الإسهام النسبي للمؤثرات الاجتماعية في التنبؤ بالمعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات لدى المراهقين[١]

إعداد

١- أ. شيماء محمد جمعة

باحثة دكتوراه بقسم علم النفس كلية الآداب – جامعة الفيوم

٢- أد. طارق محمد عبد الوهاب

أستاذ علم النفس-وكيل كلية الآداب جامعة الفيوم لشئون الدراسات العليا والبحوث

٣- د. نيفين نيروز وهيب

مدرس علم النفس – كلية الآداب – جامعة الفيوم

[١] دراسة أجرتها الباحثة الأولى بإشراف الباحث الثاني والباحثة الثالثة ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من قسم علم النفس بكلية الآداب – جامعة الفيوم.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص دور المؤثرات الاجتماعية في التنبؤ بالمعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٤٧) طالبًا وطالبة (١٤٠ذكور،٣٠٧إناث) في مرحلة المراهقة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-٢٠) عامًا، بمتوسط عمري (١٦,٢) وانحراف معياري (١,٨). واعتمدت الدراسة على أدوات ١- مقياس المؤثرات الاجتماعية، ٢- مقياس معتقدات التوقع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة موجبة بين المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في (الوالدين، والأقران، والمعلمين) ومعتقدات التوقع لدى المراهقين. كما توصلت النتائج إلى مساهمة المؤثرات الاجتماعية بجميع أبعادها المتمثلة في (الوالدين، والأقران، والمعلمين) في التنبؤ بمعتقدات التوقع لدى المراهقين.

Relative Contribution of Social Influences in Predicting Expectancy Motivational Beliefs among adolescents

Abstract:

The present study aimed to investigate the role of Social Influences in predicting the expectancy motivational beliefs among adolescents. The sample included (140 males and 307 females) of adolescents. Their ages ranged between (13-20) years. The mean age for the sample was (16,2) and the standard deviation was (1,8). The researcher used the following scales: 1- The Social Influences Scale, 2- the Expectancy Motivational Beliefs Scale. Results indicated that there is a positive relationship between the social influences that included (parents, pears, and teatchers) and the expectancy motivational beliefs among adolescents. Results also indicated that all social influences (parents, pears,and teatchers) contribute to predicting expectancy motivational beliefs among adolescents.

أولًا: مقدمة

تعرف الدافعية بأنها مجموعة من المعتقدات والعواطف المترابطة التي تؤثر على السلوك وتوجهه، وتقوم هذه التفاعلات الاجتماعية بتعليم الأفراد عن أنفسهم وعما هو مطلوب منهم للتوافق مع مجموعة معينة، ووفقًا لذلك يطور الأفراد معتقداتهم وتوجهاتهم وقيمهم بطريقة تتوافق مع علاقاتهم البيئية، وبهذا فإن الترابط في المجال الأكاديمي يعلم الطلاب المعتقدات والتوجهات والقيم اللازمة للعمل بفعالية في البيئات الأكاديمية، وبدورها فإن هذه المعتقدات (إذا كانت إيجابية وقابلة للتكيف) توجه السلوك الأكاديمي في شكل تعزيز المثابرة والسعي لتحقيق الهدف والتنظيم الذاتي (Martin, & Dowson, 2009).

واتفقت أغلب نظريات الدوافع بما في ذلك نظرية (التوقع–القيمة) على أن تصرفات الأفراد تتشكل من خلال معتقداتهم وقيمهم وأهدافهم، وأن النظام الاجتماعي (social system) له الدور الأكبر في التأثير على هذه المعتقدات والقيم والأهداف(Matusovich, Paretti, McNair, & Hixson, 2014) .

وفي مراجعة للعلاقة الديناميكية بين الدوافع والعلاقات الشخصية للأفراد قام بها كلٌ من(Martin, & Dowson, 2009) أشاروا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال التفاعلات الاجتماعية ما هو ضروري للتوافق مع أنفسهم والأشخاص من حولهم، ووفقًا لذلك يقوم الأفراد بتطوير معتقداتهم الدافعية وتوجهاتهم وقيمهم حتى تتوافق مع علاقتهم مع البيئة المحيطة بهم.

فارتباط الفرد بالآخرين من حوله هو عملية نظام ذاتي مهم في حد ذاته، وهو يقوم بمهمة تنشيط الذات، وتوفر هذه الطاقة الشخصية المكتسبة من

العلاقات الشخصية مسارًا أوليًا نحو المشاركة بدافعية في أنشطة الحياة. ويمكن تفسير ذلك من خلال فرضية الحاجة إلى الانتماء، وتشير هذه الفرضية إلى أنه يوجد لدى البشر دافعًا قويًا للحفاظ على الحد الأدنى على الأقل من العلاقات الشخصية الدائمة والإيجابية والمهمة، وعندما تتحقق هذه الحاجة إلى الانتماء ينتج عن هذا الإشباع استجابات عاطفية إيجابية، وبتطبيق هذا على المجال الأكاديمي تقوم هذه الاستجابات العاطفية بدفع سلوك الإنجاز لدى الطلاب بما في ذلك استجابتهم للتحدي والتنظيم الذاتي والمشاركة الفعالة واستخدام الاستراتيجية (Meyer, & Turner, 2002).

وفي العلاقات عالية الجودة لا يتعلم الأفراد فقط أن معتقدات معينة مفيدة للعمل في بيئات معينة، ولكنهم في الواقع يستوعبون المعتقدات التي يقدرها الآخرون المهمون في هذه العلاقات (Martin, & Dowson, 2009). وبهذه الطريقة تصبح المعتقدات التي يتبناها الآخرون جزءًا من نظام معتقدات الفرد، وبناء على ذلك فقد استخدمت الباحثة الأولى ثلاث مجموعات من الأشخاص المحيطين بالطلاب وهم الوالدين والمعلمين والأقران لدراسة مدى تأثيرهم على معتقدات الطلاب ودوافعهم.

ثانيًا: مشكلة الدراسة

وفقًا للنموذج الذي وضعه كلٌ من "إكليس وويجفيلد" فإن المعتقدات الدافعية للأشخاص لا تتأثر بخصائصهم الشخصية فقط (مثل توجهات الهدف، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتقدير الذات)، وإنما أضاف لنا هذا النموذج المعلومات حول

كيفية نشأة هذه الاختلافات الشخصية بين الأفراد، وكيفية تشكلها بواسطة الآخرين من خلال التنشئة الاجتماعية والسياق الثقافي المحيط بالفرد، فمعتقدات وسلوكيات الآخرين المحيطين بالطالب مثل (الوالدين، والمعلمين، والأقران) لها تأثير كبير على معتقدات الطالب وسلوكياته من خلال التنشئة الاجتماعية(Heckhausen, & Heckhausen, 2008). وبناء على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة بين المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في (الوالدين، المعلمين، الأقران) والمعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات لدى المراهقين؟

٢- هل تُسهم المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في(الوالدين، والمعلمين، والأقران) في التنبؤ بالمعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات لدى المراهقين؟

ثالثًا: أهداف الدراسة

التعرف على المؤثرات الاجتماعية التي تساهم في تشكل جزء مهم من المعتقدات الدافعية للتعلم لدى المراهقين مما يوفر لنا الفرصة في تعزيز التعلم الأكاديمي لدى الطلاب غير الراغبين بالتعلم.

رابعًا: أهمية الدراسة

١- الأهمية النظرية: تزويد المكتبة النفسية بإطار نظري عن المتغيرات المؤثرة في الدافعية للتعلم لدى المرهقين وذلك عن طريق معرفة المتغيرات المؤثرة في تشكل جزء مهم من المعتقدات الدافعية للتعلم لديهم وهو التوقعات.

٢- الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية في إمكانية وضع نتائجها موضع التطبيق داخل المؤسسات التربوية والتعليمية وكذلك

رفع المستوى المعرفي لدى أولياء الأمور والمعلمين عن دورهم في تشكل معتقدات التوقع لدى أبنائهم.

خامسًا: المفاهيم الإجرائية للدراسة

المؤثرات الاجتماعية Social Influences: هي الخبرات الأكاديمية التي يكتسبها الطالب من خلال علاقاته مع الأشخاص المحيطين به في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ويقصد بهم في هذا البحث (الوالدين والمعلمين والأقران)، ويتكون من العشرين بندًا الأولى في المقياس تم تقسيمها كالتالي:

أ- **المعتقدات الاجتماعية للوالدين Socializers' beliefs-parents :** وتشير إلى تصورات الطالب حول معتقدات والديه الخاصة بإنجازه للمهام التعليمية وأهمية هذا الإنجاز بالنسبة للوالدين.

ب- **المعتقدات الاجتماعية للأقران Socializers' beliefs – peers:** وتشير إلى معتقدات الطالب الخاصة بتصورات أصدقائه حول أدائهم للمهام التعليمية وأهميتها بالنسبة إليهم وتوقعاتهم حول إمكانية أداءه فيها.

ت- **المعتقدات الاجتماعية للمعلمين Socializers' beliefs – teachers:** وتشير إلى معتقدات الطلاب الخاصة بتصورات معلميهم حول توقعات أدائهم للمهام التعليمية المطلوبة منهم وأهمية هذا الأداء بالنسبة لهم.

توقعات النجاحExpectance of success : وتشير إلى مدى اعتقاد الطالب بإمكانية قيامه بالمهام التعليمية المطلوبة منه وكيفية هذا الأداء وتشتمل في الدراسة الحالية على معتقدات توقعات النجاح والقدرة.

سادسًا: الإطار النظري

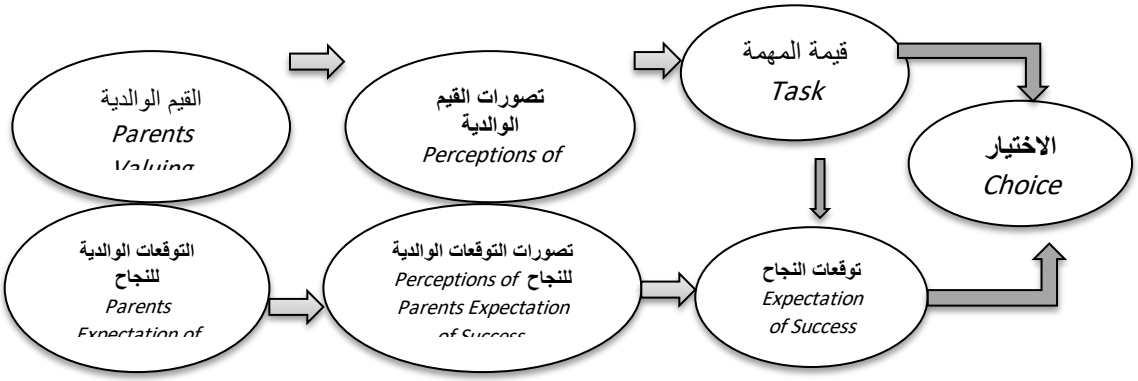
يوضح نموذج(Eccles,& Wigfield, 2002) تأثر توقعات النجاح وقيمة المهمة بالمعتقدات الدافعية، والتي تتحدد بدورها من خلال المؤثرات الاجتماعية، والتي يتم إدراكها وتفسيرها من خلال العمليات المعرفية للمتعلم (Cook, & Atrindo, 2016). وسوف نتناول في هذا الجزء من الإطار النظري المؤثرات الاجتماعية الخاصة بالوالدين والأقران والمعلمين ثم ننتقل إلى المعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات.

<u>التأثيرات الوالدية:</u>

بحسب نموذج Eccless,2002 يؤثر الآباء في المعتقدات الدافعية لدى أطفالهم من خلال الآليات التالية: ١-النمذجة (وهي العملية التي يسوعب بها الأطفال الأعراف الاجتماعية وذلك من خلال التعلم القائم على الملاحظة)، ٢- التشجيع والتعزيز حيث يؤدي تشجيع الوالدين إلى تعزيز مفهوم القدرة الذاتية عند الأبناء وذلك من خلال التعزيز الإيجابي للأبناء، ٣- تفسير تجارب الأطفال والأحداث التي تعرضوا لها، ٤-توفير الخبرات المتعلقة بالنشاط (مثل توفير المعدات لممارسة الرياضة)، ٥-التعايش بين الوالدين والطفل مثل الآباء الذين يمارسون الرياضة مع أطفالهم (Eddy, Martinez, & Burraston, 2013).

وقد فسرت دراسة كلٌ من (Dickhäuser, & Stiensmeier-Pelster, 2003) الدافعية لدى الطلاب وفقًا لنموذج (التوقع-القيمة) الخاص بإكليس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التوقعات والقيم لدى الطلاب قد تأثرت بتوقعات

الوالدين وقيمهم فقد كان الطلاب أكثر ثقة في قدرتهم على الأداء الجيد في علوم الحاسب (أي توقعات النجاح) إذا تلقوا من والديهم الدعم بأنهم مؤهلون بما يكفي للقيام بذلك، كما أعطى الطلاب قيمة عالية لعلوم الحاسب عندما اعتقدوا أن والديهم يعطونها قيمة عالية أيضًا، وقد توافقت تصورات الطلاب لقيم وتوقعات والديهم مع توقعات وقيم الوالدين وذلك وفقًا للتقارير المأخوذة من الوالدين والنموذج الذي تم استخراجه من الدراسة موضح في الشكل التالي:



شكل (١)

نموذج للتنبؤ بسلوك الاختيار لدى الأبناء وفقًا لقيم الوالدين وتوقعاتهم.

(Dickhäuser, & Stiensmeier-Pelster, 2003)

دور المعلمين:

صاغ كلٌ من Brody and Good (1970) نموذجًا لشرح كيف تنتقل التوقعات من المعلمين إلى طلابهم مكون من ستة أجزاء تمثلها الخطوات الآتية:

١- يُكون المعلمين توقعات مختلفة حول الأداء الأكاديمي لطلابهم.

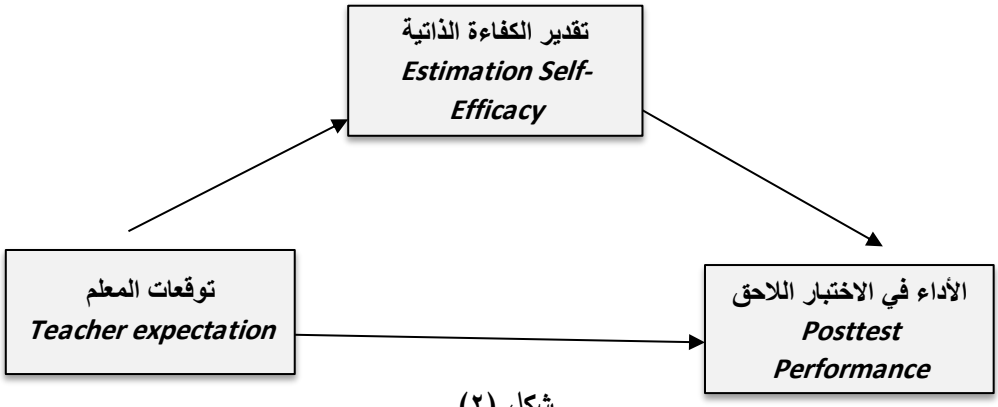
٢- يبدأ المعلمون في معاملة طلابهم باختلاف بناء على اختلاف هذه التوقعات من قِبل المعلمين.

٣- يبدأ الطلاب في الاستجابة بطرق مختلفة للمعلم تبعًا لهذه المعاملة المختلفة.

٤- كاستجابة للمعلم يبدأ الطالب في التصرف بشكل يعزز ويؤيد التوقعات السابقة للمعلم.

٥- يتأثر الأداء الأكاديمي لدى الطالب (بالارتفاع أو الانخفاض) في اتجاه توقعات المعلم.

٦-يستمر هذا التأثر حتى يصل إلى اختبارات التحصيل لدى الطالب (In: VanDorn,2012). وبالمثل فقد كان الهدف من دراسة (Bruce,2016) هو معرفة تأثير توقعات المعلمين على أداء طلابهم في المدارس المتوسطة، وقد كشفت نتائج الدراسة تفوق الطلاب الذين تلقوا توقعات عالية من قبل معلميهم على نظرائهم الذين لم يتلقوا مثل هذه التوقعات. والنموذج الذي تم استخراجه من الدراسة ممثل في الشكل التالي:



شكل (٢)

نموذج يوضح العلاقة بين توقعات المعلم وأداء الطلاب مع اعتبار الكفاءة الذاتية متغير وسيط.(Bruce, 2016)

الأقران:

تستند علاقات الأقران بين المراهقين على القيم المشتركة بينهم ولذلك فإن انخراط المراهق وتفانيه في أداء مهمة ما سيكون متناسبًا مع انخراط أقرانه في أداء هذه المهمة وبالتالي فإننا نتوقع أن يرتبط تفاني الفرد في أداء مهمة معينة بتقدير الأقران لهذه المهمة (Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012).

معتقدات التوقع:

عرف كلٌ من (Eccles,& Wigfield, 2002) التوقعات حول النجاح Expectancy For Success بأنها: معتقدات الأفراد حول مدى أدائهم في المهام المطلوبة منهم في الوقت الحالي أو المستقبل. وبذلك فهي تقاس بطريقة تشبه مقياس باندورا(١٩٩٧) لقياس توقعات الكفاءة الشخصية، وذلك على عكس ادعاء باندورا(١٩٩٧) بأن نظريات (القيمة–التوقع) تركز على توقعات النتائج فقط، فإن التركيز في هذا النموذج يكون على التوقعات الشخصية حول فعالية الذات أو الكفاءة الشخصية.

وفي الدراسات السابقة يوجد تشابه كبير بين مفهوم كفاءة الذات Self–Competence ومفهوم الذات Self–concept ويقصد به معتقدات الفرد عن ذاته، ومفهوم فعالية الذات Self–Efficacy وهي قدرة الفرد على السيطرة على دوافعه وسلوكه وبيئته الاجتماعية، وبالإضافة إلى ذلك فإن مفاهيم كفاءة الذات ومفهوم الذات ومفهوم فعالية الذات جميعها تستخدم في دراسة تصورات الفرد عن ذاته (Salgado, 2020).

وأشار (Gaspard, 2015) إلى أنه بالنظر إلى نموذج (التوقع– القيمة) الخاص بإكليس ورفاقها تم تحديد التوقعات من خلال معتقدات القدرة والتي عُرفت على أنها تقييمات الأفراد لكفاءتهم في مجال معين، فمن الناحية النظرية تشير معتقدات القدرة (وكذلك المفاهيم الذاتية للكفاءة) إلى المعتقدات حول الكفاءات في مجالات أوسع في حين تشير توقعات النجاح (وكذلك الكفاءة الذاتية) إلى مهام قادمة أكثر تحديدًا، ومع ذلك فقد ثبت أن المعتقدات المتعلقة بالقدرة وكذلك التوقعات المرتبطة بالنجاح مرتبطة ارتباطًا وثيقًا. وفي الدراسات التجريبية إما أنها تجمع بين هذه المفاهيم أو تستخدمها بالتبادل، وقد أشارت إكليس إلى أن هذين المفهومين لا يمكن التمييز بينهما تجريبيًا في مواقف الإنجاز الحقيقي.

قياس التوقع:

إن الأخبار الجيدة والسيئة حول معتقدات التوقعات والكفاءة هو كثرة المقاييس المستخدمة حول هذه المعتقدات مما يوفر لدى الباحثين الكثير من الخيارات حول استخدام هذه المقاييس ولكن هذا أيضًا يجعل من الصعب مقارنة النتائج حول هذه الدراسات ويعد مقياس Wigfield,Eccles, 2000 من أهم المقاييس التي تم استخدامها واختبار خصائصها السيكومترية على نطاق واسع (Muenks, Wigfield, & Eccles, 2018).

وأشار كلٌ من (Muenks, Wigfield, & Eccles, 2018) إلى عدة معايير يجب أن يعتمد عليها الباحثين عند اختيار مقياس مناسب للتوقعات وهي:

أولًا: فيما يتعلق بمستوى خصوصية المقياس ومستوى خصوصية النتائج ينبغي على الباحثين مراعاة الصلة أو التكافؤ بين مقاييس التوقعات أو الكفاءة ومقاييس

النتائج قيد الدراسة؛ حيث أن العلاقات تكون أعلى عند المستويات المتكافئة بين الجانبين، فعلى سبيل المثال توجد علاقة قوية بين توقعات الفرد للنجاح في مادة الرياضيات وبين أداءه في مادة الرياضيات أقوى من توقعاته للنجاح في الدراسة بشكل عام.

ثانيًا: يجب على الباحثين المطابقة بين المقياس المستخدم والأساس النظري للدراسة فمثلًا إذا كان الباحث يدرس معتقدات التوقع وفقًا لنظرية (التوقع–القيمة) فإنه يجب عليه استخدام المقاييس التي تعتمد في إطارها النظري على تلك النظرية، وبالرغم من كون تلك النقطة بديهية فإنه يوجد العديد من الدراسات المنشورة التي لا تتطابق فيها المقاييس المستخدمة مع النظريات التي تعتمد عليها.

ثالثًا: يجب على الباحث مراعاة إذا كان في حاجة إلى وضع مقياس جديد أو الاعتماد على مقياس تم وضعه وقياس صدقه وثباته بالفعل في الدراسات السابقة، فانتشار مقاييس معتقدات التوقع جعل من الصعب مقارنة النتائج التي تم الحصول عليها عبر هذه الدراسات.

سابعًا: إجراءات الدراسة

أ- **المنهج:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي.

ب- **العينة:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٢١٤ طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية بمحافظة الفيوم (٥٥ذكور، ١٥٩إناث)، تراوحت أعمارهم بين (١٣–٢٠)عام بمتوسط ١٦,٦عام وانحراف معياري ٢,٤، وذلك

للتأكد من صدق وثبات المقياس بينما تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٤٧) طالبًا وطالبة (١٤٠ذكور،٣٠٧إناث) في مرحلة المراهقة، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-٢٠) عامًا، بمتوسط عمري (١٦,٢) وانحراف معياري (١,٨) والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية.

جدول (١) خصائص العينة الكلية

الجنس	ذكور		إناث
	١٤٠(٣١,٣%)		٣٠٧(٦٨,٧%)
المرحلة	إعدادية	ثانوية	جامعية
	٧٨(١٧,٤%)	٢٩٤(٦٥,٨%)	٧٥(١٦,٨%
مرحلة المراهقة	مبكرة (١٣-١٥)عام	متوسطة (١٦-١٨)عام	متأخرة (١٩-٢١)عام
	٢١٧(٤٨,٥%)	١٥٩(٣٥,٦%)	٧٠(١٥,٧%)

ج-أدوات الدراسة:

١-مقياس المؤثرات الاجتماعية (إعداد الباحثة).

٢-مقياس معتقدات التوقع (إعداد الباحثة).

د-الخصائص السيكومترية للأدوات:

مقياس المؤثرات الاجتماعية:

(١)الاتساق الداخلي: وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتراوحت معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بين (**٣٨٣،- **٦٠٧،).

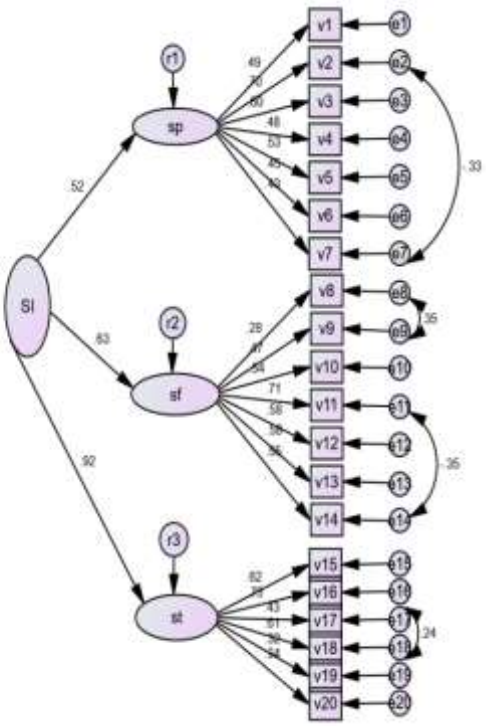
(٢) الصدق:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس الدافعية للتعلم في ضوء نظرية (التوقع- القيمة) بما يحتويه من مقاييس فرعية على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والتربية والصحة النفسية، وقد حظيت كل البنود على نسبة اتفاق على صلاحيتها وانتمائها للمجال المحدد لها تتراوح بين (٨٠% : ١٠٠%).

ب- صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم استخدام صدق التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق البنائي للمقياس عن طريق برنامج AMOS V.25 وذلك على عينة الدراسة السابق وصف خصائصها، كما تم افتراض وفقًا للإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة نموذج عاملي من الدرجة الثانية ينطوي على ثلاثة عوامل وهي المعتقدات الاجتماعية للوالدين Socializers' beliefs-parents وتم قياسها بعدد (٧) بنود أو مؤشرات مشاهدة، والمعتقدات الاجتماعية للأقران Socializers' beliefs – peers وتم قياسها بعدد (٧) بنود، والمعتقدات الاجتماعية للمعلمين Socializers' beliefs – teachers وتم قياسها بعدد (٦) بنود أو مؤشرات مشاهدة. ويوضح الشكل التالي النموذج العاملي التوكيدي وتشبعات البنود على العوامل:



شكل (٣) مسار تخطيطي للنموذج العاملي لمقياس المؤثرات الاجتماعية (SI) مستقطعًا من نتائج AMOS V.25.

جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لأبعاد المؤثرات الاجتماعية

المؤشر	القيمة	المدى المقبول	المؤشر	القيمة	المدى المقبول
مربع كاي X^2	٢٤٣,٥٧٠	غير دالة	مؤشر توكر لويس.TLI	٠,٩٠	٩،فأكثر
درجة الحريةDf	١٦٣	–	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية.AGFI	٠,٩٠	٩، فأكثر
مستوى الدلالة P	،٠٠٠	غير دالة	مؤشر المطابقة	٠,٩٠	٩، فأكثر

المؤشر	القيمة	المدى المقبول	المؤشر	القيمة	المدى المقبول
			التزايدي IFI.		
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية cmin/df	١,٤٩٤	أقل من ٥	مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي PGFI	٠,٧٠	٥، فأكثر
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي **RMSEA**	٠,٠٤	٠٨، فأقل	مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي PNFI	٠,٦٥	٥، فأكثر
مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٩٠	٩، فأكثر	مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي PCFI	٧٧،	٥، فأكثر

ويتضح من شكل(٣) تشبع بنود المقياس على عوامله كما أنه بالنظر إلى الجدول السابق جدول (٢) نجد أنه باستثناء مربع كاي فإن كل مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النموذج الموضح في شكل (٣)، والتوجه الأكثر انتشارًا أن كثيرًا من الباحثين الذين يستعملون النمذجة باستخدام المعادلات البنائية يعتبرون أن وجود دلالة إحصائية عند استخدام مربع كاي أمر يمكن الاستغناء عنه أو إهماله عندما يتجاوز حجم العينة ٢٠٠ فردًا، وعندما تظهر مؤشرات المطابقة الأخرى تظهر تمتع النموذج بمطابقة جيدة (أمحمد بوزيان، ٢٠١١). وهذا ما دلت عليه نتائج مطابقة النموذج الحالي.

(٣)-ثبات المقياس: بلغت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٨٠،)، بينما بلغت قيمته باستخدام التجزئة النصفية(٦٥،).

مقياس معتقدات التوقع:

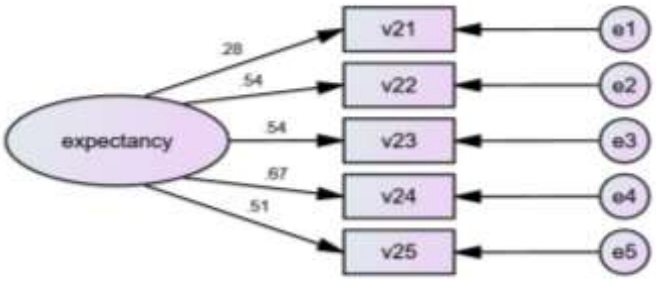
١- **الاتساق الداخلي:** وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد تراوحت معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٤٤١**: ٠,٦٦٩**).

٢- **الصدق:**

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس الدافعية للتعلم في ضوء نظرية (التوقع- القيمة) بما يحتويه من مقاييس فرعية على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والتربية والصحة النفسية، وقد حظيت كل البنود على نسبة اتفاق على صلاحيتها وانتمائها للمجال المحدد لها تتراوح بين (٨٠% : ١٠٠%).

ب- **صدق التحليل العاملي التوكيدي:** تم استخدام صدق التحليل العاملي التوكيدي وذلك للتأكد من الصدق البنائي للمقياس وذلك عن طريق برنامجAmos V.25 على عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد تم افتراض نموذج عاملي من الدرجة الأولى لعامل التوقعات Expectancy تم قياسه عن طريق خمسة بنود أو متغيرات مشاهدة والشكل التالي يوضح النموذج وتشبعات البنود عليه:



شكل (٤)

مسار تخطيطي للنموذج العاملي لمقياس التوقعات Expectancy مستقطعًا من نتائج AMOS V.25.

جدول (٣)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لمتغير التوقعات Expectancy

المؤشر	القيمة	المدى المقبول	المؤشر	القيمة	المدى المقبول
مربع كاي X^2	٣,٣٠٣	غير دالة	مؤشر توكر لويس.TLI	١,٠٣	٩،فأكثر
درجة الحريةDf	٥	–	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية.AGFI	٠,٩٨	٩، فأكثر
مستوى الدلالة P	٠,٦٥٣	غير دالة	مؤشر المطابقة التزايدي.IFI	١,١٥	٩، فأكثر
النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية cmin/df	٠,٦٦١	أقل من ٥	مؤشر حسن المطابقة **GFI**	٠,٩٩	٩، فأكثر
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي	٠,٠٠	٠٨، فأقل	مؤشر المطابقة المقارن	٥٠،	٥، فأكثر

المؤشر	القيمة	المدى المقبول	المؤشر	القيمة	المدى المقبول
RMSEA			الاقتصادي PCFI		

ويتضح من شكل(٤) أن جميع بنود المقياس قد تشبعت على عاملها فيما عدا بند (٢١) كما أنه بالنظر إلى الجدول السابق جدول(٣) نجد أن كل مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النموذج الموضح في شكل (٤)، وذلك ما يدل على الصدق البنائي للمقياس.

٣- ثبات المقياس: بلغت قيمة معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٠،٦٣)، بينما بلغت قيمته باستخدام التجزئة النصفية(٠،٦٠).

ثامنًا: نتائج الدراسة:

١- <u>نتائج السؤال الأول للدراسة:</u>

نص السؤال الأول للدراسة على" هل توجد علاقة بين المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في (الوالدين، المعلمين، الأقران) والمعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات لدى المراهقين؟"

وللإجابة على هذا التساؤل حُسب معامل الارتباط المستقيم لبيرسون بين الدرجة الكلية لأفراد عينة الدراسة في مقياس المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في (الوالدين، المعلمين، الأقران) وبين الدرجة الكلية لمقياس معتقدات التوقع والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل:

جدول(٤) معامل الارتباط المستقيم "بيرسون" بين متغيرات مقياس المؤثرات الاجتماعية ومعتقدات التوقع لدى العينة الكلية للدراسة (ن=٤٤٧).

م	متغيرات الدراسة	معامل الارتباط بمعتقدات التوقع
١	المؤثرات الوالدية	٠,٤٤٧**
٢	مؤثرات الأقران	٠,٤٠٧**
٣	مؤثرات معلمين	٠,٤٥٧**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في (الوالدين، والمعلمين، والأقران) وبين معتقدات التوقع لدى المراهقين. كما يتضح أيضًا أن اعلى المؤثرات الاجتماعية ارتباطًا بمعتقدات التوقع كانت المؤثرات الخاصة بالمعلمين تليها المؤثرات الوالدية ثم مؤثرات الأقران.

٢- نتائج السؤال الثاني للدراسة:

نص السؤال الثاني للدراسة على: هل تُسهم المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في(الوالدين، والمعلمين، والأقران) في التنبؤ بالمعتقدات الدافعية الخاصة بالتوقعات لدى المراهقين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد وذلك على اعتبار المؤثرات الاجتماعية المتمثلة في (المؤثرات الوالدية، مؤثرات الأقران، مؤثرات المعلمين) متغيرات مستقلة وأن معتقدات التوقع هي المتغير التابع. والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (٥) نتائج الانحدار المتعدد

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة	ر	ر٢	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
معتقدات	م.والدية	،٥٦٧	،٣٢٢	٧٠,٠٦٣	،٠٠٠	٠,٢٢٠	٦,٢٠٨	،٠٠٠	١,٢٦٢

التوقع	م.أقران					٠,١٢٨	٤,٦٤١	٠,٠٠٠	١,٢٧٧
	م.معلمين					٠,٢٢٦	٥,٥١٤	٠,٠٠٠	١,٣٧٨

أظهرت نتائج نموذج الانحدار أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (٧٠,٠٣٦) بدلالة (٠,٠٠٠) وهو أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٠١) . وتفسر النتائج أن المتغيرات المفسرة تفسر ٣٢% من التباين الحاصل في معتقدات التوقع وذلك بالنظر إلى معامل التحديد (ر٢). كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين معتقدات التوقع والمؤثرات الوالدية بقيمة (٠,٢٢٠) ذات دلالة إحصائية حيث يمكن استنتاج ذلك من خلال قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها. ويعني ذلك أنه كلما تحسنت المؤثرات الوالدية بمقدار وحدة تحسنت معتقدات التوقع بمقدار (٠,٢٢٠) وحدة. كما جائت قيمة بيتا لمتغير مؤثرات الأقران بقيمة (٠,١٢٨) دالة إحصائيًا، فكلما تحسنت مؤثرات الأقران بمقدار وحدة تحسنت معها معتقدات التوقع بمقدار (٠,١٢٨) وحدة. وجاءت أيضًا قيمة بيتا لمتغير مؤثرات المعلمين بقيمة(٠,٢٢٦) دالة إحصائيًا، وذلك يعني أنه كلما تحسنت مؤثرات المعلمين بمقدار وحدة تحسنت معها تبعًا لذلك معتقدات التوقع بمقدار (٠,٢٢٦) وحدة. كما يوضح الجدول نتائج اختبار التعددية الخطية والتي يتبين منها عدم وجود مشكلة التعددية الخطية بين المتغيرات حيث كانت معاملات تضخم التباين أقل من ٣. كما يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

معتقدات التوقع (المتوقعة)= ٤,٤٩٢+٠,٢٢٠*م.والدية+ ٠,١٢٨*م.أقران+ ٠,٢٢٦*م.معلمين+ خطأ التنبؤ

مناقشة النتائج:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ***(Mitchell, 2017)***، حيث ألقت نتائج الدراسة الضوء حول العلاقة المعقدة بين الرسائل والمعتقدات التي يتلقاها الطلاب من أولياء أمورهم وتأثير هذه الرسائل على توقعاتهم وتطلعاتهم الأكاديمية، وقد خلصت نتائجها إلى أن تصورات الطلاب حول معتقدات أولياء أمورهم تجاه تعلمهم الأكاديمي لها تأثير كبير قيمهم وتوقعاتهم وطموحاتهم الأكاديمية.

كما اتفقت أيضًا مع نتائج دراسة ***(Rumley, 2017)*** حيث أشارت دراسته إلى أن الطلاب قد اعتبروا أن الخبرات السابقة التي تكونت لديهم عن فصول الكتاب المقدس سواء في الكنيسة أو في المدرسة أثرت في معتقداتهم حول مفهوم الذات والقدرة للالتحاق بفصول الكتاب المقدس، كما أكد الطلاب على دور الوالدين في التأثير على معتقدات القيم التي تكونت لديهم عن فصول الكتاب المقدس، كما وصف الطلاب دور المعلمين بأنهم قد قاموا بالتأثير على قيمهم وتوقعاتهم عبر مجموعة من المعتقدات الدافعية.

كما أظهرت نتائج تحليل المسار في دراسة (***Chirinos, 2017***) أن العمليات المعرفية(والمتمثلة في المؤثرات الاجتماعية) قد تنبأت بمعتقدات (القيمة–التوقع) لدى الطلاب، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن التأثيرات الوالدية كان لها تأثير أقوى على معتقدات (القيمة– التوقع) لدى الطلاب أكثر من تأثير الأقران. وأشارت أيضًا إلى وجود علاقة إيجابية بين معتقدات الأقران لدى الإناث وتركيز الانتباه لديهن، كما وجدت نتائج الدراسة الحالية هذا التأثير أيضًا لمعتقدات

الأقران على سلوك المثابرة والكفاءة لديهن، ولكن لم توجد هذه العلاقة لدى الذكور، وقد أشارت الدراسة الحالية إلى أن هذا التناقض يمكن تفسيره من ناحية الاختلاف بين الجنسين في الصداقات في فترة المراهقة حيث تميل الصداقات الأنثوية إلى أن تكون أكثر حميمية من الصداقات الذكورية (Papalia, & Feldman,2012) وبهذا فإن تأثير الأقران على الإناث يكون أقوى من تأثير الذكور من حيث استيعاب المعتقدات (In: Chirinos,2017).

ويفسر كلٌ من (Wigfield, & Eccles, 2020) هذا الارتباط بين المؤثرات الاجتماعية والمعتقدات الدافعية بأن الأطفال يقدرون ما يقدره الكبار وخاصة آبائهم ومعلميهم، ونظرًا لأن النجاح في الدراسة مهم جدًا بالنسبة للآباء والمعلمين يتعلم الأطفال تقدير النجاح الدراسي جزئيًا للحصول على تقدير الكبار ولكن مع تقدم الأطفال في العمر قد تتضاءل الرغبة في إرضاء أولياء الأمور والمعلمين إلى حد ما وتصبح الرغبة في إرضاء الأقران أكثر أهمية لديهم.

وهذا ما أكدته دراسة كلٌ من (Halle, Kurtz, & Mahoney,1997) حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن توقعات الوالدين حول الإنجاز الأكاديمي للأبناء يرتبط بإنجازهم الأكاديمي الحالي والمستقبلي، كما أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضًا إلى أن الوالدين هما البيئة الاجتماعية الأولى التي ينشأ بداخلها الأبناء وأن توقعات الوالدين حول تحصيل أبنائهم الأكاديمي يعد شكلًا مهمًا من توقعات الأبناء حول تحصيلهم.

كما أكدت دراسة (Tyler,& Boelter, 2008) على ارتباط توقعات المعلم الإيجابية بالأداء الأكاديمي المرتفع لدى الطلاب، بينما أدت التوقعات السلبية لدى المعلم إلى انخفاض الأداء الأكاديمي لدى طلابه. وهنا يأتي دور أهمية

معرفة المعلمين بدورهم في تحفيز طلابهم بسبب علاقة الارتباط المسلم بها بين المعتقدات والأفعال، فوفقًا للدراسة الحالية فإن العامل الأكثر لفتًا للنظر هو مدى وضوح توقعات المعلمين لدى طلابهم والإجماع على أن الطالب لديه الرغبة في إثبات تلك التوقعات (In: Nugent, 2009).

ففي السياق الأكاديمي من المرجح أن تقود العلاقات الجيدة مع معلم معين إلى استيعاب بعض معتقدات هذا المعلم وقيمه حول المدرسة والعمل المدرسي على الأقل، وهذه المعتقدات والقيم الداخلية لديها القدرة بعد ذلك على الانتقال إلى أماكن أكاديمية أخرى، وبالتالي يتعلم الطلاب ليس فقط كيفية التصرف في بيئة أكاديمية معينة وإنما أيضًا كيف يصبحون طلابًا في المواقف الأكاديمية بشكل عام (Ryan, & Deci, 2000). فعندما يقول المعلم للطالب (يمكنك فعل ذلك) تتشكل التوقعات لدى الطالب حول إمكانية إنجازه للمهمة المطلوبة منه ومع ذلك فإن تأثير هذه التعليقات يتطلب أن يكون مصدرها ذا مصداقية لدى الطالب كما أنه يجب أن يكون لديه معرفة وفهم جيد بقدرات الطالب الحقيقية ومعرفة بخصائص المهمة وما تتطلبه لتحقيق النجاح فيها وبخلاف ذلك فإن هذه التعليقات لن يكون لها أي تأثير على توقعات الطالب وقد تؤدي إلى عدم وثوق الطالب في معلمه في المستقبل (Crosby,2018).

تاسعًا: المراجع

أمحمد بوزيان تيغزة.(٢٠١١).التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Bruce, A. W. (2016). ***The effect of teacher expectations and cultural learning contexts on the multiplication estimation***

performance of middle school students (Order No. 10270321). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1927903996). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/effect-teacher-expectations-cultural-learning/docview/1927903996/se-2?accountid=178282

Chirinos, D. S. (2017). ***Examining dimensions of expectancy-value theory as predictors of U.S. latino high school students' academic behaviors and mathematics performance*** (Order No. 10277657). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1937518221).

Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. ***Medical education, 50***(10), 997-1014.

Craig, K. A. (2018). ***Motivation in instructional design*** (Order No. 10751186). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2030439199). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2030439199?accountid=178282

Crosby, C. L. (2018)**. *How expectations affect the goal pursuit process*** (Order No. 10750787). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2133928764). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2133928764?accountid=178282

Dickhäuser, O., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Gender differences in the choice of computer courses: Applying an expectancy-value model. ***Social Psychology of Education, 6***(3), 173-189.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. ***Annual review of psychology, 53***(1), 109-132.

Eddy, J. M., Martinez, C. R., & Burraston, B. (2013). A randomized controlled trial of a parent management training program for incarcerated parents: Proximal impacts. ***Monographs of the Society for Research in Child Development, 78***(3), 75-93.

Gaspard, D. P. H. (2015). ***Promoting Value Beliefs in Mathematics: A Multidimensional Perspective and the Role of Gender***. Universität Tübingen.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). Adolescents' engagement in academic literacy. ***University of Maryland, College Park***.

Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. ***Journal of Educational Psychology, 89***(3), 527.

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (2008). ***Motivation and action (Vol. 22).*** New York: Cambridge University Press.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. ***Review of educational research, 79***(1), 327-365.

Matusovich, H. M., Paretti, M. C., McNair, L. D., & Hixson, C. (2014). Faculty motivation: A gateway to transforming engineering education. ***Journal of Engineering Education, 103***(2), 302-330.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom **motivation research.** ***Educational psychologist, 37***(2), 107-114.

Mitchell-Caston, M. (2017). *Expectancy Value Theory and African American Student Motivation* (Doctoral dissertation, University of Southern California).

Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. ***Developmental Review, 48***, 24-39.

Nugent, T. (2009). The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement.

Rumley, T. C. (2017)**.** ***Motivational Learning Orientations: How Students' Beliefs about Ability and Value Lead to Choices in Evangelical Christian High Schools***. Trinity International University.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. ***Psychological inquiry, 11***(4), 319-338.

Salgado, L. (2020). ***Motivations of low-income engineering transfer students influencing choice and pursuit of baccalaureate degree attainment*** (Order No. 27999370). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2428582767). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2428582767?accountid=178282

VanDorn, D. N. (2012). ***Middle school students' perceptions of teachers' expectations as they relate to the academic performance of african-american males*** (Order No. 3580550). Available from ProQuest Dissertations & Theses

Global. (1537717294). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/middle-school-students-perceptions-teachers/docview/1537717294/se-2?accountid=178282

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation**.** ***Contemporary educational psychology, 25***(1), 68-81.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In ***Advances in motivation science*** **(Vol. 7**, pp. 161-198). Elsevier.