جامعة أم البواقي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي
دراسة ميدانية ببعض الثانويات بمدينة _سطيف_

اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د الطور الثالث في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:
بن غانم النذير

إشراف الأستاذة الدكتورة:
فضلون الزهراء

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د/ بوعامر أحمد زين الدين	جامعة أم البواقي	أستاذ	رئيسا
أ.د/ فضلون الزهراء	جامعة أم البواقي	أستاذ	مشرفا ومقررا
أ.د/ عامر نورة	جامعة أم البواقي	أستاذ	عضوا مناقشا
د/ لطرش حليمة	جامعة أم البواقي	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا
أ.د/ جلول أحمد	جامعة الوادي	أستاذ	عضوا مناقشا
أ.د/ أومليلي عبد الحميد	جامعة سطيف 2	أستاذ	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك بتطبيق مقياس جودة الحياة الأسرية لرانيا محمد يوسف (2017) ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي (1989) على عينة عشوائية طبقية قوامها 470 تلميذا وتلميذة موزعين على المستويات الثلاث في مرحلة التعليم الثانوي ب 20 ثانوية بمدينة سطيف، وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات وفق برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss اسفرت الدراسة على النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التفاعل الاسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التوافق الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التنشئة الوالدية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد المساندة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي. وفي الاخير خرجت الدراسة بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات النابعة من نتائجها.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الأسرية؛ دافعية التعلم؛ تلاميذ الطور الثانوي.

Summary:

This study aimed to reveal the nature of the relationship between the quality of family life and motivation to learn among secondary school students. To achieve this goal, the descriptive approach was relied upon by applying the quality of family life scale by "Rania Muhammad Youssef" (2017) and the motivation to learn scale by "Youssef Qotami"(1989) on a random sample. A class consisting of 470 male and female students distributed across the three levels of secondary education in 20 high schools in the city of Setif. After statistical processing of the data according to the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, the study resulted in the following results:

- There is a positive, statistically significant correlation between the quality of family life and motivation to learn among secondary school students.

- There is a positive correlation between the dimension of family interaction and motivation to learn among secondary school students.

- There is a positive correlation between the dimension of family harmony and motivation to learn among secondary school students.

- There is a positive correlation between the dimension of parental upbringing and motivation to learn among secondary school students.

- There is a positive correlation between the dimension of family support and motivation to learn among secondary school students. Finally, the study came out with a set of suggestions and recommendations stemming from its results.

Keywords: quality of family life; Learning motivation; Secondary school students.

أشكر الله العلي القدير الذي أنعم عليَّ بنعمة العقل والدين.

القائل في محكم التنزيل "وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ"

سورة يوسف آية 76.... صدق الله العظيم.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وأما بعد

قال الحبيب المصطفي: " من لم يشكر الناس لا يشكر الله ومن لا يشكر القليل لا يشكر الكثير " متفق عليه

كما يطيب لي في هذا المقام أن أتقدّم ببالغ الشّكر والعرفان وأن انثر عبارات الامتنان وأنظم أبيّات التّقدير للأستاذة المشرفة **أ.د فضلون الزهراء** التّي كانت لنا نعم الأستاذة وخير المرشد، نموذج للعلم والمعرفة، والتي نلت شرف اشرافها على هذه الأطروحة ولكل ما قدمته لي من مساندة وتوجيه لإتمام هذا البحث المتواضع، فأسأل الله أن يبارك في عمرها وصحّتها وعلمها ويخلصه لوجهه الكريم.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام الى **أ.د بوعامر أحمد زين الدين**، جامعة أم البواقي، على تكرمه بقراءة ونقد وتقييم ومناقشة هذه الأطروحة فيزيدها ثراء وعلما وقيمة جزاه الله خير الجزاء ووفقه لما يحب ويرضاه.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام إلى أستاذي **أ.د أومليلي عبد الحميد**، جامعة سطيف 2، على تكرمه بقراءة ونقد وتقييم ومناقشة هذه الأطروحة فيزيدها ثراء وعلما وقيمة جزاه الله خير الجزاء ووفقه لما يحب ويرضاه.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام إلى **أ.د جلول أحمد**، جامعة الوادي، على تكرمه بقراءة ونقد وتقييم ومناقشة هذه الأطروحة فيزيدها ثراء وعلما وقيمة جزاه الله خير الجزاء ووفقه لما يحب ويرضاه.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام الى **أ.د عامر نورة**، جامعة أم البواقي، على تكرمها بقراءة ونقد وتقييم ومناقشة هذه الأطروحة فتزيدها ثراء وعلما وقيمة جزاها الله خير الجزاء ووفقها لما تحب وترضاه.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام الى **د. لطرش حليمة**، جامعة أم البواقي، على تكرمها بقراءة ونقد وتقييم ومناقشة هذه الأطروحة فتزيدها ثراء وعلما وقيمة جزاها الله خير الجزاء ووفقها لما تحب وترضاه.

كما أقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام إلى من زرع النجاح في دربنا **الأستاذ الدكتور زرزور أحمد**، جامعة أم البواقي على ما قدمه لنا من نصائح قيمة وتوجيهات دقيقة تتصف بروح العلم والأمانة، بارك الله فيه ومتعه بالصحة والعافية، وجزاه الله خير الجزاء لما يقدمه للعلم.

كما أتوجه بعظيم الشكر والتقدير لكل من **الأستاذ تزكرات عبد الناصر والأستاذ دعيش أمين** والأستاذ **بلهامل بلال**، أساتذة علم النفس بجامعة سطيف-2- الذين هم بمثاب إخوتي وسندا قويا لإتمام هذا العمل، وجزاهم الله خير الجزاء لما يقدمونه للعلم فشكرا جزيلا لكم.

ويسعدني أن أصيغ أسمى عبارات الشّكر، وألطف كلمات الامتنان الى من سعيت دومًا لنيل رضاهم، دونًا عن الناس، أهدي هذا البحث، الى والديا الأعزّ على قلبي. أشكركما الشكر الجزيل على ما قدّمتماه لي طوال فترة دراستي. وخاصة إلى أمي التي تؤمن بي حين يخذلني الجميع، التي تساند خطاي المتعثرة، إلى رمزَ العطاء والمحبة. إلى روحها أهدي هذا البحث، راجيًا أن يكون حسنة وصدقة عنها. إلى من بذلت الكثير، وقدّمت ما لا يمكن أن يردّ، فقد كنت خير داعم لي طوال مسيرتي الدراسية. إلى أسمى آيات العطاء البشريّ، أمي، أهدي ثمرة جهدي المتمثلة في هذا البحث المتواضع. لإخوتي وأختي على إحاطتي ببالغ الحبّ والحنان في دعمي وتشجيعي لإتمام مشواري العلمي فردًا فردا بارك الله في أعمارهم وصحّتهم وأدعو الله أن يوفقهم لكل خير.

ولا أنسي أن أتقدم بجزيل الشكر للبروفيسور **ميندوزا نالية** والبروفيسور **آلزة أميليا** من جامعة باريس"8" لتزويدي بالمراجع والتوجيه طيلة هذه الدراسة، وأتقدم بجزيل شكري إلي كل من مدوا لي يد العون والمساعدة في إخراج هذه الدراسة على أكمل وجه.

كما أتقدم بالشكر الى المسؤولين والسادة المدراء والعاملين بالمؤسسات الثانوية بمدينة سطيف، لما لقيته منهم من تعاون وتجاوب وتسهيل لإجراء الدراسة الميدانية.

كما أشكر القائمين على جامعة أم البواقي، وعلى رأسهم معالي **أ. د. زهير ديبي مدير الجامعة،** وعميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية **أ. د. علاق أمينة.** كما أشكر **الأستاذة صاحبي أمينة، والأستاذة سعاد.** وكل **الطاقم البيداغوجي وفرقة التكوين** حيث ساهموا في نجاحنا طيلة مشوار الدكتوراه، ولكل ما قدموه من جهد وعمل.

وأخيرا أتقدّم بالشّكر الذّي تعجز عباراتي عن وصفه وكلماتي عن حمل معانيه؛ لكلّ من دعّمني لإنجاز هذا المشروع العلمي تشجيعا أو دعاء أو مشورة.

واختم شكري كما بدأته بالشكر الخالص والحمد الوافر لرب العرش العظيم الرحمان الرحيم ذو الجلال والاكرام الله الذي لا الاه إلا هو الحي القيوم.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الاشكال	
المقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة	
تمهيد	
1/ إشكالية الدراسة	8
2/ فرضيات الدراسة	12
3/ أهداف الدراسة	13
4/ أهمية الدراسة	13
5/ دوافع اختيار الموضوع	14
6/ تحديد مصطلحات الدراسة	15
7/ الدراسات السابقة	17
خلاصة	
الفصل الثاني: جودة الحياة الأسرية	
تمهيد	
1/ نبذة تاريخية عن جودة الحياة	39
2/ مفهوم جودة الحياة	41
3/ تعريف جودة الحياة الأسرية	43
4/ التوجهات النظرية لجودة الحياة الأسرية	44
5/ مؤشرات جودة الحياة الأسرية	46
6/ الأبعاد الرئيسية لجودة الحياة الأسرية	46
7/محاور جودة الحياة الأسرية	47

قائمة المحتويات

8/ معوقات جودة الحياة الأسرية	48
9/ جودة الحياة الاسرية في المجتمع الجزائري	53
10/ جودة الحياة الاسرية وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي	54
خلاصة	
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي	
تمهيد	
1/ نبذة تاريخية عن الدافعية للتعلم	59
2/ مفهوم الدافعية للتعلم	63
3/ النظريات المفسرة للدافعية في سياق التعلم.	66
4/ مصادر الدافعية في سياق التعلم	85
5/ العوامل الرئيسية المؤثرة على ديناميكية الدافعية للتعلم	87
6/ الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي في المؤسسات التربوية الجزائرية	87
7/ سبل التدخل للرفع من مستوى الدافعية	88
خلاصة	
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	95
1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية	95
2/ الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية	95
3/ أدوات الدراسة الاستطلاعية	96
4/ تقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاساسية	96
ثانيا: الدراسة الأساسية	103
1/مجالات الدراسة الاساسية	103
2/ منهج الدراسة الاساسية	104
3 /عينة الدراسة الأساسية	104
4/ أدوات الدراسة الأساسية وكيفية تصحيحها وتطبيقها	110
5/ أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات	112
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	

قائمة المحتويات

تمهيد	
أولا: عرض نتائج فرضيات الدراسة	115
1/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	115
2/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	118
3/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	121
4/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	124
5/ عرض نتائج الفرضية العامة	127
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	119
1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى	130
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية	130
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	131
4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	132
5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة	133
الاستنتاج العام	136
الاقتراحات النابعة من نتائج الدراسة	137
خاتمة	139
قائمة المراجع	142
قائمة الملاحق	151

قائمة الجداول

جدول رقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	يمثل معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية	97
02	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التفاعل الأسري	98
03	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التوافق الأسري	99
04	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التنشئة الوالدية	100
05	يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور المساندة الأسرية	101
06	جدول رقم (06) يوضح نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية على مقياس جودة الحياة الأسرية	102
07	الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم	103
08	يوضح مدى ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس والثبات العام للمقياس.	103
09	يمثل الإحصاءات الوصفية حسب متغير الجنس	105
10	يمثل الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	107
11	يمثل الإحصاءات الوصفية حسب متغير التخصص	108
12	يمثل الإحصاءات الوصفية حسب متغير المؤسسة.	110
13	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الأولى	116
14	يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط الفرضية الجزئية الأولى	116
15	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى	117
16	جدول رقم (16) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى	118
17	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الثانية	119
18	يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط الفرضية الجزئية الثانية	119
19	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية	120
20	يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط	121

قائمة المحتويات

21	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الثالثة	122
22	يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة	122
23	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة	123
24	مثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة	123
25	يوضح العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الرابعة	125
26	يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة	125
27	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة	126
28	يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة	127
29	يوضح العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية العامة	128
30	يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط الفرضية العامة	128
31	يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية العامة	129
32	يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية العامة	130

فهرس الأشكال

شكل رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح مبدأ الاستمرارية في التحديد الذاتي	72
02	يمثل هرم ماسلو للحاجات	76
03	يبين الدافعية للتعلم حسب نظرية القيمة	79
04	يبين الدافعية للتعلم نظرية الذوات لكارول دويك	85
05	يوضح العلاقة التربوية مخطط تمثيلي للعلاقة التربوية حسب نسق ليجندر Legendre (1988)	89
06	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	105
07	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	107
08	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص	108
09	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤسسة	110

مقدمة

مقدمة:

يواجه جل الأسر اليوم الكثير من التغيرات والتحولات التي من شأنها أن تؤثر عليها في جميع ميادين الحياة، وخاصة من الجانب الاجتماعي والجانب العلائقي ضمن الأسرة، وهو ما نتج عنه العديد من المشاكل كالتفكك الأسري، الطلاق، سوء المعاملة الوالدية، ما جعل المجتمع عامة والأسرة خاصة في صراع وتحديات كبيرة للحد من أثر هذه الظواهر السلبية، وذلك لتحقيق مستوى عال من الرفاهية داخل الأسرة، وبالتالي تحقيق جودة حياة أسرية مرتفعة .

حيث تعتبر الأسرة هي العامل الأول الذي يقوم ببناء وتكوين شخصية الطفل، باعتبارها أول تنظيم اجتماعي يقابله ويتفاعل مع أفراده، وهذا من خلال الرعاية السليمة وتحقيق رغباته، صقل مواهبه واشباع حاجاته النفسية والبيولوجية، كما تساهم الأسرة في تحضير الطفل للتعامل مع مختلف المواقف الحياتية بكل كفاءة وابداع والتكيف مع مختلف المواقف الضاغطة التي تصادفه.

ان جودة الحياة الاسرية تلعب دورا هاما في تطوير شخصية الطفل واكسابه مهارات التعايش مع مستجدات الحياة، كما أنها تساهم في اكسابه دافعية للتعلم لمختلف المهارات واكتساب خبرات جديدة، وبما ان الطفل في المراحل الاولى يكون مرتبطا بالجانب التعليمي المدرسي، فدافعيته للتعلم تكون مركزة بشكل كبير على تعلم مختلف المهارات الدراسية، واكتساب ثقافة تعليمية تساعده في التحصيل الجيد والتمكن من مختلف مواد المقررات الدراسية.

فقد كان للدافعية للتعلم مسؤولية اثارة الفضول وغرس لدى التلميذ حب المعرفة، أي السعي دائما الى اكتساب معارف ومهارات جديدة، ولا يقتصر الأمر فقط في المجال النظري بل أيضا من خلال اتاحة فرص تطبيق في أرض الواقع ما تمكن من تعلمه، ويتعدى الأمر حتى الى نوع السمات التي تغرس ضمن شخصية التلميذ، اذ من شأن الدافعية للتعلم أن تترك لديه بصمة من النشاط والحيوية والتوجه المستمر الى الأمام، ما يوحي بقدرات التلميذ في شتى الميادين.

كما أنه قد يتطلب من التلميذ طيلة مشواره الدراسي أن يتجاوز بعض العقبات، ويجد نفسه أمام العديد من التحديات سواء الرسمية منها كالاختبارات والامتحانات بالصف الدراسي، أو في حياته الروتينية و خاصة خلال بعض المراحل العمرية كالمراهقة، وهنا يتبين أنه من أهم العوامل التي من شأنها أن تمد التلميذ

بالطاقة الإيجابية، وخاصة اذا تعلق الأمر بحالات من الفشل، أو لتحدي مختلف العقبات، يصبح عامل الدافعية للتعلم مصدر التحفيز المناسب، والذي يستمد منابعه من مختلف جوانب حياة التلميذ، من المؤسسة التربية التي ينتمي اليها، أو الأسرة و البيئة الاجتماعية بصفة عامة

حيث تم تقسيم الدراسة الحالية وعرض محتواها وفق الطرق العلمية المتبعة في كتابة الاطروحات العلمية والمستوحاة من منهجية البحث العلمي الى جانبين متكاملين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي.

وقد تم التطرق في الجانب النظري الى مجموعة من الفصول شملت مبدئيا تحديد موضوع الدراسة من إشكالية وفرضيات وأهمية وأهداف الدراسة مع تحديد مصطلحاتها، وكذلك الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها، أما الفصل الثاني فتم خلاله التطرق إلى موضوع جودة الحياة الأسرية وتاريخها والتوجهات النظرية ومؤشراتها وأبعادها ومعوقاتها، وكذلك علاقة جودة الحياة الأسرية بالدافعية للتعلم في الطور الثانوي، وخاصة بالبيئة الجزائرية. وفي الفصل الثالث كان الاهتمام بموضوع الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي، من خلال تناول نبذة تاريخية ثم أهم المفاهيم والنظريات المفسرة للدافعية للتعلم، ومصادر الدافعية والعوامل المؤثرة في ديناميكيتها، وكذلك مكانتها في المؤسسات التربوية الجزائرية وسبل التدخل لرفع مستواها. أما الفصل الرابع شمل الدراسة الاستطلاعية بما فيها الأهداف والحدود الزمكانية والأدوات والخصائص السيكومترية لها، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، ومن ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية ومجالاتها وكذا المنهج والعينة والأدوات وكيفية تصحيحها، ومن ثم أساليب المعالجة. ويأتي أخيرا الفصل الخامس لعرض فرضيات الدراسة ومناقشتها، وتفسير نتائجها ووضع استنتاج عام للدراسة.

الفصل الأول: تم في هذا الفصل التطرق إلى تحديد موضوع الدراسة من خلال طرح اشكالية الدراسة، اهداف الدراسة، اهمية الدراسة، المفاهيم الأساسية للدراسة، ثم التطرق إلى عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، ومدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ثم في الاخير خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: وتم التطرق فيه الى متغير جودة الحياة الأسرية من مفاهيم، ونبذة تاريخية وأهم النظريات المفسرة لجودة الحياة، مفهوم جودة الحياة الأسرية، أبعادها، العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية، معوقات ومقومات جودة الحياة الأسرية، والتطرق لبعض التطبيقات لجودة الحياة في المجال التعليمي.

الفصل الثالث: وتم في هذا الفصل تناول متغير الدافعية والدافعية في السياق التعلمي، من خلال الالمام بمختلف الجوانب الهامة، ومحاولة استدراج بعض الأصول التاريخية له، مع التطرق لأهم النظريات المفسرة للدافعية الخاصة بالتعلم، كذلك التعرف على العوامل الأساسية المؤثرة في الدافعية وسبل التدخل للرفع من مستواها، وكان الاهتمام بمصادر الدافعية والعوامل الرئيسية المؤثرة على ديناميكية الدافعية.

اما الجانب الميداني فقد تم تقسيمه الى فصلين هما:

الفصل الرابع: وعنون بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم التطرق فيه الى الدراسة الاستطلاعية الدراسة الأساسية، التذكير بالفرضيات، منهج الدراسة، مجال الدراسة، مجتمع الدراسة وخصائصه، الأدوات المستخدمة في الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة، وفي الاخير خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: بعنوان عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وتم في الشطر الأول التطرق إلى عرض نتائج فرضيات الدراسة من الفرضية الجزية الأولى والثانية والثالثة والرابعة والفرضية العامة، وفي الشطر الثاني انصب الاهتمام حول مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

الفصل الأول

تحديد موضوع الدراسة

الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة

تمهيد

1/ إشكالية الدراسة

2/ فرضيات الدراسة

3/ أهداف الدراسة

4/ أهمية الدراسة

5/ دوافع اختيار الموضوع

6/ تحديد مصطلحات الدراسة

7/ الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحديد المفاهيمي لموضوع الدراسة عنصر جوهري لا يمكن الاستغناء عنه، حيث يمثل ركيزة المسار العلمي لأي دراسة أو بحث، اذ يتم خلاله استدراج الإشكالية بما فيها من توجيه للبحث العلمي، وتقديم وضبط الفرضيات التي من شأنها أن تحدد المجال العملي، كما يتم لفت الانتباه لأهداف وأهمية الدراسة، ودوافع اختيار الموضوع، وفي الأخير يتم تحديد مصطلحات الدراسة، واستدراج الدراسات السابقة بما في ذلك مدى الاستفادة منها، وهذا ما يجعل الباحث قد تمكن من بناء خلفية نظرية يمكن الاستناد اليها.

1/ إشكالية الدراسة:

تعتبر الأسرة هي المجتمع المصغر المبدئي الذي ينتمي إليه الفرد، فهي اللبنة الأساسية في بناء الدولة، كما تعتبر النواة الأولى التي يعيش فيها ، وهي تنظيم عالي الخصوصية وهذا ما يشير إليه معناها في اللغة الإنجليزية والذي يعني الدرع الحصينة ، كما أنها المؤسسة الأولى التي ينشئ فيها الفرد منذ بداية حياته ، والتي تساهم في تربيته وتكوينه ويشعر بالانتماء اليها ويتعلم كيف يتعامل مع الاخرين ،ويفترض أن يجد فيها كل إشباعاته المادية والعاطفية، أي أنها مسؤولة عن توفير الاستقرار المادي، النفسي والاجتماعي له لذلك فإن تأثير الأسرة على الفرد يكون من جميع الجوانب.

وعلى اعتبار أن الأسرة هي الحاضنة الأولى للفرد فهي تقوم بأهم الوظائف الأساسية ألا وهي التنشئة الاجتماعية، ومحاولة إنشاء علاقة تفاعلية بين الفرد وأسرته ومن ثم مجتمعه، وعليه وجب التركيز على العلاقات داخل الأسرة الواحدة ومحاولة تحسين الجو الأسري الذي يعيش فيه الفرد.

فالجو الأسري الذي تسوده المحبة، الود، التفاهم والاهتمام يساعد الأبناء على النجاح والتفوق، فالفرد يحتاج الى النمو والتعلم والعيش في جو أسري دافئ، هادئ ومستقر، كما يحتاج الى المساندة والتقبل، أما الخلافات والتشاجر والتشاحن بين أفراد الاسرة، والجو العائلي المضطرب، المشحون، المعكر، وضعف الروابط والعلاقات الأسرية والتفاعلات السلبية بين أفراد الأسرة الواحدة فإنه يؤدي الى تأثيرات سلبية على نمو الفرد وعلى حياته بشكل عام.

فالأسرة هي وحدة متداخلة ومتفاعلة يشترك فيها الأفراد المشاعر والخبرات فهم يتأثرون بما يحدث فيها ويؤثرون عليها، ولقد اهتم العديد من العلماء والباحثين في مجال العلوم الاجتماعية عامة وفي علم النفس خاصة بالجو الأسري، أمثال دراسات كل من **كارينيان وأخرون Carignan et al (2009) و دراسة**

وايت وآخرون White et all (1996) ، والتي سعت الى لفت الانتباه لمدى أهمية رعاية الأبناء برفقة أباءهم، وفق الظروف المعيشية الملائمة و الواجب أن تتاح لهم بداخل الأسرة.

ولما كانت جودة الحياة بصفة عامة من المواضيع الحديثة في مجال علم النفس عامة، وهو مركز اهتمام علماء النفس الإيجابي خاصة، ويتجلى ذلك في النظرة الإيجابية التي يوليها المختصين في التبادلات العلائقية الاجتماعية وخاصة الأسرية للحياة، والسعي لتوفير الرفاه النفسي للفرد، حيث يرى هؤلاء أمثال **كومينس cummins (2002)، و شالوك و آخرون ,Schalock et al (2003)** أن جودة الحياة تمثل مفهوما واسعا، وهي كل مركب يتداخل فيما بينها العديد من العوامل الذاتية وموضوعية، حيث ترتبط وتشير جودة الحياة في جانبها الذاتي إلى درجة الترابط الاجتماعي والقيم والمعتقدات الاجتماعية ورضا الفرد عن مختلف جوانب الحياة، بينما تظهر الجوانب الموضوعية في العديد من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس كأوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، ومن خلال هذا الشرح المقتضب نجد أن جودة الحياة هي عبارة عن علاقة تبادلية بين متطلبات البيئة والخصائص الشخصية، وبين إدراك الفرد لاحتياجاته الشخصية والمصادر الاجتماعية في البيئة، وبمفهوم أخر فإن الانسان كل ما تقدم في الحياة فرضت عليه متطلبات جديدة يعمل ويسعى دائما لتلبيتها، تحقيقها وإشباعها مما يجعله دائم السعي نحو تحقيقها، فيظهر الرضا في حالة الاشباع، أو عدم الرضا في حالة عدم الاشباع، كما يتضمن ذلك المفهوم عدة مستويات اهمها مستوى الصحة والرضا الذي يشعر به الفرد لكونه يتمتع بالحياة والقدرة على القيام بالوظائف البدنية والعقلية، والاجتماعية على مستوى مرتفع يمكنه من الاستمتاع بحياته وزيادة انتاجه. **(العمري، 2020، ص 69)**

وقد اشار دانيال واخرون الى وجود حاجة ماسة وملحة لزيادة الاهتمام بالدراسات المتعلقة بجودة الحياة خاصة الحياة الاسرية والتي تتضمن الجودة الوالدية وجودة العلاقة بين الوالدين– الطفل خاصة لدى المراهقين

في المدارس الثانوية حيث يعتبر **روبرتس واخرون Roberts & all** أن جودة الحياة الاسرية من العوامل المسيرة للكفاءة الاجتماعية للطفل والشعور بالسعادة. **(طالحي،2022، ص 92)**

وبما أن الأسرة هي أول تجمع ينشئ فيه الفرد، فهي دائما تعمل على تربيته، تدريبه وتزويده بمختلف المهارات الحياتية والقيم المجتمعاتية، وهي أيضا تحاول بناء شخصيته واشباع رغباته ومختلف حاجياته، ما من شأنه أن يخلق لدى الفرد الشعور بالجودة في حياته الأسرية، وهذا من خلال السعي الى مرحلة اشباع جميع حاجاته المادية ، النفسية ،العاطفية والثقافية داخل أسرته، وتكوينه لمواجهة ضغوطات الحياة وصعوباتها، كل ذلك يتحقق عبر تأدية كل فرد داخل الأسرة لواجباته تجاه أسرته ومجتمعه سعيا إلى الرضا النفسي وتحقيق المكانة الاجتماعية ومن خلالها تحقيق جودة حياة أسرية، وهو ما نراه من خلال التآزر، التآلف ،المحبة والاحترام داخل الأسرة نفسها وتنظيم وتقاسم الآباء والأبناء الواجبات والحقوق.

وتعتبر جودة الحياة الأسرية مساهمة في تطوير وتوظيف الفرد لكل امكاناته العقلية والابداعية، واثراء وجدانه، عواطفه ومشاعره، كما تعبر عن مدى شعور الفرد بالسعادة والتي تتضمن الحياة الاجتماعية الاقتصادية ،الحالة الصحية، ومنها التغذية، اللياقة البدنية ،البيئة الاجتماعية ،اشباع الحاجات الانسانية التعامل مع الضغوط النفسية ،التفاؤل وغيرها من متطلبات الحياة اليومية، وتبرز حاجة الفرد لتطوير مهاراته الانخراط والمشاركة في أعمال قيمة ومفيدة ، ومنه تنبثق لديه الدافعية للتعلم وتحقيق مهارات جديدة ،أي أن الرفاه النفسي وجودة الحياة الأسرية من شأنه أن يخلق لدى الفرد الاستقرار النفسي والعاطفي ، وهو ما يفتح

له المجال للتعلم وتطوير قدراته وخاصة في الجانب التعليمي والتربوي، كما انها تكون له مجموعة من الدوافع نحو تعلم مختلف المهارات الجديدة.فالدافعية للتعلم هي من علامات الصحة النفسية، حيث تعبر عن الرغبة في النجاح وتحقيق مختلف التحديات التي تواجه الفرد وهي تعكس رغبة الفرد في النجاح والتغلب على مقومات الفشل، وبمعنى أخر فهي حالة داخلية يشعر بها الفرد وهي تساهم في توجيه وتدعيم استجاباته، كما أنها تحافظ على استمرارية السلوك والنشاط حتى يتحقق الهدف منه، ويشير الدافع إلى مجموعة الظروف

الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد. فلا معنى للسلوك بدون دافع، فالدافعية للتعلم تعمل كقوة داخلية تحرك الفرد نحو تحقيق الهدف طالما

مازالت الحاجة إليه، أي انها توجه سلوك وانتباه المتعلم وتعمل على استمراريته، كما أنها تستثير العمليات الذهنية والعقلية لديه، وتقلل نسب التشتت والتيهان الذي يؤدي الى نتائج غير مرغوب فيها.

وتكمن أهمية الدافعية للتعلم لدى الفرد في الأثار المترتبة عنها، حيث أنها توجه سلوك الفرد نحو مجموعة من الأهداف وترفع من مستوى الطاقة المبذولة لديه لحقيقها، كما أنها تخلق الرغبة في الاستمرار والمثابرة من أجل أداء هذه المهام وتحقيق الأهداف، وهي تنمي لدى الفرد الميل نحو الاستطلاع والتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، كما أنها تنمي الثقة في نفس الفرد، وتزوده بالقدرة على مواجهة الصعوبات وتخطيها.

ويعتبر الكثير من المهتمين بموضوع الدافعية للتعلم أمثال: **Vianin (2007)**، **ريان وديسي Ryan et Deci (2002)**، بأنها عامل أساسي في تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث يتم بلورة هذا النجاح حول ثلاث أسس مبدئية تتمثل في المتمدرس، المدرس ،المادة المراد تدريسها فتشمل التواصل داخل الصف الدراسي بين المعلم و المتعلمين و الجو الذي تتم فيه العملية التعلمية بصفة عامة و على هذا النحو كان التدخل يشمل العناصر الثلاث لفهم عامل الدافعية للتعلم إلا أنه كان هناك عامل آخر جد مهم و هو الأسرة أو العائلة التي ينتمي إليها المتمدرس حيث تمثل الأسرة أساس بناء و تطور البشرية مهما كان نوعها كبيرة أم صغيرة ، نووية أو غيرها.

وتشير **برونزافت Bronzaft** في دراسة لها ان المعاملة الجيدة والتمتع بعلاقات اسرية حميمة كان لها أكبر أثر في الانجاز الأكاديمي للأبناء، كما وقد صاغ **اتكينسون Atkinson** عام **1957** نظرية في الدافعية ترتبط بدافعية التحصيل والإنجاز على نحو وثيق، مشيرا الى ان النزعة للإنجاز والنجاح هي استعداد

تحفيزي مكتسب، ويختلف الافراد عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع اهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف، وينسب هذا الاختلاف الى تباينهم في مستويات الدافعية التي يملكونها.

ومن هذا المنطلق يمكن ان تدور اشكالية هذه الدراسة حول التساؤل الرئيس التالي:

-هل توجد علاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي؟ وما طبيعة هذه العلاقة؟

- التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد التفاعل الاسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي؟ وما طبيعة هذه العلاقة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد التوافق الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي؟ وما طبيعة هذه العلاقة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد التنشئة الوالدية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي؟ وما طبيعة هذه العلاقة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد المساندة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي؟ وما طبيعة هذه العلاقة؟

2/ فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة الاولى:**

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

- **الفرضيات الجزئية الاولى:**

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التفاعل الاسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التوافق الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التنشئة الوالدية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد المساندة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3/ أهداف الدراسة:

–معرفة طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الاسرية والدافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

– معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى جودة التفاعل الاسري بدافعية التعلم عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

–معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى جودة التوافق الاسري بدافعية التعلم عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

–معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى جودة التنشئة الوالدية بدافعية التعلم عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

–معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى جودة المساندة الاسرية بدافعية التعلم عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

4/ أهمية الدراسة:

4-1/ الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية متغيراتها والتي تشمل كل من: جودة الحياة الأسرية و التي تمثل عنصر حساس في حياة الفرد ، يفرط الكثير في مراعاته، فإهمال جودة الحياة الأسرية يعتبر عامل مهدد بفقدان التوازن الاجتماعي الثقافي للفرد، و كلما أعطي القدر اللازم من مستوى الجودة بداخل الأسرة فهذا يمثل المنطلق الأساسي لتحقيق التنمية الاجتماعية و الشخصية ،أما المتغير الثاني فهو الدافعية للتعلم اذ يعتبر المحرك الرئيسي للتمكن من تحقيق مختلف الإنجازات الأكاديمية وغيرها، خاصة اذا ما تعلق الامر بالمؤسسات التربوية الجزائرية والشريحة الاساسية في المجتمع والتي يعول عليها في الانتقال الى مراحل تعليمية عليا، كان من الضروري محاولة الالمام بكل الجوانب المتداخلة لمتغيري الدراسة، و اخذ بعين الاعتبار المكونات الأساسية لكل عنصر بهدف التعرف على نقاط الوصل و العلاقة التي قد تحدث من جراء تفاعل أبعاد كل منهما.

4-2/ الأهمية التطبيقية:

-تساعد نتائج هذه الدراسة المربيين والمعلمين من اكتساب مهارات جديدة، والتي تهتم أساسا بالتلميذ المراهق المتمدرس بالتعرف أكثر على أهمية تحقيق كل من جودة الحياة الأسرية، والدافعية للتعلم في الحياة الأكاديمية والأسرية.

-استفادة المختصين في المجال التربوي من البيانات ونتائج الدراسة الحالية لبناء برامج أكاديمية وترفيهية وتكفليه تصب في موضوع الدافعية للتعلم، وجودة الحياة الأسرية.

-الاستفادة من الأدوات والأساليب المستند اليها في الدراسة، بهدف تسهيل عملية البحث في حالة اجراء دراسات ميدانية جديدة مشابهة.

-تعتبر نتائج الدراسة الحالية بوابة لتطلعات مستقبلية لدراسات علمية تصب في موضوع البحث من خلال التطرق الى توصيات الدراسة الحالية.

5- دوافع اختيار الموضوع

- الفضول الشخصي للباحث لاستدراج كل من موضوع جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم باعتبارهما عاملين أساسيين في المنظومة التربوية من شأن النتائج المتحصل عليها أن تفتح أبواب عديدة لتحقيق بعض التعديلات المناسبة لتحقيق الرقي، والنمو السليم في ميدان التربوية.

-التعرف على حقائق معرفية، ومحاولة افادة وتعزيز البحث العلمي كل من الجانب المهني، التربوي، النضري والتطبيقي، وهذا من خلال الاثراء العلمي المتحصل عليه من خبرات نتائج الدراسة.

-التقيد ببعض المتغيرات التي كانت من بين المقترحات المستدرجة ضمن البرنامج التربوي الجزائري للبحث العلمي، وهذا مراعاة لأهميتها التربوية والعلمية.

6- تحديد المصطلحات :

6-1-جودة الحياة الاسرية:

6-1-1التعريف اللغوي:

معجم لسان العرب لابن منظور

الجودة أصلها من الفعل الثلاثي "جود"، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودةً: أي صار جيدا، وقد جاد جودةً وأجاد: أتى بالجيد من القول أو الفعل **(محمد، 1993، ص820)**

معجم اللغة العربية المعاصرة

1- مصدر جادَ. 2- سلامة التّكوين وإتقان الصَّنعة "جودة العالم في حسن خُلقه" علامة الجَوْدَة.

-جاد، يجود، جد، جودة أي هو جيد.

-جاد العمل: حسن، علا مستواه " العمل في غاية الجودة والاتقان.

(أحمد ،2008، ص 417)

حسب القاموس "LE PETIT LAROUSSE"(2009)

جودة شيء ما: التميز، التفوق، الاتقان

الجودة: صفة تمييز لحالة شيء ما سواء كانت جيدة أو سيئة.

جودة الحياة: كل ما يساهم في خلق الظروف الملائمة للمزيد من ازدهار الفرد وتحقيق تنميته؛ بما فيها هذه الظروف نفسها، وكل ما يساهم في خلق ظروف أكثر انسجاما ووئام.

نوعية الحياة، كل ما يساهم في خلق الظروف الملائمة لمزيد من تنمية الفرد.

(Le Petit Larousse illustré, 2009, p817)

6-1-2-اصطلاحا:

يعرف زونا وآخرون **Zuna et al (2010)** جودة الحياة الأسرية على أنها إحساس ديناميكي بالرفاهية ضمن الأسرة، بشكل جماعي وفردي، حيث تتفاعل الاحتياجات على مستوى الأسرة كوحدة متكاملة.

(X. Hu et al,2011,p1099)

حسب بارك وآخرون .Park et al (2003) و بوستون و آخرون Poston et al (2003) فان جودة الحياة الأسرية هي بناء اجتماعي يتكون من عدة مجالات ومؤشرات تتمحور حول الفرد وأسرته، ولذلك يشمل هذا المفهوم الخبرات التي يتعايشها الأعضاء داخل الأسرة نفسها، مثل تلبية احتياجات كل

شخص، ورضا الأفراد في قضاء الوقت معًا، والقدرة على القيام بشكل مشترك بأنشطة حيث يشاركون الفائدة.

حسب **كابي، بوبيه، وأدريان Cappe, Bobet et Adrien (2009)** فان جودة الحياة الأسرية هي بناء اجتماعي يشمل عدة مجالات ومؤشرات تتمحور حول الشخص وأسرته. والتي يتم تقييمها أساسا من خلال التفسير الشخصي للأحداث التي يعيشها كل فرد، وهذا حسب السياق الفردي والثقافي، والاجتماعي.

(Chaume, et all, 2019, p.37)

6-1-3-التعريف الاجرائي

إن جودة الحياة الاسرية في الدراسة الحالية هو الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في مقياس جودة الحياة الاسرية لـ (رانيا محمد يوسف، 2017).

6-2-الدافعية للتعلم:

6-2-1التعريف اللغوي:

يعرف نوربار سيلامي Norbert Sellamy (1983) أصل مصطلح "الدافع" من الكلمة اللاتينية "motivus" التي تعني "متحرك" ومن كلمة "movere" التي تعني: تحريك. لذلك فإن فكرة الحركة والتحريك هي الأكثر استعمال لتفسير أصول اشتقاق هذا المصطلح.

6-2-2-اصطلاحا:

يرى **تارديف Tardif (1992)** والذي يعتبر باحث ذو وجهة نفسية معرفية، أن الدافعية للتعلم تمثل أساسيا منبع سلوكيات الالتزام والمشاركة لدى التلميذ وكذلك مثابرته في مهمة ما.

(Tardif, 1998, P : 91)

حسب **ليوري و فونوبيه Lieury et Fenouillet (2013)** " الدافعية للتعلم تشمل مجموعة الميكانزيمات البيولوجية والنفسية، التي تسمح بإثارة النشاط، والتوجه (نحو هدف، أو بالعكس الابتعاد عنه)، وخاصة إعطاء الشدة و المثابرة: فكلما كان مستوى الدافعية مرتفع كلما زادت قيمة النشاط و حافظت على ثباتها باستمرارية "

حسب **باربو Barbeau (1993)** الدافعية للتعلم هي حالة تجد مصدرها في تصورات وادراكات التلميذ حول نفسه، وعن البيئة التي يعيش فيها، والتي تحثه على الاقدام و المشاركة و المثابرة في انجاز نشاطاته المدرسية.

6-2-3-اجرائيا:

إن الدافعية للتعلم في الدراسة الحالية هو الدرجة التي يتحصل عليها الفرد في مقياس الدافعية للتعلم لـ (يوسف قطامي، 1989)

6-3-تلاميذ الطور الثانوي:

6-3-1-اصطلاحا:

هم تلاميذ يدرسون لمدة ثلاث سنوات كدورة عادية بالثانوية، حيث يتمكنون خلالها من اكتساب مهارات التحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات، والقدرة على التقييم الذاتي من جراء التفاعلات مع أساتذة مختصين في مختلف المواد التعليمية المسطرة وفق البرنامج التعليمي للطور الثانوي، وهؤلاء التلاميذ هم المؤهلون للالتحاق بمرحلة التعليم العالي.

(مجادي مفتاح، 2022، 797)

يمثل تلميذ المرحلة الثانوية فئة خاصة من الأفراد، في غاية البحث عن هويتها، باعتباره مراهق يسعى الى بناء خبرات وأهداف حياتية، والتعرف على محيطه الاجتماعي والمسؤوليات التي تنتظره، كما يسعى لمعرفة القيم الاجتماعية والأخلاقية وتحليلها ونقدها على حسب شخصيته.

(دشاش، 2013، ص 25)

6-3-2-اجرائيا

تمثل مصدر عينة الدراسة الحالية، وهي فئة التلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الثانوية، تتراوح اعمارهم بين 15 الى19 سنة، موزعين على الاطوار الدراسية الثلاثة: اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي، وتعتبر هذه المرحلة بوابة للالتحاق بالتعليم العالي. وقد شملت الدراسة الحالية بعض الثانويات من مدينة سطيف.

7- الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع جودة الحياة الاسرية والدافعية للتعلم، حيث أن كل دراسة تم تناولها من وجهة نظر مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية. وسوف نقوم بعرض جملة من الدراسات السابقة التي قد تمثل خلفية أو سطحية نظرية، أو كمرجع يمكن الاستفادة منها بالإشارة الى أبرز ملامحها بهدف الاستناد اليها. مع تقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، وكذا مدى الاستفادة من هذه الدراسات.

ونود ان نشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية 1993 و2019، وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يؤدي الى تنوعها الزمني والجغرافي، في حين أن مستويات الاختلاف تكون متفاوتة من دراسة الى أخرى، وذلك نضرا لتعدد الثقافات والمناهج والأهداف العلمية، كما أنه قد تكون هناك اختلافات اصطلاحية، إلا أنه كان التركيز على الدراسات الأكثر افادة لدراستنا والأنسب من مختلف الجوانب.

ونظرا أنه لم تكن هناك دراسات سابقة جمعت بين المتغيرين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم في نفس الدراسة، مثل ما هو الحال في دراستنا الحالية، واخذا بعين الاعتبار الاختلافات المتعددة في الأدوات المستعملة والفئة المستهدفة ونوع العينة وحجمها، تم عرض الدراسات السابقة حسب المتغير المستهدف.

أ-الدراسات التي تناولت متغير جودة الحياة الأسرية

1/دراسة ماكستاي وآخرون McStay et al (2006)

بعنوان "الإجهاد لدى الأمهات وجودة الحياة الأسرية نتيجة لتنشئة طفل يعاني من التوحد: من مرحلة الروضة إلى المراهقة."

حيث هدفت الدراسة إلى توضيح دور المرحلة العمرية للطفل في التأثير على الإجهاد من جهة، وجودة الحياة الأسرية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وتكون مجتمع الدراسة من أمهات للأطفال ومراهقين مصابين باضطراب طيف التوحد وتتراوح أعمارهم بين 3 و16 عام بأستراليا، كما اشتملت عينة الدراسة على (140) أم؛ واعتمد الباحثون على منهج الدراسة متعددة القطاعات القائم على الاستبانة،

وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها:

-أن 17.60 % من أمهات الأطفال في مرحلة الروضة، و41.00 % من أمهات الأطفال في العمر

المبكر لدخول المدرسة، و17.90 % من أمهات الأطفال في المرحلة المتوسطة، و37.00 % من أمهات المراهقين في المرحلة الثانوية المبكرة، تؤكد بارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية لديهن، وبعدم تأثير نوعية الحياة التي تفرضها عليهن ظروف المرض الذي يعاني منه الأبناء.

– أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير عمر الطفل في الاستجابات حول مستوى السلوك الاجتماعي التكيفي لدى أطفالهن، وذلك لصالح أمهات الأطفال الأصغر سنا.

– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير عمر الطفل في مستوى كل من الإجهاد وجودة الحياة الأسرية.

–أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تجارب الإجهاد وجودة الحياة الأسرية لدى أمهات وآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2/ دراسة علي كاظم والبهادلي (2006):

بعنوان: "مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة "، اذ هدفت هذه الدراسة لمعرفة مستوى جودة الحياة ودور متغير البلد والنوع والتخصص في جودة الحياة حيث طبقت على 400 طالب جامعي 182 طالبا من جامعة ليبيا و218 من جامعة عمان واشارت النتائج بشكل عام الى:

–ان مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة التعليم والدراسة

–ان مستوى جودة الحياة متوسط في بعدي جودة الصحة وجودة الشغل وفراغ الوقت.

–ان مستوى جودة الحياة منخفض في بعدي الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي.

–كما اشارت النتائج إلى وجود تأثير دال احصائيا في متغير البلد والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على جودة الحياة، حيث كان الطلبة الليبيين أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، كما كان الطلبة العمانيين أعلى في جودة الشغل ووقت الفراغ وإدارته.

– العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بُعدين، هما : جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته

3/ دراسة فوقيا احمد ومحمد حسين (2006)

العنوان: "العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، إذ هدفت الدراسة للتعرف على العوامل الأسرية (خاصة الاسرة، جودة الحياة الأسرية) المدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة والتعرف على العلاقة بين جودة الحياة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم وكل من مستوى الدخل ومستوى التعليم والجنس على عينه قوامها 100 طفلا، 50 طفلا عادي و50 طفلا من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ببني سويف. وتم استخدام الأدوات التالية: استبيان المسح البيئي "نسخة المهتمين بالأطفال" إعداد مركز فرانك بورتر جراهام لتنمية الطفل Frank Porter Graham Child Development Center (2002). تعريب وتقنين الباحثان. ومقياس جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم إعداد كومينس Cummins (1997)، تعريب وتقنين الباحثان. ومقياس رافن للذكاء إعداد وتقنين فؤاد أبو حطب (1977) واختبار المسح النيورولوجي السريع إعداد وتقنين عبد الوهاب محمد كامل (2001).

وباستخدام المعالجات الإحصائية التالية: اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. وتحليل التباين أحادي الاتجاه. واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة. وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

–وجود فروق بين الاطفال العاديين والذين يعانون صعوبات تعلم في جودة الحياة لصالح الاطفال العاديين واختلاف مستوى جودة الحياة لأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى الدخل لصالح الاسر ذات الدخل المرتفع.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في جودة الحياة وهذه الفروق لصالح الأطفال العاديين.

– اختلاف مستوى جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة، وكانت الفروق بصفة عامة لصالح الأسر ذات الدخل المرتفع.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس جودة الحياة ترجع إلى الموقع الجغرافي (ريف/حضر) هذه الفروق لصالح الأطفال في الحضر.

–عدم اختلاف مستوى جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف مستوى تعليم الوالدين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مقياس جودة الحياة بالنسبة لمتغير الجنس.

– كان أهم عامل من العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة حياة الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي جودة الحياة الأسرية، يليه العامل المرتبط بالمصادر المتاحة في المجتمع.

4/ دراسة تشيك ولي (2007)

بعنوان: "جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة الانفعالية للمراهقين الصينيين"، تكونت عينه الدراسة من 2758 من طلبة المدرسة الثانوية من الجنسين، ذكور واناث، وقد تم الاستعانة بمجموعة من الاختبارات والمقاييس النفسية تمثلت في كل من: مقياس جودة الحياة الأسرية مناسب للبيئة الصينية، مقياس المعرفة للآباء ومقياس المعرفة للأمهات، ومجموعة من المقاييس للثقافة والمراقبة والانضباط و المعاملة الوالدية، وتوصلت الدراسة الى:

–ان جودة الوظيفة الوالدية وجودة العلاقة بين الوالد والابن في الأسرة الفقيرة كانت بصفه عامه ضعيفة مقارنة بالأسر الأقل فقرا أو الغنية،

–كانت الفروق أكثر وضوحا في جودة الوظيفة الوالدية للاب وجودة العلاقة بين الاب والابن عن جودة الوظيفة للام وجودة العلاقة بين الام والابن

–ان جودة الحياة الانفعالية التي كان يتمتع بها المراهقين الذين تعرضوا لحياة يغلب عليها طابع الازمات المالية، كانت منخفضة عن الذين لم يتعرضوا لازمات مالية.

5/ دراسة شاهر خالد سليمان (2008):

بعنوان: "قياس جودة الحياة لدى عينه من جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية تأثير بعض المتغيرات عليها" وهدفت هذه الدراسة الى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص علمي ادبي والتقدير الدراسي جيد، جيد جدا، مقبول، واستخدمت

الدراسة مقياس من اعداد الباحث اذ طبق على عينة قدرها 649 طالبا جامعيا منهم 319 ادبيا 330 علمي من جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

– ان مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة النفسية.

–ان مستوى جودة الحياة منخفضا في بعدين هما جودة الحياة التعليمية وجودة اداره الوقت.

– ان مستوى جودة الحياة متوسط في بعد الصحة العامة، كما اشارت الدراسة الى وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير التخصص لصالح تخص العلمي.

6/ دراسة دعاء الصاوي السيد حسن (2009)

بعنوان: "جودة الحياة المدركة لدى عينه من طلاب الجامعة ومدى فاعليه برنامج ارشادي وجودي في تنميتها، هدفت الدراسة لمعرفه مستوى جودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة ومدى شعورهم بالسعادة والرضا والتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي وكذلك على المنهج التجريبي وتكونت عينه عينة الدراسة من 526 طالب وطالبه من طلاب الجامعة، واستخدمت مقياس جودة الحياة المدركة من اعداد الباحثة ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية من عبد العزيز الشخص وتوصلت النتائج الى:

– انخفاض مستوى جودة الحياة المدركة لدى عينه من طلاب الجامعة.

–عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث من طلاب الجامعة.

–وجود فروق داله احصائيا بين متوسطات الرتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبل والبعدي لصالح القياس البعدي

7/ دراسة اماني عبد المقصود عبد الوهاب وسميره شند (2010)

بعنوان: "جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعليه الذات لدى عينه من الابناء المراهقين" حيث هدفت الدراسة الى الوقوف على مدى وطبيعة العلاقة بين ادراك الأبناء المراهقين (من الجنسين: ذكور واناث) لجودة الحياة الأسرية، كما هدفت إلى اختبار الفروق التي تعزى إلى تأثير النوع على إدراك جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات لدى الابناء المراهقين من الجنسين، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، أما فيما يخص الأدوات المستند اليها فقد تم تطبيق كل من مقياس جودة الحياة الأسرية و مقياس فاعلية

الذات، كلاهما من تقنين الباحثتين، تكونت عينه الدراسة من 200 طالبا تتراوح اعمارهم ما بين 15 الى 17 سنه من الطور الاولى ثانوي من الجنسين ذكور واناث، و قد توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (0.01) بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات والعينة الكلية على مقياس جودة الحياة الأسرية ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات.

– وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الأبناء الذكور وبين متوسطات الإناث من حيث درجة إدراك جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات لديهم لصالح الإناث.

–تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة على كل من جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات لدى كل من الذكور والإناث لصالح المستوى الأعلى.

–وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية وفاعليه الذات وان الاناث أكثر ادراكا لجودة الحياة الأسرية.

8/ دراسة غاردنر وإياروتشي ,Gardiner & Iarocci (2015)

"جودة الحياة الأسرية واضطراب طيف التوحد: دور الأداء التكيفي والمشكلات السلوكية لدى الطفل."

حيث هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على دور خصائص الطفل، بما في ذلك الأداء التكيفي والمشكلات– السلوكية، في تحديد مستوى جودة الحياة الأسرية؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال– ذوي اضطراب طيف التوحد والذين تتراوح أعمارهم بين 6 و18 عاما في عموم كندا؛ واشتملت عينة– الدراسة على 84 ولي أمر؛ واعتمدت الباحثتان على المنهج متعدد الأساليب القائم على المقابلات

–الشخصية والاستبانة، وذلك باستخدام مقياس "فاينلاند" للسلوك التكيفي، مقياس "كونرز" لتقدير سلوك الطفل ، ومقياس جودة الحياة الأسرية كأدوات للدراسة؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها:

–أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الأداء التكيفي (وعلى وجه التحديد مهارات الحياة اليومية) ومستوى الرضا عن جودة الحياة الأسرية.

–أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير مستوى مهارات الحياة اليومية للطفل وبين أولياء أمور الأطفال ذوي مستوى مهارات الحياة اليومية (المنخفض) وأولياء أمور الأطفال ذوي مستوى مهارات الحياة اليومية (الكافي) في أبعاد الرضا عن جودة الحياة (التفاعل الأسري المعاملة الوالدية

السلامة العاطفية – الدعم المرتبط بالإعاقة) ، وذلك لصالح من كانت مهارات الحياة اليومية لدى أطفالهم كافية.

–أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير مستوى مهارات الحياة اليومية للطفل بين أولياء أمور الأطفال ذوي مستوى مهارات الحياة اليومية (المنخفض) وأولياء أمور الأطفال ذوي مستوى مهارات الحياة اليومية (لمنخفض المعتدل) في جميع أبعاد الرضا عن جودة الحياة (التفاعل الأسري المعاملة الوالدية – السلامة البدنية /المادية – السلامة العاطفية – الدعم المرتبط بالإعاقة)، وذلك لصالح من كانت مهارات الحياة اليومية لدى أطفالهم (منخفضة معتدلة).

9/ دراسة فريحه صندوق (2015)

بعنوان: "جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينه من المراهقين الثانويين بالأغواط" والتي هدفت الى معرفه طبيعة العلاقة بين درجات جودة الحياة الأسرية لدى عينه من التلاميذ ببعض الثانويات وتمثلت عيناتها في 111 تلميذا وتلميذه من المتفوقين دراسيا، و120 تلميذا وتلميذه من العاديين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة الأسرية من اعداد الباحثين اماني عبد المقصود وسميره شند، وكان من أبرز نتائجها:

– ان مستوى جودة الحياة الإنسانية كان مرتفعا لدى التلاميذ المتفوقين وغير المتفوقين من المتمدرسين ببعض الثانويات

–توصلت الدراسة الى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة الأسرية ودرجات التفوق الدراسي ودرجات غير المتفوقين دراسيا وكذلك تبعا لمتغير الجنس والشعبة بالنسبة للتلاميذ.

10/ دراسة يحيي (2018) :

"جودة الحياة الأسرية لدى الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات."

–هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع جودة الحياة الأسرية لدى الطالب الجامعي في ظل بعض المتغيرات مثل المستوى التعليمي للوالدين ووضعية الأم (عاملة/ ربة بيت)، وترتيب الطالب بين إخوته في الأسرة، ونوع الأسرة (نووية / ممتدة (، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الجامعيين المسجلين في السنة الجامعية 2016 / 2017 بجامعة ابن خلدون بالجزائر، واشتملت عينة الدراسة على (200) طالب منهم،

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بمقياس الجودة والاستبانة كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها :

-أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين ارتفعت جودة الحياة الأسرية للطالب.

-الطلبة ذوي الأسر الممتدة هم أفضل تحقيقا لجودة حياتهم الأسرية.

-وجود فروق في جودة الحياة الأسرية حسب وضعية الأم.

وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها: ضرورة الالتفات إلى موضوع جودة الحياة الأسرية وتكثيف الأبحاث فيه نظرا للتطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي يشهدها المجتمع.

11/ دراسة نادية عيادي ومراد كشيشب (2018)

بعنوان "جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة " حيث هدفت الدراسة الى معرفه مستوى جودة الحياة الأسرية لدى طلبه الجامعة، وكذا تحديد طبيعة الفروق الموجودة في جودة الحياة الأسرية تبعا لمتغير الجنس والسن، ولتحقيق ذلك طبق مقياس جودة الحياة الأسرية لـ "منسي وكاظم (2006) "، يتضمن 60 بندا، موجها لقياس ستة أبعاد خاصة بجودة الحياة: جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته. كما أنه تم الاستناد الى المنهج الوصفي لجمع وتحليل وتفسير النتائج.

وقد تكونت العينة من 100 طالبا وطالبة (34 ذكور، 66 أنثى) يتراوح سنهم ما بين 18 و26 سنة، موزعين عبر الأطوار الثلاث سنة أولى والثانية، والثالثة ليسانس، وقد اختيروا بطريقة عرضية من جامعة الشاذلي بن جديد بالطارف، وقد توصلت النتائج الى:

-ان مستوى جودة الحياة الأسرية لدى طلبه الجامعة كان متوسطا.

- عدم وجود فروق داله احصائيا في جودة الحياة الأسرية لدى طلبة جامعة الشاذلي بن جديد بالطارف تبعا لكل من الجنس والسن.

12/ دراسة بن صابرة، بن حمادة، براجل (2020)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والمشكلات السلوكية لدى الأبناء من

وجهة نظر الأولياء؛ واشتملت عينة الدراسة على (120) تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ واعتمدت الطالبتان على المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، معتمدة على مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس المشكلات السلوكية كأداتين للدراسة؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها:

– وجود علاقة ارتباطيه (سالبة) بين جودة الحياة الأسرية ومستويات المشكلات السلوكية لدى الأبناء وذلك بمعامل ارتباط (0.274−)؛ مما يدل على أنه كلما زادت مستويات جودة الحياة الأسرية كلما ساهم ذلك في الحد وتقليص مستويات المشكلات السلوكية لدى الأبناء.

– أن "مستوى جودة الحياة الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور" جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

– أن درجة توافر المشكلات السلوكية لدى الأبناء" جاءت بدرجة (ضعيفة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة الأسرية يعزى إلى المؤهل العلمي–عدد الأبناء.

13/ دراسة الكشكي والصبيان (2021)

بعنوان: "جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط في العلاقة بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية لدى عينة من

طلاب الجامعة السعوديين" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط

في العلاقة بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن الفكري وجودة الحياة الأسرية وأحادية الروية، والفروق في كل من الأمن الفكري وجودة الحياة الأسرية وأحادية الروية وفقا للنوع والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (860) من طلاب الجامعة السعوديين طُبق عليهم مقاييس جودة الحياة الاسرية (عبد الوهاب وشند،2010)، والأمن الفكري للشباب (الكشكي والعتيبي ،2017)، وأحادية الرؤية (عثمان ،2007)، وتوصلت الدراسة إلى:

– أن أكثر أبعاد جودة الحياة الأسرية انتشاراً هو البعد الخاص بالمقدرة المادية والسلامة الصحية. واتصفت عينة الدراسة بمستوي منخفض من أحادية الرؤية.

–وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة الأسرية والأمن الفكري.

–وجود علاقة عكسية بين أحادية الرؤية وجودة الحياة الأسرية.

– وجود علاقة عكسية بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية.

–أن هناك تأثير ايجابي لجودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط للعلاقة بين الأمن الفكري وأحادية أو تعددية الرؤية.

–وجود فروق دالة إحصائيا وفقاً للنوع لصالح الاناث في جودة الحياة الأسرية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأمن الفكري وأحادية الرؤية وفقا للنوع.

–عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من جودة الحياة الأسرية الأمن الفكري وأحادية/ تعددية الرؤية وفقاً للتخصص، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة مراكز الارشاد النفسي بالجامعات بوضع برامج وخطط تمكنهم من خلق فكر متعدد ومتعايش مع الاخر لدى طلاب الجامعة.

14/ دراسة عبود باقيس، علي المحمدي (2022)

بعنوان: "جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وفحص العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي بأبعادهما المختلفة، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى أبعاد جودة الحياة الأسرية ومستوى التوافق النفسي لدى عينة بلغت(165) فرداً من طلبة المرحلة الثانوية بجدة، والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي أدبي)، والنسبة المئوية (90 وأكثر، 89 وأقل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي– والمقارن، وتم استخدام مقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد (عبدالوهاب وشند) ومقياس التوافق النفسي من إعداد (حبيب الله، 2016)، كأدوات للدراسة، وكشفت النتائج عن:

–وجود مستوى مرتفع في جودة الحياة الأسرية ومستوى التوافق النفسي.

–وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الأسرية ما عدا بعد التفاعل الأسري

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب التي تكون (90 وأكثر، 89 وأقل) في جميع أبعاد التنشئة الأسرية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق النفسي، وبين العلمي والأدبي وبين النسب التي تكون (90 وأكثر، 89 وأقل)، وبناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بعقد دورات تدريبية للطلبة لزيادة القدرة على التكيف والوقاية من الضغوط النفسية التي تؤثر على التوافق النفسي.

أ-الدراسات التي تناولت متغير الدافعية للتعلم:

1/دراسة أبوكويك (2009)

بعنوان:" الدافع للإنجاز وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المعلمين بجامعة الأزهر بغزة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الدافع للإنجاز بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وإلى معرفة فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز، وكذلك في أبعاد الصحة النفسية بين أفراد عينة الدراسة، وأيضا إلى التحقق فيما إذا كان هناك تأثير للتفاعل بين الجنس والدافع للإنجاز على مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة (المستوى الرابع) في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، حيث بلغ حجم العينة 268 طالبا وطالبة 111 طالبا و157 طالبة، للعام الدراسي 2007/2006.

وقد استخدم الأدوات التالية لجمع البيانات المتعلقة بالبحث وهي: مقياس الدافع للإنجاز لهرمانس Hermans ترجمة (رشاد موسى وصلاح أبو ناهية 1987)، ومقياس الصحة النفسية إعداد (عبد المطلب القريطي وعبد العزيز الشخص، 1992). وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز وكذلك في الدرجة الكلية للصحة النفسية بين أفراد العينة تعزى لجنس الطلبة (ذكور/إناث).

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الصحة النفسية وفي الدرجة الكلية للصحة النفسية تعزى لمستوى دافع الإنجاز "منخفض-مرتفع" وكانت الفروق جميعها لصالح مرتفعي الدافع للإنجاز.

- عدم وجود تأثير للتفاعل ذو دلالة إحصائية بين الجنس والدافع للإنجاز على مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

2/ دراسة هينانج وآخرون (Henning, at al, 2010)

بعنوان:" الإرهاق، جودة الحياة، الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الطب: مقاربة شخصية" هدفت الدراسة الى معرفة علاقة جودة الحياة بالدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الرابعة والسنة الخامسة طب بجامعة أوكلاند، وقد استخدم الباحثون مقياس جودة الحياة بأبعاده (جودة الحياة الجسمية والنفسية والعلاقات الاجتماعية، وجودة المحيط)، ومقياس الدافعية للتعلم، وتوصلت النتائج إلى:

-تم الحصول على ثلاث مجموعات:

-الإرهاق العالي له علاقة بانخفاض كبير لمستوى جودة الحياة (ن = 62، 20%)

-الإرهاق المعتدل يؤدي الى مستوى جودة الحياة معتدل (ن = 131، 41%)

-الإرهاق المنخفض يكون له تأثير بارتفاع مستوى جودة الحياة (ن = 124، 39%).

وبعد التحكم في مستوى الجنس والسنة، كان لدى الطلاب ذوي الإرهاق العالي وانخفاض جودة الحياة ارتفاع ملحوظ في قلق الاختبار (P <0.0001) ودرجات التحفيز (P <0.0001)؛ وانخفاض الدافع الجوهري (P <0.005)، والكفاءة الذاتية (P <0.001)، ودرجات اختبار التقدم (P = 0.03) مقارنة بالملامح الأخرى.

-أن جميع الطلبة يرون بأن الصعوبات الشخصية التي تواجههم تمثل معاش أليم، وتسبب لهم أضرار وتأثر على نوعية النوم وتخفض من مستوى دافعيتهم للتعلم.

-أن % 61 من الطلبة يعنون من مشاكل خاص ليلًا ترجع لمعاشهم من تجارب دراستهم التي ينشأ عنها انخفاض مستويات دافعيتهم بصفة عامة، لكنّهم يشعرون بأنهم لا يدرسون بالمقدار الكافي .

-أن % 61 يعيشون فترات إيجابية تدفعهم إلى التعلم، ويعود ذلك إلى تحفيزهم من قبل أطباء آخرين وتشجيعهم لما يقومون به من عمل يستحقّ الثناء والشكر.

-أن الدافعية للتعلم تعود إلى التحفيز والتشجيع من قبل الآخرين.

3/ دراسة جناد عبد الوهاب (2012)

بعنوان: أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة

التعليم المتوسط هدفت هذه الدراسة الى إبراز أهم العوامل التي تؤثر على زيادة التحصيل المعرفي والأكاديمي وهو الدافعية للتعلم، والتي تعد من العوامل المحفّزة للتلاميذ على ما سيقومون به من نشاطات مدرسية سواء في القسم أو خارجه. أما عينة البحث فكانت تضم 200 تلميذ وتلميذة من أقسام السنة الثالثة من التعليم المتوسط. واستخدم لجمع البيانات مقياس أُعدّ من طرف الباحث في أطروحة الدكتوراه لقياس الدافعية للتعلم. أما فيما يخص الأساليب الإحصائية المستخدمة فهي: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الخطأ المعياري، تحليل التباين أحادي الاتجاه. ومن أهم النتائج المحصّل عليها في هذه الدراسة:

–يوجد أثر لكل من متغير المستوى التعليمي للوالدين ومتغير المستوى المعيشي (الاقتصادي) ومتغير إصرار الوالدين للنجاح على الدافعية للتعلم لدى الأبناء

– لا يوجد أثر لمتغير الجنس (تلاميذ ذكور وإناث) ومتغير الحالة المهنية على الدافعية للتعلم لدى الأبناء.

4/ دراسة عزيزة أحمد العمري (2020)

بعنوان: "جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عيّنة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة الديموغرافية (الجنس– التخصص الدراسي– حجم الأسرة– مستوى تعليم الوالدين– مصدر دخل الأسرة) في كل من جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز، وتسعى كذلك إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال أبعاد جودة الحياة الأسرية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بجدة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وبلغت عينة الدراسة الكلية (764) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية بمدارس مدينة جدة، واستخدمت الباحثة كأدوات للدراسة الحالية: مقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد "أماني عبد المقصود وسميرة شند"، ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحثة، بالإضافة إلى استمارة للبيانات الأولية من إعداد الباحثة. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي في اختبار الفروض جاءت النتائج كالتالي:

–توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا بين جودة الحياة الأسرية (الدرجة الكلية– الأبعاد) والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

– توجد فروق في جودة الحياة الأسرية وفي الدافعية للإنجاز بحسب متغيرات الدراسة الديموغرافية ما عدا متغير الجنس وحجم الأسرة في الدافعية للإنجاز حيث لم يثبت وجود فروق في متوسط الدرجات،

–التمكن من صياغة معادلات للتنبؤ بدرجة دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من خلال (الدرجة الكلية ودرجة بعد المقدرة المادية/ السلامة الصحية) لجودة الحياة الأسرية.

– التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنسبة للمنهج اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المطبق وهو المنهج الوصفي فأغلب الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي في تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها وهذا ما سيتم استخدامه في دراستنا الحالية، أما فيما يخص الأدوات المعتمدة في الدراسات السابقة، فقد تنوعت بين الاستبيان والبرامج والمقاييس، وفي هذه الدراسة سيتم الاعتماد على استبيان دافعية التعلم وكذلك استبيان جودة الحياة الأسرية، وهذا يرجع الى ملاءمتها لطبيعة الموضوع المدروس.

7–1/من حيث الهدف:

من خلال الدراسات السابقة نجد أنها تختلف من حيث الهدف فلكل دراسة هدف معين خاص بها حيث هدفت دراسة دراسة **ماكستاي وآخرون McStay et al (2006)** إلى توضيح دور المرحلة العمرية للطفل في التأثير على الإجهاد من جهة، وجودة الحياة الأسرية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وهي دراسة خاصة بفئة معينة وتبحث عن مدى تأثير الصحية للطفل التوحدي على جودة حياة الأم، أما دراسة **يحيى (2018)** مثلا فسعت إلى التعرف على واقع جودة الحياة الأسرية لدى الطالب الجامعي في ظل بعض المتغيرات مثل المستوى التعليمي للوالدين ووضعية الأم (عاملة /ربة بيت)،و ترتيب الطالب بين إخوته في الأسرة ،و نوع الأسرة (نووية /ممتدة)، اما **دراسة سيد احمد وريغي عمر جعيجع 2019،** فهدفت الى معرفة الفروق في جودة الحياة الأسرية للمرأة بين الماكثات بالبيت والعاملات ،اما دراسة **نادية عيادي ومراد كشيشب 2018** فهدفت الى معرفة مستوى جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة وكذا تحديد طبيعة الفروق الموجودة في جودة الحياة الأسرية تبعا لمتغير الجنس والسن. أما دراسة **أبوكويك (2009)** فهدفت إلى الكشف عن علاقة الدافع للإنجاز بأبعاد الصحة النفسية، وهدفت **دراسة جناد عبد الوهاب (2012)** الى إبراز أهم العوامل الأسرية التي تؤثر على زيادة التحصيل المعرفي والأكاديمي وهو الدافعية للتعلم. **دراسة عزيزة أحمد العمري (2020)**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وتعتبر الأكثر

تشابه مع دراستنا الحالية والتي تهدف الى معرفة العلاقة بين متغير جودة الحياة الاسرية ومتغير الدافعية للتعلم.

7-2-من حيث المنهج:

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي أو المنهج الوصفي الارتباطي (**دراسة علي كاظم والبهادلي (2006)،دراسة فوقيا احمد ومحمد حسين (2006)، دراسة تشيك ولي (2007) دراسة شاهر خالد سليمان (2008)،دراسة اماني عبد المقصود عبد الوهاب وسميره شند (2010) دراسة فريحه صندوق (2015)، دراسة يحيي (2018)، دراسة نادية عيادي ومراد كشيشب (2018)، دراسة بن صابرة، بن حمادة، براجل (2020)، دراسة الكشكي والصبيان (2021)، دراسة عبود باقيس، علي المحمدي (2022)، دراسة أبوكويك (2009) دراسة عزيزة أحمد العمري (2020)**)، وهناك دراسات اعتمدت على منهج متعدد الأساليب القائم على المقابلات الشخصية والمنهج الاكلينيكي دراسة **هينانج وآخرون Henning, at al (2010)** ، وأخرى اعتمدت منهج متعدد الأدوات من بينها القائم على الاستبانة والمقابلة العيادية كدراسة **جناد عبد الوهاب (2012)** ، أما فيما يخص المنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن لتوضيح العلاقة بين المتغير التابع والمستقل.

7-3-من حيث الأدوات:

بالنسبة لأدوات جمع البيانات: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في استخدام الاستبيان كأداة ووسيلة لجمع البيانات وقياس جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم، في حين اختلفت مع بعض الاخرى في نوع المحاور أو لملاءمتها للبيئة والعينة المستهدفة في الدراسة، بينما هناك من استخدم بعض اختبارات الذكاء بهدف التعرف على التفوق الدراسي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تطبيق مقاييس تخص متغير الدراسة الحالية **مقياس الدافعية للتعلم لقطامي (1989) ومقياس جودة الحياة الأسرية أ.رانيا محمد يوسف** المستند اليه في هذه الدراسة، و هناك اختلافات في نوع المقياس ترجع للبيئة الثقافية و العينة المستهدفة، أما فيما يخص الدراسات التي كانت نوعا ما تبحث في متغير غير مشابه للدراسة الحالية أو خاصة بموضوع ما فقد تستند الى استبانة خاصة أو المقابلة العيادية.

7-4-من حيث العينة: بالنسبة للعينة: كانت هناك اختلافات حيث الدراسة الحالية لم تتفق مع الدراسات السابقة في نوع وحجم العينة، فمنها ما كانت تخص فئة الطلبة الجامعيين (**دراسة علي كاظم والبهادلي (2006)، دراسة شاهر خالد سليمان (2008)، دراسة دعاء الصاوي السيد حسن (2009)، دراسة**

يحيي (2018)، دراسة نادية عيادي ومراد كشيشب (2018)، دراسة الكشكي والصبيان (2021)، دراسة أبوكويك (2009)، دراسة هينانج وآخرون (Henning, at al, 2010) ، ودراسات شملت عيناتها التلاميذ في سن المراهقة بصفة عامة ومن الدراسات من كانت عينته في المرحلة الابتدائية ومرحلة المتوسط والجامعة، وهناك ما كانت عينة خاصة مثل لأولياء مثل **دراسة بن صابرة، بن حمادة، براجل (2020)** لأوياء أطفال بهدف التعرف على المشكلات السلوكية و جودة الحياة الأسرية، **و دراسة ماكستاي وآخرون McStay et al (2006)**، لأمهات أطفال يعانون من التوحد، بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في العينة وهي المرحلة الثانوية.

طبقت الدراسات على الجنسين الذكور والاناث اختلفت في المراحل فهناك ثلاث دراسات طبقت على الطلبة الثانويين وثلاث دراسات تطبيقاتها للطلبة الجامعيين ودراسة طبقت على الابتدائي.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

فيما يخص استفادتنا من الدراسات السابقة تمثلت في أنها كونت لدينا فكرة حول انجاز البحث بطريقة علمية ومنهجية واضحة وبناء خطة البحث، كما أنها ساعدتنا في عملية جمع المادة العلمية من أجل إثراء الجانب النظري بالمعلومات المتعلقة بالموضوع المدروس، إضافة الى هذا كونت لدينا فكرة حول الجانب الميداني المتعلق بالدراسة الحالية من خلال اختيار المنهج المتبع في دراستنا هذه، وكذلك الوسائل المعتمدة في عملية جمع البيانات والمعلومات، كما يمكن لنا توظيف هذه الدراسات عند مناقشة النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من أجل معرفة مدى تحقق الفرضيات والإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية الدراسة.

ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

-تحديد نوع وحجم العينة وأساليب اختيارها.

-تحديد أدوات الدراسة الحالية وطريقة تطبيقها.

-الاستناد الى النتائج المتحصل عليها من خلال محاولة تفادي الوقوع في نفس الأخطاء.

-تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها في ضوء نتائج هذه الدراسات.

خلاصة

تناولنا في الفصل الاول مجموعة من الخطوات المنهجية للتعريف بالموضوع حيث تم في البداية صياغة الاشكالية وطرح تساؤلاتها، كما قمنا بصياغة الفرضيات وبتحديد اهمية الدراسة سواء من الناحية النظرية والتطبيقية ووضحنا اهدافها وكذلك تناولنا الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة سواء العربية والاجنبية كما قمنا بالتعقيب عليها كذلك قمنا بتحديد التعريفات الاجرائية لمفاهيم الدراسة. وكل هذا تمهيدا لاستدراج الفصل الموالي، حيث نتناول موضوع جودة الحياة الأسرية بمختلف جوانبه.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

جودة الحياة الأسرية

الفصل الثاني: جودة الحياة الأسرية

تمهيد

1/ نبذة تاريخية عن جودة الحياة

2/ مفهوم جودة الحياة

3/ تعريف جودة الحياة الأسرية

4/التوجهات النظرية لجودة الحياة الأسرية

5/ مؤشرات جودة الحياة الأسرية

6/ الأبعاد الرئيسية لجودة الحياة الأسرية

7/ معوقات جودة الحياة الأسرية

8/جودة الحياة الاسرية وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي

9/جودة الحياة الاسرية في المجتمع الجزائري

خلاصة

تمهيد:

إن موضوع جودة الحياة الأسرية عنصرا هاما جدا نتمكن من خلال البحث فيه، التحكم في العديد من المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر في حياة الفرد سواء إيجابيا أو سلبيا، وذلك من جراء التعرف على أنماط وديناميكية الحياة الاسرية بمختلف أبعادها، على أن نلم بالاختلافات الثقافية والاجتماعية بصفة عامة.

سنتطرق في هذا الفصل الى أهم العناصر التي من شأنها أن تمنحنا الإطار النظري الذي يمكننا من التوصل الى تقديم التفسيرات المناسبة لنتائج ما سنقوم به من عمل تطبيقي لاحقا فسنتناول كل من: مفهوم جودة الحياة الأسرية، مع التطرق لتاريخ وجيز عن مصطلح جودة الحياة الأسرية، وبعدها نتعرف على التوجهات النظرية لجودة الحياة الأسرية، وأبعادها، والعوامل المؤثرة فيها مع ذكر أهم معوقاتها.

1- نبذة تاريخية عن مصطلح جودة الحياة:

في الأصل، كان لعلم النفس ثلاث مهام متميزة: الأولى تشمل علاج الأمراض العقلية والثانية التأكد من أن حياة الجميع تكون ثرية ونشطة، والمهام الثالث هو اكتشاف المواهب وتنمية قدراتها. وبهذا فقد تم التركيز مبكرا على علم النفس الإيجابي من خلال مختلف الأبحاث العلمية مثل أعمال **تارمان** "**Terman**" حول المواهب (**Terman.1939**) والسعادة الزوجية (**Terman& all، 1938**) ، أبحاث **واتسون** حول التعليم الفعال (**watson ، 1928**) ، و دراسات **يونغ** فيما يتعلق بالبحث عن معنى الحياة (**Jung ، 1933**) . ولكن مع مخلفات الحرب العامية الثانية حدثت بعض التغيرات مست مسار البحث في علم النفس واتخذت صيغة جديدة، اذ يرى **سيلجمان (1994 Seligman)** أنها تتلائم مع متطلبات ذلك الوقت لأنه هناك تدعيم من طرف السلطات الدولية للأبحاث التي تساعد على تقديم العلاجات المناسبة لمختلف الحالات المرضية بصفة عامة والعقلية بالأخص الناتجة عن مخلفات وعواقب الحرب، من صدمات نفسية واختلالات عقلية. في عام 1946 اكتشف علماء النفس أنه يمكنهم علاج الأمراض العقلية أو التخفيف من أعراضها من خلال مختلف سبل التكفل وذلك بشكل جد معتبر ومدى الحياة، فيمكن اعتباره تقدما كبيرا تم إنجازه في العملية التشخيصية للأمراض العقلية وعلاجها لما كان يصعب ذلك من قبل.

(Martin , 2021,P :6)

حاليًا، كثيرًا ما يُستشهد بمصطلح جودة الحياة في الإعلام والبحث العلمي. ومع ذلك، هذا المصطلح ضهر استخدامه لأول مرة في 1964، في خطاب ألقاه الرئيس الأمريكي ليندون جونسون (Shea W.R. & King–Farlow J.، 1976). من ثم تم تدريجيا استبدال التعبيرات القديمة مثل "حياة طيبة" أو "الرفاهية"، وتم تبنيها بسرعة من طرف التخصصات المختلفة مثل الطب وعلم النفس وعلم التربية، علم الاجتماع أو الفلسفة.

في البداية، أغلبية البحوث التي اعتمدت مفهوم جودة الحياة في دراساتها، اعتبرته كمصطلح متعدد الجوانب وذو معايير مختلفة وذلك لأنه يشمل كل من المستوى التعليمي والصحة البدنية والعقلية، والجانب المهني والعلاقات الاجتماعية والظروف المعيشية وغيرها، ففي عام 1966 اقترح **باور"Bauer** " مفهوم "المؤشرات الاجتماعية" لمراقبة الظروف المعيشية للسكان باستخدام بيانات احصائية، وهذا من أجل تحليل المعطيات ومراقبة تطورها مع مرور الزمن. فهذا المنهج الذي اهتم بمقاربة "المؤشرات الاجتماعية" يشمل معايير

موضوعية قابلة للملاحظة وقابلة للقياس والتقييم حيث ان كانت هذه المعايير إيجابية ومستواها مرتفع: تعتبر دلالة موثوق فيها وأنها توحي بنوعية حياة جيد.

(Pierre et all, 2010, p117)

و من أهم الدراسات في 1970، دراسة **سميث** "**Smith**" **(1973)** ، و التي تم من خلالها تحديد الأبعاد المناسبة و المعمول بها منذ ذلك الحين باعتبارها مناسبة لإدراك الأبعاد الموضوعية لجودة الحياة في البيئة الحضرية ، و هذا سواء تعلق الأمر بالثروة (الدخل أو العمل) ، و البيئة المعيشية (حالة المسكن وخصائص الحي) ، الصحة (الخدمات المقدمة والمعدات المتاحة) ، والتعليم (المستوى التعليمي بصفة عامة) ، الأمن (الجريمة) ، والروابط الاجتماعية (نوعية الأسرة، الحياة الاجتماعية و الديمقراطية) وكذلك الترفيه والخدمات الاستهلاكية المتاحة. هذه الدراسات حول جودة الحياة سعت لتغطية أكبر عدد ممكن من المتغيرات.

إلا أنه اتضح أن هذه المؤشرات "الموضوعية" لم تكن كافية لتفي بمفهوم جودة الحياة، ففي الواقع كانت هناك نقاط حساسة تتسم بالذاتية تم اهمالها، فمثلا بالرغم من مشاكل صحية بالغة وظروف معيشية جد متواضعة لدى بعض الأفراد إلا أن هذا لن ينقص شيئا من جودة حياتهم ومن الممكن أن تتسم معيشتهم بمستوى أحسن بالمقارنة مع الأشخاص الذين يتمتعون بصحة جيدة أو الذين يتمتعون بظروف معيشية أفضل بكثير. ولما كان مفهوم جوده الحياة لا يمكن ان يقتصر فقط على الجانب الموضوعي لأنه من الضروري اخذ بعين الاعتبار الجانب الذاتي والذي يشمل مختلف المتطلبات والحاجيات الذاتية الأساسية للفرد مثل التصورات والحالة العاطفية والحالة النفسية بصفة عامة، اذ كلها تدخل ضمن الخصوصيات فتشمل القيم والتصورات الخاصة، ونظرا لصعوبة التحكم في هذه القيم واستحالة فصلها عن الجانب الموضوعي والذي يكون قابل للملاحظة.

لذلك كان من الضروري النظر في غيرها من المعايير لمراعاة مفهوم جودة الحياة بقدر أكثر شمولية وفي شكل أكثر ارتباطًا بما يفكر ويشعر الفرد، ومنه كان تركيز الاهتمام على قياس مفاهيم أكثر ذاتية مثل القناعة أو الرضا عن الحياة وتحقيق الرفاهية والشعور بالسعادة، وهكذا بدأ الاهتمام بما يسمى "بالمؤشرات الذاتية" والتي تعتبر أكثر صلة بجودة الحياة. **(Andrews,1974,p p,192-193)**

لذا فلمدة طويلة لم يتمكن الباحثين من إيجاد اتفاق على المعايير المختلفة لتحديد جودة الحياة، فبالنسبة للبعض انصب الاهتمام فقط على المتغيرات الداخلية الذاتية للفرد: أولوياته وأهدافه ورضاه ورفاهيته وسعادته، بالرغم أنه من الضروري مراعاة كل من المؤشرات الداخلية والخارجية، الذاتية والموضوعية.

ومن ثم تم استخدام مفهوم جودة الحياة لأول مرة لتقييم آثار العلاجات الدوائية أو النفسية والاجتماعية، والتقارير التي تخص الخدمات الاجتماعية والصحية وكذلك تلك التي لها علاقة بتطور العملية العلاجية على مستوى مختلف مؤسسات اعادة التأهيل.

حيث تم التطرق الى استعمال الأدوات الخاصة بالتقييم واقتصرت استعمالاتها على بعدا واحدا فقط يمس المجال الوظيفي وأنشطة الحياة اليومية. لكن سرعان ما ألحت الحاجة الى تطوير أدوات متعددة الأبعاد اعتمدت أغلبيتها على النموذج الذي اقترحه **لاوطن** "**Lawton**" **(1983 و1994)** الذي قام بتقييم حالة شخص من خلال معايير ذاتية وموضوعية.

في مقال بعنوان "موضوعي – شخصي"، تم تعريف المصطلحين على النحو التالي: "أي فكرة، أي معرفة – أي فعل ذكاء – تفترض بالضرورة مصطلحين: من ناحية، العقل نفسه الذي يتم فيه هذا الفعل ومن ناحية أخرى، الشيء الذي تؤكده أو تنفيه أو ما تمثله. الأول هو موضوع التفكير والثاني هو الفكر أو الشيء المدرك. يثبت هذا البيان أن الذات هي فقط موضوع التفكير، ومن ناحية أخرى، يكون الهدف مرادفًا للمادة أو غير المادية. يشهد هذا أيضًا على أنه لا يمكن التعامل مع الكلمتين بشكل منفصل بسبب العلاقة التي توحدهما بشكل وثيق.

(Houria,2021,p.32)

وهذا يعني أن رفاهية الفرد تتحقق في الحالة التي يتم فيها ضمان حالته الجسدية والنفسية والاجتماعية في نفس الوقت. تعتمد منظمة الصحة العالمية على السياقات الثقافية والاجتماعية والبيئية للأفراد. بالإشارة إلى البعد الذاتي، فإن جودة الحياة مشروطة بقدرة الأفراد على تلبية احتياجاتهم ورغباتهم. يتعلق هذا الرضا بثلاثة جوانب من "الوجود" و "الانتماء" و "الممارسة"

2- مفهوم جودة الحياة:

كان هناك اختلاف بين العلماء في تقديمهم تعريف لمفهوم الجودة بصفة عامة وقد يرجع الأمر الى تعدد

الأبعاد التي يتم خلالها انتهاج ودراسة هذا الموضوع ويمكن ملاحظته من خلال الدراسات السابقة حيث تم انتهاجه تحت عدة مؤشرات منها ما هي موضوعية يمكن ملاحظتها مثل الحالة الاقتصادية والاجتماعية ومستوى الدخل، ومنها ما هي ذاتية مثل الحالة النفسية والانفعالية للفرد وتشمل مختلف المشاعر سواء إيجابية او سلبية.

يستند المدخل الموضوعي عند تقدير جودة الحياة وتقويمها إلى المؤشرات الموضوعية التي يمكن تعريفها بأنها تلك المؤشرات القابلة للقياس الكمي، والتي تتعلق بالمتغيرات المؤسسة لجودة الحياة، مثل حجم ومستوى

المرافق والخدمات الموجودة بالمناطق السكنية، والمؤسسات التي تقدم كافة الخدمات الصحية والعلاجية والغذائية والمدارس والهيئات التعليمية وأماكن الترويح المتاحة، والأنشطة الاقتصادية الشائعة والسلع المتوفرة، والمؤسسات القائمة على تحقيق الأمن الجوهري

يعرف زونا وآخرون **Zuna et al (2010)** جودة الحياة الأسرية على أنها "إحساس ديناميكي بالرفاهية ضمن الأسرة، بشكل جماعي وذاتي ويبلغ من قبل أعضائها، في أي فرد وتتفاعل الاحتياجات على مستوى الأسرة.

ومنه فان أهم وأبسط ما يميز مفهوم جودة الحياة الأسرية عن جودة الحياة الفردية: يكمل في التركيز بشكل أدق وأساسي على تصورات ونشاطات الأسرة كوحدة متكاملة.

(X. Hu et al,2011,p1099)

لتحقيق جودة الحياة الأسرية، تحتاج العائلات إلى أن تكون راضية من عدة نواحي مختلفة مثل تفاعلهم الأسري، الأبوة والأمومة، الرفاهية العاطفية، تحقيق الاحتياجات الجسدية و المادية، والدعم المرتبط بمختلف المشكلات التي قد تواجه الأسرة.

حسب **براون و براون Brown & Brown(2003)**، و **شالوك وآخرون (2007)** فإن جودة الحياة هي بناء اجتماعي من محتمل أن يتكون من عدة عناصر أساسية، تشمل المجالات والمؤشرات التي يتم تقاسمها فيما بينها أعضاء المجموعة و هذا بالرغم عن الخصائص والاهتمامات التي يتميز بها كل فرد دون الأخرين، حيث يتم فرض الجو الأسري بكل مكوناته و يتم دمج الاهتمامات الفردية في شكل تكيف جماعي أسري.

تعريف منظمة الصحة العالمية (who,1994)

تعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها "إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه."

يشير مفهوم جودة حياة الأسرة إلى المدى الذي يتم فيه تلبية احتياجات الأسرة، حيث يستمتع أفراد الأسرة بحياتهم معًا ويتاح لأفراد الأسرة فرصة القيام بالأشياء التي تهمهم مثل التنمية وقد اهتم الكثير من علماء النفس بدراسة الخبرات الذاتية الايجابية والسمات الشخصية الايجابية والعادات الإيجابية لأنها تؤدي إلى تحسين جودة الحياة، وتجعل للحياة قيمة وتحول دون الأعراض المرضية التي تنشا عندما لا يكون للحياة معنى. **(turnbull & shogren,2013: p84)**

تعريف بونومي وباتريك وبوشنيل patrick Bushnel, Bonomi (2000):

يرى كل من **بونومي وباتريك بوشنيل** أن جودة الحياة مفهوما واسعا يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية، مرتبطة بالحالة الصحية والحالة النفسية للفرد، ومدى الاستقلال الذي يتمتع به والعلاقات الاجتماعية التي يكونها، فضلا عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها.

وهكذا، تؤكد **كريستين توبليم زانين Christine Toblem–Zanin** في كتابها الطبيعة السياقية لنوعية الحياة بقولها:

"يعتمد تقدير جودة الحياة على الأحكام القيمية التي قد تختلف من منطقة إلى أخرى، ولكن أيضًا من ثقافة إلى أخرى وحتى من شخص إلى آخر. في نفس البلد، في نفس المدينة، لا يستخدم السكان نفس المعايير لتقييم جودة حياتهم. " **(Christine, 2006, p: 87)**

في مقال بعنوان "موضوعي – شخصي" ، عرّف المؤلف هذين المصطلحين على النحو التالي: "أي فكرة ، أي معرفة – أي فعل ذكاء – تفترض بالضرورة مصطلحين: من ناحية ، العقل نفسه الذي يتم فيه هذا الفعل و من ناحية أخرى ، الشيء الذي تؤكده أو تنفيه أو ما تمثله. الأول هو موضوع التفكير والثاني هو الفكر أو الشيء المدرك. يثبت هذا البيان أن الذات هي فقط موضوع التفكير، ومن ناحية أخرى ، يكون الهدف مرادفًا للمادة أو غير المادية. يشهد هذا أيضًا على أنه لا يمكن التعامل مع الكلمتين بشكل منفصل بسبب العلاقة التي توحدهما بشكل وثيق.

(سميرة ابو الحسن،2009، ص ص، 258–275)

تعرف **سمية ابو الحسن عبد السلام (2009)** نوعيه الحياة الأسرية بأنها تمثل جزءا اساسيا من مفهوم أكثر شمولا وعموميه وهو نوعيه الحياة بصفه عامه ويشتمل هذا المفهوم على عده أبعاد تتمثل في التفاعلات الأسرية الداخلية والخارجية فاصله الادوار الأسرية والممارسات الوالدية والمشاكل والنزاعات الأسرية. **(خظرون ،2022، ص496.)**

3/ تعريف جودة الحياة الأسرية:

مما سبق، استطعنا أن نستنتج أن مفهوم جودة الحياة يغطي أيضًا بعدين: ذاتي وموضوعي. فيما يلي، سنحاول توضيح هذين المفهومين حتى نتمكن من فهم هذه الفكرة بعمق.

3–1–تعريف بارك و أخرون (2003) إذا كانت جودة الحياة الأسرية تعتمد على التفسير الشخصي للأحداث (Cappe et al.، 2009) ، فهي بناء اجتماعي يتكون من عدة مجالات ومؤشرات ، تتمحور

حول الفرد والأسرة (Park et al.، 2003 ؛ Poston et al.، 2003). وبالتالي، يتضمن هذا المفهوم الخبرات التي يمتلكها الأعضاء داخل الأسرة نفسها، مثل تلبية احتياجات كل فرد، وإرضاء الأعضاء في قضاء الوقت معًا والقدرة على القيام بشكل مشترك بالأعمال التي لهم أهمية.

3-2-تعريف تورنبول Turnbull (2000)

قدم تورنبول تعريفا للأسرة وتعريفا لمفهوم جودة الحياة الأسرية:

3-2-1-الأسرة : أفراد ينظرون إلى أنفسهم كجزء من الأسرة ، سواء كانت تربطهم علاقات القرابة والرحم أو الزواج أو دون ذلك ، حيث يتكافلون ويهتمون ببعضهم البعض وفق نضام و احترام متبادل.

3-2-2-جودة الحياة الأسرية : الظروف التي يتم وفقها تحقيق متطلبات الأسرة، حيث يستمتع أفرادها بحياتهم معًا كأسرة واحدة اذ يتاح لهم فرص القيام بالأشياء المهمة بالنسبة لهم.

(Park et all, 2002, p.153)

لقد تغير استعمال مفهوم جودة الحياة مع مرور الزمن منذ عشرات السنين حيث تم تعريفها بشكل مختلف من طرف الباحثين (Hughes et Hwang 1996، Schalock 1999، Brown 1997، Cummins 1997، Felce 1997، O'Boyle 1997)، لكن بغض النظر عن المسار العلمي الذي انتهجه كل باحث عموما اشتمل مصطلح جودة الحياة مجموعة من المفاهيم التي يتم بها تعريفه نذكر منها: تحقيق السعادة، مشاعر الرفاهية، المشاعر الإيجابية، المشاركة والانخراط الاجتماعي وفرص تحقيق الهوايات الشخصية.

4 -الاتجاهات النظرية المستخدمة في تفسير جودة الحياة:

توجد أربع اتجاهات رئيسية مفسرة لجودة الحياة وتتمثل في:

4-1- الاتجاه الفلسفي: وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من أسر الواقع وحلق في فضاء مثالي يدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق وترك العنان للحظات من خيال إبداعي، وبالتالي فجودة الحياة من هذا المنظور "مفارقة للواقع في شكل سعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام لآلام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية

(سليمان رجب، 2009)

4-2- الاتجاه الاجتماعي: الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلي آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه من عائد مادي من وراء عمله ومكانته المهنية وتأثيره على الحياة، ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا الفرد عن عمله

(العارف بالله محمد الغندور، 1999)

4-3- الاتجاه الطبي: ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من أمراض جسمية مختلفة، أو نفسية أو عقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية، تعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة.

إن تطوير جودة الحياة هو الهدف المتوقع لمقدمي الخدمة الصحية، وتقييم حاجة الناس لجودة الحياة تشمل أيضا تقييم احتياجات الأفراد وتوفير البدائل لهذه الاحتياجات حتى ولو لم يكن هناك تشخيص لمرض معين أو مشكلة. وتعطي جودة الحياة مؤشرًا للمخاطر الصحية والتي من الممكن أن تكون جسدية أو نفسية، وذلك في غياب علاج حالي أو الاحتياج للخدمات.

(Rapheal and others,1996:66)

4-4- الاتجاه النفسي: ينظر إلى مفهوم جودة الحياة وفقا للمنظور النفسي على أنه " البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية ". وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات وحاجات جديدة لهذه المرحلة تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة فيظهر الرضا" في حالة الإشباع" أو عدم الرضا" في حالة عدم الإشباع" نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة.

(مسعودي، 2015، ص 206)

5/ مؤشرات جودة الحياة

ما تم استخلاصه من خلال العديد من الدراسات أن أغلبيتها تقترح ستة مجالات أو مؤشرات ذات صلة بجودة الحياة:

الرفاهية الجسدية: تشمل كل ما له يخص الصحة والتغذية والتنقل وأنشطة الحياة اليومية.

الرفاهية العاطفية: يشار إليها بالسعادة والرضا والتحرر من حالات الإجهاد، والتوافق النفسي وتحقيق المعتقد الديني.

الرفاهية الاجتماعية: تشمل الحق في الحفاض عل الخصوصية، تحقيق صداقات بكل حرية، المساهمة في الأنشطة الاجتماعية، الحصول والتمتع بمقام ودور اجتماعي.

الرفاهية الانتاجية: تشير الى تحقيق التنمية الذاتية في مجالات التعليم أو العمل، الترفيه والهوايات، حرية الاختيار والاستقلالية والكفاءة الشخصية.

الرفاهية المادية: تشمل كل من الملكية، الضمان المالي، الغذاء والمأوى، والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

الرفاهية المدنية: والتي تدل على احترام الخصوصية، وتوفير ملاحق الانتخاب أو التصويت التمتع المسؤوليات المدنية والحماية وفق القانون. **(Park et all, 2003, p :368)**

6- الأبعاد الرئيسية لجودة الحياة الأسرية

فالبعد الذاتي يشمل:

1- نوعية الحياة المدركة: وهي تشير الى تقييم الشخص للأوجه أو الجوانب المتعددة لحياته (الصحة، المهارات الوظيفية، الإدراك، الهوايات، السلوك الاجتماعي)

2- الرفاهية النفسية: هو الحكم العام الذي يصدره الفرد عن ذاته في حدود بيئته الاجتماعية.

أما البعد الموضوعي فيشمل:

1-الكفاءة أو المهارات السلوكية: يغطي نشاطات الحياة اليومية والقدرات المعرفية والسلوك الاجتماعي

2-البيئة الاجتماعية: البيئة الموضوعية تتعلق بالخصائص الواقعية والفيزيقية للبيئة المعيشية (المباني، الانارة، الفضاء، والشبكة الاجتماعية، وغيرها).

. بعبارة أخرى، يمكن لأربعة أبعاد رئيسية لجودة الحياة المتعلقة بالصحة أن تشرح هذه الجوانب:

-**الرفاه الجسدي:** ونعني به "الوظيفة الجسدية كما يتم إدراكها وملاحظتها أو اضطرابها"

-**الرفاه الوظيفي:** يرتبط هذا البعد بالتأكيد بالبعد المادي، لكنه مختلف بشكل واضح. ونقصد بها قدرة الفرد على القيام بالأنشطة اللازمة لتلبية احتياجاته الشخصية ومتابعة طموحاته وتحقيق دوره الاجتماعي.

-**الرفاه العاطفي:** يرتبط بالرفاهية الجسدية، وهو ثنائي القطب، وهو انعكاس لكل من التأثير الإيجابي والتأثير السلبي.

- **الرفاه الاجتماعي:** يشمل هذا البعد عناصر متنوعة للغاية تتراوح من تصور الدعم الاجتماعي، واستمرار الأنشطة الترفيهية، والأسرة، والصداقة أو الأداء المهني، إلى المجال العاطف، بما في ذلك النشاط الجنسي.

(BARBARINO,2006, p : 58)

وتشمل جودة الحياة الأسرية في الدراسة الحالية التركيز على أربع محاور:

1-1 التفاعل الأسري:

يرى **دون جاكسون don jakson (1965)** أن الأسرة هي نظام شخصي تحكمه قواعد العلاقة . وبذلك أكد من جهة أن الأسرة لا تتميز فقط بأفرادها فحسب، بل تتميز خصوصا بالعلاقات التي تنشأ بينهم، حيث تميل بعض العلاقات من خلال شدة تكرارها واستقرارها مع مرور الزمن تشكل ما يسميها "قواعد علائقية " العلاقة. والتي تعتبر مهمة بشكل خاص لأنها تمثل "النسيج التفاعلي" للعائلة وهذا ما يضمن توازنها الداخلي المتبادل بين أفراد الأسرة.

1-2 التوافق الأسري:

يمثل قدرة الفرد على الاستقرار والطمأنينة داخل أسرته، ومشاعره الانتمائية لها مع مراعاة حقوق وواجبات وأدوار كل فرد داخل الأسرة والالتزام بها.

(رانيا محمد يوسف علي ،2017، ص343)

1-3 التنشئة الوالدية:

هي طريقة التي ينتهجها الوالدين عند تعاملهم مع أبنائهم طيلة الحياة بمواقفها المختلفة والتي لها تأثير فعال في تكوين الأبناء نفسيا واجتماعيا.

(عكاشة، محمود فتحي ،1999، ص162)

4-1 المساندة الأسرية

هي مدى استمتاع الفرد بأشخاص من الأقارب يمكنه الاعتماد عليهم والثقة بهم وطلب المساعدة منهم عند الحاجة أو في حالة الأزمات. **(شند ،2001 ،ص208)**

معوقات جودة الحياة الأسرية

هناك العديد من العوامل التي من شأنها أن تؤثر على جودة الحياة الأسرية يمكن أن نستدرجها في النقاط التالية:

أ/ العجز والأزمات الاجتماعية:

المقصود من العجز والأزمات الاجتماعية: تلك الظروف المعيشية الضائقة التي تمس الأفراد في شكل فقر مزمن وشامل، والذي قد يسبب إهانة لكرامة الإنسان، مما يترتب عنه العزلة الاجتماعية واستمراريتها، وهذا بدوره يؤدي الى ظهور اليأس الذي يدفع الإنسان إلى الإسهام في الحلقة المفرغة للتدهور والتهميش الاجتماعي.

هناك أزمة اجتماعية عندما يمس الفقر جميع النواحي:

- الجانب الاقتصادي (الدخل المنخفض)

- الجانب الثقافي (مهارات اجتماعية ضعيفة وتعليم متدهور أو بمستوى جد متدني)

- الجانب الاجتماعي ("الانعزال التام"، عودة الفرد باستمرارية إلى مستوى العزلة، في حيزه المحدود ضمن الحي أو بيئته المعيشية وانعدام النفوذ الاجتماعي).

وبالتالي فإن حالة الأزمات الاجتماعية تنتج عن تفاعل:

• ديناميكية ثقافية واجتماعية واقتصادية تميل إلى تهميش مجموعة من الأسر، وهذا عبر الأجيال التي تواجه صعوبات في التكيف مع المؤسسات والمنظمات الاجتماعية التي تعيش فيها.

• ديناميكية داخلية ضمن الأسرة بحد ذاتها، تجعل هذا التكيف صعبًا. وهذه الديناميكية الداخلية هي بدورها نتيجة لعاملين أساسيين:

- تدهور أو تدني المستوى المعيشي الأسري من وجهة نظر ثقافية واجتماعية واقتصادية.

– التعرض الى صدمات أو سوء معاملة في مرحلة الطفولة، والذي يجعل الهوية الشخصية والاجتماعية هشة.

وقد يصاب الفرد بصفة تدريجية بالأزمات الاجتماعية بشكل تسلسلي نوعا ما وفق مراحل متتالية تشمل:

أ.**1**–**العزلة والاختناق:** عندما تكون عمليات التبادل بين الأسرة والمجتمع منغلقة، أي لا مجال للتفاعل الاجتماعي، يترتب عنه اختناق اجتماعي للأسرة، وهذا ما يمنعها من التواصل لاستيعاب وفهم مختلف المعلومات والميكانيزمات التي تمكنها من تحقيق التكيف الاجتماعي.

أ.**2**–**التكيف غير المناسب:** يعمها سوء التفاهم بين أفراد الأسرة والمجتمع، بحيث يشار الى تصرفات الأسرة بغير المعمول بها وغير المنطقية بالنسبة للبيئة الاجتماعية، وتوصف بانعدام روح المسؤولية وهذا ما يزيد من التوتر نظرا لفهم الرسالة بشكل سلبي فتعم العدوانية والأفكار السلبية، تصبح الأسرة سامة لبيئتها وبيئتها سامة لها.

أ.**3**– **انهيار تقدير الذات:** في حالة مواجهة الفرد لمجموعة من العوائق والمعرقلات بشتى أنواعها، يؤدي به ذلك الى انتهاج تصرفات سلبية، يتضح من خلال تفسيرها نمط من إيذاء النفس: تعاطي الكحول، المخدرات، العنف الأسري، السلوك المعادي للمجتمع، إلخ.

أ.**4**– **إهمال الأبناء:** حيث يتضح أن أغلبية مشكلات الطفولة والمراهقة لها صلة بالأزمات الأسرية، وهذا يرجع لفقدان الأولياء لتقديرهم للذات مما يترتب عنه صعوبة كبيرة في الحفاظ على الروابط العائلية، والنتيجة تكون جد سلبية حيث يصبح الطفل معرض للإهمال، وهذا يؤدي بدوره الى فقدان الطفل للنمو العادي، فقد يعاني من مشاكل جسدية، نفسية، اجتماعية ومدرسية خطيرة.

وهذا التسلسل لمراحل الحياة الأسرية ضمن محيط اجتماعي ما، يعبر عن أزمات تتكرر من جيل إلى جيل حيث يصبح من الصعب للغاية تحقيق نتائج إيجابية، ومنه فالأسرة تفقد لمعظم المعايير الأساسية لتحقيق جودة الحياة. **(Bedard, 2002, pp 158.159)**

ب/ الفقر:

يشمل مصطلحين: الفقر المدقع والفقر النسبي، بحيث أن الأول يعكس الافتقار الشامل أو عدم وجود العديد من الوسائل الضرورية لتلبية الاحتياجات الأساسية، غالبًا ما يتم تحديده من خلال حد للمستوى المعيشي. إلا أن هذا التعريف يعتبر بسيطًا جدًا وغير شامل لفهم الواقع في مجتمعنا.

أما المفهوم الثاني للفقر: ويشمل ما يسمى «المستبعدين" أو "ضحايا التهميش"، هم أشخاص في ظروف معيشية مختلفة تمامًا، العاطلين عن العمل على المدى الطويل، والعائلات المنعزلة في ظروف معيشية خاصة، مثل حالات الطلاق، اذ يسير العائلة أحد الوالدين، كذلك حالات الفشل المدرسي، والأفراد ذات السوابق العدلية السلبية اجتماعيا مثل السجناء، وخاصة ذوي السجلات الجنائية، ومدمني المخدرات، وما إلى ذلك.

تميل التطورات الحديثة إلى تسوية خصوصيات واحتياجات كل منها، لبناء صورة نمطية فريدة تشمل جميع سيمات الفقر التي تمس الظروف المعيشية أو الحياة، والتي يترتب عنها فتح المجال لأبعاد أخرى على غرار الدخل والممتلكات النقدية، حيث تمس مختلف الميزات التي يتمتع بها الفرد من سلع وخدمات بما في ذلك استهلاك الغذاء والرعاية الصحية وأنماط التعليم ...وغيرها، مع اعطاء أهمية لجودة الحياة في إطار الظروف المعيشية. فلابد من التطرق الى أبعادًا أخرى مثل تلك المتعلقة بنوعية التبادلات الاجتماعية أو العلائقية، المعتقدات والقيم التي تعتبر نتيجة لتراكم "النواقص" أو "الحرمان" المختلفة.

فهناك أوجه القصور التي تكون مادية في طبيعتها لأنها تتعلق بالسلع والخدمات (فيما يتعلق بالغذاء، الصحة، التعليم، الإسكان، إلخ)، لكن أيضًا اجتماعيًا (من خلال أشكال العزلة أو الإقصاء)، أو حتى ثقافي (مع عدم الاعتراف بالهويات) أو حتى أخلاقي (مثل عدم الاعتراف بقيم معينة).

فكل ما تم التطرق اليه من أثار سلبية الناتجة عن الفقر بشتى الجوانب التي يمسها، يمكن اعتباره من الأسباب الرئيسية التي تنعدم في طياتها كل الآمال لتحقيق جودة الحياة الأسرية، والتي تواجهها فئات معينة من الأفراد، حيث يجدون أنفسهم محاصرين في مصائد الفقر، أين يصعب تحقيق سبل الحياة الكريمة.

(Lasida et all, 2009, pp :37-38)

وقد تطرق **تورنبول** ومجموعة من الباحثين **(Turnbull et all, 2000)** الى تأثيرات الفقر على أهم المجالات التي لها صلة بجودة الحياة الأسرية و من بينها : **الصحة ، الإنتاجية ، التأثيرات على البيئة المعيشية، تحقيق الرفاهية العاطفية، التفاعلات الأسرية.**

ب.1- الصحة: فمجال الصحة كمؤشر لجودة الحياة الأسرية يظهر في الحالة الصحية للأسرة، والرعاية الصحية، والأثر الصحي، حيث ترتبط تأثيرات الفقر على الصحة في عدة أشكال مثل: الجوع، نقص التغذية أثناء الحمل، ومحدودية الملاحق للرعاية الصحية، فالفقر يضع قيودًا خطيرة تمس القدرة على توفير نظام غذائي كافٍ وهذا ما يؤثر بدوره على صحة أفراد الأسرة.

ب.2-**التأثيرات على إنتاجية الفرد:** جودة حياة الأسرة تشمل النشاط اليومي، حيث يسعى الفرد الى أن يكون عضوا منتجا وفعالا في المجتمع من خلال انتاجيته في شكل مهارات، كفاءات، النجاح، الفرصة، المشاركة، ومجالات المدرسة والعمل والاستمتاع بالراحة، التنمية الشخصية والإنجازات.

فالفقر يؤثر على الإنتاجية من الجانب الشخصي مثل النمو المعرفي الثقافي للطفل، وتعلمه المدرسي، وفعاليته خلال الروتين اليومي، بما في ذلك مشاركة الأسرة أوقات الترفيه والراحة. فيصعب أو يستحيل على العائلات الفقيرة الدفع مقابل رعاية ذو جودة لأطفالها، أو تقديم الألعاب والكتب التي تساعد على الاثارة والتحفيز أثناء الطفولة المبكرة، ويصعب تحمل تكاليف اللوازم المدرسية أو الأنشطة الترفيهية مثل الرياضة، أو دروس دعم أو ممارسة الفنون كالموسيقى.

ب.3- **التأثيرات على البيئة المعيشية:** هذا المجال يشمل العوامل البشرية المتعلقة بالحياة الأسرية (على سبيل المثال، الجيران وثقافة المجتمع) وكذلك العوامل الفيزيقية، فتشمل مؤشرات هذا المجال: المحيط، الأمان، النظام داخل المنزل، العمل، المدرسة، المحيط الاجتماعي.

وتشمل التأثيرات الناتجة عن الفقر على مستويين مهمين من الحياة الأسرية: البيئة المنزلية، وبيئة المحيط الاجتماعي. فبيئة المنزل تعتبر مكان آمن ومريح، ومع ذلك فالأسر الفقيرة أكثر احتمالا للمعاناة من سخان مياه ومرحاض غير شغالة ، أو غيرها من متطلبات الحياة اليومية بمنازلهم، خاصة خلال فصل الشتاء حيث يمكن يكون أفراد الأسرة أكثر عرضة للعيش في منازل بها جرذان، أو فئران أو صراصير ،وقد اشار **شارمان Sherman (1994)** الى ان الاكتظاظ، وعدم توفير المرافق الأساسية، ونظام التدفئة غير الملائم، ومختلف الأعطاب ومشاكل جودة الإسكان الأخرى، كلها من شأنها أن تؤثر سلبا على الأطفال، اذ تعرقل الراحة و أداء الواجبات المنزلية ، و من شأنها أن تخلق جو من التوتر والاكتئاب لدى البالغين.

ب.4- **تشمل الرفاهية العاطفية** الجوانب العاطفية لجودة حياة الأسرة، مثل القدرة على التكيف، التفكير الإيجابي والهوية والسعادة والإجهاد أو الإرهاق. فالقدرة على التكيف واحترام الذات هي من الموضوعات الرئيسية في الأبحاث المتعلقة بتأثير الفقر على الرفاهية العاطفية بالأخص، وعلى جودة الحياة الأسرية بصفة عامة، فعدم الاستقرار المالي نفسه هو في حد ذاته مصدر مباشر للتوتر لدى البالغين والأطفال.

قام **ماكليود و شاناهان McLeod and Shanahan (1993)** بإجراء دراسة حول العلاقات بين طول الوقت الذي يقضيه الأطفال في ظروف الفقر وصحتهم النفسية، بناءً على البيانات المتحصل عليها من دراسة مسحية طولية وطنية شملت أطفال سنة 1986 من جراء المسح الوطني الطولي للشباب (NLSY) (مركز أبحاث الموارد البشرية ،1988). فكانت النتائج توحي بأنه كلما زاد الوقت الذي يقضيه الأطفال في ظروف الفقر، كلما ارتفعت مستويات الإجهاد ومشاعر التعاسة والقلق والاعتمادية والتبعية للأخرين.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الأمر كان أكثر تأثيرا على الوالدين، خاصة ذوي الدخل المنخفض، فهم أكثر عرضة لذلك، حيث يعانون من الإجهاد ومشاكل الصحة العقلية بسبب أحداث الحياة الصعبة، مثل عدم القدرة على دفع الفواتير، والطرد، وفقدان وظائفهم، وانعدام الاستقرار، والقلق بشأن الظروف الاقتصادية.

كما أن لبعض العوامل الديمغرافية أثار جد ضاغطة ومسببة لصعوبات نفسية اضافية، ففي حالات البطالة و أرباب الأسر العاطلين عن العمل الذين يكون لديهم أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، يتعرضون أكثر للأزمات العاطفية، من المحتمل بسبب الظروف المالية الضاغطة ومشاعر الفشل في ظل المسؤولية.

(McLoyd, 1990, pp :315-321)

ب.5- أثر الفقر على التفاعلات الأسرية:

تتميز التفاعلات الأسرية بالعاطفة العلائقية والمجردة الذاتية للحياة الأسرية، حيث تشمل: الحياة الروتينية والتبادلات المختلفة بين أفراد الأسرة، وتقسيم الأدوار، والمناخ العاطفي السائد، التواصل المنتظم، السلوك والانضباط. وهنا يمكن التطرق الى جانبين أساسيين لآثار الفقر على التفاعل الأسري وهما: (أ) التفاعل بين الوالدين والطفل، و (ب) تفاعل الأسرة بالأسر الأخرى.

- التفاعل بين الوالدين والطفل:

من المفروض أن تسود التبادلات بين الآباء والأبناء نوع من الحميمية والاستجابة لمتطلباتهم، حيث توفر التفاعلات بين الوالدين والابن شعورًا بالأمان والثقة، إلا أن الفقر يقيد ويحد من قدرة الوالدين على التفاعل الإيجابي، فقد توصلت بعض الأبحاث **(Lempers, ClarkLempers, & Simons, 1989)**

(McLeod & Shanahan, 1993) إلى أن الظروف العاطفية السلبية لدى الأولياء الفقراء ينبأ بدرجة كبيرة الى الهروب، و تخليهم عن مسؤولياتهم و عدم الاستجابة لاحتياجات الأطفال، كما يتخلون عن التصرفات الإيجابية مثل العناق أو الثناء أو الدعم العاطفي بشتى أشكله تجاه أطفالهم.

(Park, 2002,pp: 157,158)

- تفاعل الأسرة بالأسر الأخرى:

أكد تقرير من وزارة الصحة البريطانية على أهمية التأثير الاجتماعي للتبادلات الأسرية على الصحة والاستقرار النفسي، وهذا من خلال البحث في طبيعة العلاقة بين جودة الحالة الجسدية، وجودة وطبيعة التفاعلات الاجتماعية في البيئة المعيشية، وفقا لهذا التقرير، "الأحياء الجوارية حيث يعرف الناس بعضهم البعض ويثقون في بعضهم، وحيث يكون لهم رأي في ادارة شؤون بيئتهم المعيشية، بإمكانهم تقديم الكثير

لمجتمعهم لمواجهة ضغوطات الحياة اليومية، التي لها آثار صحية سلبية. كما أن كون الأسرة عنصر فعال داخل بيئتهم المعيشية يعزز احترام الذات ويمنح للأفراد فرصة الحياة الجيدة "

وبالتالي يمكن للحي كبيئة اجتماعية أن يكون لها تأثير مستقل عن أي عامل خارجي وهذا من شأنه أن يخلق الفرص لتحقيق جودة الحياة الأسرية، ومن الواضح أن المكان الذي يعيش فيه الفرد يمكن أن يؤثر على جودة الخدمات المحلية المتاحة لأفراد الحي، كما يكون له تأثير من جراء التعرض للجريمة والعنف، وتأثير الأقران وعمليات التنشئة الاجتماعية بصفة عامة.

فسكان الأحياء الفقيرة على سبيل المثال، لديهم أقل احتمالا لإكمال مسارهم الدراسي، وأكثر عرضة للتورط في الجريمة سواء كضحايا أو جناة، وهذا ما أشار اليه **فريدريش Friedrichs (1996)** لما قد ينتج من تأثيرات سلبية على الأفراد الذين ينتمون الى أحياء فقيرة، والمناطق التي تعاني الحرمان، وتشمل هذه التأثيرات السياقية هيكل معيق للفرص التي يوفرها الحي (عدم وجود فرص عمل رسمية وغير رسمي)، وتطوير عادات اجتماعية سلبية تؤدي الى الانحراف، أو أن تتنافى مع العادات الاجتماعية السائدة والمعمول بها.

(Forrest, 2007, p143)

8/ جودة الحياة الأسرية في المجتمع الجزائري

ان مفهوم جودة الحياة الأسرية يستدعي أولا استجابة لبعض الشروط التي من شأنها أن تتيح الفرصة لتحقيق نوع من الرفاهية بمختلف الجوانب، فمن أهم مقومات جودة الحياة الأسرية مع الفات الانتباه الى أنه لا بد من مراعاة مدى إمكانية تطبيقها في الواقع المعاشي، الجانب الاقتصادي وكل ما يحتويه من مؤشرات الجودة، اذ يمثل أهم عامل نضرا للتأثيرات التي يخلفها على حياة الفرد، وهذا سواء الجانب السلبي أو الإيجابي، كما يجب أخذ بعين الاعتبار عامل التنشئة الاجتماعية حيث تلعب دور جوهري في تحقيق جودة الحياة الأسرية، كما أنه لابد من مراعاة عدة أبعاد تخص التبادلات العائلية، من مختلف الأنشطة والممارسات بين أفراد الأسرة بداخلها وخارجها، ولما كانت الأسرة الجزائرية تسعى لتحقيق الحفاض على تماسكها رغم التطورات ،مواكبة للتغيرات التاريخية التي طرأت عليها من فترة استعمارية و ما بعدها، و كذلك تطور نوع الأسرة في حد ذاتها من الأسرة الممتدة الى الأسرة النووية، فقد كان السعي دائما الى تحقيق الحد الأدنى من جودة الحياة مع مواكبة انتقال الأسرة الجزائرية من النمط التقليدي الى النمط الحديث مما قد أثر على أفراد العائلة من الأهل والأقارب، وأدى الى تغييرات عديدة من الجانبين السلبي و الإيجابي .

فمن خصائص الحياة الأسرية في المجتمع الجزائري أنها تسعى دائما لتحقيق الإشباعات لمختلف الحاجيات التي يستدعيها الفرد الجزائري، حيث كان الاهتمام بالحالة النفسية وهذا رغم الصعوبات التي قد تواجه الفرد، فجودة الحياة الأسرية بالبيئة الجزائرية تعكس نوع وطبيعة الحياة اليومية، في شكل سعي من طرف كافة الأفراد الى تقديم مقدار من التآلف والاحترام والمحبة داخل الأسرة، حيث يتقاسم الأفراد النشاطات ويقدمون مشاركاتهم بمختلف الطرق، أين يكون لكل فرد مكانته، فيتبادر الأبناء والأولياء الى تأطير وتقاسم الواجبات من خلال بذل الجهد لسهيل وجعل النمط المعيشي السائد داخل الأسرة ذو طابع ترفيهي ومرح اذ يتمكن كل فرد من اشباع حاجياته.

كما يشير مفهوم جودة الحياة الأسرية الى عدة أبعاد لابد من مراعاتها، لدينا التفاعل الأسري سواء من بين أفرادها بداخلها، أو ما يتعدى ذلك الى خارجها، كما أن للممارسات الوالدية لمواجهة مختلف المشكلات أو استجابة لحل النزاعات الأسرية، وكذلك في شكل تقديم المساندة تلبية لحاجياتها، النفسية من تحقيق للسعادة و التوافق الأسري، وإعطاء أهمية للجانب المادي والظروف المعيشية كل هذا يمثل مبتغى الأسرة بداخل العربي وخصوصا المجتمع الجزائري، لتحقيق الرفاهية و الاكتفاء الذاتي من كل الجوانب و الرفاهية والسعادة و الذي من شأنه أن يستجيب لمبدأ جودة الحياة الأسرية.

(أمال، محمد، 2021، ص ص. 231-233)

9/ جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند التلميذ بطور التعليم الثانوي

يمكن التأكد من جودة الحياة في المجال التعليمي من خلال نوعية المسار العلمي الذي يعيشه الفرد، خاصة عند الحديث عن تلاميذ الطور الثانوي، يجب مراعاة الجوانب الأساسية لحياة التلميذ، ويجب الاهتمام بمختلف الجوانب التي تمثل نوعا ما الحيز المعيشي أو البيئة المعيشية التي ينتمي اليها التلميذ، فلما نريد دراسة أي ظاهرة، أو الاستفسار عن مدى رفاهية التلميذ بالطور الثانوي، لابد من أخذ بعين الاعتبار البيئتين: الجو السائد داخل الأسرة من جهة و الصف الدراسي من جهة أخرى ، فجودة الحياة الأسرية والتي توحي بدرجة من الرضا أو عدم الرضا لدى الفرد، أي أنها تعكس مدى سعادته كفرد ينتمي الى أسرة ما بمختلف أفرادها، على أن هناك أنواع عديدة بأوجه عديدة ،وذلك من جميع النواحي ، فهناك أسر كبيرة تقليدية ، و أخرى مصغرة تتكون من الوالدين و الأولاد.

ومن جهة أخرى ذلك الفرد يعتبر تلميذ بالطور الثانوي يتمتع بنوع من الاستقلالية، خاصة أننا نتحدث عن مرحلة المراهقة، فمن جهة لدينا الخبرات الشخصية لمواقف الحياة، منها عوامل ذاتية داخلية ترتبط بطريقة التفكير والتعامل، أي ردود الأفعال تجاه الأحداث التي تواجه ذلك التلميذ، وعوامل خارجية التي يمكن ملاحظتها عبر سلوكيات التواصل الاجتماعي.

ولما كانت جودة الحياة الأسرية تبقى حالة نسبية لها علاقة بالحالة النفسية الخاصة بكل فرد، والتي تمثل مجموعة المكتسبات ومكونات ذاتية للفرد، كان هناك اهتمام بقياسها ومحاولة دراسة ان وجد أي نوع من التفاعل العلائقي بين جودة الحياة الأسرية باعتبارها معرضة للعوامل الموضوعية، و من جهة أخرى الدافعية للتعلم كعامل ذاتي داخلي باعتباره أيضا قابل للتغير، وأن الدرجة المتحصل عليها عند محاولة قياسه تبقى نسبية، وهذا خصوصا لدى تلميذ الطور الثانوي، فالأمر يبدو ذو أهمية كبيرة خاصة أن العوامل الثلاثة تعكس بصفة عامة نوع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد و يدل على مدى رفاهية التلميذ المتمدرس بالطور الثانوي، من رصد مجموعة المعطيات المتحصل عليها من البيئتين الرئيسيتين و هما الأسرة و الصف الدراسي. **(أم الخير، 2020، ص ص، 377-380)**

خلاصة:

مما سبق نستخلص أن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد، متفاعل ديناميكي بين الظروف الخارجية، ويعكس بصفة عامة نوعية نمط الحياة التي ينتهجها الفرد، وتترصد في تصوراته الداخلية حول هذه الظروف، والسعي لرفع من مستواها يعد هدفا رئيسيا لكل شخص، فهي تعبر عن التوافق النفسي كنتاج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة، لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة اليومية. فمفهوم جودة الحياة عاما وليس قاصرا على فئة محددة بل مفهوم شامل يتضمن أكبر قدر ممكن من مكونات وجوانب التنشئة الاجتماعية، وقد يتجسد ذلك في مدى تحقيق الحريات الشخصية ضمن المعايير، ومن بين أهم عوامل المؤيدة للاجتهاد لتحقيق النجاح لدينا الدافعية للتعلم وهذا ما سنتطرق اليه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي

تمهيد

1 _نبذة تاريخية عن مفهوم الدافعية

2 _مفهوم الدافعية للتعلم

3 _ النظريات المفسرة للدافعية في سياق التعلم

4 _مصادر الدافعية في سياق التعلم

5 _العوامل الرئيسية المؤثرة على ديناميكية الدافعية للتعلم

6 _الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي في المؤسسات التربوية الجزائرية

7_سبل التدخل للرفع من مستوى الدافعية

خلاصة

تمهيد:

يرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للتعلم لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية بصفة عامة، والمجال التربوي والأكاديمي بصفة خاصة، لذا سيتم التطرق في هذا الفصل الى الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها الى جانب وظائفها وبصفة خاصة الدافعية للتعلم ومعرفة أنواعها ومكوناتها، والتطرق إلى مختلف النظريات المفسرة لها، واستهداف خصائص المتعلمين، والعوامل الرئيسية التي قد تؤثر على ديناميكية الدافعية للتعلم، وإعطاء لمحة عن الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي في البيئة الجزائرية.

1-نبذة تاريخية عن الدافعية للتعلم:

يعتبر مصطلح الدافعية من أهم مجالات البحث العلمي في مختلف المجتمعات، فالمعلم يتساءل عن أنجع الطرق لتحفيز تلاميذه، والمدرب الرياضي فريقه، وحتى التاجر يحاول فهم دوافع الزبائن في اختياراتهم التجارية والسياسي عن الناخبين. فاستعمالات الدافعية جد مهمة ولا يمكن الاستغناء عنها، رغم أنه ولمدة طويلة لم يكن هناك أي اجراء علمي لتقديم تفسيرات حول الدافعية أو التحفيز وهذا الى غاية منتصف القرن العشرين، حيث برز اهتمام كبير بالقدرات والمهارات الفردية ومحاولة فهم تطلعات الفرد نحو القيام ببعض السلوكيات والاصرار على انجازها والمثابرة في ذلك بدون أي ضغوطات أو إكراه خارجي، ومنه ظهرت العديد من المقاربات والنظريات العلمية التي حاولت تقديم تفسيرات في شكل خصائص ومبادئ ومكونات مراعاة لمنطلقات وخلفيات علمية خاصة بكل تيار علمي.

لقد كان لمفهوم الدافعية اهتماما كبيرا في مختلف المجتمعات وفي مختلف المجالات. نضرا لتساؤلات المهتمين بميدان التربية والبيداغوجيا بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة عن كيفية اثارة وتحفيز التلاميذ، فالتاجر يحلم بفهم دوافع المستهلكين، والرجل السياسي دوافع الناخبين. فمجالات استخدامه واسعة جدا لدرجة أنه يبدو من الصعب تخيل كيف كان من الممكن التخلي منه. ومع ذلك، كان هذا هو الحال لفترة طويلة، حيث برز الاهتمام بمصطلح الدافعية فقط في النصف الأول من القرن العشرين. ربما لا تكون هذه الفكرة أجنبية لتنمية "مجتمع الأفراد.

تعود الأعمال الأولى التي ظهرت فيها محاولة تفسير دوافع السلوك إلى فلاسفة الاغريق ويمكن التمييز بين اتجاهين في هذه الحقبة التاريخية:

الأول: يعتبر السلوك مدفوعا بالمنفعة ويستجيب لمبدأ اللذة والألم.

الثاني: ينسب إلى الفلسفة العقلية والمثالية التي تؤكد على دور العقل و الأخلاق والارادة الحرة في تحديد السلوك الانساني وتوجيهه.

ومنه فالرأي الأول يعطي أهمية للبعد العاطفي للدافعية في حين يتمسك العقليين بالجانب المعرفي وتعتبر هذه كخطوات اولى لتفسير دوافع السلوك الانساني. **(ابوحطب و صادق ،1990،ص.87)**

فكانت بدايات الدافعية في شكل مفاهيم لها صلة أو علاقة ان أمكن القول بما خلفه العلماء القدامى من الاغريق واليونان، فأول مصطلح يوحي بمثابة الدافع هو الغريزة كمنطلق لفهم الوجهة التي يسير نحوها السلوك، فنتحدث عن أم تهتم بأولادها أن لها غريزة الأمومة ولا نتحدث عنها مثل ما هو اليوم بأن لها

دافعية كبيرة للاهتمام بأولادها، ونجد العديد من الرواد الذين اهتموا بتصرفات الانسان مثل وليام جامس **William James (1890)** حيث اقترح قائمة من التصرفات الغريزية لدى الانسان: كالخوف، الغضب، الفضول، الحب وغيرها. حيث ساعدت أبحاثه في فهم أصول الاستعمالات الحديثة للدافعية، رغم كل الا أن مصطلح الغريزة كدافع للقيام بمختلف التصرفات يرجع لأبعد من ذلك من خلال أعمال شارلز داروين **Carles Darwin (1859)** الذي صرح بقرابة الانسان والحيوان في بعض المكتسبات الغريزية. وظهرت أهمية أبحاثه خاصة في اختياره لمصطلح "الغريزة" لتفسير ديناميكية السلوك، اذ مكن من فهم كيفية توارث بعض التصرفات الوالدية وانتقالها للأبناء، واعتبها العديد كمبدأ أساسي لأبحاث علم النفس حول الدافعية، فمكنت من تقديم تصنيفات مختلفة حديثا.

وقد توصلت حينها الدراسات الى أن منبع تصرفاتنا وسلوكياتنا قد تخرج عن نطاق المنطق، كأن الانسان موجه من طرف قوات لاشعورية وهذا ما نجده في نظرية التحليل النفسي **لفرويد Freud (1895-1905)**

اذ تعتبر نظريات فرويد ودراساته بصفة عامة جد معاصرة باعتباره من الأوائل الذين استخدموا مصطلح الغريزة في كتاباته، حيث يفقد الفرد التحكم في الأسباب الحقيقية لمختلف أفعاله، وأنه مقيد بقوات خارجة عن نطاق سلطته، فقد حدد فرويد مبدأين أساسيين للقوى المحركة للفرد وهما: **إيروس «Eros** »تمثل غريزة الخلق والحياة وتانوس «**Thanos** »تمثل غريزة الموت والدمار كلاهما ذو منبع جسدي حسب فرويد.

وبعدها تم الاستغناء عن استعمال مفهوم الغريزة لتفسير مختلف سلوكيات الأفراد في ضوء النظرية السلوكية والتي سيطرت لمدة طويلة باعتبار كل السلوكيات الصادرة من الحيوان أو الانسان يمكن تفسيرها من خلال تحديد عنصرين أساسيين و هما المثير « Stimulus » و الاستجابة « Réponse » حيث ضهر هذا التيار على يد ايفان **بافلوف Ivan Pavlov (1890-1900)** و تجاربه مع الكلب، من خلال ربط تأثير الصوت بالأكل لاستجابة في شكل لعاب في البداية، و من بعدها الاستغناء عن الأكل للحصول على نفس الاستجابة، وقد تطورت أبحاث النظرية السلوكية عبر دراسات العديد من الباحثين أمثال **سكينر Skinner (1958)** الذي أكد على ضرورة خلق العامل الدافع أو المحفز لكي يستجيب الحيوان وفي غالب أبحاثه جرذان وكانت المثيرات في شكل: جوع، العطش أو الخوف من عقاب في شكل صدمة كهربائية و غيرها.

إلا أنه لم يتم استدلال السلوكيين بمصطلح الدافعية، رغم ذلك كانت هناك عدة محاولات لتفسير تصرفات الانسان حيث قام **كلارك هول Clark Hull** الذي يرى بأن السلوك هو مجموعة من التفاعلات بين الفرد وبيئته بإدخال مصطلح جديد و هو «**القيادة** » « **Drive** » و الذي يقصد به الطاقة و الديناميكية المحركة

حيث قام من قبله **روبرت وودوورث Robert Woodworth (1918)** بتفسير مصدر السلوكيات في شكل مخزن طاقة يدفع أي كائن حي لإصدار مختلف التصرفات. أما **هول Hull (1943)** فيرى أن العجز الفيزيولوجي هو الذي يدفع العضوية الى النشاط، وهذا التفكير نجده عند الباحث الفيزيولوجي كانون **Walter Bradford Cannon (1932)** حيث يفسر تصرفات الكائن الحي بمجموعة العمليات الفيزيولوجية التي تحرص على حفظ التوازن الطبيعي لدى الكائن الحي، ومن خلاله يمكن فهم أنه في حالة حرمان العضوية من متطلباتها يؤدي الى اختلال التوازن الداخلي لدى الكائن وهذا ما يخلق الدافعية التي ستحفز الكائن الحي الى البحث عن استرجاع التوازن الذي كان عليه. ففي حالة الجوع مثلا يتم التعلم وإيجاد الاستجابة من طرف الحيوان بطريقة أسرع، ونفس الأمر بالنسبة لسلوكيات الانسان حيث تكون لها علاقة بالمكافئات والعقاب إلى حد ما.

ابتداء من الخمسينيات، ومع ضهور أقطاب علمية جديدة نشأت النظرية المعرفية حيث كانت مصدر رئيسي للاستناد لمصطلح الدافعية لاسيما في علم النفس بل على نطاق واسع حيث أصبحت استعمالاته تمس الحياة اليومية، وكان من بين الأوائل الذين تطرقوا الى مصطلح الدافعية في تفسيراتهم العلمية نجد **كورت ليوين Kurt Lewin** الذي توصل الى فكرة أن قيمة النجاح في حد ذاتها تختلف باختلاف مدى انتظار و توقعات الأفراد، ففي الأداءات البسيطة و السهلة تكون قيمة النجاح متدنية مقارنة بنشاطات تتطلب مجهودات كبيرة و اين كان توقعه الفشل، فهنا قيمة النجاح تكون مرتفعة.

بعد ذلك كان اهتمام الباحثين في مجال الدافعية في تيارات مختلفة مع الاستناد الى بعض الأفكار القديمة مثل مفهوم الاهتمام والإرادة التي ظهرت عند **وليام جيمس**، ورغم أنه استبعد مصطلح "الغريزة" لتفسير مختلف السلوكيات إلا أنه العديد من النظريات ترى بأن مصدر الدافعية يرجع أساسا إلى الحاجات النفسية للفرد مثل الحاجة إلى إقامة العلاقات الاجتماعية.

في الآونة الأخيرة من النظريات الأكثر تأثيرا نجد نظرية تقرير المصير **ريان ديسي وريشار ريان Edward Deci et Richard Ryan** التي تقوم على حاجيات رئيسية (الحاجة الى الاستقلالية، الحاجة الى الكفاءة، والحاجة الى العلاقات الاجتماعية). كما يمكن ذكر نظرية ألبرت باندورا **Albert Bandura** الذي يفسر الدافعية بأن مصدرها جزئيا من الشعور بالنجاعة الذاتية، وبمعنى آخر من المعتقدات التي يتبناها الأفراد حول مدى قدرتهم واستطاعتهم النجاح أو الفشل في تحقيق أهدافهم. وما يمكن القول عن هاتين النظريتين أنه مبادئ والأسس لتفسير مفهوم الدافعية يختلف ورغم الاستعمالات المتنوعة اصطلاحيا فيمكن أن يكون هناك تقارب بينهما.

هناك نظريات تسعى قبل كل شيء إلى شرح لماذا يقوم الأفراد بمختلف أفعالهم، أي أنها تريد تحديد الأسباب وراء سلوكيات الأفراد، البعض الأخر يهتم فقط بالأسباب الأولية بتقديم غريزة أو حاجة نفسية، يلتزم الآخرون بتحديد السبب الثانوي وذلك من خلال تفسير دون البحث المعمق ويشرحون الدافع دون محاولة ربطه مباشرة بأي مصدر (مثل القيادة أو القيمة أو الأهداف على سبيل المثال).

تاريخيا تعتبر النظريات الأولى المفسرة للدافعية نظريات السببية، رغم أنه مع تطلعات النظرية المعرفية نشأت ظواهر جديدة اخذت بعين الاعتبار، كالتي لها علاقة بالتوقع مثل نظرية الشعور بالكفاءة الذاتية **لألبرت باندورا A. Bandura**، فهو يرى أنه غير كاف للفرد أن يعرف ما يريد فعله لكي يرتفع مستوى دافعيته بل من الضروري أن يشعر بأنه قادر على ذلك الفعل.

كما أظهرت الأبحاث الحديثة حول الدافعية آليات تحفيزية متعلقة باتخاذ القرار (كيف يتم تحديد اختياراتنا) أو الاستراتيجيات التي توجه الفرد نحو تبني سلوكيات معينة. حيث يصبح التلميذ مرهون بالقرارات والاستراتيجيات التي ينتهجها ومدى صحتها، فإذا أخطأ في اختياراته مما كانت مجهوداته قد يصعب عليه تحقيق النجاح.

كما قد تكون النتائج المرجو الوصول اليها في حد ذاتها دافعًا: مثل ما هو حال الممارسين للألعاب الالكترونية الذين يسعون إلى تحقيق ما يسمى بحالة "التدفق" **لمهاي شيكسنتمهاي Michal Csikszentmihalyi (1975)**، فهي حالة النشوة التي تمكن الفرد من نسيان كل شيء حوله باستثناء النشاط نفسه الذي يتطلب كل تركيزه واهتمامه.

ما يمكن أن نستنتجه من جراء كل ما سبق ومن خلال الأمثلة حول الدراسات الحديثة التي لم تعد تنضر الى الدافعية كعامل بسيط في شكل محرك أو غريزة يبحث الفرد عن تحقيقها (مثل ما هو الحال في تلبية الحاجات أو تحقيق لمصلحة ما)، بل أنه بإمكان الدافعية أن تتبلور في عدة صفات كما أن لها عوامل ومراحل مختلفة يمر بها الفرد تمكنه من تحقيق مختلف نشاطاته بنجاح وهذا ما سيتم التطرق اليه لاحقا.

(Fournier, 2016, pp :142-147)

2_ مفهوم الدافعية:

هناك من يرى أن الدافعية مصطلح يدل على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته، ويختلف نشاط الفرد من موقف لأخر تبعا لمستوى الدافعية عنده، فقد يتميز سلوك الفرد بالنشاط والحماس في موقف معين بينما يكون أقل في موقف آخر. وقد ينعدم في موقف ثالث.

رغم استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس التربوي يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها

(بشير، 2015، ص 62)

وقد اختلفت تعاريف الدافعية في الإطار العام لعلم النفس باختلاف الاتجاهات والمقاربات كما اختلفت ايضا المصطلحات المستعملة كمرادفات لمصطلح الدافعية من بينها: الرغبة، الحاجة، الميل.

ومن هنا نستعرض تعريفات بعض العلماء للدافعية، ولكن علينا أولا ان نوضح من البداية أن مفهوم الدافع يرادف مفهوم الدافعية حيث يصب كلاهما في السياق التحفيزي، و يعبر كلاهما عن الملامح الاساسية للسلوك المدفوع الى انجاز نشاطات مختلفة بصفة عامة، إلا أن الدراسة الحالية تركز على الدافعية في المجال التعلمي.

قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته، ما دامت الحاجة قائمة. **(بني يونس،2009، ص ص.14-16)**

وفقًا **لرولاند فياو (Viau Rolland, 1994)** الدافع في السياق المدرسي هو حالة ديناميكية يجد منبعه في تصورات التلميذ عن ذاته وعن بيئته، والتي تشجعه على اختيار نشاط ما والالتزام بأداء ذلك النشاط والمثابرة في إنجازه، وكل هذا من أجل بلوغ هدف معين.

أما الديناميكيات الدافعية حسب **رولاند فياو Viau Rolland (1994) هي:** "ظاهرة تجد مصدرها في تصورات التلميذ حول ذاته وبيئته المعيشية، ونتيجة لهذا يختار التلميذ الالتزام بأداء النشاط البيداغوجي المطلوب منه والمثابرة في إنجازه، وهذا بهدف التعلم "

بمعنى هل سيقوم التلميذ بحل الواجب الذي قدمه له الأستاذ أم لا، والجدير بالذكر أنه أهم فكرة في هذا التعريف هي المثابرة، فالتلميذ ذو دافعية مرتفعة سوف يشارك ويثابر في تعلمه، ولن ينقطع.

(Viau, 1994, p :7)

بالنسبة لـ **فورد Ford (1992)** :" الدافعية بناء تكاملي يمثل الاتجاه الذي يسير وفقه الفرد، الطاقة العاطفية، و الخبرات الوجدانية التي من شأنا أن تدعم أو تثبط الحركة في ذلك الاتجاه، و مجموع ما

ينتظره الفرد كنتائج لتلك المسار في آخر المطاف." **(Ford, 1992, p78)**

يعرفها **تارديف Tardif (1992)** " في إطار علم النفس المعرفي، الدافعية للتعلم هي أساسيا معرفة بأنها الالتزام ومشاركة التلميذ ومثابرته في مهمة ما." **(Tardif, 1998, P : 91)**

يرى **ديكر Decker(1988)** بأن الدافعية مصدر الطاقة النفسية الضرورية لأي نشاط.

(Decker, 1988, p : 15)

أما **فاليرون وثيل Vallerand et Thill (1993)** " مصطلح الدافعية يمثل البناء الافتراضي المستعمل للدلالة على القوات الداخلية وأو الخارجية المسببة لضهور السلوك، اتجاهه، شدته ووتيرته."

(Vallerand et Thill, 1993, p:18)

كما يرى **فونوبيه Fenouillet (2016)** أن الدافعية تمثل قوة بداخل الفرد يمكن أن يكون لها محددات داخلية و/ أو خارجية، والتي تسمح بتفسير الاتجاه والاثارة والاصرار وشدة السلوك أو الفعل.

فالدافع هو قوة داخلية ولكن يمكن أن تكون محدداته داخلية و/ أو خارجية. على سبيل المثال، من الممكن مكافأة التلميذ لتحفيزه على التعلم. إلا أن هذه المكافأة لا تمثل القوة التي ستحرك سلوك التلميذ. فهذه المكافئة يجب أن يكون لها تأثير على التلميذ لكي تصبح القوة التي من شأنها أن تسبب لديه صدور سلوك ما.
(Alain & Fabien, 2019, P 5)

حسب **كامبل وآخرون Campbell et al (1970)** " الدافعية الفردية مرتبطة أولا: باتجاه السلوك أو بقرار الفرد حين يتاح له عدة اختيارات، ثانيا: مجال أو قوة الإجابة (بمعنى الجهد) عند تأكيد الاخيار، ثالثا: مدى استمرارية السلوك أو الطريقة التي يدعم بها." (Campbell et al, 1970, p :340)

يعتبر **نوتين Nuttin (1985)** الدافعية بمثابة "أي ميل عاطفي، أي شعور قادر على إثارة ودعم نشاط ما في اتجاه هدف معين". **(Nuttin, 2005, p : 78)**

بالنسبة **لليفي لوبواييه Lévy–Leboyer(1999)** " الدافعية هي العملية التي تخلق لدى الفرد الجهد من أجل الوصول الى الهدف، والتي تصر وتكرر بعث الجهد الى غاية تحقيق الهدف."

يمكن ملاحظة أنه تعددت التعاريف حول الدافعية للتعلم وهذا منذ القديم، ويرجع ذلك الى المسارات العلمية الجد مختلفة التي انتهجها الباحثين وتعدد الجوانب التي اهتم بدراستها او ان امكن القول التي انصبت عليها

اهتمامات كل باحث، فعل سبيل المثال هناك أبحاث اتخذت صبغة نفسية معرفية في دراستها للدافعية و يتعلق الأمر على سبيل المثال بأبحاث **تارديف (Tardif 1992)**، وهناك من في دراساته بالجوانب النفسية العاطفية مثل **نوتين Nuttin (1985) و ديكر Decker (1988)**

أما رولاند فياو Viau (1994) فقد اتخذت دراساته اتجاه آخر حيث اعتمد في تفسيره للدافعية على منطلق الإدراك المعرفي والتصورات الكامنة لدى التلميذ، فكل هذه الاختلافات ترجع الى اختلاف الخلفيات النظرية بين الباحثين في مجال الدافعية وهذا ما سنتطرق اليه لاحقا في تفسيرنا لنظريات الدافعية.

كما نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن هناك إجماع أغلبتها على أن الدافعية هي ما يفسر الاتجاه الذي يتخذه السلوك، كما أنه اتفق أغلبية الباحثين الدافعية هي التي تحافظ على استمرارية السلوك وفاعليته. كما أن هناك بعض الخصوصيات التي ترجع نوعا ما إلى مجال البحث، وأحيانا إلى الاختلافات الاجتماعية وفي البيئة الثقافية، كاهتمام **كامبل وآخرون Campbell et all (1970)** بميزة الاختيار للاتجاه، في حين أن فورد Ford (1992) أكد على العامل الوجداني.

كل التعريفات السابق تمكن من توضيح أهمية العناصر التي لها علاقة بعامل الدافعية مثل ديناميكية توجيه السلوك والوتيرة واستمراريته والمثابرة في القيام بنشاط معين، رغم ذلك فهي تهمل نقاط أخرى لها أهميتها مثل ما جاء به **فاليرون و ثيل Vallerand et Thill (1993)** حيث يلفت الانتباه عن إمكانية التحدث عن دافعية جماعية أي أنها تكون مشتركة لسلوك مجموعة من الأفراد، في حين أنه اقتصرت التعاريف الأخرى على الدافعية الفردية أو أنها لم تحددها.

كما تعرف الدافعية بأنها " مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين." فهي قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وتنظيمها مع سرعة الاداء، والاستقلالية وبلوغ معايير الامتياز والاعتزاز بالذات و تقديرها بالممارسة الناجحة. **(رشاد،1994، ص.89)**

وعرفها مصطفى عشوي بأنها: "حالة من التوتر النفسي والفسيولوجي الذي قد يكون شعوريا أو لا شعوريا، تدفع الفرد للقيام بأعمال ونشاطات وسلوكيات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر ولإعادة التوازن للسلوك أو النفس بصفة عامة. **(عشوي،1990، ص.83)**

ويعرف **سميث smith** (1993) الدافعية على أنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية (كالحاجات والميول والاهتمامات) أو عوامل خارجية (كالمثيرات التعزيزية الخارجية

والبواعث) ، حيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجيه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع. **(الزغول وآخرون،2009، ص.196)**

كما يعرفها **كوني Conné** (1997) بأنها حافز داخلي توجه السلوك نحوي بعض الغايات وتعمل الدافعية على مساعدة الأفراد في التغلب على حالات الكسل والقصور وقد تعمل القوى الخارجية على التأثير في السلوك ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه.

ويرى **دريفر Driver** (1971) ان الدافعية عبارة عن عامل تحفيزي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي الى تحقيق مبتغى أو هدف معين. **(غباري،2008، ص.156)**

3- النظريات المفسرة للدافعية في سياق التعلم:

في سياق هذا الموجز، يتم تعريف الدافع على أنه قوة افتراضية داخل الفرد، والتي قد يكون لها محددات داخلية أو خارجية متعددة تساعد على شرح: الاتجاه، والإثارة، والمثابرة، وشدة السلوك.

من الضروري التمييز بين الدافعية التي تعتبر ظاهرة داخلية افتراضية ومحدداتها المختلفة سواء الداخلية أو الخارجية، فعلى سبيل المثال، إذا كان التهديد بعقوبة (محدد خارجي) يمكن أن يفسر التغيير في سلوك الموظف، فهو لا يميز طبيعة القوة (أو الدافع) الذي يعدل السلوك. يجب أن يكون لهذا التهديد بالعقوبة استجابة داخلية لدى الموظف في شكل خوف أو خجل أو قلق، لشرح طبيعة القوة (أو الدافعية) التي تؤدي إلى التغيير في السلوك.

يجب أن نلفت الانتباه أن الدافعية تتجسد في عدة أشكال، فهي تعتبر قبل كل شيء مفهوم عام، في أغلب الأحيان تستعمل للدلالة على ظواهر القوة المحركة وراء مختلف التصرفات أو السلوكيات، فحسب السياق يمكن استخدام مصطلحات لتفسير بصفة أدق طبيعة الدافع من بينها: "الهدف"، "الحاجة"، "المشاعر"، "الاهتمام"، "الرغبة" وغيرها.

تعددت الدراسات النظرية التي حاولت تفسير عامل الدافعية لدى الفرد، وأغلبيتها اعتبرتها متعددة الأسباب فالمتغيرات التي من شأنها أن تكون ذات علاقة بالدافعية وتحديد مصادرها جد متنوعة، كما أنها بإمكانها أن تكون داخلية (مثل الاهتمامات والمعالجة الآلية لبعض المعلومات باختلاف الإمكانيات الفردية)، أو خارجية (المكافأة والعقاب).

يرتبط هذا الثراء النظري من ناحية بالطبيعة المتقنة للدوافع، ومن ناحية أخرى، بحقيقة أنه يُنظر إليه أحيانًا

على أنه عملية نفسية وفي أحيان أخرى كحالة نفسية. هذا التعقيد المزدوج يجعل من الصعب في الوقت الحاضر تحديد ماهية الدافعية باتفاق الجميع حول مفهوم ثابت، وينعكس ذلك على الخلفية النظرية للأبحاث العديدة في هذا الموضوع على سبيل المثال إذا أخذنا نظرية المفاعلة النفسية (Brehm، 1966) التي تفسر سبب مقاومة الفرد لأي شيء يهدد حريته، فمن الصعب الربط مع، مثال آخر، نظرية التدفق (Csikszentmihalyi et alii، 2005) الذي يصف حالة من السعادة وعملية مقصودة تجعل هذه الحالة مسعى دائم. ومع ذلك، تشرح كلتا النظريتين الديناميكية المحتملة للسلوك وتعتبران نظريات حول الدافعية وفق أبحاث مدروسة جيدًا.

لحل هذا التعقيد المزدوج، اقترح بعض المؤلفين أشكالًا مختلفة من التصنيفات ومع ذلك، فإن هذه التصنيفات تعطي في الغالب وجهة نظر جزئية تعتبر الدافع كحالة أكثر من كونها عملية. يعتمد النموذج التكاملي **(Fenouillet، 2009)**، الذي سيتم تقديمه الآن، على عمل تصنيف استعرض 101 نظرية تحفيزية. لذلك فإن طموح هذا النموذج هو تقديم هذه الرؤية العالمية للتحفيز التي تدمج جميع الجوانب التي وصفناها سابقًا. **(Fenouillet, 2011, pp : 19-20)**

1.3- نظرية التحليل النفسي والدافعية:

يرجع أصل مفهوم الدافعية حسب التحليل النفسي الى بداية الحياة و اكتشاف الرضيع لثدي الأم، حيث تصبح الأم أول موضوع تم التعرف عليه من العالم الخارجي، يرى كل من **أومون و ماسنيه Aumont et Mesnier (1992)** بأنه أي موضوع بعد هذه التجربة سيكون له استعداد مبدئي يمكن من خلاله ادراجه ضمن المنطلق الأول، اذ يمثل العلاقة بين الثدي و الرضيع أصل مبدأ رغبة الاكتشاف و التعرف و التي يتجلى منها باقي الرغبات كالرغبة في التعلم. **(Aumont et mesnier, 1992, p138)**

فالدافعية للتعلم حسب **أومون و ماسنيه (1992)** وطبقا لهذه النظرية متواجدة منذ الولادة، ويتم تنميتها خلال السنوات الأولى، وفي الفترة الأوديبية تأخذ صيغة دقيقة في شكل انعدام للإشباع الجنسي والذي يكون مصدره نوع العلاقة الارتباطية بين الوالدين، وهنا تظهر الرغبة في المعرفة و تتسامى في شكل مصدر لإشباع معرفي.

فالدافعية عند الطفل حسب التحليل النفسي تتم على مستوى اللاشعور والذي يعتبر العامل الرئيسي لتصرفات الكائن البشري، ففي بعض الأحيان يقوم التلميذ بتصرفات دون معرفة السبب أي أنه يقوم بها بدون الشعور، والتي يصعب على المعلم فهمها والتي يرجع مصدرها الى العلاقة الارتباطية البدائية التي تربط الطفل بالأم.

2.3-الدافعية للتعلم والنظرية السلوكية:

يرى مؤيدي هذه النظرية بصفة عامة و سكينر خاصة، بأن الدافعية لا علاقة لها بالعمليات النفسية الداخلية سواء الشعورية أو اللاشعورية بل هي "مجرد نتائج غير ثابتة من جراء عملية التعزيز والتي بدورها غالبا ما تكون متعلقة بالعقاب" **(Skinner, 1979,p161)**

قدم **هوساييه Houssaye (1993)** تلخيصا للنظرية السلوكية ومبدأ الاشتراط:" سلوكيات الفرد مبرمجة أو مقيدة بتقديم المكافئات وغيابها، والعقاب وغيابه، الذي يواجه كل تصرف، وعلى هذا الأساس من الممكن تعزيزه: إيجابيا كان أم سلبيا، أو بالعكس تثبيطه، فالسلوكيين يؤكدون على أهمية التعزيز الإيجابي مثل منح الجوائز للتلاميذ عند تقيدهم بالتعليمات والحصول على نتائج مرضية، والتعزيز السلبي في حالة عدم تقيد التلاميذ بما هو منتظر منهم. **(Vianin, 2007, p53)**

ويمكن ادراج المفاهيم الأساسية التي تسير وفقها السلوكية والتي من شأنها أن توضح نضرتها لمفهوم الدافعية للتعلم:

1.2.3- مبدأ المكافئة:

يرى **أوستراييث Osterrieth (1988)** بأن المكافئة تتمثل في منح الفرد امتياز أو جائزة سواء مادية أو معنوية، وهذا بهدف تعزيز وتثبيت لتصرف باعتباره مرغوب فيه من طرف المربي، ويمكن التنبؤ بالحصول على نفس السلوكيات المرغوب فيها في حالة مواصلة تقديم المكافئة. وهذا ما تم تبيانه من خلال العديد من التجارب التي أثبتت أن النتائج تتحسن من الجانب النوعي والكمي عند استعمال المكافئات.

2.2.3-مبدأ العقاب:

على عكس المبدأ السابق فالعقاب ينفر التلميذ ويجد نفسه مقيد بتجنب الوقوع في الحالات التي تؤدي به الى العقاب، فيلتزم بالتصرفات التي تمكنه من الحفاض على المزايا التي يتمتع بها في وضعية استقرار، وتفادي كل ما قد يفقده إياها. وبهذا فالعقاب داخل القسم يخلق جو من عدم الأمان والذي بدوره قد يؤثر على العملية التعليمية، فرغم أنه يمكن من جعل التلاميذ يعملون بجد ويتحلون بالانضباط من جراء عامل التهديد بالعقاب، الا أن هذا من شأنه أن يولد لدى التلاميذ مشاعر الكراهية تجاه المعلم والمدرسة بصفة عامة.

أثبتت العديد من الدراسات قصور هذا النوع من التثبيت، والذي تبين أنه أقل نجاعة من العمل بالكفاءات،

فرغم أن عملية العقاب في العملية التعليمية تضمحل وينقص تأثيرها على المدى الطويل، إلا أن استعمالاتها جد منتشر وذلك لأنه يتم الحصول على النتائج المرغوب فيها بصفة آنية وتساعد على تثبيت السلوكيات لدى التلميذ.

يؤكد **سكينر 1969** على عدم تناسق العملية العقابية مع الآفاق التربوية المستهدفة من طرف المربيين والمعلمين فيرى أن الهدف هو خلق لدى التلميذ سلوك ما، ولا يمكن الاعتماد في ذلك على منعه من أي تصرف، ولا يمكن جعله مواظب في عمله من خلال عقاب كسله ونقص حيويته، كما أنه لا يتم تقييم مجهوداته المبذولة بالاستناد الى العقاب في حالات انتكاسه وعدم مبالاته. **(Skinner, 1969,p178)**

نضرا أنه أغلبية التقنيات المعتمدة من طرف النظرية السلوكية تعتمد أساسا على آليات التعزيز، يمكن ادراج بعض أنواعه الأساسية في العملية التعلمية والتي لها علاقة مباشرة بالدافعية للتعلم، نجد من بينها:

1-التعزيز المادي: يكون في شكل منح هدية أو جائزة في شكل لعبة أو حلويات عند قيام التلميذ بسلوكيات مرغوب فيها مثل الاجتهاد في الصف المدرسي وتقيده بالنظام وحسن الخلق وغيرها.

2-التعزيز المعنوي (اجتماعية): تشمل كل أنواع الثناء والتهنئة والمعاملة الخاصة للتلميذ القائم بواجباته مثلا، فيقوم المعلم بتشجيعه من خلال مدح تصرفاته الحسنة.

3-النشاط التعزيزي: ويتمثل في التعزيز الناتج عن الامتيازات التي يقدمها المربي للتلميذ، في شكل منحه قسط زائد من الراحة والمرح واللعب، واتاحة الفرصة لاستخدام الكمبيوتر أو القراءة.

4-التعزيز الطبيعي: وهو التعزيز الناتج عن الاحتكاك بالمحيط الخارجي، والذي يتحصل عليه التلميذ من الطبيعة، دون تدخل خارجي وهذا يخص الحالات التي يكون فيها مكافئة ذاتية مثل إرضاء التلميذ لفضوله للمعرفة ومنه تلبية لرغبة ذاتية.

كما يمكن ادراج ضمن أنواع التعزيز وفق النظرية السلوكية عامل رئيسيا ألا وهو النجاح المدرسي، حيث يمثل معززا جد قويا ويرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى التلميذ، ولهذا من الضروري أن يقوم المعلم بتقييم الاجتهاد المبذول من جراء الأعمال التي يقوم بها التلميذ مهما كانت قيمتها وأن يحرص على تعزيز نجاحاته وهذا منذ البداية، كما أكد **منسل و فيمر Minsel et Wimmer (1990)** على عامل أساسي في الدافعية للتعلم يتمثل في النجاح الآني و الفرح الذي يخلفه عند انهاء نشاط ما واكتساب لمهارات جديدة فهذا يخلق لدى التلميذ نوع من التعزيز الذاتي. فعلى المعلم أن يظهر للتلميذ مدى رضاه عن جودة العمل الذي قدمه، وأن يحفز التلميذ خاصة ذوي صعوبات التعلم فالتشجيعات التي يقدمها لهم تمثل استراتيجية

فعالة ومهمة لتحسين الدافعية للتعلم. **(Perez et all, 1990, p141)**

3.3-نظرية العزو السببي لبرنارد وينر 1985:

تمكننا نظرية وينر من إقامة علاقات ارتباطية بين الفكر والفعل. لها الفضل الكبير من خلال تقديم شرح ديناميكي لعواقب النتائج المدرسية المنتظرة من طرف التلميذ ضمن مشواره التعلمي داخل القسم على السلوك، حيث تمكن وينر من شرح الحالة النفسية من جراء تأثير العلامات المتحصل عليها في سلوكياته، والتي يكون عليها التلميذ وبصفة مستمرة خلال التعلم بالمدرسة.

ويمكن تقديم شرح لهذه النظرية على أن التلميذ في محاولة مستمرة للحفاض على مكانته الايجابية، والتي بالنسبة له هي نتيجة للمجهودات التي بذلها، والتي مكنته من جني الثمار في الأخير في شكل علامات جيدة تسند للأعمال المدرسية التي قام بها طيلة السنة الدراسية.

بالنسبة لـ وينر 2005 الدافعية في حالات الإنجاز الأكاديمي، مثل ما هو الحال للتقييمات المدرسية أو المدرجة وفق التعليم الجامعي، يجب أن تهتم بالبحث عن الأسباب التي يستند اليها الفرد كعوامل من وراء اخفاقاته أو النجاحات التي يحققها، فهنا يقدم **وينر** نظامان للإسناد لابد من الإشارة اليهما بوضوح: الأول يندرج ضمن الأفكار والإحساسات المسبقة أو ما يسميه بالنظرية الداخلية الشخصية للدافعية، والتي تتمثل في تقييم آثار الظواهر الخارجية مثل النجاح أو الإخفاق من جراء النتائج المتحصل عليها في الصف الدراسي، و كل هذا من وجهة نضر التلميذ. أما الثاني يتمثل في محاولة لفهم الأفكار والإحساسات المسبقة التي يصدرها التلميذ (مع الاهتمام بمستوى دافعيته) حول النتائج التي يتحصل عليها غيره من التلاميذ من جراء نجاحهم أو فشلهم، أي ما يسمى بالنظرية الخارجية الشخصية للدافعية حسب وينر.

تعتمد نظرية الاسناد للدافعية لبرنارد وينر (2005) على أن الفرد عند تعرضه لظاهرة ما فهو يقوم بالتفكير المنطقي، ومنه يحصل على مجموعة من الاستدلالات والاستنتاجات، والتي من خلالها يتمكن من تحديد أسباب تلك الظاهرة. تقع هذه الأسباب بالنسبة إلى وينر (2005) ضمن أحد الأبعاد الثلاثة التي تميز أي نوع من أنواع الإسنادات في إطار الدافعية:

1-"Locus" أو الموضعية: هذا البعد مستوحى من عمل **روتر Rotter (1966)** حول التحكم في الموضعية. بالنسبة لـ Rotter، يمكن تحديد الأسباب على أنها داخلية أو خارجية للفرد. لكن فضل وينر Wiener تمييز هذا البعد الذي يسميه " الموضعية السببية"، خلى خلاف موضعية التحكم لروتر. وبالتالي، فإن الجهد والقدرات والمزاج، والتعب تعتبر أسباب داخلية، أما صعوبة النشاط والحظ فيعتبرها

أسباب خارجية. كما يؤكد وينر على أن هذه الأسباب المختلفة في هذا البعد السببي ليست ثابتة تمامًا. على سبيل المثال، يمكن للحظ يعتبر سببًا داخليًا للفرد كمكون لذاته، كما يمكن أن يكون خارجي مثل تدخل ظاهرة مسببة لإخفاق جميع التلاميذ.

2-الاستقرار: يستند وينر هذه المرة إلى **هايدر Heider (1958)** للتمييز بين الخصائص الثابتة نسبيًا، مثل قدرات العوامل المتغيرة مثل الجهد أو الحظ. فإن بُعد الاستقرار يمكن من التمييز بين الأسباب المستقرة (صعوبة المهمة أو قدرة الفرد) من غير المستقرة (جهد، مزاج).

3- التحكم: قد تخضع أسباب معينة، مثل الجهد المبذول الى تغييرات متعمدة من طرف الفرد، وبالتالي هي تعتبر قابلة للتحكم فيها. من ناحية أخرى ليس للفرد القدرة على التحكم في بعض الأسباب مثل الصعوبات أو الحظ أو القدرة، والتي تعتبر خارجة عن مجال تحكمه.

في النهاية، فإن توقع النجاح وكذلك المشاعر المختلفة التي يشعر بها الفرد ستنتج تأثيرًا على السلوك الذي سينتهجه مستقبلا في شكل دافعية ومحفزا في الحالات التي يسعى من خلالها الى تحقيق مختلف أنواع الانجازات الأكاديمية أو المهنية. **(Fenouillet, 2012, p190)**

4.3- نظرية تقرير المصير أو التحديد الذاتي "Théorie de l'autodétermination":

تعتبر نظرية تقرير المصير **(Deci & Ryan، 1985، 1991)** من بين النظريات الرئيسية التي تساعد على فهم الدافع وتفسيره بشكل أفضل. إنها نظرية تسهل تحديد العوامل المختلفة للسياق الاجتماعي الذي من شأنه أن يؤثر على الدافعية. تقترح هذه النظرية وجود أنواع مختلفة من الدوافع ذاتية التحديد التي لها تأثيرات مهمة على نمو الفرد.

نوع الدافعية	انعدام الدافعية	دافعية خارجية		دافعية داخلية	
نوع التنظيم	انعدام التنظيم	تنظيم خارجي	تنظيم انشطاري	تنظيم محدد	تنظيم اندماجي	تنظيم داخلي

شكل رقم (01) يوضح مبدأ الاستمرارية في التحديد الذاتي

حسب هذه النظرية هناك ثلاث حاجيات نفسية أساسية وراء الدافعية لدى الانسان: الحاجة الى الاستقلالية، الحاجة الى الكفاءة، والحاجة الى الانتماء الاجتماعي، لمى يتم اشباع هذه الحاجيات الثلاث، فمن المفروض أن يؤدي هذا الى الشعور بالراحة النفسية والطمأنينة لدى الفرد.

يقترح ديسي وريان (1985) وجود أنواع مختلفة من الدوافع ذاتية التحديد والتي تتميز بمستويات مختلفة من الاستقلالية، حيث نتطرق اليها في العنصر الموالي وتشمل كل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وانعدام الدافعية.

1.4.3.-الدافعية الداخلية والخارجية:

ترجع هذه النظرية الى الباحث **ريشارد ديسي Richard Deci (1975)** و تم تطويرها من بعده من طرف **ديسي و ريان Déci et Ryan (1985, 2000)** اذ تم اقتراح نوعان من الدافعية:

1.1.4.3-الدافعية الداخلية :" وتتمثل في فعل شيء ما لأنه مثير للاهتمام بطبيعته وممتع "، فاذا كان الفرد محفز وفق مبدأ الدافعية الداخلية لنشاط ما، فهو يقوم بهذا النشاط لأنه ممتع، التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية داخلية لهم قابلية لتقديم مجهودات أكبر، ولديهم قدرة على المثابرة والاتقان لأعمالهم، ويتعلمون بطرقة أحسن من أقرانهم الذين يفقدون هذه الميزة.

2.1.4.3-الدافعية الخارجية :" فعل شيئًا ما لأنه يؤدي إلى نتيجة مميزة" إذا كان لدى الفرد دافعًا خارجيًا لنشاط ما، فسيقوم بهذا النشاط لأنه مدفوع إلى القيام بذلك بواسطة عناصر خارجية أو مقابل مكافأة يمنحنا إياها تحقيق هذا النشاط (أمثلة : المسابقات، والعقاب، والمكافأة، والضغط الاجتماعي، قيود ...)

3.1.4.3- فقدان الدافعية :

تعتبر حالة فقدان الدافعية مكملة لكل من الدافعية الداخلية والخارجية، يتم تعريفها على أنها غياب الدافعية الذاتية لدى الفرد. هي نتيجة لعدم قدرة الفرد على إدراك وجود صلة أو علاقة بين ما يقوم به كسلوك والنتائج التي يحصل عليها لاحقًا. في هذه الحالة، يشعر الفرد بأنه خاضع لعوامل لا يتحكم فيها. يمكن شرح فقدان الدافعية مثال عن ذلك: الطالب الملتزم الذي يسير وفق مشواره الدراسي الجامعي وفي نفس الوقت يتساءل عن الأسباب التي دفعته لمواصلة دراسته، حيث لا يرى أية فائدة مستقبليا على المدى البعيد من المسار الذي هو ينتهجه حاليا، حيث تتجسد من خلال هذا المثال حالة من فقدان الدافعية للتعلم.

5.3-نظرية الكفاءة الذاتية لـ باندورا Bandura :

فنظرية الشعور بالكفاءة الذاتية **لباندورا Bandura (2003)** تعتبر الدافعية كوسيط للشعور بالكفاءة الذاتية في العملية التي تسمح للفرد بإحداث التأثيرات التي يسعى إليها، حيث اعتمد **باندورا (2003)** في أعماله حول الدافعية للتعلم على أهمية الكفاءة الشخصية، التي يعرّفها على أنها "إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ خطة العمل الملائمة لتحقيق النتائج التي يسعى اليها " أي أن الفرد يسعى الى تحقيق نتائجه مستندا في ذلك الى مدى استيعابه وايمانه بقدراته على انجازه النشاطات التي تمكنه من تحقيق أهدافه.

(Bandura, 2003, p.12)

كما يقول **باندورا Bandura (2009)** :" ما قد تمكنا من التأكيد عليه، أن الكائن البشري ليس مجرد المستقبل والمتفرج للآليات الداخلية التي تنظمها أحداث العالم الخارجي. إنه العامل الفعال وليس مجرد منفذ للتجربة. فالأنظمة الحسية والحركية والعصبية تمثل الأدوات التي يستعين بها الأفراد لأداء المهام وتحقيق الأهداف التي بدورها تعطي المعنى والتوجيه والرضا عن حياتهم." يركز باندورا على أهمية الحاجة إلى إعادة تقديم فكرة الإرادة على أنها "سبب" وراء الفعل البشري والأساس الذي يسير وفقه الإنسان لمعالجة مختلف المعلومات المتحصل عليها من العالم الخارجي، وهذا يؤكد ما جاء به كوهل **1987 Kuhl** اذ يندد بأنه يجب على الأخصائيين النفسانيين مواجهة اشكالية الدافعية ليس فقط من خلال النظرية القائمة على مبدأ القوة الدافعة ومدى تحقيق النجاحات، بل يجب أخذ بعين الاعتبار عامل الإرادة الذاتية وعامل القرار الذي يرجع الى الفرد لوحده وما يترتب من دافعية فردية مستقلة. **(Bandura, 2009, p.20)**

كما تؤكد نظرية الكفاءة الذاتية **لباندورا (1994)** على الادراك والتصورات الكامنة لدى الأفراد حول قدراتهم على تقديم تأثيرات مرغوب فيها خلال مهمة أو نشاط ما. وقد حدد باندورا في دراسته نوعين من التوقعات:

-**توقعات النتائج** : الاعتقاد بأن بعض السلوكيات، مثل التمرين البدني أو ممارسة الرياضة ، ستؤدي إلى إحداث تغييرات، و الحصول على نتائج معينة مثل تحسين الأداء.

توقعات الفعالية: الاعتقاد بأنه يمكن للفرد القيام بالسلوكيات اللازمة لتحقيق النتائج المرغوب فيها وبلوغ الأهداف المرجوة.

يعتقد باندورا أن كيفية إدراك الأفراد لفعاليتهم تعتمد على أربعة عناصر هي:

- خبرات الناتجة عن أداءاتهم السابقة.

- مدى تمتعهم بالعملية التعلمية.
- مدى تأثرهم بالتشجيع اللفظي من الأفراد الآخرين.
- الاستجابات الفسيولوجية لكل فرد.

فبالنسبة **لباندورا** الأداء الذي يتم تحقيقه في نشاط ما ليس هو المصدر الوحيد للمعلومات حول الشعور بالكفاءة الذاتية، فقد تتكون معتقدات الكفاءة الذاتية من أربعة مصادر رئيسية للمعلومات: أولا خبرات الإتقان النشطة التي تعمل كمؤشر على القدرة؛ ثانيا الخبرات البديلة التي تنشأ بهدف تعديل معتقدات الفعالية من خلال نقل المهارات والمقارنة مع ما يفعله الآخرون؛ ثالثا الإقناع اللفظي والأشكال المختلفة المماثلة للتأثير الاجتماعي والتي من شأنها خلق لدى الفرد الاحساس بأن لديه قدرات معينة؛ رابعا الحالات الفسيولوجية والعاطفية التي من خلالها يقوم الناس بتقييمهم النسبي لقدراتهم وقواتهم، ومدى استعدادهم للتعرض للاختلال الوظيفي " بالنسبة إلى Bandura (2003) فإن الدافعية لها تأثير على الأداء من خلال المحفزات المعرفية المسبقة، حيث يندمج الشعور بالكفاءة الذاتية ضمن هذه المحفزات.

فالدافعية هنا تعتبر معرفية لأن الفرد يسعى إلى تحديد أسباب تحقيقه للنجاح أو فشله، فهي تكون مستبقة أو تنبئية لأنها تقوم على التوقع بجودة الأداء، بالإضافة إلى أنها مساندة بالأهداف التي تمكن الفرد من ضبط السلوكيات والاستراتيجيات. لذلك مصدر الدافعية حسب هذه النظرية هو توقع النتائج، وهذا في ضل انتظار النجاحات المتوقعة، ففي آخر المطاف ومن خلال التمثيل المعرفي للعواقب القادمة، سيولد الفرد الدافعية والتحفيز للسلوك الحالي. **(Bandura, 2003, p.124)**

6.3-النظرية الانسانية لأبرهام ماسلو :

يعتبر **أبراهام ماسلو Abraham Maslow** مع **كارل روجرز Carl Rogers**، أحد مؤسسي تيار علم النفس الإنساني، لذلك نجدها من بين الدراسات التي أضافت العديد من الأفكار المساعدة على تطوير الأبحاث الخاصة بالدافعية، ويبرز ذلك عند الحديث عن هرم الاحتياجات باعتباره من أهم المبادئ الجوهرية للنظرية الإنسانية، اذ يقدم تفسير لميول الإنسان نحو الحاجة إلى الإنجاز بصفة عامة. ومع ذلك، فإن هذه النظرية لا تتوقف عند هذا الحد، فمنذ البدايات الأول (1943)، تقترح مبدأ من التنظيم ومحتويات الدافعية المختلفة، حيث يكون هذا المبدأ هرمي، وللوصول إلى مستوى أعلى من الحاجات، يجب تلبية التي تعتبر من المستوى الذي هو أدنى، ويمكن تلخيص محتوى الهرم مع احترام نضام تصاعدي في شكل تلبية لمجموعة من الحاجات تم ادراجها ضمن خمس تصنيفات وهي كما يلي:

1.6.3-الحاجات الفيزيولوجية: تشمل كل من الجوع والعطش والجنس والتعب والمرض وافتقاد للمبيت.

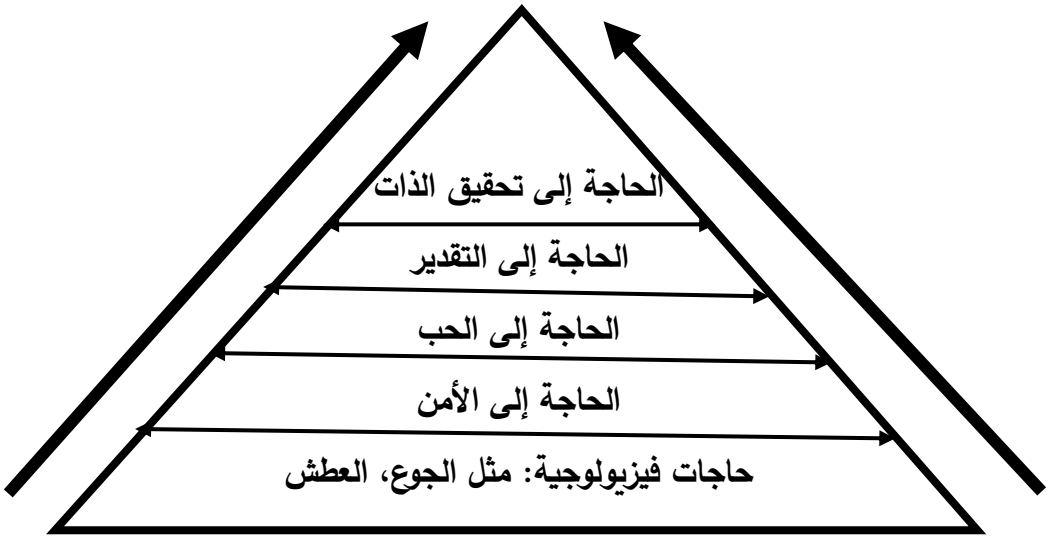
ولتلبية هذه الحاجات لابد من نوع من الاسترخاء والرفاهية في شكل الاحساس بالراحة والاستقرار، تعتبر هذه الحاجات لها علاقة بالحفاظ على الحياة.

2.6.3-الحاجات إلى الأمن: تتمثل في انعدام الاحساس بالخوف، في سياق أخذ الاحتياطات الازمة لمواجهة الحوادث الطارئة التي قد تكون مهددة أو تشكل خطرا. هذه الحاجات تبقى في حالة فاعلية عند شعور الفرد بالخوف، أو في انعدام الأمن وأيضا في حالات الوساوس القهرية.

3.6.3-الحاجة إلى الحب: التي لها علاقة بالتبادلات والعلاقات الاجتماعية، الانتمائية، العاطفية. ففي حالة إحساس الفرد بأنه منبوذ اجتماعيا، دون فائدة، الشعور بالوحدة، وبأنه تم التخلي عنه، هذا يؤهل الظروف الملائمة للبحث عن هذا النوع من الحاجات.

4.6.3-الحاجة إلى التقدير: يشمل الرغبة في التمتع بمكانة معترف بها، التقدير والاحترام من طرف الآخرين. فالشعور بعدم التمتع بالكفاءة اللازمة، أو بالدونية سيكون له تأثير في اللجوء الى هذا النوع من الحاجات وذلك بهدف تلبية الرغبة في تحقيق تقدير الذات والثقة النفسية.

5.6.3-الحاجة إلى تحقيق الذات: يمثل السمو النهائي لكل إنسان، اذ يشمل البحث عن التنمية، الازدهار الشخصي، الإبداع. فالملل، الانكار الشخصي، الروتين، الأنشطة ذات القيمة المضافة المنخفضة، الافتقار لمعنى الحياة: هي الاضطرابات الرئيسية لهذه الحاجة، فهذه الحاجة لا يمكن إشباعها أبدًا، فهي في سيرورة لانهائية. **(Fenouillet, 2012, PP.78-79)**



الشكل رقم (02) يمثل هرم ماسلو للحاجات

كما أن **هرم ماسلو** يسير وفق نضام معين مع احترام التسلسل الهرمي وفقًا لمبادئ مختلفة منها:

– إذا لم يتم تلبية الحاجات، يتعرض الفرد الى خلل وظيفي قد تكون له تأثيرات سلبية، فعلى سبيل المثال، في حالة عدم تمكن من اشباع حاجة الجوع وعدم الأكل، فهذا يخاطر بعدم توفير الطاقة الكافية للقيام بمختلف النشاطات.

– تلبية الاحتياجات المختلفة يتيح الفرصة لعلاج بعض الاضطرابات.

– عندما يكون لدى الفرد الخيار، فإنه يسعى دائمًا إلى تلبية الحاجات الأساسية غير المشبعة.

1.7.3– نظرية ديناميكية دافعية التعلم:

يرى **رولاند فيو Rolland Viau** (1994) أن ديناميكية دافعية التعلم في السياق المدرسي هي منطلق له أصوله في إدراك التلميذ لذاته، ومحيطه والذي بدوره يجعله يتوجه الى نشاط ما دون آخر والالتزام به والمثابرة حتى بلوغ الهدف المرجو، وهذا النموذج النظري مستوحى من الأبحاث الاجتماعية–معرفية التي قام بها كل من بنتريش وشروبين (1992)، وايكليس ويجفيلد وشيفيلي (1998) والتي من بعدها استند اليها بعض الباحثين أمثال رولاند فيو.

فالدافعية للتعلم تعتبر قبل كل شيء حالة ديناميكية لها مصادرها في التصورات وادراكات التلميذ حول ذاته ومحيطه. فنوع الإدراك لقيمة النشاط بالنسبة للتلميذ، وكذلك ادراكه لقدراته ومدى تحكمه في المهمة المنتظر منه إنجازها، كل هذا يؤثر على رفع أو خفض مستوى الدافعية، وهذا ما يحدد مدى اهتمامه او لا بنشاط بيداغوجي ما.

حسب **رولند فيو Rolland Viau** (1994) فان أي نشاط بيداغوجي هادف لكسب وتعلم مهارات جديدة نجد ما يطلق عليه بديناميكية دافعية التعلم لدى التلميذ والتي تتكون من ثلاث محددات

أ– إدراك التلميذ لقيمة النشاط المراد تعلمه:

وتتمثل في الحكم الذي يصدره التلميذ حول مدى أهمية نشاط بيداغوجي ما ومدى نفعه له، في إطار بلوغ الأهداف المسطرة.

ب–إدراك التلميذ لقدراته الذاتية:

هي عبارة عن التصورات التي يمتلكها التلميذ حول قدراته الذاتية، أي أنه قبل الخوض في نشاط ما يتسم نوعا ما ببعض التشكيك في إمكانية إنجازه بنجاح، فانه يدرس مدى قدراته للتمكن من إنجازه بطريقة ملائمة.

ج- إدراك التلميذ لمدى تحكمه في النشاط:

وتمثل إدراك التلميذ للدرجة المتاح له من التحكم في النشاط التي سيقوم به وتطوراته وكذلك النتائج البيداغوجية المستهدفة.

وحسب هذه النظرية فهذه المحددات تؤثر بدورها على ثلاث أنواع من سلوكيات التعلم:

- **الالتزام المعرفي:** ويتمثل في درجة المجهودات الذهنية المبذولة خلال قيامه بنشاط بيداغوجي ما، وهذا الالتزام يمكن تفسيره من خلال الاستعمال المنهجي والمنتظم، من ناحية لاستراتيجيات التعلم التي تشمل الطرق التي يستند اليها التلميذ من أجل اكتساب وادماج وتذكر المهارات والمعارف الجديدة التي يتعلمها ومن ناحية أخرى استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي من خلال الاستعمال المنتظم لها بصفة مسؤولية النشاط المتعلم.

-**المثابرة:** ويمكن تفسيرها من خلال المدة الزمنية التي يخصصها التلميذ لإنجاز نشاط بيداغوجي ما.

- **الأداء:** وتمثل نتائج النشاط التعلمي، أي بمعنى أخر مجموعة السلوكيات التي تعكس مدى نجاح التلميذ في إنجازه لمهمة ما.

1.1.7.3- مؤشرات لها علاقة بالبيئة الاجتماعية و بالمؤسسة التربوية والأسرة :

وتشمل القيم التي لها علاقة بالجانب البيداغوجي بصفة عامة، وعامل التنافس والفرص المتاحة لبلوغ الأهداف المسطرة سواء من الناحية المدرسية أو المهنية، كلها لها تأثير على الدافعية للتعلم. كما أن النسق العائلي وشخصية التلميذ أو المتعلم بما يعيشه في بيئته الاجتماعية، مع اختيارات الأولياء وما ينتظرونه من أولادهم، والتتبع المدرسي، وكل ما بإمكانه أن يتاح للتلميذ كسند، يكون له تأثيرات على الدافعية للتعلم. كما أن الجو السائد داخل المؤسسة التعليمية بإمكانه أن يمثل عامل أساسي ضمن المسار الذي ينتهجه التلميذ وطريقته لتفسير مختلف المكتسبات العلمية، وفي نفس الوقت هذا يؤثر على مستوى دافعيته للتعلم فلكل مؤسسة سمعة خاصة بها، فمنها ما هي جد مرموقة وأخرى مهمشة ومنها المتميزة، فكل هذا يؤثر على نوعية التصورات والأحكام التي يصدرها التلميذ وبدوره يؤثر على دافعيته للتعلم.

2.1.7.3- مؤشرات لها علاقة بالصف الدراسي والمعلم :

يقصد بديناميكية دافعية التعلم حسب فيو 2004 ظاهرة لها علاقة بالنشاطات البيداغوجية بمختلف سيماتها وتنوعها في شكل تحديات تواجه التلميذ أو المتعلم بصفة عامة، كما ترتكز على المعلم أو الأستاذ أو المربي والأسلوب المنتهج من شخصيته وهندامه والجو العلائقي الذي ينشئه داخل الصف الدراسي، وكذلك الاهتمام بنوعية التبادلات بين المتعلمين أو التلاميذ، طريقة التقييم بين التعاون والتنافس، ونوع النظام المستند اليه للعقاب والمكافئة، فكل هذه المبادئ تعتبر جد مهمة حسب هذه النظرية.

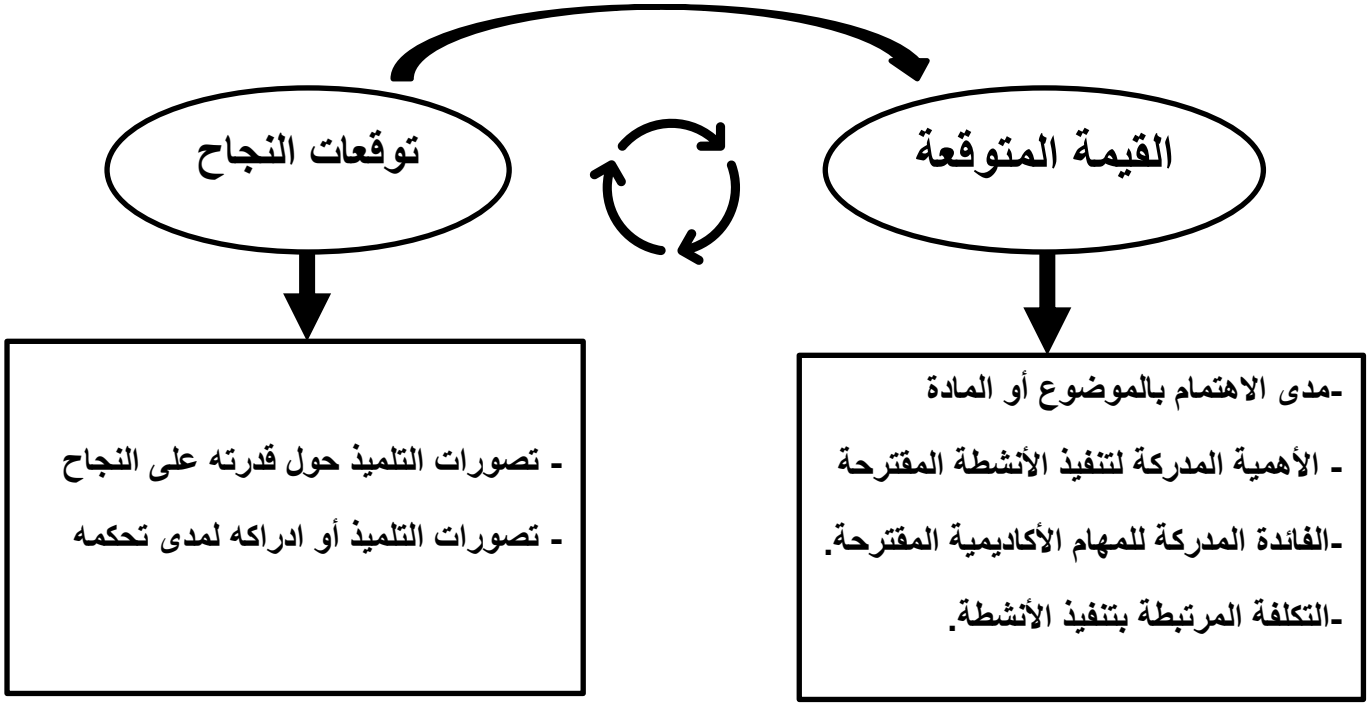
كما يرى رولاند فيو Rolland Viau أن هناك نوعان مختلفان من العوامل المرتبطة بديناميكية دافعية التعلم: العوامل الخارجية والعوامل الداخلية، ويقصد بها أن تكون داخل الصف الدراسي أو خارجه، فعندما يكون التلميذ على دراية بمدى أهمية نشاط ما ومدى نفعيتها له وأنه يستطيع تحقيقها بشكل من التحكم والاستقلالية، حيث يصبح العامل الرئيسي في اكتسابه لمعارف جديدة، فهذا يرفع من دافعيته ويحفزه أكثر فهذا الإحساس ليس مجرد نتاج لأمور طبيعية وعفوية، بل عبارة عن بناء لنضام اجتماعي لا يخطر ببال أي من التلميذ أو الأساتذة.

فحسب **رولند فيو Rolland Viau** لابد من أن تسير النشاطات البيداغوجية المقترحة على التلاميذ وفق مجموعة من الشروط لكي تصبح محفزة، ففي هذا الإطار يصبح من المستحسن مثلا في القسم أن تعطى تعليمات واضحة وتسطر أهداف جد مضبوطة، والتي لابد أن تكون ذو علاقة بالعملية التعلمية، وفي هذا الصدد يصبح التلميذ قادر على التحليل واستيعاب المعلومات الكافية للاستجابة وفق ما هو منتظر منه، ويتوقف ذلك على مدى ملائمة النشاط في سياقه من خلال إظهار الاهتمام الازم. كما يجب التركيز على أهمية التنويع وسائل الاعلام وطرق التدريس، ومراعات الاختلافات البيداغوجية من خلال الربط بين الأنشطة التعليمية المختلفة (متعددة التخصصات) اقتراح نشاط يمثل تحديا معرفيا للطالب (تفادي البساطة المملة والصعوبات المعقدة)، تشجيع التلاميذ على العمل في جماعة من خلال التعاون لإنجاز مختلف النشاطات، وأخيرا تسليط الضوء على أهم الأشياء التي يستوجب الحفاظ عليها والعمل بيها.

(Viau & Bouchard, 2000, pp.17-18)

8.3- نظرية القيمة للدافعية للتعلم:

يفترض هذا النموذج المستوحى من أعمال آتكينسون Atkinson (1957) بأن الدافعية للتعلم نتيجة نوعان أساسيان من التصور، حيث تشمل من جهة تصورات التلميذ حول مدى قدرته لإنجاز مهمة بنجاح أو ما يطلق عليه توقعات النجاح، ومن جهة أخرى القيمة المتوقعة التي يسندها لهذا النجاح، هاذان العاملان كلاهما يحددان قرار التلميذ للقيام بمهمة ما أو لا، ومدى التزامه بإنجازها، ومنه السلوكيات المنتهجة بهدف تنفيذ فعال، والمثابرة في ذلك رغم الصعوبات التي قد تواجهه. وقد تم اثبات ذلك في دراسة قام بها **بونق Bong (2001)** على عينة من الطلبة الجامعيين خلال مشوارهم الدراسي، بأن تصوراتهم حول مدى كفاءاتهم الذاتية والقيمة المسندة للدروس المبرمجة تمثل أحسن المنبئات لأدائهم في الامتحان النهائي الخاص بتلك الدروس.



شكل رقم (03) يبين الدافعية للتعلم حسب نظرية القيمة

حسب نظرية القيمة المتوقعة لـ **ايكلس وويجفيلد Eccles and Wigfield (2000)** يبقى مستوى الدافعية للتعلم مرهونا بناءً على متغيرين: توقعات النجاح والقيمة المسندة الى المهمة.

ترجع توقعات النجاح إلى:

– **تصورات التلميذ حول قدرته على النجاح** في مجال ما، على سبيل المثال في مادة من المواد الدراسية أو في مهمة أكاديمية، فالتلاميذ الذين لديهم توقعات عالية للنجاح يتعاملون مع المهام الأكاديمية باعتبارها تحديات يجب التغلب عليها ويختارون عمومًا المشاركة فيها، والمثابرة عند مواجهة الصعوبات، وتحقيق المزيد من النجاح. وعلى العكس من ذلك، فإن أولئك الذين يشككون في إمكانياتهم يميلون إلى تجنب الالتزام والميل الى الاستسلام عندما يواجهون الصعوبات، ويكون أداؤهم أقل جودة (باندورا، 1997؛ إكليس وويجفيلد، 2002).

– **تصورات التلميذ أو ادراكه لمدى تحكمه** في النشاط المستهدف، أي تصور التحكم في أسباب النجاح أو الفشل حول مهمة أكاديمية معرفية ما.

حسب ويجفيلد **وآخرون Wigfield et all (2009)** تتوافق القيمة المدركة للمهمة مع الطريقة التي يؤثر بها العملية التعلمية على رغبة التلميذ في تنفيذ هذه المهمة، بالإضافة إلى تلبية أهدافه واحتياجاته. ويتضمن

أربعة أبعاد:

- **مدى الاهتمام بالموضوع أو المادة التي يتم دراستها**، ويشير هنا إلى المتعة التي يستمدها المتعلم من إكمال مهمة ما، فكثير من الباحثين أمثال **هولمان و هاركيفيز Hulleman et Harackiewicz (2009)** يرجع مستوى الدافعية للتعلم خصوصا الى مدى اهتمام التلميذ بمادة من المواد الدراسية (لدينا مثلا: الاهتمام بمادة الرياضيات أو اللغات)، وفي هذا الصدد يميز المختصين بين نوعين من الاهتمام: اهتمام فردي داخلي، و اهتمام موضوعي خارجي.

- **الأهمية المدركة** لتنفيذ الأنشطة المقترحة فيما يتعلق بالإنجاز الشخصي للتلميذ وهكذا، عندما يتم إدراك المهمة أو النشاط المقدم باعتبارها مفيدة للحياة اليومية أو للنجاح في في مواضيع أخرى، تزداد القيمة المدركة لهذه المهمة أو النشاط

-**الفائدة المدركة** للمهام الأكاديمية المقترحة.

-**التكلفة المرتبطة بتنفيذ الأنشطة.**

فإن القيمة المدركة للمهمة هي مؤشر رئيسي لاختيار المشاركة في مهمة مدرسية مثلا، ومن خلال القيام بذلك، فإن هذين العنصرين من التحفيز لهما أدوار متميزة ومتكاملة، مما يسلط الضوء على أهمية النظر في كلا هذين البعدين لفهم الدافعية للتعلم بشكل متكامل. بالإضافة إلى ذلك، تم إثبات صحة نماذج القيمة المتوقعة على نطاق واسع مع العديد من العملاء أمثال غاسبلرد وآخرون Gaspard et al (2018) بلانتي وآخرون Plante et al(2013) عبر مختلف الأطوار الدراسية أي من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة. **(Fréchette-Simard et all, 2019, pp 501-504)**

9.3-.نظرية العجز المكتسب لـ لسيليجمان وماير Maier et Seligman (1967)

من خلال ما جاء به سيلجمان وماير (1976) يمكن تعريف العجز المكتسب على أنه ما يشعر به الانسان عندما يصبح لديه اعتقاد بأن كل ما يفعله من نشاطات لن يكون له أي فائدة، وأنه يفقد القدرة على احداث أي تغيير فيما يخص حدث ما.

كالعديد من النظريات النفسية، ظهرت بدايات نظرية العجز المكتسب في شكل تجارب على الحيوان، حيث كانت الأبحاث الأولى وفق مبدأ المنعكس الشرطي، اذ يجب على الحيوان تجنب التجربة المؤلمة في شكل تلقي صدمة كهربائية، ولكن ما يميز العجز المكتسب أن الحيوان يمر قبل كل شيء بمرحلة تعلم أو اكتساب ذلك العجز.

فتجربة **ماير وسيليجمان Maier et Seligman (1967)** بينت بأن الكلاب الذين تعرضوا لصدمات كهربائية بحيث يفقدون التحكم فيها، يتعلمون بصعوبة تفادي تلك الصدمات عندما يجدون أنفسهم في حالات مماثلة أين تتاح لهم الفرصة وإمكانية تجنبها، وذلك اعتقادا منهم بأنهم يفقدون عامل التحكم في تلك الوضع المؤلم، وهذا عكس الكلاب التي لم تعرض لمثل تلك التجربة من فقدان التحكم، أو الكلاب التي كانت لها إمكانية التحكم في الصدمات الكهربائية التي قد تتعرض لها. وهذا ما أطلق عليه العجز المكتسب اذ يستمر الحيوان في تفكيره بأنه غير قادر على التحكم في الأحداث التي تواجهه.

وقد كانت لهذه النظرية تطبيقات وتجارب علمية عديدة شملت مختلف الحيوانات مثل الجرذان من خلال تجارب **ماير، ألبين، وتيستا (1973)** وتجارب **روسيليني، ديكولا وشابيرو، (1982)، والسمك في تجارب باديلا وآخرون (1970)، القطط سيوارد وهمفري (1967)** وغيرها. ولم يقتصر ذلك على الحيوان بل من خلال النتائج المتوصل إليها، والالحاح العلمي لإخضاع الانسان لحالات مماثلة حيث يفقد خاصية التحكم في الأحداث التي تواجهه، فقد تم تسجيل نتائج مماثلة للتي تحصل عليها الباحثون من التجارب مع الحيوانات، حيث تبين من خلال تجارب **فيلانوفا وبيترسون Villanova et Peterson (1991)** بأن تأثير حالة فقدان التحكم على مستوى الأداء التي تم ملاحظتها خلال فترة التجريب كانت أكبر شدة لدى الإنسان مقارنة بالنتائج المتحصل عليها مع الحيوانات. رغم أن التأثيرات بدت بالتلاشي بطريقة سريعة عند الانسان مقارنة بالحيوان.

فحسب سيليجمان تعلم بأن العلاقة مستقلة تماما بين الأفعال الذاتية التي يقوم بها الحيوان والأحداث التي تواجهه تولد لديه ثلاث أنواع من العجز:

أ- العجز المعرفي: والذي يمكن تفسيره في شكل صعوبة تعلم بأن الأحداث التي قد يتعرض لها ترجع أساسا للأفعال والسلوكيات التي يقوم بها. ففي المدرسة مثلا قد يقرر التلميذ أن يصبح غير مبال أثناء أداء مهمة ما. قد يفضل عدم القيام بأي شيء بدلاً من التعرض لحالة الفشل. فهذه الفئة من التلاميذ تولد لديهم الاعتقاد بأنه مهما يفعلونه، لن يتمكنوا من تحقيق أي نجاح. وفي هذا الصدد يؤكد ماير وسليغمان (1976) بأنه " النجاح أو الفشل وفقًا لهم، يعتبر عامل مستقل ولا علاقة له بمهاراتهم أو أفعالهم، فإنهم يجدون صعوبة في إدراك أنه بإمكانهم أن يصيبوا وأن تكون استجاباتهم فعالة»

ب-العجز التحفيزي أو فقدان الدافعية للتعلم: والذي يظهر في شكل تدني مستوى الدافعية لتقديم الاستجابات وردود الأفعال متعمدة وذاتية، وعندما يتلقى الفرد ما يكفي من التعزيز الإيجابي ويدرك خلال حياته أن الفشل لا يعني بالضرورة أنه سيعيش تلقائيًا فشلًا آخر، مما يساعد على تحقيق ما هو ضمان أن الفرد سيكون محصنًا ضد هذا الفشل، وأنه باستطاعته أن يتجاوز الأحداث المكروهة التي قد تصادفه وأنه لن

يتعرض لحالات يفتقد خلالها قدراته للتحكم في تطوراتها. وهذا ما أطلق عليه ماير وسليغمان (1976) "النظرية الوقائية".

يتفق العديد من الباحثين على أن تطور العجز المكتسب يؤدي الى انخفاضًا في مستوى الدافعية، مما يترتب عنه حتما انخفاض في الاهتمامات المعرفية. وفي هذا الصدد يوضح ريك Ric (1996) بأن التعرض لفقدان التحكم أمام ظاهرة ما، يؤدي الى اضطراب وظيفي للنظام المعرفي وكذا تدني مستوى الدافعية، ويمكن الاستنتاج مما سبق أن أي تدني في مستوى الدافعية الناتج عن حالة من العجز المكتسب، من شأنه أن يؤدي الى اضطراب على مستوى الأداء المعرفي للفرد.

ج-العجز العاطفي: ويمكن تفسيره بأنه زيادة حالة قابلية التأثر بسهولة وظهور مشاعر الحزن، ومظاهر الإكتئاب. اذ يرى سيليجمان وماير (1976) أن الأفراد الذين يتولد لديهم العجز المكتسب معرضون لنوبة من الاضطرابات والسلوكيات المنحرفة ان واجههم الفشل، ومن بينها البلادة العاطفية، العدوانية، وفي هذا الصدد أثبت ايليصوي ودوي Ulusoy and Duy (2013) أن العجز المكتسب يؤدي الى أضرار متسببة في خلق لدى الفرد قابلية للاستسلام بدلا من محاولة إيجاد حلول أو مواجهة الأحداث، وهذا ما ينتج عنه

مشكلات عاطفية مثل الاكتئاب والقلق. كما أكد سوثرلاند وآخرون Sutherland et al (2004) بأن التلميذ الذي يتعرض للعجز المكتسب بإمكانه أن يقوده لاسيما الى صعوبات في تحقيق التكيف المدرسي، بل يصبح مؤهل لاضطرابات نفسية مثل القلق والاكتئاب وحتى التفكير في الانتحار.

فحسب هذه النظرية **لسيليجمان وماير Maier et Seligman (1967)** من بين الطرق الناجعة لتفادي هذه التأثيرات السلبية تتمثل: في التحصين ضد تعلم حالة فقدان التحكم، وذلك بعرض الفرد باستمرار على حالات يسهل عليه التحكم في الأحداث فيتعلمها باستمرارية مما يعزز من قدراته ويؤهله لتقديم نشاطاته الروتينية بصفة عادية.

(Ric, 1996, pp 678-682)

الجدير بالاهتمام فيما يخص هذه النظرية هو العلاقة بين المعلم و التلاميذ بداخل الصف الدراسي، ومدى أهميتها على النطاق الواسع من حياة التلميذ، حيث أكد سوثرلاند و آخرون Sutherland et al (2004) أن التبادلات بين الأستاذ و التلاميذ التي يسودها الاستبداد والسلوك القهري وانعدام المرونة في التعامل، من شأنها أن تخلق نوع من التباعد، ومنه ينتج العجز المكتسب، فمن خلال ما قدمه سوثرلاند (2004) تبين أنه بإمكان التلميذ أن يفقد ثقته في نفسه و أن يتولد لديه روح الاتكالية على الآخرين في اتخاذ القرارات، ومنه يؤدي الى توقع التلميذ بفقدان كلي للتحكم في مسار حياته، وأخيرا تدني مستوى دافعيته.

وفي نفس السياق تم الإشارة الى أن هناك اختلافات تكون من عواقب نوع التأثير الذي يتعرض له التلميذ وذلك من جراء نوع التشجيع الذي يتحصل عليه، ويحبذ الباحثون أمثال سوثرلند Sutherland et al (2004)، أن يكون التشجيع يقابل المجهودات المبذولة من طرف التلاميذ، وليس للنتائج التي قد يتحصلون عليها، ويمكن تفسير ذلك بأن الفئة التي تمدح للنتائج الجيدة التي تتحصل عليها، معرضة أكثر للعجز المكتسب. **(Sutherland, 2004, pp. 171-175)**

يمكن من خلال ما سبق تقديمه وبالاستناد الى ما جاء به "فيانيه" (2018) تفسير مفهوم العجز المكتسب في السياق المدرسي بأنه ذلك الشعور لدى التلميذ عندما يجد نفسه أمام نشاط أو مهمة ما، ويخطر في باله وتصوره بأنه يفقد القدرة على احداث التغيير المناسب، وأنه لا يمكن مواجهة الصعوبات، ويتعين له بأن أي مجهود لا فائدة منه، وهذا ما قد يؤدي الى العديد من السلبيات التي تمس مختلف جوانب حياته سواء المعرفية، العاطفية، وخاصة دافعيته للتعلم، وهذا أساسا من جراء أثار العجز المكتسب.

(Vianin, 2018, p. 88)

10.3-نظرية الذوات لكارول دويك:

يشير مفهوم نظرية الذوات إلى المعتقدات التي يشكلها الأفراد فيما يتعلق بالذكاء بشكل عام، وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق بقابليته للتعديل، وقد كانت مبادئ هذه النظرية على يد **دويك** (1990)، اذ تم القاء الضوء على نوعين من الاعتقادات حول مدى الخصائص النفسية الفردية، وقد شملت كل من

أولا- الحالة الذهنية الثابتة: وتتمثل في وصف السمات النفسية للأفراد على أنها سمات مزاجية ثابتة، لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها، أي أن الفرد يتسم بمحدودية قدراته الذهنية كالذكاء مثلا، لا يمكنه تطويره وأن المجهودات المبذولة لن تمكن من تحقيق نمو فعلي في هذا المجال.

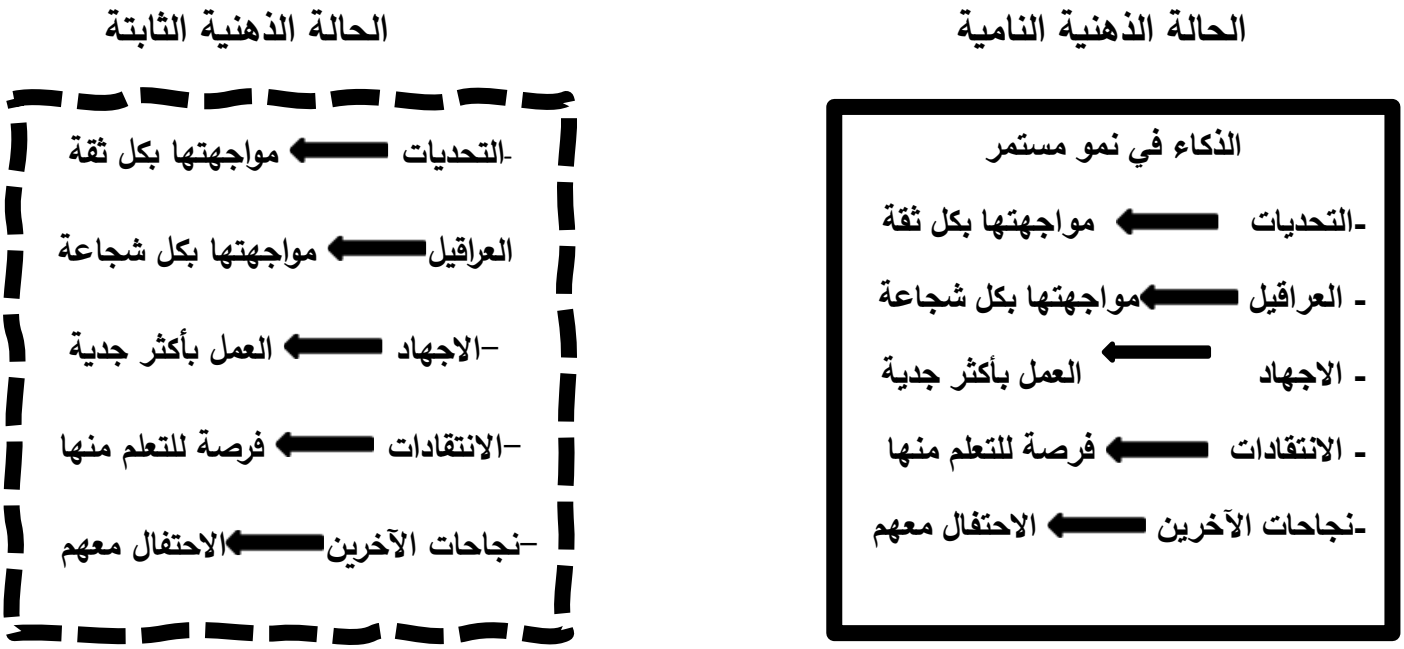
-ثانيا: الحالة الذهنية النامية أو التطورية Growth mindset : وعلى العكس من الأولى، تعتبر سمات الشخصية مثل الذكاء لدى الفرد أنها تتسم بالديناميكية والنمو والتغير الذي قد يطرأ على مختلف الوظائف الفردية، وحساسية مكتسبات الفرد للعديد من المؤثرات، وبالتالي هي قابلة للتطور والنمو من خلال مواجهات مختلف الأحداث و التحديات التي تمكن الفرد من اكتساب مهارات و قدرات بأعلى مستوى.

فحسب **دويك (1988)** التلميذ الذي يشارك في نشاط ما سوف يتبع أحد الأهداف المستند اليها وفق هذه النظرية، أي أنه إما أن يتبع هدف التعلم أو هدف الأداء. فالتلميذ الذي يلتزم بهدف الأداء يسعى قبل كل شيء لإظهار أو إثبات لنفسه مستوى قدراته. ومن ناحية أخرى، إذا كان الفرد موجها نحو هدف التعلم، فهو يسعى الى تحقيق نموه على مستوى كفاءته.

فقد كانت مختلف أعمال دويك عموما حول السلوكيات الفرد، وخصوصا عندما يواجه نشاطاته حالات الفشل الحتمية، وهذا النوع من الفشل يكون تأثيره مشابه للعجز، حيث تبين أنه التفسيرات التي يقدمها التلاميذ لفشلهم له تأثيرات مهمة على تطور الحالة النفسية والسلوكيات التي يتطرقون اليها من جراء تلك الفشل. وقد قامت دويك وآخرون من خلال الاستناد لمقياس يمكنهم من ادراج نوع التفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد في حالة الفشل وقد كانت الاهتمامات بفئة الطفولة في أغلبية الدراسات، حيث تبين أنه في حالة التعرض للفشل أو للنجاح، يختلف نوع التفسير وأن الأطفال الذين يميلون الى تفسير فشلهم واخفاقاتهم بأسباب ذاتية فردية وثابتة، مثل قدراتهم الخاصة، ويرجعون نجاحاتهم الى أسباب خارجية وغير ثابتة مثل الحظ، فهم عموما تلاميذ معرضون في مختلف حالات الفشل الى العجز والاستسلام بسهولة.

وعلى عكس الفئة السابقة فإن التلاميذ الذين يقدمون تفسيرات داخلية ومستقرة لمختلف نجاحاتهم وتفسيرات خارجية لمختلف أنواع الفشل التي يتعرضون اليها، سيواجهون الصعوبات بصرامة أكبر ولهم الامكانية في المقاومة وذلك أنهم متأكدون بإمكانياتهم لتحقيق النجاح.

(Dupeyrat & Mariné, 2004, pp. 28-33)



شكل رقم (04) يبين الدافعية للتعلم حسب نظرية القيمة

4- مصادر الدافعية في سياق التعلم:

1.4- إدراك قيمة النشاط:

يتمثل في الحكم الذي يصدره التلميذ حول الفوائد التي يجنيها من النشاط، بغاية منه لتحقيق بعض الأهداف التي يسعى إليها، حيث يتضح من هذا التعريف وجود عنصرين هامين وهما الفائدة من القيام بالنشاط، ونوع الهدف الذي يسطره التلميذ.

فيما يخص الفائدة من النشاط الذي يقوم به، فلا يكتفي التلميذ بالقيام به من أجل المتعة الذاتية، بل سيبحث عن المقابل من أي عمل يقوم به وهنا يتضح العنصر الثاني وهو الهدف المراد الوصول إليه، فحسب **وانتزل Wentzel (1989)**هو التمثيل المعرفي الذي يستدرجه التلميذ ضمن ما يريد إنجازه، فالتلميذ الذي يفتقد لهدف وراء النشاطات التي يقوم بها، لن يعطيها إلا قيمة قليلة. كما يقترح **وانتزل Wentzel (1989)** نوعين من الأهداف لدى التلميذ:

-**الأهداف الاجتماعية:** تتمثل في فرض الشخصية وتأكيد الذات، والاندماج مع مجموعة من التلاميذ في نفس السن، لتبادل القيم والمشاريع، إلخ.
-**الأهداف المدرسية:** وهي بدورها موزعة في فئتين:

-**الأهداف التعلمية:** فالتلميذ يسعى إلى انجاز مهامه من أجل اكتساب مهارات ومعارف وخبرات وغيرها.
-**الأهداف الأدائية:** وهي تندرج ضمن طموحات التلميذ لتحقيق النجاح في نشاط أو مادة ما، وهذا لكي يحصد نوع من التقدير من طرف الآخرين، وكي يقوموا بتهنئته ومنحه الجوائز.

تؤكد دواك **Dweck (1989)** من خلال تجاربها على أن نوع الأهداف لها تأثيرها على مستوى الدافعية، حيث أن التلميذ الذي يسعى لتحقيق الأهداف التعلمية يتمتع بأكثر قدر من المثابرة، لأن تقييمه لنشاطه يتم بالحكم عليه بأنه فرصة للتعلم أكثر فأكثر.

2.4-التصورات حول قدرات التلميذ:

من خلال هذا المصدر، يقوم التلميذ بتقييم قدرته على أداء النشاط بشكل مناسب، أي أن التلاميذ يتساءلون ان كانوا مؤهلين بما فيه الكفاية لإنجاز النشاطات المقترحة عليهم. هذا التصور سيكون له تأثير مباشر على انجاز النشاط. فبصفة عامة أي تلميذ يتمتع بثقة ذاتية وبرأي إيجابي حول قدراته سيؤهله لالتزام واتقان نشاطاته والمثابرة في ذلك.

3.4- التصورات حول مدى التحكم في النشاط:

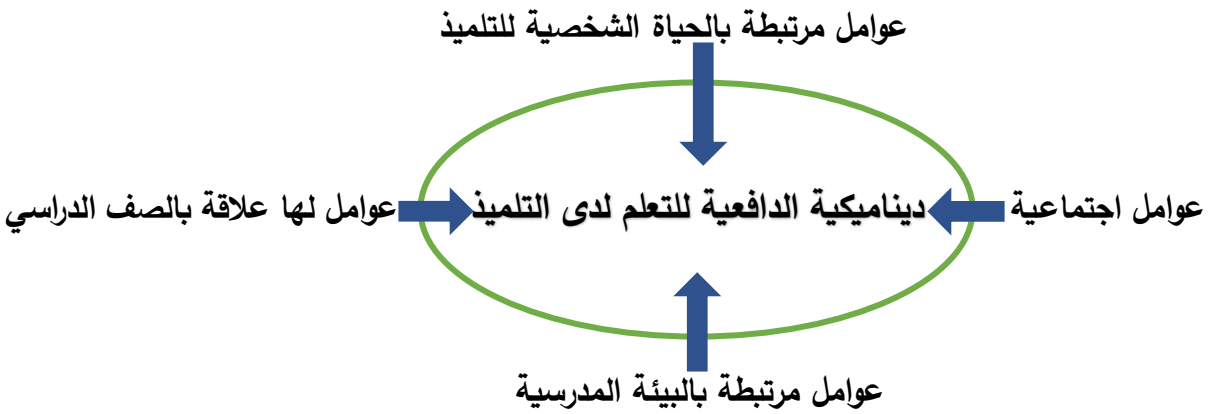
التصورات حول القدرة على التحكم تمثل ادراك التلميذ لمدى تحكمه التي يتمتع بها حول كيفية تطور الأمور ونتائج الأنشطة التي يُقترح عليه القيام بها، فحسب تارديف Tardif (1992) و كاندي Candy (1991)، العوامل المؤثرة على تصورات التلميذ حول قدراته التحكمية تشمل تصوراته لمدى كفاءته الذاتية التي تم التطرق اليها سابقا، و التصورات المنسوبة، و يمكن توضيحها من خلال أعمال **فينر Weiner (1992)** اذ يعتبر أن سلوك الشخص يتأثر بطريقة تفسيره لأسباب ما يحدث له، ففي سياق المدرسة الأسباب التي فسر بها التلاميذ أسباب فشلهم أو نجاحاتهم عديدة. تم تصنيفها وفق ثلاثة أبعاد:

1- **تموضع السبب:** يمكن من التمييز بين الأسباب الداخلية التي تفسر فشل أو نجاح التلميذ (إرهاق، جهد، موهبة، إلخ) وأسباب خارجية (فرصة، صعوبة المهمة وما إلى ذلك).

2-**استقرار السبب:** يقال إن السبب يكون مستقرًا عندما يكون له طابع دائم، بحسب رأي التلميذ (موهبة، ذكاء إلخ). وأنه غير مستقر عندما يكون قابل للتعديل، واحتمالية تغيره (الحظ، الجهد، إلخ).

3- **السيطرة على السبب:** السبب يمكن السيطرة عليه عندما يكون الطالب قادرًا على الإدراك أنه كان بإمكانه تجنب الفشل أو القيام بعمل أفضل، ولا يمكن السيطرة عليه عندما يدرك التلميذ أنه لم يكن لديه أي سلطة على السبب. **(Britt, 2018, pp.4-6)**

5- العوامل الرئيسية المؤثرة على ديناميكية الدافعية للتعلم:



شكل رقم (05) يبين العوامل المؤثرة على الدافعية للتعلم

الديناميكية الدافعية للتلميذ هي ظاهرة معقدة تتأثر بمجموعة من العوامل الخارجية. للحكم على أهمية هذه العوامل بشكل أفضل، تم تجميعها في أربع فئات كما يتضح في الشكل (04) حيث يمكن تلخيصها كالآتي: العوامل المتعلقة بالمجتمع، والحياة الشخصية للتلميذ، والمدرسة والفصل الدراسي.

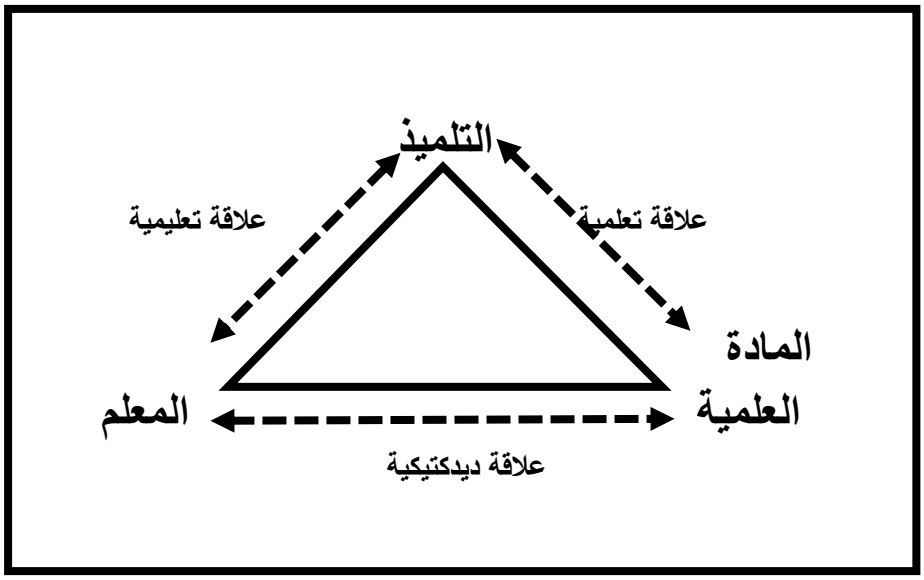
6/الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي في المؤسسات التربوية الجزائرية

تعتبر الدافعية للتعلم من أهم العوامل التي من شأنها أن تتيح للتلاميذ المنطلق الرئيسي للتمكن من استدراج و بلوغ مختلف أنواع الأهداف البيداغوجية، و التعلمية، فهي تمثل السياق التحفيزي الرئيسي، وخاصة لما كان الأمر متعلق بفئة تلاميذ الطور الثانوي، حيث تميز هذه المرحلة من النمو خصائص الطفل المراهق، اذ يكون في ذروة الطاقة والتغيرات من كل الجوانب، والتي يخضع لها التلميذ الجزائري كمختلف التلاميذ المتمدرسين بمرحلة الطور الثانوي، إلا أنه قد يتميز ببعض الخصال التي تمكنه من مسايرة النظام السائد في المنظومة التربوية الجزائرية، وذلك سعيا لتحقيق الأهداف التي يسطرها كل تلميذ، ويمكن أن نقول بأن الثانوية الجزائرية عموما والأغلبية: نظامها التدريسي مختلط أي أنه يتم دمج الفئتين التلاميذ من الذكور والاناث بداخل نفس الصف الدراسي وهذا ما هو شائع بالمؤسسات التربوية الجزائرية.

كما أن التعليم الجزائري مجاني وهذا يعتبر عامل جد مهم لتسهيل عملية الالتحاق بالصف الدراسي لمختلف الفئات العمرية، ولما كانت فئة المراهقين تتطلب نوعا ما عناية خاصة، وباعتبار الدافعية للتعلم العامل الرئيسي الذي قد يساعد بطريقة فعالة في التغلب على العديد من الآفات التي تعاني منها الثانويات بصفة عامة ،فئة كبيرة من التلاميذ يعانون من التأخر المدرسي أو التسرب المدرسي لأسباب عدة، ولما كانت التغيرات النفسية التي يتعرض لها التلميذ المراهق بالطور الثانوي هذا من شأنه أن يخلق أزمات نفسية، في بعض الأحيان تستدعي التدخل من طرف الأخصائيين، كما تختلف ردود الأفعال من فرد الى آخر باختلاف نوع البيئة الاجتماعية و الثقافية، واختلاف النمط المعيشي الخاص بكل فرد، فيصعب الأمر لتعميم نوع التدخل كمحاولة لفهم معاناة المراهق و بالخصوص تلاميذ الطور الثانوي، وما يميز هذه المرحلة هو أنه بعد ثلاث سنوات نظامية بالمؤسسة التربوية الجزائرية، ففي أخر المطاف تصبح هذه الفئة مقبلة على اجتياز امتحان البكالوريا، لاسيما لاجتياز هذا الامتحان بل طيلة مشواره التعليمي يستدعي التلميذ المتمدرس بالطور الثانوي التحلي بمستوى عال من الدافعية كانعكاس لما يعيشه التلميذ في حياته اليومية، ومدى ملائمة بيئته الاجتماعية له، و تسعى المنظومة التربوية الجزائرية لتحقيق كل الشروط المؤهلة لتحقيق النجاح، لاسيما أن التعليم اجباري لجميع الأطفال منذ الصغر وهذا يخص الفئتين ذكور واناث، وانه لكل جزائري الحق في التمدرس و التكوين، وهذا ما يتيح نفس الفرص سواء للإناث والذكور .

7_سبل التدخل للرفع من مستوى الدافعية

حدد الباحثون والمفكرون سبل التدخل، و التي من شأنها أن تأخذ بعين الاعتبار مدى ملائمتها وتوافقها مع مؤهلات العديد من التلاميذ الذين أجريت علهم دراسة ميدانية لتبيان طرق و آليات المساعدة للتعزيز والرفع من مستوى الدافعية ومن هذه السبل نموذج الدافعية للتعلم المقترح من **باربو Barbeau (1993)** ومفهوم العلاقة التربوية المقترحة من طرف **Legendre (1988)**، حيث يرى أنه لتكون هناك علاقة تربوية لابد من توفر العناصر الثلاثة المكونة لها المتعلم أو التلميذ، المعلم، المادة العلمية أو المحتوى المراد تعلمه، كما يجب أن يكون هناك تفاعلات ديناميكية باستمرارية لهذه العناصر، يمثل الشكل التالي مخططا تفسيريا للعلاقة الارتباطية بين مختلف الجهات المتفاعلة منها وتشمل المعلم والمتعلم، والعنصر المركزي لهذه العلاقة وهو المادة العلمية. بحيث أنه تنعدم العلاقة التربوية بفقدان المحتوى المراد تعليمه، اذ ممكن أن تنشأ علاقة شخصية بين المعلم والطالب، ولكن لا تمثل علاقة تدريس بينهم.



شكل رقم (06) يوضح العلاقة التربوية مخطط تمثيلي للعلاقة التربوية حسب نسق ليجندر Legendre (1988)

نلاحظ في هذا الشكل العلاقة المتبادلة بين العنصرين الفاعلين الرئيسيين والمحتوى التعليمي، اذ تختلف النضرة باختلاف المقام، فبالنسبة للمعلم، هذه العلاقة هي علاقة تعليمية أي تقديم لمعرفة، وبالنسبة للتلميذ هي علاقة تعلم أي اكتساب لمعرفة.

وفقًا لـ **ليجندر Legendre (1988)**، يتم تعريف العلاقة الديدكتيكية على أنها العلاقة بين المعلم وموضوع الدراسة، أي المحتوى الذي يقوم بتدريسه. أما العلاقة التعليمية يُعرَّفها على أنها العلاقة بين المعلم والمتعلم في موقف تربوي خاص، أين يعتمد نمو التلميذ المعرفي على علاقات المساعدة التي يقدمها المعلم. وطبيعة المساعدة التي يقدمها المعلم يجب أن تكون مرافقة لمستوى تطور التلميذ ".

هذه العلاقة الثلاثية لا يمكن تحقيقها إلا في بيئة تحتوي على أهم الأسس البنيوية البشرية والمادية مع مراعاة مستوى كل عنصر من العلاقة التربوية. **(Legendre, 1988, p618)**

خلاصة:

من خلال ما تم التطرق اليه، يمكن القول بأن الدافعية للتعلم عامل جد أساسي بالنسبة للتلميذ، وأنه رغم تعدد الوجهات النظرية المفسرة لها، إلا أن كلها يتفق على مدى أهميتها في المشوار الدراسي لمختلف الأطوار، وخاصة عندما كان الحديث عن المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، نظرا لأهمية الفئة العمرية المتكونة من المراهقين، والتي تستدعي عناية خاصة من منظور تربوي وبهدف رفع مستواه والتمكن من اتاحة كل الفرص لاجتياز مختلف الأحداث الاجتماعية والثقافية بأنجع الطرق، وذلك من خلال خلق الجو الأنسب. وسنتطرق الى العمل الميداني حيث نتمكن من استدراج ما تم التوصل اليه من نتائج، وبالاستناد الى ما تم سرده في الجانب النظري نقوم بتقديم التفسيرات أوسع حول موضوع الدراسة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1 -أهداف الدراسة الاستطلاعية

2 – الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية

3 -تقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاساسية

4– نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1 -منهج الدراسة الأساسية

2-عينة الدراسة الأساسية

3-أدوات الدراسة الأساسية وكيفية تصحيحها وتطبيقها

4-أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات

تمهيد

تعتبر الخلفية النظرية لجميع الدراسات العلمية المنحى والركيزة التي من خلالها يتمكن الباحث من تبني الأسس والمبادئ اللازمة من أجل بلوغ الأهداف المرجوة، كما تسعى المقاربة المنهجية الى الكشف عن المادة العلمية المستوحاة من كلتا الجانبين النظري والتطبيقي، وهذا مع مسايرة إطار نظري واضح وفق الأبعاد العلمية. حيث يتمكن الباحث من خلالها الإجابة عن تساؤلات إشكالات بحثه والتي قد أعد لها من أرض الواقع تخطيط مناسب بالاستناد الى الأدوات البحثية والوسائل العلمية التي تمكنه من الكشف عن أهم البيانات والمعلومات التي تخدم أهدافه، وكل هذا ليتمكن من التوصل الى الهدف الرئيسي في شكل تأكيد لفرضياته أو نفيها.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية البوابة التي يتمكن الباحث من خلالها ضبط جميع المعطيات والمعلومات اللازمة والتي سيستند اليها في الدراسة الأساسية، فهي تمكنه مبدئيا من معرفة مدى إمكانية اجراء الدراسة التي يسعى الى تحقيقها بصفة عامة، حيث يتم أولا التحقق من نوع المنهج ومدى ملائمته للدراسة الميدانية المستهدفة، وتجريب مختلف الأدوات والأساليب والاستبيانات والمقاييس التي تدخل في حسبان العمل الميداني المراد القيام به، خاصة ان كانت جديدة ولم يتم بعد التطرق اليها، مثل بناء مقاييس جديدة تتطلب تقنين أو في حالة تغيير للبيئة الثقافية، كذلك تمكن الدراسة الاستطلاعية من التعرف على العينة أي مجتمع الدراسة، والتعرف على الحدود المكانية و الزمانية وغيرها، فهذه الخطوة العلمية التي يتطرق لها الباحث تهدف الى جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات، اذ تمثل خبرة مسبقة لما قد يواجه مستقبلا من صعوبات أو عقبات، و تسعى أساسا لتأمين طريق البحث قدر الإمكان من خلال محاولة ضبط و التحكم في جميع مكونات الدراسة الأساسية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

نسعى في الدراسة الحالية الى التعامل مع فئة تلاميذ الطور الثانوي بمدينة سطيف، فمجتمع الدراسة عبارة عن تلاميذ مراهقين متمدرسين بمختلف الثانويات، يتطلب التعامل معهم نوع من التخطيط المسبق لمعرفة مدى استجابتهم للبحث العلمي، باعتبارهم موضوع الدراسة مع اخذ بعين الاعتبار كل المعطيات الخاصة بهم على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم، ومنه فقد هدفت الدراسة الاستطلاعية الى:

- تهيئة الظروف الملائمة لإجراء الدراسة الأساسية، خاصة المتعلقة بتطبيق المقاييس، وهذا مع أخذ بعين الاعتبار النقاط الحساسة للعينة وخصوصا بهدف احترام مسارهم الدراسي مثل: أوقات المراجعة والامتحانات، والعطل المختلفة اذ يعرقل عملية تطبيق المقاييس وغيرها.
- محاولة استخبار مدى إمكانية تحقيق الدراسة الأساسية بمختلف تطلعاتها وأهدافها.

-تحديد وضبط فرضيات الدراسة

-معرفة الحدود الزمانية والمكانية للدراسة.

-التأكد من أفراد العينة التي سيتم ادماجها ضمن الدراسة وتحديدها.

2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:

استهدفت الدراسة الاستطلاعية ثلاث ثانويات بمدينة سطيف، من أجل التقرب من تلاميذ الطور الثانوي،

اناث وذكور، ومراعات الأطوار الثلاثة: أولى، ثانية وثالثة، وكذلك اختلاف التخصصات، وقد امتدت الفترة الزمنية ضمن السنة الدراسية 2019/ 2020.

وكانت الثانوية المستهدفة للقيام بالدراسة الاستطلاعية كل من

- ثانوية ابن عليوي صالح.

-ثانوية المعيز

-ثانوية ابن رشيق

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من ثلاثون تلميذا (30) من فئتي الذكور والاناث والتي تمكننا من الاستطلاع على الظروف الملائمة والتعرف على الإمكانيات المتاحة مستقبلا للقيام بالدراسة الأساسية وكانت عينة الدراسة موزعة كالاتي:

- 10 تلميذا من ثانوية ابن عليوي صالح
- 10 تلميذا من ثانوية ابن الرشيق
- 10 تلميذا من ثانوية المعيز

3- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

مكنت الدراسة الاستطلاعية من:

- القاء نضرة عامة ومحاولة ضبط والتحكم في مختلف مكونات الدراسة.

-أهمية اختيار المنهج الوصفي باعتباره الأنسب.

-التحقق من الحدود المكانية والزمانية المتاحة لتحقيق الدراسة الأساسية.

- تم التعرف أكثر على مجتمع الدراسة لفهم تطلعاتهم ومبادئهم، بما قد يؤثر على نتائج الدراسة لاحقا.

-بعد تحليل ما تم جمعه كمعطيات ساهمت في اثراء حيثيات البحث

-توضيح الخطة المنهجية لدراستنا الأساسية من خلال التأكد من اختيار المقياس المناسب لكل متغير بهدف الحصول على أهم البيانات.

-محاولة ضبط المتغيرات الدخيلة التي من شأنها أن تأثر في صحة النتائج.

- التمكن من تقدير الخصائص السيكومترية للمقاييس المستند اليها خلال هذه الدراسة.

وجدوى كل هذا العمل سيتم التطرق اليه في العناصر الموالية.

4- تقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاساسية :

4-1 /الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية :

تم التأكد من أن كل عبارات المقياس تتميز بالفصاحة وسهولة فهمها، فهي لا تستدعي أي تغيير لغوي نضرا لملائمتها للبيئة الجزائرية، وخصوصا العينة المستهدفة وللتمكن من حسن استخدامها في البيئة الجزائرية تم الالتزام بأهم طرق الاحصائية وأنجعها للتأكد من ثباتها وصدقها.

4-1-1/ ثبات المقياس :

للتأكد من مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) من أجل قياس ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرد وقد تم استبعادها من العينة الكلية، والجدول رقم (01) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة ويبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البعد أو المحور الذي ينتمي اليه.

الجدول رقم (01) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: محور التفاعل الأسري	**14**	**0,899**
المحور الثاني: محور التوافق الأسري	**10**	**0,915**
المحور الثالث: التنشئة الوالدية	**15**	**0,890**
المحور الرابع: المساندة الأسرية	**17**	**0,879**
الثبات العام للمقياس	**56**	**0,967**

يتضح من الجدول رقم (01) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ (0,967) لإجمالي فقرات المقياس (56)، فيما تراوح ثبات المحاور ما بين 0,879 كحد أدنى و0,915 كحد أعلى، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

4-1-2 /صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بالاستناد الى النتائج المستخلصة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المحاور الأربعة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه الفقرة

وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي SPSSإصدار "25 " والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور.

بمراجعة بيانات الجداول رقم:(06)، (07)، (08)، (09) نجد أن جميع معاملات الارتباط لبيرسون، بين عبارات كل محور والدرجة الكلية له: دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0,639 فيما كان الحد الأعلى 0,858.

يمكن أن نؤكد بأن جميع فقرات كل محور متسقة داخليا مع محورها مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات كل محور بمقياس جودة الحياة الأسرية في الدراسة الحالية.

4-1-2-1/ المحور الأول : التفاعل الأسري

تتضح من الجدول الآتي معاملات ارتباط كل بند من محور التفاعل الأسري والدرجة الكلية للمحور عند مستوى دلالة 0.05.

جدول رقم (02) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التفاعل الأسري

فقرات محور التفاعل الأسري	معامل الارتباط
أشعر بأن علاقتي بإخوتي علاقة جيدة	,694**
العلاقات داخل أسرتي مبنية على الاحترام والتقدير المتبادل	,707**
أشعر بوجود توافق وتفاهم بين والدي ووالدتي	,685**
أرى أن علاقتي بوالدي جيدة	,645**
أشعر أنني وحدي في الحياة بدون أي سند معين	,657*
علاقتي بأسرتي مليئة بالمشاحنات والخلافات	,855**
أشعر بوجود خلافات مستمرة بين والدي	,820**
أشعر أن العلاقة بين أبي وأمي جافة	,810**
تسود روح الأنانية وحب الذات بين أفراد أسرتي	,709**
لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي	,836**
أشعر بوجود ظلم كبير من توزيع المهام والمسؤوليات في أسرتي	,647*
أشعر بتجاهل كل فرد في أسرتي لمشكلة الآخر	,671**
أفضل أن أقضي وقت فراغي مع أصدقائي أكثر من أسرتي	,651*
أجد صعوبة في إرضاء والدي في وقت واحد	,697**

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (02) القيم الارتباطية بين بنود محور التفاعل الأسري والدرجة الكلية للمحور قد تراوحت بين (0.645-0.855) حيث نجد كل معاملات الارتباط لهذا المحور دالة، وهذا يدل على أن المحور يتحلى بالصدق لما وضع لقياسه تبعا لصدق الاتساق الداخلي.

4-1-2-2 /المحور الثاني : التوافق الأسري

تتضح من الجدول الآتي معاملات ارتباط كل بند من محور التوافق الأسري والدرجة الكلية للمحور عند مستوى دلالة 0.05.

جدول رقم (03): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التوافق الأسري

فقرات محور التوافق الأسري	معامل الارتباط
يوجد قدر كبير من الصدق والصراحة المتبادلة بين أفراد أسرتي	,809**
تتيح لي أسرتي فرصة للتعبير عن آرائي	,812**
أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي	,843**
يحرص كل فرد في الأسرة على سعادة باقي أفرادها	,704**
يتشارك والدي معا في القرارات الأسرية	,651**
أشعر بالرضا عن قيام أسرتي بوظائفها	,858**
أشعر بالدفء والود والحب بين أفراد أسرتي	,843**
أشعر أن والدي متفق مع والدتي بشأن طريقة تربيتي أنا وأخوتي	,802**
لا توجد أدوار محددة لأفراد أسرتي	,705*
أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة	,734**
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).	
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).	

من خلال الاستطلاع على الجدول رقم (03) يمكن القول بأنه قد تراوحت قيم الارتباط بين بنود المحور والدرجة الكلية لمحور التوافق الأسري ما بين 0.651 كحد أدنى، و0.858 كحد أعلى حسب بيانات الجدول

رقم (03) اذ تعتبر معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى دلالة 0.05، وهذا دليل على أن المقياس يتحل بالصدق لقياس ما وضع لأجله.

4-1-2-3/ المحور الثالث : التنشئة الوالدية

تتضح من الجدول الآتي معاملات ارتباط كل بند من محور التنشئة الوالدية والدرجة الكلية للمحور عند مستوى دلالة 0.05.

جدول رقم (04) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور التنشئة الوالدية

محور التنشئة الوالدية	معامل الارتباط
يتشارك أفراد أسرتي مع بعضهم البعض مشاعر الفرح والحزن	,700**
تشجعني أسرتي دائما على مزيد من التفوق والنجاح	,829**
أشعر بقرب أفراد أسرتي من بعضهم البعض	,716**
أشعر بالتقدير من جانب أسرتي	,802**
أشعر بالسعادة عندما أكون مع أسرتي	,836**
أشعر بالرضا عن أسلوب معاملتي داخل الأسرة	,730**
التعاون والمساندة هو المبدأ السائد بين أفراد أسرتي	,769**
تتيح لي أسرتي قدرا مناسبا من الاستقلالية والاعتماد على النفس	,677*
لا تطالبني أسرتي بأكثر من قدراتي وإمكانياتي	,670**
تقوم أسرتي بتقديم النصح والارشاد وإكسابي القيم الأخلاقية والدينية	,645**
أثق ثقة تامة في أن أسرتي لا يمكن أن تتخلى عني وقت الأزمات	,704**
أشعر أن أمي تفضل أخوتي عني	,737**
أشعر بإفراط أسرتي في أسلوب العقاب	,694**
أشعر بإهمال أبي لي مقارنة بأخوتي	,725**
أشعر أن أبي يحب أخوتي أكثر مني	,639**
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).	
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).	

يتبين لنا من معطيات الجدول الموالي أنه بالنسبة لمحور التنشئة الوالدية، قد كانت قيم الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمحور بين 0.639 و0.836 حيث يبين الجدول رقم (04) أنها دالة، مما يوحي بأن المحور صادق لما وضع لقياسه حسب صدق الاتساق الداخلي.

4-1-2-4/ المحور الرابع : المساندة الأسرية

تتضح من الجدول التالي معاملات ارتباط كل بند من محور المساندة الأسرية والدرجة الكلية للمحور عند مستوى دلالة 0.05.

جدول رقم (05) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحور المساندة الأسرية

محور المساندة الأسرية	معامل الارتباط
يهتم والداي بإشباع حاجاتنا الأساسية (الطعام– الشراب – الملبس _ الرعاية الصحية)	,717**
وجود أسرتي بجانبي يشعرني بالقوة والثبات	,654*
تمنحني أسرتي مشاعر الأمن والأمان والاستقرار النفسي	,732**
أجد مساعدة ومساندة من أسرتي عندما أتعرض لمواقف ضاغطة	,714**
تهتم أسرتي بحياتي الدراسية	,684**
سكن أسرتي مناسب ومريح	,727**
تقدم لي أسرتي المساندة العاطفية التي أحتاجها	,730**
توفر لي أسرتي الجو المناسب لعملية الاستذكار	,693**
يساندني كل من أخوتي وأخواتي في وقت الأزمات	,675**
تساعدنا مساندتنا الأسرية لبعضنا البعض على تخطي الكثير من المصاعب والأزمات	,658**
تساعدني أسرتي ماديا إذا كنت في حاجة لذلك	,667**
أشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتي	,835**
عندما أكون في مشكلة يمكنني طلب المساعدة من أسرتي	,644**
أجد ما يطمئنني من أسرتي إذا كنت مضطربا وقلقا	,689**
تستطيع أسرتي التوصل إلى حلول لمعظم مشاكلنا الأسرية	,724**
ظروف أسرتي المادية تؤثر سلبا على أدائي الدراسي	,722**
أفضل أن أطلب المساعدة من أصدقائي وليس من أسرتي	,706**

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

من خلال قراءة الجدول رقم (05) يمكن إعطاء تفسيرا بأنه قد تراوحت قيم الارتباط بين بنود محور المساندة الأسرية والدرجة الكلية للمحور بين (0.654-0.732) ويبين الجدول أن كل معاملات الارتباط دالة، ومنه فان المحور يتسم بالصدق لقياس ما وضع له حسب صدق الاتساق الداخلي.

4-1-3/ الصدق بالمقارنة الطرفية :

جدول رقم (06) يوضح نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية على مقياس جودة الحياة الأسرية

البعد	مجموعات المقارنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية	العليا	12	160.75	3.04	22	7.41	0.000
	الدنيا	12	119.00	19.2			

يتبين من خلال معطيات الجدول رقم (06) لقيمة "ت" أنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وبهذا يمكن القول أنه توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات جودة الحياة الأسرية عند المجموعتين العليا والدنيا مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

4-2/ الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم :

تم وضع مقياس الدافعية للتعلم من طرف الباحث يوسف قطام سنة 1989 وقد استعان بمقياسي كل من Kozeki و Entwistl ومقياس Russel لدافعية التعلم يتضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، تم تعديله سنة 1992 حيث أصبح يحتوي على 36 عبارة، تم التأكد من صدق المحكمين من طرف أساتذة بالجامعة الأردنية على صلاحيته.

4-2-1/ طريقة التصحيح : يجيب المفحوص على العبارات من خلال إحدى العبارات الخمسة المقترحة (موافق بشدة، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) ويتم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 الى 5 مع مراعاة العبارات السالبة حيث يكون عكس تنقيط الموجبة وهذا حسب سلم ليكرت الخماسي، ومنه تتراوح درجات المقياس بين 36 درجة كحد أدنى و180 درجة كحد أعلى.

4-2-2/ صدق وثبات المقياس : يجب لفت الانتباه أنه قد تم التأكد من الخصائص السيكومترية في دراسات سابقة، من طرف الباحثة **شريك ويزة** لدراسة الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي.

جدول رقم (07) الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم

الاستبيان	ألفا كرونباخ	معامل بيرسون	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
الدافعية للتعلم	0.91	0.79	5	0.01

(شريك،2017، ص181)

جدول (08) يوضح مدى ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس والثبات العام للمقياس.

المحاور	عدد العبارات	ثبات العبارات
معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس	36	بين 0.735 عند مستوى دلالة 0.01 و0.852 عند مستوى دلالة 0.01
الثبات العام للمقياس	36	0.814 عند مستوى دلالة 0.01

في صدد القيام بالدراسة الحالية ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرد وقد تم استبعادها من العينة الكلية، والجدول رقم (08) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة، وقيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس.

ثانيا-الدراسة الأساسية:

تمثل أساس البحث الحالي حيث تشمل العمل الميداني بكل خطواته، وذلك في ظل الخلفية العلمية المستوحاة من الجانب النظري، الذي تم التطرق إليه في الفصول السابقة، فنجاح الدراسة الأساسية مرهون بمدى استدراج المعطيات النظرية ضمن التفسيرات العلمية لما سنتحصل عليه خلال العمل الميداني.

1- المجال الزمني والمكاني

أجريت الدراسة الحالية بمجموعة من الثانويات وبالضبط عشرون ثانوية، تنتمي الى مدينة سطيف، وهي ولاية جزائرية تقع في شرق الجزائر، تحمل عاصمتها نفس الاسم: مدينة سطيف. (تعني كلمة سطيف،

التربة السوداء). وقد تمت الدراسة بالفترة الممتدة بين جانفي 2019-أفريل 2021، وقد شملت الثانويات التالية:

1-أبو بكر قاراوي
2-محمد قيرواني
3-المعز لدين الله الفاطمي
4-بن عليوي صالح
5-مالك بن نبي
6-مليكة قايد
7-فاطمة الزهراء
8-معزو السعيد
9-عمر حرايق
10-طاهر أرغيب
11-أحمد زهراوي
12-كاتب ياسين
13-محمد بن تواتي
14 -مرزوقي علاوة
15- موسى كسالي
16 -بورحلة حسين
17- إبن خلدون
18-لولو علي
19-محمد البشير الإبراهيمي
20-الطيب بوعجاجة

2-منهج الدراسة:

يتم اختيار المنهج المناسب لنوع وطبيعة الدراسة المراد القيام بها، وذلك بهدف تحقيق الأهداف المسطرة، وتم الاستناد الى المنهج الوصفي الملائم للدراسة الحالية، اذ يسهل عملية توظيف الأساليب اللازمة لجمع البيانات والحقائق حول الظاهرة المراد دراستها قصد تحليلها وتفسيرها ، والوقوف على أهم العوامل والمؤشرات التي من شأنها أن تؤكد أو تنفي الحقائق المستهدفة والمتمثلة بصفة عامة في العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي، فقد تمكنا في بداية البحث من جمع البيانات الكمية المتحصل عليها من خلال تطبيق مقياسي الدافعية للتعلم و جودة الحياة الأسرية، و من بعدها تم استدراجها ضمن التحليلات الإحصائية لجني التفسيرات و التحليلات الأساسية للكشف عن البيانات النوعية حول متغيرات الدراسة.

3-عينة الدراسة الأساسية:

يتم الاعتماد في المعاينة على مبدأ اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي، اذ لابد من احتفاظها بجميع خصائص المجتمع الأصلي. فقد شملت وحدات العينة في هذه الدراسة تلاميذ الطور الثانوي، وبالأخص المنتسبون ل عشرون ثانوية بمنطقة _سطيف_:

-أبو بكر قاراوي، محمد قيرواني، المعز، ابن عيوي صالح، مالك بن نبي، مليكة قايد، فاطمة الزهراء،

معزو السعيد، لولو علي، أحمد زهراوي، كاتب ياسين، محمد بن تواتي، مرزوقي علاوة، موسى كسالي، بورحلة حسين، ابن خلدون، عمر حرايق، محمد البشير الإبراهيمي، طاهر أرغيب، الطيب بوعجاجة. كلها بولاية سطيف. حيث تم توزيع حوالي 720 استمارة من كل مقياس،

تم العمل إلا بـ 470 استمارة، نضرا لفقدان أو عدم استرجاع بعضها لظروف خاصة، وكذلك وجب الاستغناء عن التي لم تستوفي كل الاستجابات.

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة باعتبارها الأنسب، اذ شملت الأطوار الثلاث: الأولى، والثانية، والثالثة ثانوي، وقد بلغ العدد الاجمالي 470 تلميذا، منهم: 328 اناث و142 ذكور، اذ سنقوم بعرض المعطيات الوصفية في العنصر الموالي.

3-3-عرض الإحصاءات الوصفية للعينة:

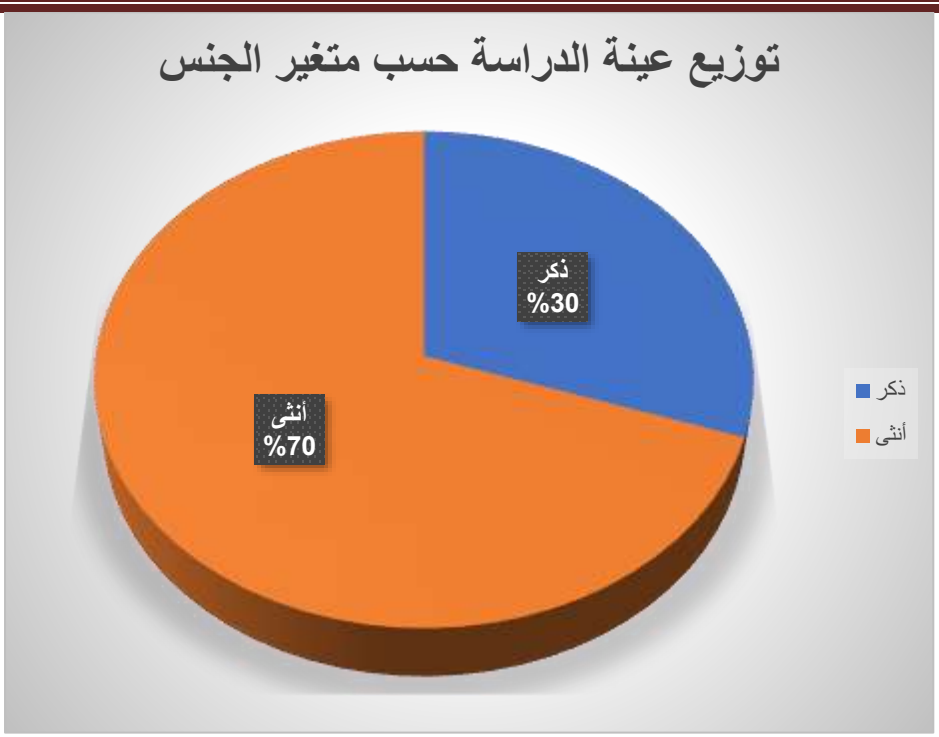
3-3-1- الإحصاءات الوصفية حسب متغير الجنس

جدول رقم (09) يمثل الإحصاءات الوصفية حسب متغير الجنس

الجنس					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	142	30.2	30.2	30.2
	أنثى	328	69.8	69.8	100.0
	Total	470	100.0	100.0	

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (09) عدد المشاركين في الدراسة الذي بلغ 470 كحجم كلي للعينة، في حين أنه كان هناك نوع من التباين في التعداد، اذ يمثل عدد الاناث (328)، وهو أكثر بضعف عدد الذكور (142)، وهذا يعكس واقع المجتمع الدراسي اذ عدد المتمدرسين الاناث بصفة عامة أكثر من عدد الذكور.

ويؤكد التوزيع البياني لعينة الدراسة كما هو في الشكل رقم (07) التباين الذي يميز توزيع أفراد العينة بحسب الجنس، اذ يمثل الاناث 70% من التوزيع الإجمالي، في حين أن التلاميذ الذكور لا يتعدى 30% وهذا يعكس واقع توزيع متغير الجنس في المجتمع الأصلي للدراسة، اذ نسبة التلاميذ المتمدرسين الاناث أعلى من نسبة الذكور.



شكل رقم (07) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

3-3-2-الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

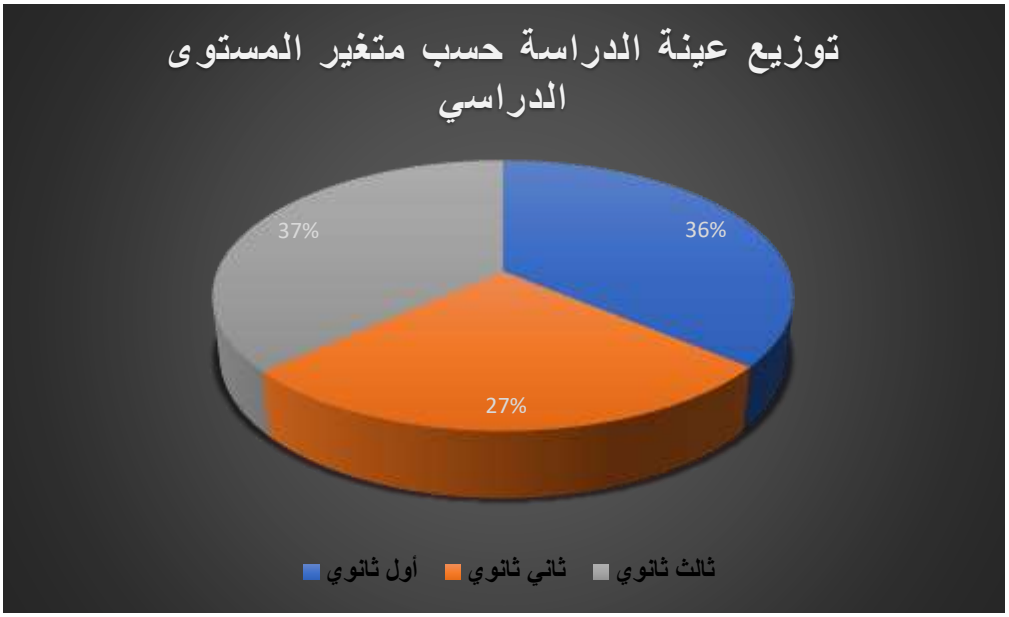
-شملت الدراسة الحالية تلاميذ المستوى الثانوي للأطوار الثلاث كل من الأول ثانوي، الثاني ثانوي والثالث ثانوي، وذلك بهدف الالمام بالبيانات على مستويات مختلفة، ليس فقط اهتماما بالتفاوت في السن بل باعتبار تلاميذ الطور الأول ثانوي هم تلاميذ جدد تم تعرفهم على هذه البيئة المدرسية حديثا، من جراء نجاحهم في شهادة التعليم المتوسط، في حين أن تلاميذ الطور الثالث ثانوي مقبلون على البكالوريا، و هم في مقام الجامعيين مستقبلا، و أما تلاميذ الطور الثاني ثانوي فلهم ميزة الاستقرار نوعا ما، ويبين الجدول رقم (10) الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي، حيث يتبين أن عدد كل من تلاميذ الطور الأول و الثالث متقاربين، في حين أن تعدادهما أكبر من عدد تلاميذ الطور الثاني.

جدول رقم (10) يمثل الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أول ثانوي	170	36.2	36.2	36.2

	ثاني ثانوي	127	27.0	27.0	63.2
	ثالث ثانوي	173	36.8	36.8	100.0
	Total	470	100.0	100.0	

-يمكن تأكيد نتائج الجدول رقم (10) من خلال الشكل رقم (08) الذي يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي، فنلاحظ أن نسبة تلاميذ الطور الثاني ثانوي التي بلغت 27%، أقل نوعا ما من الطور الأول والثالث، اذ بلغت نسبتهما على التوالي 36% و37%، اذ يرجع هذا التوزيع الى عشوائية اختيار العينة.



شكل رقم (08) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

3-3-3-الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب متغير التخصص

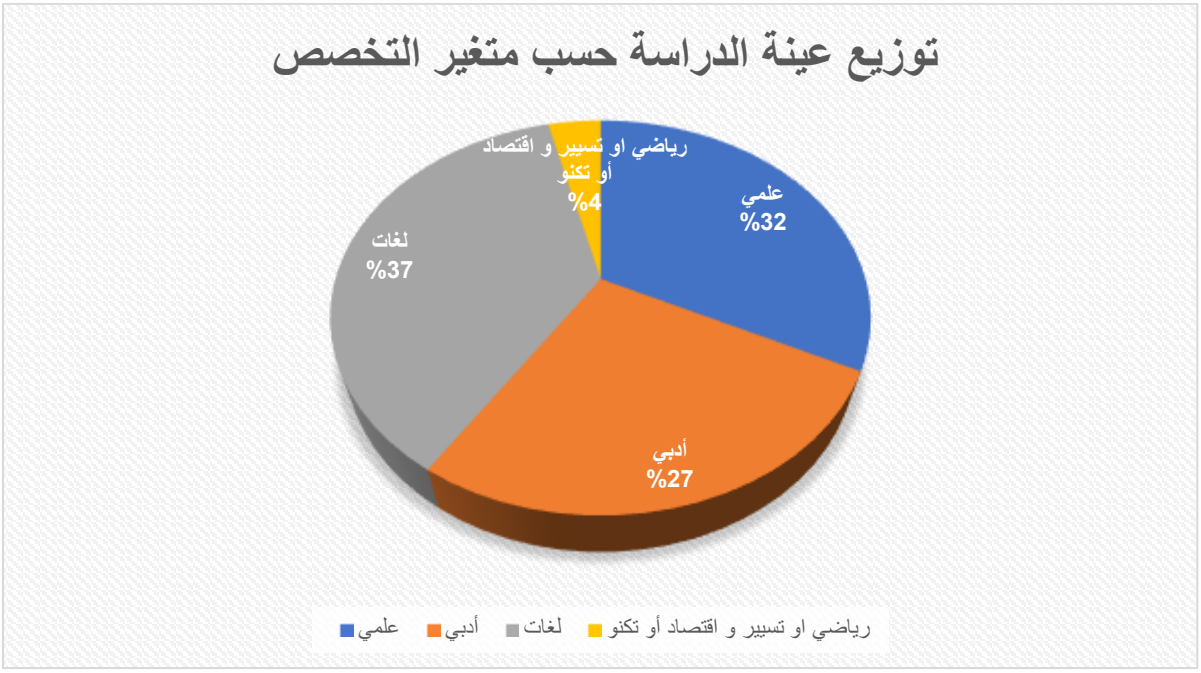
جدول رقم (11) يمثل الإحصاءات الوصفية حسب متغير التخصص

التخصص					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علمي	152	32.3	32.3	32.3
	أدبي	126	26.8	26.8	59.1

	لغات	174	37.0	37.0	96.2
	رياضي او تسيير واقتصاد أو تكنو	18	3.8	3.8	100.0
	Total	470	100.0	100.0	

يمثل الجدول رقم (11) معطيات الإحصاء الوصفي لمتغير التخصص للدراسة الحالية، وما يلفت الانتباه في بداية الأمر هو عدد تلاميذ تخصص رياضي، تسيير واقتصاد، وتكنولوجيا، فهو لم يتجاوز عددهم 18 تلميذا في حين أن تعداد كل من التخصص أدبي ولغات وتخصص علمي كان عددهم على التوالي: 126، 174، 152 تلميذا، و يرجع هذا مبدئيا الى الطريقة العشوائية في اختيار أفراد العينة من جهة، و التفاوت الراجع في الأصل الى نقص تعداد تلاميذ هذا التخصص الذين اتيحت لنا الفرصة لإدماجهم ضمن الدراسة الخالية، إضافة الى ما سبق فإنه لم يكن هناك اهتمام بالبحث عن رفع عددهم، رغم أنه لم يكن هناك أي تفريط في هذه الفئة.

من خلال الشكل رقم (09) الذي يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص، يتضح لنا نوع من الاختلال بين نسبة تلاميذ تخصص رياضي، وتسيير واقتصاد وتكنولوجيا، اذ أنه تم تجميع بيانات التخصصات الثلاث كمتغير موحد بنسبة 4%، وبقية التخصصات كل من تخصص علمي وأدبي ولغات اذ تراوحت نسبهم بين 27% و37%، وقد يرجع الأمر أساسا للطريقة العشوائية من جهة، واعتمادنا أكثر على التخصصين الأدبي والعلمي مستقبلا للإجابة على متطلبات وأهداف الدراسة.



شكل رقم (09) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص

3-3-4-الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب متغير المؤسسة:

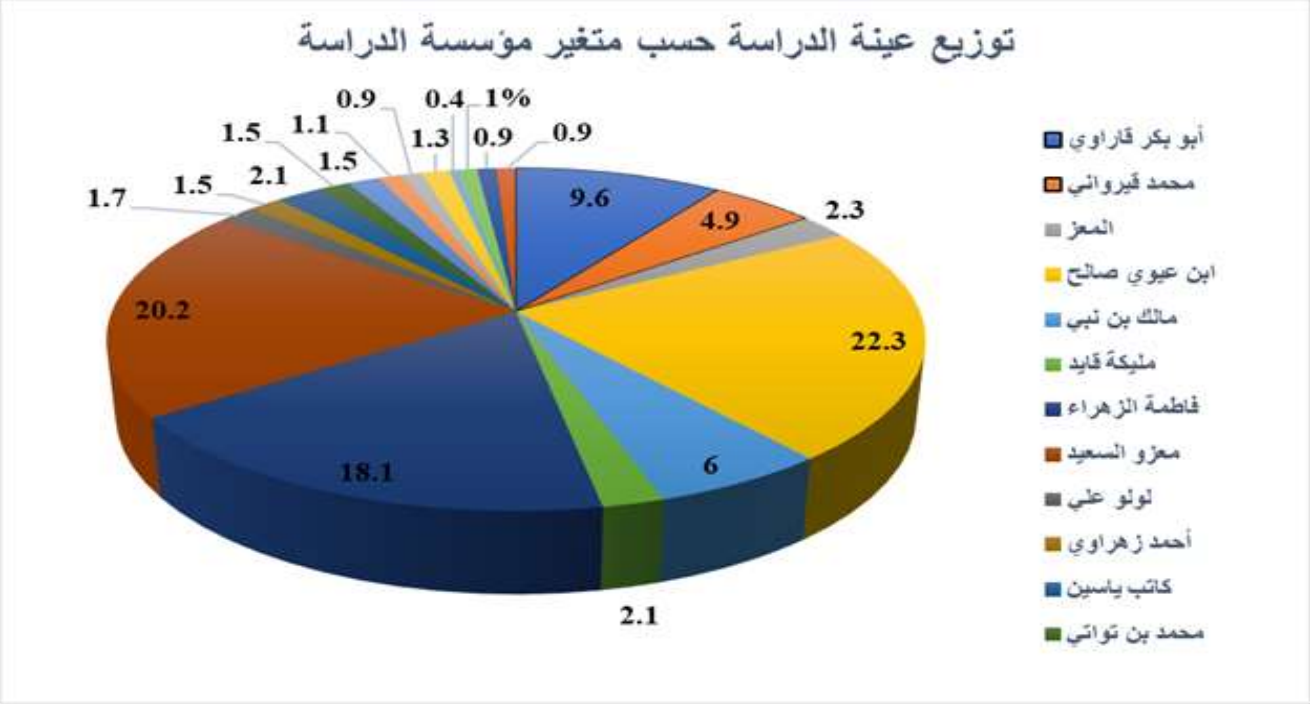
جدول رقم (12) يمثل الإحصاءات الوصفية حسب متغير المؤسسة.

المؤسسة					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أبو بكر قاراوي	45	9.6	9.6	9.6
	محمد قيرواني	23	4.9	4.9	14.5
	المعز	11	2.3	2.3	16.8
	بن عليوي صالح	105	22.3	22.3	39.1
	مالك بن نبي	28	6.0	6.0	45.1
	مليكة قايد	10	2.1	2.1	47.2
	فاطمة الزهراء	85	18.1	18.1	65.3
	معزو السعيد	95	20.2	20.2	85.5
	لولو علي	8	1.7	1.7	87.2
	أحمد زهراوي	7	1.5	1.5	88.7
	كاتب ياسين	10	2.1	2.1	90.9
	محمد بن تواتي	7	1.5	1.5	92.3
	مرزوقي علاوة	7	1.5	1.5	93.8
	موسى كسالي	5	1.1	1.1	94.9
	بورحلة حسين	4	0.9	0.9	95.7
	إبن خلدون	6	1.3	1.3	97.0
	عمر حرايق	2	0.4	0.4	97.4
	محمد البشير الإبراهيمي	4	0.9	0.9	98.3
	طاهر أرغيب	4	0.9	0.9	99.1
	الطيب بوعجاجة	4	0.9	0.9	100.0
	Total	470	100.0	100.0	

يمثل الجدول رقم (12) الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب متغير المؤسسة، أي عدد التلاميذ المعنيين بالدراسة بحسب المؤسسة الأصلية التي ينتمون إليها، ويمكن تفسير التفاوت في البعض منهم يرجع الى انخراط التلاميذ من مؤسسات أخرى من أجل دروس الدعم، مع التأكيد الى أن هذا لن يكون له أي تأثير مخل بنتائج الدراسة الحالية.

الشكل رقم (10) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤسسة، اذ يتضح أن هناك بعض المؤسسات التي كانت نسبة مشاركتها في الدراسة مرتفعة بالمقارنة مع مؤسسات أخرى، فمثلا لدينا تلاميذ ثانوية ابن عليوي صالح نسبتهم أكثر من 22%، في حين أن نسبة كل من ثانوية عمر حرايق و الطيب بوعجاجة لم

تتجاوز 1%، و هنا أيضا يرجع الأمر الى الطريقة العشوائية في اختيار العينة، و عدم ادراج متغير المؤسسة ضمن تطلعات البحث الحالي، و انما قد تم التطرق اليه من أجل تقديم التوضيحات الكافية التي تسير وفقها تطورات الدراسة الحالية، والسعي الى تحقيق الأهداف المرجوة مع مراعات أكبر قدر من التحكم و الضبط للمتغيرات .



شكل رقم (10) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤسسة

4-أدوات الدراسة الأساسية:

شملت أدوات الدراسة الحالية كل من مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس الدافعية للتعلم، وكذلك تم الاستناد الى التحاليل الإحصائية من برنامج التحليل الاحصائي «SPSS» وكل هذا سنتطرق اليه في العناصر الآتية.

4-1- مقياس جودة الحياة الأسرية:

لقد تم الاستناد الى مقياس جودة الحياة الأسرية من اعداد رانيا محمد يوسف علي (2017) باعتباره مناسب لتلاميذ الطور الثانوي، ويتكون المقياس من (56) فقرة موزعة على أربع محاور: التفاعل الأسري، التوافق الأسري، التنشئة الوالدية، المساندة الأسرية، بحيث يتكون المحور الأول من (14) بند، والمحور الثاني من (10) بنود، والمحور الثالث من (15) بند، والمحور الرابع من (17) بند.

4-1-1/ طريقة تصحيح مقياس جودة الحياة الأسرية:

فيما يخص كيفية تصحيح المقياس، نجد أمام كل بند ثلاث اقتراحات: (نعم، إلى حد ما، لا) يتراوح التقدير لكل عبارة ما بين ثلاث درجات ودرجة واحدة، بمعنى إذا كانت العبارة تنطبق على المفحوص يجيب ب(نعم) وتعطى ثلاث درجات (3)، وإذا كانت تنطبق بعض الشيء يجيب بـ (إلى حد ما) وتعطى درجتان (2) وإذا كانت لا تنطبق يجيب بـ (لا) وتعطى درجة واحدة (1).

وهذا مع الأخذ بعين الاعتبار الدرجات السلبية حيث يكون تقدير الدرجات عكس الدرجات الموجبة فإذا أجاب التلميذ على العبارة بـ (نعم) يأخذ درجة واحدة (1) وإذا أجاب بـ (إلى حد ما) يأخذ درجتين (2)، وإذا أجاب التلميذ على العبارة بـ (لا) يأخذ ثلاث درجات (3). وقد تمثلت الفقرات السلبية في الفقرات التالية (6، 9، 16،18 ،20، 23، 25، 29، 33، 37، 44، 49، 51، 52، 54، 55، 56)

4-2/ مقياس الدافعية للتعلم:

تم وضع مقياس الدافعية للتعلم من طرف الباحث يوسف قطام سنة 1989 وقد استعان بمقياسي كل من Kozeki و Entwistl ومقياس Russel لدافعية التعلم يتضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، تم تعديله سنة 1992 حيث أصبح يحتوي على 36 عبارة، تم التأكد من صدق المحكمين من طرف أساتذة بالجامعة الأردنية على صلاحيته.

4-2-1/ طريقة التصحيح: يجيب المفحوص على العبارات من خلال إحدى العبارات الخمسة المقترحة (موافق بشدة، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) ويتم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من 1 الى 5 مع مراعاة العبارات السالبة حيث يكون عكس تنقيط الموجبة وهذا حسب سلم ليكرت الخماسي، ومنه تتراوح درجات المقياس بين 36 درجة كحد أدنى و180 درجة كحد أعلى.

- أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

لاختبار فرضيات التساؤل للدراسة الحالية تم استخدام معامل الارتباط **بيرسن**، ومعادلة الانحدار الخطي البسيط،(Régression Linéaire Simple) والذي من شأنه أن يكشف عن عامل التأثير بين الفرضيات بعينة واحدة حيث تكون بياناتها كمية، و يستعمل للتوزيع المشترك لمتغيرين أحدهما متغير يقاس دون خطأ ويسمى المتغير المستقل و المعبر عنه بالرمز (X)، أما الآخر يأخذ قيم مستوحاة من قيمة المتغير المستقل، ويسمى التابع، ويرمز له بـ (y)، و يهدف الانحدار الخطي الكشف عن دالة العلاقة بين المتغير المستقل و التابع، حيث تساعد في إعطاء تفسيرات للتغير الذي قد يحدث للمتغير التابع، تبعا لتغير في قيم المتغير

المستقل. وكل هذا يمكن من الكشف عن إمكانية تحديد قيمة العلاقة التنبئية بين المتغير المستقل (x) والمتغير التابع (y)، ويتم تمثيل العلاقة التنبئية بين المتغيرين في معادلة خطية، تسمى معادلة الانحدار الخطي البسيط

والتي تعبر عن نموذج كلي يحاول تفسير قيم المتغير التابع من خلال معلمات المتغير المستقل، ويتم تقدير معادلة الانحدار الخطي البسيط عبر مرحلتين: الأولى تتمثل في اختبار النموذج باستخدام التباين الأحادي ANOVA قصد اختبار مدى معنوية وملائمة النموذج من خلال المقارنة بين نموذج الانحدار، قبل وبعد إدخال المتغير المنبئ. أما المرحلة الثانية فتشمل تقدير معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري وكذلك تقدير معلمات النموذج المتمثلة في الحد الثابت وقيمة المتغير المستقل.

كما تم الاستناد الى كل من تحليل التباين Anova، اختبار "ت" T–test لعينة واحدة، معامل الارتباط R

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: عرض نتائج فرضيات الدراسة

1/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4/ عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

5/ عرض نتائج الفرضية العامة

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

-الاستنتاج العام

-الاقتراحات النابعة من نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

يتم التأكد من صحة الفرض الاول: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التفاعل الاسري ودافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم "13" يوضح نتائج العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الأولى

العلاقة الارتباطية / المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	حجم العينة	مستوى الدلالة
محور التفاعل الأسري	**,205****	**470**	دالة عند مستوى **0.001**
الدافعية للتعلم			

من خلال الجدول رقم (13) تم حساب العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الكلية لمحور جودة التفاعل الاسري، والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة، وقد تحصلنا على قيمة معامل ارتباط مقدرة بـ".**205, " والتي تدل على وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة "0.001". وعليه فقد تم تبني الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات محور جودة التفاعل الاسري ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي ببعض الثانويات بمدينة سطيف. وهذا ما يوضحه الجدول رقم (13)

-اختبار نموذج الفرضية الجزئية الأولى

جاءت قومة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالآتي:

جدول رقم 14: يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط الفرضية الجزئية الأولى

تحليل التباين						
الدلالة	**قيمة F**	**متوسط المربعات**	**درجة الحرية**	**مجموع المربعات**	**النموذج**	
.000	20,556	3249,185	1	3249,185	**الانحدار**	1
		158,067	468	73975,164	**البواقي**	
			469	77224,349	**المجموع**	

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: **F=20,556** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.001)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحتوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من **وجود علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في **التفاعل الأسري** والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للتعلم** .

2-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى:

- جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (التفاعل الأسري) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للتعلم) كالتالي:

جدول رقم (15) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الأولى

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	0,205	0,042	0,040	12,572

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0,205**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في التفاعل الأسري والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للتعلم ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux =0,042** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره **4,2%** من التغير، في المتغير التابع (الدافعية للتعلم)، بينما تعبر النسبة غير المفسرة عن مفهوم البواقي resuduals والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للتعلم الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى متغير التفاعل الأسري.

-نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى كالتالي :

جدول رقم (16) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الأولى

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(الثبات)	91,935	3,556		25,853	<,001
	التفاعل الأسري	,565	,125	,205	4,534	,001
Variable dépendante:الدافعية للتعلم						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير التفاعل الأسري على متغير الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمته: **91,935**، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T. Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثبات عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار **ت** تساوي: **25,853** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير التفاعل الأسري (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ: **0,565** ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته : **4,534** وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، مما يدل على معنوية المعلمة، كذلك يدل على ارتباط متغير التفاعل الأسري بمتغير الدافعية للتعلم؛ وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية**، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في التفاعل الأسري سيساهم في زيادة الدافعية للتعلم بـ **0,565** درجة بخطأ معياري قدره **0,125**، ومن خلال هذه المعلومات من الممكن كتابة معادلة الانحدار والتي تظهر كالآتي:

Y= المتغير التابع **BO= الحد الثابت**

X= المتغير المستقل **B1= معلمة ميل المتغير المستقل**

وبالتعويض في المعادلة تظهر لنا معادلة الانحدار للفرضية الجزئية الأولى:

التفاعل الأسري= 91,935 + 0,565 (التفاعل الأسري)

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

يتم التأكد من صحة الفرض الثاني القائل: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد التوافق الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (17) يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية

العلاقة الارتباطية / المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	حجم العينة	مستوى الدلالة
محور التوافق الأسري	,189**	470	دالة عند مستوى **0.001**
الدافعية للتعلم			

من خلال النتائج الاحصائية المتحصل عليها الموضحة في الجدول رقم (17) حيث تم حساب العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الكلية لمحور جودة التوافق الأسري والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة وقد تحصلنا على قيمة معامل ارتباط مقدرة بـ "**189," والتي تدل على وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة "0.001". وعليه فقد تحققت الفرضية الجزئية الثانية والتي تنص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات محور جودة التوافق الأسري ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي، ويوضح الجدول رقم (17) النتائج المتوصل اليها.

-اختبار نموذج الفرضية الجزئية الثانية

جاءت قومة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالآتي:

جدول رقم 18: يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط الفرضية الجزئية الثانية

تحليل التباين					
النموذج		**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة F**	**الدلالة**
1	**الانحدار**	2751,537	1	2751,537	17,291	.000

		159,130	468	74472,812	البواقي	
			469	77224,349	المجموع	

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: **F=17,291**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.001)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحتوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من **وجود علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في **التوافق الأسري** والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للتعلم** .

2-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الأولى:

- جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (التوافق الأسري) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للتعلم) كالتالي :

جدول رقم (19) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثانية

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	0,189	0,036	0,034	12,572

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0,189**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في التوافق الأسري والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للتعلم ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux =0,036** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره **3,6%** من التغير، في المتغير التابع (الدافعية للتعلم)، بينما تعبر النسبة غير المفسرة عن مفهوم البواقي resuduals والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للتعلم الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى متغير التوافق الأسري.

-نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثانية ؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثانية كالتالي :

جدول رقم (20) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(الثبات)	90,654	4,174		21,717	<,001
	التوافق الأسري	,775	,186	,189	4,158	,001
الدافعية للتعلم:Variable dépendante						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير التوافق الأسري على متغير الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمته: **90,654**، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T. Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثبات عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار **ت** تساوي: **21,717** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير التوافق الأسري (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ: **0,775** ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته : **4,158** وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، مما يدل على معنوية المعلمة، كذلك يدل على ارتباط متغير التوافق الأسري بمتغير الدافعية للتعلم؛ وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع **علاقة طردية**، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في التوافق الأسري سيساهم في زيادة الدافعية للتعلم بـ **0,775** بدرجة خطأ معياري قدره **0,186**، ومن خلال هذه المعلومات من الممكن كتابة معادلة الانحدار والتي تظهر كالآتي:

Y= المتغير التابع **BO= الحد الثابت**

X= المتغير المستقل **B1= معلمة ميل المتغير المستقل**

وبالتعويض في المعادلة تظهر لنا معادلة الانحدار للفرضية الجزئية الثانية:

الدافعية للتعلم = 90,654 + 0,775 (التوافق الأسري)

3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يتم التأكد من صحة الفرض الثالث القائل: توجد علاقة ارتباطية بين بعد التنشئة الوالدية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (21) يوضح نتائج العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الثالثة

العلاقة الارتباطية / المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	حجم العينة	مستوى الدلالة
محور التنشئة الوالدية الدافعية للتعلم	**,221****	**254**	دالة عند مستوى **0.001**

للتأكد من صحة الفرض الثالث تم حساب العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الكلية لمحور التنشئة الوالدية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة وقد تحصلنا على قيمة معامل ارتباط مقدرة بـ "**,221 " والتي تدل على وجود ارتباط موجب (فوق المتوسط) دال عند مستوى دلالة "0.001" . وعليه فقد تم تبني الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصـائية بين درجات محور التنشـئة الوالدية ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي ببعض الثانويات بمدينة سطيف. ويمكن ملاحظة النتائج في الجدول رقم (21).

-اختبار نموذج الفرضية الجزئية الثالثة:

جاءت قومة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالآتي:

جدول رقم (22): يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة

تحليل التباين						
الدلالة	**قيمة F**	**متوسط المربعات**	**درجة الحرية**	**مجموع المربعات**	**النموذج**	
.000	24,045	3773,725	1	3773,725	**الانحدار**	1
		156,946	468	73450,624	**البواقي**	
			469	77224,349	**المجموع**	

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: **F=24,045** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.001)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحتوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من **وجود علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في **التنشئة الوالدية** والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للتعلم** .

2-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة:

❖ جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (التنشئة الوالدية) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للتعلم) كالتالي:

جدول رقم (23) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الثالثة

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	0,221	0,049	0,047	12,528

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0,221**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في التنشئة الوالدية والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للتعلم ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux =0.049** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره **4.9%** من التغير، في المتغير التابع (الدافعية للتعلم)، بينما تعبر النسبة غير المفسرة عن مفهوم البواقي resuduals والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للتعلم الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى متغير التنشئة الوالدية.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الثالثة كالتالي

جدول رقم (24) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الثالثة

النموذج	Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.

		B	Erreur standard	Bêta		
1	(الثبات)	84,468	4,802		17,592	<,001
	التنشئة الوالدية	,748	,152	,221	4,904	,001
Variable dépendante: الدافعية للتعلم						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير التنشئة الوالدية على متغير الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمته: **84,468**، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T. Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثبات عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: **17,592** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير التنشئة الوالدية (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ: **0,748** ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته : **4,904** وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، مما يدل على معنوية المعلمة، كذلك يدل على ارتباط متغير الدافعية للتعلم بمتغير التنشئة الوالدية؛ وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع علاقة طردية، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في التنشئة الوالدية سيساهم في زيادة الدافعية للتعلم **0,748** بـ درجة خطأ معياري قدره **0,152** ومن خلال هذه المعلومات من الممكن كتابة معادلة الانحدار والتي تظهر كالآتي:

Y= المتغير التابع **BO= الحد الثابت**

X= المتغير المستقل **B1= معلمة ميل المتغير المستقل**

وبالتعويض في المعادلة تظهر لنا معادلة الانحدار للفرضية الجزئية الثالثة:

الدافعية للتعلم = 84,468+ 748, (التنشئة الوالدية)

4 -عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

القائل: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد المساندة الأسرية والدافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي

جدول رقم(25) يوضح العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية الجزئية الرابعة

العلاقة الارتباطية / المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	حجم العينة	مستوى الدلالة
محور المساندة الأسرية			
الدافعية للتعلم	**,229****	**470**	دالة عند مستوى **0.001**

للتأكد من صحة الفرض الرابع كما هو موضح في الجدول رقم (25) تم حساب العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط برسون بين درجات الكلية لمحور المساندة الأسرية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة وقد تحصلنا على قيمة معامل ارتباط مقدرة بـــ "**,229" والتي تدل على وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة "0.01". وعليه فقد تم تبني الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصـائيا بين درجات محور المسـاندة الأسـرية ودرجات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي ببعض الثانويات بمدينة سطيف.

-اختبار نموذج الفرضية الجزئية الرابعة:

جاءت قومة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالآتي:

جدول رقم (26): يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة

تحليل التباين						
الدلالة	**قيمة F**	**متوسط المربعات**	**درجة الحرية**	**مجموع المربعات**	**النموذج**	
.000	25,865	4044,469	1	4044,469	**الانحدار**	1
		156,367	468	73179,880	**البواقي**	
			469	77224,349	**المجموع**	

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: **F=25,865** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.001)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحتوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من **وجود علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في **المساندة الأسرية** والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للتعلم** .

2-تقدير معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة:

❖ جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (المساندة الأسرية) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للتعلم) كالتالي:

جدول رقم (27) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية الجزئية الرابعة

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	,229	,052	050,	12,505

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0.229**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في المساندة الأسرية والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للتعلم ؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux =0,052** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره **5,2 %** من التغير، في المتغير التابع (الدافعية للتعلم)، بينما تعبر النسبة غير المفسرة عن مفهوم البواقي resuduals والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للتعلم الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى متغير المساندة الأسرية.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية الجزئية الرابعة كالتالي:

جدول رقم (28) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية الجزئية الرابعة

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(الثبات)	87,823	3,978		22,075	<,001
	المساندة الأسرية	,533	,105	,229	5,086	,001
Variable dépendante:الدافعية للتعلم						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير المساندة الأسرية على متغير الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمته: **87,823**، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T. Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثبات عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: **22,075** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير المساندة الأسرية (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ: **0.533** ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته : **5,086** وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، مما يدل على معنوية المعلمة، كذلك يدل على ارتباط متغير المساندة الأسرية بمتغير الدافعية للتعلم، وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع علاقة طردية، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في المساندة الأسرية سيساهم في زيادة الدافعية للتعلم بـ **0,533** درجة بخطأ معياري قدره **0,105** ومن خلال هذه المعلومات من الممكن كتابة معادلة الانحدار والتي تظهر كالآتي:

Y= المتغير التابع **BO= الحد الثابت**

X= المتغير المستقل **B1= معلمة ميل المتغير المستقل**

وبالتعويض في المعادلة تظهر لنا معادلة الانحدار للفرضية الجزئية الرابعة:

الدافعية للتعلم = 87,823+ 0,533(المساندة الأسرية)

5- عرض نتائج الفرضية العامة:

– الفرضية العامة القائلة: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

جدول رقم (29) يوضح العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون الفرضية العامة

العلاقة الارتباطية / المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	حجم العينة	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية			
الدافعية للتعلم	,288**	470	دالة عند مستوى 0.001

تعكس نتائج الجدول رقم (29): العلاقة الارتباطية، والتي تم حسابها باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة الكلية وقد تحصلنا على قيمة معامل ارتباط مقدرة ب "**288,"** والتي تدل على وجود ارتباط موجب دال عند مستوى دلالة "0.01". وعليه فقد تم تبني الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي " وهذا ما يوضحه الجدول رقم (29).

-اختبار نموذج الفرضية العامة:

جاءت قومة ومعنوية اختبار تحليل التباين لاختبار مدى ملائمة النموذج كالآتي:

جدول رقم (30): يمثل قيم اختبار تحليل التباين لتقدير مدى ملائمة نموذج الانحدار الخطي البسيط الفرضية العامة

تحليل التباين						
النموذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
1	الانحدار	6393,251	1	6393,251	42,242	.000
	البواقي	70831,098	468	151,348		
	المجموع	77224,349	469			

جاءت قيمة تحليل التباين تساوي: **F=42.242** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.001؛ حيث أن **(p-value=0.000≤0.001)**، هذا يعني أن النموذج الذي يحتوي المتغير المستقل قادر على أن يتنبأ بالمتغير التابع أفضل من النموذج الذي لا يحتوي على متغير منبئ، إذن نستطيع التأكد من **وجود علاقة** بين المتغير المستقل المتمثل في **جودة الحياة الأسرية** والمتغير التابع المتمثل في **الدافعية للتعلم** .

2-تقدير معلمات نموذج الفرضية العامة:

❖ جاءت قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد ومعامل التحديد المعدل والخطأ المعياري للقياس بين المتغير المستقل المتمثل في (جودة الحياة الأسرية) والمتغير التابع المتمثل في (الدافعية للتعلم) كالتالي:

جدول رقم (31) يمثل قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد والخطأ المعياري لنموذج الفرضية العامة

ملخص النموذج				
النموذج	R معامل الارتباط	R-deux معامل التحديد	R-deux ajusté معامل التحديد المعدل	Erreur standard الخطأ المعياري
1	0,288	0,083	0,081	12,302

يوضح الجدول قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ: **R=0.288**، وهي تعبر عن قيمة ارتباط مقبولة بين المتغير المستقل المتمثل في جودة الحياة الأسرية والمتغير التابع المتمثل في الدافعية للتعلم عند فئة الذكور؛ وجاءت قيمة معامل التحديد تساوي: **R-deux =0.083** ؛ هذا يعني أن النموذج قادر على أن يفسر ما مقداره **8.3%** من التغير، في المتغير التابع (الدافعية للتعلم)، بينما تعبر النسبة غير المفسرة عن مفهوم البواقي resuduals والذي يعني باقي التغير الحاصل في متغير الدافعية للتعلم الذي لم يستطع النموذج تفسيره والذي قد يعود إلى مجموعة متغيرات أخرى قد تساهم هي أيضا في تفسير الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى متغير جودة الحياة الأسرية.

❖ نأتي الآن إلى فحص قيم معلمات النموذج، قصد تحديد معادلة نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية العامة؛ حيث جاءت معلمات نموذج الفرضية العامة كالتالي:

جدول رقم (32) يمثل قيم ودلالة معلمات نموذج الانحدار الخطي البسيط للفرضية العامة

النموذج		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(الثبات)	73,114	5.373		13,607	<,001
	جودة الحياة الأسرية	,292	,045	,288	6,499	,001
Variable dépendante:الدافعية للتعلم						

يبين الجدول قيمة الثابت في معادلة الانحدار الخطي بالنسبة لانحدار متغير جودة الحياة الأسرية على متغير الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمته: **73.114**، ويتم اختبار معنوية هذه القيمة بالاعتماد على اختبار ت T. Test حيث يتم اختبار معنوية اختلاف قيمة الثبات عن قيمة **(0)**، أين جاءت قيمة اختبار ت تساوي: **13.607** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، هذا يدل على معنوية القيمة الثابتة في معادلة الانحدار، كذلك يظهر الجدول قيمة معلمة متغير جودة الحياة الأسرية (المتغير المستقل) والتي قدرت بـ: **0.292** ويتم اختبارها هي الأخرى من خلال اختبار ت قصد اختبار معنوية اختلاف معلمة الميل عن قيمة **(0)** والتي تعني عدم وجود تأثير بين المتغيرين، أين بلغت قيمته : **6.499** وهي أيضا قيمة دالة إحصائيا عند مستوى **0.001**، مما يدل على معنوية المعلمة، كذلك يدل على ارتباط متغير جودة الحياة الأسرية بمتغير الدافعية للتعلم؛ وبما أن القيمة أتت موجبة فهذا يعني أن العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع علاقة طردية، هذا يعني أن زيادة بدرجة واحدة في المتغير المستقل المتمثل في جودة الحياة الأسرية سيساهم في زيادة الدافعية للتعلم بـ **0.292** درجة بخطأ معياري قدره **0.045** ومن خلال هذه المعلومات من الممكن كتابة معادلة الانحدار والتي تظهر كالآتي:

Y= المتغير التابع **BO= الحد الثابت**

X= المتغير المستقل **B1= معلمة ميل المتغير المستقل**

وبالتعويض في المعادلة تظهر لنا معادلة الانحدار للفرضية الجزئية الثانية:

الدافعية للتعلم = 73,114+ 0,292 (جودة الحياة الأسرية)

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

يتضح من خلال نتائج الفرضية الجزئية الأولى حسب الجدول رقم (13) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى جودة التفاعل الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

فمن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (13)،(14)،(15)،(16) والتي تؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن القول أن التفاعل الأسري والذي يتجسد في التحاور والتبادل المستمر بين أفراد الأسرة بمختلف أشكاله من سلوكيات تعاونية أو لعب أو في شكل أدوار يقوم بها الأفراد في الحياة اليومية فكلما اتسمت التفاعلات الأسرية بالسلامة فقد يعود ذلك بالإيجاب على الحياة الدراسية للتلميذ المراهق وهذا ما قد يساعد على تنمية دافعيته للتعلم وتطلعاته الدراسية بحيث ينمي فيه حب التعلم والاجتهاد لاكتساب معارف جديدة.

وهذا ما تؤكده أبحاث أوجار **Auger (1992)** اذ يركز على أهمية الجو العائلي والتفاعل الأسري السائد بحيث يكون له تأثير على كافة سلوكيات الأبناء، وبالخصوص دافعيتهم للتعلم والمثابرة لتحقيق النجاح الدراسي، فمن المؤكد أن الأسرة التي يسودها الاستقرار والطمأنينة والنظام والتفاعل الأسري الايجابي من شأنه ألا يترك فرص لتفشي الوساوس والقلق أو حتى الاكتئاب والذي قد ينعكس سلبا على مزاج الأسرة بصفة عامة فتظهر المناوشات بين أفراد الأسرة ككل والذي قد يؤدي الى تدني دافعية الأبناء للتعلم وحتى التخلي عن الدراسة.

كما بينت الدراسات التي قام بها **ديسلاند وآخرون Deslandes et al (1996)**أهمية التصورات التي تتولد لدى الأبناء فيما يخص المعاملة الوالدية تجاه أولادهم، حيث كانت نتائج أبحاثه تخص فئة المراهقين باعتبارهم مصدر ثقة، وتمثلت الدراسة في مقارنة بين أطفال ينتمون الى عائلات يغلب عليهم طابع الأسرة التقليدية وأطفال ينتمون الى عائلات غير تقليدية، على أساس أن الأولى تتميز بجو تفاعلي قوي بين أفراد العائلة، و الثانية تكاد تنعدم فيها التبادلات بين الاخوة و الوالدين، والنتيجة أن الأطفال الذين يتمتعون بجو عالي تفاعلي إيجابي يتمتعون بدافعية قوية للتعلم ومستوى التحصيل الدراسي جيد، أما المراهقون الذين يفتقدون للتفاعلات الأسرية فهم يتسمون بمستوى تحصيلي و درجة دافعية للتعلم منخفضة، وهذا ما يتفق مع النتائج المتحصل عليها.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

يتضح من نتائج الفرضية الجزئية الثانية حسب الجدول رقم (17) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين

مستوى جودة التوافق الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

فمن خلال النتائج المتحصل عليها بالفرض الجزئي الثاني، كما هي في الجدول رقم(17)،(18)،(19)،(20) يتبين أنها تتفق مع نتائج دراسة **قواسمة وغرايبية (2005)** والتي سعت الى الكشف عن علاقة دافعية التعلم لدى الطلبة ببعض العوامل الأسرية، وتوصلت الى أن للبيئة الأسرية (خصوصا العلاقة بين الوالدين والأبناء) تأثير كبير في دافعية التعلم، وهذا ما يؤكد المكانة الأساسية لعامل التوافق الأسري والذي من شأنه أن يوفر جوا ملائما قد يؤدي الى رفع مستوى دافعية التلميذ وبالتالي تحقيق نجاحه خلال حياته الدراسية.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة يشير **كيريج وآخرون Kerig et al (1993)** التي توصلت إلى أن الصراعات التي تنشأ بين أفراد الأسرة والناتجة عن نوع العلاقة والتبادلات بين الوالدين خصوصا أو من جراء تعرض الأطفال للعنف، فهذا من شأنه أن يؤثر على الجو العائلي السائد ويخلق نوع من القرارات السلبية التي يتخذها أفراد العائلة، في شكل سلوك تجنبي، مما يزيد من حدة التباعد بين الأفراد. وهذا ما يزيد صعوبة إرساء جو من التفاهم الأسري، ويرى **كيريج** أنه كلما زادت حدة الخلافات الزوجية، قلّت سعادة الآباء ودعمهم لأطفالهم، وهذا ما ينعكس
سلبا لاسيما على تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للتعلم بل أبعد من ذلك.
و قد أثبتت أبحاث **بالسكي وآخرون Belsky, (1991)**، أنه مهما كانت نوع المعاملة السلبية التي يتعامل بها الأولياء تجاه أولادهم و خاصة فئة المراهقين، فيؤدي ذلك الى تعرضهم لنفس المعاملة التي قاموا بفرضها على أبنائهم المراهقين، وأن هذا النوع من التبادلات داخل الأسرة، ينعكس سلبا و تظهر نتائجه في بعض المشكلات الاجتماعية و خاصة المدرسية من تأخر مدرسي و تدني أو حتى انعدام الدافعية للتعلم.

3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

يتضح من نتائج الفرضية الجزئية الثالثة حسب الجدول رقم (21) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين

مستوى جودة التنشئة الوالدية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يمكن تفسير من خلال الجدول رقم (21)، (22)،(23)،(24)، مدى علاقة التنشئة الوالدية بدافعية التعلم للأبناء، وذلك من خلال التنبؤ بمدى تأثر الأبناء بالتربية الأسرية التي قد ترسخ فيهم بعض الخصال، من شأنها أن تهيأ الطفل لمختلف الظروف التي قد يتعرض لها خلال حياته الدراسية، وخاصة عند سن المراهقة، فقد يكون في تطور وتغيير من مرحلة الطفولة نحوى مرحلة الرشد مع ميزة من النضج و زيادة المسؤوليات، لابد من التوصل الى ايجاد سبل مواكبة التكيف مع المحيط المدرسي، وهنا تظهر أهمية التنشئة الوالدية المستوحاة من التربية الأسرية بصفة عامة، وهذا ما قد يعود بالإيجاب أو السلب

على الحياة الدراسية للأبناء ودافعيتهم للتعلم كأحد من أهم العوامل ومن الأسس المبدئية للتمكن من تحقيق النجاح الدراسي.

ونجد بعض الأبحاث التي تؤكد النتائج التي توصلنا اليها في الدراسة الحالية، فقد أكد الأخصائي النفساني بلوم **Bloom (1964)** منذ زمن قديم على أهمية التنشئة الوالدية بالنسبة للنظام المدرسي، اذ قال إن المدرسة تترجم فقط إلى أداء أكاديمي ما قامت الأسرة بتثبيته في الطفل قبل ذلك بوقت طويل، وهذا يعكس مدى مساهمتها في تحقيق الاندماج الجيد للطفل والمراهق ضمن الصف الدراسي، وأثبتت أبحاثه أن التربية الأسرية من أهم المصادر التي قد تمثل منبع الدافعية لتعلم الطفل والمراهق.

ومن بين الأبحاث أيضا ما توصل اليه المربي البيداغوجي **بورتوا Pourtois (1979)** ذلك بأن التأثير الذي تمارسه الأسرة على نمو الطفل وتحقيقه لتكيفه واندماجه الاجتماعي وخاصة مع الصف الدراسي جد مهم، اذ توصل من خلال أبحاثه أن واقع المعاش العائلي (تعلم لمختلف السلوكيات والتصرفات، والاتجاهات وميولاته والسمات الشخصية والقدرات الفكرية للوالدين، والمكانة العائلية المتاحة لكل فرد من العائلة، وكيفية التعامل مع المحيط الاجتماعي، وغيرها) فكل هذا له تأثير على نطاق واسع في حياة الطفل و المراهق ، و يرى **بورتوا Pourtois (1979)** أنه يمكن للتنشئة الوالدية أن تفسر أكثر من 84٪ من اختلافات التلاميذ في مدى امكانيتهم لتحقيق اكتساب معارف جديدة و مستوى جيد من التحصيل الأكاديمي.

4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

يتضح من نتائج الفرضية الجزئية الرابعة حسب الجدول رقم (25) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين

مستوى جودة المساندة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (25) (26)،(27)،(28)، والتي توحي بوجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، من أن للمساندة الأسرية اهمية كبيرة للحفاظ على مستوى جيد من الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وهذا ما يندد به **Viau (2009)** حيث يرى أن المحيط الأسري يؤثر بطريقة ايجابية أو سلبية على دافعية التعلم لدى الأطفال، اذ أنه ليس لدى جميع العائلات نفس الرأي حول ماهية المدرسة (لاختلاف المعاش الشخصي) وعلى هذا الأساس سيكون هناك تأثير سواء بطريقة شعورية أو لا شعورية على توجه الطفل نحو المدرسة، فالطفل الذي تسانده أسرته وتزرع فيه حب الدراسة كفرصة حقيقية لتعلم أشياء جديدة ولبناء شخصيته كفرد مسؤول، فهذا بالتأكيد سيزيد من دافعيته للتعلم.

يتضح من خلال العديد من الأبحاث والدراسات كالتي قام بها كل من **ديسلاند و بارترند Bertrand & Deslandes (2001)**، وأبحاث **هاندرسن و آخرون Henderson & all, (2002)**، أن تدخل الأسرة و تأثيرها على تحقيق النجاح المدرسي لدى المراهقين، ويظهر ذلك من خلال مدى تأقلم التلميذ المراهق مع صفه الدراسي، اذ كلما كانت هناك مساندة أسرية قوية، سواء الأب والأم أو الإخوة، فهذا يعود بالإيجابي على دافعية الطفل و المراهق لإنجاز نشاطاته المدرسية بأداء أحسن وبكل حيوية، كما أثبتت دراسات **ديسلاند Deslandes** (2005) أنه كلما حافظت الأسرة على التزامها لمساندة أبنائها بشتى الطرق، فهذا قد يمكن من زيادة دافعيته للتعلم والذي يكون في شكل زيادة مستوى رغبته في تقديم مجهودات أكبر و بأقل اجهاد نفسي و العمل بأكثر ارتياحية.

5-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

يتضح من نتائج الفرضية العامة حسب الجدول رقم (29)، أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يتضح من خلال الدراسة الحالية ونتائج كل من الجدول: (29)،(30)،(31)،(32) أنه لا تم اثبات مدى أهمية جودة الحياة الأسرية بصفة عامة على الحياة الدراسية، وخاصة دافعية التعلم لدى كل تلميذ، اذ يتيح له كل فرص النجاح، من خلال عدم اهمال الظروف العائلية الجيدة، والتي من شأنها أن تخلق الجو الملائم للتفرغ للدراسة والسعي الى اكتساب معارف جديدة.

وتتفق الدراسة الحالية مع **دراسة شند وعبد الوهاب (2010)** التي أثبتت وجود علاقة بين إدراك الأبناء لجودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات والتي شملت عينة قدرها (200) مراهق ينتمون الى الطور الثانوي منهم ذكور واناث تراوحت أعمارهم بين 15 و17سنة، ومن أهم النتائج المتحصل عليها: وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة دالة احصائيا بين الدرجات الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية والدرجات الكلية لمقياس فاعلية الذات.

وهناك أبحاث في هذا الصدد التي تؤكد أهمية وأثر مختلف العوامل الأسرية على النجاح الدراسي بصفة عامة ودافعية التعلم خاصة بالنسبة للتلميذ المراهق، فنجد دراسة **Tazouti (2003)** التي تركز على أهمية الحياة الأسرية، ويلفت الانتباه الى وجود مؤشرات للعلاقات الأسرية الجيدة وأثرها على الحالة الدراسية للطفل وتكون في شكلين: مباشرة وغير مباشرة هذا فيما يخص أثرها على المجال الدراسي لدى الطفل فالأولى تشمل اهتمامات الوالدين وتدخلهم غير المباشر في الحياة الدراسية للأبناء و يشمل الجانب المعرفي بصفة عامة من تعلم الأفراد لمختلف المهارات مثل اللغة والكتابة من خلال انشاء جو عائلي ملائم ويكون محفز، أما التدخل المباشر فيتضح من خلال ثلاثة أبعاد:

-البعد الأول: يشمل الممارسات المرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالمدرسة ومن خلال التواصل والنقاش المتبادل بين الوالدين والطفل الذي يتمحور حول الحياة المدرسية اليومية (العلاقات مع زملاء الصف

والمعلمين، والنتائج الدراسية) والحالة العاطفية للطفل (المشاكل التي قد يتعرض لها، والحوار المتبادل حول الصعوبات التي تواجهه وتطلعاته الدراسية المستقبلية).

–البعد الثاني: يشمل مراقبة الوالدين المستمرة للعمل الدراسي للطفل والمساعدة المقدمة له، ومدى اهتمامهم بالواجبات المنزلية المطلوبة منه).

–البعد الثالث: ويرتكز على مدى مشـــاركة الوالدين للمجال الدراســـي للأبناء من خلال التعزيز الايجابي (تحفيزات وتشجيع) والسلبي (العقوبات).

كما يمكن تفسير النتائج الدراسة الحالية ومدى أهمية العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى التلميذ بصفة عامة، والمراهق بصفة خاصة، والتي قدرت بحوالي نسبة 28% كنسبة مئوية ممثلة للعلاقة بين المتغيرين ، من خلال اســـتدراج أهمية كل محور من محاورها و مدى تأثيره على الدافعية للتعلم ،فقد توصـلنا الى أن تقريبا كل من: محور التفاعل الأسـري، محور التوافق الأسـري، محور التنشـئة الوالدية، محور المساندة الأسرية، تمثل حوالي 20% كنسبة تأثير على متغير الدافعية للتعلم، ذلك أنها نسب جد معتبرة خاصة في ميدان العلوم الاجتماعية و الإنسانية، أين يصعب ضبط المتغيرات ويستحيل التحكم في ذاتية أفراد العينة أو حالاتهم النفسية بشتى جوانبها، وأنه من جهة أخرى قد ترجع بقية النسبة لعدة عوامل لها هي أيضـــا أهميتها، مثل جودة الحياة في الصـــف الدراســـي، جودة التعليم التي يتلقاه التلميذ، الفروق الفردية والمكتســـبات الأولية لدى كل تلميذ خاصـــــة في مرحلة المراهقة. وهذا ما أكدته أبحاث **بورتوا Pourtois (1979)**،حيث توصـــــل إلى أنه هناك "مكونات" تعليمية مواتية لنمو الطفل وتمكنه من تحقيق التكيف مع المدرســـة، وهو يعتبرها عوامل مميزة، حيث ينصـــح بالإلمام والاهتمام بها وتتمثل في: السلوكيات التي تصـدر من الأولياء والمعلمين تجاه الأطفال والمراهقين (على سـبيل المثال: مراعاة قدرات الطفل، وتحفيز تفكيره، ومواجهة مختلف الحوادث بطريقة ايجابية وتفادي ردود الأفعال الســـلبية تجاههم، وما إلى ذلك)، والاجراءات (على سـبيل المثال: التسـامح، ومنحهم الفرص) والسـمات الشـخصـية (على سـبيل المثال: مراعاة الاسـتقرار العاطفي الملائم لتنشـئتهم الاجتماعية). معظم هذه المتغيرات مواتية لنمو الطفل ومحفزة لتحقيق إنجازاتهم الأكاديمية ونموهم في بيئات مواتية.

كما أظهرت العديد من الدراســات في نفس موضــوع دراســتنا الحالية، كالتي قام بها **باندورا Bandura (1997) ودراســـات كل من ويجفيلد، هارولد، فريدمان دوان، إكليس، ســـوك يون، أربريتون وبلومنفلد Wigfield, Harold, Freedman–Doan, Eccles, Suk Yoon, Arbreton et Blumenfeld (1997)**، بأن الدافعية للتعلم التي تزيد من ثقة التلميذ و كفاءاته و مجهوداته وأداءه المدرسي وكذا طموحاته لإنجاز أهدافه الأكاديمية ، يكون مصدرها أساسا التنشئة الاجتماعية، وخاصة ما يقدمه المعلمين و الوالدين من مساندة و توفير لبيئة ملائمة، كما أثبتت هذه الأبحاث أن مشاعر الكفاءة التي تتولد لدى التلميذ والتي يكون مصدرها الدافعية الداخلية (motivation intrinsèque)، ترجع أساسا

إلى مدى ملائمة المحيط المعيشي للتلميذ وهذا على مستوى الصف الدراسي من جهة، والأسرة التي ينتمي اليها من جهة.

الاستنتاج العام:

توصلت الدراسة الحالية الى مجموعة من النتائج مفادها أساسا الأهمية الكبيرة للعلاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1- فيما يخص الفرض الأول (توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الاسري ودافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي) أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001.

2- فيما يخص الفرض الثاني (توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الأسري والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية) أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001.

3- فيما يخص الفرض الثالث (توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الاسري ودافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي) أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001.

4- فيما يخص الفرض الرابع (توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الاسري ودافعية التعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي) أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001.

فيما يخص الفرضية العامة (توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ على مقياس جودة الحياة الأسرية ودرجاتهم على اختبار الدافع للتعلم) أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.001.

أظهرت الدراسة الحالية اتفاقا بين نتائج الفروض والدراسات السابقة التي تناولت أبحاث في نفس الموضوع، وفي ضوء مخرجات الدراسة، تبرز أهمية البحث في مثل هذه المواضيع الاجتماعية والبيداغوجية، والتي تمس بصفة خاصة المسار الدراسي للتلميذ، حيث تمكن من الفات الانتباه الى أهم العوامل التي من شأنها أن تحسن بصفة نوعية من أداء التلميذ، وتمكنه من تحقيق التوافق في الحياة اليومية بين المدرسة والأسرة، كما قد تساعده على الاندماج الفعال وبطريقة هادفة مع المحيط الأكاديمي والاجتماعي.

الاقتراحات النابعة من نتائج الدراسة:

–أخذ بعين الاعتبار أهمية تحقيق جودة الحياة الأسرية وتأثيرها على الحياة الدراسية للتلاميذ.

–عدم اهمال عامل الدافعية للتعلم الذي يعتبر أساس مواصلة الدراسة بنجاح، وعدم ترك فرصة للتخلي المدرسي.

–محاولة توسيع الأبحاث وبأكثر دقة حول متغير دافع التعلم، من خلال الكشف عن مدى تأثره بالمحيط الخارجي وذلك بفهم مستويات التدني والارتفاع الخاص به.

–الحرص على مراعاة أهم الأدوار التي قد يقوم بها الوالدين تجاه الأبناء بهدف مساندتهم كالتشجيع والتحفيز بشتى الأنواع بهدف الحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعة للتعلم.

–اقتراح اجراء دراسات بهدف تصميم برامج نفسية تربوية تساعد وتساند التلاميذ طيلة حياتهم الدراسية من خلال ارشادهم وتوجيههم لتحقيق جودة الحياة الأسرية والساعية لتحقيق جودة التعليم.

خـــاتمة

خاتمة:

يمكن اعتبار هذا البحث العلمي الوجيز بمثابة مساهمة للفت الانتباه لبعض العناصر الهامة، وهذا خصوصا عندما يكون الحديث عن المواضيع التي تمس نمو و تطور المتمدرسين، اذ تمثل هذه الفئة عنصرا هاما جدا في جل المجتمعات نضرا للتطلعات المستقبلية، فسعي أي أمة لتحقيق هويتها واثبات وجودها مرهون بمدى استثمارها في شبابها، ومحاولة سقل قواتها في تحيين مستمر للميكانزيم والآليات التي يكون لها وزن في المجال التربوي و الديدكتيكي ،إلا أنه يجب ورغم الصعوبات التي قد تواجه العاملين في هذا المجال تقديم العناية الازمة من خلال تسليط الضوء على العوامل المساندة، و تسهيل العملية التعلمية من خلال البحث في مواضيع لها خاصية تمكين الفرد و خاصة التلميذ من بلوغ أهدافه، وهو الحال بالنسبة لموضوع الدافعية للتعلم.

ولما أردنا التعمق أكثر في هذه الوجهة، أي الاهتمام بالدافعية للتعلم كعامل جد مهم بالنسبة لفئة خاصة وهي التلميذ المراهق بالطور الثانوي، كان لابد من الفات الانتباه لأهم العوامل التي قد تكون لها مكانتها في بحثنا، وهي جودة الحياة الأسرية باعتبارها ركيزة وقاعدة لنجاح أي تلميذ. وقد كونا موضوعا دراستنا الحالية، حيث توجهت تطلعاتنا نحو محاولة فهم لطبيعة ومدى أهمية كل منهما على نطاق واسع من جهة، وبالخصوص في حياة التلميذ المراهق المتمدرس، فكانت فرضيتنا العامة تدور حول وجود علاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور الثانوي.

ومن خلال النتائج التي توصلنا اليها، والتفسيرات المبنية على اساسها، قد تمكنا من اثبات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للتعلم، وشملت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية بين المحاور الأساسية لجودة الحياة الأسرية المستند اليها في هذه الدراسة، والمتمثلة في كل من: التفاعل الأسري، التوافق الأسري، التنشئة الوالدية، والمساندة الأسرية، والدافعية للتعلم.

وقد تم تأكيد قيمة جودة الحياة الأسرية بالنسبة لمستوى الدافعية للتعلم لدى تلميذ الطور الثانوي، كما أنه تبين الدور المهم الذي يلعبه التفاعل الأسري الذي يمثل النسيج التفاعلي للعائلة وما يضمن توازنها الداخلي، وكذا دور التوافق الأسري الذي يظهر في مشاعر الانتمائية والاستقرار والطمأنينة في ضل مراعاة والالتزام بحقوق وواجبات كل فرد، ودور التنشئة الوالدية بحسب طريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم، وما ينتج عنه من تأثيرات اجتماعية تربوية ونفسية، وأخيرا دور المساندة الأسرية التي من خلال يتضح للتلميذ محل الدراسة

ما يتاح له من مساندة الأقارب و الأعضاء الذين ينتمون الى أسرته، ومدى امكانية الاعتماد عليهم و الثقة بهم وطلب المساعدة عند الحاجة.

وقد مثلت دراستنا هذه محاولة بمختلف أطرها المساهمة في اثراء المواضيع النفسية، والتربوية بالتطرق والوقوف على عناصر مهمة في العملية التربوية بكل جوانبها، وذلك من خلال الإجابة على مجموعة من التساؤلات من جراء الإشكالية التي تم طرحها، وبهذا قد تمكنا من بلورة مجموع الأهداف العلمية التي كنا نسعى الى التحقق منها، وذلك من خلال النتائج المتوصل اليها، ومرجوين أن يلقى هذا البحث الوجيز انطلاقة جديدة لأبحاث أخرى يكون لها تأثير إيجابي، مهما كانت الناحية سواء الجانب الاجتماعي أو التربوي أو النفسي أو غيرها، اذ الأهمية تكمل في عملية ادراجها ضمن تطلعات تعديل واصلاح وتحسين مستويات التكيف الاجتماعي لدى الفرد بصفة عامة، وخصوصا لدى التلميذ المتمدرس على اثر سبل تكوينه تكوينا جيدا بمواكبة المستجدات التربوية و البيداغوجية الحديثة التي تمثل المنظومة التربوية بالجزائر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع العربية

1. ابن العربي، مليكة وداودي، محمد. (2017). **العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية لدى المراهق.** دراسات اجتماعية، مج. 2017، ع. 57.
2. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الروافعي الأفريقي (د.ت)، **لسان العرب**، مصر، دار المعارف.
3. أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد. ***(2010)*. جودة الحياة، المفهوم والأبعاد**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ضمن إطار فعاليات 26 المؤتمر العملي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
4. أبو رياش وآخرون. ***(2009). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية التطبيقية)، ط1***، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
5. أحمد العمري، عزيزة .(2020). **جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحة الثانوية بمدينة جدة.** المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية 52-01 .(21)
6. الجراح واخرون. ***(2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين تعلم دافعية الرياضيات لدي طلبة الصف الثاني***، المجلة الأردنية في العلوم والتربية، الأردن.
7. الجراح، عبد الناصر وآخرون. ***(2014). أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدي طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن***، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن.
8. الزعلول ،عماد عبد الرحيم .(***2001). مبادئ علم النفس التربوي، ط2***، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة.
9. السوفي، أم الخير .(2020). جودة الحياة الأسرية كبعد لتحقيق جودة الحياة في المجتماع الجزائري الأعاد والتحديات، أعمال الملتقى الوطني الأول: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر- الأبعاد والتحديات.
10. الفالوقي، محمد ؛ القذافي، رمضان .(1997). **التعليم الثانوي في البلاد العربية.** (ط2). الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

11. النجار، سميرة؛ ابو الحسن، عبد السلام. (2009). **فاعلية برنامج ارشادي لتحسين نوعية الحياة الأسرية في خفض حدة الانفعالات السلبية لدى اخوة المعاقين عقليا**، المؤتمر الاقليمي الاول لقسم علم النفس بعنوان نوعية الحياة والتغيرات المجتمعية، جامعه القاهرة

12. أمال ، بورحلي؛ بوطغان ، محمد الطاهر. (2021). **جودة الحياة الأسرية لدى المراهق الجزائري دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا**، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، مج06، ع01،

13. بطرس، حافظ بطرس .(2008). ***التكيف والصحة النفسية للطفل، ط1***، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

14. بعويشة، أمال. (2014). ***جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدي ضحايا الارهاب***، دراسة ميدانية بمدينة براقي – دائرة الحراش – الجزائر العاصمة، مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراة علوم في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر – بسكرة.

15. بن ستي، حسينة. (2012). ***التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية لتعلم لدي تلاميذ السنة أولي ثانوي***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

16. بوستة، بشير.(2015) . **فاعلية الذات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بدائرة انقوسة ولاية ورقلة**، شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الأغواط.

17. توق ، محي الدين وآخرون. (2002). ***أسس علم النفس التربوي، ط2***، دار الفكر العربي، الأردن.

18. ثأر ،غباري؛ خالد أبو *شعيرة .(2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته، الصفية، ط1*، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

19. جبريل، مصطفى السعيد ؛ جاد تامر ، عبد الحفيظ عبد الفتاح. (2020). **أنماط التفاعل الأسري وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية**. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. (57).

20. خضرون، تواتي. (2022). **جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالأمن الأسري لدى عينة من الأبناء المراهقين بمدينة الأغواط** –الجزائر–، مجلة العلوم الإسلامية والحضارة، المجلد ،07، العدد01.

21. درداش، نادية. (2013). **التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية**، شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس الاجتماعي، جامعة قسنطينة (2).

22. دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونيا والحديدي .(2009). ***سيكولوجيا الدافعية للتعلم ما قبل التدرج***، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.

23. شند، سميرة محمد ابراهيم .(2001). **تقدير الذات والمساندة الأسرة للمرأة في سن ما قبل انقطاع الطمث في ضوء متغيري التعليم والعمل. مجلة كلية التربية.** (25). القاهرة: زهراء الشروق.

24. صادق، أمال؛ أبوحطب، فؤاد. (1996). ***علم النفس التربوي، ط5***، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

25. عبد المنعم ، نجوى ابراهيم .(2011)، ***علم النفس الايجابي ودوره في رفع الرضا عن الحياة لدي المسنين***، مجلة القراءة والمعرفة، مصر.

26. عبد الوهاب، أماني عبد المقصود؛ شند ، سميرة محمد .(2010). **جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين.** المؤتمر السنوي الخامس عشر: مؤتمر مركز الارشاد النفسي. جامعة عين الشمس بمصر.

27. عصارية، علي أحمد عبد الرحمان .(2006). ***القيادة والدافعية التربوية في الإدارة التربوية، ط1***، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

28. عكاشة، أحمد ؛ عكاشة، طارق .(2009). ***الطب النفسي المعاصر***، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

29. عكاشة، محمود فتحي .(1999). **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي.** (د.ط). الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

30. علي، رانيا محمد وسف .(2017). **جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا.** الماجستير: غير منشورة. جامعة عين الشمس: مصر.

31. علي، رانيا محمد يوسف .(2017). **الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التلاميذ المراهقين.** مجلة الارشاد النفسي. ع(25).

32. عمر، أحمد مختار.(2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**، ط1، القاهرة، عالم الكتب

33. عويسة، رغدة علي .(2012). ***جودة الحياة لدي طلبة جامعتي دمشق وتشرين***، مجلة جامعة دمشق، المجلد الأول، العدد01، جامعة دمشق.

34. غباري ،ثأر أحمد .(2008). ***الدافعية النظرية والتطبيق***، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

35. قطامي؛ نايف .(2004). ***مهارات التدريس الفعال***، دار الفكر، عمان.

36. قواسمه، أحمد يوسف ؛غرايبة ،فيصل محمود .(2005). **دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية.** مجلة العلوم التربوية. ع 07.

37. كاظم، علي مهدي؛ البهادلي، عبد الخالق نجم. (2006). ***جودة الحياة لدي طلبة الجامعة العمانيين والليبيين دراسة ثقافية مقارنة***، المجلة العلمية العربية بالدنمارك، ع3.

38. مجادي، مفتاح. (2020). **عوامل الضغوط النفسية وانعكاسها على أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية في مؤسسات التعليم الثانوي**، مجلة المنظومة الرياضية جامعة الجلفة، مج 09، ع02.

39. محمد، عبد الخالق. (2006). ***علم النفس العام***، دار المعرفة الجامعية، د ط، مصر.

40. مسعودي، أمحمد. (2015). ***بحوث جودة الحياة في العالم العربي***، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع 20، جامعة وهران، الجزائر.

41. مصطفي، حسين وآخرون. (1998). ***الدافعية نظريات وتطبيقات، ط1***، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

42. منسي، محمود عبد الحليم؛ كاظم، *علي* مهدي. (2006). ***مقياس جودة الحياة لدي طلبة الجامعة***، ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

43. ويزة، شريك.(2017). **الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بولاية البويرة.** مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. ع 07.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1. Allison De Marco & Lynne Vernon-Feagans (2013) Rural Neighborhood Context, Child Care Quality, and Relationship to Early Language Development, Early Education and Development, 24:6,
2. ANDREWS F.M. & WITHEY S.B. (1976). Social indicators of well-being: Ameri cans' perception of life quality. New York : Plenum Press. Institute for Social Research, University of Michigan
3. Auger, L (1992). Comment aider mon enfant à ne pas décrocher. Montréal : Éditions de l'Homme, 181 .
4. Aumont B,Mesnier P, 1992, L'acte d'apprendre, Paris, PUF.
5. -BANDURA, A. (2003). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité, personnelle, Bruxelles, De Boeck.
6. BANDURA, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique, in P. Carré, & F. Fenouillet (Ed.), Traité de psychologie de la motivation, Paris, Dunod.

7. BARBARINO SAULNIER Nathalia, 2005, «De la qualité de vie au diagnostic urbain, vers une nouvelle méthode d'évaluation, le cas de la ville de Lyon» , Université Lumière Lyon 2.
8. BARBEAU, D. (1993), « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire » dans Actes du 13e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement, Chicoutimi.
9. Bédard, J. (2002). Familles en détresse sociale : approches interdisciplinaires et communautaires.... *Thérapie Familiale*, 23, .
10. Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship. Child Development, 66(4),
11. Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. Savoirs, 20,
12. Britt M. La motivation scolaire : comment l'enseignant peut-il susciter l'engagement et la persévérance de l'élève dans une activité ? Sciences de l'Homme et Société. 2018. Dumas.
13. CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D., LAWLER, E.E., & WEICK, K.E. (1970). Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness, New York, McGraw-Hill.
14. CARRÉ P. (2001). De la motivation à la formation, Paris, L'Harmattan.
15. CARRé Philippe, FENOUILLET Fabien, « Motivation et rapport à la formation », dans : Philippe Carré éd., Traité des sciences et des techniques de la formation. Paris, Dunod, « Psycho Sup », 2011.
16. Cérézuelle D. (1996): Pour un autre développement social, Au-delà des formalismes techniques et économiques, éditions Desclée de Brouwer, collection Sociologie économique, Paris.
17. Chaume, A., Ilg, J. & Clément, C. (2019). Comparaison de la qualité de vie familiale de parents français ayant ou non un enfant avec un trouble du spectre de l'autisme. Revue francophone de la déficience intellectuelle, (29)
18. Collectif Larousse, 2009, Le Petit Larousse illustré, Edition paris Larousse 2009.
19. Dumont F., Langlois S., Martin Y. (1994): Traité des problèmes sociaux, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
20. Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2004). Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études. Revue des sciences de l'éducation, 30(1)
21. DWECK C. et LEGGETT E. (1998). « Social-cognitive approach to motivation and personnality », Psychological Review, 95.
22. Emily G, Grace I. Family quality of life and ASD: the role of child adaptive functioning and behavior problems. Autism Res. 2015 Apr;8(2)
23. FENOUILLET F. et LIEURY A. (1996). « Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie », Revue de psychologie de l'éducation, 1.

24. FENOUILLET F. et TOMEH B. (1998). « La motivation agit-elle sur la mémoire ? », Éducation permanente, 136.
25. FENOUILLET F., TOMEH B. et GODQUIN I. (1999). « Motivation et informatique en contexte scolaire », Pratiques psychologiques, 3.
26. Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. Savoirs, 25.
27. Fenouillet, F. (2012). Les théories de la motivation. Dunod.
28. Fenouillet, F. et Lieury, A (2019). *Motivation et reussite scolaire*. paris: Dunod.
29. FORD, M.E. (1992). Motivating Humans! : Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs, Sage Publications.
30. Forrest, R. (2007). Le voisinage ? Quelle importance ? Revue internationale des sciences sociales, 191.
31. Fournier, M. (2016). Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation. Éditions Sciences Humaines.
32. Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SES THÉORIES ACTUELLES : UNE RECENSION THÉORIQUE. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 54(3).
33. Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational behavior, 26(4).
34. -Gardiner, E., & Iarocci, G. (2012). Unhappy (and happy) in their own way: A developmental psychopathology perspective on quality of life for families living with developmental disability with and without autism. Research in Developmental Disabilities, 33.
35. Gilles Sénécal, Jean-Pierre Collin, Pierre J. Hamel et Sophie Huot, « Aspects et mesure de la qualité de vie : évolution et renouvellement des tableaux de bord métropolitains », Revue Interventions économiques [En ligne], 37 | 2008, mis en ligne le 01 février 2008, consulté le 16 avril 2023.
36. Houria, CHOUAF, La qualité de vie urbaine: un référentiel pour le diagnostic urbain Cas de la ville d'Ain-Beida, THESE DE DOCTORAT ES SCIENCE, 2021-2022, Université Larbi Ben M'hidi Oum El Bouaghi.
37. Hu, X., Wang, M., & Fei, X. (2012). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 56.
38. LAPIERRE D. et BRAUN C.M.J. (1993). « La physiologie de la motivation », in Vallerand R.J. et Thill E.A., Introduction à la psychologie de la motivation, Québec, Vigot.
39. Lasida, E., Lompo, K. M., & Dubois, J. L. (2009). La pauvreté: une approche socio-économique. *Transversalites*, *111*(3).
40. LEGENDRE, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Larousse.
41. Lévy-Leboyer C.(1999), la motivation : définition, modèles et stratégies, In : éducateur Magazine, octobre .
42. Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). Motivation et réussite scolaire. Paris: Dunod.
43. Logan, John R. and G. Spitze. 1994. "Family Neighbors". American Journal of Sociology,100(2): University of Chicago Press.

44. Martin-Krumm, C. (2021). Les fondements de la psychologie positive. Dunod.
45. MASLOW, A. (1943). A theory of human motivation, in Psychological Review.
46. MASLOW, A. (1954). Motivation and Personality, New York, Harper.
47. McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child development*, *61*(2).
48. Meirieu, P (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris: Autrement.
49. Nuttin, J. (2005). *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
50. Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., Mannan, H., … Nelson, L. L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. Journal of Intellectual Disability Research, 47(4-5)
51. Park, J., Turnbull, A. P., & Turnbull III, H. R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional children*, *68*(2).
52. Perrez A., Minsel B., Wimmer H., 1990, Ce que les parents devraient savoir, une école psychologique pour les enfants, enseignants et éducateurs, Bruxelles, Labor.
53. Piché, S. (2003). Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire (Doctoral dissertation, Université Laval).
54. Pierre Missotten, Gilles Squelard, Michel Ylieff, Évaluation de la qualité de vie dans la maladie d'Alzheimer et les troubles apparentés Gérontologie et société 2010/2 (vol. 33 / n° 133) . Éditions Fondation Nationale de Gérontologie.
55. Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. Mental Retardation, 41.
56. Ric F. L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain: une présentation théorique. In : L'année psychologique. 1996 vol. 96, n°4.
57. Rillotta, F., Kirby, N., & Shearer, J. (2010). A comparison of two family quality of life measures: An Australian study. In R. Kober (Ed.), Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice (pp. 3052348). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
58. Romaniuk A, Ward M, Henrikson B, Cochrane K, Theule J. Family Quality of Life Perceived by Mothers of Children with ASD and ADHD. Child Psychiatry Hum Dev. 2022 Sep .
59. Samuel PS, Rillotta F, Brown I (2012) The development of family quality of life concepts. J Intellect Disabil Res 56.
60. Seligman, M. E.P. (1994). *Apprendre l'Optimisme*. Paris, Inter Editions.
61. *Sénécal, G., Hamel, P. J. & Vachon, N. (2005). Forme urbaine, qualité de vie, environnements naturels et construits: éléments de réflexion et test de mesure pour la région métropolitaine de Montréal. Cahiers de géographie du Québec, 49(136. doi.org/10.7202/012107ar*
62. Skinner B.F, 1969, La révolution scientifique de l'enseignement, BRUXEL, Dussart.
63. Skinner B.F,1979, pour une sciences du comportement: le béhaviorisme, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé.

64. Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M., et Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, *29*(2).
65. Sylvain Capelle, Sébastien Pouliot, Robin Hottelier, Manuele Comazzi, « La qualité de vie: une notion relative, Diagnostic de dystopie urbaine et prospective pour l'urbanisme »,
66. TARDIF, J. (1992), Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Éditions Logiques.
67. TAZOUTI, Y (2003). Education familiale et performances scolaires des enfan milieu populaire. *Revue Européenne de Psychologie appliquée*, 53(2).
68. TOBELEM-ZANIN Christine, 2006, « La qualité de la vie dans les villes françaises », édition : publications de l'Université de Rouen n° 208
69. VALLERAND, R.J., THILL, E.A. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation, Québec, Vigot.
70. Vianin, P. (2007). Chapitre 1. L'importance de la motivation dans l'apprentissage. Dans : , P. Vianin, La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre (pp. 18-22). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
71. Vianin, P. (2018). *Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité : comment passer de la résignation à la contrôlabilité ?* Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l' Université du Québec.
72. Vianin, Pierre. La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre. De Boeck Supérieur, 2007
73. Viau, R (2009). La motivation en contexte scolaire. Belgique : de boeck.
74. Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
75. Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation, 25(1).
76. X. Hu,J. A. Summers, A. Turnbull & N. Zuna, The quantitative measurement of family quality of life: a review of available instruments, Journal of Intellectual Disability Research, volume 55 part 12 . December 2011

الملاحق

ملحق رقم "01"

مقياس جودة الحياة الأسرية أ.رانيا محمد يوسف

يسعدني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس والذي يهدف إلى قياس جودة الحياة الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأذكركم بأن تعاونكم الإيجابي في الإجابة على أسئلة المقياس يسهل على جمع بيانات بحثية تخدم واقع التلميذ اليومية كما تسهم في إنجاز هذا البحث.

لذا أرجوا منكم التفضل بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة هنا بكل حرية، وهذا بعد قراءتها جيدا، وأعلمكم بأنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، بل عبارة تنطبق عليك أو لا تنطبق عليك.

المطلوب: ضع (×) علامة أمام الخانة التي تراها مناسبة أو تنطبق على حالتك اليومية.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام والشكر. وفقكم الله للنجاح في حياتكم الدراسية.

المستوى: الجذع: الجنس (ذكر/أنثى):

الإقامة (المدينة/خارج المدينة):

الرقم	العبارة	لا	إلى حد ما	نعم
01	أشعر أنني وحدي في الحياة بدون أي سند معين.			
02	علاقتي بأسرتي مليئة بالمشاحنات والخلافات.			
03	أشعر بأن علاقتي بإخوتي علاقة جيدة.			
04	أشعر بوجود خلافات مستمرة بين والدي.			
05	أشعر أن العلاقة بين أبي وأمي جافة.			
06	تسود روح الأنانية وحب الذات بين أفراد أسرتي.			
07	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي.			
08	أشعر بوجود ظلم كبير من توزيع المهام والمسؤوليات في أسرتي.			
09	أشعر بتجاهل كل فرد في أسرتي لمشكلة الآخر.			
10	العلاقات داخل أسرتي مبنية على الاحترام والتقدير المتبادل.			
11	أفضل أن أقضي وقت فراغي مع أصدقائي أكثر من أسرتي.			
12	أشعر بوجود توافق وتفاهم بين والدي ووالدتي.			
13	أجد صعوبة في إرضاء والدي في وقت واحد.			
14	أرى أن علاقتي بوالدي جيدة.			
15	يوجد قدر كبير من الصدق والصراحة المتبادلة بين أفراد أسرتي.			
16	تتيح لي أسرتي فرصة للتعبير عن آرائي.			

17	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.			
18	يحرص كل فرد في الأسرة على سعادة باقي أفرادها.			
19	أشعر بالجفاء وفقد الود تجاهي في الأسرة.			
20	يتشارك والدي معا في القرارات الأسرية.			
21	أشعر بالرضا عن قيام أسرتي بوظائفها.			
الرقم	العبارة	لا	إلى حد ما	نعم
22	أشعر بالدفء والود والحب بين أفراد أسرتي.			
23	أشعر أن والدي متفق مع والدتي بشأن طريقة تربيتي أنا وأخوتي.			
24	لا توجد أدوار محددة لأفراد أسرتي.			
25	يتشارك أفراد أسرتي مع بعضهم البعض مشاعر الفرح والحزن.			
26	تشجعني أسرتي دائما على مزيد من التفوق والنجاح.			
27	أشعر أن أمي تفضل أخوتي عني.			
28	أشعر بقرب أفراد أسرتي من بعضهم البعض.			
29	أشعر بالتقدير من جانب أسرتي.			
30	أشعر بالسعادة عندما أكون مع أسرتي.			
31	أشعر بالرضا عن أسلوب معاملتي داخل الأسرة.			
32	التعاون والمساندة هو المبدأ السائد بين أفراد أسرتي.			
33	أشعر بإفراط أسرتي في أسلوب العقاب.			
34	أشعر بإهمال أبي لي مقارنة بأخوتي.			
35	أشعر أن أبي يحب أخوتي أكثر مني.			
36	تتيح لي أسرتي قدرا مناسبا من الاستقلالية والاعتماد على النفس.			
37	لا تطالبني أسرتي بأكثر من قدراتي وإمكانياتي.			
38	تقوم أسرتي بتقديم النصح والارشاد وإكسابي القيم الأخلاقية والدينية.			
39	أثق ثقة تامة في أن أسرتي لا يمكن أن تتخلى عني وقت الأزمات.			
40	يهتم والداي بإشباع حاجاتنا الأساسية (الطعام –الشراب – الملبس_ الرعاية الصحية).			
41	وجود أسرتي بجانبي يشعرني بالقوة والثبات.			
42	تمنحني أسرتي مشاعر الأمن والأمان والاستقرار النفسي.			
43	أجد مساعدة ومساندة من أسرتي عندما أتعرض لمواقف ضاغطة.			
44	تهتم أسرتي بحياتي الدراسية.			
45	سكن أسرتي مناسب ومريح.			
46	تقدم لي أسرتي المساندة العاطفية التي أحتاجها.			
47	توفر لي أسرتي الجو المناسب لعملية الاستذكار.			
48	يساندني كل من أخوتي وأخواتي في وقت الأزمات.			
49	تساعدنا مساندتنا الأسرية لبعضنا البعض على تخطي الكثير من المصاعب والأزمات.			
50	ظروف أسرتي المادية تؤثر سلبا على أدائي الدراسي.			

51	أجد ما يطمئنني من أسرتي إذا كنت مضطربا وقلقا.			
52	تستطيع أسرتي التوصل إلى حلول لمعظم مشاكلنا الأسرية.			
53	أفضل أن أطلب المساعدة من أصدقائي وليس من أسرتي.			
54	تساعدني أسرتي ماديا إذا كنت في حاجة لذلك.			
55	أشعر بالراحة عندما أطلب المساندة من أسرتي.			
56	عندما أكون في مشكلة يمكنني طلب المساعدة من أسرتي.			

ملحق رقم "02"

مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي

يسعدني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس والذي يهدف إلى قياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأذكركم بأن تعاونكم الإيجابي في الإجابة على أسئلة المقياس يسهل على جمع بيانات بحثية تخدم واقع التلميذ اليومية كما تسهم في إنجاز هذا البحث. لذا أرجوا منكم التفضل بالإجابة على جميع الأسئلة الواردة هنا بكل حرية، وهذا بعد قراءتها جيدا.

وأعلمكم بأنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، بل عبارة تنطبق عليك أو لا تنطبق عليك.

المطلوب: ضع (×) علامة أمام الخانة التي تراها مناسبة أو تنطبق على حالتك اليومية.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام والشكر. ندعو الله أن يوفقكم للنجاح في حياتكم الدراسية.

المستوى: **الجذع :** **الإقامة(المدينة/الريف):**

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
2	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي مدرسية.					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
6	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					

9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في المدرسة.					
31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32	لا يهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية.					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل وجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الدافعية الجودة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:39:13
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الدافعية الجودة /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,02

Corrélations

		الدافعية للتعلم	الجودة
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	,288**

	Sig. (bilatérale)		,000
	N	470	470
الجودة	Corrélation de Pearson	,288**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	470	470

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الدافعية التفاعل
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:39:27
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الدافعية التفاعل /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

Corrélations

		الدافعية للتعلم	التفاعل الأسري
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	,205**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	470	470
التفاعل الأسري	Corrélation de Pearson	,205**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	470	470

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الدافعية التوافق
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:39:40
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الدافعية التوافق /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,04

Corrélations

		الدافعية للتعلم	التوافق الأسري
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	,189**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	470	470
التوافق الأسري	Corrélation de Pearson	,189**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	470	470

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الدافعية التنشة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue	07-JUN-2023 15:39:53
Commentaires	

Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الدافعية التنشة /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,03

Corrélations

		الدافعية للتعلم	التنشة الوالدية
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	,221**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	470	470
التنشة الوالدية	Corrélation de Pearson	,221**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	470	470

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الدافعية المساندة
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:40:04
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الدافعية المساندة /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Corrélations

		الدافعية للتعلم	المساندة الأسرية
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	,229**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	470	470
المساندة الأسرية	Corrélation de Pearson	,229**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	470	470

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
REGRESSION


 /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER الجودة.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:47:24
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.

Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الدافعية /METHOD=ENTER الجودة.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,04
	Mémoire requise	4960 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	الجودة[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,288[a]	,083	,081	12,302

a. Prédicteurs : (Constante), الجودة

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	6393,251	1	6393,251	42,242	,000[b]
	de Student	70831,098	468	151,348		
	Total	77224,349	469			

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Prédicteurs : (Constante), الجودة

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	73,114	5,373		13,607	,000
	الجودة	,292	,045	,288	6,499	,000

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER التفاعل.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:48:11
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الدافعية /METHOD=ENTER التفاعل.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,03
	Mémoire requise	4960 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التفاعل الأسري[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,205[a]	,042	,040	12,572

a. Prédicteurs : (Constante), التفاعل الأسري

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3249,185	1	3249,185	20,556	,000[b]

	de Student	73975,164	468	158,067		
	Total	77224,349	469			

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Prédicteurs : (Constante), التفاعل الأسري

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	91,935	3,556		25,853	,000
	التفاعل الأسري	,565	,125	,205	4,534	,000

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER التوافق.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:49:08
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الدافعية /METHOD=ENTER التوافق.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,01
	Mémoire requise	4960 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التوافق الأسري[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,189[a]	,036	,034	12,615

a. Prédicteurs : (Constante), التوافق الأسري

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	2751,537	1	2751,537	17,291	,000[b]
	de Student	74472,812	468	159,130		
	Total	77224,349	469			

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Prédicteurs : (Constante), التوافق الأسري

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	90,654	4,174		21,717	,000
	التوافق الأسري	,775	,186	,189	4,158	,000

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER التنشة.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:49:32
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>

	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الدافعية /METHOD=ENTER التنشة.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,04
	Mémoire requise	4960 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	التنشة الوالدية[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,221[a]	,049	,047	12,528

a. Prédicteurs : (Constante), التنشة الوالدية

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	3773,725	1	3773,725	24,045	,000[b]
	de Student	73450,624	468	156,946		
	Total	77224,349	469			

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Prédicteurs : (Constante), التنشة الوالدية

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	84,468	4,802		17,592	,000
	التنشة الوالدية	,748	,152	,221	4,904	,000

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER المساندة.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		07-JUN-2023 15:51:11
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\taybot\Desktop\ جودة الحياة النذير نهائي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	470
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT الدافعية /METHOD=ENTER المساندة.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01
	Mémoire requise	4960 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	المساندة الأسرية[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,229[a]	,052	,050	12,505

a. Prédicteurs : (Constante), المساندة الأسرية

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	4044,469	1	4044,469	25,865	,000[b]
	de Student	73179,880	468	156,367		
	Total	77224,349	469			

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم

b. Prédicteurs : (Constante), المساندة الأسرية

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	87,823	3,978		22,075	,000
	المساندة الأسرية	,533	,105	,229	5,086	,000

a. Variable dépendante : الدافعية للتعلم