميق، ومنهم من يكون له دافعية الاستقلال باستخدام عمليتي تذكر المعلومات الجديدة لربطها بالمعرفة والخبرة السابقة.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دارسة جرادات (2011)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة النملة (2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه:

هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف ؟

ولمناقشة نتائج هذا السؤال انبثقت عنه الفرضية الآتية والتي نصت على:

"**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف**".

اتضح من النتائج بأنه توجد علاقة طردية بين الأسلوب الحازم ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف، يفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ دافعية الإنجاز لدى هؤلاء الطلبة مرتبطة بالمعايير الاجتماعية السائدة، وذلك بتطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية بين أفراد المجتمع المحيط وذلك بالمقارنة بين أداء الفرد بالآخرين. كذلك وجود

نزعة وميل لدى الآباء عامة ليكون الابن متوفقاً ولجعل التفوق والدافعية للتعلم استعداد مكتسب لدى الابن، من جهة أخرى، فإن الابن الذي يكون تحت رقابة الوالدين، ومتماشياً مع الدوافع الأسرية لتفوق الابن، تكون ميوله نحو الدراسة أعلى من الطالب الذي لا يتلقى أي اهتمام أو توجيه من الأهل.

كذلك الابن الذي تتم معاملته بطريقة حازمة وقوية وتتبع أسلوب لا يتضمن مهاودة في الأمور التعليمية، يكتسب من الوالدين المثابرة والاهتمام، حيث ينعكس سلوك الوالدين على الابن، ويقوم بأداء المهام التعليمية بنشاط وحماس لأنه يعرف بأنه سيتعرض لتوبيخ أو عقاب من نوع معين تفرضه الأسرة عليه، وقد يكون التفوق والدافعية للدراسة رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح والتفوق لتحقيق ذاته والتخلص من تبعية الأسرة، وبهذا تتحول العلاقة بين الأسلوب الحازم ودافعية الإنجاز إلى نوع من العلاقة الطبيعية التي تعتمد على السبب والنتيجة.

ويرى الباحث أنّ الابن الذي يتعرض لرقابة أسرية حازمة من حيث التعليم والتنشئة الاجتماعية، يتكون لديه دافع طبيعي لتجنب الفشل في أي مهمة، وذلك لتأثير الأسرة عليه، فإذا كان فاشلاً بالدراسة سيشعر أنه مختلف عن باقي أفراد أسرته، وخصوصاً الوالدين الذين لديهم خبرات نجاح سابقة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جعرير (2017)، ودراسة شتوح (2017) ودراسة (Awan, Noureen & Naz, 2011) وتختلف مع دراسة إبريعيم (2011) ومع دراسة (Nyarko, 2011).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

ولمناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع يجب مناقشة الفرضيات الآتية من (1-3):

الفرضية الأولى والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور. يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الذكور أكثر قابلية وميلاً للتعرض للانحرافات الاجتماعية، ولديهم مساحة أكبر من الحرية بالخروج من المنزل أو الالتحاق بعمل جزئي، على عكس الطالبات الإناث، اللواتي غالباً ما يكون أكثر وقتهن داخل المنزل وتحت رقابة الوالدين، أمّا الأبناء الذكور في هذا السّن فإن خروجهم من المنزل واحتمالية مرافقتهم لأصدقاء غير منضبطين اجتماعياً وأخلاقياً أكبر مما لدى الإناث، فيتعرضون لمساءلة أكبر من الوالدين من أجل تقويم سلوكهم.

ويرى الباحث أنّ الذكور يحاولون التعبير عن ذواتهم بأساليب أكثر مما لدى الإناث، بالسهر مع مجموعة الأصدقاء، أو الذهاب إلى أماكن ترفيهية جديدة بالنسبة لهم، واكتساب خبرات حياتية ومهنية جديدة، وبهذا يكونوا أكثر عرضة لارتكاب أخطاء بحق أنفسهم وبحق مجتمعهم،

يقابل ذلك تشدد وحزم أكثر مما قد تتعرض له الأنثى، إضافة إلى أنّ القيام بمثل هذه الأمور يكون على حساب الحياة التعليمية للابن، مما يقتضي تشديد الأسرة عليه للالتزام بواجباته المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جعرير (2017) ودراسة الزيتاوي (2016)، وتختلف مع دراسة حمود (2010).

نتائج الفرضية الثانية والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف".

اتضح وجود فروق في الدرجة الكلية بين العاشر والثاني عشر لصالح العاشر، يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الصف العاشر هو من أكثر صفوف المرحلة الثانوية إزعاجاً وفوضى، وذلك لطبيعة المرحلة، إذ لم يتم تحديد الفرع الذي سيلتحق به الطالب، والطالب في هذا الصف لم يعتاد ولم يتعرف على المسؤولية التي ستحملها نتيجة التحاقه بفرع معين، كذلك لم يتم بعد فصل الطلبة إلى الأفرع التي سيحددونها، ويعرف الأهل هذا الموضوع فيكون التشديد عليهم بصورة أكبر مقارنة من الطالب في الصف الثاني عشر، والذي يمر بمرحلة مفصلية وأساسية من حياته التعليمية، ويكون هدفه التفوّق بالثانوية العامة والتخلص من العبء الثقيل الذي يتعرض له نتيجة ضغوطات الدراسة وضغوطات المجتمع.

واتضح وجود فروق بين الحادي عشر والثاني عشر لصالح الثاني عشر، يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الطالب في الصف الثاني عشر يكون عرضة للتوجيه والإرشاد والتقييد أكثر من الصف الحادي عشر، ذلك أنّ هذا الصف من الصفوف التي تحتاج إلى تركيز وعناية أكبر،

ويكون دافع الأهل بالتشديد والحزم مع الابن في الثانوية العامة بهدف التزامه بالدراسة والحصول على أفضل معدل دراسي قد يحصل عليه، وأنّ صف الثاني عشر يعتبر مرحلة تأسيسية مهمة في حياة الابن الجامعية والدراسات العليا، فيشدد الأهل على متابعة الدروس وعدم إضاعة الوقت بأمور حياتية عادية أو ترفيهية.

نتائج الفرضية الثالثة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير معدل الصف السابق، يفسر الباحث هذه النتيجة بسبب اعتقاد الأسرة التي تستخدم الأسلوب الحازم مع الابن وتتيقن من فعاليته وجداوه في تحقيق الأهداف الأسرية والتعليمية والاجتماعية التي تسعى إلى تحقيقها، وبسبب اتخاذها من الأسلوب الحازم نهجاً للحياة في جميع التعاملات مع الابن بهدف اكسابه القيم الاجتماعية وعدم الخروج عن الخطوط الاجتماعية والأخلاقية العامة التي تحددها الأسرة للابن، فهذه الأسر لا تحاول استخدام أساليب أخرى إذا تأكدت من نجاعة وفعالية الأسلوب الحازم، وقد تكون محقة في التشدد في كثير من الأحيان، وذلك من أجل جعل الابن أكثر انضباطاً وانسجاماً مع القيم الأخلاقية والاجتماعية. لذا فإن الابن في أي مرحلة تعليمية أو مستوى تعليمي معين، يتعرض لنفس الأسلوب لكي يبقى ضمن الحدود الاجتماعية التي تؤهله لكي يكون فرداً فاعلاً في مجتمعه، سواء أكاديمياً أم مهنياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نصه:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

ولمناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس يجب مناقشة الفرضيات الآتية من (1-3):

نتائج الفرضية الأولى التي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس".

اتضح وجود فروق في بعدي المتسلط والمتساهل لصالح الذكور، يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الأبناء الذكور ينظرون إلى الأم أنها الطرف الأضعف مقارنة بصورة الأب بالوضع الاعتيادي في الأسر، فإما أن تكون الأم متسلطة من وجهة نظر الأبناء لكي يدركون أنّ لها وجود في المنزل ورأي، وقادرة على توجيههم ومتابعتهم، وتكون بعض الأمهات متساهلات مع أبنائها خوفاً من النفور منها، وهذا أسلوب غير فاعل، إذ يجب على الأم متابعة أبنائها وتوجيههم بما بتناسب ومرحلتهم العمرية والدراسية.

واتضح وجود فروق في بُعد الأسلوب الحازم لصالح الإناث، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الأم تكون أقرب إلى بناتها وأقدر على تفهم ما يمررن بها من مرحلة عمرية، لذا نجد صورتها لدى بناتها على أنها المتابعة لكل صغيرة وكبيرة، وتعمل على توجيههن باستمرار، وتعمل على تصحيح وتقويم أية مشكلة يواجهنها، وتعمل على بقاء بناتها ضمن دائرة معرفتها، وتحاول ألا يخفين عنها أية أسرار، ولا تغض الطرف عن أي خطأ ترتكبه البنت، وتحاول أن يكون لديها

أفضل الأبناء والبنات خلقاً ومظهراً وتعليماً، لذا تتكون صورة لدى بناتها على أنها حازمة بكل صغيرة وكبيرة.

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الزيتاوي (2016) و Nyarko (2011).

نتائج الفرضية الثانية والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية تعزى لمتغير الصف، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الأم عادة تتعامل مع أبنائها في الأمور التعليمية والأسرية بنفس القدر من المعلومات، وبنفس الأسلوب تقريباً، وتحاول أن يكون لها صورة مميزة واضحة لدى الأبناء، بحيث يتم التفاهم معهم بأفضل الطرق، وذلك بغض النظر عن الصف الذي يدرس فيه الابن أو المرحلة العمرية أو التعليمية، فتبقى الإرشادات مستمرة من الأم والأب على السواء وبنفس الأسلوب، أو بالأسلوب الأنسب بحسب المرحلة العمرية أو الحالة التي يمر بها الابن، لذا تتكون صورة شبه واحدة لدى جميع الأبناء حول السلوك الذي تسلكه الأم في سبيل توجيه الأبناء وإرشادهم في حياتهم التعليمية والاجتماعية.

نتائج الفرضية الثالثة والتي نصت على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق".

اتضح وجود فروق تعزى لمتغير الصف السابق، وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين من 70–85 ومن 86 فأكثر لصالح من 70–85، يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الأبناء من هذا المستوى الأكاديمي بإمكانهم تطوير أنفسهم والتقدم في مستواهم الدراسي، فتستغل الأم هذه الفكرة لكي تحث أبنائها على المثابرة بالدراسة والالتزام بالقيم الاجتماعية على أكمل وجه، إذ تشعر الأم في هذه الحالة أنّ الابن أو البنت يمكن أن يتحسن مستواهم إلى أفضل من ذلك، فيكون إرشادها لهم بسبيل تحفيز الابن والبنت ليصلا إلى مستوى اجتماعي وتعليمي أفضل مما هم عليه.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس الذي نصه:

هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف حسب متغيرات الجنس والصف ومعدل الصف السابق؟

ولمناقشة نتائج سؤال الدراسة السادس يجب مناقشة الفرضيات الآتية من (1–3):

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الذكور والإناث هم في نفس المرحلة العمرية، وقد تكون لديهم نفس التوجهات من حيث التعليم، حيث يدرسون نفس المواد، وقد يكون في الأسرة الواحدة بنت وابن في المرحلة الثانوية، ويكون التعامل معهم بنفس المستوى.

إضافة لذلك تتضمن هذه المرحلة ضوابط أسرية تحفز الابن وتشجعه على الالتزام بدراسته، بخاصة أنّ التعليم قد أصبح شيء أساسي لا يوجد به تمييز للذكور والإناث لدى جميع الأسر في

مدينة القدس، فينتج عن التعامل الأسري والمحتوى الدراسي دافعية إنجاز متقاربة، إضافة إلى ميول الأبناء المتشابهة إلى حد كبير لتقارب الفئات الاجتماعية والمجتمع المحيط ونظرته نحو التعليم، بحيث تكون الدافعية نابعة من المحيط ومن أفكار الطالب ذاته، فتتشابه إلى حد ما، ويزيد من فرص هذا التشابه تبادل الأفكار بين الطلبة والمشاركة في النشاطات المدرسية المنهجية واللامنهجية.

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمود (2010).

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير الصف".

اتضح بأنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الصف، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الصفوف من العاشر حتى الثاني عشر ومن جميع الأفرع التعليمية، يعيشون في نفس الواقع المدرسي، والذي للأسف لا يحقق جميع الطموحات والميول العلمية لدى كافة الطلبة، من حيث الوسائل التعليمية والبرامج اللامنهجية التي تدفع الطلبة إلى الإطلاع على كل ما هو جديد من العلوم الحديثة، وذلك بسبب افتقار مدارس القدس إلى الأبنية والإمكانات التي تسمح لها بذلك، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الظروف الاقتصادية والاجتماعية عامة في مدينة القدس، والوظائف وسوق العمل المتوفر في مدن الضفة أيضاً، يدفع التلميذ للتجديد والابتكار ومجاراة التطورات العلمية الحديثة الحاصلة في بلدان العالم أجمع، الأمر الذي يجعل من دافعية الإنجاز محصورة في الكتب المدرسية وفي ما يدركونه من مجتمع محيط بهم، إضافة إلى تأثير العوامل المتشابهة الأخرى من أوضاع أسرية وظروف معيشية متقاربة إلى حد ما. ويحصر تفكير الطالب بأمور

محددة، إضافة إلى ما يصطدم به من معيقات احتلالية وتعليمية تجعله يفكر بالأمور اليومية التي يجب التغلب عليها للاستمرار في حياته الاجتماعية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف تعزى لمتغير معدل الصف السابق".

اتضح وجود فروق بين معدل من 86 فأكثر وأقل من 70 لصالح من 86 فأكثر، يرى الباحث أنّ هذه الفروق طبيعية وعادية لصالح الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة، فبغض النظر عن المؤثرات التي تؤثر على التعليم في مدينة القدس ومدارسها، إلا أنّ الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة لديهم دافعية للإنجاز المدرسي بسبب حب الاستطلاع الأعلى الذي لديهم مقارنة مع ذوي المعدلات الأقل، كذلك الفضول تجاه المواد التعليمية يكون بدرجة أعلى للحصول على معدلات أفضل أو الحفاظ على المعدل الحالي، فهم يبحثون عن خبرات تعليمية وقد يستمتعون بتعلمها أحياناً، ويشعرون بالرضا عند تطوير مهاراتهم وكفايتهم التعليمية، فالمهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عندالطلبة، وهذا يتضح عند ذوي المعدلات المرتفعة، كذلك يتمتعون بالكفاية الذاتية نحو التعلم التي تسمح لهم بإمكان تنفيذ مهمات تعليمية أفضل من غيرهم، الأمر الذي يدفعهم للتعلم والاطلاع على المواد الدراسية أكثر من ذوي المعدلات الأقل، ويسعون للوصول إلى أهداف دراسية معينة، بحيث يكون لديهم اتجاه أكبر نحو التعلم، وقد يكون لديهم حاجة للتعلم أعلى من غيرهم بسبب شعورهم بنقص معين من المعرفة، فيسعون إلى سد هذا النقص وملئه بما هو مناسب من العلوم والمعلومات المختلفة.

التوصيات:

و في ضوء نتائج هذه الدراسة يقترح الباحث التوصيات الآتية:

- حث الوالدين بضرورة استخدام الأسلوب الحازم لما له أثر إيجابي على زيادة دافعية الإنجاز الأكاديمي، حيث تبين أنه الأنجح في أساليب المعاملة الوالدية.
- ضرورة الابتعاد عن استخدام أسلوب التسلطي، والتساهلي لما له أثر سلبي على دافعية الإنجاز الأكاديمي.
- ننبه الوالدين إلى ضرورة ممارسة أساليب المعاملة الإيجابية مع الأبناء لما له من أثر إيجابي عليهم.
- توجيه وإرشاد كل من الوالدين والأبناء لحل المشكلات بطرق صحيحة و سليمة.
- تفعيل دور أولياء أمور الطلبة في مناقشة القضايا المتعلقة بالجوانب الاجتماعية، والانفعالية التي تؤثر في دافعية الطلبة للإنجاز الأكاديمي.

المراجع باللغة العربية:

ابريعم، سامية.(2011). أساليب معاملة الأب كما يدركها الابناء وعلاقتها بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة ثبسة. **مجلة جامعة النجاح**. 25 (7):1785-1816.

أبو أسعد، أحمد.(2014). **الإرشاد الزواجي الأسري**. ط.2، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو جادو، محمد.(2000). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، عمان: دار الشرووق للنشر والتوزيع.

أبو رياش، حسين. (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو ليلة، بشرى.(2002).**أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلاب المرحللة الإعدادية بمدارس محافئات غزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

أحمد، علي.(2010). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية**. (رسالة دكتوراه منشورة)، بيروت: مكتبة حسن العصرية.

برادلي، إرفورد.(2001). **35 أسلوبا على كل مرد معرفتها**. (ترجمة هالة فاروق مسعود). الأردن: دار الراية.

بركات، اسبانيت وعلي، راجح.(2000). **العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

بني يونس، محمد.(2004). **مبادئ علم النفس الاجتماعي**. مصر: دار العلم والثقافة.

بني يونس، محمد.(2009). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. ط.2، عمان: دار المسيرة.

جابر، هادي.(2017). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مدرسة هارون الرشيد بمنطقة جازان السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(1): 242-262.

جدوالي، صيفية وبوزويقة عبد الكريم.(2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بثانوية مالك بن نبي بسطيف. **مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية**، 9 (3): 217-239.

جعرير، سليمة.(2017). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، 5 (3): 46-66.

الجندي، نزيه (2010). التنشئة السوية للأبناء كما يدركها الوالدان في الأسر العمانية – دراسة ميدانية. **مجلة جامعة دمشق**.26 (3): 234-265.

الجوارنة، يحيى، وحمدان، إسراء (2014). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المبكرة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 9 (1): 179-191.

الجواري، غزوان.(2001). **أثر استخدام استراتيجيتين من التعلم التعاوني في مادة الرياضيات على التحصيل والثقة لطلبة الثاني المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل: العراق.

الحارثي، سهى.(2003). **الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

حجازي، مصطفى.(2004).**الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة.** لبنان: المركز الثقافي العربي.

حسين، مصطفى وشلبي، أمينة.(2007).**الدافعية نظريات وتطبيقات.** مصر: مركز الكتاب للنشر.

الحقوي، هادي (2017). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدرسة هارون الرشيد بمنطقة جازان – السعودية. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة العلوم التربوية والنفسية**،1 (4): 242-262.

حمود، محمد.(2010) **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والجانحون: دراسة ميدانية مقارنة في محافظة دمشق.** مجلة جامعة دمشق، 26 (4): 12-29.

خزعل، حسام.(2001).**أثر أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق: سوريا.

خليفة، عبد اللطيف.(2000).**الدافعية للإنجاز.** ط.2، مصر: دار غريب للنشر.

الخولي، سناء.(2015). **الأسرة والحياة العائلية.** ط.2، لبنان: دار النهضة العربية.

الدرابكة، محمد (2017). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات المستقبلية في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 6 (20): 76-84.

الدويك، نجاح.(2008). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

الرواشدة، ريم.(2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس محافظة الكرك في الأردن. **مجلة العلوم التربوية،** 17 (2): 116-132.

زغول، عماد والهنداوي، علي.(2004).**مدخل إلى علم النفس.** الامارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

زهران، حامد.(2003). **علم الزمن النمو.** ط.3، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيتاوي، عبد الله.(2016). أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،** 30 (11): 2150- 2188.

سالم، رفقه .(2000). **أساليب المعاملة الو الدية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن،** أطروحة دكتوراه (غير منشوره) كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

سحلول، محمد (2005). **العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، عمان.

سراية، الهادي.(2014). الثقة بالنفس و علاقتها بالتكيف المدرسي و الدافعية للإنجاز دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،** (29): 46-63.

السرور، نادية (2000). **مدخل إلى تربية المتمزيين والموهوبين،** عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

السروطي، يزيد (2004). **السلطوية في التربية العربية،** الكويت: دار عالم المعرفة.

سعدي، نور الدين.(2015). **معيقات استخدام تكنولوجيا التعليم في مرحلة التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرا:الجزائر.

سليمان، سناء.(2005). **مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة.** ط.1، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

شتوح، بختة (2017). أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ سنة رابعة إبتدائي. **مجلة العلوم الاجتماعية،** 6 (27): 140-157.

الشعيبي، انعام.(2009). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الابناء لقراراتهم في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للاقتصاد المنزلي، جامعة أم القرى:السعودية.

الشمري، الحميدي.(2014).**دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر الطلاب.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

الشهري، عبد الله.(2004). **قيم العمل ودافعية الإنجاز والانتماء لدى عمال مصنع كسوة الكعبة المشرفة بمكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

الطنطاوي، وفاء.(2005). أثر البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى المتفوقين (دراسة مقارنة). بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر بعنوان: **معالم الواقع وآفاق المستقبل**، الإمارات 15-17 أيار، 2005.

عبد الرزاق، عماد.(2005). إدراك الغياب النفسي للأب والمشكلات السلوكية لدى الأبناء. **المؤتمر السنوي الثاني عشر**، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس: مصر.

عبد الغني، براخلية (2017). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية المسيلة. **مجلة افاق للعلوم**. 3 (6): 395-412.

العتابي، حميد.(2001). **موقع الضبط وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**. جامعة بغداد: العراق.

عربي، خلف الله.(2010). أثر الفقر في التحصيل الدراسي. **مجلة دراسات تربوية**، 21(11): 160-198.

العمري، مرزوق.(2012). **الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمر القرى، المملكة العربية السعودية.

العناني، حنان.(2000).**الصحة النفسية**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

العناني، حنان.(2013). **تربية الطفل في الإسلام**. ط.3، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العيسوي، عبد الرحمن (2001). **الإسلام والصحة النفسية (دراسة نفسية)**. ط.6، بيروت: دار الراتب الجامعية.

عيسى، حسن.(2015). **التربية الأسرية وأثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الاساسية.** ط.1، الأردن: زمزم للنشر والتوزيع.

الغباري، ثائر.(2008). **الدافعية النظرية و التطبيق.** عمان: دار المسيرة.

قدوري، خليفة.(2012).**الرضا عن التوجيه الدراسي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة تيزي وزو: الجزائر.

القريطي، عبد المطلب.(2014).**إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.** مصر: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن.(2002). **علم النفس العام،** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

محمد ، إيمان.(2002).**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بسمتي الصبر والالتزام الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل: العراق.

محمود، حنان .(2001). عصبية الأطفال سلوك قهري نتيجة كبت الآباء للأبناء، **صحيفة الجزيرة، السعودية،** 2001، ع 10394.

مقحوت، فتيحة.(2014). **أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط.** رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة محمد خيضر.

المومني ، محمد (2006). **أثر أنماط التنشئة الأسرية في الأمن النفسي لدى الأحداث الجانحين في الأردن جامعة البحرين،** عمان: مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع.

المومني، محمد وطربية، أحمد. (2012). الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. **مجلة جامعة القدس المفتوحة.** 2(28):220-241.

الناجم، مجيدة.(2007).**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية عند طالبات المرحة المتوسطة دراسة وصفية تحليلية مطبقة على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.

نشواتي، عبد المجيد.(2003). **علم النفس التربوي.** الطبعة الرابعة. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

نصر الله، عمر.(2010). **تدني مستوى التحصيل الدراسي والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه.** ط.2، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

النملة، عبد الرحمن.(2016). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً في منطقة الرياض. **دراسات، العلوم التربوية**، 43 (4): 1759-1772.

النيال، مايسة وعبد الحميد، مدحت.(2009). **علم النفس التربوي –قراءات ودراسات.** مصر: دار المعرفة الجامعية.

الهلول، إسماعيل.(2015). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في النرجسية العصابية وعلاقتها بمستوى تقدير الذات. **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**،17 (1): 110-153.

وافي، رقية ومدور، ملكية (2018). دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بانجازهم الأكاديمي. **مجلة دراسات وأبحاث**، 10 (4): 320-327.

الياسري، حسين.(2006). **صعوبات التعلم الخاصة**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

اليوسف، عبد الله.(2006).**العنف الأسري تجاه الأطفال**. السعودية: مركز النشر والإعلان لهيئة حقوق الإنسان.

المراجع باللغة الإنجليزية:

Areepattamannil, S. (2011). **Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India** (Doctoral dissertation).

Awan, Nisa; Ghazala, Noureen & Anjum, Naz.(2011).A study of Relationship between Achievement, Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathmatics at Secondary Level.**International Education Studies**, 4(3): 72-79.

Badhwar, L.; Revees, D. & Farrell, P.(2000).Life goals as a function of social class and child rearing practices in India.**International journal of intercultural relations**, 24: 227-245.

Cenkseven-Onder, F., Kirdok, O.& Isik, E. (2010). High school student's career decision-making pattern across parenting styles and parental attachment levels. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 8(1), 263-280.

Chandler, M. (2006). **The influence of parenting style and ethnicity on academic self-efficacy and academic performance**. M.Sc thesis, Texas A & M University.

Charlesworth, Sara.(2007).Paid maternity leave in best practice organisations: introduction, implementation and organizational context. **Australian Bulletin of Labour**, 33(2): 158.

Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Palestinian–Arab adolescents in Israel. **Transcultural psychiatry**, 41(2), 233-252.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2004). **Windows on classrooms**. Educational Psychology, New Jersey.

Festa, C., & Ginsburg, G. (2011). Parental and peer perdictors of social anxiety in youth. **Child psychiatry & Human Development**, 42 (3), 291-306.

Govington, M., & Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/ avoidance reformulation. **Educational psychology review**, Vol.13, No.2, Pp.157-176.

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors**. Journal of Abnormal Child Psychology**, 34(5), 709-718.

Lapper., M., (2005). Intrinsic & extrinsic motivational orientations between self-rated mutation & memory performance Scandinavian. **Journal of psychology**, 46, (323-330).

Nyarko, K. (2011). Parental school involvement: The case of Ghana. **Journal of Emerging Trends in Education Research and Policy Studies**. 2: 378-381.

Petri, H; Govern, J.(2004).**Motivation: Theory, Research and Application**.USA:Cengage Learning.

الملاحق

ملحق رقم (أ): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Faculty of Graduate Studies
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - Direct Line: 02/2964490
Fax:02/2963738
Email: fgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
كلية الدراسات العليا
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - مباشر: 02/2964490
فاكس: 02/2963738
بريد إلكتروني: fgs@qou.edu

Ref. :
Date :

الرقم: ك. د. ع/18/230
التاريخ:4/ 8 / 2018

حضرة أ. سمير جبريل المحترم
مدير التربية والتعليم/ محافظة القدس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: تسهيل مهمة

يقوم الطالب: (محمد "نزر الدين" يوسف حميدي بكري)، بإجراء دراسة بعنوان: (أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس)، لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، وذلك ليتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2019/2018.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

أ.د.حسن السلوادي
عميد كلية الدراسات العليا

8/8

نسخة:
_ الملف

ملحق رقم (ب): أدوات الدراسة قبل التحكيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف.** وذلك بغرض الحصول على درجة الماجستير في مجال الإرشاد النفسي والتربوي حيث ستكون جميع البيانات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة فقط، لذا أرجو منك إكمال البيانات الخاصة بك وبأسرتك وكذلك الإجابة على الفقرات المقترحة بمقاييس الدراسة بكل صدق، مما سيفيدنا في التعرف على أسلوب المعاملة الوالدية السائد لدى أسر الطلبة وعلاقته بدافعية الإنجاز الاكاديمي لدى الأبناء.

كما ستعود نتائج هذه الدراسة بالنفع والفائدة على الوالدين والأبناء من خلال تحديد أسلوب المعاملة الوالدية المناسب اتباعه من قبل الوالدين عند رعايتهم لأبنائهم، حيث سيقود ذلك إلى تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الأبناء.

بيانات الطالب

المدرسة:

الصف:

معدل الصف السابق:

الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).

المستوى التعليمي للأب:

المستوى التعليمي للأم:

القسم الأول: المقياس الأول/ أساليب المعاملة الوالدية

الفقرات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
صورة الأب					
1. يفرض رأيه بشدة أثناء المناقشات. (ط)					
2. يوجه سلوكي بمنطق ونظام. (ح)					
3. يغضب مني عندما احاول مخالفته الرأي. (ط)					
4. يهمل مشكلات الأبناء داخل الأسرة. (هـ)					
5. يعمل على تعزيز الثقة المتبادلة بينه وبيني. (ح)					
6. يتصيد أخطائي ويستغلها لمصلحته الخاصة. (ط)					
7. يعزز لدي الشعور بالمسؤولية. (ح)					
8. لا يتدخل بما أفعله ولا يوجه سلوكي. (هـ)					
9. يعاقبني عندما لا أحقق طموحاته. (ط)					
10. يراعي حاجات أفراد الأسرة. (ح)					
11. يتصف بضعف القدرة على تنظيم أمور الأسرة.					
12. يجبرني على تنفيذ ما يريد مني. (ط)					
13. تتسم قراراته بعدم المسؤولية واللامبالاة.					
14. يعمل على تحقيق التآلف داخل الأسرة. (ح)					
15. يحاول التنصل من المسؤولية. (هـ)					

1. تفرض رأيها بشدة أثناء المناقشات. (ط)					
2. توجه سلوكي بمنطق ونظام. (ح)					
3. تغضب مني عندما احاول مخالفتها الرأي. (ط)					
4. تهمل مشكلات الأبناء داخل الأسرة. (هـ)					
5. تعمل على تعزيز الثقة المتبادلة بينها وبيني. (ح)					
6. تتصيد أخطائي وتستغلها لمصلحتها الخاصة. (ط)					
7. تعزز لدي الشعور بالمسؤولية. (ح)					
8. لا تتدخل بما أفعله ولا توجه سلوكي. (هـ)					
9. تعاقبني عندما لا أحقق طموحاتها. (ط)					
10. تراعي حاجات أفراد الأسرة. (ح)					
11. تتصف بضعف القدرة على تنظيم أمور الأسرة.					
12. تجبرني على تنفيذ ما تريد مني. (ط)					
13. تتسم قراراتها بعدم المسؤولية واللامبالاة.					
14. تعمل على تحقيق التآلف داخل الأسرة. (ح)					
15. تحاول التنصل من المسؤولية. (هـ)					

(ط)= أسلوب المعاملة الوالدية المتسلط.

(ح)= أسلوب المعاملة الوالدية الحازم.

(هـ)= أسلوب المعاملة الوالدية المتساهل.

القسم الثاني: المقياس الثاني/الإنجاز الأكاديمي

	الفقرة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جدا
1	أحاول أن أكون من الأوائل على الكلّيّة					
2	يضايقني الحصول على درجاتٍ منخفضةٍ في الامتحان					
3	تشغلُ الدّراسةُ اهتمامي					
4	أفكر في مستقبلي الدّراسي					
5	يعتمدُ نجاحي على الحظّ					
6	أعطي قدراً مناسباً من وقتي لدراستي					
7	ستساعدني دراستي في الالتحاق بالعمل الّذي أحبّه					
8	أهتمُّ بالتّخطيط لأضمنَ مستقبلاً دراسيّاً ناجحاً					
9	أحرصُ على إتمام الواجبات الدّراسيّة التي تتّسم بالصّعوبة					
10	أقومُ بتحضير الدّروس قبل أن يشرحها المعلّم					
11	أرى التّفوّق على زملائي مهمّةً صعبةً					
12	لدي استعداد للاختبارِ في أيّ وقت					
13	أضاعفُ جهدي لأفهم الموضوعات الصّعبة					
14	أستفيدُ من مناقشة المعلّمين في الدّروس					
15	أشعر بعدم رغبتي بالاستمرار في الدّراسة					
16	أشعر بأنَّ المرحلة الدّراسيّة الحاليّة أفضل مراحل حياتي					
17	أشارك في الأنشطة الجامعيّة					
18	تضايقني الصّعوبات الدّراسيّة الّتي أواجهها					
19	أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقّق النّجاح					
20	أشعرُ بالرّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين					
21	أحبُّ تخصصي					
22	أشعرُ بالسّعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسيّ					

23	أهتمُّ بهواياتي على حساب دراستي					
24	أرى بأنَّ تحقيق النّجاح مهمّة صعبة					

ملحق رقم (ت): قائمة المحكمين للمقياس

قائمة المحكمين للمقياس

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة التي يعمل بها
1	محمد شاهين	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
2	حسني عوض	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
3	إياد أبو بكر	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
4	محمد شعيبات	أستاذ مشارك	ادارة تربوية	جامعة القدس
5	سمير شقير	أستاذ مساعد	صحة نفسية	جامعة القدس
6	علاء حسين	أستاذ مساعد	علم النفس	جامعة القدس
7	ياسر عواد	أستاذ دكتور	قياس وتقييم	كلية سخنين لتأهيل المعلمين
8	يوسف عدوي	أستاذ دكتور	لغة عربية	جامعة بيت لحم
9	إياد الحلاق	أستاذ مساعد	علم النفس	جامعة القدس

ملحق رقم (ث): أدوات الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

برنامج الإرشاد النفسي والتربوي

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول" **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس الشريف**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، لذا يرجو الباحث منكم وضع إشارة (X) أو (√) في الحقل الذي ترونه مناسبا وتدوين ملاحظاتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

إعداد الطالب: "محمد نور الدين" بكري

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (X) بين القوسين حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصف: ( ) العاشر ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر

معدل الصف السابق: ( ) اقل من 70 ( ) من 70- 85 ( ) من 86 فأكثر

القسم الأول: المقياس الأول/ أساليب المعاملة الوالدية

	الفقرات المتعلقة بالأب	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يفرض أبي رأيه بشدة أثناء المناقشات.					
2	2. يوجه أبي سلوكي بنظام.					
3	3. يغضب أبي مني عندما احاول مخالفته الرأي.					
4	4. يهمل أبي مشكلات أبناءه داخل الأسرة.					
5	5. يعمل أبي على تعزيز الثقة المتبادلة بينه وبيني.					
6	6. يتصيد أبي أخطائي.					
7	7. يعزز أبي لدي الشعور بالمسؤولية.					
8	8. لا يتدخل أبي بما أفعله.					
9	9. يعاقبني أبي عندما لا أحقق طموحاته.					
10	10. يراعي أبي حاجات أفراد الأسرة.					
11	11. يتصف أبي بأنه غير قادر على تنظيم أمور الأسرة.					
12	12. يجبرني أبي على تنفيذ ما يريد مني.					
13	13. تتسم قرارات أبي بعدم المسؤولية واللامبالاة.					
14	14. يعمل أبي على تحقيق التآلف داخل الأسرة.					
15	15. يتهرب أبي من المسؤولية.					

	الفقرات المتعلقة بالأم	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	1. تفرض أمي رأيها بشدة أثناء المناقشات.					
2	2. توجه أمي سلوكي بمنطق ونظام.					
3	3. تغضب أمي مني عندما احاول مخالفتها الرأي.					
4	4. تهمل أمي مشكلات الأبناء داخل الأسرة.					
5	5. تعمل أمي على تعزيز الثقة المتبادلة بينها وبيني.					
6	6. تتصيد أمي أخطائي.					
7	7. تعزز أمي لدي الشعور بالمسؤولية.					
8	8. لا تتدخل أمي بما أفعله.					
9	9. تعاقبني أمي عندما لا أحقق طموحاتها.					
10	10. تراعي أمي حاجات أفراد الأسرة.					
11	11. تتصف أمي بأنها غير قادرة على تنظيم أمور الأسرة.					
12	12. تجبرني أمي على تنفيذ ما تريد مني.					
13	13. تتسم قرارات أمي بعدم المسؤولية واللامبالاة.					
14	14. تعمل أمي على تحقيق التآلف داخل الأسرة.					
15	15. تتهرب أمي من المسؤولية.					

القسم الثاني: المقياس الثاني/الإنجاز الأكاديمي

	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أحاول أن أكون من الأوائل على المدرسة.					
2	يضايقني الحصول على درجاتٍ منخفضةٍ في الامتحان.					
3	تشغلُ الدّراسةُ اهتمامي.					
4	أفكر في مستقبلي الدّراسي.					
5	أعطي قدراً مناسباً من وقتي لدراستي.					
6	تساعدني دراستي الالتحاق بالتخصص الّذي أحبّه.					
7	أهتمُّ بالتّخطيط لأضمنَ مستقبلاً دراسيّاً ناجحاً.					
8	أحرصُ على إتمام الواجبات الدّراسيّة.					
9	أقومُ بتحضير الدّروس قبل أن يشرحها المعلّم.					
10	أرى التّفوّق على زملائي مهمّةً صعبةً.					
11	لدي استعداد للاختبارِ في أيّ وقت.					
12	أضاعفُ جهدي لأفهم الموضوعات الصّعبة.					
13	أستفيدُ من مناقشة المعلّمين في الدّروس.					
14	أشعر بعدم رغبتي بالاستمرار في الدّراسة.					
15	أشعر بأنَّ المرحلة الدّراسيّة أفضل مراحل حياتي.					
16	أشارك في الأنشطة المدرسية.					
17	تضايقني الصّعوبات الدّراسيّة الّتي أواجهها.					
18	أذاكر فقط قبل الاختبارات لأحقّق النّجاح.					
19	أشعرُ بالرّضا عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين.					
20	أحبُّ مدرستي.					
21	أشعرُ بالسّعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسيّ.					
22	أهتمُّ بهواياتي على حساب دراستي.					
23	أرى بأنَّ تحقيق النّجاح مهمّة صعبة.					