الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين في المرحلة الاعدادية

أحمد قاسم شاكر العلاق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي– مركز البحوث النفسية

أ.د بثينة منصور الحلو
جامعة بغداد/ كلية الآداب

المستخلص:

يعني الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية أن الأبناء يدركون دور الوالدين بدعم استقلاليتهم وذلك لأهميته في الصحة النفسية للأبناء.

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

1. قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم غير المتميزين
2. التعرف على الفروق بحسب (الجنس، نوع المدرسة (متميزين–عاديين)).

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس للدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، معتمِداً على نظرية العزم الذاتي، وتكَوَّنَ من 41 فقرة بصيغته النهائية وتم التحقق من صدقه وثباته.

وطُبِّقَ المقياس بصيغته النهائية على عينة البحث، المتكونة من 400 طالب وطالبة، لكلا النوعين، من الدراسة الاعدادية، والتي اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وبعد تطبيق أداة البحث واستخدام الوسائل الإحصائية منها، الاختبار التائي لعينة واحدة ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون **تم التوصل إلى النتائج الآتية:**

1– إن الطلبة لديهم دعم والدي مدرك للاستقلالية.

2– ليس هناك فروق على وفق (جنس) في الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية.

3– يوجد فروق على وفق (نوع المدرسة) في الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية ولصالح الطلبة المتميزين.

وفي ضوء النتائج وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية.

Perceived Parental Autonomy Support of the Distinguished students and their Undistinguished peers in the secondary schools

Ahmed kasem Shaker al Allak

Supervised by Proffesor

Dr. Buthaina Mansor al Hello

Abstract:

Perceived Parental Autonomy Support means that sons understand the role of parents in supporting their independence because of its importance in the psychological health of sons

The current research aims to identify the following:

1. Measuring Perceived Parental Autonomy Support among the distinguished students and their non-distinguished peers
2. Identifying the differences according to (gender, type of school)

To achieve the objectives of the research. The researcher made a measure of Perceived Parental Autonomy Support based on the theory of self-determination. Which are consisted of 41 items in its final form. It was verified of its validity and stability

The scale was applied in its final form on the research sample of 400 male and female students of both types. Which was chosen by the stratified random method. And after applying the research tool, using the statistical methods of them, including the t-test for one sample. The t-test for two independent samples and the Pearson correlation coefficient

It was concluded to the following results:

1. Students have Perceived Parental Autonomy Support
2. There are no differences according to (gender) in Perceived Parental Autonomy Support
3. There are differences according to (school type) in Perceived Parental Autonomy Support and in favor of the distinguished students

In the light of the results. The researcher made a number of recommendations and suggestions

Keywords: Perceived Parental Autonomy Support

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مشكلة البحث:

يتفق الجميع على أن الوالدين يؤديان دوراً حاسماً في تشكيل الأداء الاجتماعي والنفسي والأكاديمي للأبناء، فواحدة من أهم العلاقات على مدار حياة الشخص هي العلاقة بالوالدين، وأساس العلاقات السعيدة والصحية في الحياة لاحقاً يأتي من الارتباط المبكر الذي يُنشؤه الابن مع الوالدين (Burrow-Sanchez & March: 2006: 962؛ Chen: 2009: 336؛ Cox: 2002: 291)، وقد دعمت الأدبيات النظرية باستمرار فكرة أن الآباء يؤثرون في الأداء المدرسي للأبناء (Gordon & Cui: 2012: 728؛ Ishak et al.: 2012: 488)، إذ تشير الأدلة إلى أن الآباء الذين يرتبطون بعلاقة قوية وموثوقة ودافئة مع أبنائهم، يُظهِرُ أبناؤهم اعتمادًا أكبر على الذات في الجانب الأكاديمي، وحباً للاستطلاع ومرونة أكبر، فضلاً عن زيادة احترام الذات، ومشكلات سلوكية أقل (Cox: 2002: 291). يختلف الآباء فيما بينهم بأساليب المعاملة الوالدية اختلافًا كبيرًا، فضلاً عن مستوى ونوع المشاركة في حياة أبنائهم (Pomerantz et al.: 2007: 377).

فيما توصلت مجموعة من الأبحاث الغربية إلى أن تفاعل الوالدين مع أبنائهم بطرائق تدعم تجربتهم في الاستقلالية أو الشعور بأنَّ أفعالهم خاصة بهم (Deci & Ryan: 1987: 1026) قد يكون مهمًا بشكل خاص في دعم التكيف النفسي والاجتماعي، والنتائج الأكاديمية، بما في ذلك الدافع الذاتي (Chirkov & Ryan: 2001)، والرفاهية (Ferguson et al.: 2011)، والإنجاز الأكاديمي (Strage & Brandt: 1999).

والاستقلالية تعني نوعية العلاقة بين الوالدين والأبناء التي قد يكون لها تأثير إيجابي على تكيف الفرد مع المدرسة (Wintre & Yaffe: 2000: 11)، وحينما يسمح الوالدان

لأبنائهم بتطوير وعيهم الذاتي، يمكن القول إن هذا يمنح الابن استقلالية أكثر من أولئك الذين يُظهرون وعيًا ذاتيًا أقل. ويفترض مفهوم الدعم الوالدي للاستقلالية أن شعور المراهقين بالانتماء سيكون أكبر إذا اعتقدوا أن والديهم يثقون بهم بما يكفي للتصرف بشكل مستقل ومسؤول في غياب الوالدين (Soenens et al: 2009: 188).

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على السؤال التالي هل يوجد فرق في أسلوب الدعم الذي يقدمه الوالدان للأبناء في مجتمعنا ؟ وما مستوى الاختلاف في الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية بين الطلبة المتميزين وأقرانهم من غير المتميزين؟

أهمية البحث:

إن أسلوب التواصل الداعم للاستقلالية مهم مقابل أسلوب التحكم، حتى عند وضع قيود على السلوك، وكان التركيز على حرية الاختيار بين مجموعة خيارات محددة ذا أهمية؛ لأن القيود المفروضة على السلوك غالبًا ما يُنظر إليها على أنها متحكمة ومثبطة، مع ذلك أكد كويستنر وزملاؤه (1984) أنه ينبغي أن يكون وضع الحدود بطريقة داعمة للاستقلالية نسبيًا؛ إذ لا تضر بالدافع الجوهري لدى الأبناء، ووجد الباحثون أنه إذا كانت الميزات الداعمة الاستقلالية جزءًا من الأسلوب المتبع، فسيظهر الأبناء مستويات أعلى من الدافع الذاتي، مقارنةً بأولئك الذين كانت الحدود أكثر سيطرة، (Grolnick et al.: 2014: 355).

وقد أظهرت دراسات عدة أن بيئات التنشئة التي تحتوي على دعم الاستقلالية تشجع على الكفاءة الأكاديمية والرفاهية العاطفية والإنجاز مثل دراسة (Assor et al.: 2002 و Black: 2000، & Deci و Fazey & Fazey:2001 و Levesque et al.: 2004 و Ryan& Niemiec: 2009 و Ryan & Deci: 2000 و Trouilloud et al.: 2006 و Vansteenkiste et al.:2006 و Sierens et al.: 2009).

وأكدت دراسة ماستن ودراسة ماستن وريد (Masten: 2001؛ Masten & Reed: 2002) ارتباط الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية بالأداء الأكاديمي، ووجدت الأبحاث السابقة أن إدراك مشاركة الوالدين ودعمهم لاستقلالية الأبناء يرتبطان بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي (Grolnick et al.: 1991؛ Grolnick & Slowiaczek: 1994؛ Soenens & Vansteenkiste: 2005)، ويرتبط إدراك التفاعل والمشاركة الأبوية الأكبر بدرجات تحصيل معيارية أعلى، وكفاءة أعلى، ودرجات مدرسية أفضل (Grolnick et al.: 1991؛ Grolnick & Slowiaczek: 1994). كذلك يرتبط الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية بمتوسط درجات أعلى، وكفاءة أعلى بحسب تصنيفهم من المدرسين، وسلوك أكثر نشاطًا للبحث عن عمل، وهوية مهنية قوية (Grolnick et al.: 1991؛ Soenens & Vansteenkiste: 2005).

إن توفير الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لا يلبي فقط الاحتياجات النفسية الأساسية للأبناء، بل يعزز الصحة النفسية أيضاً، ويؤدي إلى استيعاب الأبناء لأنماط علاقات أكثر دعمًا. فقد أظهر كاب دير وآخرون (Kaap-Deeder et al.: 2015) أن الأبناء الذين أدركوا المزيد من دعم استقلالية الأم شهدوا إشباعًا أكبر بشكل عام لاحتياجاتهم النفسية الأساسية، ومن المثير للاهتمام، أن دعم استقلالية الأمهات ينبئ بمستويات دعم الاستقلالية بين الأشقاء حينما يشعرون بمزيد من الاستقلالية عن أمهم، ويكونون بدورهم أكثر احترامًا لاستقلالية بعضهم بعضاً Kaap-Deeder et al.: (2015: 1600).

وقد أظهرت الدراسات أن الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية في المجتمعات الغربية يرتبط بعدد من النتائج الإيجابية للأبناء بما في ذلك الدافع الذاتي، والمشاركة الأكاديمية والإنجاز، وزيادة الكفاءة المدركة واحترام الذات، وانخفاض الاكتئاب، والتكيف السلوكي في المدرسة، والإبداع في المهام (Grolnick et al.: 1984: Joussemet et al.: 2005؛ Soenens et al.: 2007).

وعلى الرغم من كثرة الأبحاث في الغرب التي تثبت فوائد الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، ما زال من غير الواضح ما إذا كان هذا البعد مرتبطًا بنتائج إيجابية للأبناء في الثقافات الهرمية والجماعية كالثقافات الشرقية والإسلامية أيضًا، لكن يؤكد بعض الباحثين أن تشجيع الاستقلالية هو عنصر أساسي في ممارسات التنشئة الوالدية الصحية، ووجدوا أن دعم الاستقلالية يرتبط بنتائج إيجابية للأبناء في عدد من الثقافات الفردية والجماعية على حد سواء، بما في ذلك الولايات المتحدة وبلجيكا والصين وروسيا (Chirkov & Ryan: 2001؛ Grolnick & Ryan: 1989؛ Soenens & Vansteenkiste: 2005؛ Wang et al.: 2007). على سبيل المثال، وجد وانج وآخرون (Wang et al.: 2007: 1605) أنه بين طلاب الصف السابع الصينيين والأمريكيين، كان الدعم الوالدي للاستقلالية مرتبطًا بتحسين الأداء العاطفي والإنجاز الأكاديمي، ووجد كيركوف وريان أنه على غرار المراهقين الأمريكيين، كان لدى المراهقين الروس حافز أكاديمي أعلى ورفاهية حينما كانوا يدركون أن الآباء داعمون للاستقلالية (Chirkov and Ryan: 2001: 618).

يُنظر إلى المراهقة في معظم الثقافات، وهي المرحلة العمرية لطلبة الاعدادية على أنها مرحلة نمو عندما يبدأ الشباب في تطوير المزيد من الاستقلالية داخل أنظمة أسرهم، ويتم التفاوض عادةً داخل الأسر على القرارات المتعلقة بمجموعة متنوعة من القضايا والمجالات بين الآباء والأطفال، ويُنظر إلى عملية 'منح الاستقلالية' أو 'منح الاستقلال' بشكل معياري على أنها عملية يتحكم فيها الوالدان؛ إذ يقوم الآباء الذين كان لهم دور في صنع القرار، بنقل بعض أو كل عملية صنع القرار إلى الابن أو البنت الناشئة (Romich et al.: 2009: 587). وعلى الرغم من هذا الاعتراف الواسع النطاق بالمراهقة كمرحلة من المكاسب المتزايدة في استقلالية المراهق، لم يكن هناك إجماع على المفاهيم والتعريفات للاستقلالية، مما أدى إلى فهم غير واضح للطرائق المختلفة التي تُمكِّنُ الوالدين من التواصل الاجتماعي مع أطفالهم ليصبحوا مستقلين، وغالبًا ما يتم تفعيل استقلالية

المراهقين من مستوياتهم في اتخاذ القرار فيما يتعلق بمجموعة متنوعة من المهام، أو القضايا اليومية دون تدخل الوالدين (مثلاً، الملابس التي يرتدونها، وكيفية إنفاق الأموال، والأشخاص الذين يرتبطون بهم) (Smetana et al.: 2004: 1481 ؛ Van Petegem et al.:2013: 994).

فيما يؤكد باحثون آخرون نحو الثقافات الجماعية والتسلسل الهرمي، اذ يُتوقع من الأبناء أن يضعوا احتياجات المجتمع فوق احتياجاتهم، وأن يذعنوا لحكمة كبار السن، وقد يكون تشجيع الوالدين للسلوك المستقل ضارًا بأهداف التنشئة الاجتماعية، وعلى العكس من ذلك، استخدام الوالدين للتحكم قد يرتبط بالتكيف الإيجابي (Chao 1994؛ Chao: 2001؛ Dwairy: 2004؛ Markus & Kitayama: 1991؛ Rudy & Halgunseth: 2005). ونحو الموضوع نفسه أظهر البحث الذي أجراه ماربل وجرولنيك (Marbell and Grolnick: 2013) أن الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية مهم ليس فقط في الثقافات الغربية الفردية، ولكن في الثقافات الجماعية؛ إذ درسوا أطفال الصف السادس من دولة غانا ذات الثقافة الجماعية في غرب إفريقيا، وفحصوا تصورات الأطفال عن والديهم على أنهم داعمون الاستقلالية أو مسيطرون، ووجدوا أنه كلما كان الآباء أكثر دعماً للاستقلالية، زاد تحفيز الطلبة بشكل مستقل على واجباتهم المدرسية ومشاركتهم فيها، وقَلَّ ظهور أعراض الاكتئاب عليهم، فضلا عن ذلك يرتبط الدعم الوالدي للاستقلالية بتأييد الأبناء بقوة أكبر للقيم الثقافية الجماعية. في المقابل، كان لدى الآباء المتحكمين أطفال يتحكمون بدرجة أكبر في دوافعهم وأقل انخراطًا في المدرسة (Marbell and Grolnick: 2013: 79).

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي إلى:

1- قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة.

2- قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الجنسين (ذكور- إناث).

3- قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم غير المتميزين.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية من المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في الدراسات الصباحية في بغداد (مديرية الرصافة الثانية – مديرية الرصافة الثالثة) للعام الدراسي 2021- 2022.

تحديد المصطلحات

الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية (Perceived Parental Autonomy Support) وقد عرفه كل من:

- **ديسي وريان (Deci & Ryan: 2000):**

هو تصور الأبناء لتعزيز الأداء الإرادي من الوالدين وتشجيعهم على التصرف بناءً على المصالح الشخصية ' (Deci & Ryan: 2000: 232).

- **كورلاند كرولنك (Grolnick & Gurland: 2003):**

هو المدى الذي يدرك فيه الأبناء تشجيع الآباء لهم على الشعور بإرادية سلوكياتهم، والسماح لهم بأخذ زمام المبادرة والقيام بدور نشط في حل المشكلات، وأخذ وجهات نظرهم عند شرح السلوك المتوقع أو تشجيعه (Grolnick & Gurland: 2003: 1212).

- **سوينس وآخرون (Soenens et al.: 2007):**

هو إدراك الأبناء بقيام الوالدين بتعزيز الأداء الإرادي والذي يعني تعزيز مشاعر الإرادة والحرية النفسية لديهم (Soenens et al.: 2007: 633).

- **هاجر وآخرون (Hagger et al.: 2015):**

هو تصورات الأبناء بأن آباءهم يدعمون دوافعهم المستقلة (Hagger et al.: 2015: 112)

التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف (Grolnick & Gurland: 2003) لأنه اعتمد نظرية العزم الذاتي لديسي وريان، ولاحتوائه أبعاد دعم الاستقلالية بحسب ما طرحته النظرية.

أما التعريف الإجرائي: فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس للدعم الوالدي المدرك للاستقلالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المقدمة

إن الاستقلالية مهمة وظيفيًا للتنمية الصحية، وتحقيق المشاركة، والحياة المرضية. ومع ذلك، بالنسبة لعدد من العلماء فإن مفهوم الاستقلال (مقابل الاعتماد) كضرورة أساسية يعد سلبياً. على وجه الخصوص، يرى عدد من علماء النفس أن الاستقلال يتناقض مع قيمة الترابط (أي الانتماء والحاجة للارتباط بالآخرين). ويحدث هذا التفاوت جزئيًا؛ لأن مفهوم الاستقلالية مرتبط بمفهوم الاستقلال، أو الأنانية أو الفردية، لكن الاستقلالية ليست مرادفًا لأي من هذه المفاهيم، وبدلاً من ذلك يتم تعريفها على أنها الإرادة والرغبة والتأييد (Markus et al.: 1996: 859).

وقد وجد كاين و لاكواورديا (Gaine & La Guardia: 2009) أن الدرجة التي يشعر بها الشخص بالرضا عن الحاجة إلى الاستقلالية ضمن أقرب علاقات الفرد تتنبأ بجودة تلك العلاقات. بالطبع، إذا كان على المرء أن يفسر الاستقلالية على أنها تعني الأنانية والاستقلال، أي إذا تم فهم الاستقلالية على أنها تعني القيام بكل ما يشعر به المرء بعيداً عن الشريك، فإن الاستقلالية لن تعزز جودة العلاقات؛ لأن الناس بحاجة إلى الشعور بالرضا عن الحاجة إلى الارتباط، والاستقلالية بحاجة إلى الازدهار داخل العلاقة. وببساطة، فإن الاستقلالية، كما نعرّفها، لا تتعارض مع الترابط، لأن هناك تآزرًا في تلبية هاتين الحاجتين. في الواقع، غالبًا ما يشعر الناس باستقلالية عالية عند الانخراط في سلوكيات لشركائهم (Gaine & La Guardia: 2009: 859).

إذن الاستقلالية تعني أن الشخص يمكن أن يعتمد بشكل مستقل على شخص آخر، (Soenens et al.: 2007) وتشير الدراسات إلى أن تعزيز الاستقلال ودعم الاستقلالية هما مفهومان مختلفان تمامًا، مع كون دعم الاستقلالية هو المؤشر الأكثر أهمية للرفاهية

النفسية. ومن ثم تدعم النتائج عددا من المناقشات والدراسات التي ميزت نظريًا وتجريبيًا بالاستقلالية عن الاستقلال (Grolnick & Pomerantz: 2009؛ Ryan & Lynch: 1989؛ Deci ،Ryan: 2006).

ويمكن للوالدين إظهار دعم الاستقلالية عن طريق السماح لأبنائهم بالتعبير عن آرائهم بدلاً من تدخلهم بفرض مبادراتهم الخاصة (Clark & Ladd: 2000: 496)، ومن السماح للأبناء بإكمال المهام وفقًا لسرعتهم بالأداء واختيار أنشطتهم المناسبة (Ispa et al.: 2015: 545)، وكذلك بعدم التدخل وإعطاء فرصة للأبناء لاستكشاف بيئتهم (Bernier et al.: 2014: 1853).

ويتراوح بُعد دعم الاستقلالية على سلسلة متصلة من التحكم والسيطرة إلى السلوكيات الداعمة للاستقلالية (Cleveland & Morris: 2014: 414)، فضلاً عن أن الآباء الذين يظهرون سلوكيات داعمة للاستقلالية يساعدون في الحفاظ على النشاط الحالي لأبنائهم باستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي (Grolnick et al.: 1984: 72). على النقيض من ذلك، فإن الآباء الذين يظهرون دعمًا أقل للاستقلالية، أو يكونون متحكمين سيستعملون طرائق الاتصال هذه لتغيير نشاط أبنائهم (Grolnick et al.: 1984: 72).

نظرية العزم الذاتي- Self-determination theory (Ryan & Deci: 1985):

يركز تحليل نظرية العزم الذاتي بشكل أساسي على المستوى النفسي، ويميز أنواع التحفيز على طول سلسلة متصلة تمتد بين التحفيز المسيطر إلى التحفيز المستقل. وتهتم النظرية بشكل خاص بكيفية دعم العوامل الاجتماعية السياقية أو إحباط تقدم الأفراد عن طريق تلبية احتياجاتهم النفسية الأساسية من الكفاءة والارتباط والاستقلالية. (Ryan & Deci: 2017: 3).

نظرية العزم الذاتي هي منظور عضوي، يقترب من النمو النفسي والجوانب الايجابية كعلم حياة. وتفترض نظرية العزم الذاتي على وجه التحديد أن البشر قد تطوروا ليكونوا كائنات فضولية ونشطة بدنيًا ومتفاعلة اجتماعيا. وتتميز عملية نمو الفرد بالمشاركة

الاستباقية، واستيعاب المعلومات واللوائح السلوكية، وإيجاد التكامل داخل الفئات الاجتماعية، فمنذ الطفولة (حيث تكون الحاجة إلى بيئات داعمة)، يُظهر الناس ميولًا متأصلة في الاهتمام والتعلم العميق واكتساب الإتقان فيما يتعلق بكل من عالمهم الداخلي والخارجي، وتشمل هذه الميول النزعات المتأصلة للاستكشاف والتلاعب والفهم المرتبطة بالدوافع الجوهرية والميل إلى استيعاب الأعراف واللوائح الاجتماعية عن طريق الاستيعاب والتكامل النشط. وتركز نظرية العزم الذاتي على الظروف التي في ظلها تمضي هاتان العمليتان التنموية الراسخة بعمق على النحو الأمثل، وكذلك كيف يمكن للسياقات أن تتداخل معها أو تعرضها للخطر (Ryan & Deci: 2017: 5).

الاحتياجات النفسية الأساسية في نظرية العزم الذاتي :

1- **الاستقلالية:** هي شكل من أشكال الأداء المرتبط بالشعور بالإرادة والتوافق والتكامل (Friedman: 2003). الاستقلالية التي يُنظر إليها على أنها الشعور بالطوعية ليست هي نفسها الاستقلال (أو الاعتماد على الذات)، إذ يمكن للناس أن يكونوا إما معتمدين بشكل مستقل أو غير مستقل، أو مستقلين، أو مترابطين اعتمادًا على السياق والسلوكيات التي ينطوي عليها. وبدلاً من ذلك، فإن السمة المميزة للاستقلالية هي أن سلوكيات الفرد يتم إقرارها ذاتيًا، أو تتوافق مع المصالح والقيم الحقيقية للفرد، عند التصرف باستقلالية، فتنخرط السلوكيات بكل إخلاص، في حين أن المرء يعاني من التنافر والصراع عند القيام بما يتعارض مع إرادته. ومن وجهة نظر نظرية العزم الذاتي، فإن بعض الإجراءات المتعمدة هي فعلاً مستقلة – والبعض الآخر تنظمه قوى خارجية أو جوانب غير متكاملة نسبيًا من شخصية الفرد. على هذا النحو، قد يتصرف الشخص دون إحساس بالإرادة أو التأييد الذاتي لأفعاله، بهذا المعنى، ستظهر أن الكثير من سلوكيات الأفراد والتعبير عن القيم يمكن أن يبدأ و / أو ينظم بواسطة ضغوط داخلية أو خارجية إما أن تلغي أو تتجاوز الاستقلالية الحقيقية (Ryan & Lynch: 1989: 341).

2- **الكفاءة:** تشير الكفاءة إلى حاجتنا الأساسية للشعور بالفعالية والإتقان؛ إذ يحتاج الناس إلى الشعور بأنهم قادرون على العمل بفعالية في سياقات حياتهم المهمة. وتظهر الحاجة إلى الكفاءة كسعي متأصل، يتجلى في الفضول والتلاعب ومجموعة واسعة من الدوافع المعرفية، إنه ينشط سلوكيات لا تعد ولا تحصى، فنجد أن البعض في لحظات الترفيه يلعبون ألعاب الفيديو المحمولة ويمتد إلى العلماء الذين يكتشفون قوانين الكون. مع ذلك فإن الكفاءة تحبط بسهولة. إنها تتضاءل في السياقات التي تكون فيها التحديات صعبة للغاية، أو ردود الفعل السلبية منتشرة، أو تتضاءل أو تقوض مشاعر الإتقان والفعالية بسبب العوامل الشخصية مثل النقد المركّز على الشخص والمقارنات الاجتماعية (Deci & Moller: 2005: 581).

3- **الارتباط:** ويتعلق بالشعور بالارتباط الاجتماعي؛ إذ إن القرابة تتعلق بالانتماء والشعور بالأهمية بين الآخرين. ومن ثم فإن القدر نفسه من الأهمية للعلاقة هو تجربة المرء لنفسه على أنه عطاء أو مساهمة للآخرين. علاوة على ذلك، تتعلق الصلة بالشعور بأن تكون جزءًا لا يتجزأ من المنظمات الاجتماعية خارج نطاق الذات، أي عن طريق الشعور بالارتباط مع الآخرين ومن كونه عضوًا مهمًا في المجموعات الاجتماعية، يختبر الناس الترابط والانتماء، على سبيل المثال من المساهمة في المجموعة أو إظهار الإحسان (Deci & Ryan: 2014: 55).

وقد حددت هذه الاحتياجات الأساسية الثلاثة (الاستقلالية والكفاءة والارتباط) وظيفيًا في البداية؛ لأنها خدمت بشكل جيد لدمج نتائج التجارب السلوكية المتعلقة بآثار الأحداث البيئية والسياقات الشخصية على الدوافع الذاتية واستيعاب الأشياء الخارجية. وأكدت التحقيقات اللاحقة أن هذه الاحتياجات – على عكس مجموعة متنوعة من الرغبات البشرية الأخرى أو الإشباع الذي يحفز السلوك – ضرورية للتحفيز الأمثل والنمو، ويرتبط إشباع الحاجة ارتباطًا وثيقًا بالحيوية، بينما يتنبأ إحباط الحاجة بفقدان التحفيز، وأظهر المزيد من البحث أنه عندما يتم إحباط الاحتياجات

الأساسية، سيتفاعل الناس بشكل متوقع، وإن كان ذلك بطرائق معقدة وديناميكية. وسيقع البعض في أنماط أداء سلبية أو مجزأة، وغالبًا ما يتم وصفها بأنها مرض نفسي. ويحاول البعض الآخر تعويض ما هو مفقود، كما يتجلى في دوافع الجشع، أو القوة، أو الإلهاءات المسببة للإدمان، أو العدوانية التي تأتي من السياقات المحبطة للحاجة (Ryan & Deci: 2008: 14).

أهمية السياقات الاجتماعية في نظرية العزم الذاتي:

إن جوانب السياق الاجتماعي التي من المحتمل أن تدعم تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية يُتوقع أن تعزز الأداء الفعال والتنمية المتكاملة، في حين يُتوقع أن تؤدي سمات السياق الاجتماعي التي من المحتمل أن تحبط إشباع الحاجات إلى تقليل الأداء الفعال ودعم المسارات التنموية غير المثلى. ومن ثم فإننا نميز البيئات الاجتماعية من مدى كونها: (1) داعمة للاستقلالية (مقابل مطالبة وتتحكم)؛ (2) دعم الكفاءة (مقابل التحدي المفرط أو غير المتسق أو غير المشجع)؛ و (3) داعمة للارتباط (مقابل غير شخصية أو رافضة). يشمل دعم الاستقلالية منح الاختيار والتشجيع على حرية الاختيار، ويشمل دعم الكفاءة أحكام البنى وردود الفعل المعلوماتية الإيجابية، ويشمل دعم الارتباط والمشاركة في رعاية الآخرين. زتستند التنبؤات نحو تأثيرات عوامل سياقية محددة (مثلا، ردود الفعل الإيجابية، ووجود المكافآت العرضية، وتوفير الاختيار) على مشاركة الناس وأدائهم وخبراتهم على النظر في العلاقات المتوقعة لهذه العوامل لإشباع الاحتياجات النفسية الأساسية (Joussemet et al.: 2008: 412).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

استخدم هذا البحث الأسلوب الوصفي الذي يرتبط بدراسة الموضوعات الإنسانية، وكان نمط الدراسة الوصفي المستخدم هو من نوع الدراسة المقارنة والذي تضمن فيه دراسة مقارنة بين عينتي البحث.

ثانياً. مجتمع البحث

حدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية من المتميزين وأقرانهم الاعتياديين في بغداد جانب الرصافة لمديريتي الرصافة الثانية والثالثة ولكلا الجنسين للعام الدراسي (2021 – 2022 م)، إذ بلغ مجموع الطلبة الاعتياديين (44448) بواقع (24357) من الذكور و(20091) من الإناث والمتميزين (1934) بواقع (828) من الذكور و(1106) من الإناث. الجدول (1) يوضح أعداد مجتمع البحث، موزعين على وفق مديرية التربية ومتغير الجنس.

جدول (1)

مجتمع البحث موزعون على وفق متغير متميزين – عاديين ومتغير الجنس للعام الدراسي 2021 /2022

اسم المديرية	أعداد الطلبة المتميزين		أعداد الطلبة غير المتميزين	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الرصافة الثانية	800	763	11954	11815
الرصافة الثالثة	328	343	12403	8276
المجموع	828	1106	24357	20091

ثالثاً. عينة البحث

اعتمد الباحث لاختيار عينة بحثه على الطريقة الطبقية العشوائية؛ إذ تكونت العينة من فئتين: الأولى: طلبة الإعدادية المتميزين (200) طالب وطالبة من اثنتين من مديريات تربية بغداد (الرصافة الثانية – الرصافة الثالثة) بواقع (97) ذكور و(103) إناث. أما الفئة الثانية فكانت طلبة الإعدادية الاعتياديين؛ إذ اختار الباحث (200) طالب وطالبة من مديريات تربية بغداد (الرصافة الثانية – الرصافة الثالثة) وبواقع (103) ذكور و(97) إناث. أما تحديد المدارس فكان بالطريقة العشوائية البسيطة وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

عينة البحث موزعة على وفق متغير (متميزين – عاديين) ومتغير الجنس

ت	المديرية	اسم المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
1	تربية الرصافة الثانية	ثانوية المتميزات	–	49	49
2	تربية الرصافة الثانية	ثانوية المتميزين	61	–	50
3	تربية الرصافة الثالثة	ثانوية البتول للمتميزات	–	54	54
4	تربية الرصافة الثالثة	ثانوية الصدرين للمتميزين	36	–	36
5	تربية الرصافة الثانية	ثانوية التآخي للبنات	–	47	47
6	تربية الرصافة الثانية	اعدادية المقدام للبنين	53	–	53
7	تربية الرصافة الثالثة	اعدادية الفضيلة للبنات	–	50	50
8	تربية الرصافة الثالثة	إعدادية صالح العكيلي للبنين	50	–	50
	المجموع		200	200	400

رابعاً: أداة البحث

تحقيقا لأهداف البحث الحالي قام الباحث ببناء الأداة الأولى لقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة، وفيما يأتي :

مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية:

نظرا لعدم توافر أداة أو مقياس عربي لقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية (على حد علم الباحث) وعدم العثور على مقياس أجنبي مناسب يتوافق مع المجتمع العراقي، وملاءم لأهداف البحث الحالي والعينة المختارة، ارتأى الباحث القيام ببناء أداة لقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى المتميزين وأقرانهم من الاعتياديين من طلبة الدراسة للمرحلة الإعدادية على وفق الخطوات الآتية:

1- **تحديد المنطلقات النظرية ببناء مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية:** تحددت المنطلقات استنادا لما قدم في إطار نظري، يتعلق بالدعم الوالدي المدرك للاستقلالية وبالاعتماد على مفاهيم نظرية العزم الذاتي لديسي وريان التي يرى فيها الباحث تغطية شاملة لمفهوم الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية ولقطبيه وأبعاده، فقد تبنى الباحث تعريف (Grolnick & Gurland: 2003) لكونه اعتمد الإطار النظري ذاته، وهو سيعتمد كذلك في بناء المقياس.

2- **مصادر فقرات مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية:** من أجل صياغة فقرات مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، اطَّلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة تخص دعم الاستقلالية بشكل عام والدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، في بيئات وثقافات مختلفة فضلا عن عينات مختلفة، وكانت أغلب هذه الدراسات قد اعتمدت مقياس ماكاو وزملائه (P-PASS) سنة 2011 والمعدل سنة 2015 (Mageau et al.: 2015)، والتي كانت أحد مصادر فقرات مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية الذي يتكون من (24) فقرة، يتكون هذا المقياس من قطبين هما دعم الاستقلالية والسيطرة الوالدية، وكل قطب يتكون من ثلاثة

مجالات؛ إذ يتكون القطب الأول (دعم الاستقلالية) من المجالات (تقديم الخيارات– وشرح الأسباب – والتعرف على المشاعر) والقطب الثاني (السيطرة الوالدية) من المجالات (التهديد بالمعاقبة –التسبب بالشعور بالذنب– وتشجيع أهداف الأداء)، وقد انتفع الباحث من هذه الأداة على الرغم من أنها تفتقر لبعد رابع وغير ملائمة لمجتمع البحث وعينته باستخدام (20) فقرة من المقياس بعد تعديلها، ولما كان الباحث قد اعتمد نظرية العزم الذاتي (self–determination theory) إطاراً نظرياً في صياغة فقرات الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، قام بإضافة مجال لكل قطب، فكان مجال تبني المنظور في قطب دعم الاستقلالية ومجال التحكم في قطب السيطرة الوالدية على وفق الإطار النظري والتعريف اللذين تبناهما الباحث؛ إذ يشتملان على أربعة أبعاد لكل قطب، وصاغ بعدها (27) فقرة تحمل اتجاهين (دعم الاستقلالية –السيطرة الوالدية) للتقليل من الإجابات ذات المرغوبية الاجتماعية أو الاستجابة بالموافقة، ولجعل المستجيب متواصلاً ومنهمكاً بالإجابة، ولا يفكر في تزييفها، فضلاً عن الحصول على دقة أكثر في الاستجابة، وبذلك كان مجموع الفقرات (47) فقرة.

3–**تصحيح مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية**:اعتمد الباحث طريقة ليكرت (Likert) لتحديد بدائل الاستجابة الرباعي، والتي تتلاءم مع نوع العينة، وكانت البدائل بالتدرج (تنطبق عليَّ تماماً– تنطبق عليَّ– لا تنطبق عليَّ – لا تنطبق عليَّ تماماً)، إذ تعطى الفقرات أوزاناً متسلسلة من (4–1) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فتكون من (1–4)، إذ تعطى الفقرات الإيجابية للبديل (تنطبق عليَّ تماما) (4) وتنازلياً، أي إن الفقرة (لا تنطبق عليَّ تماماً) ستحصل على الدرجة (1)، فيما يكون تصحيح الفقرات السلبية بالعكس، وقد بلغ عدد الفقرات الإيجابية في المقياس الأولي (26)، وهي تمثل فقرات القطب الأول (دعم الاستقلالية)، وبلغ عدد الفقرات السلبية (21) تمثل فقرات القطب الثاني (السيطرة

الوالدية)، وبعد ذلك تجمع كل درجات الفقرات لتمثل درجة الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لكل مستجيب.

4- **تعليمات المقياس:** عمل الباحث على أن تكون تعليمات المقياس سهلة وواضحة؛ إذ طلب من المستجيب أن يؤشر على أحد البدائل الأربعة لفقرات المقياس، والإجابة عنها بكل صدق وموضوعية، وقد أشار الباحث إلى أنه لا توجد إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة، بقدر ما أن الإجابة هي تعبير عن آرائهم، ولا داعي لذكر الاسم، وأن الإجابة لن يطَّلعَ عليها غير الباحث.

5- **صلاحية الفقرات:** بعد أن أكمل الباحث صياغة تعليمات المقياس وإعداد فقراتهِ البالغة (47) فقرة، عرض المقياس على مجموعة من المحّكمين * المتخصصين في علم النفس؛ إذ بيَّن للمحكمين الهدف من الدراسة والتعريف النظري الذي تبناه والنظرية التي اعتمد عليها في دراسة المتغير، وقد اعتمد الباحث نسبة 80% لقبول الفقرة.

وحصل الباحث على موافقة المحكمين على (42) فقرة، فحصل على نسبة أعلى من 80%، ما عدا الفقرات التي تحمل الرقم (5 ، 30 ، 38 ، 40 ، 43)؛ إذ كانت نسبة موافقتهم 80 % فأقل، وبذلك تم استبعاد تلك الفقرات من المقياس.

6- **التطبيق الاستطلاعي لمعرفة وضوح المقياس:** لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس، وفقراته، ومعرفة الوقت المستغرق للإجابة على المقياس،وذلك بعد تعديل الفقرات بحسب توصيات المحكمين وحذف الفقرات غير الصالحة. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة عشوائية من (40) طالباً وطالبة من الطلاب المتميزين والاعتياديين موزعين بالتساوي، واتضح أن تعليمات المقياس وفقراته، كانت واضحة، وكان وقت الإجابة على المقياس يتراوح بين (12– 17) دقيقة، وبمتوسط وقت مقدارهُ (15) دقيقة.

7- **التحليل الإحصائيّ (تمييز الفقرات):** اعتمد الباحث طريقتين إحصائيتين لاستخراج تمييز الفقرات، وهما أسلوب المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا) وأسلوب الاتساق الداخلي (بين الفقرة والمقياس).

(*) السادة أعضاء لجنة المحّكمين مرتبة حسب المرتبة العلمية والحروف الهجائية

1. أ. د. إبراهيم مرتضى الأعرجي – كلية الآداب – جامعة بغداد.
2. أ. د. أحمد لطيف جاسم – كلية الآداب – جامعة بغداد.
3. أ. د. أروى محمد ربيع – كلية الآداب – جامعة بغداد.
4. أ. د. أنعام لفتة الهنداوي – كلية الآداب – جامعة بغداد.
5. أ. د. سناء عيسى الداغستاني – كلية الآداب – جامعة بغداد.
6. أ. د. سناء مجول فيصل – كلية الآداب – جامعة بغداد.
7. أ. م. د. أسماء عبد محي شاتي – كلية الآداب – جامعة بغداد.
8. أ. م. د. ثريا علي حسين – كلية الآداب – جامعة بغداد.
9. أ. م. د. عبد الحليم رحيم – كلية الآداب – جامعة بغداد.
10. أ. م. د. علي تركي القريشي – كلية الآداب – جامعة بغداد.
11. م. د. ياسمين جرجيس يونس – كلية الآداب – جامعة بغداد.

أ. **أسلوب المجموعتين المتطرفتين:** لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لكل فقرة منه، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (400) طالب وطالبة من المتميزين وأقرانهم الاعتياديين، وبعد أن صحح الفقرات، وأعطى المستجيب درجة لكل فقرة أجاب عنها، جُمعت درجات كل مستجيب لاستخراج الدرجة الكلية لكل طالب من أفراد العينة، بعدها رُتبت الدرجات تصاعديا ابتداءً من أدنى درجة وانتهاءً بأعلى درجة، وكان المدى النظري يتراوح ما بين أقل درجة يمكن أن يحصل عليها

المستجيب على المقياس هي (42)، وبين أعلى درجة هي (168)، يمكن أن يحصل عليها المستجيب، بعدها تم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات سميت بالمجموعة العليا (108) درجات، واختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (108) درجات أيضاً، وكانت حدود الدرجات للمجموعة العليا (163 – 125) درجة، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا (106 – 52) درجة.

وبعد استخراج الوسط الحسابي والتباين لكلا المجموعتين، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وذلك لاختبار دلالة الفرق بين أوساط المجموعتين، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس كانت مميزة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (214) إلا الفقرة التي تحمل الرقم (30).

ت- **طريقة الاتساق الداخلي:** اعتمد الباحث تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس وكل فقرة، فكانت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لهُ قد تراوحت ما بين (0.681- 0.157)، وعند اختبار دلالة معاملات الارتباط أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالَة إحصائية، علماً بأنَّ القيمة الجدولية لمعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (398)، تساوي (0,098)، الجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة و الدرجة الكلية لمقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.607**	22	0.395**
2	0.488**	23	0.182**
3	0.598**	24	0.485**
4	0.630**	25	0.415**
5	0.389**	26	0.429**
6	0.435**	27	0.681**
7	0.422**	28	0.664**
8	0.330**	29	0.465**
9	0.583**	30	0.157**
10	0.342**	31	0.480**
11	0.543**	32	0.343**
12	0.581**	33	0.599**
13	0.479**	34	0.594**
14	0.533**	35	0.544**
15	0.324**	36	0.412**
16	0.291**	37	0.552**
17	0.626**	38	0.616**
18	0.577**	39	0.599**
19	0.618**	40	0.400**
20	0.585**	41	0.299**
21	0.363**	42	0.525**

ث-علاقة درجة المجالات مع بعضها: ويعد هذا أحد مؤشرات صدق البناء، وقد استخرج الباحث معاملات الارتباط بين كل مكون والمكونات الأخرى، وتبين أن جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.05)، إذْ إن قيم معامل ارتباط بيرسون المحسوبة جميعها كانت دالة عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (398)، إلا علاقة بين مجال توفير الاختيار وتشجيع أهداف الأداء؛ إذ كانت قيمة معامل الارتباط المحسوبة البالغة (0.01) وهي أقل من الجدولية البالغة (0.098) وكما موضح بالجدول (8) :

جدول رقم (8)

علاقة المجالات مع بعضها

المجالات	توفير الاختيار	تبني المنظور	السماح بالتعبير	اتخاذ القرار	التهديد بالعقاب	التسبب بالشعور بالذنب	تشجيع أهداف الأداء	التحكم
توفير الاختيار	1	.663	.774	.746	.247	.240	.010	.317
تبني المنظور		1	.659	.599	.137	.126	.045	.180
السماح بالتعبير			1	.780	.305	.319	.081	.352
اتخاذ القرار				1	.299	.332	.103	.369
التهديد بالعقاب					1	.646	.335	.532
تسبب الشعور بالذنب						1	.480	.652
تشجيع أهداف الأداء							1	.512
التحكم								1

- **مؤشرات الصدق (VALIDITY INDEXES)**: بالرغم من وجود أساليب عدة لقياس صدق الأداة، فقد كان للمقياس الحالي مؤشرات عدة للصدق هي:

أ- الصدق الظاهري (FACE VALIDITY) : قد تحقق للباحث هذا النوع من الصدق عن طريق عرض فقرات المقياس ومجالاته وتعليماته وبدائله وطريقة تصحيحه على مجموعة من المتخصصين والخبراء في علم النفس، والأخذ بآرائهم نحو صلاحية كل فقرة من المقياس وبدائله وطريقة تصحيحه وتعليماته وملاءمته لمجتمع البحث، كما تمت الإشارة إليه آنفاً.

الثبات

استخدم الباحث طريقتين لحساب معامل الثبات لمقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية.

أ. معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي: استعمل الباحث هذه الطريقة لاستخراج الثبات لمقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية المكون من (42) فقرة، ولعينة تتألف من 400 طالب وطالبة من المتميزين وأقرانهم غير المتميزين، إذ بلغ معامل ألفا (0.92) وهو معامل ثبات مقبول إذا ما قورن بالدراسات السابقة كدراسة (Kennedy et al.: 2004)، وكما أشار (عبد الخالق:2000) إلى أن الثبات يعد مقبولا إذا تجاوز (70%) (عبد الخالق: 2000: 129) .

ب- طريقة إعادة الاختبار:

قام الباحث بتطبيق مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية على عينة مكونة من (49) طالباً من إعدادية الشهيد صالح العكيلي، وبعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول للمقياس أعاد الباحث تطبيق المقياس ذاته مرة أخرى على العينة ذاتها، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation فظهر أن قيمة معامل الثبات قد بلغت (0,91)، الذي يُعدُّ معامل ثبات جيد، إذا ما قورن بالدراسات السابقة كدراسة (Kennedy et al.: 2004) وكما أشار لذلك

(عيسوي: 1985) إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين (70%) فأكثر فإن موشر الثبات يُعَدُّ جيدا (عيسوي: 1985: 58).

- **المؤشرات الإحصائية لمقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية:**

تم الحصول على المؤشرات الإحصائية للمقياس عن طريق الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما هو موضح في الجدول (10) :

جدول (10)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية

ت	المؤشرات الإحصائية	الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية
1	عدد أفراد العينة N	400
2	الوسط الفرضي Hypothetical Mean	105
3	الوسط الحسابي Mean	114.54
4	الوسيط Median	117
5	المنوال Mode	117
6	الانحراف المعياري Standard Deviation	19.2
7	التباين Variance	368.910
8	الالتواء Skewness	- 0.695
9	التفرطح Kurtosis	0.804
10	المدى Range	111.00
11	أقل درجة Minimum	52.00
12	أعلى درجة Maximum	163.00

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة.

بلغ الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث البالغ عددهم (400) طالب وطالبة على مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية (141.54) وبانحراف معياري (19.20)، وكان الوسط الفرضي (102.5)(*). وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، بلغت القيمة التائية المحسوبة (9.936) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (399) وهذا يشير إلى أن عينة البحث لديها الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (16)

الاختبار التائي لقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
400	141.54	19.20	102.5	9.936	1.96	0.05

تتفق نتيجة الهدف الأول التي أظهرت وجود إدراك للدعم الوالدي للاستقلالية مع عدد من الدراسات منها دراسة جوسمنت وآخرون (joussement et al.: 2004) ودراسة فان بيتكم وآخرون (van petegem et al.: 2013) ودراسة كلفلاند وموريس (Cleveland & morris: 2014) إذ تنظر هذه الدراسات إلى أن اتخاذ القرار هو عملية

(*) تم استخراج الوسط الفرضي لمقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية من جمع أوزان البدائل وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس.

تمتد بين اتخاذ الابن للقرارات بمفرده أي الاستقلال التام، إلى القرارات التي يتخذها والداه للسيطرة التامة، وأن الآباء الذين يدعمون استقلالية أبنائهم يصبح الأبناء أكثر قدرة على متابعة اهتماماتهم الخاصة، ويكونون أكثر انخراطا في المهام الملقاة على عاتقهم.

وهذه النتيجة تدل على أن الآباء في مجتمع البحث يقدمون الدعم لاستقلالية أبنائهم في هذه المرحلة العمرية التي يؤكد الباحثون على أن منح الاستقلالية للمراهقين أمر مهم وحاسم فهم يواجهون مهمة فريدة تتمثل في الاستقلال عن والديهم في هذه المرحلة التنموية (Wentzel & Battle:2001).

الهدف الثاني: قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الجنسين (ذكور– إناث):

لمعرفة دلالة الفروق وفق الجنس (الذكور– الإناث) بين الطلبة في مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، بلغ الوسط الحسابي للذكور (112.9) بانحراف معياري (16.28)، أما الوسط الحسابي (116.17) بانحراف معياري قدره (21.66)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (1.69) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) وهذا يشير إلى غياب الفروق الدالة إحصائياً بين الذكور والإناث بمستوى الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية.

الجدول (17)

دلالة الفرق الإحصائي بين الطلاب والطالبات في مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
الذكور	112.9	16.28	1.69	1.96	غير دالة
الإناث	116.17	21.66			

أظهرت نتيجة البحث للهدف الثالث غياب الفروق الدَّالة إحصائياً بين عينتي البحث من الذكور والإناث، وهذه النتيجة تدل على أن الأبناء في مجتمع البحث يشعرون أن الآباء يعاملونهم على حد سواء من دعم استقلاليتهم وتوفير الخيارات وتشجيع المبادرة، وهذا يؤدي إلى تحسين الأداء العاطفي والإنجاز الأكاديمي ورفاهية نفسية أعلى تتفق مع دراسة وانك وزملائه (wang et al,: 2007) التي استهدفت الطلبة الصينين والأمريكيين التي وجدت غياب الفروق في مستوى إدراك دعم الاستقلالية الذي يقدمه الوالدان، ودراسة شيركو وريان (chirkov & ryan: 2001) التي طبقت على عينة من المراهقين الروس.

وهذا يؤكد ما عرضه الباحث في الفصل الأول من أن دعم الاستقلالية مهم في المجتمعات العمودية الجماعية مثل ما هو مهم في المجتمعات الأفقية الفردية. ويتعارض مع ما توصلت إليه دراسات أخرى أظهرت أن استخدام الوالدين للتحكم يؤدي إلى تكيف إيجابي مثل دراسات (Chao:2001; Dwairy:2004).

الهدف الثالث: قياس الدعم الوالدي المدرك لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم الاعتياديين

لمعرفة دلالة الفروق على وفق نوع المدرسة بين (المتميزين – الاعتياديين) بين الطلبة في مقياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية، فقد بلغ الوسط الحسابي للمتميزين (118.9) بانحراف معياري (18.8)، أما الوسط الحسابي للطلبة الاعتياديين (110.17) بانحراف معياري قدره (18.63)، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، بلغت القيمة التائية (4.67) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) وهذا يشير إلى وجود فروق بين المتميزين والاعتياديين بمستوى الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية دالة إحصائياً لصالح المتميزين ذات الوسط الحسابي الأعلى .

الجدول (18)

قياس الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم

نوع المدرسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة
المتميزين	118.9	18.8	4.67	1.96	دالة
الاعتياديين	110.17	18.63			

توصلت الدراسة في هذا الهدف إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتميزين وأقرانهم من الطلبة الاعتياديين في مرحلة الإعدادية وهذا ما يتماشى مع الإطار النظري الذي تبناه الباحث والعديد من الدراسات منها (Ryan & Niemiec:2009; Sierens et al.:2009; Assor et al:2002).

إن الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية يتنبأ بمستوى أكاديمي أعلى لدى الأبناء، ويساعد على الشعور بالكفاءة؛ إذ يشير السياق الداعم للاستقلالية إلى السياق الذي يوفر فيه أولياء الأمور فرصا للاختيار والمبادرة للطلبة لتوجيه تعلمهم ويزيد من كفاءتهم (Deci et al.: 1994).

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- التأكيد لإدارة المدارس على أهمية دعم الاستقلالية لدى الطلبة والابتعاد عن الأساليب التحكمية في عملية التعلم.

2- حث المؤسسات الإعلامية الحكومية والتربوية في التثقيف لأهمية دعم الاستقلالية في التعامل بين الأفراد المؤثرين مع الآخرين، سواء أكانوا آباءً أم معلمين أم مديرين.

المقترحات

1- القيام بدراسة عن العلاقة بين الدعم الوالدي المدرك للاستقلالية والشعور بالارتباط.

2- إجراء دراسة مماثلة عن العلاقة بين دعم المعلم المدرك للاستقلالية وعلاقته بالتحصيل.

3- إجراء دراسة عن دعم الاستقلالية التي يقدمها الآباء والأصدقاء والمعلمون وعلاقتها بالكفاءة.

4- إجراء دراسة عن دعم الاستقلالية المدرك من الشريك وعلاقته بقوة العلاقة بين الأزواج.

المصادر العربية:

1. عبد الخالق، أحمد محمد. (2000). **استخبارات الشخصية**. دار المعرفة الجامعية.
2. عيسوي، عبد الرحمن محمد. (1985). **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**. الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية.

المصادر الاجنبية:

3. Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). **Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork**. British Journal of Educational Psychology, 72, 261–278
4. Bernier, A., Matte-Gagné, C., Bélanger, M. È., & Whipple, N. (2014). **Taking stock of two decades of attachment**

transmission gap: Broadening the assessment of maternal behavior. Child Development, 85(5), 1852-1865.

5. Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). **The effects of student self-regulation and instructor autonomy support on learning in a college-level natural science course: A self-determination theory perspective**. Science Education, 84(6), 740–756
6. Burrow-Sanchez, J. J., & March, R. (2006). **Parent-Child Relationships. In N. J. Salkind (Ed.)**, Encyclopedia of Human Development (Vol. 3, pp. 961-964). Thousand Oaks, CA: Sage Reference
7. Chao, R. (1994). **Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training**. Child Development, 65, 1111-1119.
8. Chao, R. (2001). **Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans**. Child Development, 72, 1832–1843.
9. Chen, Z.-y. (2009). **Parent-Child Relationships, Childhood And Adolescence**. In D. Carr (Ed.), Encyclopedia of the Life Course and Human Development (Vol. 1, pp. 335-340). Detroit: Macmillan Reference USA.
10. Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). **Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. Adolescents:**

Common effects on well-being and academic motivation. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32(5), 618-635.

11. Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). **Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships**. Developmental psychology, 36(4), 485-498.
12. Cleveland, E. S. & Morris, A. (2014). **Autonomy support and structure enhance children's memory and motivation to reminisce: A parental training study**. Journal of Cognition and Development, 15(3), 414-436.
13. Cox, M. J. (2002). **Parent-Child Relationships.** In N. J. Salkind (Ed.), Child Development (pp. 291-294). New York: Macmillan Reference USA
14. Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). **The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation.**
15. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). **The support of autonomy and the control of behavior**. Journal of Personality and Social Psychology, 53(6), 1024-1037
16. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). **The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior**. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

17. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). **"Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains"**: Correction to Deci and Ryan (2008).
18. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). **Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory.** *Human motivation and interpersonal relationships*, 53-73.
19. Dwairy, M. (2004). **Parenting Styles and Mental Health of Palestinian–Arab Adolescents in Israel.** Transcultural Psychiatry, 41(2), 233-252.
20. Fazey, D.M.A., & Fazey, J.A. (2001). **The Potential for Autonomy in Learning: perceptions of competence, motivation, and locus of control in first-year undergraduate students**. Studies in Higher Education, 26(3), 345-361
21. Ferguson, Y. L., Kasser, T., & Jahng, S. (2011). **Differences in Life Satisfaction and School Satisfaction among Adolescents from Three Nations:** The Role of Perceived Autonomy Support. Journal of Research on Adolescence, 21(3), 649-661.
22. Friedman, M. (2003**). *Autonomy, gender, politics***. Oxford University Press.
23. Gaine, G. S., & La Guardia, J. G. (2009). **The unique contributions of motivations to maintain a relationship and motivations toward relational activities to relationship well-being**. *Motivation and Emotion*, *33*(2), 184–202.

24. Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). **The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood**. Family Relations, 61(5), 728-741.
25. Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2009). **Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization.** Child Development Perspectives, 3(3), 165–170.
26. Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989**). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school**. Journal of Educational Psychology, 81(2), 143-154.
27. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). **Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model**. Child Development, 65(1), 237–252.
28. Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flamm, E. S., Cardemil, E. V., & Sanchez, M. (2014). **Parental provision of structure: Implementation and correlates and outcomes in three domains**. Merrill–Palmer Quarterly, 60(3), 355–384.
29. Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991**). Inner resources for school achievement**: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. Journal of educational psychology, 83(4), 508.

30. Grolnick, W., Frodi, A., & Bridges, L. (1984). **Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds**. Infant Mental Health Journal, 5(2), 72-82
31. Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2003). **Children's expectancies and perceptions of adults: Effects of rapport**. Child Development, 74(4), 1212–1224.
32. Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. (2015). **Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment**. Contemporary Educational Psychology, 41, 111-123.
33. Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). **Parenting Style as a Moderator for Students' Academic Achievement**. Journal of Science Education and Technology, 21(4), 487-493.
34. Ispa, J. M., Carlo, G., Palermo, F., Su-Russell, C., Harmeyer, E., & Streit, C. (2015). **Middle Childhood Feelings Toward Mothers: Predictions From Maternal Directiveness at the Age of Two and Respect for Autonomy Currently**. Social Development, 24(3), 541-560.
35. Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). **A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school**. Journal of Personality, 73(5), 1215–1236.

36. Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). **A self-determination theory perspective on parenting.** Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(3), 194-200.
37. Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Loeys, T., Mabbel, E., & Gargurevich, R. (2015). **Autonomy-supportive parenting and autonomy-supportive sibling interactions: The role of mothers' and siblings' psychological need satisfaction**. Personality and Social Psychology Bulletin, 41(11), 1590–1604.
38. Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004**). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory**. Journal of Educational Psychology, 96(1), 68–84.
39. Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). **Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS)**. *Canadian Journal of Behavioural Science, 47,* 251-262.
40. Marbell, K. N., & Grolnick, W. S. (2013). **Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana**. Motivation and Emotion, 37(1), 79–92.
41. Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). **Culture and basic psychological principles. In E. T. Higgins & A. W.**

Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857–913). New York: Guilford Press.

42. Markus, H., & Kitayama, S. (1991). **Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation**. Psychological Review, 98, 224 – 253.
43. Masten, A. S. (2001). **Ordinary Magic: Resilience processes in development**. American Psychologist, 56(3), 227-238.
44. Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). **Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.),** Handbook of positive psychology (pp. 74-88). New York, NY: Oxford University Press.
45. Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). **Autonomy, competence and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to education practice**. Theory and Research in Education, 7(2), 133-144.
46. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). **The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better**. Review of Educational Research, 77(3), 373-410
47. Romich, J. L., Lundberg, S., & Tsang, K. P. (2009). **Independence giving or autonomy taking? Childhood predictors of decision-sharing patterns between young adolescents and parents**. Journal of Research on Adolescence, 19, 587-600.

48. Rudy, D., & Halgunseth, L. C. (2005). **Psychological control, maternal emotion and cognition, and child outcomes in individualist and collectivist groups**. Journal of Emotional Abuse. 5(4), 237-264.
49. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). **Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?.** Journal of personality, 74(6), 1557-1586.
50. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). ***Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness***. Guilford Publications.
51. Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989**). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood**. Child Development, 60(2), 340–356.
52. Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). **The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning**. British Journal of Educational Psychology, 79(1), 57–68.
53. Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Daddis, C. (2004). **Longitudinal development of family decision making: Defining healthy behavioral autonomy for middle-class African adolescents**. Child Development, 75, 1418-1434.

54. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). **Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support.** Journal of Youth and Adolescence, 34(6), 589–604.

55. Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Sierens, E. (2009). **How are parental psychological control and autonomy-support related? A cluster-analytical approach.** Journal of Marriage and Family, 71, 187-202

56. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L., & Ryan, R. M. (2007). **Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promoting independence versus promoting volitional functioning**. Developmental Psychology, 43, 633-646.

57. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Beyers, W., Goossens, L., & Ryan, R. M. (2007). **Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promoting independence versus promoting volitional functioning**. Developmental Psychology, 43, 633-646.

58. Strage, A., & Brandt, T. S. (1999). **Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success**. Journal of Educational Psychology, 91(1), 146-156.

59. Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). **Relation Between Teachers‟ Early Expectations and Students‟ Later Perceived Competence in Physical**

Education Classes: Autonomy-Supportive Climate as a Moderator. Journal of Educational Psychology, 98(1), 75-86.

60. Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2013**). The jingle-jangle fallacy in adolescent autonomy in the family: In search of an underlying structure**. Journal of Youth and Adolescence, 42, 994-1014.
61. Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). **Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation**. Educational Psychologist, 41(1), 19–31.
62. Wang, Q., Pomerantz, E. M., & Chen, H. (2007). **The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China**. Child Development, 78(5), 1592–1610.
63. Wintre, M., & Yaffe, M. (2000). **First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents**. Journal of Adolescent Research, 15(1), 9-37.