



الجمهورية العربية السورية  
جامعة تشرين  
كلية التربية  
قسم تربية الطفل

مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية  
التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي  
بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية

إعداد الطالبة:

**علا علي حبيب**

مشرف مشارك

الدكتورة: ريم سليمون

الأستاذة المساعدة في كلية التربية جامعة طرطوس

إشراف

الدكتورة ثناء غانم

المدرسة في كلية التربية جامعة تشرين

1437هـ - 2016 م

## قرار لجنة المناقشة والحكم

عنوان البحث: /مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي./

اسم الباحثة: علا علي حبيب

لجنة المناقشة والحكم:

• الدكتورة روعة جناد الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في جامعة تشرين اختصاص /طرائق تدريس علم نفس و التربية/ عضواً.

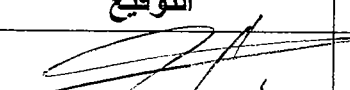
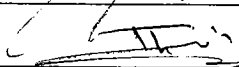
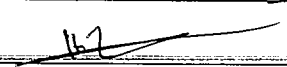
• الدكتورة ثناء غانم المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في جامعة تشرين اختصاص /إدارة مدرسية/ عضواً ومشرفاً.

• الدكتورة هيام زريقي المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في جامعة تشرين اختصاص /طرائق تدريس اللغة الفرنسية/ عضواً.

تاريخ المناقشة: يوم الأحد الواقع في ٢ / ٨ / ٢٠١٦ م.

قرار المناقشة: منح الطالبة علا علي حبيب درجة الماجستير في التربية باختصاص /تربية الطفل/ بتقدير امتياز.

## توقيعات لجنة المناقشة والحكم

التوقيع	الصفة	أعضاء اللجنة
	عضواً	د. روعة جناد
	عضواً ومشرفاً	د. ثناء غانم
	عضواً	د. هيام زريقي

## شهادة

نشهد بأن العمل الموصوف في هذا البحث /مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي/ هو نتيجة بحث علمي قامت به الباحثة علا علي حبيب، بإشراف الدكتورة ثناء غانم /مشرفاً رئيساً، والدكتورة ريم سليمان /مشرفاً مشاركاً، وأي مرجع ورد في هذا البحث موثق في النص.

المشرف المشارك

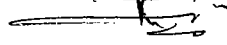
المشرف الرئيس

الباحثة

د. ريم سليمان

د. ثناء غانم

علا علي حبيب



## CERTIFICATION

It is hereby certification that the work described in this thesis "The performance level in the practical education in a sample of female students in the Faculty of Education in the light of teaching concern and academic self-concept" is the result of **Ola Ali Habeb** own investigation under the supervision of **Dr.**

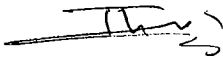
**Thanaa Ghanem and Dr. Reem Slemon**

And any references to other researches work has been fully acknowledged in the text.


Candidate  
Ola Ali Habeb

Supervision

**Dr. Thanaa Ghanem**



**Dr . Reem Slemon**



## تصريح

أصرح بأن هذا البحث: / مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي / لم يسبق أن قبل للحصول على أية شهادة، ولا هو مقدم حالياً للحصول على شهادة أخرى.

الباحثة

علا علي حبيب



## DECLARATION

It is hereby declared that this thesis " The performance level in the practical education in a sample of female students in the Faculty of Education in the light of teaching concern and academic self-concept " has not already been accepted for any degree, nor has been submitted concurrently for any other degree.

**Candidate**

**Ola Ali HABEB**





## شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى:

- وزارة التعليم العالي - جامعة تشرين هذا الصرح العلمي الذي ننهل منه وأخص بالشكر كلية التربية بإدارتها، وأعضاء هيئة التدريس، وجميع العاملين فيها على حسن ما قدموه في سبيل إنجاز هذه الدراسة.
- جامعة طرطوس وأخص بالشكر كلية التربية بإدارتها، وأعضاء هيئة التدريس، وجميع العاملين فيها على حسن مساعدتهم لإنجاز هذه الدراسة.
- طلبة السنة الرابعة /معلم صف/ كلية التربية جامعة طرطوس .

أتقدم بالشكر، كل الشكر، والاحترام والتقدير، والعرفان بالجميل، للدكتورتين المشرفتين السيدة الدكتورة ثناء غانم، السيدة الدكتورة ريم سليمون لتوجيهاتهن القيمة، وآرائهن السديدة، وحسن تعاملهن، وعظيم عطائهن، وكثير دعمهن ....جزاهم الله خير جزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر للسادة :

- الدكتورة روعة جناد ( الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية)
- الدكتورة هيام زريقي (المدرسة في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية ) لتكرمهم بمناقشة وتصويب هذا البحث برحابة صدر.

فهرس المحتويات

11 - 2	الدراسة النظرية	الباب الاول
2	التعريف بالبحث ومشكلته	الفصل الأول
2	مقدمة البحث	-
5	مشكلة البحث	1-1
6	أهمية البحث	2-1
6	أهداف البحث	3-1
7	أسئلة البحث	4-1
7	فرضيات البحث	5-1
8	منهج البحث	6-1
8	مجتمع البحث	7-1
8	عينة البحث	8-1
9	أدوات البحث	9-1
9	حدود البحث	10-1
10	إجراءات البحث	11-1
10	متغيرات البحث	12-1
10	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	13-1
29 - 13	البحوث والدراسات السابقة	الفصل الثاني
13	مقدمة	-
13	دراسات عربية	1-2
13	دراسات حول التربية العملية	1-1-2
19	دراسات حول إدارة الصف	2-1-2
21	دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي	3-1-2
22	دراسات حول قلق التدريس	4-1-2
24	دراسات أجنبية	2-2
24	دراسات حول مقرر التربية العملية	1-2-2
26	دراسات حول إدارة الصف	2-2-2

27	دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي	3-2-2
28	دراسات حول قلق التدريس	4-2-2
29	تعقيب على الدراسات السابقة	3-2
29	أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة	4-2
43- 32	التربية العملية والإدارة الصفية	الفصل الثالث
32	التربية العملية	1-3
32	مقدمة	-
32	مفهوم التربية العملية	1-1-3
33	أهداف التربية العملية	2-1-3
34	التربية العملية في كلية التربية في جامعة دمشق	3-1-3
35	مراحل التربية العملية في كلية التربية العملية في جامعة دمشق	4-1-3
36	مراحل التربية العملية في كلية التربية في جامعة طرطوس	5-1-3
37	مراحل تنفيذ برنامج التربية العملية	6-1-3
38	أهمية التربية العملية	7-1-3
39	الإجراءات والترتيبات اللازمة قبل البدء في عملية التدريب الميداني	8-1-3
40	الإدارة الصفية	2-3
40	مقدمة	-
40	مفهوم الإدارة الصفية	1-2-3
41	أهمية الإدارة الصفية	2-2-3
42	أساليب إدارة الصف	3-2-3
43	مهام الإدارة الصفية	4-2-3
44	مهام المعلم الإدارية والتعليمية	5-2-3
59 - 46	قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي	الفصل الرابع
46	قلق التدريس	1-4
46	مقدمة	-
47	مصادر قلق التدريس	1-1-4
50	توصيات للحد من قلق التدريس	2-1-4
51	مفهوم الذات، مفهوم الذات الأكاديمي	2-4
51	مقدمة	-

53	العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات	1-2-4
54	النظريات التي تناولت مفهوم الذات	2-2-4
57	عوامل تكوين مفهوم الذات الأكاديمي	3-2-4
70 - 61	الدراسة الميدانية	الباب الثاني
62	إجراءات البحث	الفصل الخامس
62	مقدمة	-
62	تطوير أدوات البحث	1-5
62	مقياس إدارة الصف	1-1-5
63	مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي	2-1-5
66	مقياس قلق التدريس	3-1-5
67	بطاقة تقييم طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس	4-1-5
67	تحديد المجتمع الأصلي وعينة البحث	2-5
68	تحديد المجتمع الأصلي	1-2-5
68	تحديد عينة الدراسة	2-2-5
69	إجراءات تطبيق أدوات البحث	3-5
70	المعالجة الإحصائية	4-5
87 - 72	مناقشة النتائج وتفسيرها والمقترحات	الفصل السادس
72	مقدمة	-
72	اختبار أسئلة وفرضيات البحث	1-6
84	الاستنتاجات التي توصل إليها البحث	2-6
85	مقترحات البحث	3-6
87	مقترحات لبحوث أخرى	4-6
88	ملخص البحث باللغة العربية	
90	المراجع	
98	الملاحق	
123	ملخص البحث باللغة الانكليزية	

## فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	معامل الارتباط بين درجة كل جانب من جوانب مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس	64
2.	معامل الثبات بطريقة (معامل ألفا كرونباخ) لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي الموجه إلى أفراد العينة الاستطلاعية من طالبات السنة الرابعة/معلم صف بكلية التربية في جامعة طرطوس	64
3.	معامل الثبات بطريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي الموجه إلى أفراد العينة الاستطلاعية من طالبات السنة الرابعة/معلم صف بكلية التربية في جامعة طرطوس	65
4.	المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري لأدوات الدراسة (مقياس إدارة الصف، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التدريس)	68
5.	توزع أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي المرتفع والمتوسط والمنخفض لمفهوم الذات الأكاديمي وقلق التدريس	69
6.	اختبار التوزيع الطبيعي (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) لأدوات الدراسة (مقياس إدارة الصف، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التدريس)	70
7.	العلاقة الارتباطية بين إدارة الصف لدى الطالبات المعلمات ومستوى أدائهن في التربية العملية	72
8.	المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق في مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي قلق التدريس المرتفع والمنخفض عند (درجة الحرية = 149)	74
9.	المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق في مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع والمنخفض عند (درجة الحرية = 156)	76
10.	العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات ومستوى أدائهن في التربية العملية	78
11.	العلاقة الارتباطية بين قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات ومستوى أدائهن في التربية العملية	80
12.	نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة التفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق التدريس في تأثيره على أداء أفراد عينة الدراسة من الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)	82
13.	نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى أداء الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق التدريس)	83

## فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	عدد أفراد العينة من طلبة السنة الرابعة/معلم الصف في كلية التربية بجامعة طرطوس بالنسبة إلى المجتمع الأصلي	67
2	الفروق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي قلق التدريس المرتفع والمنخفض	74
3	الفروق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع والمنخفض	77

## فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	قائمة بأسماء السادة المحكمين	98
2.	مقياس إدارة الصف التي تمارسها طالبات السنة الرابعة/معلم صف في برنامج التربية العملية لحفظ النظام الصفي.	99
3.	مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي	102
4.	مقياس قلق التدريس لدى طالبات السنة الرابعة/ معلم الصف في برنامج التربية العملية قبل التحكيم وبعده.	107
5.	بطاقة تقييم طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس	111
6.	جدول (1) معامل الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس إدارة الصف باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	112
113	جدول (2): معاملات الثبات بالإعادة لعينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس إدارة الصف التي تمارسها طالبات السنة الرابعة/معلم صف في برنامج التربية العملية لحفظ النظام الصفي	113
7.	جدول (3) معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	114
114	جدول (4) معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	114
115	جدول (5) معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	115
115	جدول (6) معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	115
116	جدول (7): معاملات الثبات بالإعادة لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي على عينة الدراسة الاستطلاعية.	116
8.	جدول (8) معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية لمقياس قلق التدريس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	117
118	جدول (9): معاملات الثبات بالإعادة لمقياس قلق التدريس على عينة الدراسة الاستطلاعية.	118
9.	جدول (10): درجات التربية العملية لطالبات معلم الصف في كلية التربية بطرطوس للعام الدراسي 2014/2013	119
120	جدول (11): درجات إجابات أفراد عينة الدراسة منخفضة ومرتفعي الذات الأكاديمي وكذلك منخفضة ومرتفعي قلق التدريس بناء على قانون الوسط.	120

11 - 2	الدّراسة النّظرية	الباب الأول
2	التعريف بالبحث ومشكلته	الفصل الأول
2	مقدمة البحث	-
5	مشكلة البحث	1-1
6	أهميّة البحث	2-1
6	أهداف البحث	3-1
7	أسئلة البحث	4-1
7	فرضيات البحث	5-1
8	منهج البحث	6-1
8	مجتمع البحث	7-1
8	عيّنة البحث	8-1
9	أدوات البحث	9-1
9	حدود البحث	10-1
10	إجراءات البحث	11-1
10	متغيّرات البحث	12-1
10	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	13-1

## الفصل الأول

### التعريف بالبحث ومشكلته

#### - مقدمة:

تُعدُّ العملية التعليمية اللبنة الأولى والأساس الذي يقوم عليه بناء المجتمع وتقدمه وتطوره، ويعد المعلم أهم أركان العملية التعليمية بل هو العمود الفقري لقيام ونمو هذه العملية.

وما يُشهد الآن من تقدم علمي وتكنولوجي وبالرغم مما حققه الإنسان في كافة المجالات، فإنه لا غنى عن المعلم الإنسان الذي يربي ويقوم، ويتفاعل ويشارك، ويكسب مهارات وقيم ومعرفة، فدور المعلم في التربية الحديثة لا يقف عند حدّ إكساب التلامذة المعلومات المعرفية، بل يتعداه إلى تنمية جوانب شخصية التلميذ ككل، فهو يؤدي دوراً كبيراً في تحديد مستوى المؤسسات التعليمية، ومدى نجاحها، وتحقيقها لأهدافها، كما أنه الأداة الأولى لتنفيذ أي برنامج تعليمي، وإحداث تغيير نحو الأفضل في التعليم.

إن نجاح عملية التعليم وتحقيقها لأهدافها يتوقف على العديد من العوامل المهمة كالمناهج الدراسية، والإمكانات والوسائل المادية والظروف المحيطة بالتلامذة، إلا أن الصورة التي يتم بها تنظيم الخبرات التعليمية داخل المدارس والمعاهد التعليمية المختلفة، هي التي تحدّد مدى النجاح في تحقيق أهداف التعليم، ومن هنا تأتي أهمية دور المعلم باعتباره المحرك الأساس للعمليات التعليمية في صورتها النهائية، والمسؤول الأول عن نقل المخططات الموضوعية إلى مرحلة التنفيذ، لذا كان من الضروري العناية بإعداد المعلم إعداداً جيداً متكاملاً، والوقوف على العوامل التي تؤثر في مستوى أدائه (أبو جادو، 2001، 78). فمهنة التعليم من المهن الدقيقة التي تحتاج إلى إعداد جيد، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد وكل فرد حسبما توافرت لديه قدرة تُعينه، أو بقدر ما لديه من علم ولكنها مهنة لها أصولها، وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، فضلاً عن أنها عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، ويقوم نجاح المعلم في عمله على عناصر كثيرة، غير أن إعداده التربوي والمهني هو أكثر تلك العناصر أهمية.

تتضمن برامج إعداد المعلم جانبيين أساسيين:

الأول: الإعداد الأكاديمي الذي يتمثل في تزويد الطلبة/المعلمين في الكليات الجامعية بالمعرفة العلمية المتصلة بالمواد التي سيقومون بتعليمها.

الثاني: الإعداد المهني والذي يتطلب بدوره ناحيتين:

1- الدراسة النظرية والعلمية للأسس النفسية والاجتماعية والإدارية لعملية التربية والتعليم، إضافة

إلى المناهج الدراسية وجوانب عملية التعليم والوسائل التعليمية لها.



2- التّدريب الميداني في المدارس على عمليّة التّعليم في إطار التّربية العمليّة (المخلافي، 2005، 133).

التّربية العمليّة تؤدي دوراً مهماً وفعالاً في الإعداد والتّأهيل المهني للمعلّم، وتقوم بها كليّة التربية بهدف التّدريب العملي على التّعليم كل في مجال تخصصه كمرحلة من مراحل إعداد المعلّم. ونظراً لما للتّربية العمليّة من أهميّة قصوى في إعداد الطّلبة/المعلّمين؛ فقد حظيت بالاهتمام الكبير من قبل الباحثين، وتناولتها دراسات عديدة من جوانب مختلفة، فمنها ما ركّز على دراسة الإعداد المهني والتّربوي للطلّاب المعلّمين، كدراسة القلاف (2009) التي ركّزت على وضع تصوّر مقترح لتطوير أداء المعلّم من خلال الاهتمام بإعداده قبل الخدمة ومساعدته على النمو المتكامل خلقياً وفكرياً واجتماعياً إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته لقيامه بواجبه على أكمل وجه، ودراسة ياسين (2002) التي اهتمت بالتعرّف إلى المشكلات التي تواجه الطّلبة المعلّمين في برنامج التّربية العمليّة في غزة والعمل على إيجاد حلول لها، والتي تعرقل قيام الطّالب المعلّم بعمله.

من خلال تحليل تلك الدّراسات يُلاحظ بأنّها اقتصرت على دراسة علاقة الإعداد التّربوي والأكاديمي للطّالب/المعلّم بمستوى أدائه في التّربية العمليّة، وأهملت الجانب الوجداني للطّالب المعلّم والذي يكون له أثراً كبيراً في مستوى أدائه. وفي المقابل هناك بعض الدّراسات التي اهتمت بشخصية المعلّم بصفة عامة كدراسة "آل زمانا (2004)" ودراسة "حمادين (2005)"، إضافة إلى أنّ التّربية العمليّة مرحلة أساسية بالنّسبة للطلّبات/المعلّمات فهي تنقلهن من مرحلة الدّراسة النّظرية إلى التّطبيق والممارسة الفعليّة لأدوارهن كمعلّمات وتزيد من كفاءتهن في أدائهن لدورهن.

هناك عوامل أخرى لها أثرها الفعّال على مستوى أداء الطّالبات/المعلّمات في التّربية العمليّة (مهاراة إدارة الصّف)، تلك العوامل التي تتعلق بالجوانب الشخصية والانفعاليّة للمعلّم نفسه، فالقليل من الدّراسات ركّزت على تنمية شخصية المعلّم بما يسمح له بالنجاح في أداء دوره.

بالرغم من أهميّة تنمية الجوانب الشخصية للطّالبات/المعلّمات وعلاقتها بمواقفهم التدريسيّة، إلّا أنّ الكثير من المربين يتفق على أهميّة الصّحة النفسيّة للمعلّم لأنّها تؤثر في سلوكه داخل حجرة الدّراسة، ويتوقف عليها مدى ثقته بذاته ونجاحه في أدائه لعمله، فالصّحة النفسيّة للمعلّم لا تقل أهميّة عن معلوماته حول المادة الدّراسية التي يقوم بتدريسها أو عن طرق التّدريس التي يتبعها (النبهاني، 2002، 58). وتتطلب مهارة إدارة الصّف من المعلّم أن يكون واثق بنفسه حتى يستطيع أداء دوره على أكمل وجه، إذ أنّ لإدارة الصّف دور مهمّ في العمليّة التعليميّة فمن خلالها يتم تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة، وللمعلّم دور أساسي في إدارة الصّف إذ تتوقف كفاءة المعلّم وفاعليته على حسن إدارته لصفه (المرجع السابق، 59)

بالرغم من أهمية الأسلوب الذي تتبعه الطالبة/المعلمة في ممارسة مهنة التعليم وأثره في الأداء، لا يمكن إهمال الجوانب غير المعرفية، إذ أن مظاهر المعرفة الأكاديمية لها جانب وجداني لا يمكن إغفاله، ويؤكد بلوم (Bloom,1970)، وغرونباك وسنو (Gronbak&Snow) أنه في ضوء المتغيرات غير المعرفية كالمتغيرات الدافعية - والمتمثلة في هذا البحث بدافع الإنجاز (مستوى الأداء)، ومفهوم الذات الأكاديمي- يمكن التنبؤ بمدى قابلية الطالبة/المعلمة أو مدى احتمال نجاحها في أي موقف تعليمي (شعير ومنسي، 1998، 1) حيث يتمثل الموقف التعليمي في هذا البحث بمهنة التعليم، إذ أنها تعمل كمتغيرات وسيطة يمكن أن تسهل أو تعطل عملية التعلم.

إن تكون مفهوم ذات سلبي لدى الطالبة/المعلمة عن قدرتها على استيعاب المعلومات المعطاة لها أثناء الإعداد الأكاديمي وتطبيقها بشكل عملي أثناء فترة التربية العملية، أو معاناتها من حالة القلق في أثناء القيام بالتدريب الميداني، ينعكس سلباً على مستوى أدائها في التربية العملية، لأن تكون مفهوم ذات سلبي لدى الطالبة/المعلمة عن ذاتها وعن قدرتها في إدارة الصف أثناء إخضاعها لبرنامج التربية العملية، يقلل من ثقتها بنفسها ويجعلها غير قادرة على إتمام مهمتها على أكمل وجه؛ وبالتالي فهذا يسبب لها قلقاً كبيراً من المهمة الموكلة إليها باعتبارها مهنة جديدة ستكون الطالبة/المعلمة فيها للمرة الأولى أمام التلامذة وجهاً لوجه، وفي المدرسة تتعامل مع معلم الصف الأساسي وإدارة المدرسة وتحت إشراف مشرفها في التربية العملية، فهذه البداية ليست سهلة على الطالبة/المعلمة، لذلك يجب الاهتمام بالجانب النفسي لها، والعمل على تحسينها من جميع النواحي (العلمية- المهنية- النفسية) قبل قيامها بالتطبيق الميداني في برنامج التربية العملية حتى لا يتأثر أدائها، إذ أن أغلب الطلبة والناس بشكل عام لديهم قلق من ممارسة أي مهنة في البداية.

تؤدي فكرة الطالب عن ذاته دوراً في تحصيله، ذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل كقوة ضاغطة تدفع الطالب إلى مزيد من تحقيق الذات، وتعزز المفهوم الإيجابي عنها، أو على المحافظة على هذه الفكرة (كنعان، 2003، 4).

انطلاقاً من أهمية الجانب النفسي في إعداد المعلم، وتنميته مهنيًا وأكاديميًا يحاول البحث الحالي سبر العلاقة بين مستوى الأداء في التربية العملية لطالبات السنة الرابعة (معلم صف)، وبين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي، دعماً لمكانة هذه المهنة، وتمكيناً للمعلم من القيام برسائله الحقيقية في المجتمع وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع، وأيضاً سيتم التحدث في هذا البحث عن التربية العملية بشكل عام وعن مهارة إدارة الصف بشكل خاص باعتبارها مهارة من مهارات التربية العملية.

## 1-1 - مشكلة البحث:

إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تملئها تطورات الحياة، في ظل عصر التحديات والتحويلات المهمة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، مما يتطلب مراجعة واقع الإعداد للتربية العملية بشكل خاص (مهارات إدارة الصف) ومشكلاتها في ضوء الواقع الحالي، كما أكدت دراسة الصمادي وجاموس (2005)، ودراسة ياسين (2002)، ودراسة الجهماني (2010)، ودراسة سليمان (2003)، والاهتمام بالعوامل النفسية والتربوية في إعداد المعلم باعتبار أن الجانب النفسي للطالبة/المعلمة له دور مهم في أدائها، لأن الثقة بالنفس تقلل من شعور الطالبة/المعلمة بالتوتر والقلق من المهمة الجديدة الموكلة إليها.

من خلال ملاحظة الباحثة في أثناء قيامها بدراسة استطلاعية تمثلت بزيارة الباحثة لمدرستين من مدارس مدينة طرطوس وهما (مدرسة ابراهيم هنانو للتعليم الأساسي تمت زيارتها في (2014-3-17) وتتكون من ثلاثة زمر للتربية العملية، ومدرسة الكرامة للتعليم الأساسي تمت زيارتها في (3 - 9/2014)، وتتكون من ثلاثة زمر للتربية العملية وتعامل الباحثة مع مشرفي زمر التربية العملية في هاتين المدرستين تبين أن المشرفين على برنامج التربية العملية يشكون من الطالبات/المعلمات، بسبب رفضهن لإعطاء الدروس للتلامذة في مرحلة الإنفراد، بالرغم من التشجيع والإعداد الأكاديمي الجيد لديهن، والدرجات المرتفعة التي حصلوا عليها في المقررات كان لدى الطالبات/المعلمات رهبة من الدخول للصف، وعدم القدرة على إدارة الصف، وهذا الأمر يعزى للجانب النفسي للطلبات/المعلمات.

وقد أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة بركات (2007)، والقاسم (2008) أن معظم مشكلات المعلمين في التربية العملية تعود إلى انخفاض الثقة بالنفس وارتفاع مستوى القلق وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، إذ أنه عندما يكون القلق ضعيف أو متوسط الشدة فإنه يترك أثراً إيجابياً ويدفع صاحبه إلى التقدم في الأداء، وكلما كان القلق شديداً انخفض مفهوم الذات الأكاديمي وقلت الثقة بالنفس، وهذا يؤثر تأثيراً سلبياً على الأداء، ويؤدي إلى تراجعها، وهذا الشعور يكون استجابة للمخاوف والهموم التي تنجم عن الإحباط العقلي، المتوقع للجهود المبذولة من أجل إنجاز عمل معين. وكل ذلك ينعكس سلباً على أداء الطالبات في التربية العملية وبالتأكيد سوف يؤثر على مهنة المستقبل وعلى العملية التعليمية ونتائجها.

وفي ظل ندرة الدراسات التي اهتمت بالجوانب النفسية في البيئة المحلية في حدود علم الباحثة تتلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي؟

## 1-2 - أهمية البحث:

إن لبرنامج التربية العملية أهمية كبيرة في إعداد الطالبات/المعلمات، فهو يساعدهن على اكتساب المهارات التي سوف يمارسها في أثناء مهنة التعليم كمهارة إدارة الصف وغيرها من المهارات، إضافة إلى أنها من أكثر الفترات التي تشعر فيها الطالبة/المعلمة بالضغط طوال فترة التدريب، لما يمكن أن يواجهها من مشكلات، سواء كانت هذه المشكلات متعلقة بالقلق الذي تشعر به الطالبة/المعلمة في أثناء التدريب أم متعلقة بمفهومها عن ذاتها، ومن هنا يأتي أهمية هذا البحث في التعرف إلى هذه المشكلات ووصفها وتحليلها.

### الأهمية النظرية:

التعرف إلى بعض الجوانب النفسية المؤثرة في مستوى أداء الطالبة المعلمة في مقرر التربية العملية (إدارة الصف) ومنها قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي.

### الأهمية التطبيقية :

لفت النظر إلى أن خفض قلق التدريس من خلال تصميم برامج للتدريب على خفض القلق وتحسين مفهوم الطالبة المعلمة عن ذاتها الأكاديمي يساعد في حل الكثير من مشكلات إدارة الصف لديها.

## 1-3 - أهداف البحث:

انطلاقاً من أهمية الدراسة والمشكلات التي دعت إلى القيام به يمكن إجمال الأهداف المتوخاة من البحث كما يلي:

- 1-تعرف العلاقة بين القدرة على إدارة الصف من قبل الطالبات / المعلمات وبين مستوى أدائهن في التربية العملية.
- 2-تعرف الفروق بين الطالبات/المعلمات مرتفعات قلق التدريس والطالبات/المعلمات منخفضات قلق التدريس من حيث مستوى أدائهن في التربية العملية.
- 3-تعرف الفرق بين الطالبات/المعلمات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي والطالبات/المعلمات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى أدائهن في التربية العملية.
- 4-تعرف العلاقة بين قلق التدريس لدى طالبات معلم الصف السنة الرابعة وبين مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).
- 5-تعرف العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات معلم الصف السنة الرابعة وبين مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).
- 6-التعرف إلى التفاعل بين قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات السنة الرابعة معلم صف وأثره على مستوى أدائهن في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

7- التنبؤ بمستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال درجاتهن على مقياس قلق التدريس ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

#### 1-4- أسئلة البحث

1. ما العلاقة بين مستوى أداء الطالبة/المعلمة في التربية العملية والدرجة الكلية لإدارة الصف.
2. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات قلق التدريس ومنخفضات قلق التدريس من حيث مستوى الأداء في التربية العملية؟
3. هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ومنخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى الأداء في التربية العملية؟
4. ما العلاقة بين مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) وبين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة؟
5. ما العلاقة بين مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) وبين قلق التدريس لدى الطالبة/المعلمة؟
6. هل هناك تفاعل دال بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة في تأثيره على مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)؟
7. هل يمكن التنبؤ بمستوى أداء الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، من خلال قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي؟

#### 1-5- فرضيات البحث:

- 1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى أداء الطالبة/المعلمة في التربية العملية والدرجة الكلية لإدارة الصف.
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات قلق التدريس ودرجات الطالبات منخفضات قلق التدريس من حيث مستوى أدائهن في التربية العملية.
- 3- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى أدائهن في التربية العملية.
- 4- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) وبين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة.
- 5- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) وبين القلق المصاحب لعملية التعليم لدى الطالبة/المعلمة.

6- لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة في تأثيره على مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

7- توجد قدرة تنبؤية بمستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التدريس).

### 1-6- منهج البحث:

تمّ استخدم المنهج الوصفي الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقتها، والعوامل المؤثرة في ذلك (عليان وغنيم، 2000، 42). واعتمد على هذا المنهج في الدراسة النظرية وفي الدراسة الميدانية، ففي القسم النظري، تمّ الاطلاع على أسس التربية العملية وإدارة الصف وقلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي، وفي القسم الميداني تمّ جمع البيانات الإحصائية عن طالبات السنة الرابعة/معلم الصف في كلية التربية بجامعة طرطوس من خلال المقاييس التي وجهت لهنّ للوصول إلى نتائج الدراسة، وتقديم المقترحات المناسبة.

### 1-7- مجتمع البحث:

يشتمل المجتمع الأصلي للبحث على طلبة السنة الرابعة /معلم الصف في كلية التربية بجامعة طرطوس، الذي يشتمل على المسجلين في السنة الرابعة للعام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم (532) طالباً وطالبة.

### 1-8- عينة البحث:

سحبت عينة عشوائية بنسبة (35%) من مجتمع طلبة السنة الرابعة /معلم الصف في كلية التربية بجامعة طرطوس، وقد بلغت عينة الدراسة (186) طالبة، تمّ توزيع أدوات البحث عليها، عاد منها (172) استبانة، وقد استبعدت (8) استبانات لعدم احتوائها على المعلومات المطلوبة، فأصبحت العينة (164) طالبة.

### 1-9- أدوات البحث:

- مقياس إدارة الصف: والذي أُعد من قبل الحراشة والحوالدي، حيث طُبّق على معلّمي مديرية التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية عام 2006/2007، قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على محكمين من كلية التربية (جامعة طرطوس)، وتمّ التحقق من ثباته. أي تمّ التأكد من مناسبته للبيئة السورية.
- مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي: والذي أعده كمبرلي غوردن روز، وسوزان كاشين (Kimberly Gordon Rouse & Susan Cashin, 1997)، بغرض قياس مفهوم الذات

الأكاديمي، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي، وقد تمّ ترجمته وتطبيقه على البيئة السورّية من قبل لبنى جديد، وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باعتماد الصدق البنائي، وعرضه على محكمين، وتمّ التحقق من ثباته، وتناسبه مع البيئة السورّية التي تمّ النّطبيق فيها كليّة التّربية (جامعة طرطوس).

- مقياس قلق التّدرّيس: تمّ إعداده من قبل علي محمود شعيب وطبق في سلطنة عمان عام (2005)، وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس وذلك بعرضه على عدد من المحكمين من كليّة التّربية في جامعة طرطوس، وتمّ التحقق من ثباته ومناسبته للبيئة السورّية.
- بطاقة تقييم طالبات التّربية العمليّة المستخدمة في كليّة التّربية بطرطوس: وهي بطاقة تقييم أداء الطّالبة/ المعلّمة في مادة التّربية العمليّة معتمدة في كليّة التّربية في جامعة طرطوس بحيث تكون درجة الطّالبة النهائيّة في هذه المادة 100 درجة.

## 10-1 - حدود البحث:

### اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: تمّ تطبيق البحث في كليّة التّربية في جامعة طرطوس.
- الحدود الزمانيّة: تمّ إجراء البحث في الفترة الزمنية ما بين (2013-2015)، والنّطبيق العملي في العام الدّراسي (2013-2014)
- الحدود البشريّة: طالبات السنة الرابعة/معلّم الصّف في كليّة التّربية بجامعة طرطوس.
- الحدود الموضوعيّة: اقتصرت على دراسة مستوى الأداء في التّربية العمليّة (مهارات إدارة الصّف) لدى عيّنة من طالبات كليّة التّربية التي بلغ عددها (164) في ضوء كل من قلق التّدرّيس ومفهوم الذات الأكاديمي.

## 11-1 - إجراءات البحث:

تم اتباع الإجراءات التالية:

- الإطلاع على الأدب التّربوي، والدّراسات السابقة التي تتناول موضوع البحث الحالي.
- الحصول على أدوات البحث والتّأكد من صلاحيتها للتطبيق (صدقها، ثباتها).
- تحديد المجتمع الأصلي، واختيار عيّنة البحث.
- زيارة مدرّستين من مدارس محافظة طرطوس (ابراهيم هنانو، والكرامة) للتّعليم الأساسي، للتعرف إلى أداء الطّالبات في برنامج التّربية العمليّة.

- زيارة كلية التربية في جامعة طرطوس، من أجل تطبيق المقاييس على طالبات السنة الرابعة /معلم صف/.
- تطبيق (مقياس إدارة الصف، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس قلق التدريس) على التوالي، وفي جلسة واحدة على الطالبات عينة البحث، وذلك في الأسبوع الأخير من فترة التطبيق العملي المقرر، حتى يُضمن عدم تأثر الطالبات بحالة القلق التي تواجهن مع بداية التطبيق في أول موقف تدريسي إذ يفترض استمرار حالة القلق لديهن مع اقتراب التربية العملية على الانتهاء.
- معالجة البيانات إحصائياً والتوصل للنتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم المقترحات.

## 12-1- متغيرات البحث:

تحدد متغيرات البحث الحالي على النحو الآتي:

- المتغيرات المستقلة: وتشمل:
  - الدرجة الكلية لإدارة الصف.
  - مفهوم الذات الأكاديمي.
  - قلق التدريس.
- المتغير التابع: مستوى الأداء في التربية العملية.

## 13-1- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **التربية العملية (Practical Education):** هي "عملية هادفة لمساعدة الطالبة المعلمين على تطبيق المعارف النظرية بشكل عمل يؤدي إلى إكسابهم الكفايات الضرورية في عملية التدريس من تخطيط وتصميم وتنفيذ واستخدام الأساليب المناسبة والتقنيات الضرورية وعمليات التقييم بشكل مخطط وهادف" (سليمان، 2003، 129).

**وتعرفها الباحثة إجرائياً:** بأنها النشاط التدريبي الذي تقدمه كلية التربية بجامعة طرطوس، في فترة زمنية (السنة الرابعة)، وتتاح فيه الفرصة للطالبات للقيام بالتدريس الفعلي في المدرسة، تحت توجيه وإشراف القسم المختص ومشرف خارجي.

- **مستوى الأداء في التربية العملية (Performance level in Practical Education):**

يحدد في البحث الحالي بناء على الدرجة التي حصلت عليها الطالبة/المعلمة في استمارة تقييم أداء طالبات التربية العملية التي تم إعدادها في كلية التربية في جامعة طرطوس.



- **الطَّالِبُ المَعْلَمُ (Student teacher):** هو أحد الدَّارسين في برنامج التَّربية، وتتنطبق عليه شروط التسجيل لمقرر التَّربية العمليَّة لممارستها في مدارس وزارة التَّربية، تحت إشراف المشرف الأكاديمي من الجامعة (حماد، 2005، 20).
- **وتعرِّفه الباحثة إجرائياً:** هو الطَّالِب المسجل في السنة الرابعة/معلِّم صف في كليَّة التَّربية بجامعة طرطوس، والذي يتدرب في إحدى مدارس مدينة طرطوس كمتطلب لمقرر التَّربية العمليَّة.
- **إدارة الصَّف (Classroom management):** يعرفها ستيرنبرج (Sternberg, 2002) بأنَّها "مجموعة من الأساليب والمهارات التي تسمح للمعلِّم بالسيطرة على الطَّلبة بشكل فعَّال، من أجل خلق بيئة تعليميَّة إيجابية للطَّلبة جميعهم، أي أنَّها عمليَّة يتم من خلالها توفير جميع الظروف الملائمة للتعلُّم. وتعرِّف أيضاً: بأنَّها الطَّريقة التي يُنظم بها المعلِّم عمله داخل الصَّف، ويسير بمقتضاها بغية الوصول إلى الأهداف التَّربوية التي يبتغيها من الحصة (Sternberg, 2002, 5).
- **وتعرِّفها الباحثة إجرائياً بأنَّها:** الدَّرَجَة التي تحصل عليها الطَّلبة على مقياس إدارة الصَّف المُستخدم في البحث الحالي.
- **قلق التَّدريس (Teaching Related Anxiety):** هو شعور غير سار يتضمن انفعَّالات تظهر في شكل مجموعة من الاستجابات السلوكيَّة والفسيوولوجيَّة التي يمكن ملاحظتها، وذلك بسبب وجود الفرد في موقف يتطلَّب منه القيام بالتَّدريس داخل الصَّف، ويكون ذلك أكثر وضوحاً في بداية خبرة الفرد بهذه الممارسات؛ وتتجم هذه الانفعَّالات عن خوف الفرد من احتمال الفشل أو عدم قدرته على الأداء طبقاً للمعايير المحدَّدة أو تعرضه للنقد (عبد الرحيم والعمادي، 1995، 112).
- **وتعرِّفه الباحثة إجرائياً بأنَّه:** الدَّرَجَة التي تحصل عليها الطَّلبة على مقياس قلق التَّدريس الذي تمَّ اعتماده في البحث الحالي.
- **مفهوم الذات الأكاديمي (Academic – Self Concept):** ينظر إليه على أنه: "الشعور النَّفسيِّ فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز الواجبات المدرسيَّة، أو ما تتطلبه المدرِّسة". (الشيخ، 2003، 3).
- **وتعرِّفه الباحثة إجرائياً بأنَّه:** الدَّرَجَة التي تحصل عليها الطَّلبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الذي تمَّ اعتماده في البحث الحالي.

29 - 13	البحوث والدراسات السابقة	الفصل الثاني
13	مقدمة	-
13	دراسات عربية	1-2
13	دراسات حول التربية العملية	1-1-2
19	دراسات حول إدارة الصف	2-1-2
21	دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي	3-1-2
22	دراسات حول قلق التدريس	4-1-2
24	دراسات أجنبية	2-2
24	دراسات حول التربية العملية	1-2-2
26	دراسات حول إدارة الصف	2-2-2
27	دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي	3-2-2
28	دراسات حول قلق التدريس	4-2-2
29	تعقيب على الدراسات السابقة	3-2
29	أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة	4-2

## الفصل الثاني

### البحوث والدراسات السابقة

#### - مقدمة:

من أهم خطوات البحث العلمي التي تغني البحث بالمعلومات والنتائج، هي الإطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومن خلال إطلاع الباحثة تبين أن هناك العديد من الدراسات العربية والدراسات الأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث أو أحد متغيراته، حيث قسمت الدراسات السابقة إلى (4) محاور كما يلي:

#### 1- دراسات حول التربية العملية.

#### 2- دراسات حول إدارة الصف.

#### 3- دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي.

#### 4- دراسات حول قلق التدريس.

وفيما يلي عرض مفصل لكل محور:

#### 1-2 - دراسات عربية:

#### 2-1-1 - دراسات حول التربية العملية:

#### 1-دراسة العاجز وحماد (1999) بعنوان: "أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية" (دراسة تقييمية)

هدفت الدراسة إلى تقييم أداء طلبة مساق التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المضيفين لهم، والمقارنة بين أداء الطلبة وفقاً لمتغير الجامعة التابعين لها (الإسلامية والأزهر)، وتحديد الفروق في أداء الطلبة وفقاً لمتغير التخصص (علوم - آداب)، وبيان الإيجابيات لمساق التربية العملية وتدعيمها والتعريف على أوجه النقص، ومحاولة تلمس الحلول المناسبة لها، من خلال بعض المقترحات المذكورة بصورة غير مباشرة، وهدفت هذه الدراسة إلى الاتجاه بالدراسة التقييمية اتجاهاً ومنحى مختلفاً عن الاتجاه التقليدي الذي يعتمد إلى تقييم التربية العملية من وجهة نظر المشرفين الجامعيين، وإلى ذكر بعض المقارنات بين أداء طلبة الجامعتين (الإسلامية - الأزهر) من أجل تحسين الأداء وبت روح التنافس.

تمثلت عينة الدراسة بـ (179) طالباً وطالبة من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر بنسبة (29%) من مجتمع الدراسة المكوّن من (600) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وعالجا البيانات بحساب معامل الارتباط بين كل بعد على حدة وبين المجموع الكلي للأداة، وتم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن طبيعة الظاهرة.

وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط البعد الأول (الخصائص الشخصية والمهنية) أعلى متوسط مقارنة بالأبعاد الثلاثة التي جاءت متقاربة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لنوع المؤسسة (إسلامية وأزهر) في أداء الطلبة، وأن تقديرات المديرين والمديرات والمعلمين المضيفين لأداء الطلبة في الجامعتين جاءت متقاربة، بينما وجدت بعض الفروق في بعض الفقرات الأخرى.

## 2-دراسة ياسين (2002) بعنوان: "مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة"

هدفت الدراسة إلى تعرّف مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة، ولتحقيق الهدف قام الباحث باستخدام استبانة من إعداد طابقت على عينة مكونة من (313) طالباً وطالبة، كما استخدم مقياس الاتجاه نحو التربية العملية، وقد اعتمد المنهج الوصفي للكشف عن طبيعة الظاهرة.

كانت أهم نتائج الدراسة أن المشكلات الخاصة بالطالب المعلم، تأتي المرتبة الأولى، ومن هذه المشكلات كثرة الحواجز الأمنية على الطرقات، ونقص وسائل المواصلات، وبعد مدارس التدريب عن سكن الطالب المعلم، ويليها المشكلات المتعلقة بمدير مدرسة التدريب، والتي من بينها عدم تعريف الطالب المعلم للنظم، واللوائح المدرسية، وعدم مشاركة الطالب المعلم في أوجه النشاط المدرسي وإحباطه حول التجديد التربوي، ثم يليها المشكلات المتعلقة بالمعلم المتعاون، وكان من أبرزها النظرة المتعالية تجاه الطالب المعلم، والتدخل أثناء شرح الدرس، وعدم تقبل الطالب المعلم وكانت المشكلات المتعلقة بالمشرف التربوي تأتي المرتبة الرابعة، وأهمها الاستهانة برأي الطالب المعلم والتدخل في أثناء تنفيذ الدرس.

## 3-دراسة سليمان (2003): بعنوان مشكلات التربية العملية من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعة (دمشق، البعث، تشرين).

هدفت الدراسة إلى تعرّف مشكلات التربية العملية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي في الجامعات الثلاث المذكورة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، لتحقيق الهدف قام الباحث باستخدام استبانة طبقت على العينة حيث بلغت عينة البحث من الجامعات الثلاث (474) طالباً وطالبة وكانت موزعة على

الشكل التالي (300) من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق و(90) من طلبة كلية التربية بجامعة البعث و(84) من طلبة كلية التربية بجامعة تشرين.

خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجامعات الثلاث لصالح جامعة دمشق حول مشكلات التربية العملية بشكل عام، وجود فروق دالة إحصائياً بين جامعة دمشق من جهة وجامعتي البعث وتشرين من جهة ثانية لصالح جامعة دمشق في المجالات الآتية: ( طرائق التدريس، تصميم الدروس، تنفيذ الدروس، تقويم الدروس، استخدام تقنيات التعليم في التدريس)، إضافة إلى مشكلات تتعلق بالمشرفين على التربية العملية في الجامعات الثلاثة.

#### 4-دراسة حماد (2005) بعنوان "واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين.

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع التربية العملية في مناطق القدس المفتوحة بمحافظة غزة ولتحقيق الهدف قام الباحث بإعداد استبانة وزعت على عيّنة مكونة من (134) دارساً ودارسة، مسجلين في مساق التربية العملية للفصل الدراسي الأول 2002-2003.

ولأغراض التحليل الإحصائي استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي، وقد أظهرت النتائج أن محور المشرف الأكاديمي أتى في المرتبة الأولى في استجابات المفحوصين، بينما أتى المحور المتعلق بمدرسة التدريب المرتبة السابعة، وبين الباحث أن المشرف الأكاديمي والإطار النظري الأكاديمي والتربوي والثقافي ومدة برنامج التربية العملية والمشرف التربوي هي أهم عناصر التربية العملية ويتوقف على هذه العناصر مدى جدوى وفاعلية التربية العملية في تحقيق أهدافها، ولذلك يجب الاهتمام بهذه العناصر وتقويمها على فترات زمنية متوسطة المدى حتى تكون التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة مواكبة لما يستحدث في المجال الأكاديمي والتربوي والثقافي من ناحية ولمتطلبات المجتمع في عصر متغيّرات العولمة المتسارعة.

#### 5-دراسة الصمادي وجاموس (2005) بعنوان: "مدى اكتساب الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين أنفسهم "

هدفت الدراسة للتعرف إلى المعوقات التي تحد من اكتساب الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية خلال ممارستهم للتربية العملية، وقد ضمت عيّنة البحث الطلبة المعلمين المسجلين في مساقات التربية العملية في جامعة اليرموك حيث بلغ عددهم(210) طالباً وطالبة، قام الباحث بإعداد استبانة وتوزيعها على العيّنة، واستخدم المنهج الوصفي، لدراسة الوضع الراهن للظاهرة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات لدى الطلبة المعلمين سواء من وجهة نظرهم، أو من وجهة نظر مديري

المدارس المتعاونة. وكانت أهم المشكلات التي أجمع عليها معظم الطلبة المعلمين: طول مدة التربية العملية، وتشدد إدارة المدرسة والمشرف الأكاديمي في توجيهاتهم للطلبة المعلمين، وعدم توزيع فترة التربية العملية بين الملاحظة والنقد والتدريب المتصل وضعف التعاون بين إدارة برنامج التربية العملية وإدارات المدارس والتعارض بين الدوام في الجامعة ودوامهم في المدارس، وبعد بعض المدارس وصعوبة المواصلات وقلة الوسائل التعليمية في المدارس وقلة المرافق الملائمة للتدريب.

#### **6-دراسة هندي (2006) بعنوان "مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية خلال فترة التطبيق الميداني".**

تكونت عينة الدراسة من (53) طالبا وطالبة وهم كامل المجتمع الأصلي أي جميع الطلبة المعلمين المسجلين في مقرر التربية العملية (2) في الفصل الثاني من العام الدراسي 2001-2002. وكانت أداة البحث استبانة طبقها الباحث على عينة الدراسة، واستخدم المنهج الوصفي.

أظهرت نتائج الدراسة أن أهم مشكلات التطبيق الميداني التي تواجه الطلبة المعلمين هي على الترتيب: المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة، والإشراف على التربية العملية، وبرنامج التربية العملية، والمناهج المدرسية المقررة، وتلاميذ المدرسة المتعاونة. كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مشكلات التطبيق الميداني التي تعزى إلى جنس الطلبة ومعدلاتهم التراكمية.

#### **7-دراسة القاسم (2008) بعنوان: "تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة"**

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا وطالبة منهم (13) طالبا معلماً، و(68) طالبة معلمة، موزعين على (5) تخصصات. وقد استخدم الباحث نموذج تقويم المتدرب في مقرر التربية العملية المعتمد لهذه الغاية في جامعة القدس المفتوحة، لتقويم أداء الطالب المعلم في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، وقد أجريت له معاملات الصدق والثبات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك قصوراً بيناً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه، لا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة

المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية على مجالات نموذج التقييم (التخطيط للموقف التعليمي، الصفات الشخصية الذاتية) تعزى لجنس الطالب المعلم أو تخصصه.

#### 8- دراسة شاهين (2009) بعنوان: "مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التطبيق الميداني التي يواجهها الدارسون في جامعة القدس المفتوحة أثناء فترة التدريب وعلاقتها ببعض المتغيرات النوعية (الجنس والتخصص) والتفاعل بينهما. وتحقيقاً لذلك طورت أداة للدراسة تضمنت (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، طبقت على عينة طبقية عشوائية حجمها (246) دارساً ودارسة، أخذت من خمس مناطق تعليمية بطريقة المعاينة العنقودية، واعتمد المنهج الوصفي.

وأظهرت النتائج أن ترتيب المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني في المجالات الأربعة التي اشتملت عليها أداة الدراسة، مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر الدارسين كالآتي: مجال دور المشرف الأكاديمي، فمجال المدرسة المتعاونة، ثم مجال خطة التدريس، وأخيراً طلبة المدرسة المتعاونة، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائية بين الجنسين من حيث المشكلات التي تواجههم في التطبيق العملي، إذ تعاني الإناث من هذه المشكلات بدرجة أعلى من الذكور في كافة المجالات وكانت معاناة الدارسين ضمن تخصصي الرياضيات واللغة العربية أعمق منها في التخصصات الأخرى ولم تظهر النتائج أثراً دالاً للتفاعل بين الجنس والتخصص على المشكلات التي يواجهها الدارسون أثناء التطبيق الميداني.

#### 9- دراسة الجرجاوي والخطيب (2010) بعنوان: "دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التربية العملية في قسم التربية بجامعة القدس المفتوحة والمشكلات والتحديات التي تواجهها. وقد تطلب ذلك دراسة برنامج التربية العملية في بعض البلاد للتعرف على مدى مواكبة برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة للاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع أداة البحث الممثلة باستبانة على عينة الدراسة المكونة من (136) دارساً ودارسة. وفي نهاية هذه الدراسة استخلص الباحث من خلال الوصف والتحليل لواقع التربية العملية بعناصرها المختلفة الإعداد النظري (الأكاديمي والثقافي والتربوي) والمشرف التربوي، ومدة برنامج التربية العملية، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة المضيفة، واستعدادات وقدرات معلم المستقبل من ناحية ومن خلال استعراض واقع التربية العملية في بعض كليات التربية في بلاد أخرى قام الباحثان بتصميم نموذج للتربية العملية في جامعة القدس المفتوحة

يعرض ويوضح عناصر التربية العملية وأهدافها وتقييمها (على الرغم من تنوعها وتعقدتها) بطريقة واضحة مبسطة للمسؤولين عن إعداد المعلمين والمشرفين الأكاديميين وللمعلم المستقبل نفسه.

## 10-دراسة خوالدة وأحميدة (2010) بعنوان "مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية أثناء فترة التربية العملية. ولتحقيق هدف الدراسة تمّ بناء استبانة اشتملت على (52) فقرة موزعة على ستة مجالات، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (100) طالباً معلماً. وأظهرت النتائج أن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين هي بالترتيب: المشكلات المتعلقة بالروضة المتعاونة، وبرنامج التربية العملية، وشخصية الطالب المعلم، والإشراف على التربية العملية، والمعلمة المتعاونة، وتخطيط وتنفيذ الدروس. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تعزى للجنس، في حين لم يوجد أثر يعزى للمعدل التراكمي للطلبة. وفي ضوء النتائج اقترح الباحثون تطوير برنامج التربية العملية في ضوء المعايير العالمية ووضع استراتيجيات للتغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين وخاصة فيما يتعلق بدور الروضة، وإجراء المزيد من البحوث المتصلة بجوانب هذه المشكلات.

## 11-دراسة الجهماني عام (2010) بعنوان مشكلات التربية العملية لطلاب معلّم الصفّ السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى تعرف مشكلات التربية العملية لدى طلبة معلّم الصفّ ( السنة الرابعة) في كلية التربية جامعة دمشق، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ بناء ثلاث استبانات، الأولى موجهة إلى طلبة معلّم صفّ تضمنت (149) عبارة والثانية موجهة للمشرفين تضمنت (122) عبارة، والثالثة موجهة لمديري مدارس التطبيق وتضمنت (43) عبارة وتم تطبيق الاستبانات على عينة بلغت (229) موزعة على النحو الآتي: (149) معلّم صفّ، (80) مشرف، (80) مدير.

وكانت نتائج البحث كما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في المحاور التالية (الأهميّة - الإنتساب - التنظيم - فترة التنفيذ) وظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في باقي المحاور، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح طلبة التخصص الأدبي عند مستوى دلالة (0.01)



و(0.05)، ولم توجد فروق بين الطلّبة المعلّمين وفق متغيّر الاختصاص في الشهادة الثانوية في (محور تنظيم التّربية العمليّة، وكذلك فقرة التّخطيط للدرس وتحضيره)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّاً حول الاستبانة بشكل عام وحول كل محور من محاور الاستبانة باستثناء محور إدارة الصّف حيث وجد فروق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المشرفين.

## 2-1-2- دراسات حول إدارة الصّف:

### 1-دراسة نصر الدين (2004) بعنوان " واقع التفاعل الصّفّي داخل المدرّسة الجزائرية".

هدفت الدّراسة إلى تحديد خصائص التفاعل الصّفّي والعوامل المؤثرة فيه وذلك ضمن المدارس الجزائرية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العيّنة من (75) معلّماً ومعلّمة، لتحقيق الهدف من الدّراسة تمّ بناء استبانة وزعت على عيّنة الدّراسة. وتوصلت إلى مجموعة نتائج منها: أن التفاعل الصّفّي في المدرّسة الجزائرية مازال عرضة لمثبطات كثيرة، حيث أن خصائصه والعوامل المؤثرة فيه محكومة بالإمكانات المادية المقدمة والمرتبطة بالمعلّم والمتعلم والمدرّسة والمواد المتاحة لها، وقد أثرت هذه الخصائص والعوامل في المدرّسة الجزائرية، ومن ثم في الطرائق التعليميّة، وفي مخرجات المدرّسة ذاتها. لذلك لا بدّ من إعادة النظر في المدارس الجزائرية والتفاعل الصّفّي داخلها والعمل على تعزيز الايجابيات وتصحيح السلبيات وتجاوزها.

### 2-دراسة فخرو (2005) بعنوان: "درجة ممارسة مهارات إدارة الصّف كما تدركها معلّمات التّربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في دولة قطر".

هدف هذه الدّراسة إلى التعرّف على درجة ممارسة مهارات إدارة الصّف كما تدركها معلّمات التّربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في دولة قطر في ضوء إدراكهن لمدى ممارستهن لها وأيضاً التعرّف على الفروق في درجة ممارسة إدارة الصّف والتي تعزى للمتغيّرات التالية: (نوع المرحلة، سنوات الخبرة في التّدريس، المجال الذي يقوم بتدريسه)، تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، تمّ تطبيق أداة الدّراسة وتشمل (28) موقفاً سلوكياً، ويعكس الممارسات الفعلية، ويمثّل كل موقف (3) بدائل محتملة الحدوث، والاختيار البديل الأمثل، وموزعة على (3) أبعاد: وهي الضبط الصّفّي، التعزيز والعقاب، وتقبل مشاعر الطلّبة. وقد بلغت العيّنة (140) معلّمة من معلّمات التّربية الأسرية للمرحلتين الإعدادية والثانوية.

وكان من أهم النّتائج والمقترحات العمل على إقامة دورات تدريبيّة مستمرة وورش عمل أثناء الخدمة لمعلّمات التّربية الأسرية ضمن خطة علمية مدروسة ووفقاً للحاجات المهنية الميدانيّة، والعمل على تنويع مصادر التّعليم الدّاتي لمعلّمات التّربية الأسرية، ودراسة العلاقة بين برامج النمو المهني لمعلّمات التّربية الأسرية والممارسات في إدارة الصّف.

### 3- دراسة سابق (2006) بعنوان: "دراسة تقييمية لأساليب إدارة الصف المدرسي في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع أساليب إدارة الصف المدرسي في مصر، وأهم العوامل المؤثرة فيه، وأيضا الوقوف على دور المعلم في تفعيل إدارة الصف المدرسي، والتعرف على أساليب إدارة الصف في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، للوصول إلى تصوّر مقترح لتفعيل وتنشيط أساليب المعلمين في إدارة الصف المدرسي، تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، قام الباحث ببناء استبانة وتوزيعها على عيّنة مكونة من (120) معلماً ومعلمة.

ومن أهم النتائج التي توصلت لها أن أسلوب إدارة المدرسة يؤثر على أسلوب إدارة الصف وعدم رضا المعلم عن مهنته، وأسلوبه أقرب إلى الأسلوب الاستبدادي، وكثافة الشعبة الصفية يعيق المعلم في إدارته لصفه.

### 4- دراسة بركات عام (2007) بعنوان "تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والاحترق النفسي" مصر

هدفت الدراسة إلى تقييم الكفاءة الذاتية للمعلم ومعرفة ما إذا كان المعلمون الذين لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة وأولئك الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يختلفون في إدارة الصف، بما يمكننا من فهم العوامل المرتبطة بالكفاءة الذاتية للمعلم، والاستفادة من ذلك في تحسين كفاءته، مما يؤدي إلى تحسين إدارته لصفه، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفاءة المعلم وكل من متغيري النوع وسنوات الخبرة في التأثير في إدارة الصف. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تمّ بناء استبانتين وتوزيعهما على عيّنة الدراسة المؤلفة من (150) معلماً ومعلمة.

توصلت الدراسة إلى أن هناك اختلاف بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية في إدارة الصف، لصالح المعلمين مرتفعي الكفاءة الذاتية، وأيضاً هناك علاقة بين نوع المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة في زيادة كفاءة المعلمين.

### 5- دراسة سلوم؛ الغافري (2007) بعنوان "تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفّي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب في سلطنة عمان"

هدفت الدراسة إلى تقصي اتجاهات طالبات كلية التربية بعبري تخصص المجال ومعلمات منطقة الظاهرة جنوب نحو كفايات التواصل الصفّي وإدارة الصف في تشكيل الاتجاهات الايجابية

نحو هذه الكفايات، واعتمد المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على عينة الدراسة المكوّنة من (162) طالبة، و(75) معلّمة.

وكان من أبرز نتائجها وجود ارتفاع ملموس في تقديرات اتجاهات الطالبات ووجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الطالبات، وكان من أبرز المقترحات إجراء دراسة تكشف عن العلاقة بين اتجاهات المعلّمات نحو كفايات التفاعل الصّفي وإدارة الصّف والاستخدام الفعلي لهذه الكفايات.

### 2-1-3- دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي:

#### 1- دراسة بركات عام (2009) بعنوان "علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيّرات"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيّرات: الجنس، والتخصص، والتّحصيل الأكاديمي. تمثّلت عينة الدراسة ب (378) طالباً وطالبة (197) طالبة و(181) طالباً، ملتحقين للدراسة في جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليميّة: نابلس وطولكرم وجنين وقلقيلية وسلفيت، طبق الباحث مقياسين هما، الأول: لقياس مفهوم الذات، والآخر: لمستوى الطموح.

توصلت الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط، وأن هناك ارتباطاً موجباً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وأن هناك وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعاً لمتغيّر التّحصيل الدّراسي لصالح فئة الطلبة ذي التّحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعاً لمتغيّري الجنس والتخصص

#### 2- دراسة محافظة والزغبى (2007)، بعنوان "العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية"

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وتكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، ولقد استخدم في الدراسة مقياس "تنسي" لمفهوم الذات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر الجنس، والكلية، والمستوى الدّراسي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

### 3-دراسة الأسود (2003)، بعنوان " العلاقة بين مستوى القلق، ومفهوم الذات ، ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق، ومفهوم الذات ، ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الإسلامية، والأزهر، والأقصى في محافظة غزة، ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات للراشدين من إعداد صلاح الدين أبو ناهية، واستبانة مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح ، ولقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في مفهوم الذات، ومستوى الطموح تعزى إلى متغير الجنس، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص، ولمتغير المستوى الدراسي.

### 4-دراسة حنون(2001) بعنوان " مفهوم الذات وعلاقته بالكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بالكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (774) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات للراشدين، تم اعتماد المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن درجة مفهوم الذات كانت منخفضة على جميع المجالات ودرجة الكلية والمستوى الدراسي.

#### 2-1-4 - دراسات حول قلق التدريس:

### 1- دراسة غراب (2000) بعنوان "القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في القلق تبعاً ل (الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمنطقة التعليمية، لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة، والكشف عن العوامل التي تقف وراء القلق وذلك على اختبار القلق الحالة - السمة، واختبار عوامل القلق، وتكونت عينة الدراسة من (743) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية للعام الدراسي (1999- 2000) وبالبلغ عددهم (14298) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث ثلاث أدوات: الأولى تقيس حالة القلق والثانية تقيس سمة القلق، والثالثة تتعرف على العوامل التي ترتبط بكل من حالة القلق وسمة القلق، واستخدم المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالة القلق تبعاً للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة القلق تبعاً للجنس، ووجود عوامل تقف وراء القلق (الحالة والسمة) حيث وقف العامل الذاتي وراء القلق الحالة وعامل المستقبل وراء القلق.

## 2-دراسة الأسطل (2001) بعنوان "قلق الرياضيات لدى طلبة كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا وعلاقته ببعض المتغيرات".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة قسم الرياضيات والعلوم في كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، وعلاقة هذه السمة بكل من مستوى الإنجاز الأكاديمي، والجنس، وممارسة الطلبة للتدريس خلال فترة التربية العملية إضافة إلى تحصيل الطلبة في الرياضيات. ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس قلق الرياضيات (MARS) بعد تعديله وإعادة تقنينه على بيئة دولة الإمارات العربية المتحدة وتطبيقه على عينة قوامها (137) من طلبة قسم الرياضيات والعلوم في كلية التربية والعلوم الأساسية بمقر الجامعة في العين وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2001/2002. واعتمد الباحث المنهج الوصفي.

وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى قلق الرياضيات لدى الطلبة ضعيف، وأن قلق الرياضيات لدى الطلبة ذوي مستوى الإنجاز الأكاديمي المرتفع أقل من أقرانهم ذوي الإنجاز الأكاديمي المنخفض، كما أثبتت النتائج عدم وجود أثر للجنس على قلق الرياضيات لدى الطلبة وإلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين قلق الرياضيات والتحصّل فيها، وبالنسبة للتربية العملية فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الرياضيات بين الطلبة الذين أنهوا برنامج التربية العملية وأقرانهم الذين لم يبدؤوا في هذا البرنامج.

## 3-دراسة الزعبي (2002) مصر، بعنوان: "مستوى القلق لدى طلبة البكالوريوس، وعلاقته ببعض المتغيرات

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى القلق لدى طلبة البكالوريوس، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس ومستوى السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي"، وعدد الساعات الدراسية المعتمدة التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي، ومكان إقامة الأسرة ومستوى الدخل الشهري للأسرة، وقد اختار الباحث عينة قوامها (293) طالباً وطالبة من التخصصات الدراسية والمستويات المختلفة في الجامعة، وطبق عليهم استبانة القلق المعرفي التي أعدها ليندري وهود (Lindry & Hood) لجمع المعلومات المتعلقة بحالة القلق عند الطلبة وعالج الباحث البيانات بحساب المتوسط الحسابي ومعامل الارتباط.

توصلت الدراسة إلى أن متوسطات درجة القلق لدى طلبة جامعة مؤتة هي درجات متوسطة ودرجات القلق عند الذكور أعلى منها عند الإناث والطلبة الأصغر سناً أكثر قلقاً، وإن طلبة كلية

العلوم التربوية أكثر قلقاً من طلبة الكليات العلميّة، والطّلبة الذين يسجلون عبئاً دراسياً مرتفعاً لديهم درجات قلق أكثر من ذوي العبء المنخفض الدّراسة لم تظهر أي أثر لمكان السكن أو المستوى الاقتصادي على درجات القلق لدى الطّلبة.

#### **4-دراسة عثمان (2005) بعنوان " درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيّرات "**

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرّف على درجة القلق حالة وسمة لدى طلبة جامعات (الخليل، وبيت لحم، وبيريزيت) ومعرفة العلاقة بين القلق حالة وسمة، لدى هؤلاء الطّلبة، وكذلك تحديد الفروق بينهما بحسب (الجنس، ومكان السكن، والجامعة، والتخصص العلمي) وتمثّلت عيّنة الدّراسة ب(604) طالباً من طلبة جامعات الخليل، وبيت لحم، وبيريزيت المسجلين للعام الدّراسي (2005 - 2006) والبالغ عددهم(12708) طالباً تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة العشوائية الطبقية، وتمثّل العيّنة ما نسبته (5%) من مجتمع الدّراسة.

واستخدم الباحث قائمة القلق الحالة والسّمة، واعتمد المنهج الوصفي.

وتوصلت الدّراسة إلى النّتائج التالية: أن درجة القلق سمة وحالة بين طلبة جامعات الضفة الغربية كانت متوسطة، ووجود فروق تبعاً للجنس في القلق سمة لصالح الذكور، في حين لم يرتبط الجنس بالقلق حالة، وهناك فروق دالة تبعاً لمكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) في درجة القلق سمة لصالح طلاب القرية، لم تكشف النّتائج عن وجود أثر للجامعة (الخليل، بيت لحم، بير زيت) أو التخصص العلمي (كليات أدبية، كليات علمية) في كل من القلق حالة وسمة، ووجود علاقة إيجابية دالة بين القلق حالة وسمة.

#### **2-2 - دراسات الأجنبيّة:**

#### **2-2-1 - دراسات حول مقرر التّربية العمليّة:**

#### **1-دراسة لاسلي وأبليجيت (Lasley & APPIJate،1985) بعنوان "مشكلة الخبرات**

#### **الميدانيّة المبكرة للطّلبة المعلمين في كليّة التّربية ببريطانيا**

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على مشكلات التّربية العمليّة المبكرة للطلاب المعلمين، وقد تكونت عيّنة الدّراسة من(220) طالباً وطالبة من كافة التخصصات، إضافة إلى (8) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطّلبة، استطلعت آراءهم من خلال الاستبانة للطّلبة والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدّراسة، اعتمد المنهج الوصفي.

وبيّنت الدّراسة وجود أنماط وأنواع مختلفة من هذه المشكلات؛ منها ما يرتبط بالكثافة الصّفيّة والقدرة على ضبط الصّف وحفظ النّظام، والعمل مع المعلّم المتعاون، والفروق الفردية بين التّلاميذ، وكيفية استغلال واستثمار الوقت، وتخطيط أنشطة التّعليم، وعبء حجم العمل في أثناء التّدريب، ومدى وضوح الاتصال بين الطّلبة ومشرف الكليّة والمعلّم المتعاون.

كما أشارت الدّراسة إلى بعض التّوصيات التي تقلّل من حجم المشكلات التي يتعرض لها أو يواجهها الطّالب المتدرب، منها: تعويده على كيفية الإدارة الناجحة للصف وتعليمه أساليب المعاملة الإنسانية وطرائق التّدريب العمليّة، وبيان أهميّة الوقت وكيفية استثماره، وضرورة الاتصال الدائم مع المشرف لتذليل العقبات التي تواجه الطّالب المعلّم.

## 2-دراسة سميث (Smith, 2002) بعنوان " دراسة للتعرف على المشكلات العامة التي يواجهها الطّلبة المعلّمون الذين أكملوا التّربية العمليّة" دراسة تحليلية للبحوث السابقة

من خلال تحليل سميث للبحوث السابقة المتصلة بالموضوع، حلّل (14) دراسة، وقد صنف البيانات بعد جمعها، وفقاً لنموذج تطور اهتمامات المعلّم ذي المستويات الثلاثة الذي وضعته فولر (Folr, 1969)، وهذه المستويات هي الاهتمام بالذّات، والواجب، والتأثير في الطّلبة. وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت النّتائج خمسة أفكار للاهتمامات الأساسيّة، تولدت من الأدب التّربوي، ثلاثة منها تمثل جانب الاهتمام بالنفس: هي الضبط (النّظام) في إدارة الصّف، والتكيّف الشخصي والمؤسسة (المدرسي)، ومهام التّعليميّة، والخصائص والطباع الشخصيّة، واثنان تمثّلان جانب الاهتمام بإدارة المهام التّعليميّة وهي: الطرق والاستراتيجيات، والعمل مع الطّلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، كما أظهرت أن أيّاً من اهتمامات الطّلبة المعلّمين لم تصل إلى مستوى الاهتمام، والثالث وهو تأثيرهم في الطّلبة. وهذه النتيجة تتفق مع ما وجدته ملانمأ لدى المعلّمين الذين أخلوا باهتماماتهم في المستويين الأول والثاني.

## 3-دراسة واليلين وفانتون (Walelign & Fantahun, 2006) بعنوان: "تقييم مشكلات برنامج تدريب الطّالب المعلّم الجديد قبل الخدمة في جامعة جيما"في إثيوبيا.

هدفت الدّراسة إلى تعرّف مشكلات برنامج تدريب الطّالب المعلّم الجديد قبل الخدمة وتقييمها، ووضع بعض المقترحات والتّوصيات التي قد تساعد في تحسين عمليّة التّطبيق للطّلبة المتدربين في

إثيوبيا، وقد تكونت عيّنة الدّراسة من (285) طالباً وطالبة من التخصصات كافة، إضافة إلى (7) مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطّلبة في جامعة جيمما "Jimma"، واستطلعت آرائهم من خلال استبانة وجهت إليهم، والمقابلة المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدّراسة، واعتمد المنهج الوصفي.

أظهرت نتائج الدّراسة أن البرنامج التّربوي ينفذ بدرجة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات الضرورية والخدمات هو أكثر مشكلة جدية يواجهها الطّلبة أثناء فترة التّطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التّربوي لا يعطي اهتماماً كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم، وأشارت النّتائج إلى أن معظم الطّلبة (58.3%) راضون عن سياسة التّدريب العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التّعليم تتأثر بدرجة عالية بالنظرة المجتمعية العامة باتجاه هذه المهنة.

## 2-2-2 - دراسات حول إدارة الصّف:

1- دراسة لو، (Lou, 2000) بعنوان "قضايا إدارة الصّف لمساعد المدرّس" في تركيا. هدفت هذه الدّراسة إلى اكتشاف الفروق في الإدارة الصّفيّة من قبل المدرّسين المساعدين وتحديدّها تبعاً للمتغيرات الآتية (الجنس والخبرة والإجازة الجامعيّة)، وتحديد كيف يكون المدرّسون المساعدون متشابهون أو مختلفون في الإدارة الصّفيّة، وتم استطلاع الرّأي من خلال استبانة وزعت على عيّنة الدّراسة المكوّنة من (85) مدرّساً ومدرّسة، واعتمد المنهج الوصفي. من أهم ما توصلت إليه وجود علاقة بين المشكلات التّربوية التي يواجهها المدرّسون المساعدون وعدد سنوات الخبرة التّربويّة نموذج معنوي للتنبؤ بعدد المشكلات الصّفيّة التي يواجهها المدرّسون المساعدون.

2- دراسة ساندرسون (Sanderson, 2003) بعنوان "ملاحظة إدارة الصّف لدى الطّلبة المعلمين" في بريطانيا.

هدفت هذه الدّراسة إلى توضيح مقررات صُمّمت من أجل إعداد الطّلبة المعلمين، كي يتخلصوا من خوفهم من إدارة الصّف قبل الخدمة، وذلك من خلال توفير فرص التّعليم للمعلمين الطّلبة عن طريق الملاحظة من خلال تزويدهم بحقيقة قاعة الدروس، وإزالة الغموض عن تعليم الطّلبة. توصلت الدّراسة إلى نتائج منها؛ تغيير نظرة المعلمين الطّلبة السلبية عن التّعليم على أنّه وسيلة لحفظ النّظام فقط، إضافة إلى أن للإدارة الصّفيّة دور في تفعيل عمليّة التّعلم، وكيفية استخدام الملاحظة كأداة للتّعلم الإيجابي، وتوصل الطّلبة إلى أنّ خبرات المعلم تُعدّ بمثابة طرق لتثبيت التّعلم لديه، وأنّ إدارة الصّف ليست مجرد حفظ النّظام والانضباط، وإنّ ذلك ساعد في إعدادهم ليكونوا معلّمين مستقبليين فعّالين.



### 3-دراسة بوكلا (Bukola, 2011) بعنوان: "ارتباط بيئة عمل المدرسين بإدارة

#### الصّف في مدارس ولاية إيكيتي الثانوية الحكومية في نيجيريا".

تمثل الهدف من الدّراسة في تفحص بيئة عمل المدرسين والإدارة الصّفيّة للمدارس الثانوية. واعتمد في هذه الدّراسة على منهج المسح الإحصائي، إذ تألف المجتمع الأصلي من كل من مدرّسي التّعليم الثانوي في أربع مدارس حكومية ثانوية، واعتمد على الاستبيان كأداة للبحث، وافترضت الدّراسة أن بيئة عمل المدرسين تتطلب توفير التسهيلات المادية، ووجود العلاقات الإنسانية بين الطّلبة والمدرّسين.

توصلت الدّراسة إلى عدة استنتاجات من أهمها: بيئة عمل المدرّسين في المدارس الثانوية ليست بيئة مناسبة لإدارة الصّف، وإن توفير التسهيلات المادية من أهم الأسباب للإدارة الصّفيّة الفاعلة. قدمت الدّراسة عدة اقتراحات من أهمها: يجب أن تكون العلاقات بين المدرّسين والطّلبة وديّة لجعل الإدارة الصّفيّة أفضل، ويجب على الحكومة والأطراف الأخرى المشاركة في العمليّة التعليميّة الاهتمام أكثر بجعل بيئة عمل المدرّسين أفضل للإدارة الصّفيّة، ويجب على المدرّسين أن يكونوا متحمّسين لأداء الواجبات التي تملّيها عليهم مهنة التّدريس.

#### 2-2-3 - دراسات حول مفهوم الذات الأكاديمي:

#### 1- دراسة أوينور (Awanor, 1996) بعنوان " مفهوم الذات والاتجاهات نحو التّعليم

##### عند المعلّمين المتدربين في نيجيريا "

هدفت الدّراسة إلى فحص مفهوم الذات والاتجاهات نحو التّعليم عند المعلّمين المتدربين في نيجيريا، وتكونت عيّنة الدّراسة من (142) معلّماً ومعلّمة واستخدم الباحث استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وتم اعتماد المنهج الوصفي.

وأيدت النّتائج أهميّة العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات نحو التّعليم، وقد كانت معظم الاستجابات عالية على مقياس مفهوم الذات، لكن لم تظهر أي اتجاهات إيجابية نحو التّعليم لدى قليلي الأرياح المادية، وانخفاض تقدير العمل.

#### 2- دراسة ريلش (Relich, 2000) بعنوان: "الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات

##### لدى معلّمي الرياضيات وأثره على الاتجاهات نحو التّعليم والتّعلم في بريطانيا"

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل مفهوم الذات لدى (16) معلّماً من الذكور والإناث، إذ وجد اختلاف كبير في الاتجاهات نحو التّعليم، وإدراك أنفسهم، مثل نماذج الدّور البارز بين المعلّمين من التّخطيط النفسي لمفهوم الذات العالي جداً والمنخفض جداً.

### 3- دراسة بايرن (Byrne, 2003) بعنوان: "اختبار العلاقة السببية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتَّحصيل الدراسي" في نيويورك.

هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على اتجاه العلاقة السببية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتَّحصيل الدراسي، وما إذا كانت مفاهيم الذات الأكاديمي في مجالات معينة تصلح كمتنبئ بالتَّحصيل الأكاديمي في هذه المجالات، وقد أجريت الدِّراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، استخدمت الدِّراسة استبيان وصف الذات لمارش (Marsh) بصورة الثلاثة المناسبة للمراحل الدراسية الثلاثة، إلى جانب سجلات التَّحصيل الدراسي، واعتمد المنهج الوصفي.

انتهت الدِّراسة إلى إثبات وجود العلاقة السببية لست أوضاع من تسع أوضاع تمَّ قياسها، حيث تمَّ قياس ثلاث علاقات (مفهوم الذات الأكاديمي العام والتَّحصيل، ومفهوم الذات الرياضي والتَّحصيل، ومفهوم الذات في مادة العلوم والتَّحصيل) عند كل مرحلة من المراحل الثلاث (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية).

### 2-2-4 - دراسات حول قلق التَّدريس:

#### 1-دراسة كاتل (Cattell, 2000) بعنوان: "ارتفاع القلق 'قلق حالة، قلق سمة" في مواقف التَّحصيل الدراسي " في بريطانيا.

هدفت الدِّراسة إلى تعرُّف الإنجاز سواء كان قلقاً عاماً يتميز به الشخص (قلق سمة) أم قلقاً مرتبطاً بوضعية التقييم ذاتها (قلق حالة)، واشتملت عينة الدِّراسة على ( 300 ) طالباً وطالبة، واستخدم مقياس قلق السِّمة.

توصلت الدِّراسة إلى أن الطَّالب ذا الاستعداد العالي للقلق يتميز بعتبة للتهديد منخفضة مما يجعله يدرك التهديد، ويشعر بالعجز لمجرد أنه في موقف التقييم، ويسيطر عليه التشاؤم والخوف من الفشل، أي ترتفع عنده حالة القلق التي تعوق قدرته على التفكير الموضوعي في أسئلة الامتحان وبالتالي لا يستطيع الإجابة على الأسئلة السهلة فيحصل على درجات منخفضة، واعتبر سبيلبرجر قلق الامتحان قلق حالة يرتفع كلما ارتفع قلق السِّمة.

#### 2-دراسة غوتس، (Coats, 2002) بعنوان: "قلق المعلمين - مراجعة وتوصيات" في الولايات المتحدة الأمريكية.

هدفت الدِّراسة إلى فحص القلق لدى العاملين بمهنة التَّدريس، وقصد بذلك تلك الضغوط أو التوترات المصاحبة للمعلم خلال أدائه لمهنة التَّدريس، اشتملت عينة الدِّراسة على (321) معلماً ومعلِّمة، واستخدم مقياس حالة القلق.

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 ولائد من تقييمها بصورة تجريبية.

### 3-دراسة رنده (Randa,2004) بعنوان "القلق المصاحب لعملية التدريس" في لوس أنجلوس.

هدفت الدراسة إلى تعرف القلق المصاحب لعملية التدريس الذي يعاني منه المدرسون، اشتملت عينة الدراسة على (10 آلاف) مدرساً ومدرسة في لوس أنجلوس، واستخدم مقياس حالة القلق، تم اعتماد المنهج الوصفي.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن عدد المعلمين الذين يتغيبون عن العمل مدة عشرة أيام فأكثر مثلوا (10%) تقريباً، وكانوا يعانون من الاضطرابات العصبية التي تمثلت في ردود الأفعال السيئة مع الآخرين، وعدم وضوح الرؤية أمامهم خلال أداء وظيفتهم.

### 2-3 - تعقيب على الدراسات السابقة:

هدف عدد من الدراسات إلى تقويم أداء الطلبة في التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كدراسة العاجز وحمام (1999)، ودراسة القاسم (2008)، دراسة واليلين وفانتون (Waleign & Fantahun, 2006)، وبعض الدراسات اهتمت بإلقاء الضوء على الصعوبات التي تواجه الدراسات في برنامج الدبلوم العام، كدراسة ياسين (2002)، ودراسة سليمان (2003)، الجهماني (2010)، دراسة لاسلي وأبلجيت (Lasley & APPIJate, 1985) ودراسة سميث (Smith, 2002)، دراسة هندي (2006)، واهتم بعضها الآخر بالتعرف إلى واقع التفاعل الصفّي، كدراسة نصر الدين (2004)، ودراسة ساندرسون (Saderson, 2003)، ودراسة بوكلا (Bukola, 2011)، وبعضها اهتم بالتعرف إلى علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كدراسة بركات (2009)، ودراسة الأسود (2003)، دراسة حنون (2001)، دراسة أوينور (Awanor,1996)، دراسة بايرن (Byrne,2003)، وبعضها اهتم بالتعرف إلى درجة القلق حالة وسمه لدى طلبة الجامعة، كدراسة عثمان (2005)، دراسة كاتل (Cattellm2000)، ودراسة علاقة القلق ببعض المتغيرات كدراسة غراب (2000)، دراسة الزعبي (2002).

### 2-4 - أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة خوالدة وأحميدة (2010)، الجرجاوي والخطيب (2010)، والقاسم (2008)، وشاهين (2009)، والجهماني (2010)، وسليمان (2003)

بعيئة الدراسة حيث أن كلاهما يهدف للتعرف إلى مستوى أداء الطلبة /المعلمين/ في التربية العملية، ويتشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات بالأداة المستخدمة (الاستبانة)، (مقياس مفهوم الذات الأكاديمي) كدراسة بركات (2009)، و(مقياس حالة القلق) كدراسة عايد محمد عثمان (2005)، والزعبي (2002)، وغباب (2000)، وبالمنهج المتبع (المنهج الوصفي)، ومنها ما يتشابه مع البحث الحالي بزمن التطبيق حيث تمّ التطبيق في الفصل الثاني من العام الدراسي.

ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة من حيث أن بعض الدراسات السابقة تناولت علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية على مفهوم الذات، كدراسة بركات (2009)، بينما البحث الحالي ركّز على تعرف مستوى أداء الطالبات /المعلمات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) في ضوء كل من مفهوم الذات الأكاديمي وقلق التدريس، إذ يهدف البحث الحالي إلى معرفة تأثير كل من قلق التدريس الذي تعاني منه الطالبة المعلمة ومفهومها عن ذاتها على أدائها، وهي من الدراسات النادرة في البيئة المحلية وعلى وجه الخصوص مشكلات الطلبة المعلمين /معلم صف/ في جامعة طرطوس إيماناً بأهمية المتغيرات النفسية والدافعية التي أهملتها معظم الدراسات السابقة في هذا المجال في حدود علم الباحثة، وتختلف بمكان تطبيق الأداة، حيث تمّ تطبيق الأدوات المستخدمة في هذا البحث على البيئة السورية، أما الدراسات السابقة فكانت معظمها في فلسطين والأردن والجزائر ونيجيريا، لوس أنجلوس.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بقلق التدريس، فكانت معظمها دراسات عن القلق على أنه قلق من الامتحان (قلق امتحاني)، فهي تتشابه مع البحث الحالي باعتبار أن التربية العملية هي بمنزلة امتحان لطلبة معلم الصف يخضعون له أثناء قيامهم بالتدريب الميداني أمام المشرفين والزملاء، وتختلف عن البحث الحالي بأنها تهدف للتعرف إلى قلق التدريس باعتبار التدريس مهنة تمارسها الطالبة/ المعلمة في المستقبل، وليس مجرد امتحان تخضع له، ومعرفة تأثير هذا القلق على أدائه، عدا دراسة غوتس ودراسة رنّدة فهاتين الدراستين تتشابهان مع البحث الحالي بالهدف وهو التعرف إلى القلق المصاحب لعملية التدريس الذي يعاني منه المدرسين.

إن كل ما تقدم من دراسات سابقة، إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت أثر مفهوم الذات الأكاديمي على مستوى الأداء بشكل خاص وأثر قلق التدريس على مستوى الأداء، هو ما دفع الباحثة لدراسة هذا الموضوع. لأن معظم الدراسات ركّزت على القلق على أنه قلق امتحاني وليس قلق تدريس، لذلك تمّ اعتبار مهنة التعليم بمثابة امتحان تخضع له الطالبة المعلمة، في أثناء أدائها في التربية العملية.

43- 32	التربية العملية والإدارة الصفية	الفصل الثالث
32	التربية العملية	1-3
32	مقدمة	-
32	مفهوم التربية العملية	1-1-3
33	أهداف التربية العملية	2-1-3
34	التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمشق	3-1-3
35	مراحل التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمشق	4-1-3
36	مراحل التربية العملية في كلية التربية في جامعة طرطوس	5-1-3
37	مراحل تنفيذ برنامج التربية العملية	6-1-3
38	أهمية التربية العملية	7-1-3
39	الإجراءات والترتيبات اللازمة قبل البدء في عملية التدريب الميداني	8-1-3
40	الإدارة الصفية	2-3
40	مقدمة	-
40	مفهوم الإدارة الصفية	1-2-3
41	أهمية الإدارة الصفية	2-2-3
42	أساليب إدارة الصف	3-2-3
43	مهام الإدارة الصفية	4-2-3
44	مهام المعلم الإدارية والتعليمية	5-2-3

## الفصل الثالث

### التربية العملية ومهارة إدارة الصف

#### 3-1- التربية العملية:

##### - المقدمة:

المعلم ركنٌ مهمٌ وأساسيٌّ في العملية التعليمية، ويجب الاهتمام بتدريبه، والعمل على تجسيد المعلومات التي يتلقاها نظرياً بشكل عملي، وذلك بإخضاعه إلى برامج تدريبية قبل البدء بممارسة مهنة التعليم، ومن هذه البرامج برنامج التربية العملية الذي تتلقاه الطالبة/المعلمة في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية، والتي تتدرب من خلاله على المهارات التي ستحتاجها فيما بعد، وبالأخص مهارة إدارة الصف التي تشمل كل ما يجري داخل الصف من أنشطة وفعاليات، وبما أن التربية العملية عمل جديد ستقوم به الطالبة/المعلمة، فهناك عوامل ستؤثر في أدائها، منها: القلق الذي تشعر به أثناء ممارسة عمل جديد تقوم به لأول مرة، ومفهوم الذات الأكاديمي الذي كوّنته الطالبة عن ذاتها، والذي يؤثر على الأداء، إما تأثير إيجابي أو سلبي. وبناءً على ذلك تحاول الباحثة إلقاء الضوء على العوامل التي تؤثر في أداء الطالبة/المعلمة في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

#### 3-1-1- مفهوم التربية العملية:

تُعدُّ التربية العملية جزءاً رئيساً ومهماً في منهاج كلية التربية للطالبة/المعلمة في إعدادها المهني، لاكتساب مهارات وممارسات وخبرات تدريسية فعلية، خاصة عند وجود الإشراف والتوجيه الفعّالين، وتمارس الطالبة/المعلمة خلال فترة التربية العملية جميع جوانب العملية التعليمية بكافة أشكالها بدءاً من المشاهدة ثم الإلقاء ثم الإنفراد، وتتحمّل مسؤولية المعلم الأساسي بشك كامل. ونظراً لأهمية التربية العملية ودورها في إعداد المعلم، فقد تناولتها العديد من الدراسات ومنها دراسة كل من سعادة (1993)، وغوني (1990)، والبراوني وآخرون (1997)؛ وسعد (2000)، ويشير مفهوم التربية العملية إلى تلك الفترة الزمنية التي حدّدت في برنامج الإعداد وفق ساعات معينة أو وحدات دراسية تتيح للطالبة/المعلمة أن يتدرب على أنماط مختلفة من الخبرات التعليمية في الواقع الميداني بهدف زيادة معلوماته المهنية وإكسابه المفاهيم الأساسية لأساليب التدريس المتنوعة، مع التركيز على كل ما يدور في الصف من تفاعل ومواقف سلوكية مختلفة (العبادي، 2004، 9).

تُسهّم التّربية العمليّة وما تتضمّنهُ من أنشطة في إكساب الطّالبة/المعلّمة المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتُصبح معلّمة فاعلة في المستقبل. وفي هذا الصدد يؤكد تقرير (مجموعة هولمز) أن المعلّم لا يستطيع أن يمارس عمله بشكلٍ مُرضٍ ما لم يقضِ وقتاً كافياً في التّدريب على التّعليم تحت الإشراف الدقيق والمباشر. فالتّربية العمليّة تمثّل المختبر التّربوي الذي يقوم فيه الطلبة المعلّمون، بتطبيق المبادئ والنّظريات التّربوية بشكلٍ عمليٍّ في الميدان الحقيقيّ، وبذلك يُحقّق الطّالب المعلّم الرّبط بين النّظرية والتّطبيق (Cheung-On & Yin-Wah, 2001, 2) ويتبيّن أن التّربية العمليّة تسعى إلى تقويم الطّالب المعلّم وإعداده، والكشف عن مدى نجاح البرنامج أو فشله من خلال ملاحظة وتقويم سلوك الطّالب المعلّم.

وتُكسب التّربية العمليّة الطّالب المُتدرب خبرات حيّة ودافعيّة ملموسة في مجال مهنته، من خلال احتكاكه المباشر وتفاعله في مواقف تربيويّة متبادلة بينه وبين تلاميذه، وظروف بيئته من جهة وطرائق تدريسه من جهة أخرى، مما يساعده على مواجهة بعض المشكلات الطارئة التي تواجهه في أثناء قيامه بمهنته، وهي تعمل على صقل خبراته وتكوين شخصيته، وبناء القيم الاجتماعيّة لديه، فيحسن التّصرف في المواقف المختلفة، ويكتسب المهارات المناسبة والقدرة على تحمّل المسؤوليّة (أبو جادو، 2001، 6 - 5).

### 3-1-2- أهداف التّربية العمليّة:

تتجلى أهداف التّربية العمليّة بالآتي:

- 1- تنمية قدرة الطّالب المعلّم على الملاحظة الهادفة والتي تساعده على تطوير أساليبه السلوكيّة لتكون ملائمة للتفاعل مع التّلاميذ ومعالجة حاجاتهم ومشاكلهم فيما بعد.
- 2- اكتساب الطّالب المعلّم المهارات اللازمة لممارسة الأدوار المتعددة في مهنة التّعليم.
- 3- اكتشاف الطّالب المعلّم لقدراته وإمكاناته الذاتيّة من خلال الممارسة التأمليّة أثناء عمليّة التّعليم.
- 4- تعرّف الطّالب المعلّم عناصر الموقف التّعليمي وإدراك العلاقة بين هذه العناصر، وتدريب الطّالب المعلّم على ممارسة مهارات التّقويم الذاتيّة بحيث تنمو لديه القدرة على النقد والنقد الذاتيّة وتقبل نقد الآخرين والتفاعل معها بشكلٍ إيجابي.
- 5- تعرّف الطّالب المعلّم على المناهج التّربوية التي يتعرض لها التّلاميذ في المدرّسة، وتعرّف الإمكانات الحقيقيّة للمدارس وظروف العمل فيها.

6- تدرّب الطّالِب المِعْم على التّخْطِيط وإِعداد الدروس وأَساليب التّحْضِير الجيّد، وعلى ممارسة بعض المهارات الإداريّة.

7- تعامل الطّالِب المِعْم مع المِعْمين والإدارة المدرّسية بكل تقدير واحترام، وتعريفه بالسلوك الصّفي الملائم، وتوفير فرص تعاون وتشارك بين الجامعة وبين المدرّسة.

8- اكتساب الطّالِب المِعْم بعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التّدريس مثل: الإخلاص في العمل والصبر والصدق والقدرة على تحمّل المسؤولية وغيرها.

9- توفير فرصة تفاعلية بين الطّالِب المِعْم والمِعْم المرشد، وفرصة للممارسة وتوظيف ما تعلّمه خلال دراسته الجامعيّة من مهارات وأنشطة وأساليب ووسائل، وتوفير فرصة لنمو الطّالِب المِعْم وصقل مهاراته (القاسم، 2008، 99-101).

وتهدف التّربية العمليّة باعتبارها تدريب ميداني للطّالِب المِعْم قبل البدء بممارسة مهنة التّعليم إلى اكتساب مهارات إدارة الصّف، وتخفيف الرّهبة لدى الطّالِب المِعْم من مواجهة التّلامذة وتدريبه على حسن التّصرف، والتعرّف إلى التّلامذة وطبيعة تعلّمهم، وبالتالي بناء مواقف تعليميّة وفق احتياجاتهم وقدراتهم، وتعرّفه إلى النّظام التّعليمي وكيفية احترامه، وبالتالي فإنها تيسر تحويل المعرفة النّظرية إلى ممارسة لدى الطّالِب المِعْم، ومساعدته تعرّف الثقافة المدرّسية بشكل عام، والأنظمة والقوانين والإجراءات وعمليّات الاتصال والتّواصل التي تجري بين المدرّسة وخارجها سواء المجتمع المحلي (العائلة مثلاً) أم الوزارة.

### 3-1-3- التّربية العمليّة في كليّة التّربية بجامعة دمشق:

تبدأ التّربية العمليّة لطلّبة السنة الثالثة معّم صف منذ بداية الفصل الدّراسي الثاني، ويكون عدد أسابيع التّربية العمليّة (عشرة) أسابيع في الفصل الأول، و(عشرة) في الفصل الثاني يحدّد الأسبوع الأول للاجتماع بالطلّبة وتزويدهم بالمعلومات الكافية عن التّربية العمليّة والإرشادات والتّوجيهات المناسبة وإحضار دفاتر التّحضير اللازمة وتوزيع مخطط نموذجي لتّحضير الدروس وبطاقة الملاحظة التي سيستخدمونها في أثناء عمليّة المشاهدة لتقويم المِعْم المتعاون أو لتقويم بعضهم البعض عندما يقومون بالإلقاء بعد فترة المشاهدة والتي تستمر (أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع)، وهذا يتوقف على مدى معرفة المشرف لاستعداد الطّلبة/المِعْمين للمشاركة الفعليّة في التّدريس. ويخصّص يوماً واحداً في الأسبوع للتّربية العمليّة من خلال مكتب التّربية العمليّة.



وتشمل التربية العملية الاختصاصات التالية (معلم صف - تربية حديثة (مناهج، تخطيط تربوي)، و(علم نفس، إرشاد نفسي، رياض أطفال، دبلوم تأهيل تربوي) (دليل كلية التربية، 2012، 8 - 19).

### 3-1-4 - مراحل التربية العملية في كلية التربية العملية بجامعة دمشق:

يمكن أن تحديد مراحل التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمشق بالمراحل الآتية:

أولاً- مرحلة الإعداد والتمهيد، وتشمل:

1- مرحلة الإعداد للتربية العملية : تتمثل في توزيع الطلبة /المعلمين إلى زمر وتحديد مشرفي التربية العملية.

2- عقد اجتماع مع مشرفي التربية العملية من قبل مكتب التربية العملية ورئيس قسم المناهج وطرائق التدريس وتزويد المشرفين بكافة التعليمات والتوجيهات اللازمة لنجاح التربية العملية (صيام، 1997، 17).

3- تخصيص الأسبوعين الأولين من التربية العملية للاجتماع بالطلبة وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات اللازمة عن سير التربية العملية، والإطلاع على طرائق التدريس، والتأكيد على دفتر التحضير وتقسيمه إلى مراحل التربية العملية من مشاهدة والقاء وانفراد.

ثانياً- مرحلة المشاهدة: يتم خلالها مشاهدة عدد من الدروس للصفوف كافة لمعلم الصف الأساسي ولجميع المواد الدراسية أي (من الصف الأول إلى الصف الرابع)، يزود فيها المشرف طلبة زمرة بطاقة ملاحظة وبالنقاط الأساسية التي يتم من خلالها تقويم عمل معلم الصف الأساسي، ويعقب درس المشاهدة اجتماع المشرف مع أفراد الزمر، ويستمع كل ما سجله كل منهم عن الإيجابيات والسلبيات للدرس، واقتراح البدائل المناسبة وتعقيب المشرف على ذلك، وتزويد أفراد الزمر بالملاحظات والتوجيهات المناسبة والتأكيد على تلافي تلك السلبيات عندما يقومون بالتدريس ويُسحب مشاركة معلم الصف الأساسي في المناقشة (وهو نادراً ما يحدث). (حمدان، 2001، 30)

ثالثاً- مرحلة الإلقاء: يقوم الطالب /المعلم فيها بتولي مهمة التدريس في الصف المختار والمحدد من قبل المشرف وبحضور معلم الصف الأساسي، ومشرف الزمرة وكافة أفراد الزمرة، ويعقب الدرس اجتماعاً لأفراد الزمرة مع مشرفهم، ويتم تقويم الدرس بإيجابياته وسلبياته، والتأكيد من قبل المشرف على النقد البناء والإيجابي وليس تصيد أخطاء الآخرين وتستمر مرحلة الإلقاء حتى نهاية الفصل الأول، إضافة إلى أسبوعين مع بداية الفصل الثاني وعلى الطالب أن يقوم بإعطاء درسين على الأقل في هذه المرحلة (حمدان، 2001، 31).

رابعاً - مرحلة الإنفراد: يتولى الطالب/المعلم فيها مهمة التدريس كاملة من معلم الصف الأساسي وبوجوده، وهو في واقع الحال لا يحدث رغم كل التأكيدات على ذلك، وتستمر هذه المرحلة خمسة أسابيع يعطي فيها الطالب المعلم من (24 - 30) حصة موزعة على هذه الأسابيع، ولكافة صفوف المرحلة الابتدائية الدنيا أي من (1- 4)، وتغطي معظم المواد الدراسية إن أمكن ذلك، يزود فيها الطالب المعلم المشرف ببرنامجه الأسبوعي، ويقوم المشرف بدوره بتزويد مكتب التربية العملية بنسخة عن برنامج أفراد الزمر للقيام بزيارة الطلبة/المعلمين إذا قرروا ذلك ويزور فيها المشرف الطالب/المعلم ثلاث زيارات على الأقل وبدون موعد مسبق.

خامساً- مرحلة التقويم: وهي ملازمة لمراحل التربية العملية كافة من (مشاهدة، وإلقاء، وانفراد)، وتهدف إلى تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات للطلبة المعلمين (باسلوب هادف وبناء، وليس بأسلوب تصيد الأخطاء والسخرية والتهمك)، ووضع البدائل المناسبة والعمل على تلافيها في الدروس القادمة (حمدان، 2001، 32).

### 3-1-5- مراحل التربية العملية في كلية التربية في جامعة طرطوس:

صدرت بعض التعليمات الخاصة بمقرر التربية العملية في كلية التربية بالنسبة لبرنامج "معلم الصف" بحيث يقسم العام الدراسي في مقرر التربية العملية إلى ثلاث مراحل على النحو الآتي: (كلية التربية في طرطوس، 2013/2014).

أ. مرحلة الحضور: يخصص لها (25) علامة، وهي الفترة التي يلتقي فيها المشرف بطلابه في المدارس لمشاهدة دروس واقعية ينفذها معلمون من داخل الملاك. وتتمحور مرحلة المشاهدة حول أربع قضايا هي (المادة العلمية - استراتيجية التدريس التي اتبعها المدرس - تجاوب الطلبة مع الدرس - شخصية المدرس).

وتتلخص أهداف هذه المرحلة بالآتي:

- أن يتعرف الطالب/المعلم على الظروف المادية والاجتماعية والإدارية للمدرسة.
- أن يتدرب الطالب/المعلم على الملاحظة، حيث ينبه إلى نقاط تتعلق بشخصية المدرس وتفاعله مع الطلبة وطرائق التدريس واستخدام الوسائل والتقويم ومدى استيعاب التلاميذ...إلخ.
- أن يكون الطالب/المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

ب - دفتر التحضير: يخصص له (25) علامة، يقوم الطالب/المعلم بوضع خطة للدرس، وتحضير دروس في اختصاصه، وهذا الهدف هو تطوير للكفايات التي يتدرب عليها.

ج. مرحلة انفراد الطلبة/ المعلمين للتدريس: يخصص لها (50) علامة، يُدرّس الطالب/المعلم في مرحلة الانفراد (24) ساعة تدريس فعلية، أي بمعدل (4) إلى (6) ساعات أسبوعياً ولمدة أربعة أسابيع على الأقل؛ ويتم تعليمه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حصراً، ويقوم الطالب/المعلم في هذه المرحلة على أساس تحضيره وتنفيذه للدرس، واستخدامه الأساليب والوسائل بحيث تظهر شخصيته من خلالها.

ومن الإجراءات التي يجب التقيد بها:

- الطالب/المعلم الذي يتغيب ثلاث جلسات متتالية أو متفرقة في التربية العملية يعرضه هذا الأمر للرسوب في المقرر وبالتالي إعادته في العام القادم.
- ينبغي أن يقوم الطالب/المعلم بتعليم شعب كاملة بحيث يدرّس فيها كل المقررات التي تمت لاختصاصه، ولا يجوز للطالب اختيار مقررات بعينها لتعليمها من بين المقررات التي سوف توكل إليه حين يصبح معلماً مجازاً.
- تزويد مكتب التربية العملية ببرنامج مفصل بالدروس، التي يقوم بها كل طالب معلّم.
- يجب ألا يقل عدد زيارات الأستاذ المشرف للطلبة/ المعلمين في مرحلة الانفراد بالتعليم عن زيارتين لكل طالب معلّم، ويتم تقويمه وفق بطاقة تقويم الطالب/المعلم.
- تجري التربية العملية في مدارس طرطوس وريفها حصراً.

### 3-1-6 - مراحل تنفيذ برنامج التربية العملية:

يكاد يكون هناك شبه إجماع بين معظم دول العالم عن مراحل سير التربية العملية، المتعلقة بالمشاهدة، ثم الإلقاء، ثم الانفراد، وتنفرد بعض الدراسات وبعض الدول في تقسيم مراحل التربية العملية إلى خطوات تنفيذية أكثر تحديداً وأكثر دقة، حتى يتم ضمان نجاح التربية العملية بشكل إيجابي وفعال.

وقد حدّد (الخطابية وحمد) ومراحل التربية العملية بالمراحل الآتية:

أولاً: المرحلة التمهيديّة : وتشمل هذه المرحلة المراحل الآتية:

أ- مرحلة الإعداد.

ب-مرحلة الاستعداد.

ج-مرحلة التهيئة.(الخطابية وحمد، 2002، 85)

ثانياً- المرحلة التنفيذية:

يمكن للمشرف البدء بتنفيذ التربية العملية بعد استكمال كافة الإجراءات الإدارية والتنظيمية لنجاح التربية العملية، وتلافي الصعوبات أو العوائق التي يمكن أن تحدث أثناء سير التربية العملية.

وتقسم عملية تنفيذ التربية العملية إلى ثلاث مراحل: (الخطابية وحمد، 2002، 89)

1- المرحلة الأولى: وهي مرحلة المشاهدة.

2- المرحلة الثانية: وهي مرحلة الإلقاء والمشاركة الجزئية في التدريس.

3- المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الانفراد والمشاركة الكلية في التدريس.

### 3-1-7- أهمية التربية العملية:

لأبد لأي عمل يقوم به الإنسان من أن يحدّد أهميّة هذا العمل الذي يقوم به، ويزداد الأمر أكثر تأكيداً إذا تعلق بتربية الأبناء، وتدريب من يتولى تربيتهم وتعليمهم من خلال برامج كليات التربية وبرنامج (دور المعلمين ومعاهد إعداد المدرسين) سابقاً، من خلال التربية العملية التي تأتي أهميتها من خلال:

1- تعرّف خصائص نمو التلاميذ وميولهم وقدراتهم من خلال ملاحظة سلوكهم والتعامل معهم داخل حجرة الصف وخارجها (حمدان، 2001، 10).

2- تجريب طرائق التدريس المتعدّدة من خلال المواقف التعليمية الحقيقية، بما يتناسب مع الفروق الفردية للتلاميذ (كنعان، 2001، 9)

3- إتاحة الفرصة أمام الطالب/المعلم، لتعرّفه على قدراته الذاتية وكفاياته التدريسية، مما يساعده على التكيف مع المواقف التربوية المختلفة ومعالجتها في المستقبل، وبالتالي زيادة ثقته بنفسه (كنعان، 2001، 9)

4- ابتكار تقنيات تعليم تتناسب مع موضوع الدرس ومع طبيعة المادة الدراسية.

5- استغلال النشاط المدرسي وجعله نشاطاً هادفاً ومتجهاً نحو تحقيق غرض من الأغراض التعليمية (فتح الله، 2007، 33).

6- مساعدة الطلبة/المعلمين على تكوين فلسفات تربوية تعليمية خاصة في ضوء دراساتهم ومشاهداتهم وتهيئتهم نفسياً لممارسة مهنة التعليم في المستقبل (محمد وحوالة، 2005، 120).

### 3-1-8- الإجراءات والترتيبات اللازمة قبل البدء في عملية التدريب الميداني:

هناك عدة إجراءات وترتيبات يجب القيام بها قبل البدء في عملية التدريب الميداني في

كلية التربية في جامعة دمشق، ومن هذه الترتيبات:

1- التنسيق بين وزارتي التربية والتعليم العالي من أجل تحديد المدارس الشريكة والحصول على إذن للطلبة المعنيين من أجل المشاهدة الصفية أو من أجل التدريب الميداني، وهذا التنسيق من مسؤولية منسق التربية العملية في الجامعة أو القسم المختص.

2- بعد الحصول على الإذن من الوزارة ومن ثم مكتب التربية العملية، تُبلغ المدارس المعنية، بكتاب رسمي من مكتب التربية بأسماء الطلبة المعلمين وتخصصاتهم ونوعية التدريب المنوي القيام به.

3- يحدّد عدد الطلبة المعلمين في المدرسة بناء على اتفاقية موقعة مع وزارة التربية والمدرسة الشريكة.

4- يتم اختيار المدارس والمعلمين المشرفين والمعلمين المرشدين ضمن معايير محدّدة (دليل كلية التربية، 2012، 22)

وسوف تتحدّث الباحثة في هذه الدراسة عن مهارة من مهارات التربية العملية، وهي مهارة إدارة الصف، حيث أنّه مهما أتقن الطالب/ المعلم المادة العلمية، إذا لم تكن لديه شخصية سليمة تمكّنه من إدارة الصف، لن يستطيع النجاح بمهنته المستقبلية في التدريس.

ومن هنا سيتمّ التحدث عن مفهوم إدارة الصف، وخصائصها وأساليبها والبيئة الصفية التي يجب على الطالبة المعلمة أن تخلقها أثناء برنامج التربية العملية.

### 3-2- الإدارة الصفية :

- مقدمة:

تؤدي الإدارة الصفية دوراً مهماً في العملية التعليمية، فمن خلالها يتم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ولا شك بأن للمعلم دوراً أساسياً في إدارة الصف حيث تتوقف كفاءة المعلم وفاعليته على حسن إدارته لصفه، وبناءً عليه، تحاول الباحثة إلقاء الضوء على إدارة الصف بجميع أبعادها ومتغيراتها وآثارها على العملية التعليمية ومعرفة معوقاتها.

والإدارة عمل إنساني يتم من قبل الإنسان ولصالحه، ويُعدُّ بناء الإنسان وصقل خبراته وتمكينه من الاعتماد على مكنون قدراته وطاقاته واحداً من أهم الأهداف التي يسعى المخططون التربويون إلى تحقيقها، والتربية في مضمونها العام، هي جزء لا يتجزأ من العملية الإدارية بشكلها العام.

### 3-2-2- مفهوم الإدارة الصفية:

يمكن النظر إلى الإدارة الصفية على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف من خلال تلك الأعمال التي يقوم بها المعلم كتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتفق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة أخرى.

فهي إذاً، الطريقة التي ينظم بها المعلم عمله داخل الصف ويسير بمقتضاها بغية الوصول إلى الأهداف التربوية التي يبتغيها من الحصة (علي، 2006، 77).

لقد عرّفت الإدارة الصفية تعريفات متعددة منها: إنها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال يساعد على عملية التعلم والتعليم، ومن خلال أساليب تربوية مختلفة تؤدي إلى التعلم الفعال، ولإدارة الصفية الجيدة أكبر الأثر في تجنب العديد من المشكلات منها ما يكون سلوك المعلم مثل القيادة المتسلطة والقيادة غير السليمة، وانعدام التخطيط وحساسية المعلم الشخصية والفردية، وردود فعله الزائدة للمحافظة على كرامته، الاطراد في إعطاء الوعود والتهديدات واستعمال العقاب وإتباع أساليب تدريس تثير الملل والضجر (القرارة، 2009، 193)

عرّف الخليلي (2002) إدارة الصف فناً وعلماً، فمن الناحية الفنية تعتمد على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلامذة داخل الصف وخارجه، وتُعدُّ إدارة الصف علماً بذاته بقوانينه وإجراءاته (الخليلي، 2002، 47).

وكما جاء في المعجم التربوي وعلم النفس " الخطوات والأعمال الضرورية التي ينبغي اتخاذها من قبل المعلم والمحافظة عليها طوال زمن الحصة (القيسي، 2006، 47).

وعرفها منسي (2000) بأنها "ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من سلوكيات سواء أكانت لفظية أم عملية مباشرة أو غير مباشرة، بحيث تحقق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة كي يحدث في النهاية تغير مرغوب في سلوك الطلبة عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم وعادات جديدة، وتعمل على مساعدتهم في الحياة العملية، وتصل شخصياتهم ومواهبهم (منسي، 2000، 13).

وعرفها مكلود (Mcleod, 2003) بأنها "خلق وبناء البيئة التعليمية التي تدعم انجازات التلميذ المتزايدة، وإن الخطوة الأولى لتأسيس مناخ صفي إيجابي تستند على الثقة المتبادلة، والاحترام والاهتمام، وإن هذا المناخ الإيجابي في الواقع هو جملة العلاقات المبنية بين الأساتذة والطلبة أنفسهم (Mcleod, 2003, 62).

بناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مفهوم الإدارة الصفية كما تراه الباحثة بما يلي: هي كل ما يجري داخل الصف من فاعليات ومهارات وهي تعليم نظامي قوامه التفاعل الإيجابي والمثمر بين المعلم والطلبة يقوم على أساس من العلاقات الإنسانية والحوار ضمن بيئة صفية مناسبة ومناخ صفي ملائم لتحقيق الأهداف المنشودة.

### 3-2-3 - أهمية الإدارة الصفية:

للإدارة الصفية أهمية كبيرة في العملية التعليمية، التي تتمثل في:

1- انشغال طرفي العملية التعليمية من معلمين ومتعلمين وانهماكهم في الأنشطة والفعاليات الصفية اللازمة لتحقيق الأهداف المخططة.

2- ضبط الصف وحفظ النظام فيه، في جو ديمقراطي.

3- تعزيز أنماط التواصل الإيجابي بين المعلم وطلبته من جهة والطلبة أنفسهم من جهة أخرى.

4- زيادة اعتماد الطلبة على أنفسهم، وتقليل اعتمادهم على المعلم فيما يتعلق باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية.

5- إتاحة الفرصة للمعلم للتحكم في البيئة التي يعمل بها.

6- شيوع جو المحبة والطمأنينة، والثقة والاحترام في الصف.

7- تهيئة الأجواء التعليمية المحفزة على الابتكار والأبداع (أبو شعيرة وآخرون، 2009، 14).

ويجب أن يكون الطلبة مجهزين بالفرص لربط النظرية بالممارسة العملية بإبقاء الاتصال في

قاعة الدروس (Sanderson, 2003, 10).

إن قدرة المعلمين على تنظيم الصفوف وإدارة تصرفات طلابهم هو أمر حاسم لتحقيق حصيلة تعليمية جيدة، وكذلك فإن التركيز على غرفة الصف وإدارتها يساعد الطلبة الذين لديهم نتائج تعليمية منخفضة (Oliver,2007,3).

ومن هذه المقولة يمكن استخلاص أهمية الإدارة الصفية، فإدارة الصف الناجح لا تتوقف عند حفظ النظام وضبط الصف، وإنما تأتي أهميتها من دورها في توفير علاقات إنسانية من شأنها رفع مستوى التعلم وزيادة الدافعية للتعلم، وتوفير مناخ عاطفي ملائم لسير العملية التعليمية، وتنظيم بيئة مناسبة للتعلم سواء أكانت مادية أو نفسية، الأمر الذي يوفر الخبرات المناسبة للمتعلمين، والتي توفر بدورها لهم تعلم أفضل مناسب للحصول على مخرجات قادرة على مواكبة التطور العلمي والمعرفي المساهم في تحسين العملية التعليمية للنهوض بالمجتمع وتميمته.

### 3-2-4 - أساليب إدارة الصف:

يتباين المعلمون في الأساليب التي يتبعونها في إدارة صفوفهم وتعاملهم مع تلامذتهم، ويعود ذلك إلى عوامل متعددة ومتداخلة، منها تباين الفلسفة التربوية للمجتمع وطريقة إعداد المعلمين وخبراتهم في مجال الإدارة الصفية فضلا عن تباين شخصياتهم القيادية التي قد تنعكس على أساليبهم الإدارية (علي، 2006، 81)

وفي هذا السياق يشير بعض الباحثون إلى أن هنالك تداخل بين إدارة الصف والصفات الشخصية للمعلم، حيث إن تحليل شخصية المعلم تساعدنا في فهم إدارة الصف من قبله ( Oliver, 2007, 5)

وفيما يلي أساليب إدارة الصف:

#### 1 - الأسلوب التسلطي:

بموجبه ينتاب المعلم شعور بأنه أكبر من التلامذة سناً وأكثرهم خبرة، لهذا فهو دائما يتوقع منهم الطاعة والخنوع ويرسم لنفسه صورة أبوية لا تجادل ويقاوم أية محاولة للتغيير لأنه يشعر أنها موجهة ضد سلطته داخل الصف ولهذا النمط من الإدارة آثاره السلبية، إذ أنه يربي تلامذته على الخنوع الذي قد يؤدي إلى ظهور ثورة إذا ما سمحت الظروف كما أنه يؤدي إلى عدم اطمئنان الطلبة لمعلمهم وتفسد الثقة بينه وبينهم، وعادة يؤثر هذا النمط على دافعية الطلبة للتعلم بشكل سلبي وتنتشر ظاهرة التسرب المدرسي (الطراونة، 2004، 177-176).

#### 2 - الأسلوب الديمقراطي:

يمارس فيه المعلم سلوكا ديمقراطيا داخل الصف ويحاول أن يطلب من تلامذته تقليده والاقتداء به وبلا شك إن مثل هذا النمط من الإدارة الصفية يؤدي إلى تحسن نتائج التلامذة كما وكيفا بوجود المعلم وغيابه كما يؤدي إلى تحسن عملية التعلم والتعليم، وذلك لتجاوب التلميذ مع المعلم وحبه وتقديره له، وهذا الحب والتقدير عادة يكون بشكل متبادل، مما يؤدي إلى تكامل شخصية التلامذة من جميع



الجوانب، ويعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين المعلم كقائد وتلامذته كمرؤوسين له، والذي يقوم على إشباعه لحاجاتهم، وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الكاملة، وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم (الزهيري، 2008، 126)

### 3 - الأسلوب الفوضوي:

هنا يُعطى المعلم الحرية كاملة للتلامذة ليفعلوا ما يشاؤون دون توجيه أو إرشاد لهم، ويترك التلامذة تبعاً لأهوائهم وميولهم مما يسبب نوعاً من الفوضى والقصور في الأداء، ويهمل إلى حد كبير واجبه في تحقيق أهداف العملية التعليمية ولا يلتزم في مواعيد حضوره للصف وبالتالي تعم الفوضى داخل الصف حيث يترك الحرية في اتخاذ القرار للتلامذة ويقدم لهم المساعدة إذا احتاجوا وبالتالي ينعكس ذلك على مستوى أدائهم ويؤدي إلى تدني مستويات التحصيل الأكاديمي وتسود اللامبالاة بالنظام واللوائح والقواعد الحاكمة للسلوك وينعدم التوجيه من قبل المعلم (حسين، 2006، 196).

### 4 - الأسلوب الدبلوماسي:

يقوم المعلم من خلاله ببناء علاقات دبلوماسية مع الطلبة تقوم على أساس العلاقات الإنسانية ولكن يحتفظ لنفسه بسلطة إصدار القرارات وعلى الطلبة تنفيذها، وهو أقرب إلى الأسلوب التسلطي، إلا أنه يختلف عنه بقدرته على كسب رضا التلامذة (المرجع السابق).

وترى الباحثة أن أساليب إدارة الصف هي أساس تحقق أهداف العملية التعليمية والمحور الأساسي للتعليم داخل الصف، فنحن كما نعلم أن المعلم يُعدُّ القدوة لتلامذته، فكم من الأشخاص الناجحين في حياتهم يقولون أن نجاحنا بدأ بتعزيز قد يكون تمثل بمديح أو اهتمام من معلّم وأعطانا دافعاً للتفوق وجعلنا نصبح أناس ناجحين في الحياة.

وبالتالي فإن الأسلوب المبني على العلاقات الإنسانية بين المعلم كقائد وبين التلامذة كمرؤوسين له، والذي يقوم على إشباع حاجات التلامذة، وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم، هو الأسلوب الأفضل لأنه يساعد على كسب رضا التلامذة وبالوقت نفسه يلزمهم بإطاعة المعلم وتنفيذ قراراته والالتزام بالصف وبالهدوء داخل الصف، وهذا ما يسمى الأسلوب الديمقراطي.

### 3-2-5 - مهام الإدارة الصفية:

تتضمن مهام الإدارة الصفية ما يلي:

- إيجاد بيئة تعليمية جيدة: بحيث تدعم الأهداف الأكاديمية لذا يجب أن يفكر المعلمون في الطرق التي يستطيعون من خلالها خلق بيئة مشجعة على التفاعل بين الطلبة والمعلم، كما أن هذه البيئة تدعم السلوك الاجتماعي الإيجابي والتعاون بين الطلبة في أداء الأنشطة المختلفة والمشاركة في الموارد وتفعيل حلقات المناقشة بين الجماعات الطلابية داخل الفصل.
- وضع وتكوين توقعات للسلوك: فقد أكدت أدبيات البحث التي ركزت على إدارة الصف الفعالة على أهمية تكوين توقعات لدى المعلم ومعايير خاصة بكل من الطالب والسلوكيات المتوقعة صدورها منها

وطبقاً لنتائج هذه الدراسات فإن هذه المعايير، تُعدُّ بمثابة قواعد حاكمة لسلوك كل من المعلم والطالب، ومن ثم يجب أن يكون المعلم واضحاً في توقعاته تجاه الطلبة أثناء المناقشة، وأن يقوم السلوك المتوقع منهم وإتاحة الفرصة للطلاب للممارسة (حسين، 2006، 17).

### 3-2-6 - مهام المعلم الإدارية والتعليمية:

إن عناصر العملية الصفية الإدارية تتجاوز حدود غرفة الصف والوقت المخصص للعملية التعليمية فهي تبدأ خارج غرفة الصف كما هو الحال في عملية التخطيط، كما أنها تستمر إلى ما بعد الموقف التعليمي، كما هو الحال في التقييم وتحليل نتائجه، وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

- التخطيط
- التنفيذ
- الإشراف والمتابعة
- التقييم

ويكون التخطيط في هذا المجال بوضع خطة مسبقة تساعد المعلم على بلوغ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، أما التنفيذ فيكون بإثارة دافعية وحماس الطلبة للدرس، واستخدام الوسائل والأدوات والطرائق المناسبة وحرصه على مشاركة جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم التعليمية وذلك في أثناء شرح الدرس، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، أما الإشراف والمتابعة فيكون بضبط النظام، وتوجيه الطلبة، وتسيير تعلمهم وتوفير الخبرات التعليمية لهم، ومن خلال التقييم يهدف المعلم إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف المراد تحقيقها، فيعمل على تثبيت الصحيح وتصحيح الخاطئ، من خلال أنواع التقييم المختلفة القبلي والمرحلي والنهائي (الكسواني، وآخرون، 2005، 27-30).

59 – 45	قلق التّدرّيس ومفهوم الذات الأكاديمي	الفصل الرابع
46	قلق التّدرّيس	1-4
46	مقدمة	-
47	مصادر قلق التّدرّيس	1-1-4
50	توصيات للحدّ من قلق التّدرّيس	2-1-4
51	مفهوم الذات، مفهوم الذات الأكاديمي	2-4
51	مقدمة	-
53	العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات	1-2-4
54	النّظريات التي تناولت مفهوم الذات	2-2-4
57	عوامل تكوين مفهوم الذات الأكاديمي	3-2-4

## الفصل الرابع

### قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي

#### 1-4 - قلق التدريس:

##### - مقدمة:

يُعدُّ القلق واحداً من أكثر الانفعالات ارتباطاً بالأداء، ومن الممكن أن يؤثر على الأداء إما تأثيراً سلبياً أو إيجابياً، فمثلاً عندما يكون القلق ضعيفاً أو متوسط الشدة فإنه يترك أثراً إيجابياً ويدفع صاحبه إلى التّقدم في الأداء، بينما إذا كان القلق شديداً، فإنه يؤثر تأثيراً سلبياً على أداء الشخص ويؤدي إلى تراجع، ويحدث هذا الشعور استجابة للمخاوف والهموم التي تتجم عن الإحباط العقلي، المتوقع للجهود المبذولة من أجل إرضاء الحاجات الأساسية وما يتصل بها من حوافز ودوافع.

وينتاب هذا الشعور بالقلق كل من يقوم بعمل لأول مرة وخاصة الطلبة الذين يقومون بعمل جديد كطلاب التربية بشكل عام الذين يخضعون لبرنامج التربية العملية وطلاب معلّم الصف بشكل خاص الذين يتدربون على ممارسة مهنة التّعليم في أثناء دراستهم بالجامعة من خلال برنامج التربية العملية وتحت إشراف المشرف ويأتي شعور القلق بسبب إحساس الطالبة/المعلّمة أنّها في اختبار وأنّها موضع تقييم من قبل المشرف، وشعورها بالرهبة من العمل وطموحها بالمستقبل، لذلك فهذا القلق يمكن أن يترك أثراً سلبياً أو إيجابية على أداء الطالبة المعلّمة وذلك حسب شدته، وهذا ما سيتم دراسته في هذا البحث.

ويشير سلوان (sloan, 2000, 52) أن قلق التّدريس لدى الطّلبة المعلّمين يؤدي بشكل مقصود أو غير مقصود إلى تكوين القلق لدى طلابهم، وتؤكد الدّراسات على أن هناك العديد من العوامل المكوّنة لقلق التّدريس لدى الطّلبة المعلّمين، وأن المعلّم (المشرف) هو أحد هذه العوامل، لذلك فإن أداء المعلّم واتجاهاته نحو التّعليم وتطوير طرق التّعليم التي يستخدمها يمكن أن تؤدي دوراً كبيراً في خفض القلق عنده وعند طلابه.

ويرى المشعان (2000، 66) أن القلق عبارة عن مشاعر وأحاسيس غريبة ومؤلمة تنتج عن سوء تكيف وعدم انسجام وتوافق، ويشير أيضاً إلى أن القلق المرتفع هو العائق الأساسي لكل إنجاز أو أداء، لأنه يُقلّل من قدرة الفرد عن العمل والاستمتاع بالحياة، وعلى العكس من ذلك فإن القلق المتوسط يُعدُّ بمثابة طاقة منشطة ودافعية للفرد إلى العمل والأداء والإنتاج.

إذ أن الطّالب يواجه الكثير من المواقف التي ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً بالقلق سواء في أثناء التّعلم أم في المنافسة مما قد يؤثر على سلوكه وأدائه.

وتم التمييز بين جانبيين هاميين من جوانب القلق هما:

- **قلق الحالة:** وهو قلق وقتي يزول بزوال السبب، وهو يمثل نوعاً من التوتر وعدم الاستقرار المؤقت الذي يحدث نتيجة ظروف وقتية تثير الشعور بالقلق.
- **قلق السمة:** ويختلف عن قلق الحالة حيث يكون أكثر ديمومة، إذ إنه يكون سمة من السمات الشخصية للفرد، إذ أن درجة القلق لديه يكون سمة بغض النظر عن الحالة التي يمر بها (الطَّالِب، 1993، 213).

أما بالنسبة للقلق من التربية العملية فإن فترة التطبيق الميداني في حياة طالب التربية العملية، تُعدُّ فترة حرجة لأنها الفترة التي يبدأ فيها احتكاكه الفعلي بالبيئة الخارجية، وهذا الاحتكاك يوقع الطالب فيما يسمى باختيار الواقع، حيث تتضح فكرة الطالب عن ذاته وإمكاناته وقدراته الشخصية والمهنية، فالطالب خلال هذه المرحلة عرضة لمخاوف الفشل الذي يفرز لديه أنواعاً من القلق خلال تهيئته للتدريس التطبيقي العملي في المدارس.

وإشكالية القلق المتوقع خلال فترة التطبيق العملي تجعل من المفيد للمعنيين بالإشراف التعرُّف على أبعاد هذه الظاهرة وعلى طبيعة القلق وأنواعه، وعلى مدى معاناة طالب التربية العملية نتيجة وقوعه تحت ضغط الشعور باحتمال الفشل والنجاح في مهنة التدريس، والتجربة في مجال التعليم تشير إلى حقيقة أن أكثر القلق يحدث خلال فترة التربية العملية، حيث يواجه الطالب/المعلم الجديد مختلف أنواع القلق قبل فترة التطبيق العملي وخلالها، والذي يعزى مصادره إلى شعور طالب التربية العملية بالنزاع بين الرهبة من العمل والأمل بالمستقبل، أو إلى كون الطالب هيباباً يعاني الحرج ويشعر بالخجل في مواجهة التلاميذ، نتيجة تخيل المواقف، أو مشاهدتها، أو السماع عنها من الآخرين، أو قراءة موضوعات حولها، لذا فإن الأسئلة التي ينبغي الإجابة عنها هي:

1. ما نوع القلق الذي يشغل بال طالب التربية العملية؟

2. ما مصادر قلق طالب التربية العملية؟

3. هل يفكر طالب التربية العملية في المرحلة الابتدائية في أنواع القلق أقل أو أكثر من طالب التربية العملية في المرحلة المتوسطة والثانوية؟ (Sloan, 2000,65)

#### 4-1-1- مصادر قلق التدريس:

يمكن تحديد مصادر قلق التدريس على النحو الآتي:

- هل سأنجح في المقرر وأحصل على درجة عالية؟
- هل سأكون مدرساً ناجحاً؟

أي أن مصادر قلق التدريس منها:

1. ما هو متعلق بصفات التلاميذ وهيبة إدارتهم الصف لأول مرة.
  2. ما هو متعلق بشخصية المشرف ورغباته وميوله وعلاقاته مع طالب التربية العملية.
  3. ما هو متعلق بالمادة الدراسية وطرائق تدريسها وأساليبه.
  4. ما هو متعلق بطريقة تقويم طالب التربية العملية.
- ومن المناسب طرح المعالجة من الجانب التطبيقي الذي يمكن إدراكه وممارسته عملياً، وذلك بتجسيد ما يمكن أن يدور من أسئلة في مخيلة طلاب التربية العملية حول مسببات القلق التي يمكن إجمالها على النحو التالي:
- أولاً: صفات التلاميذ وهيبة مقابلتهم بالصف لأول مرة، وهذا المصدر من القلق يمكن تحدي ملامحه بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل التلاميذ في الفصل هادئون أم مشاغبون أم مشاكسون؟
  2. ما هو السلوك الذي ينبغي أن أتخذه حيال التصرف غير المؤدب من قبل أحد التلاميذ؟
  3. كيف ينبغي أن أتصرف عندما لا أستطيع أن أجيب عن سؤال أحد التلاميذ؟
  4. ماذا سيفعل التلاميذ عندما أخطئ في كلامي أثناء عرض الدرس؟
  5. ماذا سأفعل للتلميذ الذي يقصد استفزازي؟
  6. هل تكون علاقتي رسمية أو غير رسمية مع التلاميذ؟
  7. كيف يكون مظهري في الصف؟
- ثانياً: ما هو متعلق بشخصية المشرف ورغباته وميوله وعلاقاته مع طالب التربية العملية، وهذا المصدر من القلق يمكن تحديده ملامحه بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل تكون علاقتي مع المشرف بناءة وموضوعية؟
2. ماذا يتوقع المشرف مني؟
3. هل سيتعامل المشرف معي بشكل جيد؟
4. هل باستطاعتي أن أقوم بواجباتي كما يتوقع مني المشرف؟
5. هل أعرف مقدماً (مسبقاً) بزيارة المشرف؟
6. كم مرة سيزورني المشرف ويرصد طريقة تدريسي؟
7. هل يعطيني المشرف فكرة صادقة عن مستوى تدريسي للتلاميذ؟

ثالثاً: ما هو متعلق بالمادة الدراسية وطرائق تدريسها وأساليب التدريس، وهذا المصدر من القلق يمكن تحديد ملامحه بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يطلب مني خطة يومية للدرس؟
2. هل أنا على معرفة تامة بالموضوع الذي سأقوم بتدريسه؟
3. هل واجبات التعلّم تفوق قدراتي؟
4. ماذا يجب أن أعمل إذا انتهيت من تدريس الدّرس وبقي وقت إضافي؟
5. ماذا يجب أن أعمل إذا نسيت أحد عناصر الدّرس المكتوبة؟
6. ما هو السلوك الذي اتبعه في حالة ارتكابي خطأ في الشرح؟
7. هل يسمح لي بتقويم التّلاميذ وإعطائهم درجات؟

رابعاً: ما هو متعلق بطريقة تقويم طالب التّربية العمليّة، وهذا المصدر من القلق يمكن تحديد ملامحه بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. كيف يتم تقويمي؟
  2. من المسؤول عن تقويمي ومنحي الدّرجة؟
  3. هل يؤخذ برأي مدير المدرسة في تقويمي ومدى تأثيره؟
  4. هل يؤخذ برأي المعلّم الأساسي للمادة في تقويمي؟
  5. إذا أخطأت أمام التّلاميذ هل سيقوم المشرف بانتقادي أثناء الدّرس؟ ( شعيب، 2005، 65)
- إنّ التفهم الجيّد لمشكلة القلق من قبل هيئة التدريس في كليات التّربية ضرورة ملحة، فبقدر ما يؤثر القلق في تقليل الكفاءة وأداء الواجبات التعليميّة، بقدر ما يصبح جميع المعنيين - طلاباً وهيئة تدريس، ومشرفين تربويين، ومشرفين على التّربية العمليّة - مطالبين بأن يكونوا على دراية بالمشكلة، وأن يحاولوا تنسيق جهودهم في تذليل مشكلة القلق وحلها، فإذا جاز استخدام مصطلحات علم النفس التّربوي فستكون مشكلات النمو المهني في أرح سنينها ألا وهي فترة التّربية العمليّة، فمرور هذه الفترة بنجاح سيكون لها الأثر الكبير على مسيرة طالب التّربية العمليّة في مهنة التدريس فيما بعد.

#### 4-1-2- توصيات للحدّ من قلق التّدريس:

يؤثر قلق التّدريس على أداء الطّلبة/ المعلّمين أثناء تدريبهم الميداني، وأثناء ممارستهم مهنة التّعليم لذلك لا بدّ أن يكون هناك مجموعة من التّوصيات للحدّ والتخفيف من القلق المصاحب للتّدريس ومنها:

أولاً: إعداد دليل إرشادي يستعين به طلبة التّربية العمليّة في مواجهة المواقف المختلفة التي تدور حولها الأسئلة في مخيلتهم بحيث يتضمن الآتي:

1. تعريفه بما يحتتمل أن يقابله من عوائق ومشكلات حتى يكون مستعداً لمواجهتها.
2. تعريفه بخصائص كل مرحلة تعليميّة وأساليب التعامل مع التّلاميذ في كل مرحلة.
3. تعريفه بواجباته المهنية وحقوقه التي يكفلها النّظام.
4. تعريفه بسلطاته في إيقاع العقوبات وإيضاح دور مدير المدرسة في حالة خروج أحد التّلاميذ عن السلوك السويّ.
5. تعريفه بدور مدير المدرسة، والمشرف في توجيه النصح له وتقويم أدائه وتقديم المساعدة والعون له.

ثانياً: إتباع بعض الأساليب والإجراءات التي يمكن أن تساعد في عمليّة تقليص وقع القلق على نفس طلبة التّربية العمليّة والتي منها الآتي:

1. إدراك المشرف لدوره الرئيس في تعزيز ثقة طالب التّربية العمليّة بنفسه وقدراته.
2. تحفيز طالب التّربية العمليّة من أجل توسيع مداركه ومعارفه حول الموضوعات التي سوف يدرسها، وتدريبه على كيفية الإعداد الجيدّ لموضوع الدّرس الذي سيقوم بتدريسه.
3. قيام مدير المدرسة بحسن استقبال طالب التّربية العمليّة، وعمل حفل استقبال مبسط له في اليوم الأول لتعريفه بهيئة التّدريس والقيام بجولة تعريفية في أرجاء المدرسة بصحبة المدير.
4. قيام المعلّم الأساسي للمادة باصطحاب طالب التّربية العمليّة إلى الصّف وتقديمه للطلاب على أنّه المعلّم الذي سوف يقوم بتعليمهم المادة خلال العام الدّراسي.
5. اهتمام مدير المدرسة والمشرف بمشكلات طالب التّربية العمليّة، وذلك بتذليل العوائق التي قد تعترض عمله، ودعمهما للطّالب من اتجاهات إيجابية وتوجيه النصح له عندما يلمس منه تصرفاً خاطئاً.



6. تمكين طالب التربية العملية من الاطلاع على أنظمة المدرسة وتزويده بالخطط والسياسات المتعلقة بالنظام المدرسي.

7. تدرج طالب التربية العملية في التطبيق أولاً في الحلقة الأولى، ومن ثم الحلقة الثانية وأخيراً الثانوية، والتشجيع على عمل بحوث ميدانية لدراسة جوانب القلق المختلفة المتعلقة بالبيئة المحلية وتحليلها.

8. حسن اختيار الطلبة الملتحقين بكليات التربية، بأقسامها المختلفة مراعين في ذلك عامل السن والشكل والنطق والثقة بالنفس.

9. قيام كليات التربية بإعداد المعلمين من خلال تصميم برامج تعليم مصغر وتنفيذها داخل الكليات قبل مواجهة طالب التربية العملية موقف التدريس الفعلي بالمدارس.

10. ربط المقررات التربوية بالكليات بالوضع الراهن بالمدارس (جلس، 2004، 3-4).

## 2-4 - مفهوم الذات، مفهوم الذات الأكاديمي:

### - مقدمة:

بما أن الذات لب الفرد وجوهره، فهناك الكثير من النظريات التي اهتمت بدراسة الذات كمفتاح لفهم الشخصية ككل، وتأتي على قمة هذه النظريات نظرية "كارل روجرز (C. Rogers)" باعتبارها أحدث النظريات في هذا المجال، إذ تنظر إلى الذات على أنها كينونة الفرد التي تنمو وتتفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتنمو ذات الفرد من خلال خبراته الأولى المبكرة بمرحلة الطفولة وتتكون نتيجة لعلاقاته مع المحيطين به، فتمتص ذاته التراث القيمي من الآخرين، وتسعى للتوافق والالتزان ويأخذ مفهوم الذات الأكاديمي في النمو نتيجة لعامل النضج، ولعامل التعلم.

يمثل مفهوم الذات الفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه، فهو مجموعة الصفات التي يطلقها الفرد على نفسه في مجالات متعددة، خاصة الصفات التي يُعدّها الفرد مهمة، ومن الصفات المكوّنة لمفهوم الذات:

- الصفات الجسميّة: سليم، قبيح، سمين، نحيل، صغير الحجم، ضخم، وغير ذلك.
- الصفات المرتبطة بالقيم الاجتماعية: متسامح، متعاون، مخلص، خلوق، متسلط، شريف، عادل، كريم، بخيل..، وغير ذلك
- صفات تتعلق بالقدرات العقلية: موهوب، مجتهد، ذكي، غبي، كثير النسيان، متيقظ.. وغير ذلك.

- صفات تتضمن الجوانب الانفعالية: متزن، هادئ، مزاجي، خجول، عصبي، أمن، حاد، وغير ذلك. (الزيات، 2001، 103)

إن الوالدين ومجموعة الرفاق يكون لهم تأثير كبير على مفهوم الذات المثالية عند الفرد المراهق نتيجة أساليب مختلفة مثل الثواب والعقاب والمدح واللوم والذم، لكن المراهق يدرك في النهاية أن الذات المثالية هي من صنع يديه وعليه أن يتعلم كيف يمكن أن يحققها قدر الإمكان عن طريق التفكير والإدراك السليم، واتخاذ القرارات الصائبة، وإن مفهوم الذات عند أي من الراشدين هو بمثابة حصيلة محاولاته الأولى من الخطأ والصواب أو النجاح والفشل. أما في سن الشيخوخة فإن مفهوم الذات يتأثر إلى درجة كبيرة بطبيعة التاريخ التكويني لعاداته من جهة وبنظرة المجتمع المحيط إلى الشيخوخة من قبل ورفض من جهة أخرى (الزيات، 2001، 105).

وإن مفهوم الفرد لذاته له تأثير كبير أيضاً على أدائه فكلاً كان مفهوم لذاته مرتفع أي أن قدراته عالية كان أدائه ناجح وكلاً كان مفهومه لذاته منخفض فكان أدائه منخفض. وهذا ينطبق على طالبات التربية العملية، فإن المفهوم الذي تكونه كل طالبة عن ذاتها يؤثر تأثير كبير على أدائها، يمكن أن يكون تأثير سلبي ويمكن أن يكون إيجابي.

وبما أن مفهوم الذات الأكاديمي جانب من جوانب مفهوم الذات يمكن تعريفه بالآتي:  
يعرّف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه: الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمّل مسؤولياته الصّفيّة بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها (الريموني، 2008، 22).

كما يعرف بأنه: "مزيج من معتقدات الطلبة وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي (Freeman, 2008, 5). ونظر إليه على أنه: الشعور النفسي فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز الواجبات المدرسية أو ما تتطلبه المدرسة (الشيخ، 2003، 3).

#### 4-2-1 - العوامل المؤثرة في تكوين وتشكيل مفهوم الذات:

لا شك أن مفهوم الذات هو مفهوم مكتسب تؤدي عوامل عديدة دوراً في تشكيله، بحيث يكون أما مفهوماً إيجابياً أو سلبياً حسب تلك العوامل، وأثرها على الفرد، وسوف يستعرض الباحث هنا بعض تلك العوامل ودورها في تشكيل مفهوم الذات.

يبدأ تشكيل مفهوم الذات لدى الفرد في فترة مبكرة من عمره، ويعتمد ذلك وبشكل أساسي وكبير على طبيعة العلاقة التي تربط هذا الطفل بمن يحيط به، خاصة الأفراد الذين لهم أثر في حياته، وبما أن مفهوم الذات لدى الفرد يتشكل من خلال تفاعله مع المحيطين به من خلال مراحل نموه المختلفة التي تبدأ من طفولته، فإن وعي الفرد لذاته يبدأ من الأمور المادية، ثم ينتقل إلى الأمور النفسية، وكلاً

كانت بيئة الفرد داعمة له وتسمح له بمزيد من المعرفة والانطلاق كلما كان نمو مفهوم الذات أفضل، حيث أن خبرات الفرد وكل ما يتعرض له خلال تفاعله مع بيئته له دور هام في تشكيل مفهوم الذات لديه، وهذا يدل على أن مفهوم الذات هو شيء مكتسب وليس فطرياً يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع بيئته، ويكون لمحيط الفرد وبيئته الاجتماعية خاصة العائلية منها وما يتلقاه من تعليم والخبرات التي يمر بها في بيئته المنزلية والتعليمية كل ذلك يكون له أثر في تقييم الطفل لذاته، وكذلك علاقته مع والديه ومعلميه لها أثر في رؤية الطفل لذاته (الغامدي، 2009، 66).

وهناك بعض العوامل التي لها دور في تكوين الذات نستعرض بعضها كالآتي:

### 1- التنشئة الاجتماعية:

إن الأسرة هي اللبنة الأولى في تشكيل شخصية الفرد ولها دورها هام في مراحل نموه وتطوره، وترجع الأهمية في ذلك إلى أن الطفل يتعرف إلى العالم من حوله من خلال أسرته، والأسلوب والطريقة التي تتعامل بها الأسرة مع الطفل لها دور كبير في أن يحدد الطفل نظرة الأهل له، وبالتالي ينعكس ذلك على مفهومه لذاته، أي أن الأسرة الحاضنة لطفلها والتي تشعر بمدى حبهم واحترامهم ودعمهم له يؤدي ذلك إلى أن يكون الطفل مفهوم إيجابي عن ذاته، والمناخ العائلي من العوامل المهمة في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل، والذي يساعد على أن يكون الفرد أكثر قدرة على المبادأة، وكلما كانت الأسرة خاصة الوالدين يتعاملون باحترام وقبولهم لخصائص طفلهم، وأن يكون هناك ضوابط واضحة لهذه الأسرة في تعاملها، فإن ذلك كله يؤدي إلى قبول الفرد لذاته، وفي المقابل عدم قبولهم له ومعاملته بشكل يخيب أمله إلى أن يكون الطفل شعوراً ورؤية سلبية لذاته (الغامدي، 2009، 67).

### 2- التفاعل الاجتماعي:

كما أن للأسرة دوراً مهماً في تنشئة الفرد، فإن لها دوراً لا يقل أهمية عن ذلك من خلال عملية التفاعل الاجتماعي للفرد، وكذلك فإن الرفاق داخل المدرسة وخارجها والمدرسين لهم دور في عملية تفاعل الفرد اجتماعياً لما لهم من مكانة في حياته، وإن ما تعلمه الفرد من توقعات سلوكية ومعايير اجتماعية تساعد في تكوين الفرد مفهوماً ناضجاً عن ذاته من خلال عملية التفاعل الاجتماعي السليم، فإن نمو كل من الذات ومفهوم الذات، يتم من خلال تفاعل الأطفال مع بيئتهم، ومن خلال ما يمرون به من تجربة وخبرات للأشياء التي يحبونها أو يكرهونها، والأشياء القادرين على التحكم بها، والأخرى غير القادرين على التحكم بها، وكل خبرة من هذه الخبرات والتي يتم تعزيزها فإنها تندمج في الصورة الذاتية للفرد، أما الخبرات الغريبة عن الذات والتي يمكن التي تشكل تهديداً لها فيتم استبعادها ورفضها (عسيري، 2003، 28).

### 3- جماعة الرفاق (الأقران):

رفاق الطفل وزملاؤه لهم أثر كبير في حياته وشخصيته، فهم لهم دور في سلوكه وتعديله لهذا السلوك حسب ما يفعل هؤلاء الرفاق، وللاصدقاء أيضاً دور في تكوين الفرد لمفهومه لذاته، فتفاعل الطفل مع رفاقه يؤدي إلى الكيفية التي يقارن بها الطفل نفسه مع هؤلاء الرفاق وهذه البداية لتقدير وفهم الذات، فنظرة الفرد لذاته تكوّن انعكاس لنظرة الآخرين له، وتقبله لذاته أيضاً نتاج لتقبل الآخرين له (الغامدي، 2009، 70).

### 4- الخبرات الدراسية:

للخبرات الدراسية دور هام في تكوين وتشكيل مفهوم الذات، فالطرق التربوية وأساليب التدريس لها دور والمعلم له الدور الكبير في تشكيل مفهوم الذات لدى الطفل لما له من تأثير على الطفل، وكذلك خبرات النجاح والفشل تؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد، فالأطفال المرتفع تحصيلهم يمكن أن ينعكس ذلك على أن ينظروا لذاتهم والنعكس صحيح (الغامدي، 2009، 70).

### 5- صورة الجسم:

تعدُّ صورة الجسم من العوامل الأساسية والهامة التي تؤدي دوراً كبيراً في تكوين الفرد لمفهومه عن ذاته، حيث أن جسم الفرد وما يتمتع به من صفات عضوية تشكل عنصراً هاماً في مفهوم الذات، ونظرة الآخرين للفرد تعتمد بشكل كبير على مظهره الخارجي في الغالب، والفرد يشكل مفهومه لذاته من خلال الكيفية التي يرى بها الآخرون لنا والمعتمدة على طبيعة مظهرنا لها أثر في مفهومنا لذاتنا (الغامدي، 2009، 70).

### 4-2-2 - النظريات التي تناولت مفهوم الذات:

هناك مجموعة من النظريات التي تناولت مفهوم الذات وفسرته منها:

#### \* نظرية كارل روجرز (C. Rogers):

يرى روجرز أن مفهوم الذات يجب أن ينظر إليه في إطار أنه تشكيل منظم ومرن من الإدراكات الشعورية عن الذات، وهذا المفهوم يتكون من إدراكات الفرد الخاصة وقدراته، والمدرجات والمفاهيم عن الذات في علاقاتها بالآخرين، وعلاقاتها بالبيئة والقيم التي تدرك على أنها مرتبطة مع هذه الخبرات، وكذلك الأهداف والمثل التي تدرك على أنها ذات جاذبية إيجابية أو سلبية.

تقوم نظرية روجرز على مفهومين أساسيين، هما الظاهرية والكلية، فتتكون الشخصية من الكائن العضوي الذي يستجيب ككل، والذي تتركز فيه جميع الخبرات من الناحية النفسية، وتشكل مجموعة الخبرات أو المدرجات المجال الظاهري الذي لا يعرفه إلا الشخص نفسه، وأن الشخص يستجيب للبيئة كما يراها هو، أي حسب مجاله الظاهري لا كما هي في الواقع بالضرورة، ويحتوي

المجال الظاهري على مدركات الفرد الشعورية، وهي الخبرات التي حولها الكائن إلى صور رمزية، وإنَّ المدركات الشعورية هي من أهم محدّدات السلوك خاصة لدى الأسوياء.

وقد وضع روجرز في نظريته مجموعة من النقاط تتمثّل على النحو الآتي:

1- إنَّ الفرد يعيش في عالم متغيّر ومن خلال خبراته، يدركه، ويُعدّه مركزه ومحوره ويتوقف تفاعل الفرد مع العالم الخارجي، وفقاً لهذه الخبرة وهو ما يمثل الواقع لديه.

2- إنَّ تفاعل الفرد واستجابته مع ما يحيط به يكون بشكل كلي ومنظم يناضل الفرد من أجل إثراء خبرته لتحقيق توازنه.

3- إنَّ سلوك الفرد يهدف إلى محاولة إشباع حاجاته كما خبرها واستوعبها في مجال إدراكه

4- يكون هذا السلوك المستهدف مصحوباً بإحساس عاطفي يحركه، وأن شدة العاطفة تعتمد على أهميّة السلوك في المحافظة على الفرد وزيادة نشاطه.

5- إنَّ أفضل من يدرك سلوك الفرد هو شعوره الدّاتي وإن جزءاً من الإدراك الكلي يصبح مكوناً لذات الفرد، وإن تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي، ومع الآخرين يؤدي إلى تكوين الدّات بشكل منظم ومرن.

6- القيم المرتبطة بخبرات الفرد هي جزء من مكونات الدّات ناتجة عن خبرات عايشها الفرد ذاته، وهذه الخبرات إما تدرك وتنظم فيصبح لها معنى وترتبط بالدّات، أو تهمل لعدم وجود أية علاقة تربطها بمكونات الدّات.

7- معظم الأساليب السلوكيّة التي يختارها الفرد تكون متوافقة مع مفهوم الدّات لديه وبعض أنواع السلوك تنتج عن خبرات الفرد وليس لديه معنى لها تكون غير متوافقة مع مفهوم لذاته ولا يتمكن الفرد من التحكم بها.

8- التكيّف النفسي يتم عندما يتمكن الفرد من استيعاب جميع خبراته الحسية والعقلية، وإعطائها معنى يتلاءم مع مفهوم الدّات لديه، ازدياد استيعاب الفرد لخبراته يساعده على استبدال قيمة وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة، والخبرات التي لا تتوافق مع مكونات ذات الفرد، تعتبر مهددة لكيانه (النفيثان، 2005، 41-42).

#### \*نظرية سينج وكومبز: "Snygg & Combs"

استخدمت هذه النّظرية مصطلح المجال الظاهري ليشير إلى البيئة السيكلوجية، وأن سلوك الشخص يتحدّد بالمجال الظاهري للكائن الحي نفسه، والمجال الظاهري عندهم ليس شيئاً ثابتاً، بل يُعدّ من الحاجات المتغيّرة للفرد، وينقسم المجال الظاهري إلى قسمين فرعيين: الدّات الظاهرية، ومفهوم الدّات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محدودة وثابتة لذاته، أي أن المجال الظاهري هو الذي يحدّد السلوك. ومن هذا المجال تتحدّد الدّات الظاهرية، وفي

النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

ويرى إبراهيم أبو زيد أن كلاً من سبنج وكومبز يعتقدان أنه "على علم النفس قبول فكرة أن الوعي سبب السلوك وأن ما يعتقد المرء وما يشعر به يحدّد ما سوف يفعله". ويؤكد على أنه ثمة حاجة إنسانية أساسية واحدة نستطيع بموجبها أن نفهم السلوك الإنساني وأن نتنبأ به، وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات الظاهرية وتأكيداتها ورفع قيمتها، وبما أن الإدراك الشخصي يحدّد السلوك فإن السلوك دائماً معقول وهادف، وأن الفرد يختار طريقة السلوك الأكثر فاعلية حسب تفسيره لخبراته، فكل سلوك إنّما يحدّد المجال الإدراكي.

ويشير دالاس إلى رأي كومبز القائل: إنّ النفس تتكون من إدراك يتعلّق بالفرد، وهذا النظام الإدراكي بدوره له آثار حيوية وهامة على سلوك الفرد.

من خلال ما سبق يمكن ملاحظة أن هناك تشابه كبير بين هذه النظريات ونظرية روجرز من حيث استخدامها للمجال الظاهري.

ويشير مصطفى فهمي إلى أنه قد يوجد اختلاف بين النظريتين فسينج وكومبز لا يدخلان العوامل الاستنباطية في المجال الظاهري. التي قد يلجأ إليها الشخص الملاحظ عن الشخص موضوع الملاحظة. كذلك لا يعتقدان بأن المجال الظاهري ومفهوم الذات هما فقط مصادر السلوك، بل إنّهما يعتقدان بأن هناك عوامل بيولوجية وحيوية قد لا تتدخل في مفهوم الذات ومع ذلك بالإمكان الضغط على السلوك وتوجيهه، كما أنّهما يعتقدان أن السلوك يتسبب نتيجة للعالم الخاص بالفرد. ورد في: (النفيثان، 2005، 43).

#### \*نظرية الذات عند جورج ميد "G.Mead"

يُعدّ جورج ميد الذات موضوعاً للوعي أو ما أسماه الوعي أو الشعور بالذات أن الوعي أو الشعور استجابة لخبرات مؤكدة مثل الألم والسرور، والتفكير، أي أنّها مجموعة العمليات السيكولوجية. أما الوعي بالذات فهو إدراك الذات كموضوع، بمعنى اتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه، أي إدراكه لنفسه وتقييمه لها هي فكرة الشخص عن نفسه.

وتقول (فاطمة الكتاني) أن ميد يرى الذات بأنها تتضمن جانبين منفصلين ولكن متزامنين: الأنا المتكلم، ومفهوم الذات أو الذات الاجتماعية، ويرى أن للفرد عدة مفاهيم للذات، مفهوم الذات الجسدي ومفهوم الذات حسب الدور الذي يمارسه الفرد: (كأب، كطفل، كطالب، كصديق)، والذات الاجتماعية تتضمن عدة أدوار، وجميع الصفات التي يراها الفرد في ذاته عندما يتفاعل مع الآخر، والصفات التي يمكن ملاحظتها ووصفها، وأي شيء تراه عندما تنظر إليه فهو مفهوم ذاتي. ورد في (المرجع السابق، 45).

يتبين هنا أن هناك عدة نظريات تناولت مفهوم الذات، منها نظرية كارل روجر التي تُعدّ بأن الفرد يكون مفهومه عن ذاته من خلال قدراته ومفهومه عن ذاته من خلال علاقتها بالآخرين وبالبيئة المليئة بالخبرات التي يسعى الفرد إلى اكتسابها وتنظيمها لتصبح مرتبطة بالذات، وأن ما يحدّد سلوك الفرد هو شعوره بذاته، وهذا ينطبق على أداء الطلبة المعلمين في التّربية العمليّة، إذ أنّ مفهوم الطّلبة عن ذواتهم هو الذي يحدّد أدائهم في التّربية العمليّة وهو الذي يخفف أو يزيد من التوتر الذي يشعرون به أثناء أدائهم في التّربية العمليّة، فكلمًا كانت ثقتهم بأنفسهم عالية كلما انخفض القلق لديهم وبالتالي كان الأداء أفضل، وكلمًا قلت ثقتهم بأنفسهم وكان مفهومهم عن ذاتهم منخفضاً زاد القلق لديهم وزاد التوتر وانخفض الأداء.

وهناك نظرية سينج وكومبز التي تعتبر أن الفرد يتحدّد بالمجال الظاهري للكائن الحي نفسه، والمجال الظاهري عندهم ليس شيئاً ثابتاً، بل يُعدّ من الحاجات المتغيّرة للفرد، أي أن خصائص الفرد المتغيّرة هي التي تحدّد سلوكه أي حسب حالة الفرد وهذا أيضاً يمكن أن ينطبق على الطّلبة المعلمين، فمن الممكن أن تؤثر حالة الطّالبة على أدائها (سلوكها في التّربية العمليّة) فعندما تكون في حالة مريحة نتيجة تكون مفهوم ذات إيجابي عن ذاتها يكون أدائها مرتفع وعندما تكون في حالة اضطراب نتيجة مفهوم الذات السلبي فيكون الأداء منخفض، وأيضاً نظرية جورج ميد التي تُعدّ أن إدراك الفرد لنفسه وتقييمه لها أو هي فكرة الشخص عن نفسه أي (مفهومه عن ذاته). وبالتالي فالنظريات الثلاث تؤكد بأن فكرة الفرد عن نفسه ونظرة الآخرين له والحالة التي يكون بها الفرد يكونون مفهوم الذات لدى الفرد وكلمًا كانت الفكرة وحالته ونظرة الآخرين ايجابية كان مفهومه لذاته ايجابياً وبالتالي تزداد ثقته بنفسه ويخفف القلق ويكون الأداء مرتفعاً، وعندما تكون فكرة الفرد عن نفسه ونظرة الآخرين له والحالة سلبية كان مفهومه عن ذاته سلبياً وقلت ثقته بنفسه وزاد القلق وانخفض الأداء.

#### 4-2-3-3- عوامل تكوين مفهوم الذات الأكاديمي:

يُعدّ مفهوم الذات الأكاديمي جانب من جوانب مفهوم الذات العام، ويتشكل نتيجة احتكاك الفرد بالبيئة الاجتماعية، وتفاعله المباشر معها، من خلال الخبرات والتجارب التي يمر بها، ومن خلال التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة التي يتلقاها من الآخرين المهمين في محيطه.

بعض العوامل التي تسهم في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي نذكر ما يلي:

##### 1- عملية التقييم الذاتي:

تشير هذه العمليّة إلى تطور مفهوم الذات كعمليّة النظر بالعدسات، فالأفراد يقيمون ذواتهم ويفهمونها، من خلال المعلومات التي يزودهم بها الآخرون المهمون بالنسبة لهم، في بيئتهم المنزلية،

والمدرسية خاصة (Van Damme & Mertens, 2000,2). فالطالب يمر بخبرات وظروف وعلاقات جديدة عند دخوله المدرسة، فيكون فكرة جديدة أو صورة له عن قدراته، وإمكاناته الجسمية والعقلية، وخصائصها الاجتماعية والانفعالية، ويأخذ مفهوم الذات الأكاديمي في الاتضح، بعد أن يرى ذاته من خلال أعين معلميه وزملائه في غرفة الصف.

إن للبيئة التربوية أهمية كبيرة وبشكل خاص في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي، وفي الإشارة إلى أهميتها، نبين " أن الأشياء التي يواظب المعلمون وحتى الآباء على تكرار أهميتها في حياة الأفراد، كالعلامات المدرسية الجيدة مثلاً، تمثل مرجعاً لمفهوم الأبناء عن ذاتهم (المرجع السابق، 2)، ورد في (جديد، 2009، 56).

## 2- عملية المقارنة الاجتماعية:

تشير هذه العملية إلى شكل الجماعة المرجعية التي يلجأ إليها، أو يستعين بها الأفراد عندما يشكلون مفهومهم عن الذات. "فالتلاميذ يقارنون قدراتهم وإنجازاتهم الأكاديمية مع قدرات وإنجازات أقرانهم في بيئتهم الصفية والمدرسية، وتتم عملية المقارنة هذه في إطار التفاعلات الاجتماعية والتربوية كما يراها الطلبة أنفسهم والمعلمون" (نوفل، 1998، 4). وتبرز أهمية الجماعة المرجعية والمقارنة الاجتماعية في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي من خلال ما أكدت عليه الدراسات من أن التلاميذ الذين يوجدون في مدرسة مستوى القدرة فيها مرتفع، يمتلكون مفاهيم ذات أكاديمية منخفضة، مقارنة مع نظائرهم التلاميذ الممتلكين لنفس مستوى القدرة، والذين يوجدون في مدارس متوسط مستوى القدرة فيها منخفض (Van Damme & Mertens, 2000, 2)، ورد في (جديد، 2009، 57).

## 3- خبرات البيئة المدرسية:

يعتمد تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي بدرجة كبيرة على خبرة الأفراد مع بيئاتهم الأكاديمية، وتأتي أهمية الخبرة المدرسية من كون الطفل يحصل خلال السنوات الدراسية الأولى بشكل خاص على المعلومات عن ذاته، وعن اختلاف وتمايز دوافعه، وقدراته في مجالات أكاديمية مختلفة، إلى جانب حضور أشخاص ذوي تأثير هام (الرفقاء والمعلمين) والذي يساعد في الحصول على نظرة متوازنة عن الذات، حيث يتضح هذا المفهوم، وعلى هذا فالأهمية معطاة لهؤلاء في تطور مفهوم ذات أكاديمي ملائم.

كما أثبتت دراسات كل من بروكوفر وشيلر (Brookover & Shailer, 1965)، وجاردان أن للمدرسة دوراً في نمو وتغيير مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة، وأن أكثر الأفكار تأثيراً في سلوك الطلبة، هي تلك الأفكار التي يشكلونها عن أنفسهم، والتي تتكون في جزء كبير منها من الخبرات المدرسية، والتفاعل، مع الأقران في المدرسة (النجداوي، 1991، 8)، ورد في: (جديد، 2009، 58) إن الفكرة التي يكونها مشرف التربية العملية عن الطالبة/المعلمة ومعاملتها على أساسها تؤثر في فكرة الطالبة/المعلمة عن نفسها وتشكل سلوكها، إذ تؤثر على مفهومها عن ذاتها وعلى أدائها،



والمعلّمون (المشرفون) الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن الطّالبات يعبرون عنه أو ينقلون توقعاتهم إلى الطّالبات، من خلال التعبيرات اللفظية وغير اللفظية التي يظهرونها، وبالتالي تستجيب الطّالبات غالباً طبقاً لتنبؤاتهم أو توقعاتهم، فالطّالبة المتوقعة منها إنجازاً عالياً سوف يفوقها ذلك التوقع إلى تحصيل عال، في حين أن الطّالبة المتوقعة منها تحصيل منخفض سيؤدي به ذلك إلى تدني في أدائها. وتجدر الإشارة هنا إلى أن يتحقّق المعلّمون (المشرفون) على فكرتهم عن الطّلبة (المعلّمون)، والحذر في تشكيل فكرة سلبية مسبقة عن الطّالبة، وأن يتعاملوا تبعاً للفكرة، وأن يؤكدوا على الجوانب الإيجابية لدى الطّالبة/المعلّمة أكثر من تأكيدهم على الجوانب السلبية. كما وتؤدي نوعية التفاعل بين المعلّم (المشرف) والطّالب (المعلّم)، ونوعية التفاعل بين الطّالب (المعلّم)، وزملائه في غرفة الصّف كأنظمة اجتماعية، دوراً في تطوير مفهوم الذات الأكاديمي، فقد أكد شيندلر على أهميّة المناخ الصّفّي كعامل مؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ" (Byer, 2000, 15).

#### 4- أساليب العزو:

بيّن الباحثون في علم النفس الاجتماعي أمثال فينش وواينر Fitch,1970 &Weiner, (1976, 1979) أن تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي من خلال صلته بإدراك الفرد من خلال نجاحه وفشله (أساليب العزو) ورد في: (Paik& Michael, 2000, 4) وتتبع أهميّة العزو من كونه مبدأ محدّد لدافعية التّحصيل، بسبب تأثيره على التوقعات، وردات الفعل العاطفية، والأداء (Moreano, 2004, 2)، إذ يندفع الفرد إلى العمل في ضوء العلاقات القائمة بين السبب والنتيجة، وحسب إدراكه لها، " وقد أشار وينر وآخرون (Weiner,et al,1971) إلى أن اعتقادات الفرد فيما يتعلق بأسباب النجاح وال فشل، تتوسط القدرة على فهم مهمة التّحصيل والأداء النهائي" (خنفر، 2000، 5)، ورد في (جديد، 2009، 60).

70 - 61	الدّراسة الميدانيّة	الباب الثاني
62	إجراءات البحث	الفصل الخامس
62	مقدمة	-
62	تطوير أدوات البحث	1-5
62	مقياس إدارة الصّف	1-1-5
63	مقياس تقويم مفهوم الدّات الأكاديمي	2-1-5
66	مقياس قلق التّدريس	3-1-5
68	بطاقة تقييم طالبات التّربية العمليّة المستخدمة في كليّة التّربية بطرطوس	4-1-5
68	تحديد المجتمع الأصليّ وعيّنّة البحث	2-5
67	تحديد المجتمع الأصليّ	1-2-5
68	تحديد عيّنّة الدّراسة	2-2-5
69	إجراءات تطبيق أدوات البحث	3-5
70	المعالجة الإحصائيّة	4-5

## الفصل الخامس

### إجراءات البحث

#### - مقدمة:

يركّز هذا الفصل على المنهجية التي تمّ اعتمادها في الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة المتبعة، وإجراءاتها، وطريقة تطبيقها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات التي تمّ الحصول عليها، والقوانين التي تمّ إتباعها لاستخلاص نتائج الدراسة، للوصول إلى المقترحات المناسبة.

كما يعرض في هذا الفصل النتائج التي انتهت إليها الدراسة، وقد رتبت وفقاً لترتيب الفرضيات، وكذلك مناقشة النتائج، كما تناولت المقترحات التي قدمت بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة. وجاءت هذه النتائج بجوانبها الإحصائية والوصفية، وأضيف إليها مناقشتها وتفسيرها والتعقيب عليها.

#### 1-5 - تطوير أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثة الأدوات الآتية:

#### 1-1-5 - مقياس إدارة الصّف:

#### 1 - وصف المقياس:

تمّ إعداد المقياس من قبل الحراشنة والحوالدة، وطبق في العام الدراسي 2006/2007 على معلّمي مديرية التربية والتعليم للواء قسبة محافظة المفرق في المملكة الأردنية الهاشمية، قامت الباحثة بالتأكد من صدقه بعرضه على عدد من المحكمين، بلغ عددهم (6)، كما هو موضح في الملحق (1) حيث حقق نسب اتفاق (80%) من آراء المحكمين، والتحقق من ثباته باستخدام ثبات ألفا كرونباخ، والثبات بالإعادة، إذ بلغ معامل الثبات (0.86)، من أجل التأكد من مناسبته للبيئة السورية. لم يتم التعديل عليه، بل تمّ تطبيقه كما هو بعد التأكد من صدقه وثباته. تكون المقياس من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، الاختصاص، السنة الدراسية).

القسم الثاني: مقياس إدارة الصّف مكون من (35) فقرة.

تطلب الإجابة عنها حسب مقياس ليكرت الخماسي (Likert) لتقدير درجة ممارسة النمط، على النحو الآتي: (دائماً: أعطيت الدرجة 5، غالباً: أعطيت الدرجة 4، أحياناً: أعطيت الدرجة 3، نادراً: أعطيت الدرجة 2، أبداً: أعطيت الدرجة 1). ويوضح الملحق رقم (3) مقياس إدارة الصّف بصورته النهائية.

## 2 - ثبات مقياس إدارة الصّف:

### أ - ثبات ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

طبق المقياس على أفراد العيّنة الاستطلاعية من طالبات السنة الرابعة/معلم صف بكلية التربية في جامعة طرطوس، المكوّنة من (32) طالبة من خارج عيّنة الدّراسة، وتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمته للمقياس ككل (0.822)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً كمؤشر على ثبات المقياس يمكن الوثوق به، ويسمح بتعميم النتائج.

ويوضح الجدول (1) الوارد في الملحق (6) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمقياس إدارة الصّف.

### ب - ثبات بالإعادة (Test-Retest):

جرى إعادة تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعية مكونة من (32) طالبة، وجاء التّطبيق في فترتين زمنيتين مختلفتين، بفارق ثلاثة أسابيع بين المرة الأولى والمرة الثانية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.83) للمقياس ككل، وهذا يشير إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً وعالية بين التّطبيقين الأول والثاني عند مستوى دلالة (0.01).

ويوضح الجدول (2) الوارد في الملحق (6) درجات التّطبيقين الأول والثاني لمقياس إدارة الصّف.

## 5-1-2- مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي:

المقياس مطبق في البيئة السورية من قبل لبنى جديد حيث تمت ترجمته قبل تطبيقه والتأكد من صدقه وثباته للتحقق من مناسبته للبيئة السورية. وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بعرضه على عدد من المحكمين، بلغ عددهم (6)، كما هو موضح في الملحق (1)، وأيضاً تمّ اعتماد الصدق البنائي وذلك بحساب معاملات الارتباط لكل جانب من جوانب المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتم عرضه على عدد من المحكمين، بلغ عددهم (6)، كما هو موضح في الملحق (1)، وتم التحقق من ثباته باستخدام ثبات ألفا كرونباخ، والثبات بالإعادة، لم يتم التعديل عليه بل طبق كما هو بعد التأكد من صدقه وثباته وتناسبه مع البيئة السورية.

## 1 - وصف المقياس:

أعد هذا المقياس كمبرلي غوردون روز وسوزان كاشين ( Kimberly Gordon Rouse & Susan Cashin, 1997) بهدف قياس معتقدات الطّالب حول مفهوم الذات الأكاديمي في أربعة أبعاد للبيئة الدّراسية هي: البعد المعرفي، والبعد الاجتماعي، وبعد الأنشطة اللاصفية، والبعد الشخصي.

تكوّن المقياس من جزأين:

الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، الاختصاص، السنة الدّراسية).

**الثاني:** مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، الذي ينقسم إلى أربعة أقسام، ويهدف كل قسم إلى قياس جانب من جوانب مفهوم الذات الأكاديمي الأربعة (القدرة، الاستجابة ومسؤولية البيئة، الضبط والسيطرة والتحكم بالذات، الأهمية) ضمن أربعة أبعاد للبيئة الأكاديمية (المعرفي، الاجتماعي، الأنشطة اللاصفية، الشخصية)، وأن العبارات مكررة في كل قسم من الأقسام، والاختلاف في غاية كل قسم، وخيارات الإجابة عليه على النحو الآتي:

**الجانب الأول: القدرة:** يقيس الكفاءة أو القدرة على تحصيلها من قبل طالبات معلم الصف/السنة الرابعة في برنامج التربية العملية لكلية التربية في جامعة طرطوس، وله (20) بند، وتكون الإجابة عنها وفق المقياس الثلاثي لتقدير درجة القدرة على تحصيلها كما يلي: (قادر: أعطيت الدرجة 3، قادر إلى حد ما: أعطيت الدرجة 2، غير قادر: أعطيت الدرجة 1).

**الجانب الثاني: الاستجابة ومسؤولية البيئة:** يقيس البيئة الجامعية التي تسهل على طالبات معلم الصف/السنة الرابعة في برنامج التربية العملية لكلية التربية في جامعة طرطوس تحقيقها، وله (20) بنداً، وتكون الإجابة عنها وفق المقياس الثلاثي لتقدير فيما إذا كانت البيئة الجامعية تسهل لك تحقيق هذه العبارات كما يلي: (دائماً: أعطيت الدرجة 3، أحياناً: أعطيت الدرجة 2، أبداً: أعطيت الدرجة 1).

**الجانب الثالث: الضبط والسيطرة والتحكم بالذات:** يقيس مقدار الضبط والقدرة على التحكم بالذات الذي تشعر به طالبات معلم الصف/السنة الرابعة في برنامج التربية العملية لكلية التربية في جامعة طرطوس من خلال تحصيل هذه العبارات، وله (20) بنداً، وتكون الإجابة عنها وفق المقياس الثلاثي لتقدير درجة الضبط والقدرة على التحكم بالذات الذي تشعر به في تحصيل هذه العبارات كما يلي: (أتحكم: أعطيت الدرجة 3، أتحكم إلى حد ما: أعطيت الدرجة 2، لا أتحكم: أعطيت الدرجة 1).

**الجانب الرابع: الأهمية:** يقيس درجة الأهمية التي تمتلكها هذه العبارات في الحياة الجامعية لطالبات معلم الصف/السنة الرابعة في برنامج التربية العملية لكلية التربية في جامعة طرطوس، وله (20) بنداً، وتكون الإجابة عنها وفق المقياس الثلاثي لتقدير درجة الأهمية التي تمتلكها هذه العبارات في حياتك الجامعية كما يلي: (أهتم: أعطيت الدرجة 3، أهتم إلى حد ما: أعطيت الدرجة 2، لا أهتم: أعطيت الدرجة 1).

ويوضح الملحق رقم (3) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بصورته النهائية.

## 2 - صدق مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي:

للتأكد من صدق مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي، اعتمد الصدق البنائي، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجة كل جانب من جوانب المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما هو وارد في الجدول (1).

الجدول (1) معامل الارتباط بين درجة كل جانب من جوانب مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس

مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون	عدد العبارات	جوانب مفهوم الذات الأكاديمي
0.014	**0.429	20	الجانب الأول: القدرة.
0.007	**0.469	20	الجانب الثاني: الاستجابة ومسؤولية البيئة.
0.000	**0.715	20	الجانب الثالث: الضبط والسيطرة والتحكم بالذات.
0.000	**0.74	20	الجانب الرابع: الأهمية.

\*\* عند مستوى دلالة 0.01.

من قراءة الجدول (1) يتبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل جانب من جوانب المقياس والدرجة الكلية هي دالة إحصائياً، وهذا يؤكد أن جميع مجالات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

### 3 - ثبات مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي:

#### أ - ثبات ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

حسبت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لتقدير درجة الاتساق الداخلي لعبارات تقويم مفهوم الذات الأكاديمي الموجه إلى العينة الاستطلاعية المكوّنة من (32) طالبة، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.76)، (0.9)، وقيمة معامل الثبات للاستبانة بلغت (0.77)، كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) معامل الثبات بطريقة (معامل ألفا كرونباخ) لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي

معامل ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha)	عدد العبارات	جوانب مفهوم الذات الأكاديمي
0.9	20	الجانب الأول: القدرة.
0.76	20	الجانب الثاني: الاستجابة ومسؤولية البيئة.
0.76	20	الجانب الثالث: الضبط والسيطرة والتحكم بالذات.
0.87	20	الجانب الرابع: الأهمية.
0.77	80	جوانب مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي ككل

يشير الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الثبات تقترب من الواحد الصحيح، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والموثوقية. وتوضح الجدول ذوات الأرقام (3)، (4)، (5)، (6)، الواردة في الملحق رقم (7) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي.

#### ب - الثبات بالإعادة (Test-Retest):

جرى تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية ذاتها المكوّنة من (32) طالباً وطالبة، وجاء التطبيق في فترتين زمنيتين مختلفتين، بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق في المرة الأولى والتطبيق في المرة الثانية. وتراوح معامل الارتباط المحسوب حسب معادلة بيرسون (Pearson Correlation) بين

التطبيقات، ما بين (0.761)، و(0.981)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (0.617)، وذلك على النحو المبين في الجدول (3).

الجدول (3) معامل الثبات بطريقة (الاختبار وإعادة الاختبار) لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي الموجه إلى أفراد العينة الاستطلاعية من طالبات السنة الرابعة/معلم صف بكلية التربية في جامعة طرطوس

مستوى الدلالة	الاختبار وإعادة الاختبار	عدد العبارات	جوانب مفهوم الذات الأكاديمي
0.000	**0.918	20	الجانب الأول: القدرة.
0.000	**0.761	20	الجانب الثاني: الاستجابة ومسؤولية البيئة.
0.000	**0.918	20	الجانب الثالث: الضبط والسيطرة والتحكم بالذات.
0.000	**0.83	20	الجانب الرابع: الأهمية.
0.000	**0.617	80	جوانب مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي ككل

\*\* عند مستوى دلالة 0.01.

تشير البيانات المدرجة في الجدول (3) إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.05، 0.01)، وهي معاملات ارتباط عالية نسبياً بين التطبيقات الأول والثاني. ويوضح الجدول (7) الوارد في الملحق (7) درجات التطبيقات الأول والثاني لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي.

### 5-1-3 - مقياس قلق التدريس:

#### 1 - وصف المقياس:

تم إعداد المقياس من قبل علي محمود شعيب عام (2005) وهو مطبق في سلطنة عمان، قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات المقياس للتأكد من مناسبه للبيئة السورية. تكون المقياس من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، الاختصاص، السنة الدراسية).

القسم الثاني: مقياس قلق التدريس لدى طالبات السنة الرابعة/ معلم الصف في برنامج التربية العملية، ويقاس أحاسيس الطالبات تجاه مهنة التدريس، والمواقف المختلفة داخل الصف، وله (25) فقرة. وتطلب الإجابة عليها المقياس الثلاثي لتقدير درجة تواجد القلق كما يلي: (نعم: أعطيت الدرجة 3، أحياناً: أعطيت الدرجة 2، لا: أعطيت الدرجة 1).

#### 2 - صدق المقياس:

##### - الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على عدد من السادة المحكمين في كلية التربية ممن لديهم خبرة في هذا المجال، وقد بلغ عددهم (6)، كما هو موضح في الملحق (1).

وبناء على آراء وملاحظات السادة المحكمين، ومقترحاتهم، والحكم على العبارات من حيث وضوحها وسلامة صياغتها، أجرت الباحثة تعديل العبارات التي رأوا بضرورة تعديلها، ومن هذه التعديلات إلى أن أصبح المقياس بصورته النهائية.

قبل التعديل	بعد التعديل
لا أشك أنني سأفقد تركيزي إذا فاجأني أحد الطلبة بسؤال لا أعرف إجابته في الفصل	أشك في قدرتي على حسن التصرف داخل الصف
لدي القدرة أن أقنع طلابي ليؤدوا ما أكلفهم به من واجبات منزلية	أخشى أن الطلبة لن ينفذوا ما أطلبه منهم
بمقدوري السيطرة الكاملة على الطلبة داخل الصف	أشك أن بإمكانني السيطرة الكاملة على الطلبة داخل الصف
أنا لست سعيداً بمهنة التدريس	أشعر أنني سأكون مدرساً سعيداً بمهنتي عكس ما كنت أتوقع
أجد صعوبة في مواصلة عرض موضوع الدرس حينما يراقبني أحد الزائرين داخل الفصل	أجد صعوبة شديدة في استكمال شرح الدرس في وجود أحد الزائرين كالموجه أو المدير

ويعرض الملحق (4) مقياس قلق التدريس قبل التعديل، وبعده.

### 3 - ثبات مقياس قلق التدريس:

#### أ - ثبات ألفا كرونباخ (Cronpach Alpha):

استخدمت لتقدير درجة التجانس والاتساق الداخلي لبنود مقياس قلق التدريس، وقد بلغ معامل الثبات (0.854). ويوضح الجدول (8) الوارد في الملحق (8) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمقياس قلق التدريس.

#### ب - الثبات بالإعادة (Test-Retest):

جرى إعادة تطبيق مقياس قلق التدريس على أفراد العينة الاستطلاعية المؤلفة من (32) طالبة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.764)، وهذا يشير إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً ومقبولة بين التطبيقين الأول والثاني عند مستويي دلالة (0.05، و0.01). ويوضح الجدول (9) الوارد في الملحق (8) درجات التطبيقين الأول والثاني لمقياس قلق التدريس.

### 5-1-4 - بطاقة تقييم طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس:

وهي بطاقة تقييم أداء الطالبة في مادة التربية العملية المعتمدة في كلية التربية بطرطوس، بحيث تكون درجة الطالبة النهائية في هذه المادة (100) درجة، وقد تم الحصول على درجات طالبات التربية العملية من خلال صحيفة الطالب في الامتحانات، ويعرض الملحق (5) بطاقة التقييم المعتمدة لدى طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس.



أ- مرحلة الحضور: يخصص لها (25) درجة، وهي الفترة التي يقود فيها المشرف طلابه إلى المدارس لمشاهدة دروس واقعية ينفذها معلّمون من داخل الملاك.

ب - دفتر التّحضير: يخصص له (25) درجة.

ج - مرحلة المشاركة وتقويم الدروس، وإبداء الرأي في الدروس المعروضة من قبل الزملاء الطّلبة.

د - مرحلة انفراد الطّلبة للتّدرّيس: يخصص لها (25) درجة، يُدرّس الطّالب/المعلّم في مرحلة الانفراد (24) ساعة تدريس فعليّة، أي بمعدل (4) إلى (6) ساعات أسبوعياً ولمدة أربعة أسابيع على الأقل.

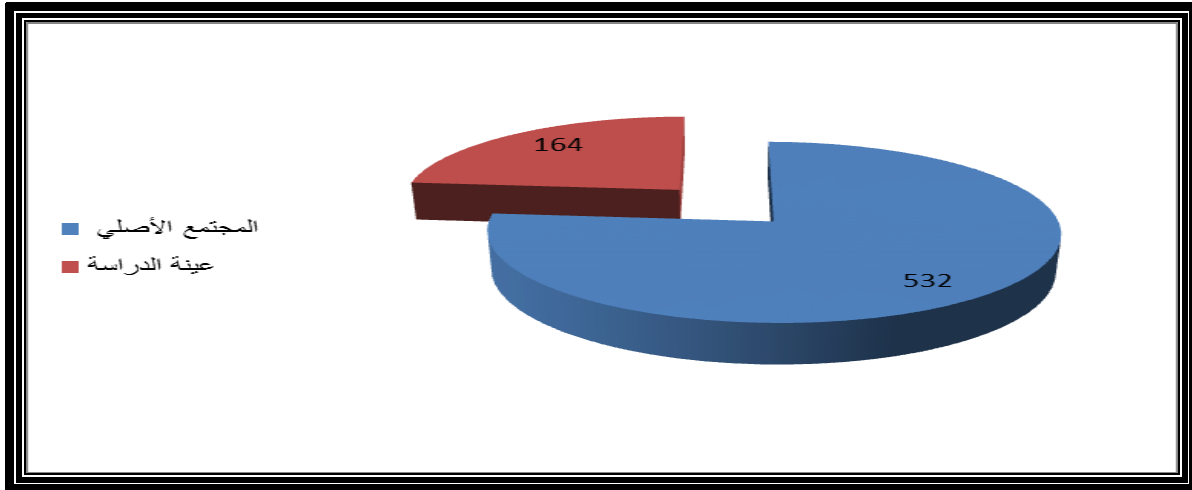
## 2-5 - تحديد المجتمع الأصلي وعيّنة البحث:

### 1 - تحديد المجتمع الأصلي:

تكون مجتمع الدّراسة من طلبة السنة الرابعة /معلّم الصّف في كليّة التّربية بجامعة طرطوس، الذي يشتمل على المسجلين في السنة الرابعة للعام الدّراسي 2014/2013، والبالغ عددهم (532) طالباً وطالبة.

### 2 - تحديد عيّنة البحث:

يوضح الشكل (1) عدد أفراد عيّنة الدّراسة من طالبات السنة الرابعة /معلّم الصّف في كليّة التّربية بجامعة طرطوس بالنّسبة إلى المجتمع الأصلي.



الشكل (1) عدد أفراد عيّنة الدّراسة من طلبة السنة الرابعة /معلّم الصّف في كليّة التّربية بجامعة طرطوس بالنّسبة إلى المجتمع الأصلي

سحبت عيّنة عشوائية بنسبة (35%) من مجتمع طالبات السنة الرابعة /معلّم الصّف في كليّة التّربية بجامعة طرطوس، وقد بلغت عيّنة الدّراسة (186) طالبة، تمّ توزيع أدوات الدّراسة عليها، عاد منها (172) استبانة، وقد استبعدت (8) استبانات لعدم احتوائها على المعلومات المطلوبة، فأصبحت العيّنة (164) طالبة.

### 3-5 - إجراءات تطبيق أدوات البحث:

قامت الباحثة وقبل تطبيقها لأدوات الدراسة بالحصول على الموافقات الضرورية الرسمية لتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2013 - 2014، وجاءت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- 1 - بعد التأكد من صلاحية أدوات التطبيق (صدقها، ثباتها)، تمّ تطبيق (مقياس إدارة الصّف، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التّدريس) على التوالي وفي جلسة واحدة على الطّالبات عيّنة الدراسة، وذلك في الأسبوع الأخير من فترة التّطبيق العملي المقرر (الاستنتاجات النهائية)، حيث تمّ التّطبيق في 28-4-2014 على طالبات السنة الرابعة/ معلّم صف في كليّة التّربية جامعة طرطوس، ولضمان عدم تأثر الطّالبات بحالة القلق التي تواجههن مع بداية التّطبيق في أول موقف تدريسي حيث يفترض استمرار حالة القلق لديهن مع اقتراب فترة تطبيق التّربية العمليّة على الانتهاء
- 2 - تمّ تصحيح أداء الطّالبات على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس قلق التّدريس، كما تمّ الحصول على درجاتهن الخاصة بمستوى أدائهن في التّربية العمليّة من خلال بطاقة تقييم طالبات التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف) من خلال البنود الخاصة بذلك في الاستمارة.
- 3 - تمّ حساب المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري لأدوات الدراسة (مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التّدريس، الأداء في التّربية العمليّة)، بهدف إعطاء صورة عامة عن بيانات الطّالبات في هذه الدراسة، ويوضح الجدول (4) التّنتائج الخاصة بذلك.

جدول (4) المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري لأدوات الدراسة  
(مقياس إدارة الصّف، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التّدريس)

الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط الحسابي	المتغيّرات
22.6	174	173.97	مقياس مفهوم الذات الأكاديمي
6.72	51	51.06	مقياس قلق التّدريس
6.86	78	77.8	الأداء في التّربية العمليّة

- 4 - من خلال استخدام الوسيط تمّ تقسيم عينة الدراسة إلى طالبات ذوات قلق تدرّس مرتفع وقلق تدرّس متوسط، وقلق تدرّس منخفض، وأيضاً ذوات مفهوم أكاديمي مرتفع، مفهوم أكاديمي متوسط، ومفهوم أكاديمي منخفض، وذلك لحساب الفروق بين كل مجموعتين على حدة في مستوى الأداء في التّربية العمليّة.

ويحسب الوسيط لبيانات مبوبة بتطبيق المعادلة على النحو الآتي: (كرش وآخرون، 2014، 52)

$$Med = L + \frac{n/2 - F}{f_m} c$$

ويشير الجدول (5) توزع أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي المرتفع والمتوسط والمنخفض لمفهوم الذات الأكاديمي ولقلق التدريس.

جدول (5): توزع أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي المرتفع والمتوسط والمنخفض لمفهوم الذات الأكاديمي ولقلق التدريس

المقياس	المدى	ن
قلق التدريس	منخفضات	75
	متوسطات	13
	مرتفعات	76
مفهوم الذات الأكاديمي	منخفضات	76
	متوسطات	7
	مرتفعات	81

ويبين جدول (11) في الملحق رقم (9، ص 121) درجات إجابات أفراد عينة الدراسة منخفضة ومرتفعي الذات الأكاديمي وكذلك منخفضي ومرتفعي قلق التدريس بناء على قانون الوسط.

5 - تمّ حساب معاملات الارتباط بين متوسط درجات الطالبات في قلق التدريس ومستوى الأداء في التربية العملية (إدارة الصف)، وكذلك بين متوسط درجات الطالبات على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف):

- تكون العلاقة طردية ضعيفة عندما  $(0 < r < 1/2)$ ، وطردية متوسطة عندما  $(1/2 < r < 3/4)$ ، وطردية قوية عندما  $(3/4 < r < 1)$ .
- كما تكون العلاقة عكسية ضعيفة عندما  $(-1/2 < r < 0)$ ، وعكسية متوسطة عندما  $(-3/4 < r < -1/2)$ ، وعكسية قوية عندما  $(-1 < r < -3/4)$  (أبو دقة وصافي، 2013، 86 - 87).

6 - تمّ حساب معادلات انحدار لمقاييس (مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق التدريس)، على درجات التربية العملية، وذلك بهدف إمكانية التنبؤ بمستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التدريس.

#### 4-5 - المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) الخاصة بالعلوم الاجتماعية والتربوية، للتحقق من صحة الفرضيات، وصولاً إلى نتائج الدراسة وتحليلها، وقيل البدء في اختبار الفرضيات وتحليل النتائج تمّ القيام باختبار نوع البيانات للتعرف إلى نوعها هل هي بيانات معلمية أم غير معلمية. وفي ضوء ذلك، تمّ استخدام اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجراف - سمرنوف) (One-Sample

Kolmogorov-Smirnov Test) وذلك لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وذلك لأدوات الدراسة (مقياس إدارة الصّف، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التّدريس، الأداء في التّربية العمليّة) الموجهة إلى أفراد العيّنة من طالبات السنة الرابعة /معلّم صف بكليّة التّربية في جامعة طرطوس. وبالتالي تحديد الاختبارات اللازمة لتحليل البيانات على النحو المبين في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي (One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test) لأدوات الدراسة (مقياس إدارة الصّف، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس قلق التّدريس)

المجال	المتوسط الحسابي	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
مقياس إدارة الصّف	113.7	1.092	0.184	غير دال
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	173.97	0.938	0.342	غير دال
مقياس قلق التّدريس	51.04	1.296	0.07	غير دال
الأداء في التّربية العمليّة	77.71	0.836	0.486	غير دال

من خلال قراءة الجدول (6) يتبين أن مستوى الدلالة لكل مجال من المجالات أكبر من (0.05)، وبذلك تحتم على الباحثة استخدام الاختبارات المعلمية.

كما استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1. ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات أدوات البحث.
  2. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتقدير الثبات بالإعادة.
- الذي يعطى بالعلاقة: (أبو شعر، 1997، ص17)

$$r(x, y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

3. اختبار (T- Test) للعينات المستقلة. ويأخذ اختبار (T-Test) الصيغة التالية (خيرى، 1999، ص222):

$$T = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\left( \frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2} \right)}}$$

4. معادلة الانحدار الخطي: وتعطى هذه المعادلة بالقانون التالي:

$$Y = A + BX \quad (أبو علام، 2003، ص292)$$

87 - 72	مناقشة النتائج وتفسيرها والمقترحات	الفصل السادس
72	مقدمة	-
72	اختبار فرضيات البحث	1-6
85	الاستنتاجات التي توصل إليها البحث	2-6
86	مقترحات البحث	3-6
87	مقترحات لبحوث أخرى	4-6

## الفصل السادس

### مناقشة النتائج وتفسيرها والمقترحات

#### - مقدمة:

بعد تطبيق أدوات البحث على عينة البحث، تمّ الحصول على درجات الطّالبات/المعلّّات على مقياسي (مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق التّدرّيس)، والحصول على درجاتهن على بطاقة تقييم طالبات التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)، ومعالجتها إحصائيّاً، وتمّ التّوصل إلى النّاتج الواردة في هذا الفصل.

#### 6-1- اختبار فرضيات البحث:

#### 6-1-1 - النّاتج المتعلقة بالسؤال الأول والفرضية المتعلقة به، ومناقشتها:

السؤال الأول: ما العلاقة بين مستوى أداء الطّالبة/المعلّّة في التّربية العمليّة والدرجة الكليّة لإدارة الصّف.

وللإجابة عن هذا السؤال وضعت الفرضية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين الدرجة الكليّة لإدارة الصّف وبين مستوى أداء الطّالبات/المعلّّات في التّربية العمليّة:

لدراسة العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكليّة لإدارة الصّف لدى الطّالبات المعلّّات ومستوى أدائهن في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)

(ف)، حسب معامل الارتباط بيرسون، وجاءت النّاتج كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7): العلاقة الارتباطية بين إدارة الصّف لدى الطّالبات المعلّّات ومستوى أدائهن في التّربية العمليّة

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع إيتا	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R) <sup>2</sup>	قيمة مستوى الدلالة	القرار
إدارة الصّف	113.7	9.91	0.729	0.596**	0.356	0.000	توجد علاقة ارتباط
الأداء في التّربية العمليّة	77.8	6.86	0.745				

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

من خلال قراءة الجدول (7) يتبين وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين إدارة الصف لدى الطالبات المعلمات ومستوى أدائهن في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، إذ بلغ معامل الارتباط (0.596)، عند مستوى دلالة (0.000) وهو أقل من (0.05). كما بلغ معامل التحديد (0.356)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية خطية بين المتغيرين (إدارة الصف) و(مستوى الأداء في التربية العملية) لدى الطالبات المعلمات.

بناء على النتائج السابقة ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لإدارة الصف وبين مستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية.

### - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

توصلت نتيجة الفرضية السابقة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين مهارة إدارة الصف ومستوى الأداء في التربية العملية. وتفسر الباحثة هذا الارتباط باعتبار أن إدارة الصف هي مهارة من مهارات التربية العملية التي تقوم بها الطالبة/المعلمة أثناء ممارستها بمهنة التعليم، وهي تمثل كل ما يجري داخل الصف من فعاليات وأنشطة، والتي من الضروري أن تكون الطالبة المعلمة قادرة على القيام بها بإتقان، وإن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على أداء الطالبة في إدارة الصف منها نوع المرحلة التعليمية، المعلومات التي تقوم بتعليمها وعدد التلامذة والإمكانات المادية المقدمة والمرتبطة بالطالبة المعلمة والمتعلم والمدرسة والمواد المتاحة لها، ووجود الزملاء والمشرف وغيرها من العوامل التي عندما تكون إيجابية، ومتوافرة بالشكل المناسب فإن أداء الطالبة المعلمة وضبطها للصف وتنظيمها للفعاليات التي تجري داخل الصف سوف يكون مرتفعاً وبالتالي سيكون تقدير مشرف التربية العملية مرتفعاً، بينما إذا كانت هذه العوامل والمتغيرات التي تتأثر بها الطالبة المعلمة سلبية فسوف ينعكس سلباً على أدائها داخل الصف وبالتالي، سيكون تقدير المشرف لأداء الطالبة منخفضاً، ومن هنا تتضح العلاقة بين مهارة إدارة الصف ومستوى الأداء في التربية العملية.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة "تصر الدين" (2004)، ودراسة "فخرو" (2005)، ودراسة "سابق" (2006)، ودراسة "بركات" (2007) والتي بينت أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في أداء المعلم أثناء إدارته للصف.

### 6-1-2 - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرضية المتعلقة به ومناقشتها:

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات قلق التدريس ومنخفضات قلق التدريس من حيث مستوى الأداء التربوية العملية؟

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات قلق التدريس ودرجات الطالبات منخفضات قلق التدريس من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف):

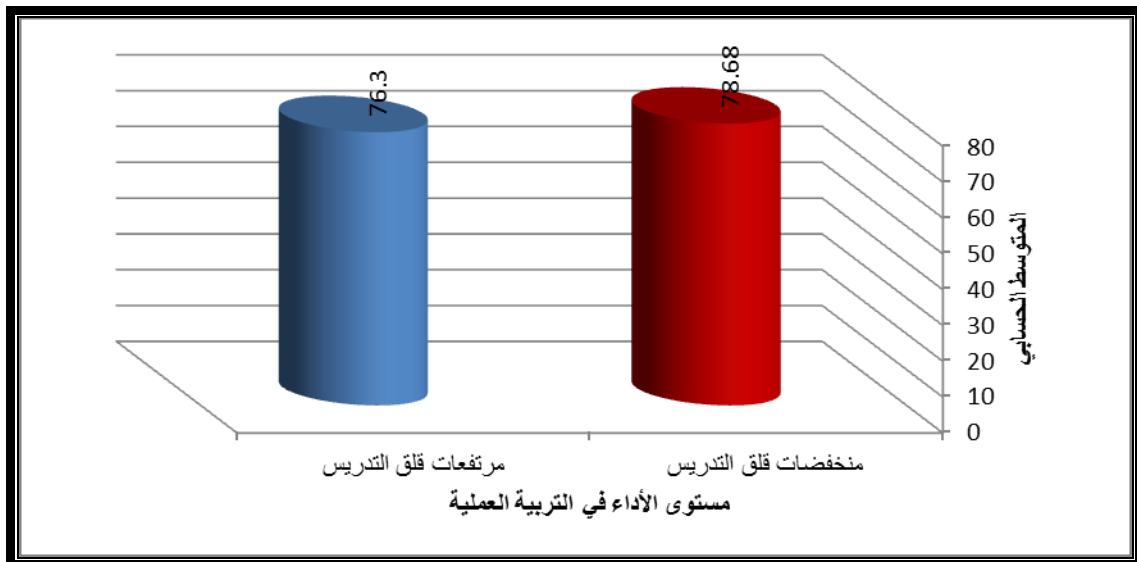
للكشف عن الفروق ودلالاتها بين إجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف مرتفعات ومنخفضات قلق التدريس في مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، أُجريت المقارنة باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة بين متوسطي درجات إجابات الطالبات مرتفعات قلق التدريس الذي بلغ عددهن (75)، ومنخفضات قلق التدريس، الذي بلغ عددهن (76)، وقد اعتمدت الدرجة (51) كوسيط للدرجات، وجاءت النتائج على النحو المدرج في الجدول (8).

جدول (8): المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوات قلق التدريس المرتفع وذوات قلق التدريس المنخفض

القرار	مجال الثقة (95%)		قيمة الاحتمال (p)	(t) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة وفق متغير قلق التدريس		المتغير
	أعلى	أدنى					منخفضات	مرتفعات	
دال عند 0.05	4.57	0.19	0.034	2.14	5.91	78.68	75	منخفضات	مستوى الأداء في التربية العملية
					7.6	76.3	76	مرتفعات	

قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (149) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96.

ويشير الشكل (2) إلى الفرق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوات قلق التدريس المرتفع والمنخفض.



الشكل (2) الفروق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوات قلق التدريس المرتفع والمنخفض



من خلال قراءة الجدول (8)، يتبين أنّ الفرق الذي ظهر بين متوسطي درجات الطّالبات المرتفعات قلق التّدريس ومتوسط درجات إجابات الطّالبات منخفضات قلق التّدريس، هو فرق دال وجوهري، إذ جاءت قيمة ( $p = 0.034$ )، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، كما جاءت قيمة ( $t = 2.14$ ) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (1.96)، عند درجة حرية (149) بمجال الثّقة (95%)، وهذا الفرق جاء لصالح الطّالبات منخفضات قلق التّدريس.

وبناء على النّتائج السابقة ترفض الفرضية الصّفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة:

بأنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطّالبات مرتفعات قلق التّدريس ودرجات الطّالبات منخفضات قلق التّدريس من حيث مستوى الأداء في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف).

### - مناقشة النّتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

توصلت نتيجة الفرضية الثانية إلى وجود فرق بين متوسطي درجات الطّالبات المرتفعات قلق التّدريس ومتوسطي درجات الطّالبات منخفضات قلق التّدريس من حيث الأداء في التّربية العمليّة، وجاء الفرق لصالح الطّالبات منخفضات قلق التّدريس.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات " الأسطل" (2001)، و"الزعيبي" عام (2002).

يمكن تفسير ذلك بأن شعور الطّالبة بالقلق نتيجة تعرضها لخبرة جديدة هي خبرة التّعليم وما يحيط بها من عوامل مختلفة تتعلق بجو المدرّسة والإدارة والمشرفات على التّربية العمليّة، وشعورها بأنها مراقبة من قبل المشرفين وكل ذلك يؤثر بشكل مباشر على درجة تركيزها وكذلك على نسيانها لكثير من المعلومات فقد أكد علماء النفس إلى أن من بين أعراض القلق (صعوبة التركيز وكثرة النسيان) وبالتالي فإن شعور الطّالبة بضعف التركيز وصعوبة تذكر المعلومات قد يُقلّل من ثقتها بنفسها مما يؤدي بدوره على تلغثها أو ارتباكها فيؤثر بالنهاية على أدائها لدورها داخل الصّف ومن ثمّ على التقديرات المعطاة لها من قبل المشرف على التّربية العمليّة لها أثناء فترة التّدريب، وذلك على عكس الطّالبة منخفضة الشعور بالقلق التي تختفي لديها معظم الأعراض المصاحبة للقلق، وهذا يجعلها أكثر ثقة وأكثر تمكناً من حيث عرض الدّرس ومناقشته وتحقيقه الأهداف التّربويّة للدرس والتحكم في الصّف وإدارته بطريقة جيّدة، فينعكس ذلك بشكل إيجابي على مستوى أدائها في التّربية العمليّة.

### 6-1-3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرضية المتعلقة به ومناقشتها:

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ومنخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى الأداء التربوية العملية؟

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف):

للكشف عن الفرق ودلالته بين متوسطي إجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف مرتفعات ومنخفضات مفهوم الذات الأكاديمي في مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، أُجريت المقارنة باستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة بين متوسطي درجات إجابات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي الذي بلغ عددهن (76) ومتوسطي درجات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي الذي بلغ عددهن (81)، وقد اعتمدت الدرجة (174) كوسيط للدرجات، وأدرجت النتائج في الجدول (9).

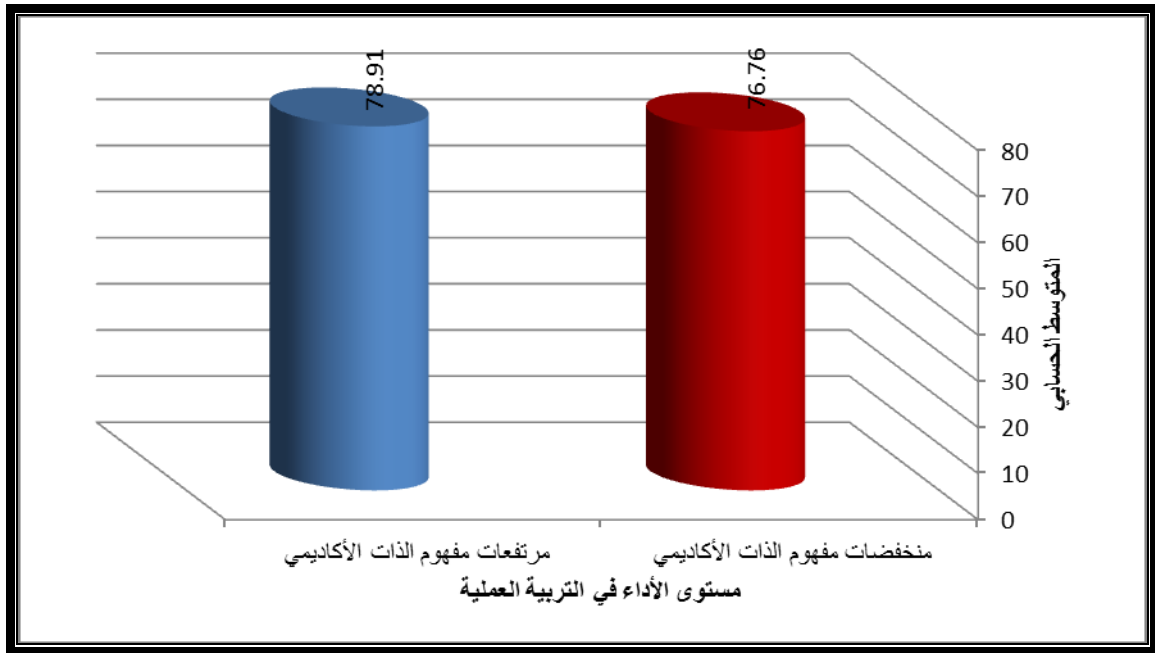
جدول (9): المتوسط الحسابي وقيمة اختبار (t) للفروق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع والمنخفض عند (درجة الحرية = 156)

القرار	مجال الثقة (95%)		قيمة الاحتمال (p)	(t) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة وفق متغير مفهوم الذات الأكاديمي		المتغير
	أعلى	أدنى					منخفضات	مرتفعات	
دال	0.018	-4.28	0.04	-1.99	6.65	76.76	76	منخفضات	مستوى الأداء في التربية العملية
					6.86	78.91	81	مرتفعات	

قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (156) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96.

قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (156) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.58.

ويشير الشكل (3) إلى الفرق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوات مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع والمنخفض.



الشكل (3) الفروق في مستوى الأداء في التربية العملية بين أفراد عينة الدراسة من طالبات السنة الرابعة/معلم صف من ذوات مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع والمنخفض

من قراءة الجدول (9)، يتبين أنّ الفرق الذي ظهر بين متوسط درجات إجابات الطالبات المرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ومتوسط درجات إجابات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي، هو فرق دال إحصائياً وجوهري، إذ بلغت قيمة  $(p = 0.04)$ ، وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة  $(0.05)$ ، كما بلغت قيمة  $(t = - 1.99)$  المحسوبة، وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة  $(1.96)$ ، عند درجة حرية  $(156)$  بمجال الثقة  $(95\%)$ .

وبناء على ذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل البديلة القائلة: يوجد فرق دلالي إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات المرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

#### – مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

أسفرت الفرضية الثالثة عن وجود فرق بين متوسط درجات إجابات الطالبات المرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي والطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) كما ظهر في الجدول (9).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبة التي تتمتع بمفهوم ذات مرتفع تكون قد تكونت لديها فكرة إيجابية عن نفسها من الناحية الأكاديمية تتمثل في الشعور بالقدرة على الفهم الجيد والاحتفاظ بالمعلومات وأيضاً إمكانية اجتياز الامتحانات، مما يدعم ثقتها بنفسها وينعكس ذلك بشكل إيجابي على مستوى

أدائها داخل الصّف، على عكس الطّالبة ذات المفهوم الأكاديمي المنخفض والتي عادة ما تشعر بعدم التمكن من المادة العلميّة وأنها أقل من زميلاتها من حيث الفهم والاحتفاظ بالمعلومات مما يجعلها أقل ثقة وأقل تقديراً لإمكاناتها، فينعكس ذلك بصورة سلبية على انجازها وأدائها داخل غرفة الصّف.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسات: "بركات" (2009)، و"عبد العلي" (2003) حيث أنّها بيّنت بأن مفهوم الذات يتكون من خلال الشعور بالقدرة على الإنجاز والثّقة بالنفس فهو إما أن يكون مرتفعاً أو أن يكون منخفضاً وبالتالي فهو يؤثر على الأداء. وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع دراسة نوفل (1998) التي بينت بأن مفهوم الذات الأكاديمي يتكون بحسب مستوى تعلم الأب والأم، فعندما يكون المستوى العلمي للأهل مرتفع أي لديهم مفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم فهذا بالضرورة سينعكس إيجاباً على الأبناء ويرتفع مفهومهم عن ذاتهم سواءً من دعم الأهل لهم أو من افتخارهم بالأهل.

#### 6-1-4 - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والفرضية المتعلقة به ومناقشتها:

السؤال الرابع: ما العلاقة بين مستوى الأداء في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف) وبين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالبة/ المعلمّة؟

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالبات/ المعلمّات وبين مستوى أدائهن في التّربية العمليّة:

لدراسة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالبات المعلمّات ومستوى أدائهن في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)، حسب معامل الارتباط بيرسون، وجاءت النّتائج كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي

لدى الطّالبات المعلمّات ومستوى أدائهن في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع إيتا	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد $(R)^2$	قيمة مستوى الدلالة	القرار
مفهوم الذات الأكاديمي	173.97	22.6	0.625	0.23**	0.053	0.005	توجد علاقة ارتباط
الأداء في التّربية العمليّة	77.8	6.86	0.444				

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

من خلال قراءة الجدول (10) يتبيّن وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالّبات المعلّّمت ومستوى أدائهن في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)، إذ بلغ معامل الارتباط (0.23)، عند مستوى دلالة (0.000) وهو أقل من (0.05). كما أن معامل التحديد يساوي (0.053)، هذا يعني أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالّبات يؤثر في مستوى الأداء في التّربية العمليّة بنسبة (5.3%). وعلى اعتبار أن مفهوم الذات الأكاديمي متغيّراً مستقلاً، ومستوى الأداء في التّربية العمليّة متغيّراً تابعاً، فقد تمّ حساب نسبة الارتباط (مربع إيتا) التي بلغت (0.625) عندما يكون متغيّر مفهوم الذات الأكاديمي متغيّراً مستقلاً، كما بلغت (0.444) عندما يكون متغيّر مستوى الأداء في التّربية العمليّة متغيّراً تابعاً، وفي كلتي الحالتين النسبة الارتباطية مقبولة، وهذا يؤكّد النتيجة التي تمّ التوصل إليها بواسطة معامل الارتباط بيرسون، الذي بيّن وجود علاقة ارتباطية بين المتغيّرين. وبناء على النّتائج السابقة ترفض الفرضية الصّفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة:

بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالّبات/ المعلّّمت وبين مستوى أدائهن في التّربية العمليّة.

#### – مناقشة النّتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

توصلت نتيجة الفرضية السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الأداء في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)، فارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي يؤثر بشكل إيجابي في مستوى الأداء في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بالتّحصيل الدّراسي، ومواجهة الصّعوبات والمهمات الجديدة فكّلما كان مفهوم الذات الأكاديمي مرتفعاً كانت النّقة بالنفس مرتفعة، والقلق منخفضاً، وبالتالي كان الأداء مرتفعاً، وكّلما كان مفهوم الذات منخفضاً قلت النّقة بالنفس وأصبحت الطّالبة غير قادرة على إدارة الصّف والقيام بالفعاليات وتنظيم أمور الصّف بشكل مناسب، هذا يعني انخفاض الأداء وعلى اعتبار أن التّربية العمليّة هي تجسيد لشخصية الطّالبة المعلّّمة في أثناء أداء التّربية العمليّة فإنها تتأثر بشكل مباشر بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطّالّبات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بركات" (2009)، وطوالبة (2002) التي تؤكّد كل منهما على أن هناك علاقة بين مستوى التّحصيل (الأداء) ومفهوم الذات الأكاديمي.

## 6-1-5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والفرضية المتعلقة به ومناقشتها:

السؤال الخامس: ما العلاقة بين مستوى الأداء في التَّربية العمليَّة (مهارة إدارة الصَّف) وبين قلق التَّدريس لدى الطَّالبة/المعلِّمة؟

الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين قلق التَّدريس لدى الطَّالبات /المعلِّمات وبين مستوى أدائهن في التَّربية العمليَّة.

لدراسة العلاقة الارتباطية بين قلق التَّدريس لدى الطَّالبات المعلِّمات ومستوى أدائهن في التَّربية العمليَّة (مهارة إدارة الصَّف)، حسب معامل الارتباط (بيرسون)، وحسب مربع إيتا، وجاءت النَّتائج كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11): العلاقة الارتباطية بين قلق التَّدريس لدى الطَّالبات المعلِّمات ومستوى أدائهن في التَّربية العمليَّة

العلاقة الارتباطية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مربع إيتا	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R) <sup>2</sup>	قيمة مستوى دلالة	وجود علاقة ارتباط
قلق التَّدريس	51.06	6.77	0.525	-0.291**	0.081	0.000	توجد علاقة ارتباط
الأداء في التَّربية العمليَّة	77.8	6.86	0.586				

\*\* دال عند مستوى دلالة 0.01.

من خلال قراءة الجدول (11) يتبيَّن وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين قلق التَّدريس لدى الطَّالبات المعلِّمات ومستوى أدائهن في التَّربية العمليَّة (مهارة إدارة الصَّف)، إذ بلغ معامل الارتباط (-0.291)، عند مستوى دلالة (0.000) وهو أقل من (0.05). كما أن معامل التحديد يساوي (0.081)، هذا يعني أن قلق التَّدريس لدى الطَّالبات يؤثر في مستوى الأداء في التَّربية العمليَّة بنسبة (8.1%). وإذا تمَّ اعتبار قلق التَّدريس متغيِّراً مستقلاً، ومستوى الأداء في التَّربية العمليَّة متغيِّراً تابعاً، فقد تمَّ حساب نسبة الارتباط (مربع إيتا) التي بلغت (0.525) عندما يكون متغيِّر قلق التَّدريس متغيِّراً مستقلاً، كما بلغت (0.586) عندما يكون متغيِّر مستوى الأداء في التَّربية العمليَّة متغيِّراً تابعاً، وفي كلتي الحالتين النسبة الارتباطية متوسطة، وهذا يؤكد النتيجة التي تمَّ التوصل إليها بوساطة معامل الارتباط بيرسون، الذي بين وجود علاقة ارتباطية بين المتغيِّرين، ولكن هذه العلاقة عكسية ضعيفة، أي أنه كلما كان قلق التَّدريس منخفضاً كان مستوى الأداء في التَّربية العمليَّة مرتفعاً.

وبناء على النَّتائج السابقة ترفض الفرضية الصَّفرية، وتقبل الفرضية البديلة القائلة:

بوجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين القلق المصاحب لعمليَّة التَّعليم لدى الطَّالبات /المعلِّمات ومستوى أدائهن في التَّربية العمليَّة.

## - مناقشة النتائج بالفرضية الخامسة:

توصلت الفرضية الخامسة اتضح في الجدول (11) إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة بين قلق التدريس ومستوى الأداء في التربية العملية.

تفسر الباحثة هذه العلاقة باعتبار أن القلق الذي تشعر به الطالبة عند خضوعها لخبرة جديدة هي خبرة التعليم وما يتعلق بها من ظروف (جو المدرسة، المشرفين، الإدارة) وغيرها من الأمور التي تسبب لها القلق تقلل من ثقتها بنفسها وتسبب لها الارتباك الأمر الذي يؤثر على أدائها في عرض الدرس وقدرتها على ضبط الصف والقيام بواجباتها على أكمل وجه، أما عندما يكون القلق منخفضاً لدى الطالبة فسوف تزداد ثقتها بنفسها وتكون أكثر قدرة على اتمام عملها بنجاح وبالتالي فإن مستوى أدائها سيكون مرتفعاً.

هذا يدل على أن القلق المرتفع لدى الطالبة يؤثر بشكل سلبي على مستوى أدائها في التربية العملية، والقلق المنخفض لدى الطالبة يؤثر بشكل إيجابي على أدائها في التربية العملية (إدارة الصف).

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت له دراسة "غراب" (2000)، والأسطل (2001)، والزعبي (2002)، "عثمان" (2005) حيث تبين أن القلق يحدث نتيجة عوامل كثيرة وأنه يؤثر على التحصيل والأداء.

### 6-1-6- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والفرضية المتعلقة به ومناقشتها:

السؤال السادس: هل هناك تفاعل دال بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة في تأثيره على مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)؟

الفرضية السادسة: لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي في تأثيره على أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف):

للتحقق من صحة الفرضية، وللوصول إلى أثر التفاعل بين كل من مفهوم الذات الأكاديمي وقلق التدريس في تأثيره على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية استخدم تحليل التباين المتعدد وأدرجت النتائج في الجدول (12).

جدول (12). نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة التفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمي وبين قلق التدريس في تأثيره على أداء أفراد عينة الدراسة من الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
Corrected Model	7099.256(a)	127	55.9	3.467	0.000
Intercept	599520.079	1	59952	37179	0.000
مفهوم الذات الأكاديمي (أ)	1193.749	24	49.740	3.085	0.001
قلق التدريس (ب)	2229.325	42	53.079	3.292	0.000
التفاعل بين (أ، ب)	2738.782	61	45.646	2.831	0.001
الخطأ	580.5	35	16.125		
المجموع	100047	164			

من خلال قراءة الجدول (12) يتبين أن هناك تأثير لمفهوم الذات الأكاديمي على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.001)، وهي أقل من (0.05)، كما يوجد تأثير لقلق التدريس على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من (0.05). كما بينت النتائج وجود أثر للتفاعل بين (مفهوم الذات الأكاديمي وقلق التدريس) في تأثيره على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية، إذ جاءت قيمة مستوى الدلالة (0.001)، وهي أقل من (0.05).

بناء على النتائج السابقة ترفض الفرضية الصفريّة، وتقبل الفرضية البديلة القائلة: بوجود تفاعل دال إحصائياً بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي في تأثيره على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية.

#### - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

توصلت الفرضية السادسة اتضح من الجدول (12) إلى أن هناك أثراً للتفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق التدريس على أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، فباكتساب العديد من المهارات الدراسية يزداد الشعور بإمكانية السيطرة والتحكم بمستوى الأداء ويزداد إدراك الطالب لذاته، وبذات الوقت ينخفض مستوى القلق لديها، ويعزز مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة/المعلمة ويحررها من الارتباط بمشاعر القلق أثناء أدائها لدروس التربية العملية.



## 6-1-7- النّاتج المتعلقة بالسؤال السابع والفرضية المتعلقة به ومناقشتها:

السؤال السابع: هل يمكن التنبؤ بمستوى أداء الطّالبات في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف)، من خلال قلق التّدريس ومفهوم الذات الأكاديمي؟

الفرضية السابعة: توجد قدرة تنبؤية بمستوى أداء الطّالبات/المعلّمات في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق التّدريس):

للتحق من صحة فرضية التنبؤ بمستوى أداء الطّالبات في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق التّدريس) تمّ حساب معامل الانحدار المتعدد، ويوضح الجدول الآتي (13) هذه النّاتج:

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بمستوى أداء الطّالبات في التّربية العمليّة (مهارة إدارة الصّف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، وقلق التّدريس)

المتغيّر المتنبأ به	المتغيّرات المنبئة	معامل B	الانحراف المعياري	Beta	قيمة (t)	قيمة مستوى الدلالة	القرار	الارتباط المتعدد	معامل التحديد
مستوى أداء الطّالبات في التّربية العمليّة	ثابت الانحدار	82.16	6.6		12.41	0.000	دال عند 0.01	0.327	0.107
	مفهوم الذات الأكاديمي	0.048	0.024	0.158	2.02	0.045	دال عند 0.05		
	قلق التّدريس	-0.249	0.08	-0.243	-3.12	0.002	دال عند 0.01		

من خلال قراءة الجدول (13) يظهر أنّ قيمة معامل Beta لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بلغت (0.158)، وبدلالة قيمة (t) المحسوبة والبالغة (2.02)، وبلغ مستوى الدلالة (0.045)، وهو أقل من (0.05). كما بلغت قيمة معامل Beta لمقياس قلق التّدريس (-0.243) وبلغ مستوى الدلالة (0.002)، وهو أقل من (0.05)، كما بلغت قيمة (t) المحسوبة (-3.12) وهو دال. وعند اختبار معنوية الميل يتبيّن أنّ قيمة مؤشر الاختبار (t) بالنسبة لـ (a) يساوي (12.41)، وقيمة الاحتمال (p) تساوي (0.000)، وهو أصغر من (0.05)، وجاءت قيمة الميل (B) غير معنوية وهي (0.048) لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومعنوية (-0.249) لمقياس قلق التّدريس، وبلغت قيمة الثابت (82.16)، والخطأ المعياري له (6.6). أي أنّ المتغيّرين (مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التّدريس) كشفا عن قدرتهما على التنبؤ بمتغيّر مستوى أداء الطّالبات في التّربية العمليّة لدى الطّالبات بمستويات عالية الدلالة، ومن اللافت للنظر أنّ هذه المتغيّرات فسرت (10.7%) من التباين في مستوى أداء الطّالبات في التّربية العمليّة، حيث بلغ معامل الارتباط المتعدد (0.327).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية بمتغير مستوى أداء الطالبات في التربية العملية في ضوء المتغيرين (مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التدريس) على النحو الآتي:

$$\text{مستوى أداء الطالبات في التربية العملية} = 82.16 + 0.048 \times \text{مفهوم الذات الأكاديمي} - 0.249 \times \text{قلق التدريس}$$

فالزيادة في قيمة متغير مستوى أداء الطالبات في التربية العملية ناتج عن الزيادة في قيمة متغير مفهوم الذات الأكاديمي بمقدار (4.8%) ونقصان في قيمة متغير قلق التدريس بمقدار (24.9%).

وبناء على النتائج السابقة تقبل الفرضية القائلة: توجد قدرة تنبؤية بمستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التدريس):

### - مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

توصلت الفرضية السابعة اتضح في الجدول (13) إلى أنه من الممكن التنبؤ بمستوى أداء الطالبة المعلمة في التربية العملية من خلال درجتها على مقياسي قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي، تفسر الباحثة هذا بأنه كلما ارتفعت درجة الطالبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي هذا يدل أن مفهومها لذاتها مرتفع أي ثققتها بنفسها عالية وتكون أكثر قدرة على إدارة الصف وتنظيم الأنشطة والفعاليات وتنفيذها داخل الصف، وهذا يساعد على التنبؤ بأن مستوى أدائها في التربية العملية مرتفع، وكلما انخفضت درجتها على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، هذا يدل أن مفهومها لذاتها منخفض أي ثققتها بنفسها قليلة ويزداد القلق والارتباك وتصبح أقل قدرة على إدارة الصف وهذا يؤدي إلى إمكانية التنبؤ بأن مستوى أدائها في التربية العملية منخفض، أما بالنسبة لدرجة الطالبة على مقياس قلق التدريس، فإنه كلما ازدادت درجة الطالبة المعلمة على مقياس قلق التدريس هذا يدل على انخفاض القلق لديها، وبالتالي زيادة ثققتها بنفسها وقدرتها على إدارة الصف وتنظيم أمور التعليم بشكل مرتفع، أي أن أدائها في التربية العملية سيكون مرتفعاً، وعندما تكون درجة الطالبة على المقياس منخفضة فهذا يدل على ارتفاع القلق لديها ووجود حالة ارتباك وتوتر تعيق أدائها في إدارة الصف وعرض الدرس وهذا يدل على انخفاض مستوى أدائها في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

## 2-6- الاستنتاجات التي توصل إليها البحث:

- 1 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لإدارة الصف وبين مستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية.
- 2 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات الطالبات مرتفعات قلق التدريس وبين متوسط درجات إجابات الطالبات منخفضات قلق التدريس من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، لصالح الطالبات منخفضات قلق التدريس.
- 3 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ومتوسط درجات إجابات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف)، لصالح الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي.
- 4 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات وبين مستوى أدائهن في التربية العملية.
- 5 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق المصاحب لعملية التعليم لدى الطالبات/المعلمات ومستوى أدائهن في التربية العملية.
- 6 - يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي في تأثيره على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية.
- 7 - يمكن التنبؤ بمستوى أداء الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التدريس).

## 3-6 - مقترحات البحث:

- الاهتمام بإدارة الصف وبشكل خاص في برنامج التربية العملية باعتبارها برنامج تهيئة للطالبة المعلمة قبل البدء بمهنة التعليم.
- عقد ندوات وورش عمل لتعريف الطالبات/المعلمات ببرنامج التربية العملية ومهارة إدارة الصف وطرق تنفيذه والمهام المنوطة به.
- عقد لقاءات دورية بين المسؤولين عن التربية العملية بالكلية والمشرفين الأكاديميين مع الطالبة المعلمين للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.

- استمرارية الاتصال بين المشرفين الأكاديميين والطالبات/المعلمات بصورة منظمة قبل التدريب وتقديم الاستشارات اللازمة، في حال وجود أي استفسار عن برنامج التربية العملية ومناقشة الطالبات/المعلمات في جوانب القوة والضعف في الأداء أولاً بأول، بعد عرض الدرس.
- الاهتمام بمرحلة الإعداد والتهيئة (برنامج التربية العملية) التي تتم داخل الكلية وتنفيذ أنشطتها بدقة وكفاءة.
- إجراء دورات تدريبية وندوات في الكلية من قبل مشرفي التربية العملية تهدف إلى تعريف المعلم بأنواع المشكلات الصفية وكيفية اتخاذ الأساليب الوقائية منها.
- ضرورة إكساب المعلمين خبرات ومهارات الإدارة الصفية في مرحلة إعدادهم خلال فترة الدراسة وأثناء الخدمة في حقل التعليم.
- نقل مقرر (الإدارة الصفية والمدرسية) من الفصل الثاني السنة الرابعة إلى الفصل الثاني السنة الثالثة، حتى تكتسب الطالبة الجانب الأكاديمي الذي يتعلق بمهنة المستقبل (مهنة التعليم) وكي تستطيع تطبيق هذه المعلومات بشكل ميداني من خلال برنامج التربية العملية.
- قيام المعلمين بتدعيم العلاقات الإنسانية مع التلامذة، وتعزيز المعايير الاجتماعية داخل حجرة الدراسة التي توجه بدورها سلوكيات كل من المعلم والطالب مما ينعكس في جودة إدارتها.
- تقديم الدعم المعنوي من قبل الأهل للأبناء، الأمر الذي يكون لديهم مفهوم ذات إيجابي عن ذواتهم، لأن الأفراد يقيمون ذواتهم ويفهمونها من خلال المعلومات التي يزودهم بها الآخرون المهمون بالنسبة لهم.
- التقليل من المقارنة مع الآخرين، وتكوين مفهوم ذات أكاديمي على أساس المقارنة، لأنه عندما تقارن الطالبة/المعلمة نفسها مع طالبة لديها مستوى القدرة على استيعاب المعلومات، والتركيز مرتفع، ستكون مفهوم ذات سلبي عن نفسها.
- الدعم والتشجيع المستمر للطالبة/المعلمة والتأكيد على الجوانب الإيجابية لديها، لأن ذلك يحسن من مفهومها عن ذاتها.
- تعريف الطالبة/المعلمة بما يحتمل أن يقابلها من عوائق ومشكلات أثناء برنامج التربية العملية حتى تكون مستعدة لمواجهتها، وللتخفيف من شعور القلق لديها.
- تعريف الطالبات/المعلمات بأساليب التعامل مع التلامذة من خلال عقد جلسات بينهم وبين معلم الصف، لتخفيف القلق لديهم في حال مواجهة أي مشكلة مع التلامذة داخل الصف.

#### 4-6 - مقترحات لبحوث أخرى:

- 1 - يمكن إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية لدى طلبة معلّم صف في كليات التربية بالجامعات السورية حول مستوى الأداء في التربية العمليّة في ضوء كل من قلق التّدريس ومفهوم الذات الأكاديمي ومقارنتها بنتائج الدّراسة الحالية.
- 2 - يمكن إجراء دراسة حول مستوى الأداء في التربية العمليّة من وجهة نظر المشرفين على الطّلبة في كليات التربية بالجامعات السورية.
- 3 - يمكن إجراء دراسة حول مشكلات التربية العمليّة لدى طلبة معلّم صف في كليات التربية بالجامعات السورية.
- 4 - يمكن إجراء دراسة حول الكفايات المهنية للمشرفين على الطّلبة في التربية العمليّة بكليات التربية في الجامعات السورية.
- 5 - يمكن إجراء دراسة حول مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في التربية العمليّة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية لبرنامج التربية العمليّة.

## ملخص البحث باللغة العربية

### مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي

#### الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين درجات الطالبات على مقياس إدارة الصف ومستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية، وتعرّف الفروق بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات قلق التدريس ومنخفضات قلق التدريس من حيث مستوى أداء التربية العملية، وكذلك تعرّف الفروق بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ومنخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى أداء التربية العملية. كما تهدف إلى تعرّف العلاقة بين قلق التدريس لدى طالبات معلمي الصف السنة الرابعة ومستوى الأداء في التربية العملية، وكذلك العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات معلمي الصف السنة الرابعة ومستوى الأداء في التربية العملية. ومن ثمّ التعرف إلى التفاعل بين قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات السنة الرابعة معلمي صف وأثره على مستوى أدائهن في التربية العملية وكذلك التنبؤ بمستوى أداء الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال درجات الطالبات على مقياس قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت خلال العام الدراسي (2014/2015)، على عينة من طالبات السنة الرابعة/معلم الصف في كلية التربية بجامعة طرطوس شملت (164) طالبة. لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

- مقياس إدارة الصف.
- مقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي.
- مقياس قلق التدريس.
- بطاقة تقييم طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- 1 - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لإدارة الصف وبين مستوى أداء الطالبات/المعلمات في التربية العملية.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطالبات مرتفعات قلق التدريس ومتوسط إجابات الطالبات منخفضات قلق التدريس من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات الطالبات مرتفعات مفهوم الذات الأكاديمي ومتوسط إجابات الطالبات منخفضات مفهوم الذات الأكاديمي من حيث مستوى الأداء في التربية العملية (مهارة إدارة الصف).

4 - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات /المعلمات وبين مستوى أدائهن في التربية العملية.

5 - توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق المصاحب لعملية التعليم لدى الطالبات /المعلمات ومستوى أدائهن في التربية العملية.

6 - يوجد تفاعل دال إحصائياً بين كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي في تأثيره على أداء الطالبات (مهارة إدارة الصف) في التربية العملية.

7 - يمكن التنبؤ بمستوى أداء الطالبات في التربية العملية (مهارة إدارة الصف) من خلال درجاتهن على المقياسين (مفهوم الذات الأكاديمي، قلق التدريس).

وقدمت الدراسة مقترحات عدة، منها:

- الاهتمام بإدارة الصف بشكل خاص في برنامج التربية العملية باعتباره برامج تهيئة للطالبة المعلمة قبل البدء بمهنة التعليم.

- عقد لقاءات دورية بين المسؤولين عن التربية العملية بالكلية والمشرفين الأكاديميين مع الطلبة/المعلمين للتعرف إلى أهم المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.

- الاهتمام بمرحلة الإعداد والتهيئة التي تتم داخل الكلية وتنفيذ أنشطتها بدقة وكفاءة.

الكلمات المفتاحية: الأداء، التربية العملية، قلق التدريس، مفهوم الذات الأكاديمي.

## المراجع العربية:

- أبو جادو، صالح محمد علي (2001): اتجاهات حديثة في التربية العملية. عمان، الأردن، الأنور، معهد التربية، 78.
- أبو دقة، سناء ابراهيم وصافي، سمير خالد (2013). تطبيقات عملية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية في البحث التربوي والنفسي. غزة: الجامعة الإسلامية.
- أبو شعر، عبد الرزاق أمين (1997) *العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية*. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- أبو شعيرة، خالد محمد وآخرون (2009): إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة، ط1، مكتبة المجتمع العربية، ليبيا، (14)
- أبو علام، رجاء (2003): *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام (SPSS)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الأحمد، خالد (2006)، الجودة في تكوين المعلم، هيئة الموسوعة العربية، دمشق، سوريا.
- الأسطل، إبراهيم حامد (2001): قلق الرياضيات لدى طلبة كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا وعلاقته ببعض المتغيرات، قسم العلوم التربوية - كلية التربية والعلوم الأساسية - شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - مقر العين - الإمارات العربية المتحدة.
- الأسود، فايز (2003): دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة : فلسطين.
- آل زمانا، ابراهيم صالح علي (2004)، الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- البراوني، ثوبية (1997)، الصعوبات التي يواجهها المعلمون الجدد خريجو كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس (دراسة تتبعية ميدانية). ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديد المستقبل، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية
- بركات، زياد ( 2009 )، علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- بركات، مايا (2007): تقويم الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بإدارة الفصل والاحترق النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- جديد، لبنى، 2009، أسلوبي التعلم وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة دمشق.



- الجهماني، خالد محمد(2010)، مشكلات التربية العملية لطلاب معلم الصف السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة دمشق، رسالة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، دمشق، سوريا.
- الجرجاوي، زياد علي ؛ الخطيب، عامر (2010): دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة، جامعة القدس المفتوحة، منطقة غزة التعليمية.
- حسين، سلامة، 2006، الإدارة الذاتية ولامركزية التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، (196).
- حلس، داود درويش (2004): طالب التربية العملية وأنواع القلق، النشرة التربوية رقم(4)، الجامعة الإسلامية، (1-4)، غزة.
- حماد، شريف (2005م): واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين، غزة: مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) م13، ع1.
- حماد، شريف علي (2005): واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثالث عشر.
- حمادين، فخري فريد (2005): قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم، المجلة التربوية، جامعة الكويت ع (9)، (74) ص (151-194).
- حمدان، محمد زياد(2001)التربية العملية للطلبة المعلمين مفاهيمها وكفاياتها، دار التربية الحديثة، ط6، دمشق، سوريا.
- حنون، رسمية، (2001)، مفهوم الذات وعلاقته بالكلية والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، الاردن.
- الخليفي، أمل، 2002، إدارة الصف المدرسي، ط1، دار صفاء، عمان، (47)
- خنفر، صبحي(2000): العلاقة بين مفهوم الذات وعوامل النجاح وال فشل التحصيلي كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خوالدة، مصطفى ؛ أميدة، فتحي (2010 )، مشكلات التربية العملية التي تواجه طلبة المعلمين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، م (26)، ع (3).
- خيرى، محمد السيد (1999) الإحصاء في البحوث النفسى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- دليل كلية التربية(2012)، جامعة دمشق، سوريا.
- الريموني، هيثم يوسف، 2008، أثر البرنامج التدريبي لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، عمان، دار الحامد.

- الزعبي (2002): مستوى القلق لدى طلبة البكالوريوس، وعلاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس ومستوى السنة الدراسية والتخصص الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن.
- الزهيري، إبراهيم، 2008، الإدارة المدرسية والصفية منظومة الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، (126).
- الزيات، فتحي، (2001): علم النفس المعرفي، ط1، دار النشر للجامعات، الجزء الأول، القاهرة.
- سابق، هانم أحمد فؤاد (2006): دراسة تقويمية لأساليب إدارة الصف المدرسي في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها.
- سعادة، يوسف (1993)، التدريب أهميته والحاجة إليه- أنماطه، تحديد احتياجاته وبرامجه والتقييم المناسب له، القاهرة، الدار الشرقية للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعد، محمود، (2000) التربية العملية بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- سلوم، طاهر والغافري، هاشل (2007): تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفّي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلّمات منطقة الظاهرة جنوب في سلطنة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م5، ع1.
- سليمان، جمال (2003)، مشكلات التربية العملية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي في جامعات" دمشق، البعث، تشرين)، المجلة العربية للتربية، المجلد 23، العدد الأول.
- شاهين، محمد أحمد عام (2009): مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع11.
- شعيب، علي محمود (2005): قلق التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والتخصص والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب معهد التأهيل التربوي بسلطنة عمان.
- الشيخ، دعد (2003): مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، ط1، دار كيوان، دمشق، سورية.
- الصمادي، عقلة؛ جاموس، عبد الكريم (2005): مدى اكتساب الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة اليرموك للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين أنفسهم، مجلة جامعة الملك سعود.
- صيام، محمد وحيد (1997)، دليل مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة دمشق، التربية العملية وأهميتها في العملية التربوية، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- الطّالب، لويس، (1993) ، علم النفس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 213.
- الطراونة، خليف، (2004) ، أساسيات في التربية، عمان: دار الشروق.
- الطويل، حسن (2002): مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

- العاجز، فؤاد علي ؛ حماد، خليل عبد الفتاح (1999): أداء طلبة مساق التربية العملية بكلّيات التربية في الجامعات الفلسطينية دراسة تقويمية، م7، ع الأول.
- العبادي، حامد (2004): مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلّم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، دراسات العلوم التربوية، جامعة اليرموك، م31،.
- عبد الرحيم، أنور رياض ؛ العمادي ، أمينة عباس ( 1995 ) ، " تأثير قلق التدريس في أداء التربية العملية لدى عيّنة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر " ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد ( 34 ) المجلد ( 9 ) ، ص ( 110 - 142 ) .
- عبد العلي، مهند عبد سليم ؛ عساف، عبد محمد (2003)، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقتها بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلّمي المحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين وفلسطين.
- عثمان، عايد محمد (2005): درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات، جامعة الضفة الغربية، فلسطين.
- عسيري، عبير(2003)، علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عيّنة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، السعودية.
- علي، كريم، 2006، الإدارة والإشراف التربوي، دار المشرق عمان، (77)
- عليان، رحي وغنيم، عثمان محمد (2000): مناهج وأساليب البحث العلمي. عمان: دار صفاء للنشر.
- الغامدي، غرم الله(2009)،التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عيّنة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة وجدة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السعودية.
- غراب، محمد (2000): القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير، فلسطين.
- غوني، منصور احمد (1990)، " العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية ( دراسة مسحية وصفية )"، مجلة الملك عبد العزيز العلوم التربوية، العدد ( 3 ) ، ص 209 - 236 .
- فتح الله، عبد الكريم (2007)، دليل التربية العملية، جامعة دمشق كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- فخر، عائشة (2005): درجة ممارسة مهارات إدارة الصف كما تدركها معلّمات التربية الأسرية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة قطر، مجلة العلوم التربوية، العدد الثامن.

- القاسم، عبد الكريم (2008): تقويم أداء طلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية في برنامج التربية في منطقة نابلس التعليمية بجامعة القدس المفتوحة مجلة العلوم النفسية والتربوية، م (9) ع (1).
- القرارة، أحمد (2009): تصميم التدريس رؤية تطبيقية، ط1، دار الشروق، عمان.(193)
- القلاف، نبيل عبد الله (2009)، تصوّر مقترح لبرنامج تكاملي لإعداد المعلم قبل الخدمة، المنتدى الثالث للمعلم، كلية التربية الأساسية في كليات إعداد المعلم بدولة الكويت.
- القيسي، نايف، (2006)، المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، (47).
- كرش، عماد توما والقزاز ولاء أحمد وحمودي، وفاء يونس (2014). علم الاحصاء. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، هيئة التعليم التقني، جمهورية العراق.
- الكسواني، مصطفى، وآخرون (2005): إدارة التعلّم الصّفي، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، (27).
- كلية التربية في جامعة طرطوس (2013/2014) بطاقة تقييم طالبات التربية العملية في كلية التربية، جامعة طرطوس، بيانات غير منشورة، قسم التربية العملية، جامعة طرطوس.
- كنعان، أحمد(2001)، دليل التربية العملية، جامعة دمشق كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، سوريا.
- محافظة، سامح ، زهير، الزغبى، 2007، أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات العلوم التربوية، ع 1/35، الجامعة الأردنية.
- محمد، مصطفى؛ سمير محمد حوالة(2005)، إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان، الأردن.
- المخلافي، محمد عبده (2005): برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة اليمن، مجلة الباحث الجامعي، اليمن.
- المدانات، رائد (2003) أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي على الاغتراب لدى تلاميذ الصف التاسع في محافظة الكرك، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- المشعان، عويد سلطان، (2000)، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرّسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية. مجلة العلوم الاجتماعية (28) 65-96.
- منسي، حسن عمر، (2000)، إدارة الصفوف، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الأردن،

- النبهاني، هلال بن زاهر ؛ حسن، عبد الحميد سعيد (2002)، الصَّعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كَلِيَّة التَّربية، جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتَّحصيل الدَّراسي، مجلة العلم التَّربويَّة والنفسية، م ( 3 ) ع ( 4 )، ص ( 57 - 87 ).
- النجدوي، حمود (1991): أثر دافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصَّف التاسع في مدينة عمان، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- نصر الدين، جابر (2004): واقع التفاعل الصَّفِي داخل المدرسة الجزائرية مجلة اتحاد الجامعات العربية للتَّربية وعلم النفس، م2، ع1.
- النفيثان، إبراهيم (2005): مفهوم الذات وعلاقته بمستوى التَّحصيل الدَّراسي،السعودية.  
<http://www.holo.net/show->
- نوفل، مفيد (1998): مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيَّرات الديموغرافية لدى طلبة الصَّف التاسع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- هندي، صالح ديب (2006): مشكلات التَّطبيق الميداني التي تواجه الطَّلبة المعلِّمين في تخصص معلِّم صف في الجامعة الهاشمية، مجلة دراسات (العلوم التَّربوية).
- ياسين، محمد رياض (2002) مشكلات التَّربية العمليَّة الميدانيَّة لدى طلبة كَلِيَّة التَّربية الحكومية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس (البرنامج المشترك بين جامعة الأقصى وعين شمس).

## ▪ المراجع الأجنبية:

- Awanor. David.(1996). self- concept and Nigerian teacher – trainees. Attitude toward teaching. European – Journal Of Teacher Education.V.9- 1. P7-11.
- Bukola; A. A; Bolarinwa,2011-Teachers Work Environment as Correlate of Classroom Management in Ekiti State Government Secondary School, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, Nigeria.
- Byer, John. L. (2000): The effects of absences and academic self-concept on academic achievement in to Eleventh-Grade U.S History classes, paper presented at the annual meeting of the mind south educational research association, king Fahd national library.
- Byrne, Barbara. M.(2003): Testing for causal predominance between academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective, paper presented at the annual meeting of the American educational research association, an Diego, King Fahd national Library.
- Cattell, Splbergr (2000), Entitled: High Anxiety State, Trait Anxiety In Positions Achievement Britain,
- Cheung-On, T.,& Yin-Wah, p.(2001). The changing of practicum/ field experience tutors, paper presented at the symposium of field experience, hongkong institute of education.
- Chewning, S.(2002) overcoming math anxiety. Germana Commanna Community College.
- Citation, Huitt. W. (2004): self- concept and self –esteem, Educational Psychology interactive, Valdosta state university.
- Coats,T .Thoresen, C. E Teacher Anxiety: A Review and Recommendation, Eric No ,2002.
- Freeman, G.(2008).Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. Journal of Advanc Academic,19 (4),pp 700-743.
- Lasly- T.J – Appellat – H.H –(1985 ) Problem of early field experience student of teaching founa / of teacher education ( vol.No.3 )pp.211-227.
- Lou; J: 2000, Classroom management Issue for teaching assistant,\*

- Mcleod; J, (2003) The key elements of classroom management, Association for supervision and curriculum development, Virginia, USA
- Moreano, Giovanna (2004): The Relationship Between Academic Self-Concept, Causal Attribution For Success And Failure, And Academic Achievement In Pre Adolescents.
- Oliver; R, 2007- Effective classroom management preparation and professional development.
- Paik, chie Matsuzawa,& Michael, William. B. (2000): psychometric properties of a Japanese version of an academic self- concept scale for college students, paper proceeding at the international association of Asian students section, in national association of African American studies & national association of Hispanic and Latino studies, Literature monograph series, king Fahd national library.
- Pajares, Frank, & schunk, Dalell (2001) : Self beliefs and school success: Self-efficacy, self- concept and school achievement, Ablex publishing, London.
- Randa, G, (2004), Associated with the process of teaching anxiety, Los Angeles.
- Relich. Joe. (2000). Gender self – concept and teacher of Mathematical : effects on attitudes to teaching and learning. Educational – studies – in – Mathematics. V30- N2- P174-195. Mar
- Sanderson; D ,2003- Classroom management student observing Teachers Awin- win com bination, west chester university
- Sloan, T.R.(2000) Mathematic Anxiety: Causes and Treatments. School of Education. Athens State University.
- Smith, Betty (2002). Emerging themes in problems experienced by student teacher: Framework for analysis. College Student journal, Dec. 34(4).
- Sternbeg. J,R. and Williams, M.(2002). Education. Psychology. Boston: Allyn and Bacon, USA.
- Van Damme, J & Mertens, w(2000): academic self- concept and academic cause and effect, paper presented at the annual meeting of the American educational research association , New Orlean , , king Fahd national libraray.
- Waleling ,T. and Fantahun ,M.(2006). Assessment on problems of the new pre-service teacher training program in jimma University , Ethiopian Journal of Education and science,2(2).

# الملاحق



الملحق رقم (1):

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل	القسم
1.	د. محمد موسى	كلية التربية - جامعة البعث	فلسفة التربية
2.	أ. د. يوسف خضور	كلية التربية - جامعة البعث	علم نفس تربوي
3.	أ. د. محمد اسماعيل	كلية التربية - جامعة البعث	مناهج تربوية
4.	د. هيثم أبو حمود	كلية التربية - جامعة طرطوس	طرائق تدريس الفلسفة
5.	د. منذر الشيخ	كلية التربية - جامعة طرطوس	علم نفس تربوي
6.	د. أنور حميدوش	كلية التربية - جامعة حلب	أصول التدريس

## الملحق (2)

جامعة تشرين  
كلية التربية  
قسم تربية الطفل

مقياس بعنوان (إدارة الصف الذي تمارسه طالبات السنة الرابعة/معلم صف في برنامج التربية العملية  
لحفظ النظام الصفّي)

موجه إلى طالبات السنة الرابعة/معلم صف في كلية التربية بجامعة طرطوس

الطالبة المعلمة المحترمة:

تقوم الباحثة بالإعداد لإجراء دراسة بعنوان:

مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية  
في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف إدارة الصف الذي تمارسه طالبات السنة الرابعة/معلم صف في برنامج التربية العملية. يرجى الإجابة على عبارات الاستبانة نرجو منك قراءة فقرات الاستبانة بتمعن، والتي تحدّد كيفية إدارة الصف ومن ثم الإجابة، وذلك بإبداء رأيكم بكل دقة وموضوعية بما ترونه مناسباً وذلك بوضع إشارة ( / ) في المكان المناسب علماً أن المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

البيانات الشخصية:

الاسم.....  
الجنس.....  
الاختصاص.....  
السنة الدراسية.....

أشكر لكم حسن تعاونكم

الباحثة: علا علي حبيب

الرقم	العبارات	درجة الإجابة			
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
1.	أنقر على الطاولة بالقلم أو الإصبع حتى يكف التلميذ عن الشغب.				
2.	أعين مكاناً آخر للتلميذ المشاغب للجلوس فيه كنوع من العقاب المعنوي.				
3.	أحدث مع التلميذ المشاغب على انفراد بعد الانتهاء من الحصة.				
4.	أهدد التلميذ المشاغب بإيقاع العقوبة عليه إذا استمر في الشغب.				
5.	أصرخ في وجه التلميذ المشاغب حتى يكف عن الشغب.				
6.	أهمل التلميذ المشاغب ولا انتبه لما يفعله في أثناء الحصة.				
7.	أتحرك ببطء باتجاه موقع التلميذ المشاغب، مع الحفاظ على سير الحصة الدراسية بشكل طبيعي.				
8.	أرفع صوتي في أثناء الدرس، حتى يكف التلميذ المشاغب عن الشغب.				
9.	أوجه نظره تحمل معاني اللوم والعتاب باتجاه التلميذ المشاغب.				
10.	أهدد التلميذ بأن أخصم بعضاً من علاماته المدرسية أن لم يتوقف عن الشغب.				
11.	أحمل التلميذ مسؤولية سلوكه غير المناسب وأطبق العقوبة عليه.				
12.	أنبه التلميذ المشاغب عدة مرات حتى يكف نهائياً عن الشغب.				
13.	أحرم التلميذ المشاغب من نشاطات يحبها (كالرياضة أو الرحلات) كنوع من العقاب المعنوي.				
14.	أشغل التلميذ المشاغب مع زملائه بأعمال صافية إضافية (كالقراءة، الرسم أو الكتابة).				
15.	أمتدح السلوك السوي الذي يقوم به التلميذ (وخاصة التلاميذ المعروف عنهم بالشغب).				
16.	ألوح بالعصا للطالب المشاغب حتى يتوقف عن سلوك الشغب.				
17.	أضع إصبعي على فمي إشارة مني للطالب المشاغب كي يكف عن الشغب.				
18.	أتسامح مع التلميذ خاصة إذا كانت تصرفاته ذات طابع بسيط.				
19.	أوبخ التلميذ المشاغب توبيخاً لفظياً بسيطاً لكفه عن الشغب.				
20.	أتعاون مع إدارة المدرسة في إيجاد حل جذري للعقاب الصفي.				
21.	أوقع العقاب البدني على التلميذ المشاغب حتى يكون عبرة لغيره من التلاميذ.				
22.	أشير للتلميذ المشاغب بالرأس أو اليد دون المساس باستمرارية سير الحصة الدراسية.				

درجة الإجابة					العبارات	الرقم
أبداً	نادراً	أحياناً	غلباً	دائماً		
					أستدعي ولي أمر التلميذ المشاغب إلى المدرسة للاستفسار منه عن أسباب تكرار ولده لسلوك الشغب.	23.
					أحرم التلميذ المشاغب من الحصّة الدّراسية التي يشاغب فيها.	24.
					أناقش موضوع الشغب الصّفّي بشكل جماعي مع تلاميذ الصّف.	25.
					أنوع في الأنشطة وأساليب التّدريس حتى لا يمل التلميذ من الحصّة.	26.
					أخرج التلميذ المشاغب من الصّف إلى مدير المدرسة كي يتولى أمر عقابه.	27.
					أتعمد إضفاء جو من السعادة والمرح لإزالة الملل من نفوس التّلاميذ.	28.
					أمتدح التّلاميذ الذين لا يشاغبون في الحصّة الدّراسية حتى يتم الاقتداء بهم.	29.
					أعرض تلاميذ الصّف على التلميذ المشاغب كنوع من أنواع العقاب المعنوي له.	30.
					أتقرب من التلميذ المشاغب كي لا يتمادى في سلوكه.	31.
					لا أسمح للطّالب المشاغب التّماذي في مناقشتي في أثناء الحصّة الدّراسية.	32.
					أوجه نظرة تحمل معاني البدء في محاسبة التلميذ المشاغب.	33.
					أفضل إخبار أمر ولي أمر التلميذ في كل ما يفعله من مخالفات.	34.
					أوضح للتلاميذ في بداية العام الدّراسي قوانين الضبط الصّفّي وحفظ النّظام.	35.

### الملحق (3)

جامعة تشرين  
كلية التربية  
قسم تربية الطفل

مقياس بعنوان (تقويم مفهوم الذات الأكاديمي)

الطالبة المعلمة المحترمة:

تقوم الباحثة بالإعداد لإجراء دراسة بعنوان:

مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية  
في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الجامعة.

ينقسم مقياس مفهوم الذات الأكاديمي إلى أربعة أقسام، ويهدف كل قسم إلى قياس جانب من جوانب مفهوم الذات الأكاديمي الأربعة (القدرة، الاستجابة ومسؤولية البيئة، الضبط والسيطرة والتحكم بالذات، الأهمية) ضمن أربعة أبعاد للبيئة الأكاديمية (المعرفي، الاجتماعي، الأنشطة اللاصفية، الشخصية).

يرجى منك التعاون معنا للإجابة على بنود هذا المقياس بدقة وموضوعية بما ترونه مناسباً، علماً أن

المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة هامة: العبارات مكررة في كل قسم من الأقسام، والاختلاف في غاية كل قسم، وخيارات الإجابة عليه.

البيانات الشخصية:

الاسم.....  
الجنس.....  
الاختصاص.....  
السنة الدراسية.....

أشكر لكم حسن تعاونكم

الباحثة: علا علي حبيب

القسم الأول: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بكفاءتك أو قدرتك على تحصيلها، وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان الذي يعبر عن مقدرتك بالنسبة لكل عبارة.

الرقم	العبارات	درجة القدرة		
		غير قادر	قادر إلى حد ما	قادر
1.	استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
2.	التمكن من تعلّم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
3.	أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
4.	الأداء الجيّد في الاختبارات التي تطلب مني في المحاضرات.			
5.	الحصول على درجات جيّدة في الجامعة.			
6.	إقامة صداقات في الجامعة.			
7.	الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيّدين ومخلصين في الجامعة.			
8.	أن أكون صديق جيّد للآخرين في الجامعة.			
9.	أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
10.	أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
11.	المشاركة في الفروق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
12.	أن أكون قائداً لفرق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
13.	المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
14.	المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
15.	تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
16.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
17.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
18.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
19.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقة بأن أكون على ما يرام.			
20.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

القسم الثاني: أجب عن العبارات التالية مبيناً رأيك فيما إذا كانت البيئة الجامعية تسهل لك تحقيق هذه العبارات، ويقدم لك الدعم والفرص المناسبة لتحقيقها، وذلك بوضع إشارة (✓) في العمود الذي يعبر عن رأيك بالنسبة لكل عبارة.

الرقم	العبارات	درجة التحقيق		
		أبداً	أحياناً	دائماً
1.	استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
2.	التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
3.	أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
4.	الأداء الجيد في الاختبارات التي تطلب مني في المحاضرات.			
5.	الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
6.	إقامة صداقات في الجامعة.			
7.	الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
8.	أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
9.	أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
10.	أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
11.	المشاركة في الفروق الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
12.	أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
13.	المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
14.	المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
15.	تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
16.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
17.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
18.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
19.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقة بأن أكون على ما يرام.			
20.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

القسم الثالث: أجب عن العبارات التالية من حيث صلتها بمقدار الضبط والقدرة على التحكم بالذات الذي تشعر بأنك تملكه في تحصيل هذه العبارات، وذلك بوضع إشارة (✓) في العمود الذي يعبر عن مقدار تحقيق هذه العبارات بضبط وتحكم ذاتي منك.

الرقم	العبارات	درجة التحكم		
		لا أتحكم	أتحكم إلى حد ما	أتحكم
1.	استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
2.	التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
3.	أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
4.	الأداء الجيد في الاختبارات التي تطلب مني في المحاضرات.			
5.	الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
6.	إقامة صداقات في الجامعة.			
7.	الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
8.	أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
9.	أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
10.	أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
11.	المشاركة في الفروع الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
12.	أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
13.	المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
14.	المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
15.	تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
16.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
17.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
18.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
19.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقة بأن أكون على ما يرام.			
20.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلتي.			



القسم الرابع: أجب عن العبارات التالية من حيث الأهمية التي تمتلكها هذه العبارات في حياتك الجامعية، وذلك بوضع إشارة ( / ) في العمود الذي يعبر عن درجة اهتمامك بتحقيق كل عبارة من هذه العبارات.

الرقم	العبارات	درجة الاهتمام		
		لا أهتم	أهتم إلى حد ما	أهتم
1.	استيعاب المعلومات التي تعطى في المحاضرات.			
2.	التمكن من تعلم المواد التي تعطى في المحاضرات.			
3.	أداء المهام والواجبات التي تطلب مني في المحاضرات.			
4.	الأداء الجيد في الاختبارات التي تطلب مني في المحاضرات.			
5.	الحصول على درجات جيدة في الجامعة.			
6.	إقامة صداقات في الجامعة.			
7.	الاحتفاظ بصديق أو اثنين جيدين ومخلصين في الجامعة.			
8.	أن أكون صديق جيد للآخرين في الجامعة.			
9.	أن أشعر بالسعادة بين أصدقائي في الجامعة.			
10.	أن أتمتع بشعبية بين زملائي في الجامعة.			
11.	المشاركة في الفروع الرياضية أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
12.	أن أكون قائداً لفريق رياضي أو فرق الأنشطة الأخرى في الجامعة.			
13.	المشاركة في نشاطات الهيئة الطلابية في الجامعة.			
14.	المشاركة في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
15.	تحمل المسؤولية في الأنشطة اللاصفية (كالمشاريع الانتاجية، والحرفية، والفنية) في الجامعة.			
16.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن الوثوق به.			
17.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يمكن أن أتناقش معه في مشكلاتي الشخصية.			
18.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يزودني بمعلومات عن المقررات، والأنشطة والموضوعات الأكاديمية المرتبطة بها.			
19.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) يهتم حقيقة بأن أكون على ما يرام.			
20.	إيجاد شخص في الجامعة (صديق، عضو في الهيئة التعليمية أو الإدارية) أناقش معه الخطط حول مستقبلي.			

## الملحق (4)

### مقياس (قلق التدريس) قبل التحكيم

جامعة تشرين

كلية التربية

قسم تربية الطفل

مقياس بعنوان (قلق التدريس لدى طالبات السنة الرابعة/ معلمي الصف في برنامج التربية العملية)

الطالبة المعلمة المحترمة:

تقوم الباحثة بالإعداد لإجراء دراسة بعنوان:

مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية

في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف قلق التدريس لدى طالبات السنة الرابعة/ معلمي الصف في برنامج

التربية العملية.

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تسأل عن أحاسيسك ومشاعرك تجاه مهنة التدريس والمواقف المختلفة داخل الصف، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات (نعم، وأحياناً، ولا).

يرجى التكرم والاطلاع على المقياس، وإبداء رأيكم في العبارات التي اندرجت تحت هذا المقياس، وتعديل العبارات التي ترون ضرورة لتعديلها، وحذف العبارات التي تجدونها غير مجدية، وإضافة عبارات أخرى ترون ضرورة لإضافتها.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: علا علي حبيب

البيانات الشخصية:

الاسم.....

الجنس.....

الاختصاص.....

السنة الدراسية.....

الرقم	العبارات	درجة القدرة		
		نعم	أحياناً	لا
1.	أحاول أن أبدو متماسكاً إذا كلفت بإدارة اجتماع لمجلس الآباء والمعلمين بالمدرسة.			
2.	لا شك أنني سأفقد تركيزي إذا فاجئني أحد الطلبة بسؤال لا أعرف إجابته في الفصل.			
3.	أجد صعوبة في الحديث أمام مجموعة من زملائي في غرفة المدرسين.			
4.	سعادتي لا تقدر عند الانتهاء من تحضير الدروس التي سوف ألقها على طلابي.			
5.	لا أتوقع أنني سأكون مدرساً كفوئاً.			
6.	حقيقة أن التدريس مهنة من ليس له مهنة.			
7.	قد أفقد أعصابي إذا رأيت أولياء الأمور يحقق معي لانخفاض مستوى أداء ابنه.			
8.				
9.	لدي القدرة أن أقنع طلابي ليؤدوا ما أكلفهم به من واجبات منزلية.			
10.	بمقدوري السيطرة الكاملة على الطلبة داخل الفصل.			
11.	أنا لست سعيداً بمهنة التدريس.			
12.	يجف حلقي كثيراً عند بداية الشرح في كل حصة.			
13.	أجد صعوبة في مواصلة عرض موضوع الدرس حينما يراقبني أحد الزائرين داخل الفصل.			
14.	أصرف بحكمة في المواقف المحرجة داخل الفصل.			
15.	يعتقد الآخرون أنني سأكون مدرساً كفوئاً.			
16.	لا أستطيع إخفاء علامات الارتباك إذا سألني أحد الطلبة سؤالاً لا أستطيع الرد عليه.			
17.	من الصعب تصديق أنني سأكون مدرساً.			
18.	لا شك أن برنامج التأهيل التربوي يسهم في تخريج مدرس كفاء.			
19.	لا شك أن ضعف التفاعل بيني وبين طلابي يسبب لي بعض الضيق.			
20.	ينتابني احساس بالخوف إذا أخبرني مدير المدرسة أنه قادم لمشاهدتي.			
21.	عادة أبدأ الحوار مع زملائي في غرفة المدرسين.			
22.	لا أتوقع أنني سأنجح في جذا انتباه طلابي لما أشرحه داخل الفصل.			
23.	من الصعب علي أن أعترف للطلاب أنني لا أعرف إجابة سؤال لأحدهم.			
24.	مع بداية كل حصة أشعر بصعوبة في تذكر أي من المعلومات التي سألقها عليهم.			
25.	لدي احساس أنني من الممكن أن أكون مدرساً كفوئاً بدون التأهيل التربوي.			
26.	أشعر بالقلق تجاه جعل الامتحانات المدرسية مؤشر جيد لما أبذله من جهد مع طلابي داخل الفصل.			
27.	أشعر بالخوف من أن نتائج طلابي لا تكون بالمستوى المرغوب.			
28.	لا زلت أعتقد أن خوفاً من مهنة التدريس لن يمنع من أكون مدرساً كفوئاً.			
29.	لاشك ان الطلبة المشاغبين يمثلون ضغوطاً نفسية داخل الفصل.			

## مقياس (قلق التدريس) بعد التحكيم

جامعة تشرين  
كلية التربية  
قسم تربية الطفل

مقياس بعنوان (قلق التدريس لدى طالبات السنة الرابعة/ معلمي الصف في برنامج التربية العملية)

الطالبة المعلمة المحترمة:

تقوم الباحثة بالإعداد لإجراء دراسة بعنوان:

مستوى الأداء في التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية

في ضوء كل من قلق التدريس ومفهوم الذات الأكاديمي

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف قلق التدريس لدى طالبات السنة الرابعة/ معلمي الصف في برنامج

التربية العملية.

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تسأل عن أحاسيسك ومشاعرك تجاه مهنة التدريس والمواقف المختلفة داخل الصف، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات (نعم، وأحياناً، ولا).

المطلوب هو قراءة كل عبارة ووضع إشارة (✓) عند الخانة التي تمثل أنسب اختيار لما تشعر به تجاه هذه العبارات، لا تترك عبارة إلا وتجب عليها، علماً أن المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

الاسم.....  
الاختصاص.....  
الجنس.....  
السنة الدراسية.....

أشكر لكم حسن تعاونكم

الباحثة: علا علي حبيب

الرقم	العبارات	درجة القدرة		
		نعم	أحياناً	لا
1.	أشك في قدرتي على حسن التصرف داخل الصف.			
2.	حتى لو لم أستطع الإجابة على سؤال تلميذي فإن هذا لن يفقدي التركيز داخل الصف.			
3.	يتأبني إحساس بالضيق والتوتر حينما أقوم بتحضير دروسي.			
4.	أخشى أن الطلبة لن ينفذوا ما أطلبه منهم.			
5.	لا أبدي اهتماماً إذا علمت أن مدير المدرسة سوف يتابعني في إحدى الحصص.			
6.	يرودني إحساس أن زملائي يعتقدون أنني مدرس غير كفء.			
7.	أشك أن بإمكانني السيطرة الكاملة على الطلبة داخل الصف.			
8.	أشعر أنني سأكون مدرساً سعيداً بمهنتي عكس ما كنت أتوقع.			
9.	أجد صعوبة في الحديث عن زملائي في غرفة المدرسين.			
10.	من داخلي أشعر أنني لا أصلح إلا أن أكون معلماً.			
11.	لدي القدرة على جذب انتباه تلاميذي طوال الحصة.			
12.	من الصعب علي الاعتراف أمام تلاميذي أنني لا أعرف إجابة سؤال أحدهم داخل الصف.			
13.	سأنجح في مهنتي كمدرس.			
14.	أجد صعوبة شديدة في استكمال شرح الدرس في وجود أحد الزائرين كالموجه أو المدير.			
15.	في بعض الأحيان أجد مشقة في تذكر المعلومات التي سأقوم بشرحها داخل الصف.			
16.	أتحدث أمام زملائي المدرسين بكل سهولة.			
17.	أظل متماسكاً إذا سألني الطلبة سؤالاً لا أعرف إجابته داخل الصف.			
18.	لدي قدرة على توصيل المعلومات لذهن التلميذ بكل سهولة.			
19.	أصبح عصبياً ومتهجباً إذا اشتكى أحد أولياء الأمور من عدم فهم ولده للدرس الذي أشرحه إلى مدير المدرسة.			
20.	لدي إحساس أنني سأكون مدرساً ناجحاً.			
21.	التفاعل بيني وبين طلابي داخل الصف أحد السمات المميزة لي كمدرس.			
22.	سنتقل كفايتي في التدريس لو لم ألتحق بالتربية العملية.			
23.	أشعر أنني كنت أحتاج لجزء كبير مما أتلقيه في برنامج التربية العملية.			
24.	برنامج التربية العملية ساعدني لكي أتلافى أخطاء من الممكن أن أقع فيها عند ممارستي مهنة التدريس.			
25.	أشعر بالارتباك عندما يكون المشرف وزملائي معي داخل الصف.			

## الملحق (5)

### بطاقة تقييم طالبات التربية العملية المستخدمة في كلية التربية بطرطوس

جامعة تشرين  
كلية التربية الثانية

علامات طلاب السنة الرابعة / معتم صف في مقرر التربية العملية 1  
الفصل الأول للعام الدراسي 2014 / 2015

رقم الزمرة ( )

الرقم	اسم الطالب الثلاثي	الرقم الجامعي	درجة	درجة	دفتر	الدروس المقدمة من قبل الطالب (25) درجة	الدرجة النهائية	
			الحضور (25) درجة	المشاركة (25) درجة	التحضير (25) درجة		رقماً	كتابة
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

عميد الكلية

مكتب التربية العملية

اسم المشرف :  
التوقيع :

الملحق رقم (6)

جدول (1) معامل الاتساق الداخلي لعيّنة الدّراسة الاستطلاعية

لمقياس إدارة الصّف باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	متوسط الثبات إذا حذف البند	اختلاف الثبات إذا حذف البند	ترابط البند مع ترابط المجموع	ألفا كرونباخ إذا حذف البند
.1	113.47	227.741	0.637	0.807
.2	113.56	242.835	0.251	0.82
.3	113.34	223.265	0.685	0.804
.4	113.16	249.104	0.056	0.827
.5	114.03	247.257	0.1	0.825
.6	113.44	243.931	0.169	0.823
.7	112.59	251.217	0.023	0.826
.8	112.31	218.480	0.84	0.798
.9	112.84	244.394	0.145	0.824
.10	114.63	243.339	0.229	0.82
.11	114.63	243.339	0.229	0.82
.12	113.75	222.968	0.607	0.806
.13	114.63	243.339	0.229	0.82
.14	112.66	219.330	0.718	0.801
.15	112.69	244.931	0.14	0.824
.16	112.75	246.452	0.211	0.82
.17	113.09	245.959	0.163	0.822
.18	113.31	249.964	0.039	0.827
.19	114.53	236.902	0.335	0.817
.20	114.53	239.354	0.265	0.82
.21	114.56	242.383	0.217	0.821
.22	113.09	245.959	0.163	0.822
.23	112.59	223.991	0.754	0.803
.24	114.41	241.152	0.243	0.82
.25	112.53	236.451	0.416	0.814
.26	112.44	241.415	0.493	0.815
.27	114.59	245.281	0.149	0.823
.28	112.44	247.673	0.203	0.821
.29	112.44	243.931	0.382	0.817
.30	114.59	245.281	0.149	0.823
.31	112.16	249.104	0.245	0.82
.32	112.53	236.773	0.472	0.813
.33	112.81	237.835	0.507	0.813
.34	112.31	243.899	0.293	0.818
.35	111.81	243.835	0.548	0.816

جدول (2): معاملات الثبات بالإعادة لعينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس إدارة الصّف

الرقم	تطبيق 1	تطبيق 2
.1	81	81
.2	77	89
.3	107	114
.4	129	124
.5	126	121
.6	115	121
.7	117	119
.8	120	110
.9	111	102
.10	109	104
.11	121	122
.12	121	97
.13	80	78
.14	93	92
.15	95	108
.16	90	95
.17	116	125
.18	129	120
.19	135	129
.20	116	117
.21	114	114
.22	115	113
.23	105	105
.24	116	123
.25	108	89
.26	126	127
.27	127	100
.28	128	128
.29	141	141
.30	109	109
.31	104	104
.32	117	117



الملحق رقم (7)

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية  
لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	متوسط الثبات إذا حذف البند	اختلاف الثبات إذا حذف البند	ترابط البند مع ترابط المجموع	ألفا كرونباخ إذا حذف البند
.1	39.31	65.641	0.156	0.899
.2	39.38	65.339	0.182	0.898
.3	39.06	61.157	0.559	0.889
.4	39.00	63.161	0.328	0.896
.5	39.13	58.306	0.806	0.882
.6	39.09	58.152	0.759	0.883
.7	39.09	58.152	0.759	0.883
.8	38.63	65.016	0.305	0.895
.9	39.38	60.048	0.6	0.888
.10	39.59	60.701	0.564	0.889
.11	39.50	60.129	0.632	0.887
.12	39.94	59.351	0.736	0.884
.13	39.66	59.910	0.655	0.886
.14	39.75	62.645	0.398	0.894
.15	39.69	64.738	0.212	0.898
.16	39.47	64.838	0.178	0.9
.17	39.97	60.031	0.617	0.887
.18	39.47	57.483	0.722	0.883
.19	39.47	57.483	0.722	0.883
.20	39.34	61.330	0.371	0.896

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية  
لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	متوسط الثبات إذا حذف البند	اختلاف الثبات إذا حذف البند	ترابط البند مع ترابط المجموع	ألفا كرونباخ إذا حذف البند
.21	37.22	30.822	0.135	0.762
.22	37.03	30.676	0.26	0.755
.23	37.06	31.673	0.025	0.779
.24	37.09	30.862	0.116	0.764
.25	37.28	30.854	0.13	0.763
.26	37.25	30.129	0.227	0.757
.27	37.25	30.129	0.227	0.757
.28	36.97	29.386	0.299	0.752
.29	37.25	27.806	0.494	0.737
.30	37.28	28.660	0.333	0.75
.31	37.41	26.959	0.531	0.732
.32	37.44	26.319	0.602	0.725
.33	37.22	27.209	0.603	0.728
.34	37.22	27.209	0.603	0.728
.35	37.09	28.733	0.362	0.747
.36	37.38	30.500	0.155	0.762
.37	37.25	27.161	0.636	0.727
.38	37.69	30.415	0.214	0.757
.39	37.69	30.286	0.235	0.756
.40	37.69	30.286	0.235	0.756

جدول (5) معامل الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية  
لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	متوسط الثبات إذا حذف البند	اختلاف الثبات إذا حذف البند	ترابط البند مع ترابط المجموع	ألفا كرونباخ إذا حذف البند
.41	38.31	21.383	0.513	0.733
.42	38.06	21.738	0.522	0.734
.43	38.19	23.060	0.488	0.742
.44	38.19	22.286	0.578	0.734
.45	37.78	24.112	0.154	0.761
.46	37.78	23.531	0.305	0.751
.47	37.78	23.596	0.292	0.752
.48	37.81	23.641	0.285	0.752
.49	38.06	23.609	0.268	0.753
.50	38.06	23.609	0.268	0.753
.51	38.28	23.564	0.275	0.753
.52	38.28	23.628	0.175	0.763
.53	38.06	23.222	0.214	0.76
.54	38.34	24.426	0.057	0.772
.55	38.25	23.161	0.259	0.755
.56	38.72	21.757	0.543	0.733
.57	38.56	22.383	0.456	0.74
.58	38.47	22.838	0.358	0.747
.59	38.78	22.112	0.432	0.741
.60	38.97	24.612	0.104	0.762

جدول (6) معامل الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية  
لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الرقم	متوسط الثبات إذا حذف البند	اختلاف الثبات إذا حذف البند	ترابط البند مع ترابط المجموع	ألفا كرونباخ إذا حذف البند
.61	32.63	42.565	0.773	0.858
.62	32.19	46.222	0.358	0.871
.63	32.56	42.125	0.803	0.857
.64	32.56	42.125	0.803	0.857
.65	32.19	40.028	0.733	0.856
.66	31.91	45.636	0.371	0.871
.67	32.28	39.047	0.756	0.855
.68	32.09	40.281	0.681	0.859
.69	32.34	41.523	0.648	0.86
.70	32.66	45.330	0.184	0.883
.71	33.06	45.222	0.46	0.868
.72	33.38	47.919	0.201	0.874
.73	33.09	44.475	0.348	0.873
.74	33.16	45.297	0.498	0.868
.75	32.97	46.031	0.315	0.872
.76	32.81	47.835	0.018	0.883
.77	32.97	47.580	0.088	0.878
.78	32.69	41.706	0.547	0.865
.79	33.09	44.281	0.629	0.864
.80	33.09	44.991	0.441	0.869

جدول (7): معاملات الثبات بالإعادة  
لمقياس تقويم مفهوم الذات الأكاديمي على عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	الجانب الأول		الجانب الثاني		الجانب الثالث		الجانب الرابع		الجوانب ككل	
	تطبيق 1	تطبيق 2	تطبيق 1	تطبيق 2	تطبيق 1	تطبيق 2	تطبيق 1	تطبيق 2	تطبيق 1	تطبيق 2
.1	35	35	37	37	35	35	31	31	138	138
.2	35	35	37	37	35	35	31	31	138	138
.3	31	31	30	30	31	31	37	37	129	129
.4	29	29	30	30	29	29	37	37	125	125
.5	29	29	30	30	29	29	37	37	125	125
.6	39	38	41	41	38	39	38	38	155	157
.7	42	41	41	41	41	42	38	38	161	163
.8	42	41	41	41	41	42	38	38	161	163
.9	45	44	44	44	44	45	35	35	167	169
.10	44	43	44	44	43	44	35	35	165	167
.11	44	43	44	44	43	44	35	35	165	167
.12	42	41	44	44	41	42	35	35	161	163
.13	30	29	50	50	29	30	41	41	149	151
.14	29	29	50	50	29	29	41	41	149	149
.15	29	29	50	50	29	29	41	41	149	149
.16	29	29	50	50	29	29	41	41	149	149
.17	42	42	38	38	42	42	36	36	158	158
.18	41	46	38	41	46	41	24	24	157	144
.19	42	50	40	43	42	50	33	23	176	147
.20	42	50	33	44	42	50	43	22	187	139
.21	50	52	39	47	50	52	33	25	184	164
.22	56	54	39	48	56	54	33	25	189	176
.23	57	54	38	45	57	54	31	25	184	177
.24	55	49	34	44	55	49	28	23	170	167
.25	50	41	35	43	50	41	28	23	153	158
.26	46	42	35	36	46	42	30	36	150	163
.27	46	42	35	28	46	42	33	39	145	166
.28	46	43	35	28	46	43	36	44	150	171
.29	46	48	35	31	46	48	36	44	163	171
.30	50	50	39	37	50	50	36	39	173	178
.31	45	45	39	46	45	45	39	39	175	168
.32	39	39	41	41	39	39	43	43	162	162

### الملحق رقم (8)

جدول (8) معامل الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الاستطلاعية

لمقياس قلق التدرّيس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ إذا حذف البند	ترابط البند مع ترابط المجموع	اختلاف الثبات إذا حذف البند	متوسط الثبات إذا حذف البند	الرقم
0.858	0.105	82.758	49.13	.1
0.851	0.333	80.394	48.84	.2
0.847	0.498	78.999	49.03	.3
0.847	0.446	78.129	49.00	.4
0.86	0.048	83.661	49.13	.5
0.853	0.264	80.645	49.25	.6
0.845	0.5	76.500	48.88	.7
0.853	0.294	79.867	49.06	.8
0.848	0.437	79.351	49.44	.9
0.85	0.365	78.706	49.56	.10
0.85	0.381	79.210	48.88	.11
0.848	0.432	77.426	49.16	.12
0.854	0.236	80.903	48.75	.13
0.852	0.303	79.612	49.53	.14
0.859	0.059	83.661	49.38	.15
0.848	0.435	77.790	48.88	.16
0.843	0.551	75.964	48.81	.17
0.85	0.37	79.190	48.81	.18
0.845	0.51	77.443	49.09	.19
0.84	0.652	74.968	49.00	.20
0.838	0.688	74.000	49.00	.21
0.837	0.733	73.588	48.66	.22
0.848	0.416	78.499	48.78	.23
0.844	0.558	76.830	48.59	.24
0.848	0.418	79.016	49.63	.25

جدول (9): معاملات الثبات بالإعادة  
لمقياس قلق التدريس على عينة الدّراسة الاستطلاعية

الرقم	تطبيق 1	تطبيق 2
.1	55	55
.2	55	55
.3	61	56
.4	61	59
.5	61	58
.6	48	54
.7	50	47
.8	52	48
.9	59	56
.10	59	57
.11	59	57
.12	59	59
.13	56	56
.14	56	57
.15	56	44
.16	56	44
.17	36	43
.18	30	40
.19	29	47
.20	42	45
.21	61	50
.22	60	54
.23	55	50
.24	44	47
.25	45	44
.26	41	40
.27	41	46
.28	42	42
.29	48	45
.30	55	52
.31	59	58
.32	44	48

## الملحق رقم (9)

جدول (10): درجات التّربية العمليّة لأفراد عيّنة الدّراسة من طالبات معلّم الصّف

في كليّة التّربية بطرطوس للعام الدّراسي 2013 - 2014

الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم	الدرجة	الرقم
80	127	81	85	84	43	63	1
56	128	82	86	64	44	66	2
71	129	86	87	66	45	76	3
71	130	87	88	78	46	63	4
75	131	87	89	75	47	73	5
78	132	68	90	77	48	79	6
79	133	74	91	77	49	66	7
81	134	76	92	77	50	85	8
76	135	66	93	83	51	85	9
82	136	66	94	71	52	73	10
82	137	68	95	72	53	74	11
81	138	70	96	75	54	85	12
84	139	74	97	68	55	67	13
85	140	74	98	69	56	68	14
89	141	76	99	79	57	81	15
90	142	77	100	97	58	66	16
74	143	77	101	69	59	75	17
77	144	82	102	70	60	78	18
80	145	79	103	82	61	80	19
74	146	81	104	75	62	84	20
78	147	81	105	76	63	85	21
79	148	60	106	76	64	85	22
90	149	65	107	74	65	82	23
80	150	69	108	76	66	82	24
89	151	78	109	77	67	83	25
90	152	84	110	80	68	83	26
82	153	84	111	80	69	71	27
89	154	70	112	80	70	72	28
90	155	78	113	78	71	81	29
79	156	78	114	69	72	88	30
79	157	79	115	78	73	82	31
80	158	88	116	81	74	82	32
74	159	89	117	69	75	83	33
80	160	70	118	86	76	83	34
85	161	78	119	88	77	84	35
85	162	79	120	70	78	84	36
89	163	80	121	70	79	67	37
90	164	83	122	70	80	68	38
-	-	83	123	74	81	73	39
-	-	83	124	75	82	75	40
-	-	73	125	77	83	75	41
-	-	77	126	81	84	83	42

جدول (11): يبين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة منخفضة ومرتفعي الذات الأكاديمي وكذلك منخفضي ومرتفعي قلق التدريس بناء على قانون الوسط

قلق التدريس			الذات الأكاديمي		
مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض
52	51	36	175	174	125
52	51	38	175	174	125
52	51	38	175	174	125
52	51	39	175	174	134
52	51	39	175	174	134
52	51	39	175	174	134
52	51	39	177	174	140
52	51	40	177		140
52	51	40	177		140
52	51	40	178		143
53	51	40	178		143
53	51	40	178		143
53	51	40	178		146
53		40	181		146
53		40	181		146
53		41	181		148
53		41	181		148
54		41	181		148
54		41	181		148
54		41	182		148
54		41	182		148
54		41	182		148
54		42	183		151
55		42	183		151
55		42	183		151
55		42	183		151
55		42	183		152
55		42	183		152
55		43	185		152
55		44	185		152
56		45	185		153
56		45	185		153
56		46	185		153
56		46	185		155
56		46	187		155
56		46	187		155
56		47	187		156
57		48	187		156
57		48	187		156
57		48	187		156
57		48	187		156

57		48	191		156
57		48	191		156
57		48	191		157
57		48	193		157
57		48	193		157
57		48	193		158
57		48	193		158
57		48	193		158
57		48	193		158
57		48	193		159
58		48	195		160
58		49	195		160
58		49	195		160
58		49	198		161
60		49	198		161
60		49	198		161
60		49	198		161
60		49	198		162
60		49	204		162
60		49	204		162
60		49	204		163
60		49	205		164
60		49	205		164
60		50	205		166
60		50	205		166
60		50	206		166
63		50	206		166
63		50	206		166
63		50	209		166
64		50	209		168
64		50	209		169
64		50	210		169
65		50	210		170
65		50	210		173
65			217		173
			217		
			217		
			235		
			235		
			235		



# **The performance level in the practical education in a sample of female students in the Faculty of Education in the light of teaching concern and academic self-concept**

## **Abstract**

This study aims at identifying the relationship between the scores of female students on classroom management scale and the performance level of female students / female teachers in the practical education, and to know the differences between the mean scores of the female students of both high concern teaching and low concern teaching in terms of performance level of the practical education as well as identifying the differences between the mean scores of the female students of high academic self-concept and low academic self-concept in terms of performance level of the practical education. Another goal is to identify the relationship between teaching concern among 4<sup>th</sup> year female students class-teacher and the performance level in the practical education as well as the relationship between academic self-concept among 4<sup>th</sup> year female students class-teacher and the performance level in the practical education. And then to identify the interaction between the teaching concern and the academic self-concept among 4<sup>th</sup> year female students class-teacher specialty and its impact on the level of their performance in the practical education as well as to predict the performance level of female students in the practical education (classroom management skill) through the grades of female students on a scale of teaching concern and the academic self-concept. The study used a descriptive and analytical approach, and was conducted during the academic year (2014/2015).

The sample included 164 students and applied on a 4<sup>th</sup> year female student, classroom-teacher in the Faculty of Education, Tartous University. To achieve the objectives of this study the researcher applied the following tools:

- Classroom management scale.
- Evaluation measure of academic self-concept.
- A measure of teaching concern.
- Evaluation card of practical education for female students used in Faculty of Education in Tartous University.

The study resulted in the following findings:

1 – There is a statistically significant correlation between the total degree of classroom management and the performance level of female students / female teachers in the practical education.

2 - There are statistically significant differences between the average answers of female students of high teaching concern and the average answers of female students of low teaching concern in regards to the performance level in the practical education (classroom management skill).

3 - There are statistically significant differences between the average answers of female students of high academic self-concept and the average answers of female students of low academic self-concept in regards to the performance level in the practical education (classroom management skill).

4 - There is a statistically significant correlation between the academic self-concept of female students / teachers and their performance level in the practical education.

5 - There is a statistically significant correlation between the anxiety associated with the education process of female students / teachers and their performance level in the practical education.

6 - There is a statistically significant correlation between teaching concern and academic self-concept in terms of its impact on the performance of female students in the practical education (classroom management skill).

7 - The performance level of female students in the practical education. (Classroom management skill) can be predicted through their degrees on the two scales (academic self-concept and teaching concern).

The study provided the following recommendations:

- Attention should be paid to classroom management, in particularly, the practical education program which is a parameter for creating programs for a student before starting the teaching profession.
- Regular meetings should be occurred between those responsible for the operation of Faculty of Education and academic supervisors with the students / teachers to identify the most important problems they face and to develop appropriate solutions.
- Attention should be paid to setup and configuration stage occurring within the faculty and its activities should be carried out accurately and efficiently.

**Key words: Performance, practical education, teaching concern, academic self-concept.**

**Syria Arab Republic**  
**Tishreen University**  
**Faculty of Education**  
**Department of Child Education**



**The performance level in the practical education in a  
sample of female students in the Faculty of Education in  
the light of teaching concern and academic self-concept**

**A Thesis submitted requirement for the Degree of Master  
of Department of Child Education**

**Prepared By:**

**Ola Ali Habib**

**Supervisor by:**

**Dr. Thanaa Ghanem**

**Teacher in Faculty of Education  
of Tishreen University**

**Participated by:**

**Dr. Reem Slemon**

**Assistant Professor in Faculty of  
Education of Tartous University**

**1437هـ - 2016 م**