International Journal for Research in Education

Volume 48
Issue 3 *Vol.(48), Issue(3), July 2024*

Article 8

2024

The Relative Contribution of Emotional Support Sources in Predicting the Academic Motivation among Female University Students

Mustafa Qaseem Heilat
Al-Balqa Applied University, drmustafaheilat@bau.edu.jo

Seif Jamal Alzubi
The Ministry of Education, Jordan

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Educational Psychology Commons

Recommended Citation

Heilat, M.Q., & Alzubi, S. J. I. (2024). The relative contribution of emotional support sources in predicting the academic motivation among female university students. International Journal for Research in Education, 48(3), 233-262. http://doi.org/10.36771/ijre.48.3.24-pp233-262

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

UAEU كلية التربية College of Education
جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University
IJRE

المجلة الدولية للأبحاث التربوية
International Journal for Research in Education

Vol. (48), issue (3) July 2024 - المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

Manuscript No.: 2130

The Relative Contribution of Emotional Support Sources in Predicting the Academic Motivation among Female University Students

الإسهام النسبيّ لمصادر الدّعم الانفعاليّ في التنبؤ بالدّافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة والخارجيّة) لدى الطّالبات الجامعيات

Recevied الاستلام	Feb 2023 فبراير 2023	Accepted القبول	Jul 2023 يوليو 2023	Published النشر	Jul 2024 يوليو 2024

DOI : http://doi.org/10.36771/ijre.48.3.24-pp233-262

Mustafa Qaseem Heilat
Al- Balqa Applied University, Jordan
drmustafaheilat@bau.edu.jo
Seif Jamal Issa Alzubi
The Ministry of Education, Jordan

مصطفى قسيم هيلات
جامعة البلقاء التطبيقية– الأردن
سيف جمال عيسى الزعبي
وزارة التربية والعليم – الأردن

حقوق النشر محفوظة للمجلة الدولية للأبحاث التربوية
ISSN : 2519-6146 (Print) - ISSN : 2519-6154 (Online)

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

Abstract

The purpose of the current study is to reveal the relative contribution of Emotional support sources in predicting the academic motivation (both intrinsic and extrinsic) among female students at Princess Alia University College in Jordan. Furthermore. In addition, it aims to identify the differences, if any, in the academic motivation considering academic achievement. To accomplish these objectives, the researchers utilized the Academic Motivation Scale developed by Lepper, et al. (2005) and the Emotional Support Sources Scale developed by Uchida, et al. (2008) after confirming their psychometric properties. A stratified random sample was used in this study, which included 296 female students from Princess Alia University College, for the academic year 2021/2022. The results showed that there are differences in intrinsic motivation of students in favor of higher academic achievement, and there are also differences in extrinsic motivation in favor of lower academic achievement. The multiple regression analysis demonstrated that emotional support from teachers and parents accounted for 0.269 of the variance in intrinsic academic motivation. Moreover, emotional support from social media, teachers, and parents explained 27.3 of the variance in extrinsic academic motivation.

Keywords: Emotional Support Sources, Academic Motivation (Intrinsic, Extrinsic), Princess Alia University College, Jordan

مستخلص البحث

هدفت الدّراسة الحاليّة إلى الكشف عن الإسهام النسبيّ لمصادر الدّعم الانفعاليّ في التّنبؤ بالدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة والخارجيّة) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة في الأردن، والوقوف على الفروق – إن وجدت- في الدافعيّة الأكاديميّة في ضوء التحصيل الدراسيّ. لتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطبيق مقياس الدافعيّة الأكاديميّة الذي أعدّه Lepper, et al. (2005)، ومقياس مصادر الدّعم الانفعاليّ الذي طوّره Uchida, et al. (2008)، بعد التّحقق من صدقهم وثباتهم، وقد شملت العينة (296) طالبة من طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة تمّ اختيارهنّ بطريقة العينة العشوائيّة الطبقيّة خلال الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الجامعيّ 2021/ 2022م، وقد أشارت النّتائج إلى وجود فروقٍ في الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة بين الطالبات ولصالح التحصيل الدراسيّ الأعلى، ووجود فروق في الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة بين الطالبات ولصالح التحصيل الدّراسيّ الأدنى، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أنّ الدّعم الانفعاليّ المقدّم من المدرّس، والأهل، قد ساهم بـ (0.269) من التباين في الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة، وأنّ الدّعم الانفعاليّ المقدّم من وسائل التواصل الاجتماعيّ، والمدرّس، والأهل، قد ساهم بـ (0.273) من التباين في الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة.

الكلمات المفتاحية: مصادر الدّعم الانفعاليّ، الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة والخارجيّة)، طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة، الأردنّ

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

الإسهام النسبيّ لمصادر الدّعم الانفعاليّ في التنبؤ بالدّافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة والخارجيّة) لدى الطّالبات الجامعيات

تعدّ الدافعيّة من العوامل المهمّة في حياة الفرد بشكل عام إذ تعدّ المحرّك الأساسيّ للسلوك الإنسانيّ، وحياة الفرد الأكاديميّة على وجه الخصوص، إذ إنّ ضعفها يكون حائلاً دون تحقيق الإنجاز والتّفوق الأكاديميّ للطّلبة، لذا فإنّ استثارة دافعيّة الطّلبة هي هدف من الأهداف التعليميّة التعلّميّة التي تسعى لتحقيقها المؤسسات التربويّة، وأنّ تحقيق إثارتها داخل الغرفة الصفيّة ينعكس إيجابًا على تحسين تحصيل الطلبة أكاديميّاً، كما تعدّ وسيلة لتطوير التّعلم، فهي بذلك وسيلة وغاية في الوقت ذاته.

عرف Taylor, et al. (2008) الدافعيّة على أنّها سلسلة من العمليات تثير السّلوك وتوجّهه نحو أهداف محدّدة وتعمل على صيانته والمحافظة على استمراره لحين تحقّقه وبالتالي إيقافه. وعرّف قطامي وعدس (2002) الدافعيّة على أنّها مصطلح يشير إلى مجموعة الظّروف الداخليّة والخارجيّة التي تحرّك الفرد من أجل إعادة التّوازن الذي اختلّ، فالدّافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخليّة أو رغبات داخليّة .

أخذ موضوع الدافعية حيّزًا واهتمامًا كبيرًا في البحوث والدّراسات في القرن الماضي واستمرّ ذلك الاهتمام حتى هذا العصر الذي نعيش فيّه، وقاد ذلك إلى وجود نظريات واتجاهات متعدّدة لفهم الدافعيّة وتفسيرها ومعرفة أسبابها والعوامل المؤثرة فيها (Santrock, 2008). ويمكن تصنيف أهمّ تلك النّظريات والاتّجاهات إلى: الاتّجاه السّلوكي الذي ركّز على دور المكافآت الخارجيّة وأهمّيتها في إثارة السّلوك وتوجيهه وإدامته، والاتجاه الإنساني الذي ركّز على دور الحاجات في إثارة السّلوك، والاتجاه المعرفيّ الذي ركّز على دور التّفكير والمعتقدات والأهداف والتّوقعات والقيم والاستمتاع والرغبة في إثارة السّلوك، وسيتمّ في هذه الدّراسة التركيز على نظرية تقرير المصير باعتبارها أحد أهم النّظريات المعرفيّة ومن أحدثها.

يمكن التّمييز وفقًا لنظريّة تقرير المصير Self Determination Theory بين نوعين من الدافعيّة للتعلّم، حيث أكّد كلّ من ريان وديسي اللذيّن يُعدّان منظرّا هذا الاتّجاه Ryan & Deci, (2000)على وجود دافعيّة أكاديميّة داخليّة ودافعيّة خارجيّة وفقًا لمصدر استثارة سلوك المتعلّم، فالدافعيّة الداخليّة Intrinsic Motivation يكون مصدرها من داخل المتعلّم وتشكّل الرّغبة أهمّ مكوناتها من أجل تحقيق المتعة وإرضاء الذّات وسعيًا وراء كسب المعارف والمهارات وهي بذلك تحقق التعلّم النّابع من الذّات والتّعلم مدى الحياة، فيما يكون مصدر الدّافعية الخارجيّة Extrinsic Motivationمن خارج المتعلم كالمعلم والأهل والأصدقاء والأقران، ويقبل المتعلم على التّعلم إمّا من أجل إرضاء الآخرين وكسب إعجابهم والحصول على التّعزيز والتّقدير المادي

والمعنويّ، والتّحفيز والمديح والإطراء والتّشجيع، وإمّا أن يكون مجبرًا على التّعلم خوفًا من العقوبات المترتبة على عدم الإقبال على التّعلم.

إنّ هذا المنظور الخاص بنظريّة تقرير المصير افترض أنّه يمكن اعتبار الدافعيّة اتجاهًا متعدّد الأبعاد، حيث يفترض وجود أسباب ودوافع متعددة تكمن وراء سلوك الفرد يمكن ترتيبها على متصل يمتدّ من الدافعيّة الداخليّة على أقصى الجهة اليمنى من المتصل إلى الدافعيّة الخارجيّة على أقصى الجهـــــة اليسرى من المتصل وبينهما درجات متفاوتـــــة من الدافعيّة (Ratelle, et al., 2004).

وقد عرف Batemant & Crant (2003) الدافعيّة الداخليّة بأنّها القوة المحركة لسلوك الفرد النّابعة من ذاته دون أن ينتظر الحصول على المكافآت والمعزّزات سواء الاجتماعيّة أو الماديّة. ويمكن تعريف الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة على أنّها القوة المحرّكة لسلوك التّعلم النّابعة من شعوره بضرورة التّحدي وحبّ الاستكشاف وإشباع الفضول والتّوجه نحو الإتقان دون أن يكون للمكافأة الإضافية دور كمسبب في ذلك السّلوك(Pintrich, et al., 1991) ، وعرف Lepper, et al. (2005) الدافعيّة الداخليّة على أنّها رغبة نابعة من الذّات لأداء مهمة أو نشاط من أجل الحصول على المتعة والرضا عن الذّات وتحقيق السّعادة .

فيما يمكن تعريف الدافعيّة الخارجيّة للتعلم على أنّها القوّة المحرّكة لسلوك التّعلّم بغرض الحصول على الدّرجات والمكافآت أو المديح والتّقييم من الآخرين أو المشاركة في أداء أو منافسة ما (Pintrich, et al., 1999).

يتّسم الفرد المدفوع داخليًا بأنّه يتحكم ويضبط سلوكه، ويحترم ذاته، ويتّصف بالتّوجه نحو الإتقان، ويشعر بمتعة الإتقان، ويدرك قدراته بشكلٍ واعٍ، ويشعر بالفخر والكفاءة والرضا عند تحقيق الإنجاز، ويشعر بدرجة كبيرة بالكفاءة المدركة، ومصادر التّعزيز لديه داخليّة، ومستقلّ عن البيئة وعن الآخرين، ولديه حبّ استطلاع واستكشاف للبيئة من حوله، وينغمس في التّعلّم، ويركز على التّعلم الذّاتي والفرديّ، وهو أكثر تفوقًا من المدفوعين خارجيّا. فيما يتسم الفرد المدفوع خارجيّا بأنّه يقوم بالسّلوك للحصول على التّعزيز والثّواب أو تجنّب العقاب، ويقوم بالسّلوك عند تعرضه لضغوطات سواء ضغوطات من قبل الآخرين فيكون مجبرًا ومكرهًا للقيام بالسّلوك أو ضغوطات من داخل الفرد نتيجة الخجل والخوف، ويقوم بالسّلوكات التي يعدها مهمة وتمسّ حياته وما يترتب على القيام بتلك السّلوكيّات(Lepper, et al., 2005).

وحتّى تتحقّق الدافعيّة الداخليّة للتّعلم لا بد من إشباع حاجاتٍ أساسيّة لدى الفرد تتمثّل هذه الحاجات بالحاجة إلى الكفاية والتي تتمثّل بشعور الفرد أنّه يمتلك المهارات اللازمة لتحقيق التّعلم والنّجاح، والحاجة للاستقلال والتي تتمثّل بشعور الفرد بأنّه مسؤول عن اختيار قراراتّه

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

الشّخصيّة المتعلّقة بالتّعلم وبالنشاطات التي يرغب بتأديتها، والحاجّة للارتباط والتي تتمثّل برغبّة الفرد للتّواصل مع الآخرين وبناء علاقات داخل البيئة التعلميّة التعليميّة بمكوناتها الماديّة والحسيّة وأنّه محبوب ممن يحيطون به وأنّه محطّ اهتمامهم، إنّ إشباع هذه الحاجات الثلاث، وفقًا لنظريّة تقرير المصير يزيد من تأمل الفرد العميق والاختيار الواعي الذّاتي فيكون الفرد مقررًا لمصيره دون تدخل الآخرين، وهذا ينعكس على دافعيّة الفرد فتتطوّر وتزدهر باتجاه الدافعيّة الداخليّة (Sternberg & Williams, 2002).

يؤكد Lepper, et al. (2005) على وجود ثلاثة عناصر تشكل الدافعيّة الداخليّة، وثلاثة عناصر تشكل الدافعيّة الخارجيّة، وتتمثل فيما يلي:

- التحدي Challengeإنّ شعور المتعلّم بالتّحدي وما يرافق ذلك من تحفيز يجعل المتعلم ذا دافعيّة داخليّة، وينعكس ذلك على أدائه الأكاديميّ ويعزز نظرته إلى ذاته فيشعر بالفخر والإحساس بالكفاءة والرضا، وهنا يُنصح أن تكون المهمات التدريسيّة مشوقةً وتتطلب درجةً من التّحدي للمتعلمين.

- الفضول Curiosity يعدّ الفضول لدى الأطفال حاجة لا بدّ من إشباعها، ويظهر من خلال كثرة الأسئلة التي يطرحونها، ومن خلال حبّ الاستطلاع لديهم والاستكشاف للبيئة المحيطة بهم، ويظهر كذلك من خلال ميولهم الفطريّة نحو بعض الأنشطة الحياتيّة والموضوعات الدراسيّة، وعند قيامهم ببعض تلك الأنشطة والمهمات الدراسيّة يشعرون بالمتعة وزيادة التّركيز والإثارة والتّحفيز، وهنا ينصح أن تشبع المهمات التدريسيّة حاجات الطّلبة وتكون ملبيّةً لفضولهم وحبّ الاستطلاع والاستكشاف لديهم الأمر الذي ينعكس على انغماسهم بالتّعلم والبعد عن الملل.

- الإتقان باستقلاليّة Independent Mastery إنّ قيام الفرد بالتّعلّم الذّاتيّ وبشكل مستقلّ ينعكس على دافعيّته الداخليّة، ويكون تعلّمه متقنًا قائمًا على الاستمتاع، وهنا ينصح المدرسين بدعم استقلالية المتعلمين والوصول بهم للتعلم الذّاتيّ مدى الحياة.

فيما تتمثّل عناصر الدافعيّة الخارجيّة بما هو آتٍ (Jeno & Diseth, 2014):

- العمل السّهل Easy Work عند قيام الفرد بالمهمات والنشاطات التعليميّة السهلة غالبًا ما ينسب نجاحه لسهولة المهمة وهذا بطبعه لا يعزز نظرة المتعلم لذاته بالقدر الكافي وبعيدًا عن التّحدي، الأمر الذي ينعكس على دافعيّة المتعلّم تجاه الدافعيّة الخارجيّة، وهنا ينصح المدرسين بتقديم المهمات والنشاطات متوسطة الصّعوبة التي تشكل تحديًّا لدى الطّلبة لكي يقبلوا عليها بشغف واستمتاع.

- إرضاء المدرّس Pleasing Teacherعند قيام الفرد بالمشاركة في الأنشطة والمهمات التعليميّة بدافع إرضاء المدرّس وبعيدًا عن دافع الفضول والاستكشاف، الأمر الذي ينعكس على عدم شعور المتعلّم بالمتعة بعيدًا عن الإثارة والحيويّة، وهذا بطبعه يسير بالمتعلّم باتجاه الدافعيّة الخارجيّة، وقد يحقق المتعلّم درجاتٍ عاليةٍ من خلال تعامله وإرضائه للمعلّم، وهنا ينصح المدرسين بتقديم المهمّات الملبية لحاجات المتعلّم وإشباع فضوله.

- الاعتماد على المدرس وتوجيهاته Dependence on teacher عند قيام الفرد بالمشاركة بالأنشطة والمهمات التعليميّة بالاعتماد على المدرّس وتوجيهه فإنّ المتعلّم لا يشعر بمتعة الاستقلال ولا يكون التعلّم نابعًا من اهتمامه وهذا ينعكس على دافعيّة المتعلم باتجاه الدافعيّة الخارجيّة، وهنا ينصح المدرسين بالعمل على تهيئة بيئة التعلّم الداعمة لاستقلال المتعلمين.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابيّة بين الدافعيّة الداخليّة والتّحصيل الدراسيّ ممّا يشير إلى أنّ الانخفاض في الدافعيّة الداخليّة يعني انخفاضًا في الإنجاز الأكاديميّ، وأكدت الدّراسات على أنّه ليس من المستغرب أن يسعى الطلبة ذوو الدافعيّة الداخليّة إلى مواجهة التّحديات وإشباع فضولهم واهتمامهم ورغبتهم بالمهام الدراسيّة (Lepper, et al., 2005; Gottfried, 1990; Harter & Connell, 1984; Henderlong & Lepper, 1997; Lloyd & Barenblatt, 1984).

وقد أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ ارتباط الإنجاز الأكاديميّ بالدافعيّة الخارجيّة من خلال تركيز بعض المتعلّمين وتحديدًا طلبة الجامعة على العواقب الخارجيّة لسلوكياتهم لتحقيق أهدافهم الخاصّة (مكوّن خارجيّ) بعيدًا عن الإشباع المعرفيّ وبالتالي يؤدون بشكلٍ حسنٍ خصوصًا على مؤشرات الأداء الموضوعيّة، وهذا بالطبع قد يكون في حالة طلبة الجامعات وليس طلبة المدارس الذين يركّزون على القدرة وليس على الجهد المبذول (Lepper, et al., 2005; Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot &McGregor, 2001; Harackiewicz et al., 2002).

ولهذا في الدّراسة الحاليّة سيتمّ دراسة الدّافعيّة بشقّيها الدّاخليّة والخارجيّة ومعرفة دور مصادر الدّعم الانفعاليّ بهما .

تتأثر دافعيّة الفرد بشكل عام بالبيئة المحيطة به وتنمو بشقيها الداخليّة والخارجيّة خلال تفاعل الفرد معها، وقد يميل الفرد لأن يكون ذا دافعيّةٍ داخليّةٍ بشكل عام أو ذا دافعيّة خارجيّة بحسب طبيعة التّفاعل مع البيئة، كما تتأثر دافعيّة الفرد بالطّريقة التي يفكر ويدرك بها البيئة المحيطة به والتي أيضًا تتأثر بما تفرضه البيئة بمكوناتها وأنظمتها على الفرد وتكوينه المعرفيّ، وفيما يلي توضيحًا لذلك.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

- تعمل البيئة المحيطة بالفرد إمّا على دعمه وتشجيع الاكتشاف والتّعلّم والاستقلاليّة وإدخالها في شخصيتّه، وإمّا قد تتعامل مع الفرد بقسوة وتشجعّه على النّمطيّة والاعتماديّة والخنوع والسّطحيّة في التّفكير والتّنظيم وإدخالها في شخصيتّه (Corr & Mathews, 2009) .

- تعمل البيئة المحيطة بالفرد إمّا على تشجيعّه لإعطاء الأولويات للحصول على المكافآت الخارجيّة فيميل الفرد إلى الجمود وعدم المرونّة في التّفكير وفي معالجة المعلومات، ويكون حرص الفرد هنا على الحصول على المكافآت أكثر من حرصه على التّعلّم والإبداع، وإمّا تعمل البيئة المحيطة على تشجيع الفرد لإشباع حاجاته المتعلقة بالشعور بالرضا والسّعادة والمتعة الناتجة عن التّعلم وبذلك تعمل البيئة على تطويع نظام المكافآت لتشجيع الدوافع على الاستقلاليّة بدلًا من استمرارها تحت ضغط السّيطرة (Niemiec & Ryan, 2009).

- تعمل البيئة المحيطة بالفرد إمّا على تشجيعه لكي يضع أهداف التّعلم بغرض التنمية الشخصيّة والتي أطلق عليها اسم الأهداف الجوهريّة، أو بغرض الحصول على مردود ماديّ أعلى في العمل مستقبلًا وهذا ما يسمى بالأهداف غير الجوهريّة (Vansteenkiste, et al., 2004).

من خلال استعراض العوامل التي قد تؤثر في الدّافعيّة الأكاديميّة وفقًا لنظرية تقرير المصير يتّضح أنّها أعطت دورًا كبيرًا لعمليات الدّعم والمساندة والتّقدير والتّشجيع والإطراء (الدّعم الانفعاليّ) المُقدَّمة من المجتمع بشكلٍ عام في توجيه دافعيّته (الداخليّة والخارجيّة) الأمر الذي قد ينعكس على تحصيله الأكاديميّ، حيث يعدّ الدّعم الانفعاليّ مكونًا في التّفاعلات الإنسانية وأهم ركائز العلاقات الشّخصية كالصّداقة والعلاقات الأسريّة (Burleson, 2003).

تلعب مصادر الدّعم الانفعاليّ المُقدَّمة من الأسرة والأصدقاء والمدرّس والمجتمع، وغيرها دوراً مهماً في تنمية قدرات وانفعالات الفرد في مختلف نواحي حياته، حيث تعمل على رفع كفاءته بجوانبها المختلفة خصوصًا الجوانب الأكاديميّة وتطوّرها، لذلك يتوجب على المختصين أن يدركوا أهميّة رفع مستوى الدّعم الانفعاليّ المقدّم للأفراد من مصادره المختلفة، وذلك من أجل تخفيف مستوى الضغوط التي تواجه الفرد، والتي تنعكس على مدى رضا الفرد عن هذه المصادر وعن ذاته.

عرف Cobb (1976) الدّعم الانفعاليّ المدرك أو المساندة الانفعاليّة على أنّها تلك المعلومات التي تؤدي بالفرد للاعتقاد أنّ لديه من يعتني به ويحبّه ويقدّره، إضافة إلى شعوره بأنه ينتمي إلى شبكة علاقات اجتماعيّة توفّر له مسؤولية متبادلة. وعرف Catrona & Russel (1990) الدّعم الانفعاليّ على أنّه حاجة الفرد للعون والأمن خصوصًا في أوقات التّوتر الأمر الذي ينعكس على شعور الفرد بأهميّته من وجهـــــــة نظر الآخرين. وأشار Burleson (2003) إلى مصطلح المواساة كمرادف للدّعم الانفعاليّ، ويمكن تعريفه كسلوك على أنّه امتلاك النيّة لتخفيف وتعديل وحلّ حالات المعاناة والضيق العاطفيّ للآخرين وما يتبع ذلك.

يعدّ مفهوم الدّعم الانفعالي Emotional Support الذي يُشار إليه في بعض المصادر والمراجع بالمساندة الانفعاليّـــــة أحد أنواع المساندة أو الدّعم الاجتماعيّ، حيث بيّن House (1981) أنّ الدّعم الاجتماعي يتخذ عدّةَ أنواع وعلى النحو التالي:

- الدّعم الانفعاليّ Emotional Support ويشمل أنواع الرّعاية الانفعاليّة المختلفة التي يتلقّاها الفرد أو يتوقّع أن يلاقيها من الآخرين كالرّعاية والثقة وتقديم الحبّ والتّقدير والتّعاطف والتّشجيع والإطراء والمديح والمواساة.

- الدّعم الأدائيّTangible Support ويشمل المساعدة في العمل والمال.

- الدّعم بالمعلوماتInformation Support ويشمل تقديم النّصائح والمعلومات الجديدة والمهارات التي تساعد في حلّ المشكلات.

- دعم الأصدقاءCompanionship Support ويشمل ما يمكن أن يقدمه الأصدقاء بعضهم لبعض وقت الشدة.

يتخذ الدّعم الانفعاليّ أشكالًا متعدّدة منها(Cohen, 2004):

- الحبّ ويظهر ذلك في سلوكيات الرعاية والاهتمام واحترام وتأكيد قيمة الآخرين وكفاءتهم وتشجيعهم وتحفيزهم وتقديم التغذية الراجعة لهم.

- الصحبة والإعجاب ويظهر ذلك من خلال إظهار روابط صداقة دائمة يمكن الاعتماد عليها بعيدًا عن المصالح الشخصيَّة وإظهار الإعجاب والاحترام والتقدير.

- المساعدة ويظهر ذلك من خلال المشاركة في الخبرات في مختلف الأوقات، والنّصح والتّشجيع والوقوف إلى جانب الشخص خصوصًا في أوقات الضغوط.

- الاستماع والتعاطف والطمأنينة ويظهر ذلك من خلال الاستماع للمشاعر والمشاركة الوجدانية والشّفقة والمواساة، الأمر الذي ينعكس على خفض التّوتر والمشقّة والضغط.

ويمكن النّظر إلى الدّعم الانفعاليّ على أنّه أحد جوانب أو أشكال الدّعم الاجتماعيّ المقدّم من البيئة المحيطة كالأهل، والمدرسين، والزّملاء، ووسائل التّواصل الاجتماعي وبالتالي يمكن إيجاز أهميته فيا هو آتٍ :

- تحقيق السّعادة، إذ تشير الدّراسات إلى أنّ الأفراد الذين يتلقـــون دعمًا انفعاليًّا (كالتّشجيع والتّحفيز والتّعزيز والإطـــراء والاحترام) أو يدركـــون أنّ الدّعم الانفعاليّ متواجد، ومتوفر هم أكثر سعادةً وصحـــــة وقـــــدرة على التّعامل مع مشاكل ومتاعب الحياة (Catrona & Russell, 1990; Pierce, et al., 1990).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

- تحسين نوعية الحياة والرّضا عنها (الرفاه النّفسيّ) من خلال العلاقات بين الأفراد (الطّلبة – الطلبة، الطلبة- المعلم، الأهل- الأبناء، ...الخ) وتبادل الخبرات، الأمر الذي يعطي معنىً للحياة باتّجاه التّفاؤل والسّعادة والرّضا(Sener, 2001)

- التّنفيس الانفعاليّ من خلال البوح بما يجـــــول بالخاطر للآخرين (الأصدقاء، المعلّمين، ...الخ) والشّعور بالتحسّن خصوصًا في أوقات الشّعور بالضيق والخوف والقلق (Brownell & Shoemaker,1984).

قد يكون الدّعم الانفعاليّ متواجدًا في كلّ مكان، كذلك فإن الجميع يحتاج للدّعم الانفعاليّ، وقد يكون الجميع قد قدّم دعمًا انفعاليًا لأشخاص معينين، وفي الدّراسة الحاليّة سيتمّ التّركيز على مصادر الدّعم الانفعاليّ المقدّمة من الأسرة والمعلّمين وجماعة الرّفاق ووسائل التّواصل الاجتماعيّ.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة فلم يتوصل الباحثان لدراسات ربطت الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) والتي تعد إحدى أهم المواضيع الأساسيّة في نظرية تقرير المصير بالدّعم الانفعاليّ ومصادره بشكل مباشر رغم وجود دراسات بحثت في كلّ متغير على حدة، أو بحثت في المساندة الاجتماعية باعتبارها تشكل مظلة واسعة للدعم الانفعاليّ.

فقد أجرى بدوي، وعبد الجليل (2012) دراسة هدفت إلى التّعرّف على العوامل المؤثرة على دافعيّة الإنجاز لدى طالبات جامعة عفت بجدّة، تكوّنت العيّنة من (92) طالبة من طلبات المرحلة الجامعيّة، وتمّ استخدام مقياس دافعيّة الإنجاز والعوامل المؤثرة على التّحصيل الدراسيّ، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك مجموعة من العوامل التي تتعلّق بالأسرة كاهتمام الأسرة بالتّعليم وتوفير الإمكانيات والأجواء المناسبة، أو بالطّالبة نفسها كالحاجة إلى إثبات الذّات والانتقال بالأسرة إلى مستوى اجتماعيّ واقتصادي أفضل، أو المرتبطة بجماعة الرّفاق كوجود جوّ منافسة إيجابيّة بينهم والحاجة إلى تكوين علاقات إيجابيّة مع الأخريات، أو البيئة التعليميّة كقدرة المعلم على التواصل مع الطالبات وتوصيل المعلومات لهنّ التي تؤثر على دافعيّة الإنجاز للتحصيل الدراسيّ.

فيما هدفت دراسة كمور (2013) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعيّة للإنجاز ومستوى الذّكاء الانفعاليّ لدى عيّنة من طلبة الجامعة العربيّة المفتوحة/ فرع الأردن، وشملت العينة(201) طالب وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة بين الدافعيّة للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعاليّ لدى الطلبة من كلا الجنسين، كما أشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في دافعيّة الإنجاز والذكاء الانفعالي باختلاف الجنس والتخصص الأكاديميّ (التربية، وإدارة الأعمال، وأدب إنجليزي، وتكنولوجيا المعلومات).

وقامت نصر (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتيّة والدافعيّة الداخليّة وعلاقتهما بالتحصّيل الدراسيّ لدى طلبة الصّف الثالث الثانويّ في مدينة دمشق، وقد شملت عيّنة

الدراسة (527) طالبًا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين الدافعيّة الداخليّة والتحصّيل الدراسيّ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الدافعيّة الداخليّة باختلاف التخصّص لصالح العلميّ مقارنة بالأدبيّ، كما أشارت النتائج إلى إمكانيّة التنبؤ بالتحصيل الدراسيّ من خلال الدافعيّة الداخليّة والكفاءة الذّاتيّة.

وأجرى أبو جادو، والكسّاب (2015) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مستويات الدافعيّة لدى الطّلبة المعّلم في كليّة العلوم التربويّة وأدائهم في التربية العملية، شملت عينة الدّراسّة (147) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدرّاسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين مجالي مقياس الدافعية، وأدائهم في التربية العمليّة على مجالات نموذج تقييم أداء الطالب المعلم.

وقامت القضاة (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤيّة للدّعم الاجتماعيّ من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديميّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة في مدينة إربد/ الأردن، وقد أشارت النّتائج إلى أنّ دعم الزّملاء جاء في المرتبة الأولى وضمن مستوى مرتفع، تلاه دعم الوالدين حيث جاء بمستوى مرتفع، في حين جاء دعم المعلّمين في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط، كما أشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الدافعية الأكاديمية جاء بمستوى مرتفع لدى عيّنة الدّراسين، كما بينت النتائج أنّ الدّعم الاجتماعيّ قد فسّر (38.47%) من الدافعيّة الأكاديميّة، وأنّ الدّعم الاجتماعيّ المقدّم من المعلمين قد فسّر (23.12%)،وأنّ الدّعم الاجتماعيّ المقدم من الوالدين قد فسّر (11.73%)، وأنّ الدّعم الاجتماعيّ المقدّم من الزّملاء قد فسّر(4.44%).

وأجرى بلعاوي (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الدّافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى الطلاب المستجدين في جامعة القصيم (العاديين، والمتفوقين)، وقد شملت عينة الدراسة (440) طالبًا، وقد أشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الدافعية الأكاديميّة الداخلية للطلبة العاديين جاء بمستوى منخفض مقارنة بالطلبة المتفوقين الذي جاء بمستوى متوسط، وفيما يخص الدافعية الخارجية فقد جاء بمستوى متوسط للطلبة العاديين والمتفوقين، وكان هناك فروق في الدافعيّة الأكاديميّة العامة والداخليّة ولصالح المتفوقين، فيما لم تشر النّتائج إلى وجود فروق في الدافعيّة الخارجيّة بين الطلبة العاديين والمتفوقين.

وقام Diseth, et al. (2020) بدراسة هدفت إلى الكشف عن صحة بناء نسخة ترويجيّة Norwegianمن مقياس الدافعيّة الداخليّة والخارجيّة، ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطبيق مقياس الدافعيّة الداخليّة والخارجيّة على عينة شملت (3203) طالبًا وطالبة من الصفوف الثّامن والعاشر والأول الثانوّي، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق بين الطّلبة في الدافعيّة (الداخليّة والخارجيّة) ولصالح الدافعيّة الخارجية مقارنة بالداخلية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيّة طرديّة بين التّحصيل الأكاديميّ المدرك والدافعيّة (الداخليّة، والخارجيّة).

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

أما فيما يتعلق بالدّراسات السابقة المتعلّقة بمصادر الدّعم الانفعاليّ فقد أجرت Kiefer, et al. (2015) دراسةً هدفت للتعرّف على مصادر ومستويات دعم المعلمين والأقران لسلوكّيات المراهقين ومدى تدعيم دافعيتهم في السّياقات الأكاديميّة، وتكونت عينة الدّراسة من (207) طالبة وأظهرت نتائج الدّراسة وجود تأثير لمصادر الدّعم الاجتماعيّ على المستوى الأكاديميّ لدى عينة الدّراسة، كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الدّعم الذي يحصل عليه الطّالب من المعلمين والأقران يؤثر بشكل مباشر على زيادة دافعيّة الطلبة ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية.

وأجرى Guo (2017) دراسة هدفت للكشف عن تأثير الدّعم الاجتماعيّ على السّلوك الإيجابيّ لدى طلبة عشر جامعات مختلفة في مركز قوانغتشو (Guangzhou) في جمهورية الصّين، وتكونت عينة الدّراسة من (720) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس الدّعم الاجتماعيّ ومقياس السّلوك الإيجابي ومقياس الثقة بين الأشخاص، وأظهرت النّتائج أنّ الثّقة بين الأشخاص تؤثّر بشكلٍ متوسط في الّدعم الاجتماعيّ والسلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ.

كما هدفت دراسة الشبول (2017) إلى الكشف عن مستوى الدّعم المقدّم من مصادره لدى الطّلبة المراهقين في مدارس مدينة الرّمثا في الأردن، تكونت العينة من (732)؛ (366) طالباً، و(366) وطالبة من الصفّ التّاسع الأساسيّ، أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى الدّعم الانفعالي على الدّرجة الكليّة والمقدّم من الأهل والأصدقاء جاء مرتفعًا، ومستوى الدّعم المقدمّ من المدرسين وشبكات التّواصل الاجتماعي متوسطًا، كما أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لمصادر الدّعم الانفعاليّ المقدّم من الأهل من جهة والمقدم من (الزملاء والمعلمين وشبكات التواصل) ولصالح الدّعم المقدم من الأهل، وبين الدّعم المقدّم من الزّملاء من جهة وبين الدّعم المقدّم من (المدرسين وشبكات التواصل) ولصالح الدّعم المقدّم من الزملاء.

وأجرى Heilat & Seifert (2019) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الدافعيّة العقليّة والدّاخلية ومصادر الدّعم الانفعاليّ لدى الطّلبة المراهقين الموهوبين والعاديين في الأردنّ، شملت عيّنة الدّراسة (91) من الموهوبين؛ (42 ذكور، و49 من الإناث)، و (140) من الطّلبة العاديين؛ (68 ذكور، و 72 من الإناث)، وقد أشارت النّتائج إلى إمكانيّة التنبؤ بالدافعيّة العقليّة والدافعيّة الداخليّة للطلبة الموهوبين والعاديين من خلال مصادر الدّعم الانفعاليّ، كما أشارت نتائج الّدراسة إلى وجود فروق في الدافعيّة الداخليّة للطلبة العاديين لصالح مصدر الدّعم الانفعاليّ (الأهل، والمدرّسين).

وأجرت سليمان (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن حالات الهويّة الأكاديميّة ومصادر الدّعم الاجتماعيّ المدرك ودلالاتهم التنبؤّية والتمييزيّة بالدافعيّة العقليّة لدى طالبات شعبة الطّفولة بكليّة التربيّة بقنا، وقد أجريت الدّراسة على (300) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الدّافعية العقليّة والدّعم الاجتماعيّ المدرك لدى أفراد عيّنة الدّراسة كان أعلى من المتوسط الفرضي، وتوصلت الدّراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدافعيّة العقليّة من خلال حالات الهويّة الأكاديميّة ومصادر الدّعم الاجتماعيّ المدرك.

وقام Yan & Jiang (2020) بدراسة هدفت للكشف عن دور الدّعم الاجتماعيّ بأبعاده (الدّعم العاطفيّ، والماديّ، والمعلوماتيّة، والمجتمعيّ) من حيث المساندة والتأييد وأثره على الصّحة البدنيّة والنفسيّة (الاكتئاب واليأس والفشل والخوف والوحدة والشّعور بعدم الفائدة)، وشملت العينة (14246) فردًا في الصين، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة طرديّة بين الدّعم المقدم للفرد بغض النّظر عن العمر (أقل من 60 وأكثر من 60 عام) من المجتمع والبيئة المحيطة وبين الصّحة الجسمية والنفسيّة وأوصت بضرورة تقديم الدّعم الاجتماعيّ والانفعاليّ .

وأجرى الزّبون (2021) دراسة هدفت للكشف عن مصادر الدّعم الاجتماعيّ وعلاقتها بالطّموح والتّحصيل الدراسيّ لدى طلبة الجامعة في الأردنّ، وشملت العيّنة (602) طالبًا وطالبة من كليّة الأميرة رحمة التّابعة لجامعة البلقاء التطبيقيّة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مستوى الدّعم المقّدم من الأهل كان مرتفعًا والمقدّم من الأصدقاء والأقارب، والمدرسين، ومؤسسات المجتمع المدنيّ كان متوسطًا، كما أشارت النّتائج إلى أنّ الدّعم الاجتماعيّ (الدّرجة الكليّة) قد فسر (50.9) من التّباين في الطّموح، ووجود علاقة طرديّة بين التّحصيل الدراسيّ والدّعم المقدّم من الأهل، والأصدقاء، والأقارب، والمدرسين، ومؤسسات المجتمع المدنيّ.

ويمكن تعريف مصطلحات الدّراسة مفاهيميا وإجرائيا وفقا لما يلي :

الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة: وتتمثل بأنّها رغبةٌ نابعة من الذّات لأداء مهمّة أو نشاط من أجل الحصول على المتعة والرّضا عن الذّات والسّعادة(Lepper, et al., 2005) ، وتعرّف إجرائيًا بدلالة الدّرجات التي تحصل عليها المشاركات على المقياس المستخدم، ويتراوح مدى درجاته بين (17 – 85) درجة.

الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة: وتتمثل بالقوّة المحرّكة لسلوك التّعلم بغرض الحصول على الدّرجات والمكافآت أو المديح والتّقييم من الآخرين أو المشاركة في أداء أو منافسة (Pintrich, et al., 1991)، وتعرف إجرائيًا بدلالة الدّرجات التي تحصل عليها المشاركات على المقياس المستخدم، ويتراوح مدى درجاته بين (16- 80) درجة.

مصادر الدّعم الانفعاليّ المدرك: هو إدراك المشارك لما يُقدّم له من (الأهل، والمدرسين، والزملاء، ووسائل التّواصل الاجتماعيّ) من رعاية واهتمام وحبّ وتشجيع ومشاركة وإشباع للحاجات الانفعاليّة(Burleson, 2003) ، وتعرف إجرائيّاً بدلالة الدّرجات على المقياس ككلّ التي تحصل عليها المشاركات على المقياس المستخدم، ويتراوح مدى درجاته على كلّ مصدر بين (16 – 80) درجة.

تمثّلت محدّدات الدّراسة الحاليّة في الأدوات التي تمّ استخدامها والمتمثّلة بمقياس الدافعيّة الأكاديميّة الداخلية والخارجيّة المستند لنظريّة تقرير المصير، ومقياس الدّعم الانفعاليّ المدرك والمعتمد على التقرير الذّاتيّ، وما توفر لهما من خصائص سيكومترية، إلى جانب اقتصارها

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

على متغيّر المعدل التراكميّ، وعليه يمكن القول أنّ هناك إمكانية لتعميم النتائج على طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة من مستوى البكالوريوس في العاصمة عمان والتّابعة لجامعة البلقاء التطبيقيّة اللواتي يحملن الخصائص الشخصيّة والنفسيّة والعقليّة ذاتها.

وقد جاءت الدّراسة لتحقيق الأهداف التالية: التّعرف إلى مستوى الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة)، ومستوى مصادر الدّعم الانفعاليّ (الأهل، والمدرسين، والزّملاء، ووسائل التّواصل الاجتماعيّ) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة التابعة لجامعة البلقاء التطبيقيّة في الأردنّ، والكشف عن الفروق في الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) باختلاف المعدّل التّراكميّ لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة، إضافة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمصادر الدعم الانفعاليّ بالدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة.

وتبرز أهميّة الدّراسة من النّاحية النّظريّة والعمليّة وفقاً لما يلي:

الأهميّة النظريّة: تبرز أهميّة الدّراسة النظريّة من كونها تتسم بالحداثة والأصالة إذ لم يعثر الباحثان على دراسات جمعت متغيرات الدّراسة الحاليّة مجتمعة في حدود محركات البحث العلميّ المتوفرة، كما تنبع الأهميّة من خلال ما وفّرته من أدب نظريّ ودراساتٍ سابقة يمكن للباحثين والمهتمين الرجوع إليهما والاستفادة منهما. إضافة إلى ذلك تكمن الأهميّة من خلال أهميّة المتغيرات التي تناولتها الدراسة والمتمثّلة بالدافعيّة الأكاديميّة والدّعم الانفعاليّ واللذان يمكن أن يكون لهما دور أساسيّ في التّحصّيل الأكاديميّ وزيادته داخل الغرفة الصّفيّة. وقد تشكل الدّراسة الحاليّة نواة لدراساتٍ أخرى تجريبيّة لتنمية الدافعيّة الأكاديميّة لدى الطّلبة.

الأهميّة العمليّة: تبرز أهمية الدّراسة العمليّة من خلال ما وفّرته من أدواتٍ ملائمة للبيئة الأردنيّة يمكن للباحثين والمهتمين الرّجوع إليها والاستفادة منها، كما تنبع الأهميّة العملية من خلال تناولها لمتغير مصادر الدّعم الانفعاليّ بحيث يمكن للأهل والمدرّسين والزّملاء والقائمين على وسائل التّواصل الاجتماعيّ الاستفادة من نتائجها وتوجيه دعمهم الانفعاليّ الذي قد ينعكس على الدافعيّة الأكاديميّة وبالتالي التّحصيل الدراسيّ، ومن المؤمّل أن توفّر نتائج الدّراسة حقائق علمية وبيانات واقعيّة لصنّاع القرار في جامعة البلقاء التطبيقيّة وأولياء أمور الطّالبات والمدرّسين وزميلات الطالبات حول أثر مصادر الدّعم الانفعاليّ على الدافعيّة الأكاديميّة لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة.

تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السّابقة، أنّها جمعت متغيرات لم تجمعهما أيّ من الدّراسات السابقة، وقد استفادت الدّراسة الحاليّة من الدراسات السّابقة في صياغة الإطار النظريّ، ومن المقاييس التي استخدمتها بعض الدّراسات السّابقة، وكذلك في تفسير النّتائج.

تتأثر دافعيّة الأفراد بالعوامل الاجتماعيّة والتي تلعب الأسرة والمدرسة بأنظمتها ومكوناتهما من آباء وأمهات وأخوة ومعلّمين وزملاء دورًا مهمًا في تنميتها لدى الأفراد، وقد يكون

للدّعم الانفعاليّ الذي يشكّل التّشجيع والدّعم والمديح والإطراء وتقديم الحبّ والثّقة والرّعاية والتّقدير والإعجاب والتّعاطف والطّمأنينة أحد أهمّ مكوّناته واللّاعب الأكبر في التّأثير على الفرد ودافعيته، ومن خلال ملاحظة الباحثان لطريقة تعامل الأسر مع الأبناء، حيث يتّلقى الطّلبة عادة في مرحلة الثّانوية العامة مستوىً مرتفعًا من الدّعم الانفعاليّ وقد يؤدي حصول الطّالب على معدل منخفض في الثّانوية أو التحاقه بتخصّص لا يلبّي طموحات الوالدين إلى انخفاض دعمه النّفسيّ ممّا ينعكس سلبًا على دافعيّته للتّعلم ويكون حجم التّأثير السّلبي بأعلى درجاته إذا كانت دافعيّة الطلبة خارجيّة (مركز الضبط لديهم خارجيّ) (Roter, 1966).

ولما كانت فترة الدّراسة الجامعيّة تأخذ أربع سنواتٍ فقد يتغيّر مقدار الدّعم النّفسيّ في بعض الفترات بفعل عوامل اجتماعيّة واقتصاديّة وأكاديميّة عديدة الأمر الذي قد يؤدي إلى ظهور تباين بين الطّالبات في مستوى دافعيتهنّ الأكاديميّة ولكون الباحثان مهتمان بدراسة الدافعيّة لدى الطلبة وبمصادر الدّعم الانفعاليّ فقد تبيّن وجود ضرورة لدراسة دور الدّعم الانفعاليّ المقدّم من مصادره المختلفة (الأهل، والمدرّسين، والزّملاء، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ) في التّأثير على الدافعيّة الأكاديميّة بشقيّها (الداخليّة والخارجيّة) خصوصًا أنّ أحد الباحثين قام سابقًا بدراسة الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة) فقط، والكشف عن علاقتها بمصادر الدّعم الانفعاليّ لدى الطّلبة المراهقين في الأردنّ (Heilat & Seifert, 2019) . وقد تأكّد من وجود ضرورة للقيام بالدّراسة الحاليّة بعد رجوع الباحثين للمكتبة العربيّة، إذ لم يتمّ التّوصل لدراسات بهذا الخصوص، وعليه، تتحدد مشكلة الدّراسة في الكشف عن الإسهام النّسبي لمصادر الدّعم الانفعاليّ في التّنبؤ بالدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة والخارجيّة) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة وينبثق عنها الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى الدافعيّة الأكاديمية (الداخليّة، والخارجيّة) لدى عينة الدّراسة؟
2- ما مستوى مصادر الدّعم الانفعاليّ لدى عيّنة الدّراسة؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) باختلاف المعدل التّراكميّ؟
4- ما القدرة التنبؤيّة لمصادر الدّعم الانفعاليّ بالدّافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة؟

منهجيّة الدّراسة وأدواتها

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطيّ لمناسبته لتحقيق أهداف الدّراسة.

مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدّراسة من طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة في برنامج البكالوريوس التّابعة لجامعة البلقاء التطبيقيّة من مختلف التخصّصات والسّنوات والبالغ عددهن (2200) طالبة.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

عينة الدّراسة

تمّ اختيار (296) طالبة من طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة في برنامج البكالوريوس، وبنسبة (15%) تقريبا من مجتمع الدّراسة، وقد ضمت عيّنة الدّراسة طالبات من جميع السنوّات والتّخصّصات الإنسانيّة التي تطرحها الكليّة، والجدول (1) يوضح عيّنة الدّراسة تبعًا لمتغيّر المعدلّ التراكميّ.

جدول 1

عينة الدراسة وفقا لمتغير المعدل التراكمي

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المعدل التراكميّ	2 – 2.49	33	11.15
	2.5 - 2.99	85	28.72
	3 – 3.63	102	34.46
	3.64 - 4	76	25.68
	المجموع	296	100%

أدوات الدّراسة

أولاً: مقياس الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة- الخارجيّة).

تمّ استخدام مقياس الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) الذي أعده كل من Lepper, et al. (2005)ويتكون من بعدين: الدّافعية الأكاديمية الداخليّة والخارجيّة، حيث يشمل بعد الدّافعية الأكاديميّة الداخليّة 17 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي :(بعد التحدي وتقيسه الفقرات من 1- 6، بعد الفضول وتقيسه الفقرات من 7- 12، وبعد الإتقان باستقلالية وتقيسه الفقرات من 13- 17)، فيما يشمل بعد الدافعية الأكاديمية الخارجية (16) فقرة موزعة أيضا على ثلاثة أبعاد هي (بعد العمل السهل وتقيسه الفقرات من 18- 23، وبعد إرضاء المدرس وتقيسه الفقرات من 24- 27، وبعد الاعتماد على المدرس وتقيسه الفقرات من 28- 33)، أمام كل فقرة تدريج وفقا لمقياس ليكرت الخماسي عل النحو التالي: (دائما تأخذ خمس درجات، وغالبا تأخذ اربع درجات، وأحيانا تأخذ ثلاث درجات، ونادرا تأخذ درجتان، وأبدا تأخذ درجة واحدة) للفقرات الإيجابية ويتم عكسها في حالة الفقرات السلبية .

صدق المقياس.

قام Lepper, et al. (2005) بالتّأكد من صدق المقياس من خلال استخدام التحليل العامليّ مع تدوير العوامل بطريقة Obliq وتبين أنّ فقرات مقياس الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة قد تشبعت فقراته وفسّرت مجتمعةً (15.4) فيما فسّر المقياس على الدّرجّة الكليّة (0.40) وبناءً على هذه النتيجة فقد نصح معدو المقياس بالتّعامل مع المقياس كبعد واحد ودرجة كليّة، وفيما يتعلق

بمقياس الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة فقد تشبعت فقراته على ثلاثة أبعاد (بعد العمل السّهل فسر(26%)، وبعد إرضاء المدرّس فسّر(11.4) ، وبعد الاعتماد على المدرس فسّر (9.4)، وقد نصح معدو المقياس باستخدام بعد الدافعيّة الأكاديميّة الخارجية كدرجة كلية أو كأبعاد. وفي الدراسة الحاليّة وبعد أن تمّ التّأكد من دقة ترجمّة المقياس إلى العربيّة، وذلك بعرضّه على اثنين من الأساتذة خريجي دول ناطقة باللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات اللازمة، تمّ التّأكد من الصّدق الظّاهري (صدق المحتوى) للمقياس وذلك بعرضه على ستة من أساتذة علم النفس التربويّ، وقد تمّ اعتماد المعيار (70%) لقبول الفقرة، وقد تمّ تعديل الصياغات اللغويّة لبعض الفقرات وفقًا لرأي المحكمين. كما تمّ التّأكد من فاعليّة الفقرات من خلال تطبيق المقياس على عينّة استطلاعيّة من مجتمع الدراسة مكونة من 36 طالبة من خارج عينة الدّراسة لحساب فاعلية الفقرات وذلك من خلال احتساب معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد والدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الخاصّ بالدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة بين (0.33 – 0.81)، فيما تراوحت بين الفقرة والدّرجة الكليّة للدافعيّة الداخليّة بين (0.35 – 0.87)، أما فيما يخص الدافعيّة الخارجيّة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الخاصّ بالدافعيّـــة الأكاديميّة الخارجيّة بين (0.31 – 0.73)، فيما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدّرجة الكليّة للدافعيّـة الخارجية بين (0.34 – 0.85)، مما يشير إلى فاعليّة الفقرات وصلاحيتها لقياس الدافعيّة الداخليّة والخارجيّة.

ثبات المقياس.

قام (Lepper, et al. (2005 بحساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتّساق الدّاخليّ على عيّنة بلغت (208) لبعد الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة وقد بلغ معامل الاتساق الدّاخلي على المقياس ككلّ (0.90)، كما قاموا بحساب ثبات الاستقرار وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.74)، وبخصوص بعد الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة فقد تم حساب معامل كرونباخ ألفا على المقياس الكليّ وبلغ (0.78)، كما تمّ حساب معامل الاستقرار وبلغ 0.74، وكانت قيمة كرونباخ ألفا للأبعاد على النحو التّالي:(بعد العمل السّهل 0.78، وبعد إرضاء المدرّس0.77، وبعد الاعتماد على المدرس0.67)، فيما كانت معاملات الاستقرار على النّحو التالي: (بعد العمل السهل0.71، وبعد إرضاء المعلّم0.65، وبعد الاعتماد على المعلّم0.65).

وفي الدّراسة الحاليّة تمّ التّحقق من ثبات مقياس الدّافعيّة الأكاديميّة الدّاخليّة والخارجيّة بطريقتين، هما ثبات الاستقرار، حيث تمّ تطبيق المقياس على عيّنة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عيّنة الدّراسة مكوّنة من (36) طالبة، ثمّ أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العيّنة نفسها، وبعدها تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون (التحدي 0.81، والفضول 0.81، الإتقان باستقلالية 0.84، الدّافعيّة الدّاخليّة الكّليّ 0.87) وفيما يخصّ

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

الدّافعيّة الخارجيّة كانت قيم معاملات ارتباط بيرسون (العمل السهل0.77، وإرضاء المدرس 0.79، والاعتماد على المدرس0.83، والدافعيّة الخارجيّة الكليّ 0.82)، كما تمّ حساب معامل الثّبات بطريقة الاتّساق الدّاخليّ حسب معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيم الاتّساق الدّاخليّ (التّحدي 0.77، والفضول 0.80، الإتّقان باستقلاليّة 0.76، والدّافعيّة الدّاخليّة الكّليّ 0.88) وفيما يخصّ الدّافعيّة الخارجيّة كانت قيم معاملات ارتباط بيرسون (العمل السّهل0.89، وإرضاء المعلّم 0.80، والاعتماد على المدرّس 0.85، الدّافعيّة الخارجيّة الكليّ 0.92).

ثانياً: مقياس الدّعم الانفعاليّ.

في الدّراسة الحاليّة تمّ استخدام مقياس الدّعم الانفعاليّ المدرك الذي أعده Hisada, et al. (1989) والمطور من قبل Uchida, et al. (2008)، ويتكوّن المقياس من 16 فقرةً، أمام كلّ فقرة تدريج وفقًا لمقياس ليكرت الخماسيّ، وكلّ فقرة تمثّل جملة يجيب عليها المستجيب بتحديد مقدار الدّعم المدرك المقدّم من مصادره (الأهل، والزملاء، والمدرسين، وشبكات التّواصل الاجتماعيّ) .

صدق المقياس.

قام Heilat & Seifert (2019) بترجمة المقياس للعربية والتّأكد من الصّدق الظّاهريّ (صدق المحتوى) للمقياس على البيئة الأردنيّة، والتّأكد من فاعليّة الفقرات وذلك من خلال احتساب معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد والدّرجة الكليّة، وكانت قد أشارت النّتائج إلى فاعليّة فقرات المقياس وصلاحيّتها لقياس الدّعم الانفعاليّ من مصادره المختلفة المتمثّلة (الأهل، الزّملاء، المدرّسين، شبكات التّواصل الاجتماعيّ).

ثبات المقياس.

يتمتّع المقياس بدرجة ثبات عالية في صورته الأصليّة، حيث Uchida, et al. (2008) بحساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتّساق الداخليّ للدرجة الكليّة للمقياس على ثلاث عيّنات من أمريكا وكان (0.91)، والفلبين وكان (0.92)، واليابان وكان(0.91)، كما تمّ حساب معامل كرونباخ ألفا في دراسة Heilat & Seifert (2019) على عيّنة أردنيّة وكانت معاملات الاتّساق الداخليّ كما يلي: (الدّرجة الكليّة على المقياس بلغ (0.90)، والدّعم الانفعاليّ المقدّم من الأهل (0.93)، ومن المدرّسين (0.91)، ومن الزّملاء (0.89)، وبلغ معامل الاتّساق الدّاخلي للدّعم الانفعاليّ المقدّم من وسائل التّواصل الاجتماعيّ (0.93).

في الدّراسة الحاليّة تمّ التّأكد من ثبات المقياس من خلال حساب ثبات الاستقرار، حيث تمّ تطبيق المقياس على عيّنة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (36) طالبةً، وبعدها أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العيّنة نفسها، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على مصادر الدّعم الانفعاليّ، وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون (الدّرجة الكليّة (0.96)، والأهل (0.95)، والمدرّسين (0.90)، والزملاء (0.93)، ووسائل التّواصل الاجتماعيّ (0.91). كما تمّ حساب معامل الثّبات بطريقة الاتّساق الدّاخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيم الاتّساق الدّاخلي (الدّرجة الكليّة (0.97)، والأهل (0.97)، والمدرّسين (0.96)، والزّملاء (0.98)، ووسائل التّواصل الاجتماعيّ (0.97). وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابيّة لمتغيّرات الدّراســـــة تمّ اتباع مقياس تصنيفيّ ثلاثيّ لوصف قيم المتوسطات الحسابيّة (منخفض / متوسط / مرتفع) على النّحو التّالي: (1.00 – 2.33) منخفض، و(2.34 – 3.67) متوسط، و (3.68 – 5.00) مرتفع.

نتائج الدّراسة

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل ومناقشتها "ما مستوى الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى عيّنة الدّراسة؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعياريّة لدرجات عيّنة الدّراسة على مقياس الدافعيّة الأكاديميّة (الدّاخليّة، والخارجيّة)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسّابيّة والانحرافات المعياريّة للدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجية) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة

الرقم	*الدافعية الأكاديمية*	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهمية النسبية	المستوى
1	الدافعيّة الداخليّة	4.13	0.54	82.60	مرتفع
2	الدافعيّة الخارجيّة	3.44	0.85	68.80	متوسط

يتّضح من الجدول (2) أنّ مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة الداخليّة لدى العّينة كان مرتفعًا، كما يتّضح من الجدول (2) أنّ مستوى الدّافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة لدى العيّنة كان متوّسطًا.

يرى الباحثان أنّه يمكن تفسير ارتفاع مستوى الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة وفقًا لعوامل التنشئة الأسريّة والاجتماعيّة السّائدة في البيئة الأردنيّة، حيث يتمّ التركيز على ضرورة ضبط الإناث لسلوكاتهنّ واحترام ذواتهن، ويتمّ توجيههن نحو الإتّقان والشّعور بالفخر والكفاءة والرضا عند تحقيق الإنجاز خصوصًا الإنجاز الأكاديميّ، وضرورة انغماسهنّ في التّعلم الذاتيّ ومواجهة التّحديات المجتمعيّة بكلّ اقتدار مما انعكس على دافعيتهم الأكاديميّة الداخليّة. كما تعمل البيئة الاجتماعيّة

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

على تشجيع الإناث على التّعليم باعتباره ضرورة للحياة المستقبليّة للفتاة مقارنة بالذّكور الذي قد تتاح أمامهم فرص متنوّعة للعمل في المستقبل، وقد يكون لطبيعة الكليّة كونها خاصة بالإناث دور في ذلك حيث أنّ المنافسة مع الذّات ومع الآخرين تكون كبيرة في مجتمع الإناث، الأمر الذي انعكس على دافعيتهم الأكاديميّة الداخليّة. وقد اتفقت هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة القضاة (2015) جزئيا مع اختلاف العينة، ودراسة سليمان (2019) التي درست الدافعيّة العقليّة.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني ومناقشتها "ما مستوى مصادر الدّعم الانفعاليّ لدى عيّنة الدّراسة؟

"وللإجابة عن السّؤال الثّاني تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعياريّة لدرجات عيّنة الدّراسة على مقياس مصادر الدّعم الانفعاليّ، وجاءت النّتائج كما في الجدول (3):

جدول 3

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمصادر الدّعم الانفعاليّ لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة

الرقم	مصادر الدّعم الانفعاليّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الأهميّة النسبيّة	المستوى	الرّتبة
2	الأهل	4.17	0.90	83.40	مرتفع	1
3	الزملاء	3.86	1.00	77.20	مرتفع	2
1	المدرسين	3.61	0.88	72.20	متوسط	3
4	مواقع التواصل الاجتماعي	2.95	1.15	59.00	متوسط	4

يتبيّن من الجدول (3) أنّ مصادر الدّعم الانفعاليّ قد جاء مستواها بين متوّسطة ومرتفعة، وجاء الدّعم الانفعاليّ المقدم من الأهل في المرتبة الأولى بمستوىً مرتفع، وجاء الدّعم الانفعاليّ المقدّم من الزّملاء في المرتبة الثّانية بمستوى مرتفع، كما جاء الدّعم الانفعاليّ المقدّم من المدرّس في المرتبة الثّالثة بمستوى متوسط، فيما جاء بالمرتبة الأخيرة الدعمّ الانفعاليّ المقدّم من وسائل التّواصل الاجتماعيّ بمستوى متوسط.

ويرى الباحثان أنّه يمكن تفسير نتيجة أنّ مصدر الدّعم الانفعاليّ المقدّم من الأهل احتلّ المرتبة الأولى مقارنة بمصادر الدّعم الأخرى، من خلال مكانة الأسرة (الأهل) الكبير والعظيم في المجتمع الأردنيّ، حيث تعدّ الأساس الذي ينشأ به الفرد ويعيش فيه، ويستمد منه الدّعم الانفعاليّ لتلبية احتياجاته الانفعاليّة، والأسرة في المجتمع الأردنيّ تعدّ داعمًا رئيسيًّا للفتاة، وتمتاز علاقاتها بالتّماسك والتّراحم والتوادّ والتّواصل، كما أنّ الإناث يكنّ أكثر تعلّقًا من النّاحية العاطفيّة بالوالدين، وهذا يعكس دور الوالدين في دعم الإناث انفعاليًّا ليكنّ مهتّمات ومستمتعات بالمهمات الدراسيّة، ونحو تأكيدهنّ لذواتهنّ وتحقيقهنّ لإمكانياتهنّ الحقيقيّة، ونحو تفهّم المشكلات التي يعانين منها وتجاوزها، بعيدًا عن القلق والضّغط، ونحو السّلوكيات الأصيلة النّابعة من الذّات للطالبات الإناث.

كما يرى الباحثان فيما يتعلّق بتفسير حصول وسائل التّواصل الاجتماعيّ على المرتبة الأخيرة أنّه قد يكون للظروف الأسريّة والاجتماعيّة الأردنّ والمجتمعات العربيّة دورًا كبيرًا في ذلك،

إذ تُعدّ وسائل التّواصل الاجتماعيّ حسب اعتقاد الأسرة الأردنيّة في الغالب أنّها للترفيه والتسلية ومضيعة للوقت، وأنّها تعيق التّحصيل الدراسيّ المرتفع، وقد تكون الإناث نتيجة التنشئة الاجتماعيّة مدركاتٍ للمخاطر المترتّبة على الوسائل الرّقميّة؛ لأنّها قد تكون وهميّة وبعيدة عن الواقع في بعض الأحيان بالإضافة إلى تحفّظ نسبة كبيرة من الإناث على عرض مشاكلهنّ واحتياجاتهنّ على شبكات التواصل الاجتماعيّ خوفًا من التّشهير والظهور أمام الجميع بمنظر الشّخص المثاليّ.

وقد اتّفقت نتيجة الدّراسة الحاليّة جزئيًا مع نتيجة دراسة سليمان (2019)، التي أشارت إلى وجود مستوى أعلى من المتوسط الفرضيّ في الدّعم الاجتماعيّ، ونتيجة دراسة القضاة (2015) التي بينت أنّ مستوى الدّعم الاجتماعيّ جاء من الزملاء والوالدين بمستوى مرتفع، والدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين جاء بمستوى متوسط، ودراسة الشبول (2017) التي أشارت نتائجها إلى أنّ مستوى الدّعم الانفعاليّ على الدّرجة الكليّة والمقدّم من الأهل والأصدقاء جاء مرتفعًا، ومستوى الدّعم المقدّم من المدرسين وشبكات التّواصل الاجتماعيّ متوسطًا.

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث ومناقشتها "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) باختلاف المعدل التراكميّ؟

للإجابة على هذا السّؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى العّينة وفقًا لمتغيّر المعدل التّراكميّ، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدافعيّة (الداخليّة، والخارجيّة) الأكاديميّة لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة وفقًا لمتغيّر المعدّل التّراكميّ

الدوافع	المعدل التراكميّ	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري
الكليّ للدافعيّة الداخلية	2 - 2.49	33	3.93	0.52
	2.5 - 2.99	85	4.07	0.52
	3 - 3.63	102	4.16	0.56
	3.64 - 4	76	4.24	0.53
الكليّ للدافعيّة الخارجية	2 - 2.49	33	3.99	0.57
	2.5 - 2.99	85	3.54	0.74
	3 - 3.63	102	3.31	0.83
	3.64 - 4	76	3.28	0.97

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة للدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى العيّنة من حيث المعدل التراكميّ، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تمّ تطبيق تحليل التّباين الأحاديّ(one - way ANOVA) ، والجدول (5) يبيّن ذلك.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

جدول 5

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة وفقًا لمتغيّر المعدّل التّراكميّ

الدوافع	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكليّ للدافعيّة الداخليّة	بين المجموعات	2.57	3	0.86	2.99	0.031
	داخل المجموعات	83.51	292	0.29		
	الكليّ	86.08	295			
الكلي للدافعية الخارجية	بين المجموعات	14.43	3	4.81	7.15	0.000
	داخل المجموعات	196.54	292	0.67		
	الكلي	210.97	295			

تشير النّتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة α) (0.05 ≥في الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة من حيث المعدّل التراكميّ للدرجة الكليّة، كما تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α ≤ 0.05) في الأكاديميّة الخارجيّة لدى طالبات كليّة الأميرة عالية الجامعيّة من حيث المعدل التراكميّ للدرجة الكليّة. وللتّعرف إلى مواقع ومصادر الفروق في الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة والخارجيّة) فقد استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعديّة، حيث أشارت النّتائج إلى أنّ الفروق في الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة قد انحصرت بين الطالبات اللواتي فئة معدلاتهنّ (2 – 2.49) والطالبات اللواتي فئة معدلاتهنّ (3 – 3.63)،وكانت دلالة الفروق بأفضلية الطالبات اللواتي فئات معدلاتهن (3 – 3.63)، كما انحصرت بين الطالبات اللواتي فئة معدلاتهن (2 – 2.49) والطالبات اللواتي فئة معدلاتهن (3.64– 4.00) وكانت دلالة الفروق بأفضلية الطالبات اللواتي فئات معدلاتهنّ(4.00 – 3.64) .

كما أشارت نتائج شيفيه إلى أنّ الفروق في الدّافعية الأكاديميّة الخارجيّة قد انحصرت بين الطّالبات اللواتي فئة معدلاتهنّ (2 – 2.49) والطّالبات اللواتي فئة معدلاتهنّ (3 – 3.63)، وكانت دلالة الفروق بأفضلية الطّالبات اللواتي فئات معدلاتهنّ (2 – 2.49) كما انحصرت بين الطّالبات اللواتي فئة معدلاتهنّ (2 – 2.49) والطالبات اللواتي فئة معدلاتهنّ (3.64– 4.00)، وكانت دلالة الفروق بأفضليّة الطّالبات اللواتي فئات معدلاتهنّ(2.49 – 2).

ويرى الباحثان أنّه يمكن عزو نتيجة وجود فروق في الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة لصالح المعدل التراكميّ الأعلى إلى أنّ الطالبات ذوات الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة يفضلن التحدي وحبّ الاستطلاع ويرغبن بالإتقان والاستقلاليّة مما انعكس على تحصيلهنّ الدراسيّ.

كما يرى الباحثان أنه يمكن عزو نتيجة وجود فروق في الدافعيّة الأكاديميّة الخارجية لصالح المعدل التراكميّ الأدنى إلى أنّ الطالبات ذوات الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة يفضلن العمل السّهل عند قيامهنّ بالمهمات والنشاطات التعليميّة، ومن المعروف أنّ التّحصيل الدراسيّ المرتفع ليس

بالأمر السّهل فهو يحتاج لجهد ووقت وتحديّ ومتعة وحيويّة وهذا كلّه ليس موجودًا لدى الطالبات ذوات الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة، الأمر الذي انعكس على تحصيلهنّ الدراسيّ ومعدلهنّ التراكميّ المنخفض .

وقد اتفقت نتيجة الدرّاسة الحاليّة مع الأدب النظريّ والدراسات السابقة اللذان أكدّا على وجود علاقة إيجابيّة بين الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة والتّحصيل الأكاديميّ (Lepperet, et al., 2005; Gottfried, 1990; Harter & Connell, 1984; Henderlong & Lepper, 1997; Lloyd & Barenblatt, 1984).

الّنتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع ومناقشتها "ما القدرة التنبؤية لمصادر الدّعم الانفعالي بالدّافعية الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة)؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ في البداية حساب معاملات الارتباط بين مصادر الدّعم الانفعاليّ وبين الدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

معاملات ارتباط بيرسون بين مصادر الدّعم الانفعاليّ والدافعيّة الأكاديميّة (الداخلية، والخارجية)

مصادر الدّعم الانفعاليّ	الدافعية الأكاديمية		مصادر الدّعم الانفعاليّ			
	الداخلية	الخارجية	المدرّس	الأهل	الزّملاء	مواقع التواصل
المدرّس	0.48**	0.4**	1	0.49**	0.53**	0.37**
الأهل	0.42**	0.24**	0.49**	1	0.4**	0.02
الزملاء	0.28**	0.23**	0.53**	0.4**	1	0.27**
مواقع التواصل	0.2**	0.45**	0.37**	0.02	0.27**	1

** تشير إلى أن قيم الارتباط دالة عند مستوى 0.01

ولمعرفة مدى الإسهام النسبي لمصادر الدّعم الانفعاليّ في التنبؤ بالدافعيّة الأكاديميّة (الدّاخليّة، والخارجيّة)؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدّد، كما هو مبين في جدول (7):

جدول 7

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للدافعيّة الأكاديميّة (الداخليّة، والخارجيّة) على مصادر الدّعم الانفعاليّ

مصادر الدافعية المتنبأ بها	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية لقيمة ف	الثابت A	مصادر الدعم المنبآت	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	الدلالة الإحصائية لقيمة ت
الدافعية الداخلية	0.528	0.269	28.1	0.00	2.67	المدرس	0.21	0.34	5.05	0.00
						الأهل	0.16	0.26	4.32	0.00
						الزملاء	-.011	-0.35	0.73	-.021
						التواصل الاجتماعي	0.034	0.073	1.31	0.19

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024

مصادر الدافعية المتنبأ بها	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر التراكمية	قيمة ف	الدلالة الإحصائية لقيمة ف	الثابت A	مصادر الدعم المنبآت	معامل الانحدار غير المعياري B	معامل الانحدار المعياري β	قيمة ت	الدلالة الإحصائية لقيمة ت
الدافعية الخارجية	0.532	0.273	28.6	0.00	1.44	المدرس	0.196	0.20	3.04	0.003
						الأهل	0.14	0.15	2.52	.012
						الزملاء	-0.034	-0.04	-0.67	0.505
						التواصل الاجتماعي	0.28	0.39	7.02	0.00

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد في الجدول (7) أنّ مصادر الدّعم الانفعاليّ (المدرس، والأهل، والزملاء، ومواقع التواصل الاجتماعي) قد ساهمت بالتنبؤ بالدافعيّة الأكاديميّة الدّاخليّة، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد بين هذه المتغيرات مجتمعة وبين الدافعيّة الداخليّة(0.528) ، وبلغت نسبة التباين التّراكميّة المفسّرة في الدّافعيّة الداخليّة والتي تعود لمصادر الدّعم الانفعاليّ مجتمعة (0.269) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ومن خلال قيمة (β)المعياريّة لمعامل الانحدار يُلاحظ أنّ مقدار إسهام مصادر الدّعم الانفعاليّ في الدافعيّة الداخليّة، حيث ساهم مصدر (المدرّس) بزيادة الدّافعيّة الدّاخليّة (0.34) وحدة معياريّة، وساهم مصدر (الأهل) بزيادة الدّافعيّة الدّاخليّة (0.26) وحدة معياريّة. أمّا مصدّري الدّعم الانفعالي (الزّملاء، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ) فلم تساهم في زيادة الدّافعيّة الأكاديميّة الدّاخليّة .

كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدّد في الجدول (8) أنّ مصادر الدّعم الانفعالي المقدّم من (المدرس، والأهل، والزملاء، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ) قد ساهمت بالتنبؤ بالدّافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد بين هذه المتغيّرات مجتمعة وبين الدافعيّة الخارجيّة (0.532)، وبلغت نسبة التّباين التّراكمية المفسّرة في الدّافعية الخارجيّة والتي تعود لمصادر الدّعم الانفعاليّ مجتمعة (0.273) وهي دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)ومن خلال قيمة (β) المعياريّة لمعامل الانحدار يلاحظ أنّ مقدار إسهام مصادر الدّعم الانفعاليّ في الدّافعية الخارجيّة، حيث ساهم مصدر (مواقع التّواصل الاجتماعيّ) بزيادة الدّافعيّة الخارجيّة (0.39) وحدة معياريّة، أمّا مصدر (المدرّس) فقد ساهم بزيادة الدافعيّة الخارجيّة (0.20) وحدة معياريّة، وساهم مصدر (الأهل) بزيادة الدّافعيّة الخارجيّة (0.15) وحدة معياريّة، أمّا مصدر الدّعم الانفعاليّ من (الزّملاء) فلم يساهم في زيادة الدافعيّة الخارجيّة .

ويرى الباحثان أنّه يمكن تفسير نتيجة دور الدّعم الانفعاليّ المقدّم من المدرّس والأهل كما تدركه الطالبات والذي ساهم في الدافعيّة الأكاديميّة الداخليّة، من خلال أنّ المدرسين هم الذين يتعاملون مع الطّالبات في الجوانب التّعليميّة والأكاديميّة وقد يشعرون بتقصير الطالبات في هذه الجوانب وبالتّالي ومن قبيل الحرص على الطالبات يقدمون لهنّ دعمًا انفعاليّاً أكثر لزيادة نشاطهنّ التعليميّ واستثارة دافعيتهنّ نحو التّعلم والنّجاح في المهمات الدراسيّة التي يتعلّمنها بطرقٍ مختلفةٍ،

وفيما يتعلّق بالدّعم المقدّم من الأهل فهم الأساس الذي يمدّ الأبناء بالدّعم الانفعاليّ لتلبية احتياجاتهم، إذا تُعدّ الأسرة في المجتمع الأردنيّ داعمًا رئيسيًا للأبناء خصوصًا الإناث منهم، الأمر الذي انعكس على دور الأهل في دعم الطّالبات انفعاليًا ليكنّ مهتماتٍ ومستمتعاتٍ بالمهمّات الدّراسيّة، فيما لم يكن للرّفاق ولوسائل التّواصل الاجتماعيّ دور من وجهة نظر الطّالبات في الدّعم الانفعاليّ كونه لا يوجد تفاعل حقيقيّ بين الرّفاق في الجامعة فالكلٌّ مشغول بدراسته، وفيما يخصّ وسائل التّواصل الاجتماعيّ فقد يقتصر استخدامها على جوانب التّرفيه والتسلية ممّا انعكس على عدم وجود دعم انفعاليّ للطّالبات حسب اعتقادهنّ.

وقد اتفقت نتيجة الدّراسة الحاليّة جزئيًا مع نتائج دراسات سابقة كدراسة Kiefer, et al. (2015)، ونتيجة دراسة Guo (2017)، ودراسة الشبول (2017)، ودراسة Heilat & Seifert (2019) التي أشارت نتائجها إلى إمكانية التنبؤ بالدّافعيّة الداخليّة للطّلبة الموهوبين والعاديين من خلال مصادر الدّعم الانفعاليّ، ودراسة Yan & Jiang (2020) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة قويّة بين الدّعم المقدم للفرد وصحته الجسميّة والنفسيّة، ودراسة القضاة (2015) التي توصلت إلى أنّ الدّعم الاجتماعيّ يتنبأ بالدافعيّة الأكاديميّة، ودراسة سليمان (2019) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالدافعيّة العقليّة من خلال الدّعم الاجتماعيّ.

ويرى الباحثان فيما يتعلق بنتيجة أنّ مصدر مواقع التواصل الاجتماعيّ كما تدركه الطالبات قد ساهم في تفسير الدافعيّة الأكاديميّة الخارجيّة أنّ هذه النتيجة منطقيّة حيث تُعدّ شبكات التّواصل الاجتماعيّ فضاءً افتراضيًا يتمّ فيه تقديم الدّعم الانفعالي كعبارات المديح والإطراء والثناء والإعجاب والمتابعة من الأصدقاء والمتابعين والمعجبين، إضافة إلى أنّه يُعدُّ فضاءً لتناقل الملفات والصّور والعبارات بصورة سهلة وآلية ولا تحتاج لمهاراتٍ دقيقة، وتفكير عميقٍ، الأمر الذي انعكس على تفضيل مرتاديها للمهامّ السّهلة التي لا تحتاج لبذل الجهد مبتعدين عن التّحدي، وبالتالي يؤثر هذا الأمر وينعكس على طبيعة الدّعم الانفعاليّ المقدّم منها والذي ساهم أيضًا في تفسير دافعيّة الطّالبات باتّجاه الدافعيّة الخارجيّة.

التوصيات

- القيام بورشات عمل للأهل والمدرّسين وطلبة الجامعات وتبصيرهم بأهميّة الدّعم الانفعاليّ ودوره في زيادة الدّافعيّة الأكاديميّة لدى الأبناء.
- التّركيز على أساليب التنشئة الأسريّة والاجتماعيّة التي من شأنها تنمية الدّافعيّة الأكاديميّة الدّاخليّة وذلك لارتباطها الإيجابيّ بالتّحصيل الدّراسيّ.

قائمة المصادر والمراجع

أبو جادو، صالح محمد، والكسّاب، علي عبد الكريم محمد (2015). العلاقة بين مستويات الدّافعيّة لدى الطّلبة المعلّمين في كليّة العلوم التربويّة وأدائهم في التّربية العمليّة، *مجلّة الزّرقاء للبحوث والدّراسات الإنسانية، 15* (1)، 55- 72. https://search.emarefa.net/detail/BIM-579995

بدوي، حنان فوزي، وعبد الجليل، بدر محمد سيد (2012). العوامل المؤثرة على دافعيّة الإنجاز للتّحصيل الدّراسيّ: دراسة مطبقة على طالبات جامعة عفت بجدّة، *مجلّة الطّفولة والتّربية، 9*(2)، 65- 124.

بلعاوي، منذر يوسف فياض، (2018). الدّافعية الأكاديميّة (الدّاخلية والأكاديميّة) لدى الطّلاب المستجدين في جامعة القصيم، دراسة مقارنة بين الطّلبة العاديين والمتفوقين أكاديميًّا، *المجلة العلميّة لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانيّة والإداريّة)، 19*(2)، 143- 159.

الزبون، معاذ عارف (2021). *مصادر الدّعم الاجتماعيّ وعلاقتها بالطّموح والتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة الجامعة في الأردن*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقيّة، السّلط، الأردن.

الزعبي، سيف جمال (2019). *إدمان الهاتف الذّكي وعلاقته بمصادر الدّعم الانفعاليّ لدى الطّلبة المراهقين في الأردنّ*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقيّة، السّلط، الأردن.

سليمان، شيماء سيد (2019). حالات الهوية الأكاديميّة ومصادر الدّعم الاجتماعيّ المدرك ودلالاتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا، *مجلة العلوم التربوية، 41*، 74-183. Doi: 10.21608/maeq.2019.140103

الشبول، رشا (2017). *مصادر الدعم الانفعالي وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة المراهقين*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القضاة، عرين (2015). *القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي من المعلمين والرفاق والآباء في الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية إربد الأولى*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي، نايفة وعدس، عبد الرحمن (2002). *مبادئ علم النفس العام*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

كمور، ميماس ذاكر (2013). الدافعية للإنجاز، وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة- العربية المفتوحة / فرع الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1*(2)، 322-354. URI: https://dspace.qou.edu/handle/194/1302

نصر، ألفت أجود (2013). *الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي/ دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثالث ثانوي في المدرس الرسمية في مدينة دمشق*، (رسالة ماجستير في علم النفس العام غير منشورة)، جامعة دمشق، سورية.

Abu Jado, S. M., & Al-Kassab, A. M. (2015). The relationship between student teachers' motivation and their performance in practical education at educational sciences college, (in Arabic). *Al-Zarqa Journal for Research and Human Studies, 15* (1), 55-72. https://search.emarefa.net/detail/BIM-579995

Al-Qudah, A. (2015). *Social Support from Teachers, Peers and Parents as Predictor of Academic Motivation Among High School Students in the First Directorate of Education in Irbid Area,* (in Arabic). (Unpublished master thesis in educational psychology). Yarmouk university Irbid, Jordan.

Al-Shboul, R. A. (2017). *Emotional support Resources and its relationship with emotional intelligence Among Adolescent Students,* (in Arabic). (Unpublished master thesis in educational psychology). Yarmouk university Irbid, Jordan.

Al-Zo'bi, S. J. (2019). *Smart Phone addiction and its relationship to emotional support sources among adolescent students in Jordan,* (in Arabic). (Unpublished master thesis in educational psychology). Al-Balqa Applied University, Al- salt, Jordan.

Badawy, H. F., & Abdel-Galil, B. M. (2012). Factors affecting academic achievement motivation: A study applied to Effat University Female Students in Jeddah, (in Arabic). *Childhood and Education Journal, 9*(2), 65-124.

Balawi, M. Y. F. (2018). Academic motivation (intrinsic, extrinsic) of Qassim University freshmen students: comparative study between normal and achievers, (in Arabic). *Scientific Journal of King Faisal University (Humanities and Administrative Sciences), 19*(2), 143-159.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706 –722.

Batemant, T., and Crant, M. (2003). Revisiting Intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 16 – 38.

Brownwell, A., Shumaker, S. (1984). Social support an introduction to a complex phenomenon, *Journal of Social, 40*(4), 1-9.

Burleson, B. (2003). The experience and effects of emotional support: what the study of cultural and gender differences can tell us about close relationships, emotional and interpersonal communication. *Personal Relationships, 10*(1), 1-23.

Catrona, E. and Russell, D. (1990). Types of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In Sarson, R., Sarason, G., & Peirce, R. (Eds.), *social support: an international view.* New York: Wiley.

Cobb, S. (1976). Social support as moderator of life stress. *Psychosomatic Research Reports, 19*(2), 183-193.

Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist, 5* (8), 676- 684.

Corr, P., Mathews, G. (2009). *The Cambridge handbook of personality psychology,* Cambridge university press.

Diseth, A., Frida Kathrine, F., Mathisen, S., Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students, *Educational Psychology,* 40(8), 961-980 . https://doi:10.1080/01443410.2020.1778640

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.

Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 3*, 525 – 538.

Guo, Yuan (2017). The influence of social support on the prosaically behavior of college students: The mediating effect based on interpersonal trust. *English Language Teaching, 10*(12), 158-163.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638 – 645.

Harter, S., & Connell, J. P. (1984). *A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation.* In J. Nicholls (Ed.), Advances in motivation and achievement (219 –250). Greenwich, CT: JAI Press.

Heilat, M.; Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents, *Cogent Psychology, 6*,1, 1-13. DOI: 10.1080/23311908.2019.1587131

Henderlong, J., & Lepper, M. R. (1997, April). *Conceptions of intelligence and children's motivational orientations: A developmental perspective.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Hisada, M., Senda, S., & Minoguchi, M. (1989, September). *Development of social support scale* (1). Paper presented at the annual meeting of the Japanese Psychological Association, Tokyo, Japan.

House, J. (1981). *Work and social support*. Reading, MA: Addison-Weslse.

Jeno, L. M., Diseth, A., (2014). self-determination theory perspective on autonomy support, autonomous self-regulation, and perceived school performance ISSN 1746-9082 *Reflecting Education*, *9*(1), 1-20.

Kamour, M. Z. (2013). *The relationship between emotional intelligence and achievement motivation of Arab Open University students /Jordan branch,* (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational& Psychological Research & Studies*, *1*(2), 322-354. URI: https://dspace.qou.edu/handle/194/1302

Kiefer, s, Alley, k, and Ellerbrock, c, (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging, *RMLE Online- Research In Middle Level Education*, *38*(8), 1-18 .

Lei ،H; Cui ،Y and Chiu ،M (2017). The Relationship between teacher support and students' academic emotions: a meta-analysis، frontiers in psychology ،academic emotions: a meta-analysis ،*Frontiers in Psychology,1* (8), 1-12.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 184–196 .https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184

Lloyd, J., & Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 646 – 654.

Nassr, O. A. (2013). *Self- efficacy and Intrinsic Motivation and their Relation to Academic achievement, A Field Study on A Sample of Secondary Third Grade Students in Public*

Schools in Damascus City, (in Arabic). (Unpublished master thesis in educational psychology). Damascus. Syria.

Niemiec, C., Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education,7* (2), 133-144.

Pierce, G. Sarason, I. & Sarason, B. (1990). *Integrating social support perspectives*: working models, personal relationships, and situational factors. In S. duck with R. silver (Eds.), personal relationships and social support (173- 189). London: sage publications.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Tech. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: Regents of the University of Michigan.

Qatami, N., & Adass, Abd al-Rahman (2002). *Principles of Psychology*, (in Arabic). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S. & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semi parametric group- based approach. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 743-754.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.

Rotter. J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*, 1–28.

Sternberg, R. & Williams, W. (2002). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Santrock, J. (2008). *Educational Psychology.* (4th ed). Mc Graw-Hill of the Americas. New York.

Sener, A. (2001). Emotion support expand and life satisfaction. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(2), 79-88.

Suleiman, Sh. S. (2019). Academic Identity status and sources of perceived social support and their Predictive and discriminatory indicators of mental motivation among childhood majors' students at Qena Faculty of Education, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, *41*, 74-183. Doi 10.21608/MAEQ.2019.140103

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 75–94.

Uchida, Y. Kitayama, S. Mesquite, B. Reyes, J. Morling, B. (2008). Is perceived emotional support beneficial? Well-being and health in independent and interdependent cultures. *Society for Personality and Social Psychology, Bulletin*, *34*, 741–754. https://doi:10.1177/0146167208315157

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., Deci, E. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and

autonomy supportive context, *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2), 246-260. https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246

Yang, F., Jiang, Y. (2020). Heterogeneous Influences of Social Support on Physical and Mental Health: Evidence from China, *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 2-17, 6838. https://doi:10.3390/ijerph17186838

Zboon, M. A. (2012). *Social support sources and their relationship to ambition and academic Achievement among university students in Jordan,* (in Arabic). (Unpublished master thesis in educational psychology). Al-Balqa Applied University, Al- salt, Jordan.

المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة
المجلد (48) العدد (3) يوليو 2024