جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه الميدان: علوم اجتماعية

إعداد الطالبتين: بن شنة كوثر و/ قويدرات سمية

بعنوان:

علاقة الدافعية العقلية بقلق التدريس

"دراسة على عينة من الطلبة الأساتذة المقبلين على التخرج بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة"

بلخير طبشي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
محمد الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
الحاج قدوري	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/2019

جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه الميدان: علوم اجتماعية

إعداد الطالبتين: بن شنة كوثر و/ قويدرات سمية

بعنوان:

علاقة الدافعية العقلية بقلق التدريس

"دراسة على عينة من الطلبة الأساتذة المقبلين على التخرج بالمدرسة العليا للآساتذة بورقلة"

بلخير طبشي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
محمد الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
الحاج قدوري	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/2019

شكر وعرفان

نشكر الله تعالى على إتمام هذا البحث و نسأله سبحانه السداد و التوفيق فيما اجتهدنا

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور" الشايب محمد الساسي" على إشرافه على هذه المذكرة و توجيهاته ونصائحه أسال الله أن يبارك في عمره وعلمه وعمله

كما نتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على مناقشتهم لهذه المذكرة وتقييمها

كما نتقدم بالشكر لطاقم الأساتذة والطاقم الإداري على رأسهم المدير الأستاذ دكتور فوزي بن براهيم وطلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة على تعاونهم معنا لإنجاز هذه الدراسة.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد علاقة الدافعية العقلية بقلق التدريس لدى طلبة السنوات النهائية بالمدرسة العليا للأساتذة بمدينة ورقلة، وكذا تحديد علاقة كل من الدافعية العقلية وقلق التدريس لدى طلبة السنوات النهائية بالمدرسة العليا للأساتذة بمدينة ورقلة بالجنس والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (102) طالباً وطالبة للأقسام النهائية المقبلين على التخرج في المدرسة العليا للأساتذة بورقلة بطريقة عشوائية طبقية، ولجمع البيانات تم تطبيق استبيانين، استبيان لقياس الدافعية العقلية لـ حسن مجيد وميسون عبد الله(2018) يتكون من أربعة أبعاد و24 بندا، هي: التوجه نحو التعلم (8 بنود)، والتركيز العقلي (بنود 8)، والحل الإبداعي للمشكلات (4 بنود)، والتكامل المعرفي(5 بنود)، واستبيان لقياس قلق التدريس لـ علي محمود شعيب(1991) يتكون من بعدين و13 بندا وهي: الكفاءة المهنية(6 بنود) والإدارة الصفية(7 بنود)، وتمت معالجة البيانات إحصائيا باعتماد أسلوب الارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي وباستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة الثانية والعشرين SPSS v.22، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وقلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية العقلية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمستوى، في حين بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية العقلية تعزى لمتغير المستوى، ووجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية العقلية تعزى لتفاعل متغيري الجنس والتخصص، وفسرت النتائج بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة.

Abstract

The present study aimed to determine the relationship between mental motivation and teaching anxiety among students of the last years of the High school of teachers in Ouargla, as well as to determine the relationship of both, mental motivation and teaching anxiety among students of the last years of the High School in Ouargla with genre and specialization. To achieve the objectives of the study, the relational descriptive approach is used. The study sample consisted of (102) students from last years in the High school of teachers with a stratified and randomized way. To collect the data, two questionnaires are applied, a questionnaire to measure the mental motivation of (Hassan Majid and Maysoon Abdullah) composed of four dimensions and 24 items, and a questionnaire to measure the teaching anxiety of (Ali Mahmoud Shuaib), composed of two dimensions and 13 items, and the data was statistically processed using the statistical software package for the social sciences SPSS v.22. The results of the study concluded there are no differences in the mental motivation and teaching anxiety among students of the last years of the High School of teachers in Ouargla There are differences in mental motivation due to the variable of gender, specialization, and level. There are differences in teaching anxiety according to the variable of the genre, specialization, and level There are differences in teaching anxiety according to the variable of the genre, specialization, and level..

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم صفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص باللغة الانجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
فهرس الملاحق	ز
مقدمة	1
الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	4
2- تساؤلات الدراسة	7
3- فرضيات الدراسة	7
4- أهمية الدراسة	8
5- أهداف الدراسة	9
6- حدود الدراسة	9
7- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
تمهيد	12
1- الدافعية العقلية	12
1-1- تعريف الدافعية العقلية	12
1-2- أبعاد الدافعية العقلية	13
1-3- النظريات التي فسرت الدافعية العقلية	14
1-4- خصائص الدافعية العقلية	17
2-1- قلق التدريس	18

2-2- تعريف قلق التدريس	19
2-3- المجالات المثيرة لقلق التدريس	19
2-4- الآثار الناجمة عن قلق التدريس	20
2- 5 النظريات المفسرة لقلق التدريس	21
3- الدراسات السابقة	22
3-1- دراسات سابقة متعلقة **بالدافعية العقلية**	22
3-2- دراسات سابقة متعلقة بقلق التدريس	25
3-3- تعقيب عن الدراسات السابقة	27
خلاصة الفصل	28
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية	
. تمهيد	30
1 . المنهج المتبع	30
2 . المجتمع وعينة الدراسة	30
3 . الدراسة الأساسية	32
4 . أدوات جمع البيانات	33
5 . الخصائص السيكومترية	34
6 . الدراسة الأساسية	41
7 . الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	41
الفصل الرابع:عرض وتحليل وتفسير النتائج	
تمهيد	43
أولا:عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الأولى	43
ثانيا :عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثانية	44
ثالثا:عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة	48
خلاصة واستنتاج	54
قائمة المراجع	57
الملاحق	63

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	**توزيع أفراد مجتمع الدراسة**	**31**
02	**توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية**	32
03	**توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها**	33
04	**معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان دافعية**	35
05	**نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الدافعية**	36
06	**نتائج الثبات التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية**	37
07	**معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للإستبيان القلق**	39
08	**نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان القلق**	40
09	**نتائج الثبات التجزئة النصفية لاستبيان القلق**	41
10	**الارتباط بين مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الأساتذة وقلق التدريس**	43
11	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية العقلية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى**	45
12	**الفروق في المتغيرات الوسيطية في مستوى الدافعية العقلية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة**	46
13	**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق التدريس لطلبة المدرسة العليا للأساتذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى**	49
14	**الفروق في المتغيرات الوسيطية في مستوى قلق التدريس لطلبة المدرسة العليا للأساتذة**	50

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	**مقياس قلق التدريس بصورته الأولية**	63
02	**الاستبيان الدافعية العقلية في صورته الأولية**	65
03	**الاستبيان في صورته النهائية**	67
04	نتائج الدراسة الاستطلاعية	70
05	نتائج الدراسة الأساسية	77

مـقـدمـة

مقدمة:

تهتم الأنظمة التربوية الحديثة اهتماما متزايداً بتطوير أدائها وبتحسين مخرجاتها، ومن أهم التطورات التي تشهدها هذه الأنظمة في العقود الأخيرة، تنمية الموارد البشرية، وأصبحت تُراهن على استخدام مصطلحات مثل هندسة التكوين وتمهين التكوين، ومؤشرات الأداء، وثقافة الجودة وإدارة الجودة الشاملة، وذلك بهدف الوصول إلى حسن الأداء والإتقان، وإلى إنجاز العمل على أكمل وجه ممكن.

وبما أن كفاية التعليم تتوقف على مستوى أداء العاملين في هذا الميدان ومدى وفاعليتهم، فقد ازداد الاهتمام والعناية بالعوامل البشرية ودورها في تحقيق النشاط التربوي لأهدافه المنشودة.

إن نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها يتوقف على العديد من العوامل، منها الأستاذ باعتباره المحرك الأساسي في هذه العملية باعتبار أنه مسؤول عن نقل المعلومات والمعارف، فمهنة التدريس منظومة متكاملة من علاقات و عمليات ومدخلات ومخرجات، وهي كثيرة المطالب ومتعددة المتغيرات، لهذا يواجه العديد من الأساتذة ضغوطات تؤدي إلى اضطرابات نفسية، يأتي في مقدمتها القلق عموما وقلق التدريس خصوصا.

ويعد قلق التدريس من أكثر الانفعالات التي ترتبط بالأداء والتي من الممكن أن تؤثر عليه تأثيرا سلبيا أو إيجابيا، فيدفعه إلى التقدم أو الفشل، فتنعكس هذه المشاعر عليه وعلى الأداء التدريسي.

ويعتبر قلق التدريس من العوامل المؤثرة في شخصية الطالب الأستاذ، حيث يؤثر على سلوكه وأدائه وطموحه وعلى صحته النفسية عموما.

وتعتبر الدافعية العقلية من العوامل المهمة في مواجهة قلق التدريس، فهي تساعد الطالب الأستاذ في بذل الجهد والمثابرة، كما أنها تزيد من قدرته على معالجة المعلومات

التي تنعكس على أدائه في إدارة المواقف وحل المشكلات بطرق إبداعية، واتخاذ القرارات بشكل مناسب، وتدفعه إلى استعمال العمليات العقلية، وتوجه السلوك نحو أنشطة هادفة تحفز على مواجهة التحديات، وتنمي روح المسؤولية.

وقد برزت الحاجة لدراسة هذا الموضوع، لما يمكن أن تسهم به الدافعية العقلية من تعديل إيجابي في مستوى قلق التدريس لدى الطالب الأستاذ.

وتأتي هذه المحاولة للبحث في علاقة الدافعية العقلية بقلق التدريس، إذ يشكل كلا منهما متغيرا مهما وعاملا مؤثرا في النجاح وقد تمت معالجة موضوع هذه الدراسة على الشكل الآتي:

الفصل الأول: يتضمن تحديد المشكلة ومتغيراتها، التساؤلات والفرضيات، الأهمية و الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها، التعريف الإجرائي لهذه الدراسة وحدودها .

الفصل الثاني: تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية العقلية و أبعادها والنظريات التي فسرتها وخصائصها، ثم تعريف قلق التدريس و الآثار الناجمة عنه و النظريات التي فسرته، والدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية العقلية و قلق التدريس و تعقيب عنهما .

الفصل الثالث: وقد خصص للإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، حيث تم التطرق إلى ذكر المنهج ووصف العينة الاستطلاعية ووصف إجراءات الدراسة الأساسية، ووصف لأدوات جمع البيانات، ثم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات .

الفصل الرابع: ويشمل مناقشة النتائج وتفسيرها، مستثمرين الجانب النظري والدراسات السابقة مختتمين بخلاصة النتائج .

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

- مشكلة الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- التعريف الإجرائي
- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يلعب النظام التربوي دورا فعالا في تنظيم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تهدف إلى محافظة على القيم ومبادئ المجتمع، وتجويد التعليم والتعلم من خلال جملة من الإجراءات المتبعة والتجديدات والإصلاحات من حين إلى آخر، لهذا أصبح الاهتمام بكافة عناصر النظام التربوي ضرورة ملحة، كما تسعى العملية التربوية إلى تحسين مردوها وتحقيق الأهداف من خلال إعادة النظر في البرامج و المناهج من أجل تطور ورقي المجتمع وصولا إلى الأستاذ الذي تعددت أدواره كمربي ومدرس وموجه حيث ازدادت وظائف مهنته، ولهذا يعتبر الأستاذ من أهم أعمال المنظومة فهو يشكل عاملا لإنجاح العملية التعليمية ويعتبر وسيلة من وسائل النمو المعرفي والمهني.

ويعد تكوين الأستاذ وإعداده من أهم العمليات الجوهرية، فهو يشكل عاملا هاما لإنجاح العملية التعليمية ووسيلة من وسائل النمو المعرفي و المهني وهي مرحلة في مجال الربط بين التعليم النظري و التطبيقي، حيث يعمل على تطوير معارفه و تطوير قدراته وكفاءاته وتعزيز سلوكه وتنمية اتجاهاته نحو المهنة.

إلا أن تكوين الأساتذة الآن أصبح يشبه التكوين والتدريب الحرفي و كذلك غلبة الجانب النظري على العملي لهذا يواجه العديد من الأساتذة تخوفات في مستقبل من مهنة التدريس، و يؤدي إلى الخوف و القلق لديهم و يسهم في ظهور مشكلات عديدة منها كيفية التعامل مع الطلبة وكيفية إدارة الصف وطريقة التحضير وفي هذه الحالة ينتج عنها قلق التدريس، يرى أمين وآخرون (2002) "قلق التدريس بأنه الحالة النفسية والفسيولوجية التي يشعر بها المعلم أثناء ممارسة هذه العملية وتتشكل من مكونات معرفية وجسمية وانفعالية وسلوكية، كما أوضح أن هذه الحالة تسهم في تطوير سلوكات عدائية لدى المعلمين تجاه طلبتهم، وتحد من قدرتهم على الإجابة عن أسئلة طلبتهم بطريقة غير صحيحة وتقود هذه الحالة إلى ميول المعلمين نحو التهرب من مقابلة"(مزيان، 2016، ص31).

ويعتبر القلق حالة انفعالية مؤقتة يظهر في موقف الأداء الذي قد يؤثر تأثيرا ايجابيا ويدفعه لبذل جهد أو سلبيا يعوق أدائه وقد أكدت دراسة بركات (2007) وقاسم (2008) "أن معظم المشكلات المعلمين في التربية العلمية تعود إلى انخفاض الثقة بالنفس وارتفاع مستوى القلق وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، فحينما عندما يكون القلق ضعيفا أو متوسط الشدة فإنه يترك أثرا ايجابيا ويدفع صاحبه إلى التقدم في الأداء، وكلما كان القلق شديد انخفض مفهوم الذات الأكاديمي وقلت الثقة بالنفس، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على الأداء ويؤدي إلى تراجعه وهذا الشعور يكون استجابة للمخاوف والهموم التي تنجم عن الإحباط العقلي"(علا علي، 2016، ص30).

وبالتالي فإن تدني الثقة بالنفس يعزز لديهم مفهوم الذات السلبي ويرفع من مستوى القلق لديهم، أما **كابيل** فيرجع قلق التدريس إلى مصادر عدة أبرزها قلق التقويم والناتج من قيام المشرف بملاحظة الطالب المعلم أثناء ممارسة عملية التدريس، وإلى حالة الطالب المعلم النفسية والمعرفية، ويتمثل هذا الشعور لدى الطالب الأستاذ بعدم قدرته على تنفيذ المهمات التعليمية بفاعلية في مهنة التدريس لدي وبالتالي يشعرون بدرجة عالية من القلق وهذه المشاعر تنعكس على أدائهم وانجازاتهم ومستوى إدراكهم.

ولمواجهة القلق وضبط السلوك لابد من إكساب الطالب مهارات معرفية وعقلية تساعده على تكيف في المحيط المدرسي والتحكم في المشكلات والمواقف التي يتعرض لها، وتعد الدافعية العقلية المحرك الأساسي للطالب في استعمال عملياته العقلية التي تحفزه على التفكير والابتكار مما يؤدي إلى تحفيز القدرات العقلية داخل المدرس وتدفعه إلى استعمال مهاراته التفكيرية لزيادة قاعدة المعلومات والمعارف والتحكم في المشكلات التي تواجهه.

يرى ديبونو " أن الدافعية العقلية تجعل من المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها وتمنحهم القوة والنشاط في التوصل إلى أفكار جديدة وهادفة وهذا يجعل حياتهم الدراسية ممتعة "فالدافعية العقلية تجعل الطلبة يتطلعون إلى توسيع مدركاتهم وطرح أفكار

جديدة ونشاطات تربوية هادفة وحل مشكلات بطرق مختلفة والتخلص من شعور القلق وبينت دراسة (Facione & Giancarli, 1997) "أن الدافعية العقلية تؤدي إلى الرغبة في التفكير والتعلم والنجاح في التعليم والوظائف المهنية إذ أن الأفراد الذين لديهم دافع عقلي مرتفع يكونون قادرين على استيعاب المعرفة واكتسابها وتطبيقها وفق المواقف التعليمية المناسبة ، مما يجعلهم ذلك متمكنين في النجاح في المناهج الدراسية، مما يجعلهم يتمتعون بالحماس الدراسي و الرغبة في التقدم و تحقيق أفضل " فمن خلال الدافعية يميل الفرد إلى اكتساب اتجاهات ايجابية نحو الذات مما يدفعه بذل جهد في البحث عن المعلومات الجديدة ويعتبر هذا تحدي شخصيا له، إن فهم الدافعية تساعد الطلبة الأساتذة في إيجاد استراتجيات وطرق تدريسية متنوعة وفعالة وتساعده على فهم حاجات وميول تلاميذه وتثمر في تعليم جيد.

إلا أن غياب هذا النوع من التكوين يجعل الطالب الأستاذ ذو تفكير تقليدي وجامد وإتباع طريق واحد وهذا ما أكدته دراسة أبو جادو (2007) " أن تدني الدافعية العقلية يرتبط مع ضيق النظر إلى بدائل الحلول وإتباع خط واحد في تفكير، وعدم الرغبة في حب الاستكشاف والانشغال في المسائل السطحية"(فارس هارون، 2019).

إن تدني الدافعية يؤدي إلى ضعف في المخزون المعرفي حيث يشعر بالعجز وعدم القدرة على تقديم الأفضل وصعوبة في حل المشكلات واتخاذ القرارات مما يجعل الأستاذ يفقد دافعتيه، لهذا أصبحت مدارسنا بحاجة إلى أساتذة يستعملون عملياتهم العقلية وبكفاية تتلاءم مع التغيرات والتطورات السريعة، فالدافعية العقلية تتجلى في نشاطات وإبداعات مختلفة تجعل الطالب أكثر رغبة في إنتاج وتوليد الأفكار تساهم في تعليم أفضل، لهذا نتوجه في الدراسة الحالية لمعرفة الدافعية العقلية وعلاقته بقلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة المقبلين على التخرج بورقلة.

ومن خلال الطرح المتضمن في مشكلة الدراسة يمكن طرح التساؤلات الآتية:

2- تساؤلات الدراسة :

- هل توجد علاقة بين الدافعية العقلية وقلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة ؟

ـ هل توجد علاقة بين الدافعية العقلية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة والجنس والتخصص والمستوى؟

- هل توجد علاقة بين قلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة والجنس والتخصص والمستوى ؟

3- فرضيات الدراسة: بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن طرح الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق التدريس والدافعية العقلية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهما.

- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأستاذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهما.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- موضوع الدافعية العقلية باعتبارها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، فهي تفترض أن كل الطلبة لديهم القابلية لاستثارة الدافعية العقلية، مما يؤدي إلى تحفيز القدرات العقلية داخل الطالب لاستخدامها في عمليات التعلم المختلفة، حيث أن توافر الدافعية العقلية سوف يؤثر على السلوك الأدائي للفرد، وهي القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي

يؤدي عمله المدرسي بكل حماس ورغبة، وهذه القوة تنعكس على الجهد الذي يبذله، أو في درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وفي مدى تقدمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات، أي أن الدافعية العقلية تدفعه لكي يكون لديه الفضول لبحث التوضيحات وتجربة الأشياء ومحاولة البحث عن أفكار جديدة، وكذلك بذل الجهد من أجل تحيقي الإبداع.

– موضوع قلق التدريس باعتباره من أهم المتغيرات التي تؤثر في دافعية الطالب مما يجعلهم يشعرون بالضغط والتوتر النفسي مما ينعكس سلبيا على صحتهم النفسية ومستوى أدائهم، ويعد قلق التدريس من أهم أسباب شعور الأستاذ بالاحتراق النفسي والعائق في قيامه بدوره التعليمي بفعالية، ومهنة التدريس من المهن التي تتطلب من الأستاذ أن يتحلى بالقدرة على التكيف مع الظروف المدرسية قبل الممارسة الفعلية للمهنة بعد التخرج.

– موضوع مؤسسات التعليم العالي باعتبارها قمة النظام التعليمي، وتكمن أهميته في كونها المؤسسات التي تقع على عاتقها تشكيل أفراد المجتمع للقيام بالوظائف المهنية العالية التي يتطلبها المجتمع، إذ تساهم في تطوره من خلال تأثيرها الفكري والعلمي على اتجاهات العمل والإنتاج، كما أن الطلبة الأساتذة من أهم عناصر هذا النظام لدورهم المهم في النهوض بالمجتمع وتحقيق هذه الأهداف ولهذا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على فئة طلبة المدرسة العليا للأساتذة المقبلين على التخرج.

5– أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف الدراسة الحالية في:

– التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية وقلق التدريس لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

– التعرف على علاقة الدافعية العقلية لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة بورقلة بكل من الجنس والتخصص والمستوى.

– التعرف على علاقة قلق التدريس لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة بورقلة بكل من الجنس والتخصص والمستوى.

– الكشف عن أثر تفاعل كل من الجنس والتخصص والمستوى في الدافعية العقلية لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

– الكشف عن أثر تفاعل كل من الجنس والتخصص والمستوى في قلق التدريس لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة بورقلة.

6- حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

. **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في الموسم الجامعي 2019/2020

. **الحدود المكانية:** المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

ـ **الحدود البشرية:** كانت العينة على طلبة المدرسة العليا للأساتذة المقبلين على التخرج بمدينة ورقلة/

7- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

التعريف الإجرائي للدافعية العقلية: هي حالة تحفز عقل الأساتذة الطلبة لاستعمال العمليات العقلية التي توجه سلوكهم للقيام بالأنشطة المعرفية التي تؤدي بهم إلى التركيز العقلي و التوجه نحو التعلم و حل المشكلات و التكامل المعرفي و التي يمكن التعبير عنها بدرجات التي يحصلون عنها من خلال الدرجات التي يحصلون عنها عبر إجاباتهم على فقرات مقياس الدافعية العقلية لحسن حنان وميسون شاكر(2015)، ويتكون من الأبعاد الآتية (التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفي).

التعريـف الإجرائـي : هـو مجموعـة الانفعـالات التـي تظهـر فـي شـكل اسـتجابات سـلوكية وفسيولوجية التـي يمكـن ملاحظتهـا وذلـك بسـبب وجـود الفـرد في موقـف يتطلـب منـه القيـام بالتدريس و تنجم هذه الانفعالات عن خوف الفرد من احتمال الفشل أو عدم قدرته على الأداء و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الأستاذ على مقياس قلق التدريس لـ "علي محمود شعيب"(1991).

الفصل الثاني :

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد

تعريف الدافعية

أبعاد الدافعية

النظريات التي فسرت الدافعية

خصائص الدافعية

تعريف القلق

المجالات المثيرة للقلق

الآثار الناجمة عن القلق

النظريات المفسرة لقلق

دراسات التي تناولت الدافعية

الدراسات التي تناولت القلق

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل التعريف الإطار النظري لمتغيرات الدراسة من حيث تعريف متغيري الدراسة بداية بدافعية العقلية كمتغير مستقل و قلق التدريس كمتغير تابع بتعريفه وأثاره ونظريات المفسرة له

1. الدافعية

1.1. تعريف الدافعية

تعريف دي بونو 1998: حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة ولحل المشكلات المطروحة بأشكال مختلفة والتي تبدو غير منطقية، إذ أن طرائق المشكلات السبيل الوحيد لذلك (الشمري وعلوان، 2019، ص92).

عرفها اوردان وجينكرلو: هي التحفيز العقلي داخليا للفرد للانخراط و المشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاستعمال الواسع للعمليات العقلية لإيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ القرارات أو تقييم للمواقف (ديانة، 2015، ص40).

عرفه حموك وعلي : حالة داخلية تحفز عقل الفرد سلوكه العقلي نحو المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته نحو التفكير، وتتسم هذه الحالة بالثبات وتجعل منها عادة عقلية لدى الفرد(نظيرسلمان، 2019، ص 176)

ونستنتج أن الدافعية العقلية هي حالة تحفز العقل داخليا، وتوجه سلوك الفرد وتحفزه في توظيف معلوماته وأفكاره.

2.1 أبعاد الدافعية العقلية :

1. التركيز العقلي : المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز يتصف بأنه شخص مثابر لا تفتر مهمته ومركز ومنظم في عمله ونظامي و منهجي، ينجز أعماله في الوقت المحدد يركز في المهمات التي يشتغل بها، والصورة الذهنية لديه واضحة في ذهنه وخلال اندماجه في نشاط ما، فإنه ينحو باتجاه التركيز في الأشياء ويتمتع بالإصرار على انجاز المهمة التي يشغل بها، ويشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات. (حموك وعلي، 2014، ص93).

2. **توجه نحو التعلم :** يتمثل هذا العامل في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه حيث يثمن التعلم باعتباره وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي توجهه في المواقف المختلفة ، كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، كما أنه صريح وواضح ومتشوق للانخراط في عملية التعلم ويبدي اهتماما للاندماج في أنشطة التحدي لديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كإستراتجية شخصية عند حل المشكلات وبقدر عاليا جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ويقدم الأسباب لدعم موقفه ومن المحتمل أن يكون مندمجا بشكل فاعل في المدرسة. (نوفل ومرعي، 2008 ص263)

3. **الحل الإبداعي للمشكلات :** ويقصد بها قدرة الفرد على حلول غير مألوفة للمشكلات التي يوجهها كما أن تلك الحلول تتسم بالأصالة كما أن هذا النوع من الأنشطة يخلق نوع من التحدي البناء بين الأفراد ويتميز الأفراد بالقدرة على الانخراط في الأنشطة غير المألوفة والتي تثير التحدي والمنافسة كما أن هؤلاء الأفراد يتوافر لديهم إحساس بالرضا عن الذات وعند الانخراط في أنشطة أو ذات طبيعية يغلب عليها التحدي.(عبد الرحيم، 2018، ص493).

4 **التكامل المعرفي** : هي قدرة الفرد على استعمال مهارات تفكيرية موضوعية ويهتمون بتعدد الخيارات والتفاعل مع الآخرين وأرائهم و يتصفون بتفتح الذهن، إن هذا المجال يتمثل في نزعة المتعلم نحو التفاعل مع وجهات النظر المتباينة والمختلفة وذلك بهدف البحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل واستعمال المهارات التفكيرية بأسلوب موضوعي، إذ يكونون موضوعيين اتجاه الأفكار كلها حتى التي تنسب إليهم، فهم بشكل باحثون عن الحقيقة وهم متفتح والذهن يأخذون بالحسبان تعدد الخيارات البديلة ووجهات النظر الأخرى للأفراد الآخرين (الشمري وعلوان، 2019، ص96)

3.1 النظريات التي فسرت الدافعي العقلية :

الدافعية العقلية في نظرية الابداع الجاد لديبونو

أشار ديبونو الى نوع جديد من الإبداع والذي أسماه بالإبداع الجاد وعرفه بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرق غير تقليدية أو بطرق غير منطقية، واعتمد ديبونو في تطوير هذا النوع من الإبداع على فهم طريق وآلية عمل الدماغ الذي توصل إليه من خلال دراسته للطب وعلم وظائف الأعضاء ولقد وصف ديبونو في كتابه آلية العقل كيفية عمل الدماغ بوصفها شبكة تتيح للخبرة أن تحقق تنظيما ذاتيا عن طريق أنماط الإدراك والتفكير يتعامل بالإدراك وليس بالمنطق ويسير ديبونو إلى أن الدماغ الإنسان يعامل المعلومات بطريقة تختلف تماما عن أنظمة المعلومات التقليدية، ففي أنظمة المعلومات تقوم بتخزين المعلومات على شكل رموز ثم تجري عمليات عليها استنادا إلى قوانين معينة (منطق أو حساب أو قواعد) أما في الأنظمة الحية، فإن المعلومات والسطح المتلقي لها يعملان معا بوصفه نظاما ذاتي التنظيم مما يعني أن هذه الأنظمة الحية تنتج نماذج وترتيبات خاصة بها

وعد ديبونو الدافعية العقلية أحد مصادر الإبداع الجاد إذ إن وجود حالة من الدافعية العقلية لدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة وأن حالة الانتباه والتركيز في الدافعية العقلية تشكل مصدرا خفيا للإبداع ،وقد حدد "ديبونو" مصادر الإبداع الجاد بالنقاط الآتية:

أ . البراءة : تكون البراءة مصدرا تقليديا، فإذا لم يكن لدى الشخص معرفة بما هو متبع في تناول المفاهيم و التصدي للحلول، ثم وجد نفسه في موقف جديد عليه، فمن الممكن أن يتيح هذا الأمر الوصول إلى تناول إبداع جديد، فتكون البراءة عند إذا مصدرا للإبداع عندما لا يعرف الشخص ما ينبغي عمله أو كيف ينبغي عمله

ب . الخبرة: الإبداع القائم على الخبرة عكس الإبداع القائم على البراءة، إذ تتيح الخبرة المجال للتعلم والتعليم، ومن الوصول إلى النجاح والإبداع

ج . الدافعية العقلية: إن توفر حالة من الدافعية لدى الشخص تحفزه للنظر إلى بدائل أكثر، في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر الهامة لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف، والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا خفيا للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة

د . الأسلوب: يقصد بالأسلوب الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما، وتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيرا بصفة عامة وتفكيرا إبداعيا بصورة خاصة

هـ . التحرر: إن العمل على تحرير الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد يجعله أقدر على الإبداع، وذلك لأن الدماغ يكون أكثر عطاء في مثل هذه الحالات (حموك وقيس، 2014: 116).

2 . نظرية التنافر المعرفي:

ترتبط هذه النظرية باسم " ليون فستنجر" الذي أوجد مفهوم التنافر المعرفي، إذ اقترح فكرته تقوم على أساس التنافر المعرفي هو حالات من الإثارة النفسية تحول دون حدوث الاتساق المنشود بين الاتجاه والسلوك وإن الطالب لديه دافع للمعالجة والحد من المتناقضات بين اتجاهاته وسلوكه والإقلال من حدة هذا التنافر، إذ أن هناك قليلا في أن تكون اتجاهاته والسلوك متسقة مع بعضها، أو تناقضت فيما بينها، فعندما يتعرض الطالب إلى المعلومات وخبرات جديدة لا تتفق مع معلوماته وأفكاره السابقة يحدث له ما يسمى بالتنافر المعرفي فيهدف إلى البحث لا عن عمليات أكثر ارتقاء في معالجة الموقف الجديد لك يحل هذا التنافر، مما يعني أن هناك دافعا قويا لدى الطالب للسعي نحو اتساق المعرفي والسعي لاختزال هذا التنافر والوصول إلى حالة التآلف والاتساق المعرفي، وأن التنافر المعرفي هو أحد دوافع التبرير وحيل الدفاع النفسي ويظهر ذلك جليا في الكثير من مواقف الحياة اليومية من خلال البحث النشط عن المعلومات والخبرات المتآلفة مع اتخاذ القرار، وتجاهل المعلومات المتناقضة معه وهذه الانتقائية في استقبال وتلقي المعلومات والخبرات الجديدة التي تساعد في تدعيم القرار الذي اتخذه الطالب واختزال التنافر المعرفي

وقد استحدثت بدايات التنافر المعرفي من المبادئ الجشطالتية وتنمية لهذه المبادئ فقد توصل " فستنجر" إلى مفهوم التنافر المعرفي والفرضية المتعلقة بالتنافر المعرفي، وقد أد هذا بالنتيجة إلى ما تعرف بنظرية الاتساق المعرفي

ويذكر " فستنجر" ثلاثة مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي عندما لا تتسق الجوانب المعرفية وتشير السلوك على النحو الآتي:

1 . يحدث التنافر المعرفي عندما يتوقع الفرد حدوث حدث ما ويقع حدث آخر بدلا عنه

2 . يحدث التنافر المعرفي عندما تقوم بسلوك معين يختلف مع اتجاهاتك العامة

يري " فستنجر " أن حالة التنافر المعرفي قد ينشأ إذا تعارضت الأفكار والمعلومات بعضها مع بعضهم وتناقضت فيما بينها، مما يعني أن هناك دافعا قويا لدى المتعلم للسعي نحو المنطقية والاتساق المعرفي، وأن تنافر المعرفي هو أحد دوافع التبرير وحيل الدفاع النفسي والخبرات المتآلفة مع اتخاذ القرار وتجاهل المعلومات المتناقضة معه، وهذه الانتقالية في استقبال وتلقي المعلومات والخبرات الجديدة، قد تساعد في تدعيم القرار الذي اتخذه الفرد واختزال التنافر المعرفي

ويعتقد " فستنجر" 1957 أن الدافعية العقلية تتمثل بالاستثارة يصاحبها التنافر الذي يحدث عندما يكون الطلبة مدركين للاختلافات بين العناصر المرتبطة بموقف ما، وهذا التنافر يدفعه لتقليل التنافر المعرفي من خلال بكل ما لديهم من آليات معرفية لتجنب مواجهة معلومات أو مواقف من المحتمل أن توسع دائرة التنافر

و يرى " فستنجر " أيضا أن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل الاتساق معتقداتهم ، وتحقيق الاتساق بين اتساق معتقداتهم وسلوكهم، ومع ذلك هناك تنافر داخل اتساق معتقداتهم عند هؤلاء الأشخاص، كذلك تنافر بين عناصر معتقداتهم وضعف، وقلة سلوكهم، وعندما تمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ لديهم حالة من التوتر وعدم الارتياح، ويطلق عليها " فستنجر " التنافر المعرفي وهذه الحالة ومن ثم التنافر المعرفي مصدرا للتوتر ويؤثر في سلوك الأشخاص (نظير سليمان ، 2019ص40)

4.1. خصائص الدافعية العقلية

لقد أشارت العديد من الدراسات (محمد بكر نوفل ، وليد سالم حكوك و قيس محمد علي 2013، إياد سهيل طنوس 2013، أحمد علي الشريم 2012)

1. لديهم درجات مرتفعة من الفضول وحب الاستطلاع والذي يمكنهم من القدرة على البحث والتقصي للحقائق والمعارف المتباينة ولفترات طويلة حتى يتمكنوا من إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات والمواقف التي يواجهونها

2. تتوافر لديهم درجة مرتفعة من الصراحة والوضوح كما إنهم يتميزون بالقدرة على الاندماج في المهمات المثيرة بالنسبة لهم لفترات طويلة، كما تتوافر لديهم القدرة على الاندماج في المهمات التعليمية الصعبة والتي تتحدى قدراتهم .

3. يفضل دائما تقديم الأدلة والبراهين التي تدعم موقفه، كما أنه يتميز بأنه مستمع جيد لآراء الآخرين وعندما يقوم بنقد ايجابي قائم على فهم متعمق وأدلة واضحة .

4. القدرة على مشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية، لما يتوافر له من اكتساب العديد من المعارف والتي تشكل بنيته المعرفية وتسهم بإعطائه ثقلا علميا عند مواجهة الموافق المختلفة .

5 . يتميز أنه باحث ايجابي عن المعرفة والحقيقة، كما أن الأفراد الذين يتميزون بدافعية عقلية مرتفعة فإنهم متفتحوا الذهن وبخاصة للآراء الجديدة القابلة للتطبيق، كما أنهم يفضلون التحدي والمنافسة وبخاصة في الأنشطة المعقدة والتي تحتاج لمهارات غير عادية في حلها . (طارق نور الدين 2018ص 494)

2. قلق التدريس:

يعد قلق التدريس كأحد أنواع قلق الحالة، ظاهرة طارئة وقتية ناتجة عن المواقف التي يمر بها الطالب المعلم ،حيث يشعر بالخوف من الفشل في بداية حياته العملية في التدريس والذي تعد عملية معقدة ومنظومة متكاملة من العلاقات والتفاعلات له مدخلات وعمليات ومخرجات ،ومن ثم يتعرض فيها الطالب المعلم في المواقف الضاغطة

ـ ما هو قلق التدريس ؟ وما هي المجالات التي تثير القلق والآثار التي تنجم عنه " والنظريات التي تفسر قلق التدريس ؟

2.2 يعرف قلق التدريس كل من :

سينكلر و نيكول: بأنه استجابة وجدانية تظهر بوضوح في المواقف الضاغطة التي من المتوقع أن تؤثر في سلوك المعلم وأساليب تعليمه(حميد، 2014،ص 128).

الظفري والبوسيعيدية(2009): بأنه استجابة انفعالية لخطر موجه إلى المكونات الأساسية لشخصية المعلم ويهدد قيمته الحيوية ومصدره الرئيسي هو شعور المعلم بالعجز و الضعف (الظفري و البوسعيدية، 2009، ص3)

حمامة (1995): وهو حالة انفعالية مؤقتة تتميز بالتوتر أو التهيب والخشية من ممارسة المهام التدريسية داخل الفصول المدرسية ،وهي حالة عارضة قد تتذبذب في شدتها وقد تقل بمزيد من الخبرة التدريسية (حميد، 2014 ص 46).

3.2 المجالات المثيرة لقلق التدريس:

اولا: القلق من التقويم: يعد التقويم من المجالات الرئيسية التي قد تسبب عدم ارتياح الطالب المعلم ويسمى قلق التقييم،ويشير هذا القلق إلى القلق الناجم عن وجود شخص ملاحظ سواء أكان مدرس المادة أو المشرف الجامعي أو مدير المدرسة. (Akinsola، 2014، p 42).

ثانيا: قلق الإدارة الصفية : أن تعلم المهارات الإدارة الصفية مسبقا من قبل المعلم ،وتطبيقها بطريقة تجريبية في مناخ الفصل الدراسي الحقيقي أساسا للتعليم الفعال بشكل علم .وهناك تأكيد على أن مستوى عالي من القلق بين الطلاب المعلمين قد يكون مرتبط بمجموعة متنوعة من الآثار السلبية مثل مشكلات الإدارة الصفية والذي يؤدي إلى الفشل داخل الفصل الدراسي،حيث يعتقد أن المشكلات المتعلقة بالدارة الصفية يمكن أن تكون

مصدرا رئيسيا من مصادر القلق لدى كل من المعلمين و الطلاب المعلمين على حد سواء (Danner, 2014, p42).

ثالثا: القلق من عدم كفاية الإعداد المهني :ويرى هازبند 1994 أن واحدا من أهم جوانب التربية العملية هو قدرة الطالب المعلم على ترجمة النظريات التربوية في واقع حقيقي ملموس وتضع التربية العملية الطلاب المعلمين في واقع حقيقي وتسمح لهم بوضع النظريات والفلسفات التربوية موضع التنفيذ ،كما أن هناك العديد من التحديات في تطبيق المعرفة النظرية التي اكتسبها الطالب المعلم في الحالات الفعلية والحقيقية في الفصول الدراسية (Danner,2014,p50)

رابعا: القلق من إقامة علاقات مع العاملين في المدرسة: وتعد إقامة العلاقات داخل المدرسة هو عامل آخر يسبب القلق لدى الطالب المعلم ،حيث إن المعلم المتعاون مع الأخريين في المدرسة يؤدون دورا حاسما في تشكيل تصور للفترة التي قضيها الطالب المعلم في المدرسة في أثناء التربية العلمية بشكل خاص ومهنة التدريس بشكل عام (Danner,2014,p50)

4.2 الآثار الناجمة من قلق التدريس:

1-عدم القدرة على التفكير .

2-الاستمرار بالتفاعلات السلبية مع الطلاب.

3-تنمية وسائل الهروب وأنماطه.

4-إقامة علاقات صارمة جدا أو متساهلة أكثر من اللازم مع الطلاب.

5-ظهور تعدد الشخصيات.

6-ظهور عقدة الاضطهاد في الشخصية (ابوستة،2011، ص131)

5.2 النظريات المفسرة للقلق:

أولا نظرية التحليل النفسي: يعتقد المحللون النفسيون وأكثرهم شهرة فرويد أن العقل البشري يتكون من عناصر مختلفة: الوعي و اللاوعي ،فيتفاعل القسم الواعي من الدماغ مع المخاوف و الرغبات ،إذا كان من الصعب التعامل أحيانا مع هذه المخاوف و الرغبات ،يحاول الفكر أن يقوم بدفن تلك التي لا تستطيع التعايش معها في اللاوعي ،بدلا من محاولة حلها ،ولكن لسوء الحظ ، قد لا يجدي هذا نفعا، فعندما تحاول هذه الرغبة أو الخوف أن تعبر عن نفسها ينتج عنها القلق (مكنزي، 2013، ص26)

ثانيا: النظرية السلوكية: كان موضوع التعلم أو تغير السلوك لدى الكائن الحي الأساس الذي قامت عليه النظرية السلوكية وكان الهدف الأولي للسلوكيين النفسي الطريقة التي يكتسب بها الكائن الحي أساليب جديدة للسلوك ويحتفظ بها،ومدخل النظرية إلى السلوك هو المسلم الأساسي بأن أي سلوك لابد له من مثير .وذلك اشتهرت النظريات السلوكية بأنها نظريات المثير والاستجابة، وأما بالنسبة إلى القلق فإن النظرية السلوكية تتعرض له من حيث علاقته بعملية التعلم وأثره عليها (غالي وأبو علام، 1972، ص127).

ثالثا: نظرية القلق (حالة –سمة): state – Trait Theory : لم تعط النظريات السابقة أهمية للتفريق بين القلق هل هو حالة طارئة أم سمة لازمة،إلا أن كاتل و سبيلبيرجر توصلا بعد دراسات وبحوث عديدة إلى أن لاضطراب القلق شكلين يجب التفريق بينهما،الأول "هو حالة القلق الذي يشعر به الإنسان في موقف محدد ويزول بزواله " ولقد عرف هذا النوع من القلق "بأنها حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان في مواقف التهديد فينشط جهازه العصبي المستقبل وتتوتر عضلاته،ويستعد لمواجهة هذا التهديد وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد فيعود الإنسان جسميا ونفسيا إلى حالته العادية ".أما الشكل الآخر من القلق هو سمة القلق، وعرف هذا النوع بأنه عبارة عن "استعداد سلوكي مكتسب

يظل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية فتثير حالة القلق،ويتوقف مستوى إثارة حالة القلق عند الإنسان على مستوى استعداد للقلق (فرج، 2009، ص 144)

3. الدراسات السابقة:

إن استطلاع الدراسات السابقة مسالة مهمة من عدة وجوه، فهي تجنب الباحث التكرار وإضاعة الوقت والجهد في مواضيع تم بحثها، وهي تضع البحث في إطاره الصحيح وفي موقعه المناسب من البحوث الأخرى، وبيان ما يمكن أن يضيفه البحث إلى المعرفة الإنسانية، وبما أن الدراسات المرتبطة بمتغيري الدافعية العقلية وقلق التدريس قليلة –على حد علم الباحثتين– فقد تم الاكتفاء بما أمكن الحصول عليه من دراسات.

أ– الدراسات التي تناولت الدافعية العقلية:

دراسة مرعي ونوفل (2008) الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية

هدفت البحث إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كالفيورنيا للدافعية العقلية كلية العلوم التربوية الجامعية _الأونزوا) حيث طبق المقياس على عينة البحث التي بلغت (450) طالبا وطالبة من كلا الجنسية، في ثلاثة تخصصات أكاديمية هي : معلم الصف ومعلم مجال لغة العربية معلم مجال الدراسات الإسلامية، وتمثل هذه التخصصات الفئات العمرية (19–22) وعولجت البيانات الناتجة عن التطبيق إحصائيا بطريقة العوامل الرئيسة باستخدام محاور متعامدة وأسفرت نتائج التحليل عن وجود أربعة عوامل رئيسة، فسرت كل منها نسبة من التباين الكلي للمقياس، وهذه العوامل هي التوجه نحو التعلم وقد فسر (12.75) وحل المشكلات إبداعيا وقد فسر (53) التكامل المعرفي وقد فسر (5.14) والتركيز العقلي وقد فسر (4.99) كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي

2- دراسة غزال، شواشره (2019) الدافعية العقلية و علاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة لليرموك

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية العقلية، والعوامل الكبرى للشخصية وفق متغيرات الجنس ومستوى التحصيل والتخصص تكونت عينة الدراسة (308) طالبا وطالبة (72) طالبا (222) وطالبة اختيروا بطريقة المتيسرة من مختلف كليات اليرموك، المسجلين بالفصل الصيفي من العام2018/2017 تم استخدام مقياس كاليفورنيا، الذي قام بتطويره مرعي نوفل (2008)للبيئة الأردنية و مقياس العوامل الشخصية الذي أعدها الباحثون بالاعتماد على قائمة العوامل الخمسة الكبرى التي أعدتها، عربها للغة العربية الأنصاري (1998) أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع الأفراد العينة بمستوى مرتفع على مقياس الكلي للدافعية العقلية و لجميع الأبعاد باستناد بعد التكامل، حيث كان متوسط الأداء متوسطا فيما كان عامل اليقظة الضمير هو العمل السائد لدى أفراد العينة، و عامل العصابية هو العامل أقل انتشار لدى طلبة جامعة اليرموك، لم تكشف النتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية العقلية على المقياس الكلي تعزى لمتغيرات الجنس ومستوى التحصيل و التخصص كما أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية بجميع مجالاتها والعوامل الخمسة الكبرى باستثناء عامل العصابية : حيث كانت العلاقة سالبة كما كشفت النتائج أن يقظة الضمير لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور وأن العصابية لدى طلبة التخصصات العلمية أعلى منها لدى طلبة التخصصات الإنسانية، بينما كان الانفتاح على الخبرة أعلى لدى طلبة ذوي التحصيل الجيد جدا منه لدى طلبة ذوي التحصيل مقبول

3ـ دراسة وليد حموك (2013) قياس مستوى الدافعية العقلية لدلا طلبة جامعة الموصل:

يسعى البحث لقياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل و التعرف على الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد البحث تبعا لمتغيرات، نوع الجنس (ذكور /إناث) والتخصص الدراسي (علمي / إنساني) السنة الدراسية (الأولى /الرابعة)

ـ عينة الدراسة اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية و بلغت (450) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الموصل موزعين على (7) كليات منها (3) علمية و (3) كليات إنسانية وعدد من أقسام كلية التربية

أدوات الدراسة : اعتمد البحث على مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية من إعداد () و ترجمة نوفل (2004)

أظهرت نتائج الدراسة بتمتع الطلبة جامعة الموصل من كلا الجنسي بمستوى عال من الدافعية العقلية ويوجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيري التخصص الدراسي (علمي إنساني) والسنة الدراسية (الأول /الرابع)

4. دراسة محمد العسيري (2016) بعنوان: أساليب التفكير و الدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود

هدفت الدراسة التعرف على أساليب التفكير السائد لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود وعن العلاقة بين تلك الأساليب وأبعاد الدافعية العقلية. تكونت العينة من (223) طالبا وطالبة من كلية التربية (104) من الطلاب و(119) من الطالبات اختيروا بطريقة عشوائيا

أسفرت نتائج البحث عن معظم أساليب التفكير تميزت بمستوى مرتفع لدى طلبة كلية التربية حيث كان هناك عشرة أساليب في هذا المستوى . بينما ثلاثة أساليب التفكير حققت مستوى متوسطا لدى أفراد العينة

وأسفر البحث عن فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير (التشريعي) لصالح الطالبات. بينما كانت الفروق بينهم في أساليب التفكير (التنفيذي، الهرمي، الأقلية ،الداخلي) دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح الطالبات، وفيما يتعلق بينهم في أبعاد الدافعية العقلية فقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (05،0) في بعد التركيز العقلي لصالح الطالبات أما العلاقة أساليب التفكير بأبعاد الدافعية العقلية، فقد كانت دالة بين جميع أساليب التفكير وكل من التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم في الحين لم يكن ارتباط كل من التفكير (التشريعي والتنفيذي) ببعدي الحل الإبداعي للمشكلات و " التكامل المعرفي " دالا، كما لم تكن هناك دلالة لارتباط أسلوب التفكير (الهرمي) ببعد التكامل المعرفي وأيضا الارتباط (الخارجي) ببعد الحل " الإبداعي للمشكلات" لم يكن دالا، وأخيرا فان التفكير (التحرري) لم يكن ارتباطه دالا ببعدي " الحل الإبداعي للمشكلات: والتكامل المعرفي ".

ب- الدراسات التي تناولت قلق التدريس

1 - دراسة علي وخلف (2017) قلق التدريس وعلاقته بمهارات التخطيط والتنفيذ لدرس التربية الرياضية لدى طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضية بجامعتي بابل وديالي أثناء التطبيق)

يهدف البحث إلى التعرف على قلق التدريس لدى الطلاب المطبقين من كلية التربية البدنية وعلوم الرياضية بجامعتي بابل وديالى، والتعرف على نوع العلاقة بين قلق التدريس ومهارات التخطيط والتنفيذ لدرس التربية الرياضية والتنفيذ الدرس.

استخدم البحثان المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية لملائمته مشكلة البحث أهدافه اشتمل مجتمع البحث على طلاب المرحلة الرابعة بكلية التربية البدنية و علوم الرياضة في جامعتي بابل ديالي للعام الدراسي 2017/2016 و البالغ عددهم (285) طالبا وموزعين بشك بشكل التالي (150) طالبا من جامعة ديالي و(135) طالبا من جامعة بابل، واختيرت العينة بالطريقة (القرعة) إذ بلغت (60) طالبا بمعدل (30) طالبا من كل جامعة والتي تمثل نسبة (21،05%) من مجتمع البحث توصل الباحثان إلى الاستنتاجات التالية : أن قلق التدريس أحد أنواع القلق الذي يراود الطالب المطبق الذي يعتبر إن مهنة التدريس شاقة و تحتاج الكثير من مهارات التخطيط والتنفيذ الواجب إتقانها يوصي الباحثان بضرورة الإكثار من دروس مشاهدة للطلاب قبل ذهابهم لتطبيق العملي في المدارس من خلال الاستفادة من خبرات مدرسي التربية الرياضية في المدارس المتوسطة والثانوية وإقامة دروس المشاهدة في مدارسهم .

2 . دراسة غوتس (2002) بعنوان قلق المعلمين، مراجعة وتوصيات في الولايات المتحدة الأمريكية

وقصد بذلك تلك الضغوط أو التوترات المصاحبة للمعلم خلال أدائه لمهنة التدريس، اشتملت عينة الدراسة على (321) معلما ومعلمة، واستخدم مقياس حالة القلق، وقد توصلت الدراسة إلى أن مظاهر وأشكال القلق مرتفعة بدرجة ملحوظة وقد ارتبطت أسبابها لديهم بشدة ببعض الأحداث الشخصية والاجتماعية، وكذلك بعض التأثيرات المصاحبة لمهنة التدريس وأوضحت الدراسة أن بعض برامج تخصيص القلق لدى هؤلاء المدرسين وتأهيلهم ولابد من تقييمها بصورة تجريبية

3. دراسة أنور عبد الرحيم، وأمينة كمال (1990) استهدفت معرفة تأثير قلق التدريس في أداء عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر في التربية العلمية ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار قلق التدريس . اختبار سمة القلق . استمارة تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية) اتضح من نتائج الدراسة وجود دور للقلق في كفء الأداء في

التربية العملية، إلا أن هذا بلغ حوالي 50% فقط من تباين الطالبات في مقرر التربية العلمية، كما أوضحت النتائج أن مستوى قلق التدريس لدى طالبات التربية العلمية المشاركات في عينة الدراسة انخفض مع استمرار في التدريب للتدريس هو مؤشر يشجع على إمكانية تخفض مستوى القلق، وأوصلت الدراسة بضرورة الانغماس في التدريب العملي المصحوب بالتشجيع والإرشاد من قبل المشرفات وأساتذة طرق التدريس، وتطوير أساليب فعالة لمعالجة المشكلات الحقيقية التي يواجهها المتدربون في الصفوف، على أن يكون ذلك متضمنا في برنامج التربية العلمية ويمكن أن يوضح برنامج إضافي لاستراتجيات وأساليب تخفيض القلق كتبني أساليب التدريس المصغر التي من شانها أن تسهم في تخفيض مستوى قلق التدريس لدى المتدربات

ج- تعقيب على الدراسات السابقة:

الأهداف: الملاحظ أن الدراسات التي تناولت متغير الدافعية العقلية وقلق التدريس ليست وفيرة على حد إطلاع الباحثتين، ربما لحداثة المتغيرين أو قلة المراجع والمصادر المتعلقة بهما، حيث لم تجد الباحثتان من خلال بحثنا عن الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية وقلق التدريس بنحو مفصل، وتعتبر دراستنا هي الأولى التي درست الدافعية العقلية وعلاقتها بقلق التدريس.

المنهج والعينة : بالنسبة للمنهج المعتمد في الدراسات كان وصفيا وكانت العينة عشوائية أما حجم العينة فلاحظنا أنه كبير وأن أغلب الدراسات أجريت مع طلبة الجامعات بالنسبة لدراستنا فقد اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، أما العينة فكانت عشوائية طبقية وكان العدد قليل بسبب جائحة كرونا والتي تميزت فيه دراستنا أنها طبقت على طلبة الأساتذة للمدرسة العليا

أدوات البحث: اعتمدت أغلب الدراسات التي تم عرضها على مقياس كاليفورنيا الدافعية العقلية سواء في نسخته الأصلية أو في الصورة العربية

خلاصة الفصل:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري لموضوع الدافعية العقلية وقلق التدريس تطرقنا بتعريف كل من الدافعية العقلية والذي اتفق أغلب الباحثين على أنها التحفيز العقلي الداخلي والمشاركة في أنشطة معرفية تتطلب استعمال القدرات العقلية وإيجاد حلول للمشكلات واتخاذ القرارات وأبعادها وخصائصها والنظريات التي فسرتها وخصائصها ثم قلق انتقلنا إلى قلق التدريس باعتباره الاستجابة التي تظهر المواقف المتوقع أن تظهر في السلوك والأثار الناجمة عنه والنظريات التي فسرته ثم تطرقنا للدراسات السابقة الخاصة بالمتغيرين والتعقيب عليها

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1*المنهج المستخدم في الدراسة

2*مجتمع عينة الدراسة

3*الدراسة الاستطلاعية

4*وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

5*أدوات جمع البيانات

6*خصائص السيكومترية

7*الدراسة الأساسية

8*الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل توصيفا شاملا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثتان لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن تحديد المنهج المتبع، وبناء وتصميم الأدوات ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة،والتحقق من صدق وثبات الأدوات المستخدمة

1-المنهج المستخدم في الدراسة الحالية:

يعتبر المنهج المستخدم في أي دراسة علمية من القواعد والأنظمة العامة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الدراسة من قبل الباحث وأن انتقاء المنهج المناسب يختلف باختلاف موضوع البحث ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية من أجل تشخيص الظاهرة والكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية وقلق التدريس تبين أنه من المناسب استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لتماشيه مع هدف الدراسة لأنه "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة"

المختلفة.

2 -مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الأساتذة للمدرسة العليا للأساتذة بورقلة في الأقسام النهائية ويقدر عددهم الكلي (337) طالبا أستاذا من كلا الجنسين موزعين على ثلاث مستويات، إبتدائي ومتوسط وثانوي وعلى تخصصين، علمي وأدبي.

جدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المتغير	التصنيف	العينة	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	46	13.64	337
	أنثى	291	86.35	
التخصص	علمي	124	36.80	
	أدبي	213	63.20	
المستوى	ابتدائي	29	8.60	
	متوسط	129	38.27	
	ثانوي	179	53.11	

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(01) بأن النسبة المئوية لمتغير الجنس قدرت بـ 13.64%لدى الذكور، أما الإناث فقدر بـ 86.35% ،في حين كانت النسبة المئوية لمتغير التخصص 36.80%لدى العلميين ، أما عند الأدبيين بلغت63.20% ، أم بالنسبة لمتغير المستوى فقدرت النسبة المئوية لدى الابتدائي بـ8.60%، أما متوسط فبلغت38.27% ، أما الثانوي فقدرت بـ 53.11%.

- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة تمثل نسبة 30% من المجتمع، التي تمثلت في 102 طالبا أستاذا من كلا الجنسين وفي مختلف التخصصات وفي جميع المستويات.

جدول رقم (02) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

المتغير	التصنيف	العينة	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	39	%38	102
	أنثى	63	%62	
التخصص	علمي	48	%47	
	أدبي	54	%53	
المستوى	ابتدائي	9	%9	
	متوسط	39	%38	
	ثانوي	54	%53	

يُلاحظ من خلال الجدول رقم(02) بأن النسبة المئوية لمتغير الجنس قدرت بـ 38%لدى الذكور، أما الإناث فقدر بـ 62% ، في حين كانت النسبة المئوية لمتغير التخصص 47% لدى العلميين، أما عند الأدبيين بلغت53%، أما بالنسبة لمتغير المستوى فقدرت النسبة المئوية لدى الابتدائي بـ 9%، أما متوسط فبلغت38%، وفي الثانوي قدرت بـ 53%.

3-الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف التأكد من مدى صلاحية أدوات جمع المعلومات والتي يستخدمها الباحث في دراسته ومعرفة مختلف الصعوبات والنقائص التي قد تواجه الباحث أثناء التطبيق، من أجل تداركها وتجنب الوقوع فيها أثناء القيام بالدراسة الأساسية وكذلك التأكد من صحة الخصائص السيكومترية للأداة أي الصدق وثبات وذلك من أجل الاطمئنان على مدى صلاحية الاستبيانين الخاص بدافعية العقلية وقلق التدريس

4-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 طالبا وطالبة من الأساتذة المتخرجين للمدرسة العليا للأساتذة بورقله لسنة 2020/2019، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة. وقد اتصفت عينة الدراسة الاستطلاعية بالخصائص التالية:

جدول رقم (03): يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها

الجنس		التخصص		المستوى			المجموع
ذكر	أنثى	علمي	أدبي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	
17	33	24	26	05	15	30	50

4-1.نتائج الدراسة الاستطلاعية:

حققت الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- تحديد مجتمع الدراسة وضبط عينة الدراسة الأساسية.
- التأكد من وضوح البنود لأفراد العينة .
- التأكد من صدق وثبات أداة جمع البيانات.
- تحديد خطوات وإجراءات الدراسة الأساسية.

أدوات جمع البيانات:

اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين، وهما:

مقياس الدافعية العقلية: تم استعمال مقياس الدافعية العقلية الذي اعتمدته كل من حنان حسن مجيد وميسون عبد الله شاكر(2018) ويتكون من (40) بندا مقسمة على أربعة أبعاد وهي: بعد التركيز العقلي (10) بنود، وبعد التوجه نحو التعلم (10) بنود، وبعد حل المشكلات إبداعيا (10) بنود، وبعد التكامل المعرفي (10) بنود.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية لحنان حسن وميسون شاكر:

الصدق:

صدق البناء: وقد تم التحقق من ذلك في ضوء التأكد من العلاقة الارتباطية بين أداء الطلبة على الفقرة وأدائهم على فقرات المقياس بشكل عام ولقد كانت معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه حيث تراوحت (0.31 و0.62) وذلك باستعمال معامل الارتباط بيرسون حيث وجد أن الفقرات جميعا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (52) وبهذا فإن المقياس يعد صادقا في بنائه.

صدق التميزي: بعد التحليل الإحصائي ثم التوصل إلى أن فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (0.05) و بدرجة حرية (52) و بقيمة تائية و ذلك بعد تصحيح المقياس و استخراج الدرجة الكلية لكل طالبة ثم ترتيب الدرجات ترتيب تنازليا واختيار (27%) من درجات المجموعة العليا و(27%) من درجات المجموعة الدنيا

الثبات: ويعني أنه يعطي النتائج نفسها إذا ما استعمل عدة مرات وقد تم التحقق من ثبات مقياس الدافعية العقلية باستعمال طريقة التجزئة النصفية، حيث قامت الباحثة بتقسيم المقياس إلى قسمين فقرات زوجية وفردية وذلك بعد تطبيقه على عينة تتألف من (100) طالبة من طالبات الثانوية الطليعة للبنات حيث تم حساب ثباتها باستعمال معمل الارتباط بيرسون بين درجات القسمين وعلى المقياس بأكمله وتبين أنه (0.70) وهذا يدل على ثبات جيد للمقياس، كما تم استعمال معامل الاتساق الداخلي باستعمال (ألفا كرونباخ) وتبين أنه يقدر (0.82) وهذا يدل علة أن مقياس يتمتع بثبات عال.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية العقلية المعتمد في الدراسة الحالية:

يعد الصدق والثبات من الخصائص الأساسية التي تمنح الأداة الصلاحية لقياس الظاهرة موضوع الدراسة وفيما يلي عرض لطرق حساب صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية:

أ- **الصدق:** يعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لأجل قياسه بمعنى أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين الخاصية التي يقيسها والخصائص المشابهة لها والتي يمكن أن تختلط به(معمرية،2002 ص159).

وقد تم التطرق في هذه الدراسة إلى نوعين من الصدق ألا وهما الصدق الاتساق الداخلي وصدق الظاهري.

*** صدق الاتساق الداخلي:** ويشير إلى بيان ما إذا كانت مفردات الاختبار تمثل المجال الذي وضع الاختبار لقياسه؛ وعليه قامت الطالبتان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، والنتائج موضحة أدناه

اجدول رقم (04) معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان دافعية

البعد	الارتباط	البعد	الارتباط	البعد	الارتباط	البعد	الارتباط
التوجه العقلي	0.84**	التركيز العقلي	0.86**	الحل الابداعي للمشكلات	0.76**	التكامل المعرفي	0.54**
*دال عند 0.05 **دال عند 0.01							

***صدق مقارنة الطرفية:**

تقوم المقارنة الطرفية في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوى في الميزان بمتوسط درجات الضعفاء في نفس الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار و لذا سميت

بالمقارنة الطرفية باعتمادها على الطرف الممتاز و الطرف الضعيف (**السيد ، 2006 ص: 406**)

عند تطبيقنا لهذا النوع من الصدق قمنا بالخطوات التالية :

أ- حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية على فقرات ثم ترتيب الدرجات تنازليا (من أكبر درجة إلى أقل درجة)

ب . استخراج المجموعة العليا و المجموعة الدنيا من العينة الاستطلاعية

ج . حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و لكل منها ثم تطبيق اختبار "ت" الدلالة الفروق بين متوسطات

جدول (05) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الدافعية

الفقرة	القيمة الاحتمالية	الفقرة	القيمة الاحتمالية	الفقرة	القيمة الاحتمالية	الفقرة	القيمة الاحتمالية
1	0.006	11	0.021	21	0.066	31	0.10
2	0.000	12	0.001	22	0.088	32	0.003
3	0.382	13	0.410	23	0.069	33	0.197
4	0.004	14	0.000	24	0.152	34	0.626
5	0.002	15	0.818	25	0.003	35	0.493
6	0.480	16	0.012	26	0.000	36	0.002
7	0.005	17	0.002	27	0.013	37	0.006
8	0.028	18	0.010	28	0.480	38	0.344
9	0.001	19	0.025	29	0.022	39	0.800
10	0.002	20	0.001	30	0.410	40	0.105

تشير نتائج الجدول (05)إلى أن البنود التي تميز بين الفئة العليا و الفئة الدنيا وهي: (1-2-4-5-7-8-9-10-11-12-14-16-17-18-19-20-25-26-27-29-31-32-36-37) أما باقي البنود ليست مميزة وبالتالي يجب حذفها من المقياس.

الثبات: وهو أن يعطي الاختبار نتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه في قياس الشيء نفسه مرات متتالية وفي ظروف متشابهة (عبد الرحمان،1998 ،183) .

ويقصد كذلك بثبات الاختبار دقة المقياس أو اتساقه إذا حصل الفرد على نفس الدرجة أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار (أبو علام ،2004 ص418) وهناك عدة طرق وأساليب لقياس ثبات الاختبار وفي هذه الدراسة استخدمت الطالبتان الطريقة التالية:

***معامل ألفا كرومباخ:** يشير معامل ألفا كرومباخ إلى مدى التجانس أو التباين بين الفقرات وعليه فهو من أفضل طرق تقدير الثبات، وبما أن الأداة الحالية تتضمن ثلاثة بدائل للإجابة فقد تم حساب ما يلي:

- قيمة ألفا لمقياس الدافعية وقدرت قيمته بـ(0.751) وهي أكبر من الحد المقبول (0,7)

***التجزئة النصفية :** طبقا لهذه الطريقة يقسم الاختبار بعد تطبيقه إلى جزئيين متتابعين ثم يحسب معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم (06)يوضح نتائج الثبات التجزئة النصفية لاستبيان الدافعية

البعد	عدد العبارات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
1	10	0.246	0.394
2	10	0.263	0.417
3	10	0.259	0.412
4	10	0.164	0.391

من خلال الجدول(06) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات بعد التصحيح هي:

-البعد الأول(0.394)

- البعد الثاني(0.417)

-البعد الثالث (0.412)

-البعد الرابع (0.391)

وهي تعتبر قيمة مرتفعة وعليه فإن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مقياس قلق التدريس:

لصاحبه على محمود شعيب سنة(1991) حيث قام بإعداده لتحديد قلق التدريس من خلال ردود أفعال هؤلاء الذين يتم تأهيلهم للعمل بمهنة التدريس تكون من (25) بندا ولم يفصل فيه الأبعاد بل اعتمد على معرفة ردود أفعال تجاه المواقف المختلفة التي قد تواجه الفرد خلال عمله بمهنة التدريس.

خصائص السيكومترية لمقياس قلق التدريس لعلى محمود شعيب:

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي: من المتوقع أن يرتبط قلق التدريس بأنواع أخرى مختلفة من القلق، فمن المتوقع أن يرتبط قلق التدريس ايجابيا بالقلق الموقفي وبالقلق العام، وللتأكيد من ذلك تم قياس معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس قلق التدريس الحالي ومقياس القلق العام (على محمود شعيب 1985) حيث بلغت قيمة الارتباط 0.435 (ن= 53) وهي دالة عند 0.01 مما يشير إلى أن قلق التدريس يشارك نفس التباين للقلق العام.

صدق المحك الخارجي : سلكت الدراسة الحالية طريقا آخر لقياس الصدق وهو قدرة المقياس على التميز بين المرتفعين و المنخفضين في قلق التدريس من خلال اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المرتفعة والمنخفضة لقياس قلق التدريس ووجدت قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الداء على مقياس قلق التدريس قد قدرت ب:(**100.868**) لكل من المرتفعين و المنخفضين حيث وصلت لدلالتها الإحصائية مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين طرفي السمة المقاسة.

الثبات:

اعتمدت الدراسة في قياسها لثبات المقياس على طريقة التجزئة النصفية بنفس التقسيم المقياس إلى نصفين علوي وسفلي وقد بلغت قيمة معامل ارتباط النصفين (0.657) وبعد تصحيحه باستخدام معامل سبيرمان براون وجد أن قيمة معامل الثبات تساوي (0.793) وهي قيمة تطمئن الباحث الى استخدامه.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق التدريس الخاص بالدراسة الحالية:

الصدق :

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجات الأفراد في كل بعد ودرجاتهم على المقياس ككل فكانت النتيجة كالآتي:

جدول رقم (07) يوضح معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للإستبيان القلق

البعد	الارتباط	البعد	الارتباط
الادارة الصفية	0.916**	الكفاءة المهنية	0.874**
*دال عند 0.05 **دال عند 0.01			

صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الأفراد تنازليا في كل مرة حسب درجاتهم وباستخدام اختبار (ت)تم مقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا فكانت النتيجة كما يلي:

جدول (08) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان القلق

الفقرة	القيمة الاحتمالية	الفقرة	القيمة الاحتمالية	الفقرة	القيمة الاحتمالية
1	0.00	7	0.326	13	0.002
2	0.003	8	0.000	14	0.000
3	0.000	9	0.060	15	0.522
4	0.006	10	0.004	16	0.025
5	0.00	11	0.608	17	0.021
6	0.007	12	0.000	18	0.833

تشير نتائج الجدول (08)إلى أن أغلب بنود المقياس تميز بين الفئة العليا و الفئة الدنياوهي:(1-2-3-4-5-6-8-10-12-13-14-16-17)أما باقي البنود ليست مميزة وبالتالي يجب حذفها من المقياس.

الثبات:

تم تقدير الثبات في مقياس قلق التدريس باستعمال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وتحصلنا على ما يلي

***معامل ألفا كرومباخ:** يشير معامل ألفا كرومباخ إلى مدى التجانس أو التباين بين الفقرات وعليه فهو من أفضل طرق تقدير الثبات، وبما أن الأداة الحالية تتضمن ثلاثة بدائل للإجابة فقد تم حساب ما يلي:

- قيمة ألفا لمقياس القلق وقدرت قيمته بـ(0.701) وهي أكبر من الحد المقبول (0,7)

***التجزئة النصفية :** طبقا لهذه الطريقة يقسم الاختبار بعد تطبيقه إلى جزئيين متتابعين ثم يحسب معامل الارتباط بيرسون.

الجدول رقم (09)يوضح نتائج الثبات التجزئة النصفية لاستبيان القلق

البعد	عدد العبارات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
ادارة صفية	10	0.510	0.675
كفاية مهنية	8	0.172	0.294

من خلال الجدول(09) نلاحظ أن قيمة معامل الثبات بعد التصحيح في البعد الأول(0.675)و في البعد الثاني (0.294) ويعتبران قيمة مرتفعة وعليه فإن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ومما سبق نستنتج أن الاستبيان يتمتع بدرجة من الصدق والثبات عاليين مما يمكن الاعتماد عليه كوسيلة لجمع البيانات في دراسة قلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة

7-الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة وهذا من خلال تطبيقها على العينة الدراسة الاستطلاعية وبعد تحديد عينة الدراسة الأساسية بعد تطبيق أدوات جمع البيانات في المدرسة العليا للأساتذة بمدينة ورقلة، وقد تم توزيع الاستبيانين الخاصين بالدافعية العقلية وقلق التدريس على طريقتين ورقيا والكترونيا بسب الظروف الطارئة لجائحة كورونا، وقد دامت مدة تطبيق هذه الدراسة من فيفري إلى جوان 2020 بسب الظروف الطارئة لجائحة كورونا

8- الأساليب الإحصائية:

. الفرضية الأولى: الأسلوب الإحصائي المستخدم معامل ارتباط برسون.

. الفرضية الثانية: الأسلوب الإحصائي المستخدم تحليل التباين الثلاثي.

.الفرضية الثالثة: الأسلوب الإحصائي المستخدم تحليل التباين الثلاثي.

الفصل الرابع :

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها

عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها

عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها

الخلاصة والاستنتاج

تمهيد:

بعد الحصول على البيانات والمعطيات الخاصة بموضوع الدراسة من خلال تطبيق الأدوات و الأساليب الإحصائية فإنه سوف يتم التطرق في هذا الفصل بعرضها وتحليلها وتفسيرها تبعا للفرضيات المطروحة في هذه الدراسة من خلال الخلفية النظرية المتعلقة بالموضوع.

أولا – **عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:**

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:" "توجد علاقة دالة إحصائيا بين الدافعية العقلية وقلق التدريس لدى الطلبة الأساتذة "

لاختبار هذه الفرضية إحصائيا تم تحويلها إلى فرضية صفرية، وكان نصها:

"لا توجد علاقة دالة بين مستوى الدافعية العقلية وقلق التدريس لدى الطلبة الأساتذة".

تم حساب الفرضية بمعامل الارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول رقم (10)

جدول رقم (10) يوضح الارتباط بين مستوى الدافعية العقلية لدى الطلبة الأساتذة وقلق التدريس

المتغيرات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة بيرسون	القيمة الاحتمالية
الدافعة العقلية	102	30.29	4.84	0.079	0.429
قلق التدريس		38.18	6.49		

يلاحظ من خلال الجدول رقم(10) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قدرت بـ 0.079، أما القيمة الاحتمالية لها فبلغت 0.429 وهي قيمة أكبر من مستوى المعنوية 0.05، أي أن العلاقة غير دالة، مما يعني عدم وجود علاقة دالة بين مستوى الدافعية العقلية للطلبة الأساتذة وقلق التدريس، ومنه يمكننا قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود

علاقة دالة بين مستوى الدافعية لدى الطلبة الأساتذة وقلق التدريس، ورفض فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة بين الدافعية العقلية لدى الطلبة الأساتذة وقلق التدريس.

ويفسر عدم وجود علاقة دالة بين الدافعية العقلية وقلق التدريس، كون الدافعية العقلية شيء يميز الطلبة الأساتذة لأنهم مختارون ومتميزون بحكم نتائجهم المتحصل عليها في البكالوريا قبل أن يكونوا طلبة في المدرسة العليا للأساتذة، أما فيما يخص القلق وعدم انخفاضه لديهم وهذا يمكن أن يعود لعدم ممارسة الطلبة للتربص المغلق المقرر إجراؤه في الفصل الثاني، والذي لم يتمكنوا من انجازه بسبب جائحة كورونا.

ثانيا – عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

تنص الفرضية الثانية ما يأتي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهما".

لاختبار هذه الفرضية إحصائيا تم تحويلها إلى فرضية صفرية، ويصبح نصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة باختلاف الجنس و التخصص والمستوى والتفاعل بينهما".

وقبل اختبار الفرضية تم أولا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية العقلية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى، كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول رقم (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للدافعية العقلية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى

المتغير	العدد		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الجنس	ذكر	39	6.36	36.35
	انثى	63	6.75	38.31
المستوى	ابتدائي	9	5.56	36.60
	متوسط	39	7.57	36.16
	ثانوي	54	6.02	39.79
التخصص	علمي	48	6.29	37.81
	أدبي	54	6.70	38.51

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11) أن المتوسطات الحسابية في المتغيرات الوسيطية متقاربة نسبيا، لكن هناك فروقا بينها، وهي كالآتي:

- بالنسبة للجنس، متوسط الإناث في الدافعية **38.31**، أعلى من متوسط الذكور **36.35**

- بالنسبة للمستوى متوسط الدافعية لدى أساتذة التعليم الثانوي **39.79**، أكبر من متوسط أساتذة التعليم الابتدائي**36.60** ومن متوسط أساتذة التعليم المتوسط **36.16**.

- بالنسبة للتخصص متوسط الدافعية لدى أساتذة التخصص الأدبي **38.51**، أكبر من متوسط أساتذة التخصص العلمي **37.81**.

وللتأكد من الفروق بين المتغيرات الوسيطية في مستوى الدافعية العقلية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي وهو ما يظهره الجدول الموالي:

جدول رقم (12)يوضح الفروق في المتغيرات الوسيطية في مستوى الدافعية العقلية لطلبة المدرسة العليا للأساتذة

المصدر	مج المربعات	مربع المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة الاحتمالية
الجنس	50.261	50.261	1	1.29	0.259
التخصص	2.435	2.435	1	0.06	0.803
المستوى	241.09	120.545	2	3.09	0.050
التخصص*الجنس	203.90	203.9.7	1	5.23	0.024
المستوى*الجنس	138.01	69.009	2	1.77	0.176
المستوى*التخصص	120.12	60.060	2	1.54	0.219
المستوى*التخصص*الجنس	116.13	116.131	1	2.98	0.088

نلاحظ من خلال الجدول رقم(12) مايأتي:

الفرق وفق متغيري الجنس (ذكور /إناث)

نلاحظ أن القيمة الاحتمالية للفرق بين الذكور و الإناث تساوي (0.259) وهي أكبر من القيمة الإحصائية (0.05) مما يعني عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في مستوي الدافعية العقلية لدي طلبة المدرسة العليا للأساتذة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كحيل (2015) بعدم وجود فروق في مستوى الدافعية العقلية تعزى لمتغير الجنسين

وهذا يعني أن الطلبة الذكور والإناث لهما نفس المستوى من الدافعية العقلية، وهذا يرجع إلى تقارب الجنسين في المستوى العقلي والفكري وكذلك التشابه في الإمكانيات المعرفية وإتباع منهج فكري يشجع الجنسين على الإبداع والنجاح، ويعتبر الطلبة الأساتذة من طلبة المتميزين و يتمتعون بقدرات عقلية عالية حيث أن الدخول للمدرسة العليا للأساتذة يشترط معدلات تراكمية مرتفعة.

الفرق في التخصص (علمي / أدبي)

نلاحظ أن القيمة الاحتمالية التي تساوي (0.803) هي أكبر من القيمة الإحصائية (0.05) و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصين حيث اختلفت هذه الدراسة مع دراسة الشريم (2016) التي أشارت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية و العلاقة بينهما العقلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه لا توجد فروق كبيرة بين التخصصين حيث أن طلبة تخصص الأدبي وطلبة تخصص علمي يتقاربون في الدافعية لأنها مطلبا أساسيا في شخصية الطالب، وأن جميع الطلبة لديهم قدرات معرفية وأنهم مختارين وهذا ما يميزهم ، كما أنهم يمتلكون ثقة بالنفس عالية

الفرق وفق المستويات (التعليم الابتدائي التعليم المتوسط / التعليم الثانوي)

نلاحظ أن القيمة الاحتمالية **تساوي**.0.050 وهي تساوي القيمة الإحصائية 0.05 وبالتالي نقبل الفرض البديل

يمكن تفسير هذه النتيجة أنه توجد فروق في المستويات لصالح التعليم الثانوي في المدرسة العليا بمتوسط قيمته 39.79 وهذا يرجع إلى مستوي العالي لطلبة التعليم الثانوي وطريقة الاختيار ومكانة الاجتماعية التي يحظى بها الأستاذ في التعليم الثانوي

من خلال النتائج المدونة في الجدول(12) نستنتج:

بما أن قيمة (0.024)sig وهي أصغر من 0,05 وعليه توجد فروق **بين التخصص و الجنس.**

بما أن قيمة (0. 176)sig وهي أقل من 0,05 وعليه توجد فروق **بين المستوى و الجنس**

أن قيمة (0.219)sig وهي أكبر من 0,05 وعليه لا توجد فروق **بين المستوى والتخصص**

بما أن قيمة (0.088) وهي أكبر من 0,05 وعليه لا توجد **فروق بين المستوى والتخصص والجنس**

التخصص و الجنس : يوجد تفاعل بين الجنس والتخصص لصالح الإناث وهذا ما تظهره قيمة المتوسط 38.31 و يمكن تفسيرها أن الإناث يمتلكون إحساس بالجدية و القوة و التحدي و المغامرة والعطاء وإبراز نفسها وتحقيق مكانة في المجتمع عكس الذكور

المستوى و التخصص :لا توجد فرق في مستويات التعليم (التعليم الابتدائي / التعليم المتوسط / التعليم الثانوي) والتخصص (علمي / أدبي) وهذا يرجع إلى أن جميع الطلبة نفس الإمكانيات والامتيازات في العمل

المستوى والتخصص: يعني أن الطلبة باختلاف الجنس والمستويات لهم نفس القدرات العقلية والفكرية والمهارية

عدم وجود فروق بين مستوى والتخصص والجنس : وهذا يعني تشابه الظروف التي يعيشها الطلبة فهم أغلبهم من نفس البيئة، ويتأثرون بنفس المؤثرات يدرسون بنفس الطرق التدريس وكذلك الاهتمام والتشجيع الذين يتلقوهم ولهم نفس الامتيازات في العمل ولهم نفس القدرات العقلية والفكرية والمهارية الأدائية وأن المدرسة ميدان مفتوح لتميز مما يشجعهم على إبراز ذواتهم وسعي لتحقيق مكانة في المجتمع الأمر الذي ينمي لديهم دافعية .

ثالثا – عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية الثالثة ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى

لاختبار هذه الفرضية إحصائيا تم تحويلها إلى فرضية صفرية، ويصبح نصها:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى والتفاعل بينهما"

جدول رقم (13)يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لقلق التدريس لطلبة المدرسة العليا للأساتذة باختلاف الجنس والتخصص والمستوى

المتغير	العدد		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الجنس	ذكر	39	4.70	29.61
	انثى	63	4.92	30.71
المستوى	ابتدائي	09	4.06	28.33
	متوسط	39	5.13	31.07
	ثانوي	54	4.71	30.05
التخصص	علمي	48	4.32	31.27
	أدبي	54	5.14	29.42

نلاحظ من خلال الجدول رقم(13) إلى أن المتوسطات الحسابية في المتغيرات الوسيطية متقاربة نوعا ما هي موضحة كالآتي:

نلاحظ أن قيمة متوسط الجنس الخاص بالقلق لصالح الإناث بقيمة تساوي30.71

نلاحظ أن قيمة متوسط المستوى الخاص بالقلق لصالح التعليم المتوسط بقيمة تساوي 31.07

نلاحظ أن قيمة متوسط التخصص الخاص بالقلق لصالح التخصص العلمي 31.27

ولاختبار هذه الفرضية تم اعتماد على تحليل التباين الثلاثي فكانت النتائج كالتالي:

يوضح جدول رقم (14) يوضح الفروق في المتغيرات الوسيطية في مستوى قلق التدريس لطلبة المدرسة العليا للأساتذة

المصدر	مج المربعات	مربع المتوسطات	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة الاحتمالية
الجنس	19.77	19.77	1	0.85	0.357
التخصص	72.44	72.44	1	3.13	0.080
المستوى	24.64	12.32	2	0.53	0.588
التخصص*الجنس	42.84	42.84	1	1.85	0.176
المستوى*الجنس	18.99	9.49	2	0.41	0.664
المستوى*التخصص	67.53	33.76	2	1.46	0.237
المستوى*التخصص*الجنس	0.85	0.85	1	0.03	0.848

الفرق وفق متغيري الجنس (ذكور /إناث):

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (14) إلى أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.375 وهي أكبر من القيمة الإحصائية 0.05 وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لطلاب الأساتذة بالأقسام النهائية بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة في قلق التدريس لديهم وهذا ما تفق مع دراسة على محمود شعيب (1990)الذي يرى أن قلق التدريس لم يختلف بعامل الجنس

ويمكن نفسر هذا إلى أنه قد يعود إلى عدة عوامل ومن بينها تصوراتهم حول مهنة التدريس حيث أن العمل الميداني يختلف عن الدراسة النظرية التي يتلقونها في صفوف التدريس و متطلبات المهنة التي قد تعترض طريقهم بالإضافة إلى برامج و أساليب التدريس المتبعة التي استخدمت في إعدادهم .

الفرق في التخصص (علمي / أدبي)

ويتضح من خلال الجدول (14) إلى أن القيمة الاحتمالية 0.080 وهي أكبر من القيمة الإحصائية 0.05 وبالتالي نقبل الفرص الصفري أي أنة لا توجد فروق دالة إحصائيا باختلاف التخصص الأكاديمي لدى الطلبة الأساتذة وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد بن على مساوى(2012) الذي أكد أن درجة قلق لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين، ودراسة على محمود شعيب(1990) الذي يرى بأنه لا توجد فروق في قلق التدريس بين التخصصات المختلفة لدى الطالبات، فمهنة التدريس لا تتجزأ بتجزؤ التخصص.

ويمكن أن نفسر بأن هؤلاء الطلبة يشتركون في مقاييس في التكوين والإعداد القاعدي في السنوات الأولى من دراستهم بالإضافة إلى أن المجال المهني واحد ألا هو التدريس أي أن متطلبات الوظيفة المستقبلية واحدة وبالتالي لا يوجد اختلاف بن تخصص وآخر في قلق التدريس

الفرق وفق المستويات (التعليم الابتدائي التعليم المتوسط / التعليم الثانوي)

ونلاحظ من خلال الجدول إن قمة الاحتمالية تساوي 0.588 هي أكبر من القيمة الإحصائية 0.05 وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا باختلاف المستوى الابتدائي والمتوسط والثانوي حيث نقبل الفرض الصفري ويمكن تفسير وقد يرجع هذا إلى طرائق التدريس المتبعة في المدرسة العليا للأساتذة والتكوين الذي لا يميز بين مستوى وآخر بالإضافة إلى الإمكانيات التي يتمتع بها الطلاب الأساتذة في كل المستويات ونظرا كونهم مختارون.

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نستنتج:

بما أن قيمة (0.176)sig وهي أقل من 0,05 وعليه لاتوجد فروق بين التخصص والجنس.

بما أن قيمة (0)sig وهي أقل من 0,05 وعليه توجد فروق بين المستوى والجنس

أن قيمة (0.219)sig وهي أكبر من 0,05 وعليه لا توجد فروق بين المستوى والتخصص

التخصص و الجنس:

ويتضح لدينا من الجدول رقم(14) أن قيمة الاحتمالية بين التخصص و الجنس تساوي 0.176 وهي أكبر من القيمة الإحصائية 0.05 فهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصص والجنس وبالتالي نقبل الفرض الصفري وقد يرجع هذا لكون أنه لم يبقى هناك اختلاف بين الذكور و الإناث في مختلف التخصصات سواء كانت علمية أو أدبية بالإضافة إلى انحدارهم من نفس البيئة الاجتماعية لكلا الجنسين وأغلبهم ذات مستويات عالية في نتائج البكالوريا التي أهلتهم للدخول إلى المدرسة العليا للأساتذة كما أن متطلبات مهنة التدريس لا تختلف من تخصص وآخر.

المستوى والجنس:

وتظهر نتائج الجدول(14)إلى أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.664 وهي أكبر من القيمة الإحصائية والتي تساوي0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفري والذي يوضح أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين المستوى والجنس وهذا راجع إلى الإمكانيات التي يتمتع بها الطلبة الأساتذة لكلا الجنسين والى التكوين القاعدي المشترك لكل من المستوى الابتدائي والمتوسط والثانوي لإعدادهم لمهنة التدريس

المستوى والتخصص:

ويبين لنا جدول رقم (14) أن القيمة الاحتمالية 0.237 وهي أكبر من القيمة الإحصائية التي تساوي 0.05 حيث نقبل الفرض الصفري والذي يبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستوى سواء ابتدائي أو متوسط أو ثانوي والتخصص علمي كان أو أدبي في قلق التدريس وهذا قد يرجع إلى نوعية التكوين الذي يتلقاه الطلبة في كل التخصصات بالإضافة إلى التكوين القاعدي في السنوات الأولى من التمدرس في المدرسة العليا للأساتذة والذي يكون فيه اشتراك مختلف المستويات في بعض المقاييس وفي مختلف التخصصات

المستوى والتخصص والجنس

يوضح في الجدول رقم(14) القيمة الاحتمالية تساوي 0.848 وهي أكبر من القيمة الإحصائية التي تساوي 0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي يوضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المستوى والتخصص والجنس وهذا راجع التكوين القاعدي الموحد في بعض المقاييس وبالإضافة إلى طرائق التدريس المتبعة في كل المستويات وبمختلف التخصصات وكذالك إلى الإمكانيات التي يتمتع بها الطلبة الأساتذة من كلا الجنسين وحرصهم الشديد في شتى التخصصات سواء كانت أدبية أو علمية.

- خلاصة واستنتاج:

استهدفت الدراسة الحالية معالجة أحد الموضوعات التي تشكل حجر الزاوية في تطوير أي نظام تربوي، ألا وهو مجال تكوين المعلمين.

قد ركز كل من تيتمبوم ومولكين (1986) على ضرورة وضع تصميم جديد لتكوين المعلمين بطريقة أنجع لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، تلخصت هذه الخطة في جلب أحسن المتخرجين لوظيفة التعليم، وأن يصبح دور الأستاذ مسهلاً لعملية التعليم، وأن تستجيب برامج تكوين الأستاذ لحاجات المتعلمين (تيلوين، 1993، ص19)، فإن الدراسة الحالية ركزت، فضلاً عن ذلك، على في تكوين الأستاذ الطالب.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، وبالرجوع إلى الأدب التربوي، اعتمدت الباحثتان على أداتين هما:

- استبيان الدافعية العقلية: الذي اعتمدته حنان وميسون (2015) المتكون من (40)بندا موزعة على أربعة أبعاد، هي: التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفي، وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية.

- استبيان قلق التدريس: الذي أعده علي محمود شعيب(1991) المتكون من (25) بندا وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية.

تم تطبيق أداتي البحث على عينة مكونة من (102) طالبا وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة بورقلة بطريقة عشوائية طبقية، ويعد تحليل البيانات إحصائيا توصل البحث إلى النتائج الآتية:

لا توجد علاقة بين الدافعية العقلية و قلق التدريس لدى طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة

. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية العقلية تعزى لمتغير الجنس و التخصص والمستوى

. لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق التدريس تعزى لمتغير الجنس و التخصص والمستوى

- المقترحات:

. إجراء مزيد من الدراسات حول الدافعية العقلية بمتغيرات أخرى مثل التوافق الأكاديمي والطموح،

. إجراء دراسات خصوصا في قلق التدريس لأنها من المواضيع المهمة في خدمة الأستاذ وهي نادرة جدا

. إعادة النظر في برامج التكوين و الاهتمام بطرق التدريس

. أن تجرى التدريبات الميدانية بطريقة تكون أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة وتطلعاتهم وانشغالاتهم وذلك بتنويع النشاطات وتكثيفها، أي لإعطاء الفرصة لكل طالب القيام بمهام الأستاذ.

. إقامة دورات تدريبية تنشيطية في مرحلة أثناء الخدمة للأساتذة باعتماد على برامج مدروسة تهدف إلى تعزيز الكفايات التدريسية وكذلك طرح المشكلات و محاولة إيجادها

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم، سارة هاشم محمود(2013)، **أثر برنامج تعليمي وفق نظرية تريسي في الدافعية العقلية لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير، جامعة ديالي.

أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر، (2007)، **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية (2007)، **علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو ستة، فريال عبده (2011) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية بالزقازيق، مصر، (7)، 113-162،

أبو علام، رجاء محمود (1986)، **علم النفس التربوي**، ط4، بيروت، دار العلم للنشر والتوزيع.

الحموي، منى(2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، 26(ملحق)، 176.

حميد، زينب كريم (2014) **قلق التدريس وعلاقته بسمات الشخصية المبدعة للمتقدمين في اختبار صلاحية التدريس في الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية.

الحيلة، محمد محمود (2000)، الأردن، **الدافعية : العامل المهمل في التصميم التعليمي، مجلة الطالب**، 2(2)، 230- 232.

خلال، نبيله (2006)، **سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم** ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

دي بونو، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرين(2001)، **تعليم التفكير**، دمشق، دار الصفا للنشر والتوزيع.

رشيد، فارس هارون(2019)، الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي،جامعة بابل، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، (42)، 1.

الزغول، عماد عبد الرحيم (2001)، **مبادئ علم النفس التربوي، الأردن**، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم والكبيسي، وهيب مجيد (1993)، **علاقة التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة ببعض المتغيرات**، بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

شاهين، عبد الحميد حسن (2010)، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**.

الشريم، أحمد علي(2014)، القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 10(2)، 149- 223.

الشمري، هديل علي جبر وسالي، طالب علوان (2019) الدافعية العقلية وعلاقتها بالتفاخر الأصيل، **مجلة مركز البحوث النفسية**، 30(4)، 85-132.

شواشرة، عاطف حسن (2007)، **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية والتحصيل الدراسي (دراسة حالة)**، الأردن، كلية الدراسات التربوية.

طارق، نور الدين محمد عبد الرحيم (2018) عادات العقل والدافعية العقلية والتخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج، **المجلة التربوية**، (52)، 448-559.

الظفري، سعيد بن سليمان والبوسعيدية، عايدة بنت محمد (2009) **الخصائص السيكومترية للنسخة العمانية من مقياس(29-(1)TCHAS في قلق التدريس**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الرابع والخمسين للمجلس الدولي في التربية من أجل التعليم، جامعة السلطان قابوس-سلطنة عمان.

عبد الرحيم، طلعت حسن (1998)، **سيكولوجية التأخر الدراسي**، ط1، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبد الغفار، عبد السلام (1977)، **مقدمة في الصحة النفسية**، دار النهضة.

عبد القادر، محمد عبد الغفار (1984)، العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي ودوافعهم للانجاز، جامعة المنصورة ، **مجلة كلية التربية بالمنصور**، 6(1)، 298.

العساف، صالح بن حمد (2000) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط1، دار الزهراء.

علا، علي حبيب (2016) **مستوى الأداء في التربية العلمية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي** رسالة ماجستير في التربية، جامعة تشرين، سوريا.

علي، قيس محمد وحموك، وليد سالم (2004)، **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، ط1، مركز بيونو لتعليم التفكير.

غالي، محمد أحمد وأبو علام ، رجاء محمود (1972) **القلق وأمراض الجسم**، ط1، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

فارس، هارون رشيد (2019) الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل (42)، 1073-1089.

فرج، عبد اللطيف حسين (2009) **الاضطرابات النفسية الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002)، **علم النفس العام**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

قيس، محمد علي ووليد، سالم حموك (2014) **الدافعية العقلية**، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

كحيل، إسماعيل ديانة (2015) **السرعة الإدراكية البصرية و علاقتها بالدافعية العقلية**، رسالة الماجستير في علم النفس النمو، جامعة دمشق، سوريا

مجيد، حنان حسن وعبد الله، ميسون شاكر(2019)، الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الأول في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق، **مركز البحوث النفسية**، 30(3)، 527.

مرعي، توفيق أحمد ونوفل، محمد بكر (2008) الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، **مجلة جامعة دمشق** ، 24 (2)، 257-294

مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود (2002)، **طرائق التدريس العامة**، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المعلم، قيس محمد علي (2000)، **قياس التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير**، جامعة الموصل كلية التربية.

مكنزي، كوام (2013) القلق ونوبات الذعر، ترجمة أمان الدين، هلا، ط1، **المجلة العربية** فهرسة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض–السعودية.

نظير، سليمان علي (2019) الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، **مركز البحوث النفسية** ، جامعة كركوك، 30(2)، 171–196.

De Bono, (1998): **Lateral thanking concepts**.

Santrrock , J (2003) :**Psychology ,** Me Graw Hill , Boston.

Clayton, B.y, (1983): **Logical thinking in children Ages six through thirteen** , Child development .

Gagre & Berliner, D.G (1979): **Educational psychology** Chicago Rand Mnenally.

Caciopo, .J.T, & Ptty, R.E (1982) : **Need for cognition Journal of personality and social psychology**, Vol (42) ,No (1).

Decie & Ryan, M(1985): Intrinsic Motivation & Self domination, **Journal of human behavior**. New York: Plenum . (p.p.1-12).

Owen. S.V. Forman, R.D. & Moscow. H.(1981) **Educational psychology: An introduction**. (2nd ed). Owen & Robin Forman.

William morris,(1970): **The American Heritage Dictionary of the English Language**, by Amrican Heritage pulishing, Co, Inc.

AKINSOLA, M. K, (2014):Assessing Pre-Service Teachers Teaching Anxiety. **American Journal of Educational Research**, 2(12A), 41-44.

DANNER, R. B. (2014): Student Teachers' Perceptions of Sources of Teaching Practice-Related Anxieties. **Journal of Teaching and Teacher Education**. 2(1), 47-59.

الملاحق

ملحق رقم (1)

مقياس قلق التدريس لدى طلاب التأهيل التربوي

على محمود شعيب(1991)

تعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تسأل عن أحاسيسك ومشاعرك تجاه مهنة التدريس و مواقفها داخل الفصل، وأمام كل عبارة استجاباتان هما (نعم، لا) و المطلوب هو قراءة كل عبارة ، وضع علامة (*) تحت الخانة التي تمثل أنسب اختيار لما تشعر به اتجاه هذه العبارة في ورقة الإجابة المنفصلة تحت الصورة أ ، لا تترك عبارة إلا وتجيب عليها الاستمارة لن تستخدم إلا في الأغراض العلمية فقط.

شكرا على تعاونك .....

الرقم	العبارة
01	سعادتي لا تقدر عند الانتهاء من تحضير الدروس التي سوف القيها على طلابي
02	لا أتوقع أنني سأكون مدرسا كفئا
03	لاشك أنني سأفقد تركيزي إذا فاجئني أحد الطلاب بسؤال لا أعرف إجابته في الفصل
04	أشك في قدرتي على حسن التصرف داخل الفصل
05	لا شك أن المدرس الناجح هو الذي لديه تأهيل تربوي كاف
06	لدي القدرة أن أقنع طلابي ليؤدو ما أكلفهم به من واجبات منزلية
07	بمقدوري السيطرة الكاملة على الطلاب داخل الفصل
08	أنا لست سعيدا بمهنة التدريس
09	يجف حلقي كثيرا عند بداية الشرح في كل حصة
10	أجد صعوبة في مواصلة عرض موضوع الدرس حينما يراقبني أحد الزائرين داخل الفصل
11	أتصرف بحكمة في المواقف المحرجة داخل الفصل
12	أحاول أن أبدو متمسكا إذا كلفت بإدارة اجتماع لمجلس الآباء و المعلمين بالمدرسة.
13	لا أستطيع إخفاء علامات الارتباك إذا سألني أحد الطلاب سؤالا لا أستطيع الرد عليه
14	من الصعب تصديق أنني سأكون مدرسا

15	لا شك أن برنامج التأهيل التربوي يساهم في تخريج مدرس كفء
16	ينتابني إحساس بالخوف إذا اخبرني مدير المدرسة أنه قادم لمشاهدتي
17	عادة ما أبدأ الحوار مع زملائي في غرفة المدرسين
18	لا أتوقع أنني سأنجح في جذب انتباه طلابي لما أشرحه داخل الفصل
19	من الصعب علي أن أعترف للطلاب أنني لا أعرف إجابة سؤال لأحدهم
20	مع بداية كل حصة أشعر بصعوبة في تذكر أي من المعلومات التي سألقيها عليهم
21	لدي إحساس أنني من الممكن أن أكون مدرسا كفئا بدون التأهيل التربوي
22	أشعر بالقلق تجاه جعل الامتحانات المدرسية مؤشر جيد لما أبذله من جهد مع طلابي داخل الفصل
23	أشعر بالخوف من أن نتائج طلابي لا تكون بالمستوى المرتفع
24	لا زلت أعتقد أن خوفي من مهنة التدريس لن يمنع من أكون مدرسا كفئا
25	لا شك أن الطلاب المشاغبين يمثلون ضغوطا نفسية على داخل الفصل

ملحق رقم(2)

الاستبيان الأولي لدافعية (2015)

اسم الطالبة:

تحية طيبة:

فيما ياتي فقرات مقياس الدافعية العقلية :المطلوب منك قراءة كل فقرة بدقة واختيار احدى الاختيارات بوضع علامة (*) في المكان المخصص أمام الفقرة وتحت الاختيار الذي ترغبين فيه وهو اما كثيرا أو احيانا أو نادرا يرجى منك المساعدة لأغراض البحث العلمي مع الشكر الجزيل

ت	الفقرات	كثيرا	أحياتا	نادرا
1	أحرص على انجاز الواجبات الدراسية جميعها التي أكلف بها			
2	لا أستطيع أن أركز على الموضوعات العلمية لمدة طويلة			
3	لاأحب التعامل مع المسائل المعقدة			
4	أركز على الأسئلة التي تثير اهتمامي			
5	أحب أن تكون دراستي بصورة منظمة			
6	لا أركز في دراستي عند مواجهة مشكلة ما			
7	لا أستطيع أن أستبعد الأشياء الجانبية من ذهني لتعلم شيء ما			
8	أجد سهولة في تنظيم أفكاري			
9	لا أستطيع أن أوجه انتباهي بسرعة			
10	أفضل أن أنجز واجباتي المدرسية في الوقت المحدد			
11	أريد أن أتعلم كل شيء عن مواضيع دراستي لأنه يمكن أن يفيدني يوما ما			
12	أفضل أن أتعلم أشياء جديدة عن الحاسوب للإفادة منها في دراستي			
13	ليس من الضروري أن أحصل على التكنولوجيا الحديثة لأستعين بها في دراستي			
14	أتطلع إلى فهم الموضوع قبل إصدار الأحكام عليه			
15	لدي طرائق خاصة في تعلم مواضيع دراستي			
16	لا أرغب في مناقشة النظريات الحديثة في دراستي			

17	أحب تعلم الأمور التي تتطلب تحديا أثناء دراستي			
18	أجد أن الانترنت أداة مفيدة في البحث عن المعلومات			
19	لا أرغب في معرفة المزيد من المعلومات من مصادر متنوعة			
20	أجد متعة كبيرة عند قيامي في حل المشكلات اليومية بالاستعانة بما درسته بمعلوماتي			
21	لا أستطيع أن أضع خططا مناسبة لحل المشكلات الطارئة			
22	أجد متعة في إيجاد حلول متعددة للأسئلة المعقدة			
23	ليس لدي القدرة على تقييم حلول الأسئلة			
24	أجد أني مختلف عن صديقاتي في قدراتي العلمية			
25	أشعر بالرضا عند تحديد الصعوبات في مواضيع المادة			
26	استمتع بفهم ما يدور حولي			
27	لدي القدرة على تخيل حلول الأسئلة التي تواجهني			
28	ليس لدي القدرة على اتخاذ قرارات مهمة من دون تردد			
29	أجد متعة كبيرة في البحث في العلوم المختلفة			
30	يستشيرني زملائي عند حل مشكلاتهم الخاصة			
31	اشعر بأني أمتلك مهارات علمية لا تمتلكها زميلاتي			
32	لا استطيع أن أتخيل الحل قبل الوصول إلى النتائج			
33	ابحث عن المعلومات العلمية التي لم تحصل عليها زميلاتي			
34	اخذ في الحسبان آراء الآخرين في قراراتي			
35	استخدام مهارات التفكير قبل الإجابة عن سؤال ما			
36	أشعر بأن أفكاري غير متطابقة مع أفكار زميلاتي			
37	ابحث عن حلول للمشكلات التي فشلت زميلاتي في حلها			
38	اسبق المدرسة عندما تعرض حلا لسؤال ما			
39	امتلك القدرة على حل الأسئلة التي تعرضها أستاذة المادة			
40	أنا متفتحة الذهن و اطلع على أفكار الآخرين بجدية			

ملحق رقم (3)

الاستبيان في صورته النهائية:

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

عزيزي الطالب الأستاذ عزيزتي الطالبة الأساتذة

بين يديك هذا الاستبيان الذي يتكون من مجموعة من الجمل و الفقرات التي تحتوي على بدائل للأجوبة نرجو منك الإجابة بدقة ووضوح على بنوده وفقا لتعليمات المرفقة ،مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة ولا خاطئة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق و أمانة

كما نعلمكم أن المعلومات التي تفيدونا بها ستبقى في سرية تامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي .

الجنس:ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:

التخصص:أدبي ☐ علمي ☐

المستوى :ثانوي ☐ متوسط ☐ ابتدائي ☐

رقم	العبارات	نعم	احيانا	لا
01	سأفقد تركيزي إذا فاجئني أحد الطلبة بسؤال داخل الفصل			

02	سعادتي لا تقدر عند انتهاء من تحضير الدروس التي سوف ألقيها على طلابي			
03	لا أتوقع إني سأكون مدرسا كفئا			
04	لدي القدرة على أن اقنع طلابي ليؤدو ما أكلفهم به من واجبات منزلية			
05	بمقدوري السيطرة الكاملة على الطلبة داخل الفصل			
06	لست سعيدا بمهنة التدريس			
07	أجد صعوبة في مواصلة عرض موضوع الدرس حينما يراقبني أحد الزائرين داخل الفصل			
08	لا أستطيع إخفاء علامات الارتباك إذا سألني أحد الطلبة سؤالا لا أستطيع الرد عليه			
09	لا أتوقع أنني سأنجح في جذب انتباه طلابي لما سأشرحه داخل الفصل			
10	من الصعب علي أن اعترف للطلاب أنني لا أعرف إجابة سؤال لأحدهم			
11	مع بداية كل حصة أشعر بصعوبة في تذكر أي من المعلومات التي سألقيها عليهم			
12	أشعر بالخوف من أن نتائج طلابي لا تكون بالمستوى المرتفع			
13	أعتقد أن خوفي من مهنة التدريس لن يمنع من أكون مدرسا كفئا			
14	أحرص على انجاز الواجبات الدراسية جميعها التي أكلف بها			
15	لا أستطيع أن أركز على الموضوعات العلمية لمدة طويلة			
16	أركز على الأسئلة التي تثير اهتمامي			
17	أحب أن تكون دراستي بصورة منظمة			
18	لا أستطيع أن أستبعد الأشياء الجانبية من ذهني لتعلم شيء ما			
19	أجد سهولة في تنظيم أفكاري			
20	لا أستطيع أن أوجه انتباهي بسرعة			
21	أفضل أن أنجز واجباتي المدرسية في الوقت المحدد			
22	أريد أن أتعلم كل شيء عن مواضيع دراستي لأنه يمكن إن يفيدني يوما ما			
23	أفضل أن أتعلم أشياء جديدة عن الحاسوب للإفادة منها في دراستي			

24	أتطلع الى فهم الموضوع قبل إصدار الأحكام عليه			
25	لا أرغب في مناقشة النظريات الحديثة في دراستي			
26	أحب تعلم الأمور التي تتطلب تحديا أثناء دراستي			
27	أجد أن الانترنت أداة مفيدة في البحث عن المعلومات			
28	لا أرغب في معرفة المزيد من المعلومات من مصادر متنوعة			
29	أجد متعة كبيرة عند قيامي في حل المشكلات اليومية بالاستعانة بما درسته بمعلوماتي			
30	أشعر بالرضا عند تحديد الصعوبات في مواضيع المادة			
31	استمتع بفهم ما يدور حولي			
32	لدي القدرة على تخيل حلول الأسئلة التي تواجهني			
33	أجد متعة كبيرة في البحث في العلوم المختلفة			
34	اشعر بأني أمتلك مهارات علمية لا تمتلكها زميلاتي			
35	لا استطيع أن أتخيل الحل قبل الوصول إلى النتائج			
36	أشعر بأن أفكاري غير متطابقة مع أفكار زميلاتي			
37	ابحث عن حلول للمشكلات التي فشلت زميلاتي في حلها			

ملحق رقم(4)

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

مقارنة الطرفية خاصة للدافعية

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1.287	.266	-2.977-	28	.006	-.66667-	.22396	-1.12543-	-.20790-
	Hypothèse de variances inégales			-2.977-	27.888	.006	-.66667-	.22396	-1.12551-	-.20782-
VAR00002	Hypothèse de variances égales	.857	.363	-3.989-	28	.000	-1.00000-	.25071	-1.51356-	-.48644-
	Hypothèse de variances inégales			-3.989-	27.372	.000	-1.00000-	.25071	-1.51409-	-.48591-
VAR00003	Hypothèse de variances égales	.309	.583	-.887-	28	.382	-.20000-	.22537	-.66166-	.26166
	Hypothèse de variances inégales			-.887-	27.843	.382	-.20000-	.22537	-.66178-	.26178
VAR00004	Hypothèse de variances égales	29.691	.000	-3.157-	28	.004	-.73333-	.23231	-1.20920-	-.25747-
	Hypothèse de variances inégales			-3.157-	16.493	.006	-.73333-	.23231	-1.22462-	-.24205-
VAR00005	Hypothèse de variances égales	19.862	.000	-3.473-	28	.002	-.60000-	.17275	-.95385-	-.24615-
	Hypothèse de variances inégales			-3.473-	18.754	.003	-.60000-	.17275	-.96188-	-.23812-
VAR00006	Hypothèse de variances égales	4.477	.043	-.716-	28	.480	-.20000-	.27946	-.77244-	.37244
	Hypothèse de variances inégales			-.716-	26.120	.481	-.20000-	.27946	-.77430-	.37430
VAR00007	Hypothèse de variances égales	1.869	.182	-3.051-	28	.005	-.73333-	.24037	-1.22571-	-.24096-
	Hypothèse de variances inégales			-3.051-	24.392	.005	-.73333-	.24037	-1.22901-	-.23766-
VAR00008	Hypothèse de variances égales	6.760	.015	-2.323-	28	.028	-.53333-	.22956	-1.00357-	-.06310-
	Hypothèse de variances inégales			-2.323-	25.321	.028	-.53333-	.22956	-1.00582-	-.06085-
VAR00009	Hypothèse de variances égales	.012	.913	-3.610-	28	.001	-.73333-	.20315	-1.14947-	-.31720-
	Hypothèse de variances inégales			-3.610-	27.473	.001	-.73333-	.20315	-1.14983-	-.31684-
VAR00010	Hypothèse de variances égales	18.152	.000	-3.444-	28	.002	-.66667-	.19355	-1.06313-	-.27020-
	Hypothèse de variances inégales			-3.444-	17.702	.003	-.66667-	.19355	-1.07378-	-.25955-
VAR00011	Hypothèse de variances égales	23.734	.000	-2.443-	28	.021	-.60000-	.24560	-1.10308-	-.09692-
	Hypothèse de variances inégales			-2.443-	18.330	.025	-.60000-	.24560	-1.11531-	-.08469-
VAR00012	Hypothèse de variances égales	.424	.520	-3.889-	28	.001	-.73333-	.18856	-1.11958-	-.34708-
	Hypothèse de variances inégales			-3.889-	28.000	.001	-.73333-	.18856	-1.11958-	-.34708-
VAR00013	Hypothèse de variances égales	3.144	.087	-.837-	28	.410	-.13333-	.15936	-.45978-	.19311
	Hypothèse de variances inégales			-.837-	19.684	.413	-.13333-	.15936	-.46610-	.19944
VAR00014	Hypothèse de variances égales	7.918	.009	-4.525-	28	.000	-.93333-	.20625	-1.35582-	-.51085-
	Hypothèse de variances inégales			-4.525-	17.223	.000	-.93333-	.20625	-1.36806-	-.49861-
VAR00015	Hypothèse de variances égales	1.412	.245	.232	28	.818	.06667	.28730	-.52183-	.65517
	Hypothèse de variances inégales			.232	26.923	.818	.06667	.28730	-.52290-	.65623

VAR00016	Hypothèse de variances égales	9.164	.005	-2.683-	28	.012	-.80000-	.29814	-1.41072-	-.18928-
	Hypothèse de variances inégales			-2.683-	24.374	.013	-.80000-	.29814	-1.41484-	-.18516-
VAR00017	Hypothèse de variances égales	1.252	.273	-3.388-	28	.002	-.66667-	.19680	-1.06979-	-.26354-
	Hypothèse de variances inégales			-3.388-	23.973	.002	-.66667-	.19680	-1.07287-	-.26047-
VAR00018	Hypothèse de variances égales	54.121	.000	-2.779-	28	.010	-.53333-	.19190	-.92642-	-.14025-
	Hypothèse de variances inégales			-2.779-	14.000	.015	-.53333-	.19190	-.94492-	-.12175-
VAR00019	Hypothèse de variances égales	1.612	.215	-2.369-	28	.025	-.60000-	.25323	-1.11872-	-.08128-
	Hypothèse de variances inégales			-2.369-	27.396	.025	-.60000-	.25323	-1.11924-	-.08076-
VAR00020	Hypothèse de variances égales	57.466	.000	-3.595-	28	.001	-.80000-	.22254	-1.25585-	-.34415-
	Hypothèse de variances inégales			-3.595-	14.000	.003	-.80000-	.22254	-1.27730-	-.32270-
VAR00021	Hypothèse de variances égales	.198	.660	-1.910-	28	.066	-.46667-	.24430	-.96709-	.03376
	Hypothèse de variances inégales			-1.910-	27.687	.067	-.46667-	.24430	-.96735-	.03401
VAR00022	Hypothèse de variances égales	11.581	.002	-1.768-	28	.088	-.33333-	.18856	-.71958-	.05292
	Hypothèse de variances inégales			-1.768-	21.756	.091	-.33333-	.18856	-.72464-	.05797
VAR00023	Hypothèse de variances égales	2.120	.157	-1.890-	28	.069	-.33333-	.17638	-.69464-	.02797
	Hypothèse de variances inégales			-1.890-	27.711	.069	-.33333-	.17638	-.69481-	.02814

VAR00024	Hypothèse de variances égales	.089	.767	-1.474-	28	.152	-.40000-	.27139	-.95591-	.15591
	Hypothèse de variances inégales			-1.474-	28.000	.152	-.40000-	.27139	-.95591-	.15591
VAR00025	Hypothèse de variances égales	15.935	.000	-3.257-	28	.003	-.80000-	.24560	-1.30308-	-.29692-
	Hypothèse de variances inégales			-3.257-	18.330	.004	-.80000-	.24560	-1.31531-	-.28469-
VAR00026	Hypothèse de variances égales	40.819	.000	-4.036-	28	.000	-.73333-	.18170	-1.10553-	-.36113-
	Hypothèse de variances inégales			-4.036-	14.000	.001	-.73333-	.18170	-1.12305-	-.34362-
VAR00027	Hypothèse de variances égales	2.800	.105	-2.646-	28	.013	-.66667-	.25198	-1.18282-	-.15052-
	Hypothèse de variances inégales			-2.646-	22.400	.015	-.66667-	.25198	-1.18869-	-.14464-
VAR00028	Hypothèse de variances égales	.683	.416	-.716-	28	.480	-.20000-	.27946	-.77244-	.37244
	Hypothèse de variances inégales			-.716-	26.713	.480	-.20000-	.27946	-.77368-	.37368
VAR00029	Hypothèse de variances égales	13.176	.001	-2.430-	28	.022	-.60000-	.24689	-1.10572-	-.09428-
	Hypothèse de variances inégales			-2.430-	20.135	.025	-.60000-	.24689	-1.11477-	-.08523-
VAR00030	Hypothèse de variances égales	.049	.826	-.837-	28	.410	-.20000-	.23905	-.68966-	.28966
	Hypothèse de variances inégales			-.837-	27.876	.410	-.20000-	.23905	-.68976-	.28976
VAR00031	Hypothèse de variances égales	11.554	.002	-2.750-	28	.010	-.73333-	.26667	-1.27958-	-.18709-
	Hypothèse de variances inégales			-2.750-	20.459	.012	-.73333-	.26667	-1.28879-	-.17787-

VAR00032	Hypothèse de variances égales	.249	.622	-3.207-	28	.003	-.80000-	.24944	-1.31096-	-.28904-
	Hypothèse de variances inégales			-3.207-	27.586	.003	-.80000-	.24944	-1.31131-	-.28869-
VAR00033	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	-1.323-	28	.197	-.33333-	.25198	-.84948-	.18282
	Hypothèse de variances inégales			-1.323-	26.923	.197	-.33333-	.25198	-.85042-	.18375
VAR00034	Hypothèse de variances égales	.776	.386	-.493-	28	.626	-.13333-	.27021	-.68684-	.42018
	Hypothèse de variances inégales			-.493-	27.746	.626	-.13333-	.27021	-.68707-	.42040
VAR00035	Hypothèse de variances égales	2.293	.141	-.695-	28	.493	-.13333-	.19190	-.52642-	.25975
	Hypothèse de variances inégales			-.695-	24.478	.494	-.13333-	.19190	-.52899-	.26232
VAR00036	Hypothèse de variances égales	.025	.876	-3.479-	28	.002	-.73333-	.21082	-1.16518-	-.30149-
	Hypothèse de variances inégales			-3.479-	26.610	.002	-.73333-	.21082	-1.16619-	-.30047-
VAR00037	Hypothèse de variances égales	.473	.497	2.977	28	.006	.66667	.22396	.20790	1.12543
	Hypothèse de variances inégales			2.977	27.888	.006	.66667	.22396	.20782	1.12551
VAR00038	Hypothèse de variances égales	2.603	.118	-.963-	28	.344	-.20000-	.20778	-.62563-	.22563
	Hypothèse de variances inégales			-.963-	26.167	.345	-.20000-	.20778	-.62698-	.22698
VAR00039	Hypothèse de variances égales	.081	.779	.256	28	.800	.06667	.26065	-.46726-	.60058
	Hypothèse de variances inégales			.256	27.978	.800	.06667	.26065	-.46726-	.60060

VAR00040	Hypothèse de variances égales	12.500	.001	-1.673-	28	.105	-.40000-	.23905	-.88966-	.08966
	Hypothèse de variances inégales			-1.673-	20.588	.109	-.40000-	.23905	-.89773-	.09773
الدرجة_الكلية	Hypothèse de variances égales	.084	.774	-14.737-	28	.000	-19.26667-	1.30737	-21.94468-	-16.58865-
	Hypothèse de variances inégales			-14.737-	27.998	.000	-19.26667-	1.30737	-21.94469-	-16.58864-

مقارنة الطرفية خاص بقلق التدريس

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	12.298	.002	-4.795-	28	.000	-1.13333-	.23637	-1.61753-	-.64914-
	Hypothèse de variances inégales			-4.795-	20.753	.000	-1.13333-	.23637	-1.62526-	-.64141-
VAR00002	Hypothèse de variances égales	.972	.333	-3.214-	28	.003	-.73333-	.22817	-1.20073-	-.26594-
	Hypothèse de variances inégales			-3.214-	23.050	.004	-.73333-	.22817	-1.20529-	-.26138-
VAR00003	Hypothèse de variances égales	7.916	.009	-4.141-	28	.000	-.93333-	.22537	-1.39499-	-.47167-
	Hypothèse de variances inégales			-4.141-	19.236	.001	-.93333-	.22537	-1.40486-	-.46201-
VAR00004	Hypothèse de variances égales	123.449	.000	-2.955-	28	.006	-.73333-	.24817	-1.24168-	-.22498-
	Hypothèse de variances inégales			-2.955-	14.000	.010	-.73333-	.24817	-1.26560-	-.20107-
VAR00005	Hypothèse de variances égales	5.181	.031	-4.824-	28	.000	-1.06667-	.22111	-1.51959-	-.61375-
	Hypothèse de variances inégales			-4.824-	23.656	.000	-1.06667-	.22111	-1.52336-	-.60997-
VAR00006	Hypothèse de variances égales	.102	.752	-2.910-	28	.007	-.73333-	.25198	-1.24946-	-.21719-
	Hypothèse de variances inégales			-2.910-	27.301	.007	-.73333-	.25198	-1.25008-	-.21659-
VAR00007	Hypothèse de variances égales	1.418	.244	-1.000-	28	.326	-.26667-	.26667	-.81291-	.27958
	Hypothèse de variances inégales			-1.000-	25.110	.327	-.26667-	.26667	-.81576-	.28242
VAR00008	Hypothèse de variances égales	.516	.478	-5.870-	28	.000	-1.06667-	.18170	-1.43887-	-.69447-
	Hypothèse de variances inégales			-5.870-	27.959	.000	-1.06667-	.18170	-1.43889-	-.69444-
VAR00009	Hypothèse de variances égales	1.353	.255	-1.963-	28	.060	-.46667-	.23771	-.95360-	.02027
	Hypothèse de variances inégales			-1.963-	27.227	.060	-.46667-	.23771	-.96423-	.02089
VAR00010	Hypothèse de variances égales	8.272	.008	-3.113-	28	.004	-.80000-	.25697	-1.32637-	-.27363-
	Hypothèse de variances inégales			-3.113-	21.009	.005	-.80000-	.25697	-1.33439-	-.26562-
VAR00011	Hypothèse de variances égales	2.180	.151	-.519-	28	.608	-.13333-	.25697	-.65971-	.39304
	Hypothèse de variances inégales			-.519-	25.849	.608	-.13333-	.25697	-.66169-	.39502
VAR00012	Hypothèse de variances égales	35.482	.000	-5.456-	28	.000	-1.33333-	.24430	-1.83376-	-.83291-
	Hypothèse de variances inégales			-5.456-	16.238	.000	-1.33333-	.24430	-1.85061-	-.81606-
VAR00013	Hypothèse de variances égales	.196	.661	-3.365-	28	.002	-.80000-	.23771	-1.28694-	-.31306-
	Hypothèse de variances inégales			-3.365-	27.227	.002	-.80000-	.23771	-1.28756-	-.31244-
VAR00014	Hypothèse de variances égales	1.984	.170	-4.221-	28	.000	-.93333-	.22111	-1.38625-	-.48041-
	Hypothèse de variances inégales			-4.221-	24.934	.000	-.93333-	.22111	-1.38878-	-.47789-
VAR00015	Hypothèse de variances égales	.039	.846	-.648-	28	.522	-.20000-	.30861	-.83215-	.43215
	Hypothèse de variances inégales			-.648-	27.955	.522	-.20000-	.30861	-.83220-	.43220

VAR00016	Hypothèse de variances égales	.048	.829	-2.376-	28	.025	-.66667-	.28059	-1.24143-	-.09191-
	Hypothèse de variances inégales			-2.376-	27.819	.025	-.66667-	.28059	-1.24160-	-.09174-
VAR00017	Hypothèse de variances égales	.000	1.000	-2.443-	28	.021	-.60000-	.24560	-1.10308-	-.09692-
	Hypothèse de variances inégales			-2.443-	27.751	.021	-.60000-	.24560	-1.10328-	-.09672-
VAR00018	Hypothèse de variances égales	4.226	.049	.213	28	.833	.06667	.31371	-.57594-	.70927
	Hypothèse de variances inégales			.213	26.333	.833	.06667	.31371	-.57777-	.71111
درجة_كلية	Hypothèse de variances égales	.917	.346	-12.956-	28	.000	-12.53333-	.96741	-14.51497-	-10.55169-
	Hypothèse de variances inégales			-12.956-	25.804	.000	-12.53333-	.96741	-14.52260-	-10.54407-

الاتساق الداخلي الخاص بالدافعية:

Corrélations

		الدرجة_الكلية	بعد_1	بعد_2	بعد_3	بعد_4
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1	.845**	.864**	.796**	.546**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000	.000
	N	50	50	50	50	50
بعد_1	Corrélation de Pearson	.845**	1	.656**	.543**	.307*
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.000	.030
	N	50	50	50	50	50
بعد_2	Corrélation de Pearson	.864**	.656**	1	.602**	.327*
	Sig. (bilatérale)	.000	.000		.000	.020
	N	50	50	50	50	50
بعد_3	Corrélation de Pearson	.796**	.543**	.602**	1	.257
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000		.072
	N	50	50	50	50	50
بعد_4	Corrélation de Pearson	.546**	.307*	.327*	.257	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.030	.020	.072	
	N	50	50	50	50	50

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

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

الاتساق الداخلي الخاص بالقلق:

Corrélations

		درجة_كلية	ادارة_صفية	كف_مهنية
درجة_كلية	Corrélation de Pearson	1	.916**	.874**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000
	N	50	50	50
ادارة_صفية	Corrélation de Pearson	.916**	1	.606**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000
	N	50	50	50
كف_مهنية	Corrélation de Pearson	.874**	.606**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	50	50	50

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

الفا كرونباخ خاص بالدافعية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.751	40

الفا كرونباخ الخاص بالقلق:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.701	18

التجزئة النصفية خاص بالدافعية:

البعد الأول

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.479
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	.360
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			.246
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.394
	Longueur inégale		.394
Coefficient de Guttman			.394

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005.

b. Les éléments sont : VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010.

البعد الثاني:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.017
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	.565
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			.263
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.417
	Longueur inégale		.417
Coefficient de Guttman			.399

a. Les éléments sont : VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. Les éléments sont : VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020.

البعد الثالث:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.174
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	.463
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			.259
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.412
	Longueur inégale		.412
Coefficient de Guttman			.407

a. Les éléments sont : VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025.

b. Les éléments sont : VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

البعد الرابع:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	-.106-[a]
		Nombre d'éléments	5[b]
	Partie 2	Valeur	.100
		Nombre d'éléments	5[c]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			-.164-[d]
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		-.391-[d]
	Longueur inégale		-.281-[d]
Coefficient de Guttman			-.391-

التجزئة النصفية خاص بالقلق:

البعد الأول

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.516
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	.083
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			.510
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.675
	Longueur inégale		.675
Coefficient de Guttman			.665

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00004, VAR00005, VAR00007, VAR00008.

b. Les éléments sont : VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00018.

البعد الثاني:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.359
		Nombre d'éléments	4[a]
	Partie 2	Valeur	.373
		Nombre d'éléments	4[b]
	Nombre total d'éléments		8
Corrélation entre les sous-échelles			.172
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.294
	Longueur inégale		.294
Coefficient de Guttman			.294

a. Les éléments sont : VAR00002, VAR00003, VAR00006, VAR00013.

b. Les éléments sont : VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017.

ملحق رقم (5) نتائج الدراسة الأساسية

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
د_كلية	38.1863	6.49559	102
د_ك	30.2941	4.84531	102

Corrélations

		د_كلية	د_ك
د_كلية	Corrélation de Pearson	1	.079
	Sig. (bilatérale)		.429
	Somme des carrés et produits croisés	4261.461	251.412
	Covariance :	42.193	2.489
	N	102	102
د_ك	Corrélation de Pearson	.079	1
	Sig. (bilatérale)	.429	
	Somme des carrés et produits croisés	251.412	2371.176
	Covariance :	2.489	23.477
	N	102	102

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: د_كلية

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel	Paramètre de non-centralité	Puissance observée[b]
Modèle corrigé	718.683[a]	10	71.868	1.846	.063	.169	18.460	.815
Constante	54858.150	1	54858.150	1409.090	.000	.939	1409.090	1.000
الجنس	50.261	1	50.261	1.291	.259	.014	1.291	.203
التخصص	2.435	1	2.435	.063	.803	.001	.063	.057
المستوى	241.090	2	120.545	3.096	.050	.064	6.193	.583
التخصص * الجنس	203.907	1	203.907	5.238	.024	.054	5.238	.620
المستوى * الجنس	138.017	2	69.009	1.773	.176	.037	3.545	.362
المستوى * التخصص	120.121	2	60.060	1.543	.219	.033	3.085	.320
المستوى * التخصص * الجنس	116.131	1	116.131	2.983	.088	.032	2.983	.401
Erreur	3542.777	91	38.932					
Total	152997.000	102						
Total corrigé	4261.461	101						

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: دـك

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel	Paramètre de non-centralité	Puissance observée[b]
Modèle corrigé	271.300[a]	10	27.130	1.176	.318	.114	11.757	.576
Constante	35654.047	1	35654.047	1545.099	.000	.944	1545.099	1.000
الجنس	19.776	1	19.776	.857	.357	.009	.857	.150
التخصص	72.444	1	72.444	3.139	.080	.033	3.139	.418
المستوى	24.641	2	12.321	.534	.588	.012	1.068	.136
التخصص * الجنس	42.847	1	42.847	1.857	.176	.020	1.857	.271
المستوى * الجنس	18.990	2	9.495	.411	.664	.009	.823	.115
المستوى * التخصص	67.533	2	33.766	1.463	.237	.031	2.927	.305
المستوى * التخصص * الجنس	.854	1	.854	.037	.848	.000	.037	.054
Erreur	2099.877	91	23.076					
Total	95980.000	102						
Total corrigé	2371.176	101						