

2016

Perceived Familial Socialization Styles and its Effect on Motivation and Academic Achievement among High Schools Students in Irbid Governorate

Abdullah Alzaitawi
aalzaitawi@gmail.com

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anutr_b

Recommended Citation

Alzaitawi, Abdullah (2016) "Perceived Familial Socialization Styles and its Effect on Motivation and Academic Achievement among High Schools Students in Irbid Governorate," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*: Vol. 30 : Iss. 11 , Article 3.

Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anutr_b/vol30/iss11/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in An-Najah University Journal for Research - B (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد

Perceived Familial Socialization Styles and its Effect on Achievement Motivation and Academic Achievement among High School Students in Irbid Governorate

عبدالله الزيتاوي

Abdullah Alzaitawi

الكلية العلمية الإسلامية، الأردن

بريد الكتروني: aalzaitawi@gmail.com

تاريخ التسليم: (2015/10/25)، تاريخ القبول: (2016/7/31)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. اشتملت الدراسة على (70) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا، وتم استخدام استبانة للتنشئة الأسرية لتحديد نمط التنشئة الأسرية السائد كما يدركه أفراد العينة، واختبار هيرمانز لدافعية الإنجاز للأطفال والراشدين. 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 معًا أو الأب أو الأم كل على حده، في حين بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس لجميع أنماط التنشئة المتبعة من قبل الأب والأم معًا أو كل منهما على حده، وكانت الفروق لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الأسرية، الدافعية للإنجاز، التحصيل الأكاديمي.

Abstract

The present study aimed at investigating the perceived Familial Socialization styles and its Effect on achievement motivation and academic achievement among high school students in Irbid Governorate.

The study sample consisted of (70) male and female students, who were chosen randomly. A Questionnaire of familial Socialization as perceived by sons and Herman's Questionnaire Measure of Achievement for children and adults was used in the study. The Results revealed that there were no statistically significant differences in achievement motivation due to familial Socialization styles, sex, or interaction between them, and the results indicated also that there is no statistically significant differences in academic achievement due to familial Socialization styles or interaction between familial Socialization styles and sex for all familial Socialization styles adopted by the father and mother together or father or mother separately, while the results showed that there is statistically significant differences in academic achievement due to sex for all familial Socialization styles adopted by the father and mother together or father or mother separately, and the differences in favor of females

Keywords: Familial Socialization styles, achievement motivation, academic achievement.

المقدمة

تلعب التنشئة الاجتماعية دورًا مهمًا في البناء النفسي والاجتماعي للفرد، فهي الدعامة الأولى التي تركز عليها مقومات الشخصية. وقد دأبت عليها المجتمعات البشرية لتربية الأبناء وتعليمهم وتشكيل عاداتهم وأنماط سلوكهم (السيد وعبدالرحمن، 1999، ص 102). وتتم عملية التنشئة الاجتماعية من خلال مجموعة من الأساليب التي تتباين تبعًا للثقافات والمعايير الاجتماعية. وتختلف باختلاف المرحلة العمرية للفرد، وتسهم بشكل فعال في تكوين دوافع الإبناء الداخلية وطريقة تكيفهم مع المجتمع الخارجي (عويادات، 1997، ص 83؛ ربحاني والذويب والرشدان، 2009، ص 218 - 222).

وتعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينهل الفرد من معتقداتها وقيمها، فهي تحبب به وتساهم في تشكيل جوانب شخصيته النفسية والاجتماعية والمعرفية وفقًا لمعاييرها. كما أنها تزيد من الوعي لديه بمتغيرات الحياة من حوله وتكسبه الأدوار والاتجاهات المتوقعة منه مستقبلًا. وفي إطار الأسرة يتحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي (عبدالمعطي، 2008، ص 4؛ عويادات، 1997، ص 84؛ السيد وعبدالرحمن، 1999، ص 108).

ويلاحظ في الأدب النظري وجود تعريفات كثيرة للتنشئة الاجتماعية (Socialization)، تتفق في مجملها على أنها عملية تفاعل اجتماعي (تتضمن على تعلم وتعليم) في مواقف حياتية

مختلفة، ومن خلالها يتحول الفرد؛ من طفل إلى راشد اجتماعي يتمثل معايير السلوك وثقافة المجتمع، وتتحدد خصائصه النفسية والاجتماعية (عبدالمعطي، 2008، ص9؛ صوالحة وحوامدة، 1994، ص 12-14).

ويستخدم مفهوم أنماط التنشئة الأسرية المدركة في كثير من الأحيان كمرادف لمفهومي التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية؛ إلا أن مفهوم أنماط التنشئة الأسرية المدركة يختلف عن المفهومين السابقين بأنه يتضمن الجانب الذي يدرسه الأبناء من طريقة معاملة الوالدين لهم وكيفية تقديرهم لها والحكم عليها إن كانت سلبية أم إيجابية. وفي هذا الصدد يشير المختصون في التربية وعلم النفس إلى أن أنماط التنشئة الأسرية تبدأ من اتجاه عقلي لدى الوالدين وبعدها تخرج إلى حيز التنفيذ الفعلي على شكل سلوك أو أسلوب معاملة يقدر تأثيره الأبناء (Poduska, 1980, p. 347).

ويشير الأدب التربوي إلى وجود نمطين أساسيين للتنشئة الأسرية المدركة؛ يعرف الأول بالنمط الديمقراطي، ويمتاز بالمرونة والسلوك الحر المسؤول مع توفر الدفء والحب غير المفرط من قبل الوالدين، ويتسم جو الأسرة بوجود نظام ثابت يعتمد على الضبط والتأديب باستخدام أساليب مثل الشرح، والتفصيل، والاستدلالات، والتعقل، والإقناع مع دفع الأبناء نحو الإنجاز وتحقيق التكيف. أما النمط الآخر فهو التسلطي: وهو نمط يتسم بعدم المرونة والقواعد الثابتة، والتشدد من قبل الآباء وكثرة القيود، ويتسم الآباء هنا بعدم مراعاة قدرات وإمكانات أبنائهم وبوضع توقعات عالية منهم مما يضعف من دافعيتهم للإنجاز ويعرضهم للفشل (البدارين وغيث، 2013، ص65؛ عابدين، 2010، ص130).

ويؤكد الباحثون في مجال التنشئة الاجتماعية على أن البيئة التي تراعى ميول الطفل وحاجاته تساعد في تحقيق ذاته، وتطوير شخصيته، وتنمية مواهبه وقدراته وثقته بذاته، ودافعيتته للإنجاز وقد ينعكس ذلك إيجابياً على تقدمه العلمي ومستوى تحصيله الدراسي. وفي المقابل قد يكون لبعض أساليب التنشئة الخاطئة التي يتعرض لها الطفل - كوجوده في جو أسري متسلط يستخدم العنف في التوجيه، ويكبح آراء الطفل دوراً في إعاقة تطوير شخصيته وتنمية الاتكالية والشعور بالقلق وضعف الثقة بالنفس لديه، وكذلك التأثير بشكل سلبي في نشاطه العلمي والدراسي (نصرالله، 2004؛ الشلبي، 1993؛ السيد وعبدالرحمن، 1999، ص 104-122؛ محمد، 1990، ص147؛ الطواب، 1990، ص19؛ Shaffer & Kipp, 2010, p. 479).

ويعد دافع الانجاز كما يرى موراي (Murray) من الدوافع الثانوية التي توضع جذورها الأولى في ثنايا التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسبها الطفل من الآباء وأفراد الأسرة والآخرين الذين يتعامل. وبهذا الصدد يؤكد يارو (Yarou) على أن الأطفال ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز ينشأوا عادة في بيئات غنية بالمتغيرات وخبرات التحدي والمثابرة؛ فالدافعية القوية للإنجاز تنمو حينما ينشأ الفرد في أسرة تكافئ النجاح وترفض الفشل، وتظهر آثار الدافعية للإنجاز في سلوك الأبناء بوجه عام وأدءهم الدراسي بوجه خاص (أبو جابر، 1993؛ الشمالية، 1999؛ عطية، 2002).

الدافعية للإنجاز Achievement Motivation

تحظى دافعية الإنجاز باهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس باعتبارها عاملاً أساسياً 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 يعزى 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 (الطواب، 1990، ص45؛ الأعسر، قشقوش، وسلامة، 1983، ص 253).

تعددت تعريفات مفهوم الدافعية للإنجاز وفقاً لاختلاف وجهات نظر واضعيها، فجدج موراي (Murray) - وهو أول من تناول هذا المفهوم في دراساته 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، ص217). في حين يعرفها ماكلياند (McClelland) باعتبارها حافزاً متعلماً للمنافسة والنجاح والتميز. فالأفراد من هذا النوع يفخرون بقدرتهم على تجاوز المعايير المرتفعة مما يحفزهم للعمل من أجل النجاح والتفوق (Colangelo, 1983, 21; Janman, 1987, p. 327). أما اتكنسون (Atkinson) فقد قام بوضع نظرية دافعية الإنجاز في إطار نظرية (التوقع - القيمة)، ووضّح دور الصراع بين دافعية الإنجاز والخوف من الفشل، حيث يرى أن الإنسان يمر بحالة من الصراع عند قيامه بالعمل بين الدافعية القوية للإنجاز والخوف من الفشل. واعتبر دافع الإنجاز محركاً للسعي والمثابرة لبلوغ النجاح والتميز. وينظر بلقيس ورفاقه للدافعية للإنجاز على أنها قوة داخلية أو خارجية تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو هدف معين يشعر الفرد بأهميته وحاجته إليه وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (Janman, 1987, p. 328; سالم، 1993).

ويؤكد اتكنسون على أن دافع الإنجاز متعلم، يكتسب من الوالدين والبيئة المحيطة، ويختلف مستواه بين الأفراد تبعاً للمواقف. واعتبره اتكنسون وظيفة لثلاثة متغيرات: يتمثل المتغير الأول 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، ص210؛ الصومالي، 1993؛ عباينة، 1999).

ويحدد أوزوبل (Ausbel) ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز: يتمثل المكون الأول بالبعد المعرفي للدافعية؛ والذي يشير إلى الحالة التي ينشغل بها الفرد بالعمل في محاولة إشباع حاجاته للمعرفة والفهم. أما المكون الثاني فهو البعد الشخصي؛ والذي يتمثل برغبة الشخص في تحقيق المكانة والشهرة واحترام الذات والكفاءة من خلال عمله المتميز والملتزم. أما المكون الثالث فهو

الانتماء؛ والذي يعني الرغبة بالحصول على تقبل الآخرين، حيث يستخدم الفرد نجاحه في الحصول على الاعتراف والتقدير من الآخرين لتأكيد ثقته بنفسه (الشمالية، 1999).

كما قدمت هارتر (Harter) سببين لسعي الفرد للإنجاز. السبب الأول هو الحاجة الشخصية للكفاءة؛ وهو دافع ذاتي ينبع من داخل الفرد، فالأفراد ذوي هذا التوجه يسعون إلى إنجاز المهام التي تشكل تحدياً أكبر لهم، كما أنهم يقيّمون أنفسهم بأنهم يمتلكون كفاءات وقدرات عالية. أما السبب الثاني فهو الرغبة بالحصول على حوافز خارجية كالعلامات أو 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 لسلوكه والتأكد من التزامه بها، وتوفير الاستقلالية للأبناء وإعطائهم الفرصة لاتخاذ القرارات وتجربة بعض الأعمال التي يثق الوالدين بقدرتهم على إنجازها بنجاح (Charlesworth, 2007).

التحصيل الأكاديمي (academic achievement)

يحتل التحصيل الأكاديمي مكانة هامة في حياة الطالب المدرسية، فهو المقياس الأساس 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 يُعدّ التحصيل الأكاديمي مؤشراً مهماً لتحقيق الأهداف التربوية في العملية التعليمية، فهو وسيلة تمكننا من معرفة مدى التغير في سلوك المتعلمين كنتيجة للتعليم، وهو عملية مستمرة يتم من خلالها تعديل الأهداف التعليمية المستخدمة ووضع أهداف جديدة وتخطيط أساليب تعليمية أكثر فاعلية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (نشواتي، 2003، ص612).

ويعرّف التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الأداء 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 وغير المرغوبة. 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 (Budhwar, Reeves, &Farrell, 2000, p. 228).

ويشغل اهتمام التربويين في الوقت الحالي تعرض عدد كبير من الطلبة للفشل في المدرسة وتدني دافعيتهم للدراسة، في حين يكونون مدفوعين بقوة لتحقيق أهدافهم خارج غرفة الصف. ومن أجل التعرف على أسباب هذا الفشل فلا بد من دراسة العوامل التي تساهم في زيادة أو تقليل مستوى الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة بهدف زيادة فرص التعلم لديهم ومساعدتهم على الانخراط بشكل فاعل في المواقف التعليمية (سالم، 1993؛ نشواتي، 2003، ص219).

الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز

قام ونتربوتم (Winter Bottom) المشار له في (Michael & Glena, 1984) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الحاجة للإنجاز وأسلوب التنشئة، وذلك على عينة مكونة من (30) أمماً لأطفال تتراوح أعمارهم بين (8-10) سنوات، واستخدام الباحث اختبار تفهم الموضوع (TAT) واستبانة لأساليب الوالدين في التنشئة. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط عالٍ بين درجات الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في دافعية الإنجاز وبين نمط التنشئة الذي يحرص على الاستقلالية وتعزيز إنجازات الأطفال.

وفي دراسة العبادي (2003) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر كل من دافع الإنجاز والتنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري، وذلك على عينة مكونة من (724) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية في الأردن، باستخدام اختبار تورنس للتفكير الابتكاري، ومقياس دافع الإنجاز، ومقياس نمط التنشئة الأسرية، توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية ومتوسطات أداء الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديكتاتوري على اختبارات تورنس للتفكير الابتكاري لصالح الطلاب ذوي نمط التنشئة الأسرية الديمقراطية.

ووجد فونتائين (Fontaine, 1988) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة المتبادلة بين دافعية الإنجاز وبعض ممارسات التنشئة الأسرية على عينة مؤلفة من (288) طالباً يرتغالياً في المرحلة الابتدائية، علاقة موجبة دالة بين دافعية الإنجاز والممارسات الأسرية الإيجابية كالرعاية والاهتمام والتوجيه ووجود الخبرات التعليمية المساندة لدور المدرسة، وعلاقة سلبية دالة بين البيئة الأسرية التي تفتقر للاهتمام والرعاية والخبرات والتوجيه ودافعية الإنجاز.

وفي دراسة فورزي (Forzi, 1999) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر التنشئة الأسرية في الحاجة إلى الإنجاز، وذلك على عينة مكونة من (251) طالباً في المرحلة الثانوية في إيطاليا. توصل الباحث إلى أن الطلاب الذين ينتمون إلى أسر تتجنب استعمال العقاب كانوا أكثر اندفاعاً، وأظهروا أموراً أكثر إيجابية فيما يتعلق بالحاجة إلى الإنجاز مقارنة بالطلاب الذين ينتمون إلى أسر تستعمل أسلوب التهديد.

أجرت الشمالية (1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز، بلغ عدد أفراد العينة (600) طالباً وطالبة في مستوى الصف الأول الثانوي في الأردن. وذلك باستخدام مقياس للتنشئة الأسرية وآخر لدافع الإنجاز، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين نمط التنشئة الديمقراطي للأب أو للأم أو للأب معاً وبين دافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية للأب أو للأم أو للأب معاً وبين دافعية الإنجاز تعزى لجنس الطالب.

كما هدفت دراسة أبو جابر (1993) إلى معرفة أثر أسلوب التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس في الدافعية نحو الإنجاز، وذلك على عينة مكونة من (880) طالبًا وطالبة من الصف السادس والتاسع في مدينة عمان. أظهرت النتائج أن مجموعة التلاميذ الذين ينتمون إلى أسلوب التنشئة الأسرية المتسامحة كان مستوى الدافعية للإنجاز لديهم أعلى من أولئك الذين ينتمون إلى أسلوب التنشئة الأسرية المتشددة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية لإنجاز لصالح الإناث، ولم يكن هناك أثر دال للتفاعل بين التنشئة الأسرية والجنس على الدافعية للإنجاز.

وقام السباتين (2011) بدراسة هدفت إلى استقصاء أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتكيف المدرسي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (370) طالبًا وطالبة من مستوى الصف التاسع الأساسي. توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز على الدرجة الكلية تعزى إلى أسلوب المعاملة الوالدية.

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

وفي دراسة العويضات (2006) التي هدفت إلى معرفة أثر أساليب التنشئة الأسرية في الدافع نحو الإنجاز لدى (351) طالبًا وطالبة في المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة، خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في دافعية الإنجاز تعزى لأساليب التنشئة الأسرية ولصالح الأسلوب الديمقراطي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في دافعية الإنجاز تعزى للجنس أو للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية والجنس.

يتضح من خلال مراجعة نتائج دراسات كل من (العبيدي، 2003؛ أبو جابر، 1993؛ الشميلة، 1999؛ العويضات، 2006؛ Fontaine, 1988؛ Winter Bottom, 1958؛ Forzi, 1999؛ Chandler, 2006) وجود أثر إيجابي دال لنمط التنشئة الديمقراطي على الدافعية للإنجاز وأثر سلبي دال للنمط التسلطي على الدافعية لإنجاز؛ إذ أدى نمط التنشئة التسلطي إلى انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة، بينما اتصف الطلبة الذين تميز نمط التنشئة المدرك لديهم بالديمقراطي بمستوى مرتفع من دافعية الإنجاز. في حين أظهرت دراسة (السباتين، 2001) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز على الدرجة الكلية تعزى إلى أسلوب المعاملة الوالدية. وأشارت نتائج دراسة (العويضات، 2006) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في دافعية الإنجاز تعزى للجنس أو للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية والجنس.

الدراسات التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

أجرى اورانسون (Aoranson, 1967) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الأم نحو تنشئة الطفل ونجاح الطلاب المبتدئين في القراءة، وذلك على عينة بلغ قوامها (80) طالبًا، خلصت النتائج إلى أن أمهات الأطفال غير المتفوقين يتميزن بالقسوة والعنف والشدة مقارنة بأمهات الأطفال المتفوقين في القراءة، أي أنه هناك علاقة عكسية بين قسوة الأمهات وعنفهن مع أطفالهن والتفوق في القراءة.

وفي دراسة هالستيد (Halsted, 1971) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات الأمهات والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أسلوب أمهات الطلبة المتفوقين تحصيليًا وأسلوب أمهات الطلبة المتأخرين تحصيليًا، حيث كانت أمهات الطلبة المتفوقين تحصيليًا أكثر اهتمامًا ورعاية وحنانًا، وكن أكثر تشجيعًا لأبنائهن على المناقشة والتساؤل والمحوارة واتخاذ القرارات بحرية والتفاعل مع سائر الأطفال.

وقام الطحان (1977) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين اتجاهات الوالدين في التنشئة ومدى تفوق الأبناء الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1097) طالبًا في المرحلة الثانوية. أسفرت النتائج عن تمتع مجموعات الطلاب المتفوقين باتجاهات والدية موجبة وتنشئة أسرية تقوم على تعويد الأبناء على العمل وتشجيعهم على الاستقلال والاعتماد على الذات والديمقراطية، في حين اتسمت مجموعة الطلاب غير المتفوقين بوجود اتجاهات والدية سلبية وتنشئة والدية تقوم على السيطرة والتسلط والإكراه.

كما هدفت دراسة الطحان (1990) المشار لها في الدويك (2008) إلى فحص العلاقة بين التحصيل الدراسي عند الأبناء والاتجاهات الوالدية في التنشئة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (340) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم حول (15) عامًا من دولة الإمارات العربية المتحدة. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من الاتجاه الديمقراطي واتجاه التقبل عند الآباء خاصة عند الإناث، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي عند الأبناء وكل من اتجاه التسلط واتجاه الحماية الزائدة عند الآباء خاصة عند الذكور.

أجرى تشيرش (Church, 1980) دراسة هدفت إلى التحقق من وجود علاقة بين الاتجاهات الوالدية نحو التنشئة وتحصيل الطلاب، وذلك على عينة مؤلفة من (400) طالب في المرحلة الابتدائية في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية. توصلت النتائج إلى أن أسلوب التساهل والتسيب في المعاملة الوالدية وخاصة من الأم ينتج عنه انخفاض في تحصيل الأبناء.

هدفت دراسة داود (1999) إلى التعرف إلى العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي. بلغ عدد أفراد العينة (302) طالبًا وطالبة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن.

توصلت النتائج إلى أن الطلبة الذين يتعرضون لنمط تنشئة أسرية ديمقراطي يظهرون مهارات أكاديمية أفضل من زملائهم الذين يتعرضون لنمط تنشئة أسرية تسلطي وقاسٍ.

قام نيوتال (Nuttall, 1976) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الوالدية ودافعية الأطفال نحو التحصيل الأكاديمي. بلغ عدد أفراد العينة (533) طالبًا وطالبة. كشفت النتائج أن الأطفال الذين يعاملون من قبل أسرهم بأسلوب أقل عدوانية وعنفاً وتسلطاً واهمالاً وتفرقة؛ يكونون أكثر قدرة على التحصيل الدراسي والنجاح والتفوق، كما بينت أن الثواب أفضل من العقاب في رفع التحصيل عند الأبناء.

أجرى النيال (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين. خلصت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين الاتجاهات الوالدية بأبعادها السبعة (التسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، وإثارة الألم النفسي، والتفرقة، والتذبذب، وسوء المعاملة) والتحصيل الدراسي.

قام الدويك (2008) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمدارس وكالة الغوث في مدينة غزة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية والإهمال مقارنة بزملائهم الذين يلقون اهتماماً ورعاية في التحصيل الدراسي.

قام دروز (Drews, 1983)، بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط التنشئة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين. وتكونت عينة الدراسة من (312) طالبًا وطالبة من المستوى الابتدائي. وأشارت النتائج إلى أن الطالب المتفوق دراسياً يأتي من العائلة التي يُظهر فيها الآباء دِفْناً واهتماماً أكبر بالأبناء.

وفي دراسة ستينبيرغ وآخرون (Steinberg et al, 1992) التي هدفت إلى التعرف إلى تأثير أنماط التنشئة الوالدية على التحصيل الدراسي، أظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي كان أكثر أنماط التنشئة الوالدية تأثيراً من الناحية الإيجابية على التحصيل الدراسي والأداء المدرسي في المرحلة الثانوية.

أجرى نايركو (Nyarko, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تأثير نمط التنشئة التسلطي لدى الوالدين على التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين، وذلك على عينة مكونة من (239) طالبًا وطالبة 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 الباردين وغيث (2013) التي هدفت إلى الكشف عن قدرة الأساليب الوالدية والتكيف الأكاديمي بالتنبؤ عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، تكونت عينة

الدراسة من (140) طالبًا وطالبة. بينت النتائج عدم وجود قدرة تنبؤية لأساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وفي دراسة النسور (2004) التي هدفت إلى التعرف إلى علاقة نمط التنشئة الأسرية (ديمقراطي مقابل تسلطي) بمفهوم الذات، وتوكيد الذات، والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية، وذلك على عينة مكونة من (258) طالبة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة الأسرية في التحصيل الدراسي ولصالح النمط الديمقراطي.

وقام كولانجيلو وديتمان (Colangelo & Dettman, 1983) بمراجعة الدراسات المتعلقة بأسر الطلاب المتفوقين من حيث خصائص هذه الأسر، وكذلك اتجاهات الوالدين نحو الأبناء ودورها في التعرف على الموهبة لديهم. وقد ظهر لهما أن أسر الأطفال المتفوقين تتميز بأنها متسامحة مع أبنائها، أما الأسر التي كان أبنائها من ذوي التحصيل المتدني؛ فتميزت بالتسلط في المعاملة والرفض والتوبيخ.

يظهر من خلال مراجعة نتائج دراسات كل من (الطحان، 1977، 1990؛ داود، 1999؛ الدويك، 2008؛ النيال، 2002؛ Aoranson, 1967; Halsted, 1971; Church, 1980; Colangelo & Dettman, 1983; Nuttall, 1976; Drews, 1983; Steinberg et al, 1992) وجود تأثير لنمط التنشئة الأسرية على التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ إذ أدى نمط التنشئة التسلطي إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلبة، بينما اتصف الطلبة الذين امتاز نمط التنشئة المدرك لديهم بالديمقراطي بمستوى مرتفع من التحصيل. بينما توصلت دراسة (البدارين وغيث، 2013) إلى عدم وجود قدرة تنبؤية لأساليب التنشئة الوالدية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية. في حين أشارت دراسة (Nyarko, 2011) إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين النمط التسلطي لكل من الأم والأب والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

مشكلة الدراسة

يعد التعليم مصدرًا مهمًا للقوة ومفتاحًا رئيسيًا للتنمية المستدامة بالنسبة للأفراد والمجتمعات، حيث يعطي التعليم للفرد دورًا متناميًا قيمًا في مجتمعه، ويمنحه الحق في المشاركة في الحياة التي يريدها. ويتطلب الاستثمار المستقبلي للتنمية المستدامة بالضرورة إيلاء أهمية كبيرة لتعليم الجيل الجديد للوصول إلى الأهداف المرجوة، الأمر الذي تبلور في مؤتمر جومتين في تايلند عام 1990، من خلال التأكيد على أن التعليم حق لكل فرد في المجتمع، حيث جرى الاتفاق على تحقيق فرص متكافئة للتعليم، والاهتمام بعمليات التعليم والتركيز عليها وتوسيع مجالاتها، وتعزيز بيئة التعليم والاهتمام بها. وقد واجهت العملية التربوية التعليمية العديد من التحديات في مراحلها المختلفة إلا أن انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي وتدني الدافعية للإنجاز تعد من أهم المشكلات التي يواجهها القائمون على العملية التعليمية في الوقت الراهن. ولما كانت التنشئة الأسرية في جوهرها عملية تربوية تعليمية يتم من خلالها تشكيل وعي الفرد

ومشاعره وسلوكه بحيث يصبح متفاعلاً ومنتجاً في البيئة التي يتواجد فيها؛ كان لا بد من بحثها ودراسة تأثيرها على المتغيرات ذات الصلة بتعليم وتعلم الطلبة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أنها تحاول التعرف إلى أنماط التنشئة الأسرية المدركة وتأثيرها على كل من دافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وذلك نظراً 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 أداء الأفراد وإنتاجيتهم في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهونها وخاصة في مجال التعليم، لا سيما أن النظام التربوي في الأردن يسعى جاهداً للتعامل مع مشكلات الطلبة لضمان تفوقهم تعليمياً وتكيفهم اجتماعياً، وليكون المردود المادي والمعنوي للعملية التربوية التعليمية متناسباً مع مدخلاتها وإمكاناتها ونفقاتها. وبعد أن أصبحت ظاهرة تدني مستوى التحصيل ومستوى الدافعية للإنجاز لعدد كبير من الطلبة موضع نقاش وجدال بين أطراف العملية التعليمية؛ كان لا بد من الوقوف على أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لها بهدف تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل الطلبة ودافعيتهم للإنجاز. ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتجيب عن الأسئلة التالية:

1. هل تختلف مستويات دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد باختلاف أساليب التنشئة الأسرية وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟
2. هل تختلف مستويات التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد باختلاف أساليب التنشئة الأسرية وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، في دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لأساليب التنشئة الأسرية وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لأساليب التنشئة الأسرية وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بسبب تناولها لمفاهيم هامة في العملية التربوية التعليمية، وهي أنماط التنشئة الأسرية المدركة ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ويمكن أن تظهر أهمية هذه الدراسة على الصعيدين النظري والتطبيقي. فمن الناحية النظرية يمكن أن تساهم في:

1. التعرف إلى العوامل المؤثرة في أداء وإنجاز وتحصيل الطلبة وتسلط الضوء عليها لدراستها والبحث في أسبابها وتوضيحها كمحاولة لوضع خطة تعنى بالوقاية والتشخيص والعلاج.

2. التعرف على الآثار السلبية أو الايجابية الناجمة عن أنماط التنشئة الأسرية المتبعة عند تنشئة الطفل ومقارنتها بالإنجاز والتحصيل لدى الطلبة.
 3. التأكيد على أن الطالب مرآة لمجتمعه وأسرته ومدرسته وما يتعرض له من مؤثرات يكون له أثر كبير على إعداده الأكاديمي والاجتماعي.
 4. التأكيد على أن مشكلات الطلاب هي انعكاس لمشكلات مؤسسات البيت والمدرسة التي تقوم بإعدادهم. وعليه يؤمل أن تكون هذه الدراسة وقفة لمراجعة الاخطاء وتصويبها.
 5. ما أوصت به العديد من الدراسات في مجال أساليب التنشئة الأسرية، إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في مجال أساليب تنشئة الأطفال وأثرها على الانجاز والأداء المتميز لديهم. والذي يمكن أن يلعب دورًا كبيرًا في تنمية قدراتهم.
- أما فيما يتعلق بأهمية الدراسة التطبيقية فيمكن للدراسة الحالية أن تساهم فيما يلي:
1. إدراك الدور المتوقع للمرشدين في التعامل مع آباء وأمهات الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الدافعية والتحصيل لمساعدتهم على الوصول إلى كيفية التعامل مع أطفالهم بما ينمي من قدراتهم ويحقق التكيف الأكاديمي والاجتماعي لديهم.
 2. توفير فرص تربوية لإرشاد الوالدين بأساليب الرعاية المناسبة في تربية أبنائهم ومساعدتهم من خلال البرامج الإرشادية التي قد توصي بها أو تخلص إليها نتائج هذه الدراسة مما يساهم بالكشف عن الدور الايجابي لأسلوب التنشئة في زيادة مستوى الدافعية والتحصيل لدى الأبناء.
 3. إعداد برامج أسرية وإشراك الآباء والمعلمين فيها من أجل توفير بيئة مناسبة للأطفال تعمل على زيادة دافعية الانجاز لديهم وتزيد من تكيّفهم المدرسي.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

أنماط التنشئة الأسرية المدركة: وتشير إلى مجموعة الأساليب التي يستخدمها الوالدان في التعامل مع الأبناء في كافة أشكال التفاعلات والمواقف الحياتية كما يدركها الأبناء، ويتمثل نمط التنشئة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة، وتشير هذه الدرجة إلى ثلاثة انواع من أنماط التنشئة هي النمط الديمقراطي، والمنتدبذ، والتسلطي وفقاً لدرجة الطالب الكلية على المقياس.

الدافعية للإنجاز: تعرّف بأنها الرغبة في تحقيق النجاح وإنجاز المهمات بكفاءة وبمستوى متميز، وتحقيق مستوى تربوي معين وكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين والزملاء، ترتفع بإمكانات الفرد لتحقيق أقصى أداء ممكن أثناء العملية التربوية. وتتمثل في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار الدافعية للإنجاز المستخدم فيها، وتنقسم

محصلة الدرجات إلى ثلاثة مستويات من الدافعية هي الدافعية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة للإنجاز.

التحصيل الأكاديمي: وهو المعدل العام لعلامات الطالب في جميع المواد الأكاديمية في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014م. ويصنف إلى: مرتفع (\leq من 85)، متوسط (70 – 84)، متدن (\geq من 69).

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما وفرت من شروط فيما يتعلق بعينة الدراسة والتي اقتصر على (70) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية الذين يدرسون في مديرية لواء قصبه أربد. كما تتحدد بالأدوات المستخدمة في الدراسة وما تحقق لها من صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملائمته لظروفها ولأهدافها وإجراءاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة والثانوية في مدارس مديرية تربية لواء قصبه أربد وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014م حيث بلغ عددهم (26274) طالباً وطالبة حسب سجلات المديرية. في حين تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة وبواقع (0.0027%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار مدرستين من مدارس المديرية أحدهما للذكور والأخرى للإناث بشكل عشوائي بطريقة جداول الأرقام العشوائية من قائمة المدارس، ثم تم اختيار أفراد العينة منهن بشكل عشوائي من مختلف قوائم الشعب الصفية في المدرسة ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقاً للشعب الصفية التي ينتمون إليها.

الجنس	الفرع	الأدبي	الإدارة المعلوماتية	العلمي	المجموع
الطلاب	الأول الثانوي	4	7	15	26
	الثاني الثانوي	2	4	8	14
الطالبات	الأول الثانوي	4	14	3	21
	الثاني الثانوي	3	4	2	9
المجموع		13	29	28	70

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات الآتية:

أولاً: استبانة التنشئة الأسرية

استخدم الباحث استبانة التنشئة الأسرية الذي أعدته الشلبي (1993) لتحديد نمط التنشئة الأسرية السائدة في الأردن، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (28) فقرة تقيس أنماط التنشئة الأكثر تكراراً لدى والديّ المستجيب كما يدركها المستجيب نفسه، وتم تدرج الفقرات على البدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، إطلاقاً) بحيث تعطى الدرجات (4، 3، 2، 1) على الترتيب. وتصل أعلى درجة يمكن أن يأخذها المستجيب على فقرات استبانة التنشئة الأسرية (112) درجة، وأدنى درجة (28) وذلك لكل من دور الأب ودور الأم كل على حده وكذلك دورهما معاً وكلما ارتفعت درجة المفحوص فإن ذلك يؤشر إلى تعرضه لنمط التنشئة الديمقراطي، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى تعرض الطالب لنمط تنشئة تسلطي، أما الدرجة المتوسطة فتشير إلى تعرضه لنمط متذبذب من التنشئة؛ حيث توزعت فقرات الاستبانة على ثلاثة أبعاد هي نمط التنشئة الديمقراطي والنمط المتذبذب والنمط التسلطي.

صدق وثبات الأداة

قامت (الشلبي، 1993) بعدد من الإجراءات للتأكد من صدق وثبات الاستبانة، فقد تحققت من صدق المحتوى بعرض الاستبانة في صورتها الأولى والمكونة من (56) فقرة على لجنة مكونة من (10) محكمين من حملة الدكتوراة في التربية وعلم النفس في جامعة اليرموك، حيث تم حذف الأنماط السلبية والاكْتفاء بالأنماط الإيجابية وهي: الديمقراطية، التقبل، المساواة، والاستقلالية، ودمج هذه الأنماط جميعها تحت نمط واحد هو النمط الديمقراطي وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (28) فقرة. كما قامت الشلبي (1993) باستخدام معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الاستبانة، حيث بلغ معامل الثبات لدور الأم في التنشئة (0.88)، في حين بلغ معامل الثبات لدور الأب (0.85).

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث ببعض الإجراءات للتحقق من صدق وثبات الأداة، فقد تم التحقق من صدق الأداة باستخراج صدق المحتوى من خلال عرضها على ستة محكمين في مجال التربية وعلم النفس، واعتمدت نسبة موافقة (90%) وما فوق للإبقاء على الفقرات، وبعد إجراءات التحكيم بقيت فقرات الاستبانة دون تغيير. كما تم استخراج معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي للاستبانة، بعد تطبيقه على (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وقد دلت النتائج على أن الأداة تتمتع بمعامل ثبات في نمط تنشئة الأب مقداره (0.846) ومعامل ثبات في نمط تنشئة الأم مقداره (0.859). ومعامل ثبات في نمط تنشئة كل من الأب والأم معاً مقداره (0.829). وللتأكد من صدق الأداة تم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال إيجاد قيم ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، بعد تطبيقه على (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة التنشئة الأسرية لأدوار كل من الأب والأم والوالدين معاً والدرجة الكلية.

معامل الارتباط لدور الوالدين	معامل الارتباط لدور الأم	معامل الارتباط لدور الأب	الفقرة	معامل الارتباط لدور الوالدين	معامل الارتباط لدور الأم	معامل الارتباط لدور الأب	الفقرة
0.50**	0.47**	0.50**	15	0.37**	0.38**	0.37**	1
0.55**	0.61**	0.55**	16	0.31*	0.30*	0.27*	2
0.29*	0.29*	0.30*	17	0.60**	0.48**	0.60**	3
0.37*	0.28*	0.32*	18	0.52**	0.43**	0.52**	4
0.32*	0.33*	0.32*	19	0.48**	0.42**	0.48**	5
0.37**	0.45**	0.37**	20	0.31*	0.39**	0.31*	6
0.42**	0.26*	0.42**	21	0.55**	0.40**	0.55**	7
0.63**	0.52**	0.63**	22	0.54**	0.50**	0.54**	8
0.36*	0.64**	0.33*	23	0.58**	0.59**	0.58**	9
0.48**	0.44**	0.48**	24	0.30*	0.45**	0.34*	10
0.34*-	0.28*-	0.30*-	25	0.43**	0.30*	0.43**	11
0.34*	0.31*	0.30*	26	0.41**	0.30*	0.41**	12
0.53**	0.54**	0.53**	27	0.35*	0.35*	0.35*	13
0.28*	0.36*	0.28*	28	0.39**	0.33*	0.40**	14

** دالة عند مستوى $(\alpha = 0,01)$. * دالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$.

ثبات الأداة

تم استخراج ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على (18) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفواصل زمني بلغ أسبوعين بين مرتتي التطبيق، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلية بين مرتتي التطبيق فكان معامل الاستقرار للاختبار (0.624)، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الأداة، وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات مقداره (0.634) لدور الأب ومعامل ثبات مقداره (0.752) لدور الأم، ومعامل ثبات مقداره (0.501) لدور الأب والأم معاً وفقاً لمعادلة سبيرمان براون.

ويتم تصحيح الأداة اعتماداً على سلم ربايعي: دائماً (4 درجات) وغالباً (3 درجات) وأحياناً (درجتان) وإطلاقاً (درجة واحدة)، وتتراوح الدرجة الكلية للأداة ما بين (28 - 112) لكل من دور الأب ودور الأم كل على حده. ويتم حساب درجة المستجيب الكلية على فقرات استبانة

التنشئة الأسرية لأسلوب الأب والأم معاً من خلال المعادلة التالية (درجة الأب + درجة الأم) ÷ (2)، أما بالنسبة للمستجيب الذي يفقد لأحد والديه بسبب الوفاة أو الطلاق فسيتم اعتبار الدرجة التي حصل عليها لأحد الوالدين هي الدرجة الكلية دون قسمتها على (2). وتعكس الدرجة المرتفعة على الاستبانة نمط التنشئة الديمقراطي، بينما تعكس الدرجة المنخفضة نمط التنشئة التسلطي. وصنفت استجابات الطلبة إلى ثلاثة فئات حسب نمط التنشئة الذي يدركون أنه يتبعونه معهم: نمط تنشئة يمتاز بالديمقراطية، ونمط تنشئة يمتاز بالتذبذب، ونمط تنشئة يمتاز بالتسلط والديكتاتورية، واعتمد الباحث المعيار الإحصائي التالي: ديمقراطي = 93 فأكثر، متذبذب = 80 - 92، تسلطي = 79 فأقل، وذلك بالنسبة لنمط التنشئة المتبع من قبل الوالدين معاً، وديمقراطي = 90 فأكثر، متذبذب = 77 - 89، تسلطي = 76 فأقل، وذلك بالنسبة لنمط التنشئة المتبع من الأب، وديمقراطي = 96 فأكثر، متذبذب = 83 - 95، تسلطي = 82 فأقل، وذلك بالنسبة لنمط التنشئة المتبع من الأم.

ثانياً: اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين

استخدم الباحث اختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين الذي قام بإعداده هيرمانز (Hermans, 1970) بعنوان (Questionnaire measure of achievement motivation) وقام بتعريبه (موسى، 1987). ويتكون هذا الاختبار من (28) فقرة، كل فقرة عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) أو أربع عبارات (أ، ب، ج، د) ليكمل كل منها الجملة الناقصة، ويقوم المستجيب بقراءة الجملة الناقصة ويختار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة بوضع دائرة حول رمز العبارة.

صدق وثبات الاختبار

قام (موسى، 1987) بعدد من الإجراءات للتأكد من صدق وثبات الاختبار، فقد تحقق من صدق المحتوى بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي، ووجد أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على الفقرات كانت (87.5%)، وأن الاختبار يتضمن (19) فقر موجبة و(9) فقرات سالبة هي (1، 3، 4، 9، 10، 15، 16، 27، 28) والفقرات الموجبة هي باقي الفقرات. وقام كذلك بالتحقق من صدق البناء بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة، اختيروا بشكل عشوائي من المدارس، ثم حسب معامل الارتباط بين درجاتهم في الاختبار وتحصيلهم الدراسي في نهاية العام حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (0.67)، حيث أشار (Hermans, 1970) إلى أن درجات الأفراد في هذا الاختبار ترتبط بطريقة تنبؤية مع تحصيلهم. كذلك قام (موسى، 1987) بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل ثبات الاختبار (0.76). كما قام بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية للاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات للعينة الكلية (0.86).

صدق وثبات الاختبار في البيئة الاردنية

قام الباحث لأغراض الدراسة الحالية ببعض الإجراءات لحساب صدق وثبات الاختبار، فقد تم التحقق من صدق الأداة باستخراج صدق المحتوى من خلال عرضها على ستة محكمين في مجال التربية وعلم النفس، واعتمدت نسبة موافقة (90%) وما فوق للإبقاء على الفقرات، وبعد إجراءات التحكيم تم إجراء تعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وللتأكد من صدق الأداة تم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال إيجاد قيم ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، بعد تطبيقه على (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار دافعية الإنجاز والدرجة الكلية.

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.31*	15	0.56**	1
0.47**	16	0.51**	2
0.54**	17	0.47**	3
0.31*	18	0.35**	4
0.63**	19	0.44**	5
0.31*	20	0.40**	6
0.46**	21	0.52**	7
0.55**	22	0.49**	8
0.67**	23	0.33*	9
0.30*	24	0.35*	10
0.79**	25	0.58**	11
0.30*	26	0.53**	12
0.30*	27	0.46**	13
0.51**	28	0.52**	14

** دالة عند مستوى $(\alpha = 0,01)$ * دالة عند مستوى $(\alpha = 0,05)$

ثبات الأداة

تم استخراج ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على (18) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفواصل زمني بلغ أسبوعين بين مرتتي التطبيق، واستخرج معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلية بين مرتتي التطبيق فكان معامل الاستقرار للاختبار (0.75)، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الأداة، وقد

أسفرت النتائج عن معامل ثبات مقدره (0.737) وفقاً لمعادلة سبيرمان براون. كما بلغ معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل كرونباخ (0.812) كمؤشر على الاتساق الداخلي للأداة .

ويتم تصحيح الاختبار وفقاً لطريقة تقدير الدرجات، حيث تم تدرج كل فقرة تبعاً لدرجة إيجابيتها أو سلبيتها، أي أنه في الفقرة الإيجابية تعطى العبارة (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وفي الفقرة السالبة ينعكس التدرج فتعطى العبارة (أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب. وبناءً على هذا التدرج تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار (130) درجة وقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (28) على اعتبار أن هناك (18) فقرة من الاختبار ذات تدرج خماسي، وهناك (10) فقرات ذات تدرج رباعي. وتنعكس الدرجة المرتفعة مستوياً مرتفع من الدافعية، وتم تقسيم الأداء على الاختبار إلى ثلاثة مستويات: دافعية مرتفعة (109 – 130)، دافعية متوسطة (88 - 108)، دافعية منخفضة (28 – 87).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقبلية الآتية:

1. نمط التنشئة الأسرية وله ثلاثة مستويات (ديمقراطي، متذبذب، متسلط).
2. وجنس الطالب (ذكور، إناث).
- دافعية الإنجاز (مرتفعة، متوسطة، متدنية)، والتحصيل الأكاديمي (مرتفع، متوسط، متدن)، كمتغيرات تابعة.

التحليل والمعالجة الإحصائية

تم الاعتماد على استخدام الاحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية) وتحليل التباين الثنائي (Tow WAY ANOVA) لفحص أثر متغيري نمط التنشئة الأسرية والجنس والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

إجراءات الدراسة

1. مراجعة أدب البحث المتعلق بأنماط التنشئة الأسرية ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي والاستعانة بما ورد فيها من أدوات، وإيجاد معاملات الصدق والثبات الملائمين لأداتي الدراسة لتكون قابلة للتطبيق على عينة الدراسة وظروفها.
2. اختيار المدارس التي ستنفذ فيها الدراسة بشكل عشوائي وهما مدرسة الأمير الحسن الثانوية الشاملة للبنين ومدرسة القصيلة الثانوية الشاملة للبنات في مديرية تربية لواء قصبه إربد، من أصل (45) مدرسة ثانوية في المديرية (25 مدرسة ذكور، و20 مدرسة إناث).

3. عرض أداتي الدراسة على المحكمين، وإجراء التعديلات المقترحة.
4. اختيار العينة الاستطلاعية لأغراض تجريب أداتي الدراسة.
5. الحصول على إذن لتوزيع أداتي الدراسة على المدارس المختارة.
6. اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية.
7. تقديم أداتي الدراسة لأفراد العينة في الشعب المختارة بشكل جماعي.
8. تحليل البيانات واستخراج النتائج وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة

للتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط التنشئة الأسرية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز حسب نمط التنشئة الأسرية للأب أو للأم أو للأب والأم معاً، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز حسب نمط التنشئة الأسرية للأب وللأم وللوالدين معاً.

مستوى دافعية الإنجاز	الكلية		طالبات		طلاب		نمط التنشئة
	ع	م	ع	م	ع	م	
متوسط	9.3	102.3	7.0	98.2	13.2	96.5	ديمقراطي
متوسط	10.6	95.8	7.1	99.0	8.4	99.9	متذبذب
متوسط	7.5	94.8	15.6	100.4	7.0	92.6	تسلطي
متوسط	10.7	102.6	5.6	101.7	14.5	96.5	ديمقراطي
متوسط	9.4	96.7	7.5	96.5	8.4	97.8	متذبذب
متوسط	7.4	94.1	15.3	103.0	7.9	94.3	تسلطي
متوسط	9.2	102.0	6.9	98.9	12.8	96.2	ديمقراطي
متوسط	10.3	96.5	7.1	99.0	9.2	98.3	متذبذب
متوسط	7.3	93.7	15.6	100.4	7.3	94.5	تسلطي

م: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لدافعية الإنجاز لكل من النمط الديمقراطي والنمط المتذبذب والنمط التسلطي للأب، وللأم، وللأب والأم معاً تعبر عن مستوى دافعية إنجاز متوسطة وفقاً لمعايير تصحيح مقياس الدافعية، وبهذا يلاحظ وجود تأثير متشابه لأنماط التنشئة الأسرية لكل من الأب والأم والأب والأم معاً في دافعية الإنجاز لدى أفراد هذه العينة. وللتعرف على التوزيع الكلي لأفراد عينة الدراسة على مستويات الدافعية لإنجاز وفقاً لتصنيف المقياس

المستخدم في الدراسة لها فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدافعية الإنجاز لاستجابات جميع أفراد العينة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمستويات دافعية الإنجاز.

مستوى الدافعية	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
متدن	12	83.33	5.07
متوسط	49	98.41	5.28
مرتفع	9	113.44	5.53
الكلية	70	97.76	9.78

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء أفراد العينة على مستويات الدافعية للإنجاز، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (6) يبين نتائج هذا التحليل:

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمستويات الدافعية للإنجاز.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المستويات	4732.146	2	2366.073	85.105	*0.000
داخل المستويات	1862.726	67	27.802		
الكلية	6594.871	69		*الفروق دالة عند مستوى (0.05 = α)	

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمستويات الدافعية للإنجاز، ولتحديد اتجاه الفروق بين مستويات متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز استخدم اختبار شيفيه (SCHEEFE) للمقارنات البعدية بين متوسطات المستويات الثلاثة، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7): دلالة الفروق بين مستويات متوسطات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز باستخدام اختبار شيفيه (SCHEEFE) للمقارنات البعدية.

نتائج اختبار شيفيه (SCHEEFE) للمقارنات البعدية				
المستوى	متدن	متوسط	مرتفع	*الفروق دالة عند مستوى (0.05 = α)
متدن	---	*15.075	*30.11	
متوسط	---	---	*15.04	

تشير نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المرتفع وبين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي المستويين المتوسط والمتدني لصالح ذوي المستوى المرتفع، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المتوسط وبين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي المستوى المتدني لصالح ذوي المستوى المتوسط. وللتعرف على مستويات التحصيل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة وفقاً لأنماط التنشئة الأسرية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعدلات التحصيل الأكاديمي لأفراد العينة حسب نمط التنشئة الأسرية للأب أو للأم أو للأب والأم معاً، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الأكاديمي حسب نمط التنشئة الأسرية للأب أو للأم أو للأب والأم معاً.

تقدير المستوى	الكلية		طالبات		طلاب		نمط التنشئة	
	ع	م	ع	م	ع	م		
متوسط	15.5	71.8	7.0	79.1	22.7	58.1	ديمقراطي	الأب
متدني	20.5	68.4	8.3	78.8	16.6	63.6	متذبذب	
متدني	18.4	63.1	6.5	77.0	22.8	57.3	تسلطي	
متوسط	14.9	73.8	5.5	82.6	22.8	54.7	ديمقراطي	الأم
متدني	19.7	64.6	8.0	76.8	15.2	66.2	متذبذب	
متوسط	17.1	70.1	5.6	78.5	25.3	49.2	تسلطي	
متوسط	15.5	72.7	5.7	80.5	22.6	59.7	ديمقراطي	الأب والأم معاً
متدني	19.2	64.4	8.7	78.8	15.6	64.1	متذبذب	
متدني	20.0	67.6	6.5	77.0	24.5	51.7	تسلطي	

م: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري.

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية للتحصيل الأكاديمي لكل من النمط الديمقراطي والنمط المتذبذب والنمط التسلطي للأب، وللأم، وللأب والأم معاً تعبر عن مستوى يتفاوت بين المتدني والمتوسط من التحصيل الأكاديمي، بناءً على تصنيف متغير التحصيل، كما يظهر من الجدول نفسه وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الطلاب والطالبات في متغير التحصيل لكل من أنماط التنشئة للأب، وللأم، وللأب والأم معاً، حيث كانت متوسطات الطالبات أعلى من متوسطات الطلاب. وللتعرف على التوزيع الكلي لأفراد عينة الدراسة على مستويات التحصيل الأكاديمي وفقاً للتصنيف المعتمد في الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات جميع أفراد العينة، والجدول (9) يوضح ذلك.

2170 "أنماط التنشئة الأسرية المدركة وأثرها في....."

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات درجات التحصيل لأفراد عينة الدراسة وفقاً للتصنيف المعتمد في الدراسة.

مستوى التحصيل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
متدن	23	46.27	15.45
متوسط	38	76.23	3.87
مرتفع	9	88.68	3.24
الكلي	70	67.99	18.33

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات مستويات تحصيل أفراد العينة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل دالة إحصائياً استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (10) يبين نتائج هذا التحليل:

جدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمستويات التحصيل الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المستويات	17277.840	2	8638.920	98.240	*0.000
داخل المستويات	5891.798	67	87.937		
الكلي	23169.638	69		*الفروق دالة عند مستوى (0.05 = α)	

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمستويات التحصيل الأكاديمي، ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات مستويات أفراد عينة الدراسة تبعاً للتحصيل الأكاديمي استخدم اختبار شيفيه (SCHEEFE) للمقارنات البعدية بين متوسطات المستويات الثلاث، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11): دلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمستويات التحصيل الأكاديمي باستخدام اختبار شيفيه (SCHEEFE) للمقارنات البعدية.

نتائج اختبار شيفيه (SCHEEFE) للمقارنات البعدية				
المستوى	متدن	متوسط	مرتفع	*الفروق دالة عند مستوى (0.05 = α)
متدن	---	*29.955	*42.404	*
متوسط	---	---	*12.449	

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 30(11)، 2016

تشير نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل المرتفع وبين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي مستوي التحصيل المتوسط والمتدن لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل المتوسط وبين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة ذوي مستوى التحصيل المتدن لصالح ذوي مستوى التحصيل المتوسط.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ ، في دافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لأساليب التنشئة الأسرية والجنس والتفاعل بينهما"، لفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية على مقياس دافعية الإنجاز، وحسب نمط أسلوب التنشئة الأسرية المدرك من قبل الطلبة. كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير نمط التنشئة الأسرية وجنس الطالب، والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لمقياس دافعية الإنجاز على الأبعاد الفرعية لأنماط التنشئة الأسرية حسب الجنس.

الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	نمط التنشئة الأسرية
5.9-	7.3	94.50	8	الطلاب	النمط التسلطي من قبل الوالدين معاً
	15.6	100.4	7	الطالبات	
0.7-	9.2	98.3	18	الطلاب	النمط المتذبذب من قبل الوالدين معاً
	7.1	99	13	الطالبات	
2.7-	12.8	96.2	14	الطلاب	النمط الديمقراطي من قبل الوالدين معاً
	6.9	98.9	10	الطالبات	
2.2-	10.1	96.8	40	الطلاب	الكلية
	9.3	99	30	الطالبات	
7.8-	7.0	92.6	11	الطلاب	النمط التسلطي من قبل الأب
	15.6	100.4	7	الطالبات	
0.9	8.4	99.9	16	الطلاب	النمط المتذبذب من قبل الأب
	7.1	99.0	12	الطالبات	
1.7-	13.2	96.5	13	الطلاب	النمط الديمقراطي من قبل الأب
	7.0	98.2	11	الطالبات	
2.2-	10.1	96.8	40	الطلاب	الكلية
	9.3	99.0	30	الطالبات	
8.7-	7.9	94.3	7	الطلاب	النمط التسلطي من قبل الأم
	15.3	103.0	6	الطالبات	

...تابع جدول رقم (12)

الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	نمط التنشئة الأسرية
1.3	8.4	97.8	22	الطلاب	النمط المتذبذب من قبل الأم
	7.5	96.5	17	الطالبات	
5.2-	14.5	96.5	11	الطلاب	النمط الديمقراطي من قبل الأم
	5.6	101.7	7	الطالبات	
2.2-	10.1	96.8	40	الطالبات	الكلية
	9.3	99.0	30	الطلاب	

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي، ويوضح الجدول (13) نتائج هذا التحليل:

جدول (13): نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow WAY ANOVA) لأثر متغيري نمط التنشئة الأسرية للأب والأم معاً وللأب وللأم والجنس والتفاعل بينهما في دافعية الإنجاز.

مستوى الدلالة	ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.95	0.06	5.58	2	11.16	نمط التنشئة الأسرية المتبع من قبل الوالدين معاً
0.25	1.33	133.02	1	133.02	الجنس
0.65	0.43	43.15	2	86.30	نمط تنشئة الوالدين * الجنس
		100.06	64	6403.66	الخطأ
			70	675547.00	الكلية
			69	6594.87	الكلية المصحح
0.57	0.56	54.04	2	108.09	نمط التنشئة الأسرية المتبع من قبل الأب
0.24	1.41	134.76	1	134.76	الجنس
0.35	1.08	103.75	2	207.49	نمط تنشئة الأب * الجنس
		95.79	64	6130.25	الخطأ
			70	675547.00	الكلية
			69	6594.87	الكلية المصحح
0.76	0.27	26.32	2	52.63	نمط التنشئة الأسرية المتبع من قبل الأم
0.11	2.59	250.28	1	250.28	الجنس
0.23	1.50	145.39	2	290.78	نمط تنشئة الأم * الجنس

...تابع جدول رقم (13)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الخطأ	6191.68	64	96.75		
الكلية	675547.00	70			
الكلية المصحح	6594.87	69			

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ ، في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لأساليب التنشئة الأسرية وجنس الطالب والتفاعل بينهما"، لفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الكلية على الاختبارات التحصيلية وحسب نمط أسلوب التنشئة الأسرية المدرك من قبل الطلبة. كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعدلات الأكاديمية للطلبة تبعاً لمتغير نمط التنشئة الأسرية وجنس الطالب، والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية للتحصيل الأكاديمي على الأبعاد الفرعية لأنماط التنشئة الأسرية حسب الجنس.

نمط التنشئة الأسرية	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق بين المتوسطات
النمط التسلسلي من قبل الوالدين معاً	الطلاب	8	51.71	24.479	25.26-
	الطالبات	7	76.97	6.497	
النمط المتذبذب من قبل الوالدين معاً	الطلاب	18	64.12	15.622	13.73-
	الطالبات	13	77.85	8.719	
النمط الديمقراطي من قبل الوالدين معاً	الطلاب	14	59.7	22.585	20.75-
	الطالبات	10	80.45	5.742	
الكلية	الطلاب	40	60.09	20.147	18.42-
	الطالبات	30	78.51	7.245	
النمط التسلسلي من قبل الأب	الطلاب	11	57.3	22.8	19.7-
	الطالبات	7	77.0	6.5	
النمط المتذبذب من قبل الأب	الطلاب	16	63.6	16.6	15.3-
	الطالبات	12	78.8	8.3	
النمط الديمقراطي من قبل الأب	الطلاب	13	58.1	22.7	21.0-
	الطالبات	11	79.1	7.0	

...تابع جدول رقم (14)

الفروق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	نمط التنشئة الأسرية
18.4-	20.1	60.1	40	الطلاب	الكلية
	7.2	78.5	30	الطالبات	
29.2-	25.3	49.2	7	الطلاب	النمط التسلسلي من قبل الأم
	5.6	78.5	6	الطالبات	
10.6-	15.2	66.2	22	الطلاب	النمط المتذبذب من قبل الأم
	7.9	76.8	17	الطالبات	
27.9-	22.8	54.7	11	الطلاب	النمط الديمقراطي من قبل الأم
	5.5	82.6	7	الطالبات	
18.4-	20.2	60.1	40	الطلاب	الكلية
	7.2	78.5	30	الطلاب	

وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي، ويوضح الجدول (15) نتائج هذا التحليل:

جدول (15): نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow WAY ANOVA) لأثر متغيري نمط التنشئة الأسرية والجنس والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط التنشئة الأسرية	466.78	2	233.39	0.91	0.41
المتبع من قبل الوالدين معاً					
الجنس	6241.97	1	6241.97	24.31	0.00
نمط تنشئة الوالدين *	371.39	2	185.69	0.72	0.49
الخطأ	16436.55	64	256.82		
الكلية	346727.25	70			
الكلية المصحح	23169.64	69			
نمط التنشئة الأسرية	190.49	2	95.24	0.36	0.70
المتبع من قبل الأب					
الجنس	5709.21	1	5709.21	21.49	0.00

...تابع جدول رقم (15)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط تنشئة الأب *	114.76	2	57.38	0.22	0.81
الخطأ	17000.65	64	265.64		
الكلي	346727.25	70			
الكلي المصحح	23169.64	69			
نمط التنشئة الأسرية المتبع من قبل الأم	579.54	2	289.77	1.22	0.30
الخطأ	15222.69	64	237.86		
الكلي	346696.30	70			
الكلي المصحح	23179.48	69			

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية أو الجنس أو التفاعل بينهما، وذلك بالنسبة لأي من أنماط التنشئة الأسرية المتبعة من قبل الوالدين معاً أو الأب والأم كل على حده.

ويتطلب تفسير هذه النتيجة الكثير من الحذر والتأكيد على أن علاقة أنماط التنشئة الأسرية والجنس بالدافعية للإنجاز ليست بسيطة أو محددة بل تعتمد على محددات موقفية وخصائص شخصية وتفاعلية أخرى كثيرة؛ فقد لا تمثل التنشئة الأسرية المثير الأقوى في تعزيز الدافعية للإنجاز أو إضعافها وإن كانت تمثل أحد المؤثرات الهامة في تطويرها وتنميتها، فدافعية الفرد قد تتحدد من خلال عملية التفاعل والتبادل بين العوامل البيئية والشخصية والاجتماعية والسلوكية والانفعالية والمعرفية، وهذه التأثير التبادلي لا يعني وجود أفضلية أو هيمنة لأي من العوامل في إعطاء الناتج النهائي للسلوك.

حيث يؤكد باندورا (Bandura) في نظرية التعلم الاجتماعي بأن التبادل لا يعني التماثل في قوى التأثير، إضافة لعدم وجود نموذج زمني ثابت للتأثير، فالمؤثرات البيئية مثلاً قد تكون أقوى من المؤثرات الشخصية والاجتماعية عند نقاط معينة أثناء التنشئة.

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد 30(11)، 2016

ويرى الباحث أن القوى الداخلية التي تتحكم بالفرد والتي يمتلكها البعض قد تقلل من تأثير نمط التنشئة (كمؤثر خارجي) الذي يدركون أنهم يتعرضون له على دافعيتهم للإنجاز، فعمليات التفكير والمعالجة المعرفية التي تقف وراء الدافعية تدفع الأفراد لبذل كل طاقاتهم وجهودهم لتحقيق الأهداف مما ينمي الدافعية الداخلية لديهم ويؤدي إلى تحسين ورفع الانجاز لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الوعي المتزايد لدى فئة الشباب سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً (والذي قد يفوق أحياناً ما يمتلكه بعضاً من أسرهم) فيما يتعلق بالتخطيط للمستقبل وتحقيق الأهداف الحياتية والدراسية والمهنية، والذي قد يشكل نمط تنشئة الأسرة فيه تحدياً للفرد يسعى إلى التغلب عليه وتجاوزه، إضافة لشبكة العلاقات الداعمة من الأصدقاء والأقارب التي تساهم في التأثير في الدافعية لديهم بشكل قد يفوق تأثير الوالدين أنفسهم.

وقد يكون للظروف الاجتماعية والمادية التي تمر بها الأسرة دوراً في ضعف تأثيرها على دافعية الطلبة، فقد يقلل انشغال الآباء والأمهات بالعمل ومتطلبات الحياة من فاعلية وقوة تأثيرهم على الأبناء، وقد يضعف من دور الأسرة برمته في توجيهه وضبط الأبناء.

وتتفق النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسات (السباتين، 2011) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى إلى أسلوب المعاملة الوالدية، ودراسة (أبو جابر، 1993) التي توصلت لعدم وجود أثر دال للتفاعل بين التنشئة الأسرية والجنس على الدافعية للإنجاز. واتفقت كذلك مع دراسة (الشمالية، 1999) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أنماط التنشئة الأسرية للأب أو للأم أو للأب وللأم معاً وبين دافعية الإنجاز تعزى لجنس الطالب، ودراسة (العويضات، 2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الطلبة في دافعية الإنجاز تعزى للجنس أو للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية والجنس. بينما اختلفت مع بقية الدراسات السابقة المشار لها آنفاً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير نمط التنشئة الأسرية أو التفاعل بين أنماط التنشئة والجنس، وذلك بالنسبة لأي من أنماط التنشئة الأسرية المتبعة من قبل الوالدين معاً أو الأب والأم كل على حده. بينما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس وذلك في نمط التنشئة المتبع من قبل الوالدين معاً والأب والأم كل على حده، وكانت الفروق لصالح الإناث، وهذا يشير لعدم تأثير تحصيل الطلبة بنمط التنشئة الأسرية الذي يدركوا أنه يتبع معهم من قبل الأهل. بينما كان تأثير الجنس واضحاً على التحصيل، وكانت النتيجة لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار عدم قدرة أنماط التنشئة الأسرية على التأثير في التحصيل الأكاديمي بشكل مباشر إلا من خلال علاقات توطئة مع عوامل أخرى غير العوامل التي تناولتها الدراسة كالكفاءة الذاتية المدركة، ومفهوم الذات، والصلابة النفسية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي وغيرها، وهنا يمكن الإشارة إلى دراسة جينسبيرغ ووبروسنين

(Ginsburg & Broustein, 1993) التي بينت أنه لا يمكن لأساليب المعاملة الوالدية (النمط الديمقراطي تحديداً) التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية إلا من خلال الدافعية الداخلية للأبناء، وبالتالي تفسير حجم تأثير النمط الديمقراطي على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لا يكون إلا من خلال الدافعية الداخلية. ويمكن كذلك الإشارة لنتيجة دراسة نايركو (Nyarko, 2011) في أن نمط التنشئة التسلطي والحازم أكثر دعماً للنجاح المدرسي من أنماط التنشئة الأخرى حيث تبين أن هذا النمط يشجع على أسلوب الأخذ والعطاء والاستقلالية والفردية لدى الطلبة، في توضيح إمكانية الخروج بنتائج لا تتناسب والاتجاه العام لنتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.

وبكل الأحوال يعد التعليم بعداً رئيسياً في جميع أنماط التنشئة لدى الأسرة العربية في توجيه طبيعة حياة الفرد وتحديد مستقبله، وهذا ما يتم تعليمه للأبناء من خلال عملية التنشئة بغض النظر عن النمط المتبع فيها، مما يقلل من ظهور الفروق بين أنماط التنشئة المختلفة فيما يتعلق بالتحصيل، ومما قد يقلل من إبراز دور نمط التنشئة كعامل مؤثر في التحصيل اعتياد الأبناء على توجيه الأسرة لهم نحو التعليم باعتباره لدى البعض واجباً تقوم به الأسرة لا أكثر.

أما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس وذلك في جميع أنماط التنشئة المتبعة من قبل الوالدين معاً والأب والأم كل على حده، فيمكن تفسير هذه النتيجة في إطار أهمية الدوافع في سعي الإنسان للوصول إلى أهداف يقصد تحقيقها أو بلوغ غايات يسعى للوصول إليها، فسلوك الإنسان يرتبط بدوافعه وحاجاته المختلفة التي يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو الاجتماعية أو النفسية. وبذلك يمكن تحديد بعض العوامل التي تدفع الفرد نحو الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي أو إهماله، ومنها: الشعور بالحاجة أو الأهمية القوي التي تحكم الفرد (داخلية أو خارجية)، وطموح المتعلم وأفكاره اتجاهاته وقيمه وقناعاته. ومن الدوافع الهامة ذات العلاقة بالتعلم والتعليم لدى الإناث هو الرغبة في النجاح والذي تجد فيه الفتاة باباً آمناً لتأمين المستقبل، في حين يميل بعض الذكور لتحقيق هذا النجاح من خلال الانصراف لسوق العمل وانشغالهم بتأمين عمل مريح وغير مكلف مستقبلاً يدر دخلاً لمساعدة الأسرة خاصة في ظل الأوضاع الاقتصادية المتدنية لمعظمهم وبالتالي عدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي بقدر كاف. كما أن طبيعة المجتمع الذكوري تمنح الطالب الكثير من الفرص والوسائل والمجالات التي تشبع حاجاته ونستهلك طاقته وأوقات فراغه، بالإضافة إلى سهولة وحرية حركته، أما الطالبة فتضيق أمامها فرص الاختيار في المجتمع المحيط وقد تكون الدراسة أحد البدائل الضيقة المؤقتة المتاحة قبل الالتحاق بالجامعة والزواج، بالإضافة إلى تقييد حركتها خارج نطاق المدرسة مما يجعلها تركز جل اهتمامها ووقتها على الأنشطة الدراسية بحيث يكون مستوى دافعيها نحو الدراسة مرتفعة وأكبر مما هي عليه لدى الطالب.

كما يمكن تفسير تساوي تأثير أنماط التنشئة الثلاث لدى الإناث من حيث أن النجاح بحد ذاته دافع، ويرى أتكينسون (Atkinson) أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة. الأمر الذي قد يقلل من تأثير أنماط التنشئة السلبية على التحصيل.

التوصيات

- إجراء دراسات أخرى تتضمن المتغيرات الحالية ومتغيرات وسيطية أخرى كالكفاءة الذاتية والتكيف المدرسي وتقدير الذات لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط التنشئة الأسرية في نواتج التعليم.
- إجراء دراسات تبحث في الأسباب التي تقلل من دور الأسرة في التأثير على دافعية الطلبة وتحصيلهم بهدف معالجتها، واستعادة مكانة الأسرة باعتبارها مؤثر أساسي وعامل هام ذو فاعلية كبيرة لو استغل وفعل بالشكل الصحيح.
- عقد ورش تدريبية للعاملين في حقل الإرشاد النفسي والتربوي والمعلمين تتناول الاساليب الممكنة لتعزيز الدافعية للإنجاز ودعم التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.
- إجراء المزيد من الدراسات على متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في الدافعية والتحصيل.

References (Arabic & English)

- Ababinah, Mohammed. (1999). *The level of achievement motivation among yarmouk university students and its relation with some personality traits.* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University: Irbid.
- Abdeen, Mohmmad. (2010). Parental attitudes towards youth socialization as perceived by 12th graders at southern west bank / Palestine. *Jordan Journal of Educational sciences*, 6 (2), 129 – 146.
- Abdulmu'ti, Hassan. (2008). *The family and the problems of children.* (2nd edition), Cairo, Dar Al-Sahab for publication and distribution.
- Abu-Jaber, Susan. (1993). *The effect of family socialization, birth order, and sex on the achievement motivation for sixth and ninth grade in Amman city.* (Unpublished master's thesis). Jordan University: Amman.
- Alaaser, Safa. Qashqoush, Ibraheem. & Salameh, Mohammed. (1983). *Studies in achievement motivation development. 2 (1).* Educational Research Center, University of Qatar.
- Alabadi, Eyas. (2003). *The effect of achievement motivation, locus of control, self cConcept, and family Socialization on the creative thinking of secondary schools students in jordan.* (Unpublished Doctoral dissertation). Sudan University of Science & Technology: Khartoum.

- AL-Baddareen, Ghaleb. & Ghaith Soua'd. (2013). Parenting styles, identity styles and academic adjustment as predictors of academic self-efficacy among hashemite university students. *Jordan Journal of Educational sciences*, 9 (1). 65 – 78.
- Aldweak, Najah. (2008). *The relationship between parenting styles and the intelligence and school achievement for the children in the late childhood period*. (Unpublished master's thesis). The Islamic university: Ghaza.
- Alnial, Maysa. (2002). *Socialization*. Alexandria, Dar Alm'refah Aljam'iah.
- Al-nusour, Elham. (2004). *Family parenting Style and their relation to self concept, self-assertiveness, and academic achievement among tenth grade students of Amman's second directorate of education*. (Unpublished master's thesis), Amman Arab University: Amman.
- Al-Oweidhat, M. Ahmed. (2006). *Ways of familial nurture and the ego concept and the relation of both with achievement motivation in the students of the higher primary stage in the schools of a-tafeileh governorate*. (Unpublished master's thesis). Mu'tah University: Mu'tah.
- Al-sabatin, Ahmad. (2011). *The Parental rearing styles and their relationship to the achievement motivation and school adjustment of gifted and non-gifted students*. (Unpublished master's thesis). Amman Arab University. Amman.
- Alsaid, Fouad. & Abdul Rahman, Saad. (1999). *References series in education and psychology: social psychology, contemporary vision*. (9th edition), Cairo, Dar Alfikr Alarabi.
- Al-shalabi, Nibal. (1993). *The effect of familial socialization patterns upon self – concept of yarmouk university students*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University: Irbid.
- Al-shamaileh. Nisreen. (1999). *Achievement motivation and its relationship with familial socialization patterns in a sample of first secondary students in irbid directorate of education*. (Unpublished master's thesis). Yarmouk University: Irbid.

- Al-somali, Maimonah. (1993). *Achievement motivation in Light of parental trends among females in the age group (10-12)*. (Unpublished master's thesis). King Saud University: Riyadh.
- Al-tahan, Mohammed. (1977). *Mental superiority in terms of its relationship to parents trends in socialization and their cultural levels*. (Unpublished Doctoral dissertation). Ain Shams University: Cairo.
- Altahan, Mohammed. (1990). The relationship between academic achievement and Each of the parenting trends and socio-economic level of the family. *Damascus University Journal for Educational Sciences*. 6 (21), 7 - 48.
- Altawab, Sayed. (1990). The effect of interaction between the level of achievement motivation and intelligence and sex on academic achievement among students in the united arab emirates university. *Journal of the College of Education, UAE University*. 1(5), 18 - 50.
- Aoranson, A. jack. (1967). *The relationship between maternal attitudes towards child rearing and success of beginning boys in redading*. Dissertation Abstracts International. 27 (6), P. 2832.
- Budhwar, L. Reeves, D. &Farrell P. (2000). Life goals as a function of social class and child rearing practices in India. *International Journal of Intercultural Relations*. 24 (2). 227-245.
- Chandler, M. (2006). *The influence of parenting style and ethnicity on academic self-efficacy and academic performance*. (M.Sc. thesis, Texas A&M University). Retrieved from <http://hdl.handle/1969/3717>.
- Charlesworth, Rosalind. (2007). *Understanding child development*. (7th ed r), NA, Thomson Delmar Learning publishers.
- Church, Martin. (1980). Parental attitudes towards child rearing and achievement. *Dissertation Abstracts International*. 4 (10). 5315.
- Colangelo, N. Dettman. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Expectation Children*, 50 (1), 20-27.
- Dawood, Nassimah. (1999). The elationship between social competence and schoolic social behavior and parental socialization methods and academic achievement. *Dirasat: Educational Sciences*, 26 (1). 33 - 49.

- Drews, E. (1983). *Learning together*. (1st ed.), New York: Prentice – hall.
- Fontaine, Anne M. (1988). *Familial educational practices and achievement motivation*. *India Psychological review*. 4 (23). 20 -23.
- Forzi, Mario. (1999). Socialization of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76 (3). 451 – 481.
- Halsted, D. W. (1971). An initial survey of attitudinal differences between the mother and underachieving eleventh grade Puerto Rican students. *Dissertation Abstracts International*. 4 (11). 5416.
- Janman, Karen. (1987). Achievement motivation theory and occupational choice. *European Journal of Social psychology*, 17, 327 – 346.
- Michael, N. O'Malley and Glenna, Schubarth. (1984). Fairness and appeasement: *Achievement and affiliation motives in interpersonal relations*. *Social Psychology Quarterly*, 47 (4), 364-371
- Mohammed, Yousef. (1990). The relationship between parental care as perceived by the children And The self concept they have. *Journal of Psychology*. 4 (13), 146 - 163.
- Nashawati, Abdulhamid. (2003). *Educational psychology*, (4th edition), Amman, Dar Alfurqan.
- Nasrallah, Omar. (2004). *The low level of achievement and school accomplishment: its causes and treatment*. (1st edition), Amman, Dar Wa'el for Publishing and distribution.
- Nuttall, E.V. (1976). Parent-child relationship and effective academic motivation. *Journal of Psychology*. 94 (8). 127 – 133.
- Nyarko, K. (2011). The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic achievement. *American Journal of Social and management Science*, 2 (3), 278 – 282.
- Owaidat, Abdullah. (1997). The effect of family socialization patterns on the nature of behavioral distractions among the eighth, ninth and tenth grades male students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 12 (11), 735 - 769.
- Poduska, B. (1980). *Understanding psychology and dimension of adjustment*. New York: McGraw-Hill

- Rehani, Sulieman. Thweib, May., and Rashdan, Izz. (2009). Parents' interaction styles as perceived by adolescents, and its effect on their psychological adjustment. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 217 – 231.
- Salem, Hassen. (1993). *Low learning for the eighth and tenth grade students and its relationship to Personal, family, and school related factors in the middle areas of the jordan valley*. (Unpublished master's thesis). Jordan University: Amman.
- Sawalha, Mohammed. & Hawamdeh, Mustafa. (1994). *The basics of socialization of childhood*. (1st edition), Irbid, Dar Alkandi for publishing and distribution.
- Shaffer, R. David & Kipp, K. (2010). *Developmental psychology*. Childhood and adolescence. (8th edition), USA. Wadsworth.
- Steinberg, L. Lamborn, S.D. & Dornbush, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266-1281.
- Taha, O. El-senoussi. (2002). *Achievement motivation for students of preparatory and secondary stages of both sexes (comparative developmental study)*. (Unpublished master's thesis). Ain Shams University: Cairo.

ملحق رقم (1)

مقياس الدافعية للإنجاز

عزيزي الطالب / الطالبة

بين يديك مقياسين: يقيس الأول منها مقدار دافع الفرد للإنجاز، ويتكون من (28) فقرة ناقصة يليها عدد من الفقرات التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة. المطلوب منك أن تقرأ الفقرة الناقصة وتختار العبارة التي تكمل الفقرة بوضع دائرة حول الفقرة التي تراها مناسبة، لا تضع أكثر من دائرة في الفقرة الواحدة.

ويقيس الثاني أنماط التنشئة الأسرية، ويتكون من (28) فقرة أيضاً حيث تعبر كل فقرة عن موقف الأب أو الأم من الأبن وفقاً لما يشعر به أو يدركه الأبن، يرجى أن تقوم بقراءة كل فقرة بعناية ووضع إشارة (X) مرة في التدرج الخاص بالأب ومرة أخرى في التدرج الخاص بالأم.

عزيزي الطالب: إعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في المقياسين، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق، وتأكد أن المعلومات ستبقى سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي.

امثلة توضيحية

المقياس الأول

إن العمل شيء :

- أ. أتمنى ألا أفعله
ب. لا أحب أدائه كثيراً جداً
ج. أتمنى أن أفعله
د. أحب أدائه
هـ. أحب أدائه كثيراً جداً

المقياس الثاني

رقم	الفقرات	والدي				والدتي			
		دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
	يستشيرني في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها			X					X

المعلومات العامة :

اسم الطالب:
الصف :
معدل الفصل الثاني:
الشعبة :

الجزء الأول: اختبار الدافعية للإنجاز (28 فقرة)

1. إن العمل شيء :
أ. أتمنى ألا أفعله.
ب. لا أحب أدائه كثيراً جداً.
ج. أتمنى أن أفعله.
د. أحب أدائه.
هـ. أحب أدائه كثيراً جداً.

2. في المدرسة يعتقدون أنني :	
أ. أعمل بجد.	ب. أعمل بتركيز.
ج. أعمل بدون تركيز.	د. غير مكثرت بعض الشيء.
هـ. غير مكثرت ابداً.	
3. أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً :	
أ. مثالية.	ب. سارة جداً.
ج. سارة.	د. غير سارة.
هـ. غير سارة ابداً.	
4. أن تنفق قدراً من الوقت للإستعداد لأمر هام :	
أ. لا قيمة له في الواقع.	ب. غالباً ما يكون أمراً ساذجاً.
ج. غالباً ما يكون مفيداً.	د. له قدر كبير من الأهمية.
5. عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :	
أ. مرتفعة جداً.	ب. مرتفعة.
ج. ليست مرتفعة ولا منخفضة.	د. منخفضة.
هـ. منخفضة جداً.	
6. عندما يشرح المعلم الدرس :	
أ. أعقد العزم على أن ابذل قصارى لأعطي انطباعاً حسناً عن نفسي .	ب. أوجه انتباهاً شديداً إلى الأشياء التي تقال.
ج. تنتشنت أفكار كثيرة في أشياء أخرى.	د. أميل إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالدرس.
7. أعمل عادة :	
أ. أكثر بكثير مما قررت أن أعمله .	ب. أكثر بقليل مما قررت أن أعمله .
ج. أقل بقليل مما قررت أن أعمله .	د. أقل بكثير مما قررت أن أعمله .
8. إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤد مسؤوليتي تماماً عندئذ :	
أ. أبذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.	ب. أحاول مرة أخرى للوصول إلى هدفي.
ج. أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.	د. أجدني راغباً في التخلي عن هدفي.
هـ. أتخلى عن هدفي عادةً.	
9. اعتقد أن الاهتمام بالواجب المدرسي :	
أ. غير مهم جداً.	ب. غير مهم.
ج. مهم.	د. مهم جداً.
10. إن بدء أداء الواجب المنزلي يحتاج إلى مجهود :	
أ. كبير جداً.	ب. كبير.
ج. متوسط.	د. قليل.
11. عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :	

أ. مرتفعة جداً. ج. متوسطة. هـ. منخفضة جداً.	ب. مرتفعة. د. منخفضة.
12. إذا دعيت اثناء الواجب البيتي للقيام بعمل آخر ممتع فأنني بعد ذلك :	
أ. دائماً أعود مباشرة إلى المذاكرة. ج. أتوقف قليلاً قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.	ب. استريح قليلاً ثم أعود إلى العمل. د. أجد الأمر شاقاً جداً كي أبدأ مرة أخرى.
13. إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :	
أ. أحب أن أؤديه كثيراً. ج. أؤديه فقط إذا كوفنت عليه جيداً. هـ. لا يجذبني تماماً.	ب. أحب أن أؤديه أحياناً. د. لا أعتقد أن أكون قادراً على تأديته.
14. يعتقد الآخرون أنني أذاكر بدرجة :	
أ. كبيرة جداً. ج. متوسطة. هـ. قليلة جداً.	ب. كبيرة. د. قليلة.
15. اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع هو أمر له أهمية :	
أ. قليلة جداً. ج. متوسطة. هـ. كبيرة جداً.	ب. قليلة. د. كبيرة.
16. عند عمل شيء صعب فأنني :	
أ. أتخلى عنه بسرعة متوسطة. ج. أتخلى عنه بسرعة متوسطة. هـ. أوصل العمل فيه عادةً.	ب. لا أتخلى عنه سريعاً. د. لا أتخلى عنه سريعاً.
17. أنا بصفة عامة، اخطط للمستقبل :	
أ. دائماً. ج. أحياناً.	ب. غالباً. د. نادراً.
18. أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بدرجة كبيرة جداً:	
أ. مهذبين جداً. ج. مهذبين كالأخرين الذين لا يذكرون بنفس الدرجة. هـ. غير مهذبين على الإطلاق.	ب. مهذبين. د. غير مهذبين.
19. في المدرسة، أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة:	
أ. كثيراً جداً. ج. قليلاً.	ب. كثيراً. د. قليلاً جداً.

20. عندما أرغب في عمل شيء اتسلى به :	
أ. عادة لا يكون لدي الوقت لذلك.	ب. غالباً لا يكون لدي الوقت لذلك.
ج. أحياناً يكون لدي قليل جداً من الوقت.	د. دائماً يكون لدي الوقت.
21. اكون عادةً :	
أ. مشغولاً جداً.	ب. مشغولاً.
ج. غير مشغول كثيراً.	د. غير مشغول.
هـ. غير مشغول على الإطلاق.	
22. يمكن أن أقوم بعمل ما دون أن أشعر بالتعب لمدة :	
أ. طويلة جداً.	ب. طويلة.
ج. متوسطة.	د. قصيرة.
هـ. قصيرة جداً.	
23. أعتقد أن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :	
أ. ذات قدر كبير جداً.	ب. ذات قدر.
ج. غير ذات قدر.	د. مبالغ في قيمتها.
هـ. قصيرة جداً.	
24. يتبع الأبناء آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :	
أ. يريدون توسيع وامتداد الأعمال.	ب. محظوظون لأن آباءهم مديرون.
ج. يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الإختبار.	د. يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب أكبر قدر من المال.
25. بالنسبة للمدرسة، أكون متحمساً بدرجة :	
أ. كبيرة جداً.	ب. كبيرة.
ج. متوسطة.	د. قليلة.
هـ. قليلة جداً.	
26. التنظيم سلوكي:	
أ. أحب أن أمارسه كثيراً جداً.	ب. أحب أن أمارسه.
ج. لا أحب أن أمارسه كثيراً جداً.	د. لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.
27. عندما أبدأ عملاً ما فأنتي:	
أ. لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.	ب. أنهيه بنجاح نادراً.
ج. أنهيه بنجاح أحياناً.	د. أنهيه بنجاح عادةً.
28. في المدرسة أكون متضايقاً:	
أ. دائماً.	ب. غالباً.
ج. أحياناً.	د. نادراً.
هـ. لا أتضايق على الإطلاق.	

مفتاح تصحيح مقياس دافعية الإنجاز لهيرمانز (Hermans)

الدرجة	الرمز	الفقرات	الدرجة	الرمز	الفقرات	الدرجة	الرمز	الفقرات	الدرجة	الرمز	الفقرات	
1	أ	9	4	أ	6	1	أ	1	5	أ	21	2
2	ب	27	3	ب	7	2	ب	3	4	ب	22	5
3	ج	-	2	ج	12	3	ج	4	3	ج	23	8
4	د	-	1	د	17	4	د	10	2	د	25	13
-	-	-	-	-	19	5	هـ	15	1	هـ	-	14
-	-	-	-	-	24	-	-	16	-	-	-	18
-	-	-	-	-	26	-	-	28	-	-	-	20

ملحق رقم (2)

الجزء الثاني: استبانة التنشئة الأسرية

رقم	الفقرات	والدي				والدتي			
		دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقاً
1	يستشيرني في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها.								
2	أبادل الرأي في شؤون الأسرة معه.								
3	عودني أن أصارحه بالمشكلات التي أواجهها.								
4	يشعرني أنه صديق لي.								
5	عودني على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي.								
6	يشركني معه في تحديد مقدار ما يلزمني من مصروف.								
7	يوافق أن أقضي جانباً من وقتي في ممارسة هواياتي الخاصة.								
8	يتحدث إلي بكلمات ملؤها المحبة.								
9	يصغي لي باهتمام عندما أحدثه عن طموحاتي.								
10	يستحسن تصرفاتي ويذكرها أمام الآخرين.								

								11. يقلق على صحتي عندما أمرض.
								12. يقدر الأعمال الناجحة التي أقوم بها.
								13. يسعد عندما أرافقه لزيارة الأقراب.
								14. يلتمس لي الأعذار عندما يبدر مني خطأ ما.
								15. يؤكد ضرورة تأمين مستقبل كل من الولد والبنيت.
								16. عند حدوث خلاف بيني وبين أخوتي يحاول إنصاف الجميع.
								17. أشعر أنني وإخوتي لنا المكانة نفسها عنده.
								18. يؤمن بالمساواة بين الذكور والإناث.
								19. يرى أن كل فرد في الأسرة مسؤول عن تصرفاته.
								20. يؤكد دائماً على التعاون والتضامن بين الإخوة والأخوات.
								21. يؤكد أن للبنيت الحق في التعليم مثل حق الولد.
								22. يشجعني على اتخاذ قراراتي بنفسي.
								23. أقوم بشراء ما يلزمني من ملابس وكتب دون مساعدة منه.
								24. يؤكد على اختيار أصدقائي بنفسي.
								25. احضر الحفلات التي يقيمها زملائي دون استئذان منه.
								26. أعالج ما يواجهني من صعوبات دون مساعدة منه.
								27. يشجعني على تكوين آراء خاصة بي.
								28. يشجعني على العمل لكسب مصروفي الخاص.