أثر التفاعل بين القلق حالة سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أ/العايب كلثوم
جامعة الجزائر2

ملخص:

تبحث هذه الدراسة في علاقة فعاليّة الذات بالدافعيّة للتعلّم من جهة وفي علاقة القلق حالة- سمة بالدافعية للتعلم من جهة أخرى بل وتهدف إلى تبيان أن الفروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ مستوى الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين مستويات الفعالية الذاتية عال- منخفض مع نوع ودرجة قلق حالة - سمة عندهم وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- تختلف درجة الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة، أي أنه كلما زادت فعاليّة الذات كلما ارتفعت دافعية التعلّم لدى التلاميذ.

- تختلف درجة الدافعيّة للتعلّم باختلاف مستويات القلق سمة- حالة لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط وهذا الاختلاف كان لصالح التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والتلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض.

- عدم وجود فروق في الدافعيّة للتعلم والتي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات لكن هناك فروق في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل قلق سمة مع مستويات فعالية الذات عال- منخفض.

مقدمة:

تعتبر الدافعية لدى الباحثين في التربية وعلم النفس من أهم العوامل المسؤولة عن اختلاف التلاميذ من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها تجاه النشاطات والمواد الدراسية أو عن اختلاف فردين في أداء عمل معين رغم تشابه ظروفهما أو تساوي قدراتهما واستعداداتهما. **(عبد المجيد النشواتي، 1985: 205)** كما أن مشكلة النظام في القسم والكسل وعدم إقبال

البعض منهم على الدراسة التي يواجهها الكثير من المعلمين ليست ببساطة إلا فشلا في توجيه دوافع التلاميذ، وليس من شك في أن مثل هذه المشكلات تتفاقم وتكثر إذا لم يع المعلم سبب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ. **(سيد خير الله، عبد المنعم الكناني، 1996:171)**، حيث يرى **(يوسف قطامي)** أن إحدى الطرق لجمع المعلومات عن الدافعية وتنظيمها هو معرفة العوامل التي تؤثر عليها في الظروف المختلفة من العملية التعليمية. **(يوسف قطامي، 1998:137)** وعليه نجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت تأثير القلق في التعلم والأداء، سواء كان قلقا عاما يتميز به الشخص (قلق سمة) أم قلقا مرتبطا بوضعية التقييم ذاتها "قلق الامتحان" (قلق حالة).

بدأت الدراسات حول قلق الوضعية بأعمال جامعة **أيوا (IOWA)** الأمريكية حول تأثير القلق في التعلم بناء على الافتراض أن الطالب في مواقف التعلّم يشعر بالقلق، وهذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم لأجل تخفيض قلقه والتخلص منه وحسب هذه النظرية فإنّه كلما زاد القلق تحسن الأداء **(كمال إبراهيم مرسي، 1982)**.

وقد لاقت هذه النظرية معارضة من طرف جماعة من علماء النفس بجامعة **ييل (YALE)** الأمريكية تحت إشراف **ساراسن sarason (دون سنة)** الذي ذهب إلى أن التلميذ في مواقف الامتحانات إما أن يظهر دوافع إنجاز العمل فيتحسن أداؤه ويحصل على أعلى الدرجات، أو أن يظهر دوافع القلق وينشغل بها فيسوء أداؤه لأن مواقف الاختبار مواقف تقييميّة يشعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له، ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداؤه ويحصل على درجات منخفضة، وحسب هذه النظرية فإن ارتفاع القلق يؤدي إلى انخفاض أداء التلميذ. **(أنور رياض عبد الرحيم، 1992)**، أي أن القلق الشديد يؤثر سلبا على التعلم، فالتلاميذ الذين يعانون من قلق مرتفع قد يكونون الأكثر عرضة لفقدان قابلية الاهتمام بنشاط مدرسي معين كونهم يبذلون مجهودا كبيرا في التفكير في عواقب الفشل المحتمل وخوفهم من الفشل يجعلهم ينسون شيئا فشيئا المعارف والمعلومات التي يحتاجونها للإجابة عن الأسئلة.

كما أن الكثير من المهتمين بمشاكل التلاميذ في الوسط المدرسي يعتقدون أن الامتحانات تقيس في الأصل مستوى القلق عند التلميذ أكثر من قياسها لكفاءته وقدراته.

وهذا ما يؤكّده **سنكلير (Sinclair,1987)** في دراسة له توصّل فيها إلى أن التلاميذ الذين ينجحون بصعوبة في إتمام النشاطات هم الأقل قلقا، كما لاحظ أن التلاميذ الأكثر قلقا يفضّلون نشاطات التعليم والتعلم التي تتميز بتعليمات وواجبات واضحة، أي أن الحد الأدنى من

القلق قد يكون كافيا وضروريا لنجاح التلميذ، بينما قد يكون المستوى المرتفع منه مخلا بالنجاح.(Viau.R ,1994:22)

ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق والدافعية للتعلم نجد دراسة **ساراسن** التي أجريت على **180** طالب يدرسون أول مقرر في علم النفس وهم مقسمون على عدة فصول، فقد لاحظ أن التدريس الذي يعلى من الدافعية – **أي أن هذه الأخيرة تكون عالية أو مرتفعة** – يضر الجماعات الطلابية المرتفعة القلق ويفيد الجماعات ذات القلق المنخفض والمتوسط.

وبالإضافة إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق سواء كان قلق حالة – سمة والدافعية للتعلّم نجد أن هناك من الدراسات التي تطرقت إلى علاقة الدافعية للتعلم بمتغيرات أخرى، حيث توصل العديد من المهتمين بمجال العلاقة بين فعالية الذات والسلوك مثل:

Khulman(1988) ;Devries,Dykstars,Shunk (1995) ;Bandura (1995) إلى أن الإحساس بفعالية الذات يؤثر على السلوك حيث يعد كمثير للفعل سواء تعلق الأمر بالتعلم أم **أي** مجال آخر، كما أكدت بعض الأبحاث لكل من: **Ackerman Kanfer, Ackerman (1989) ; Kanfer, Maynard (1995)** أهمية فعالية الذات في الضبط الذاتي لسياق معالجة المعلومة. وتدافع هذه الأبحاث عن فرضية مفادها أن الإحساس بالفعالية الذاتية يعدل فعالية المعالجة المعرفية **(التركيز على المهمة)** الذي يستفيد من أعلى المصادر المعرفية المتوفرة عكس الإدراك المنخفض للفعالية الذاتية، الذي يكون مرتبطا بنوع من القصور المعرفي ويوجه جزءا كبيرا من المصادر المعرفية نحو الحالات الانفعالية المتطفّلة كالقلق، فتثير بذلك أفكارا سلبية مثل "**لست قادرا**"، "**ماذا سيفكر الآخرون عني**" هذه الأفكار تثقل كاهل عمليات المعالجة وبالتالي يحقّق الفرد مهمة ثانوية مركّزة على المشاعر أمّا أداؤه فيكون محدودا. **(Desmette ,Jaminon,Herman ;2001)**.

كما يساعد الإحساس بالفعالية الذاتية على تأسيس الإحساس بالكفاءة والمهارة ويقود إلى استراتيجيات **(Ikelf,1995)**التعامل الفعالة بينما يقود عدم الإحساس بالفعالية إلى الفشل في استعمال هذه الاستراتيجيات وذلك يعود إلى أن الأفراد الواثقين بأنفسهم يتبنون استراتيجيات التعامل البنّاءة ويبحثون عن السند وهم لا يستسلمون للضغط، بل يتميّزون بالتوقعات ذات الطابع التفاؤلي ويملكون فعالية ذات مرتفعة. **(Mickulincer,1998)**

وهذا ما أكدته دراسة **(فريدة قادري، 115:2006)** التي توصلت إلى أن هناك فروقا في الدافعيّة المدرسية بين التلاميذ ذوي فعالية الذات العالية والتلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة، لصالح المجموعة الأولى.

فالأشخاص ذوو فعالية الذات المرتفعة يدركون المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها عوض اعتبارها تهديدات شخصية يجب تجنبها فهم يلتزمون بأهدافهم ويواصلون التركيز على المهمة التي تدل على الأداءات الفعلية، كما يضاعفون المجهودات إزاء الإخفاقات ويسندون الفشل إلى نقص المجهود بدلا من إسناده إلى نقص في القدرة **(Manstead,Eklen,1998)**

من خلال كل ما سبق يتبيّن لنا أن مجمل الدراسات سواء الخاصة بالقلق أم الفعالية الذاتية تؤكد أهمية المتغيرين (العاملين) بالنسبة للدافعية للتعلم بل وتفرض علينا دراسة المتغيرين في مختلف البيئات ومع مختلف المستويات الدراسية، كما تجعلنا نتساءل عن أثر العلاقة بين القلق حالة – سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم ومن خلال ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الموالية:

1- هل هناك علاقة ارتباطيه بين قلق حالة - سمة والدافعية للتعلم عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط؟

2- هل هناك علاقة ارتباطيه بين الفعالية الذاتية والدافعية للتعلم عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط؟

3- هل الفروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ مستوى الرابعة متوسط يفسر بالتفاعل بين مستويات الفعالية الذاتية عالي- منخفض مع نوع ودرجة قلق حالة - سمة عندهم؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة السابقة صيغت الفرضيات التالية:

1- تختلف درجة الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات قلق الشخص بنوعيه (سمة- حالة) عند تلاميذ مستوى الرابعة متوسط.

2- تختلف درجة الدافعية للتعلم بين التلاميذ باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية.

3– توجد فروق في الدافعية للتعلّم ترجع إلى تفاعل قلق حالة- سمة مع مستويات فعالية الذات عال- منخفض.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكونات الخاصة بها وأيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هذه المكوّنات. **(Robert, 1982)**

إن المنهج الوصفي يعتمد أساسا على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي ويهتم بوصفها والتعبير عنها كمّا وكيفا حيث إن التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضّح خصائصها أما الكمّي فيعطينا وصفا رقميّا يوضّح مقدار وحجم الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. (**عمار بوحوش، 138: 2007**)

مجتمع الدراسة: لاختيار أفراد العيّنة تمّ الاعتماد على العدد الإجمالي من الإناث والذكور المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط على مستوى قطاع دائرة باب الوادي التي تشمل **(26)** متوسّطة والتي بلغ عدد تلاميذها **2165** تلميذ.

عينة الدراسة:

تتميّز عيّنة البحث بكون أفرادها من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، تتراوح أعمارهم ما بين **15** و**16** سنة، تم أخذهم من خمس (5) متوسطات تابعة لدائرة باب الوادي للسنة الدراسية **2009- 2010**.

ولاختيار عيّنة البحث تمّ الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة لأن استخدامها يعني أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة وبما أن البحث العلمي يفرض على الباحث أن تكون نسبة بحثه **10٪** من المجتمع الأصلي، تم عن طريق القرعة اختيار خمس (5) متوسطات من بين (26) متوسطة وقد تم أخذ جميع التلاميذ المتمدرسين في هذه المتوسطات حيث بلغ عددهم (272) تلميذ وتلميذة أي نسبة **12.5٪** من المجتمع الأصلي والجدول الموالي يبين لنا عينة البحث:

جدول رقم (1) **يبين توزيع عينة الدراسة:**

المتوسطات / عدد التلاميذ	عدد الأفواج (الأقسام)	ذكور	إناث	المجموع
متوسطة ذبيح شريف	2	31	42	73
متوسطة بن شنب	1	15	15	30
متوسطة طاع الله	3	29	59	88
متوسطة محمّد طالب	2	17	30	47
متوسّطة محمد بوراس	1	11	23	34
المجموع	**9**	**103**	**169**	**272**

أدوات الدراسة: لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المقاييس التالية:

1- **القائمة المرجعية للقلق (حالة- سمة)** State-Trait Anxiety inventory:

تم تصميمها من طرف سبيلبرجر Spielberger ولشين Lushene وجرسش Gorsuch سنة 1970 تحت عنوان قائمة حالة وسمة القلق وهي تشمل على قائمتين منفصلتين للقلق، الأولى حالة القلق (State Anxiety) والثانية سمة القلق (Trait Anxiety) حيث يستخدمان كأداة بحث لدراسة ظاهرة القلق لدى البالغين الأسوياء والمرضى المصابين بأمراض نفسية عصبية أو عضوية... إلى أخر المواقف الضاغطة التي تثير في النفس البشرية مشاعر القلق. تمّ ترجمة هاتين القائمتين إلى العربية من طرف الرقيب البحيري سنة 1984 (حكيمة ايت حمودة، 2006)

قائمة حالة القلق: تتكون هده القائمة من عشرين **(20)** عبارة يطلب من الأفراد وصف ما يشعرون به حيث توزع♦ عبارات مقياس حالة القلق إلى نوعين منها السلبية والتي تضم الأرقام التالية: 13،14،17،18،3،4،6،7،9،12، والعبارات الإيجابية والتي تحمل الأرقام: 1،2،5،8،10،11،15،16،19،20.

قائمة سمة القلق: تتكوّن قائمة سمة القلق من عشرين **(20)** عبارة يطلب من الأفراد فيها وصف ما يشعرون به بوجه عام ♦ حيث تتوزّع عبارات القائمة إلى نوعين منها السلبية والتي تضم الأرقام التالية: 22،23،24،25،28،29،31،32،34 35،37،38،40، والإيجابية التي تشمل الأرقام التالية: 21،26،27،30،33،36،39. **(نفس المرجع السابق)**

ـ طريقة التصحيح:

تتراوح قيمة الدرجات على كل قائمة من **20** درجة كحدّ أدنى إلى **80** درجة كحد أقصى ويجيب الأفراد عن كل عبارة بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (**X**) في أحد بدائل الإجابة المقترحة عليهم والمدرّجة في (4) نقاط كما يلي: - أبدا –أحيانا- غالبا- دائما.

وهناك نوعان من العبارات: السلبية ويشير التقدير المرتفع فيها إلى قلق عال وتكون أوزان التدرّج في هذا النوع: 1- 2- 3- 4 والإيجابية ويشير التقدير المرتفع فيها إلى قلق منخفض ومن ثم تكون أوزان التدرّج في هذا النوع معكوسة كما يلي: 4- 3- 2- 1. **(نفس المرجع السابق)**

ـ صدق وثبات قائمة حالة – سمة القلق:

* **الصدق**: اعتمد صدق قائمة سمة القلق في صيغته الأمريكية على الصدق التلازمي حيث يعتمد هذا النوع من الصدق على درجة ارتباط درجات الأفراد على المقياس بمحك خارجي.

وقد استخدم للقلق مقياس القلق **لكاتل Cattel (1960) وشاير Scheier** (1963) ومقياس **تيلور Taylor (1953)** كمحكات للصدق التلازمي لمقياس سمة القلق. **Zuckerman** الصريح وقائمة الوصف الوجداني **لزكيرمان** حيث كانت معاملات الارتباط بين القائمة ومقياس **كاتل** و**شاير** ومقياس**تيلور** على التوالي: 0,75، 0,77، 0,83.

وقد استخدم صدق المفهوم لقياس صدق قائمة حالة القلق حيث يتسق مفهوم القلق كحالة وقتيّة متغيّرة مع نتائج القائمة وذلك بقياس قدرة القائمة على التمييز بين مستوى حالة القلق لعينة من الأفراد في مواقف مختلفة الشدة، وقد اتضح أن القائمة تستطيع أن تميّز بين الأفراد في حالة المواقف الضاغطة ومواقف الاسترخاء وقد أطلق **سبيلبرجر** وزملاؤه اصطلاح الشدة والنوعية للبند، حيث تختلف حساسية البنود للتغير في مستوى شدّة الحالة الشخصية وذلك عند بعض مستويات هذه الشدة. (**فاروق السيّد عثمان، 1993**)

* **الثبات:** للتأكّد من ثبات قائمة القلق حالة – سمة تمّ الاعتماد على طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار فبالنسبة لحالة القلق قدّر الثبات بحوالي **0,76** في حين قدّر في سمة القلق بـ**0.86** وهذا ما يبين أن قائمة القلق حالة – سمة تتمتع بثبات مرتفع. (**فاروق السيّد عثمان، 1993**)

وفيما يخص دراستنا الحالية فقد اعتمدنا على ترجمة (**نسيمة حدّاد، 2001**) في إعداد رسالتها للماجستير، حيث تمّ قياس ثبات قائمة القلق حالة- سمة **لسبيلبرجر** بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عيّنة اختيرت بطريقة عشوائية من تلاميذ مستوى الرابعة متوسط من متوسطة "**وريدة مداد**" ومتوسطة "**الصومام**" بالجزائر العاصمة والتي قدر عددها (111) تلميذ وتلميذة، وقد حدّدت فترة زمنيّة تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لتفادي أي عامل للتذكّر، علما أنه تمّ حساب الثبات عن طريق معامل الارتباط **لبيرسون** الذي بلغت قيمته **0.83** بالنسبة للقلق حالة و**0.81** بالنسبة للقلق سمة وهذا ما يبين أنّ القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2- **مقياس فعالية الذات:**

أشار **بارلو وآخرون Barlow et al** إلى أنّه تم إعداد مقياس فعاليّة الذات من طرف **شيرر Sherer** و**مركاندت Mercandante** و**مادكس Maddox** و**آخرون** سنة 1982 وهو يهدف إلى تقييم المستوى العام لتوقعات اعتقادات الأفراد حول قدراتهم وكفاءتهم أي مدى ثقة الأفراد في قدراتهم والافتراض العام لهذا المقياس أن التوقعات الفردية هي المحدّد الأساسي للتغيير السلوكي.

كما أن الفروق الفردية في التجارب الماضية والانتسابات تجاه النجاح تؤدّي إلى الفروق في المستويات العامة لتوقعات فعالية الذات. (**حكيمة آيت حمودة، 2006: 227**)

العدد 9 ـــ

- يتكوّن مقياس فعالية الذات من (30) بندا منها (7) بنود لا تصحّح وأرقامها هي:

1- 5- 9- 13- 17- 21- 25، و23 بندا تصب في موضوع المقياس وهي تقيس توقّع الأفراد لفعاليتهم الذاتية وهو غير مرتبط بحالة معيّنة أو نمط معيّن من السلوك.

- تتوزّع بنود مقياس فعالية الذات على (14) عبارة مصاغة بطريقة سالبة وأرقامها هي:

3- 6- 7- 8- 11- 12- 14- 18- 20- 22- 24- 26- 29- 30، و9 عبارات مصاغة بطريقة إيجابية وأرقامها هي:2- 4- 10- 15- 16- 19- 23- 27- 28.

* **تصحيح المقياس:** تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 23 درجة كحد أدنى إلى 115 كحد أقصى يجيب الأفراد عن كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (X) أمام أحد البدائل الخمسة المقترحة والمدرجة في (5) نقاط هي: معارض بشدّة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة.

❖ بالنسبة للعبارات السلبية تكون أوزان التدرّج كما يلي:

معارض بشدة (5)، معارض(4)، محايد (3)، موافق (2)، موافق بشدة (1).

❖ بالنسبة للعبارات الإيجابية تكون أوزان التدرّج كالآتي:

معارض بشدة (1)، معارض(2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة (5). (**فريدة قادري، 2006**)

ـ صدق وثبات المقياس:

الصدق: أشار بارلو وآخرون Barlow et al إلى أن لمقياس فعاليّة الذات صدق عال وبإمكانه التنبؤ بأن الأفراد ذوي فعالية ذات عالية يتمتعون بنجاح كبير مقارنة بذوي فعالية ذات منخفضة في المجالات الدراسية والمهنيّة وتحقيق الأهداف من خلال ارتباطه الدال مع عدد من المقاييس وللمقياس أيضا صدق التكوين الفرضي (**Construct Validity**) مثل مقياس قوة الذات (**Ego Strength Scale**) ومقياس الكفاءة العلائقية (**The Interpersonal**) ومقياس **روزينبرغ (Ego Strength Scale)** لتقدير الذات. **(حكيمة ايت حمودة، 2006)**

***ثبات المقياس:** أشار **بارلو** و**آخرون (1984) Barlow et al** إلى أن لمقياس فعالية الذات توافق داخلي جيّد حيث قدّر الثبات بـ (**0,86**) باستعمال معامل ألفا **Alpha coefficient** للمقياس ككلّ. **(حكيمة ايت حمودة، 2006)**

أما في مجال دراستنا الحالية فقد اعتمدنا على ترجمة **فريدة قادري** في إعداد رسالتها للماجستير (**فريدة قادري، 2006**) على نفس العيّنة التي طبقت عليها قائمة **لشيرر وآخرون Sherer et al** حيث قمنا بقياس ثبات مقياس فعالية الذات القلق حالة - سمة والتي بلغ عددها

(111) عن طريق تطبيق وإعادة التطبيق وحدّدت فترة زمنيّة تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني علما أنّه تم حساب الثبات عن طريق معامل **بيرسون** الذي بلغت قيمته (0,79) وهذا ما يبيّن أنّ هذا المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات، كما تم حساب الصدق عن طريق الصدق الذاتي.

3- **مقياس الدافعية للتعلّم:**

صمّم هذا المقياس من طرف الأساتذة **أحمد دوقة ولورسي عبد القادر وغربي مونيا** سنة (2007) يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية ومختلف الأسباب التي يمكن أن تفسّر تدنّي الدافعية للتعلّم عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع الجزائري وهو يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّنات الدافعية وهو يشتمل على أربعة (4) محاور الواردة في نموذج **فيو Viau**:

- محور قيمة التعلّم، -محور الكفاءة، -محور تحقيق أهداف الدراسة، -محور المحيط الدراسي.

- **تصحيح مقياس الدافعيّة للتعلم**: تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من 50 درجة كحدّ أدنى إلى 200 درجة كحدّ أقصى ويجيب الأفراد عن كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (X) أمام أحد البدائل الأربعة (4) المقترحة والمدرّجة في (4) نقاط كما يلي:

صحيح تماما (4)، صحيح نوعا ما (3)، غير صحيح (2)، لا أدري (1).

ـ صدق وثبات المقياس:

***الصدق:** إن لمقياس الدافعيّة للتعلّم صدق البناء المفاهيمي، أي أنّه يتطرّق إلى مختلف الأبعاد والمكوّنات الواردة في نموذج **فيو Viau** وكذا الصدق التنبؤي أي أن نتائجه مرتبطة فعلا بنتائج الأداء الدراسي.

ومن أجل ذلك تم إجراء تحليل عاملي بطريقة المكوّنات الأساسية على جميع فقرات المقياس، حيث تبيّن بأن المقياس يشمل ستة (6) مكوّنات أساسية تتعلّق بمختلف إدراكات التلاميذ وتشكّل مفهوم الدافعية، كما تم أيضا التأكّد من الصدق التنبّؤي للمقياس حيث وجدت علاقات ارتباطية دالة ولو ضعيفة بين نتائج المقياس ونتائج الأداء المدرسي. (**أحمد دوقة وآخرون، 2007: 62**)

***ثبات مقياس الدافعية للتعلّم:** أسفرت نتائج قياس ثبات مقياس الدافعيّة للتعلم باستعمال طريقة التجزئة النصفية على أن معامل ارتباط **بيرسون** قدر بـ (0,87) وهو ما يدل على أن المقياس يتمتّع بدرجة عالية من الثبات. (**أحمد دوقة وآخرون، 2007: 68**)

أما بالنسبة لبحثنا الحالي فقد قمنا بحساب ثبات المقياس بواسطة طريقة إعادة الاختبار على نفس العيّنة التي طبّقت عليها قائمة القلق حالة- سمة ومقياس فعالية الذات والتي بلغت (111) تلميذ وتلميذة وحدّدت فترة زمنية تقدر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حيث قدر معامل الارتباط **لبيرسون** بـ (0,81) وهذا ما يبيّن أن للمقياس ثباتا عاليا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى أن درجة الدافعيّة للتعلم تختلف باختلاف مستويات القلق سمة- حالة لدى تلاميذ المستوى الرابعة من التعليم المتوسط وللتأكّد من صدق الجزء الأول من هذه الفرضية الخاص بقلق سمة قمنا بما يلي:

♦ تم تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في القلق سمة وذلك اعتمادا على الرتب المئينية المقدّرة بـ 33٪ في كل مستوى حيث حصلنا على القيمتين 42- 49 وبذلك استخرجنا:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 42 فما تحت على قائمة القلق سمة والمقدّر عددهم بـ 103 تلميذ.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة المحصورة بين 43 و49 على قائمة القلق سمة والمقدّر عددهم بـ 80 تلميذ.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع وهي التي تشمل كل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 50 فما فوق على قائمة القلق سمة والمقدّر عددهم بـ 89 تلميذ.

♦ ثم قمنا بحساب المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة والجدول الموالي يبيّن الإحصائيات الوصفيّة للمجموعات الثلاث في القلق سمة:

جدول رقم (2) يبين الإحصائيات الوصفية لمختلف المجموعات في القلق سمة

مستويات القلق سمة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق سمة منخفض	103	171,27	16,02
قلق سمة متوسط	80	169	19,84
قلق سمة مرتفع	89	163,78	16,17
المجموع	**272**	**168,15**	**16,56**

لتحليل التباين من أجل المقارنة بين متوسطات المجموعات F♦ تم اختبار الجزء الأول من الفرضيّة الأولى عن طريق اختبار الثلاث للقلق سمة ، وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (3) **يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات القلق سمة فيما يخص الدافعية للتعلم**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات	2764,92	2	1384,46	19,5	دالة عند 0,01 مستوى
داخل المجموعات	71583,89	269	266,11		
الكلّي	74348,82	271	1648,57		

دالة عند مستوى**0.01** وهذا ما يبين أن هناك **5,19** المحسوبة والمقدّرة بـ**F** نلاحظ من خلال الجدول رقم **(3)** أن قيمة فرق بين متوسط دافعية المجموعات الثلاث.

وهذا ما يعكس صدق الجزء الأول من فرضية بحثنا الثالثة ، أي أن دافعية تعلّم تلاميذ السنة الرابعة متوسط تختلف. وقد جاءت نتائج مستويات القلق سمة ولتبيان إلى صالح أي مجموعة يرجع الاختلاف قمنا بتطبيق قانون **شيفي Scheffe** كما يلي:

جدول رقم (4) **يوضح نتائج المقارنة بين المجموعات بواسطة قانون** Scheffe:

المجموعات	الفرق بين المتوسطين	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
- قلق سمة منخفض - قلق سمة متوسط	2,27	2,43	غير دالة عند مستوى**0.05**
- قلق سمة منخفض - قلق سمة مرتفع	7,5	2,36	دالة عند مستوى**0.01**
- قلق سمة متوسط - قلق سمة مرتفع	5,22	2,51	غير دالة عند مستوى.**0.05**

يوضّح الجدول رقم **(4)** أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة منخفض ومجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة متوسط فيما يخص الدافعية للتعلم كما لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة متوسط ومجموعة التلاميذ ذوي قلق سمة مرتفع فيما يخص الدافعية للتعلم.

بينما هناك اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المرتفع فيما يخص الدافعية وهذا الاختلاف جاء لصالح المجموعة الأولى، أي مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والذي قدّر متوسط دافعيتها بـ171.27، بينما قدّر متوسط دافعية المجموعة الثانية أي مجموعة التلاميذ ذوي القلق سمة المرتفع بـ163.78 وهذا ما يشير إلى أن درجة قليلة من القلق تكفي لإثارة ورفع الدافعية للتعلّم، بينما الدرجة المرتفعة من القلق سمة سينعكس تأثيرها سلبا على دافعية تعلّم التلاميذ.

وللتأكّد من صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى والخاص بقلق حالة قمنا بما يلي:

♦ تمّ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في القلق حالة وذلك اعتمادا على القيم المئينية المقدّرة بـ 33٪ في كل مستوى حيث حصلنا على درجتين هما: 40 و50 وبذلك تحصلنا على:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في القلق حالة وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 40 فما تحت على قائمة القلق حالة والمقدّر عددهم بـ94 تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط في القلق حالة وهي التي تشمل جميع التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة المحصورة بين 41 و50 على قائمة القلق حالة والمقدّر عددهم بـ 90 تلميذا.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع في القلق حالة وهي التي تشمل جميع التلاميذ الذين تحصلوا على درجة 51 فما فوق والمقدّر عددهم بـ 88 تلميذا.

♦كما قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الثلاث كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يبين الإحصائيات الوصفية لمختلف مجموعات القلق حالة

مجموعات القلق حالة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قلق حالة منخفض	94	170,73	16,18
قلق حالة متوسط	90	168 ,72	16,42
قلق حالة مرتفع	88	164,81	16,74
المجموع	**272**	**168,15**	**16,56**

لتحليل التباين من أجل المقارنة بين متوسطات المجموعات F ♦ تم اختبار الجزء الثاني من الفرضية الأولى عن طريق اختبار الثلاث للقلق حالة فيما يخص الدافعيّة وقد تحصّلنا على النتائج المبيّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (6) يوضح دلالة الاختلاف بين مستويات القلق حالة فيما يخص الدافعية للتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات	1640,69	2	820,34	3,03	دالة عند 0,05مستوى
داخل المجموعات	72708,12	269	270,29		
الكلّي	74348,82	271	1090,63		

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(6)** أن قيمة **F** المحسوبة والمقدّرة **3,03** دالة عند مستوى **0.05** وهذا ما يبين أن هناك فرق في متوسط دافعية المجموعات الثلاث:

وهذه النتائج تعكس صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى لبحثنا ، أي أن دافعية تعلّم التلاميذ تختلف أيضا باختلاف مستويات القلق حالة. ولإثبات إلى صالح أي مجموعة يرجع الاختلاف قمنا بتطبيق قانون **شيفي Scheffe** وقد تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (7) يوضح نتائج المقارنة بين المجموعات الثلاث للقلق حالة بواسطة قانون شيفي Scheffe:

المجموعات	الفرق بين المتوسطين	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصاية
- قلق حالة منخفض - قلق حالة متوسط	2,01	2,42	غير دالة عند مستوى0.05
- قلق حالة منخفض - قلق حالة مرتفع	5,93	2,43	دالة عند مستوى0.05
- قلق حالة متوسط - قلق حالة مرتفع	3,92	2,46	غير دالة عند مستوى0.05

يبين الجدول رقم **(7)** أنّه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض ومجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المتوسط فيما يخص الدافعية للتعلم، كما أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائيا بين مجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المتوسط ومجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المرتفع فيما يخص الدافعية ، بينما هناك اختلاف دال إحصائيا بين

مجموعة التلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض ومجموعة القلق حالة المرتفع فيما يخص الدافعية للتعلم وهذا الاختلاف جاء لصالح مجموعة التلاميذ ذوي القلق المنخفض والذي بلغ متوسط دافعيتهم للتعلّم **170,73** بينما قدّر متوسط دافعية التلاميذ ذوي القلق حالة المرتفع **164.81**

وهذه النتائج تعكس صدق الجزء الثاني من الفرضية الأولى أي كلّما ارتفعت درجة قلق الحالة كلّما انخفض مستوى دافعية التلميذ للتعلم والعكس صحيح، كما أن الدرجة المنخفضة من القلق حالة تساعد في زيادة الدافعية للتعلّم.

ـ تفسير النتائج الخاصة باختبار الفرضية الأولى:

تشير نتائج الفرضية الأولى إلى أن درجة الدافعية للتعلّم تختلف باختلاف مستويات القلق سمة- حالة لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط وهذا الاختلاف كان لصالح التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض والتلاميذ ذوي القلق حالة المنخفض وهذا ما أوضحته دراسة **سبيلبرجر (Spielberger,1966) (فيولا الببلاوي، 1982)**.

وقد توصل **سانكلير** (Sinclair,1987) هذا في إحدى دراساته إلى أن التلاميذ الذين ينجحون في إنهاء المهام الصعبة هم ذوو القلق المنخفض وقد أشار إلى ضرورة خفض قلق التلاميذ حتى يتمكّنوا من النجاح (Viau,1994,22).

كما أسفرت نتائج دراسة (**توفيق زكريا أحمد، 1989**) عن وجود علاقة بين سمة القلق والأداء الأكاديمي، حيث إن قيم **كا**^{2} المحسوبة لمصدر العلاقة كانت دالة في حين إن قيم **كا**^{2} لمصدر العلاقة بين حالة القلق والأداء الدراسي لم تكن ذات دلالة وبالتالي لم تحسب قيم **كا**^{2} لاتجاه التأثير وقد فسّر ذلك بأن كلا منهما يؤثر في الآخر بمعنى أن حالة القلق تؤثر في الأداء (**أثناء فترة الاختبارات**)، والأداء يؤثّر في حالة القلق.

وفي نفس المضمون توصلت دراسة **كينغ** وآخرون (King et al,1976) إلى أن الارتباطات بين قلق حالة وامتحان وسط وآخر السنة كانت دالّة إحصائيا، لكنها أقل من الارتباطات التي وجدت بين قلق سمة وهذه الامتحانات، وهذا يبيّن حسب الباحثين أن القلق سمة يؤثر في الأداء بشكل غير مباشر أي من خلال القلق حالة أو بشكل مباشر.

وهذه النتيجة تتفق مع نظرية حالة- سمة القلق **لسبيلبرجر** التي ترى أن المرتفعين في قلق سمة يستجيبون بارتفاع قلق حالة في الوضعيات المهدّدة، كما تؤكّد أيضا العلاقة الارتباطية بين النوعين من القلق والأداء.

أما دراسة **قروس** (Gross,1990) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين القلق العام الذي يعتبر سمة في الفرد والقلق الذي يعاش في وضعية الامتحان والأداء أثناء الامتحان (**قلق حالة**).

تناولت الدراسة طلبة جامعيين بلغ عددهم **80** طالبا منهم **50** أنثى يتراوح سنهم بين **18-51** سنة، وقد تم تطبيق قائمة الاتجاه نحو الامتحان التي كوّنها **سبيلبرجر** سنة **1980** بحيث يتم التحصل من خلالها على درجة خاصة بقلق الامتحان، كما تم تطبيق مقياس قلق سمة- حالة الذي وضعه سبيلبرجر وزملاؤه سنة **1970** وهذا بعد انتهاء الطلبة من الامتحان وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم ارتباط قلق الحالة بالأداء في الامتحان وفسّرها الباحث بكون الفرصة التي قدّمت للطالب لأجل إلغاء بعض بنود الامتحان التي يجدها صعبة خفّضت قلقه **(قلق حالة)** أثناء هذا الامتحان، بينما النتيجة العامة للقلق على المقياس ارتبطت بالأداء وكان الارتباط ذا دلالة إحصائية، وهذا يبيّن أن الأفراد المرتفعين في القلق عملوا بشكل ضعيف أثناء الامتحان.

كما اتفقت نتائج بحثنا الحالي مع نتائج دراسة (**محي الدين حسين، 1988**) والتي هدفت إلي بحث العلاقة بين الدافعيّة المدرسيّة (**الإصرار على تحقيق الأهداف والمثابرة**) والتوتر (**إحساس الفرد بالقلق والشعور بالتهديد**) وقد طبقت على عيّنة بلغ عددها **233** طالب جامعي و**215** طالبة جامعية.

وقد جاء في نتائج هذه الدراسة بعدما تمّ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في القلق: قلق مرتفع- متوسط – منخفض وباستخدام تحليل التباين عن طريق اختبار **شيفي Scheffe** لدلالة الفروق بين المجموعات تبيّن أن أعلى مستوى من الدافعية يواكبه أقل مستوى من القلق.

وهذا ما توصلت إليه دراسة (**أحمد عبد الخالق ومايسة النيال، 1991**) التي طبقت على **250** طالب منهم **125** فتاة، وقد أظهرت أن هناك ارتباطا سالبا بين القلق والدافع للتعلم الأكاديمي.

وتتّفق مع نتائج دراسة (**رشاد عبد العزيز موسى، 1994**) التي توصّلت إلى أن الأفراد المرتفعين في الدافع للأداء الأكاديمي (**الدافعيّة للتعلّم**) أقل قلقا من المنخفضين في الدافع للأداء الأكاديمي، ومجمل ما توصّلت إليه الدراسة أن الفرد ذا الدافع المرتفع أقل قلقا وخوفا وعصبية، ويميل إلى الانطواء ويتمتّع بقوة أنا مرتفعة.

من خلال مجمل هذه المعطيات يمكن القول إن القلق سمة- حالة الشديد يؤثر سلبا على دافعيّة تعلّم التلاميذ باعتبار أن التلاميذ الذين يعانون من القلق المرتفع قد يكونون الأكثر عرضة لفقدان قابليّة الاهتمام بنشاط مدرسي معيّن، كما أنهّم يبذلون جهدا كبيرا في التفكير في عواقب الفشل المحتمل ما يجعلهم ينسون شيئا فشيئا مختلف المعارف والمعلومات التي يحتاجونها خاصة أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحان ما ينعكس سلبا على نتائجهم الدراسية، إلا أن الدرجة القليلة من القلق هي بمثابة نعمة على المردود الدراسي للتلميذ، كونها تساهم في استثارة دافعيته للتعلم وكذا جعله أكثر ميلا وشغفا ومثابرة للتعلم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى أن درجة الدافعية للتعلم تختلف باختلاف مستويات فعاليّة الذات لدى تلاميذ مستوى الرابعة متوسط، ولاختبار صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

♦ تقسيم درجات التلاميذ على مقياس فعالية الذات إلى مستويين (**منخفض- مرتفع**) وذلك اعتمادا على الرتب المئينيّة المقدّرة بـ 33٪ في المستوى المرتفع و33٪ في المستوى المنخفض، علما أننّا قمنا بحذف 33٪ للفئة الوسطى، وقد حصلنا على القيمتين المئينيتين **(81)** - **(91)** والتي من خلالهما قمنا بتحديد:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في فعالية الذات وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة **(81)** فما تحت على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ**92** تلميذا وتلميذة.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المرتفع في فعالية الذات وهي التي تشمل التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجة **(91)** فما فوق على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ**89** تلميذا وتلميذة.

♦ قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات دافعيّة التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المنخفضة ودرجات دافعيّة التلاميذ ذوي فعاليّة الذات المرتفعة ثم قمنا بتطبيق اختبار T لدلالة الفروق بين المتوسطات. وقد جاءت النتائج كما يبيّنها الجدول رقم (8)

جدول رقم (8) يبين دلالة الفروق بين متوسط دافعية تعلم التلاميذ ذوي فعالية ذات منخفضة ومتوسط دافعية التلاميذ ذوي فعالية ذات مرتفعة:

النتائج	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الحرجة	Tقيمة	مستوى الدلالة الإحصائية
دافعية تعلّم التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة	92	93,163	59,15	179	**59,2-**	دالة عند **0,01** مستوى
دافعية تعلّم التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة	89	67,170	28,91			

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن قيمة T المحسوبة والمقدرة **بـ- 2.59** دالة عند مستوى **0.01**.

وهذا يعني أننا متأكدون بنسبة **99٪** من أن هناك اختلافا في الدافعيّة للتعلّم بين مجموعة التلاميذ ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة والتلاميذ ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة وهذا الاختلاف

جاء لصالح الفئة العليا بينما قدّر متوسط درجات الدافعيّة في الفئة الدنيا من الفعالية 163.93 وهذا ما يشير إلى أن الفعالية الذاتية والتي قدّر متوسط درجات دافعيتها بـ 170,67 فرضية بحثنا الثانية قد تحققت.

ـتفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية:

توصّلنا من خلال عرضنا لنتائج اختبار الفرضية الثانية إلى أن درجة الدافعية للتعلّم تختلف باختلاف مستويات فعالية الذات وقد جاء هذا الاختلاف لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة، أي أنّه كلما زادت فعالية الذات كلّما ارتفعت دافعيّة التعلّم لدى التلاميذ وهذا ما يتّفق مع ما توصّل إليه كل من **أمس** و**أرشر** (Ames et Archer, 1988) **ودويك** (Dweck, 1988) في دراستهم التي أجريت على تلاميذ الثانية إعدادي حيث توصّلوا إلى وجود علاقة موجبة بين الدافعية الداخلية للتعلّم والفعالية الذاتيّة. (**نبيل محمد زايد**، 2003:110)

وفي هذا المجال أشار **نورويك Norwich** إلى أن أي تغيّرات في فعالية الذات يمكن أن تؤثر على الدافعية وأن إدراك الفرد لعوامل الكفاءة فيه يؤثر على تحديد مستوى أدائه. (**علاء محمود جاد الشعراوي**، 2000:295)

كما توصّل **باندورا** و**زملاؤه** (Bandura, Barry et Manual,1990) في دراستهم التي استهدفت بحث تأثير معتقدات فعالية الذات في تحقيق الأهداف الشخصيّة والدافعية للتعلّم الأكاديمي وذلك على عيّنة من 102 تلميذ من المرحلة الثانوية إلى أن معتقدات الفرد عن فعاليّة الذات لديه والتعلّم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للتعلّم الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والإنجاز يرتبط إيجابا بفعالية الذات لديهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصيّة. (**نفس المرجع السابق**)

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **جانيس وليم** (Williams-Janice , 1996) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والدافع لتعلّم الرياضيات والعلوم والقراءة، حيث أجريت على عينة قدرها 75 طالبا بالصف الحادي عشر والثاني عشر بإحدى المدارس العليا وقد توصلت الدراسة إلى عدّة نتائج أهمّها:

- يوجد ارتباط بين فعالية الذات والدافعية لتعلّم هذه المواد الدراسية، وهي نفس النتائج التي توصّل إليها **جيل هاكيت** وآخرون (Hachett ,Gail et al,1992) (**عبد المنعم عبد الله حسيب**، 2001:128- 129).

وفي نفس السياق توصّل (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2000**) في دراسته التي طبقت على 467 تلميذ في الصفين الأول والثاني ثانوي بأربع ثانويات وقد هدفت دراسته إلى بحث العلاقة بين درجات فعاليّة الذات ودرجات الدافعية للتعلم الأكاديمي وقد أسفرت النتائج عما يلي:

- توجد علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات التلاميذ في بعد الثقة بالنفس ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح وتفضيل مواقف الأداء والدرجة الكلية للدّافع للتعلّم.

- توجد علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات التلاميذ في بعد المثابرة للإنجاز ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح وتفضيل مواقف الإنجاز والدرجة الكلّية للدافع للتعلّم.

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للتلاميذ على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على أبعاد الاهتمام بالتميّز والثقة بالنجاح، وتفضيل مواقف الإنجاز والدرجة الكلية للدافع للإنجاز. وقد فسّر هذه النتائج بأن خبرات الفرد عن نجاحه الأكاديمي تؤدي إلى زيادة معتقداته عن فعالية الذات لديه والأساس في هذه العلاقة هو إدراك الفرد لقدراته الذاتية.

ولتفسير كل ما سبق يرى **فرانك (1999)** بأن معظم الناس ينغمسون في المهام التي يشعرون أنّهم مؤهّلون لها وواثقون من قدراتهم تجاهها ، ويتجنبون المهام التي لا يتوافر فيها هذا الشعور.

كما تؤثّر اعتقادات الفعاليّة كذلك في تحديد كمّية الجهد الذي سيبذله الأفراد في النشاط الذي يقومون به ومدى مثابرتهم عندما يواجهون عقبات ومدى مرونتهم في مواجهة المواقف المعوقة فالأعلى في الإحساس بالفعاليّة يكون أعلى في الجهد والمثابرة والمرونة وفي مستوى دافعيّته للتعلّم. (**محمد إبراهيم محمد توفيق، 2002**)

ثالثا: نتائج الفرضية الثالثة:

تشير الفرضية الثالثة إلى وجود فروق في الدافعية للتعلّم ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة- سمة مع مستويات فعالية الذات.

ولاختبار الجزء الأول من هذه الفرضيّة والمتعلّق بوجود فروق في الدافعيّة للتعلّم ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات قمنا بما يلي:

♦ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الست المبيّنة في الجدول الموالي:

جدول رقم(9)يبين الإحصائيات الوصفية الخاصة بالتفاعل ما بين مستويات القلق حالة ومستويات فعالية الذات في تأثيرهما على الدافعية للتعلّم:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- فعالية ذات منخفضة وقلق حالة منخفض	13	167,23	13,31
- فعالية ذات منخفضة وقلق حالة متوسط	33	164,12	14,97
- فعالية ذات منخفضة وقلق حالة مرتفع	46	162,67	16,75
- فعالية ذات مرتفعة وقلق حالة منخفض	48	172,02	17,82
- فعالية ذات مرتفعة وقلق حالة متوسط	22	170,55	22,67
- فعالية ذات مرتفعة وقلق حالة مرتفع	19	167,42	19,33

لتحليل التباين لعاملين الذي يبيّن أثر التفاعل بين مستويات القلق حالة ومستويات فعالية الذات علىF ♦تم تطبيق اختبار الدافعية للتعلم وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات الدافعية للتعلم، وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات الدافعية لدى تلاميذ المجموعات الست وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10) يبين تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات فيما يخص الدافعية للتعلّم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
تفاعل مستويات قلق حالة مع مستويات فعالية الذات فيما يخص الدافعية للتعلم.	70,2537	5	54,507	**63,1**	غير دالة عند **0,05**مستوى

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة F **المحسوبة والمقدرة بـ 1.63** غير دالة عند مستوى **0.05** وهذا ما يعني أنه لا يوجد اختلاف بين متوسط درجات الدافعية لدى المجموعات الست:

وهذا ما يبين عدم وجود فروق في الدافعيّة للتعلم والتي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات أي أن الجزء الأوّل من الفرضية الثالثة لبحثنا لم يتحقّق.

ولاختبار الجزء الثاني من الفرضية الثالثة والذي يشير إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل مستويات القلق سمة مع مستويات فعالية الذات قمنا بما يلي:

♦ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعات الست وقد جاءت النتائج حسب ما هو مبين في الجدول الموالي:

جدول رقم(11) يبين الإحصائيات الوصفية الخاصة بالتفاعل بين مستويات القلق سمة ومستويات فعالية الذات في تأثيرهما على الدافعيّة للتعلم:

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
- فعالية ذات منخفضة وقلق سمة منخفض	15	7,2516	30,51
- فعالية ذات منخفضة وقلق سمة متوسط	52	33,371	26,71
- فعالية ذات منخفضة وقلق سمة مرتفع	27	74,616	51,31
- فعالية ذات مرتفعة وقلق سمة منخفض	24	21,681	09,23
- فعالية ذات مرتفعة وقلق سمة متوسط	50	02,621	93,16
- فعالية ذات مرتفعة وقلق سمة مرتفع	13	26,416	88,81

لتحليل التباين لعاملين الذي يبين أثر التفاعل بين مستويات القلق سمة ومستويات F♦ تم تطبيق اختبار فعالية الذات على الدافعية للتعلم وذلك بدلالة الفروق بين متوسط درجات الدافعية لدى تلاميذ المجموعات الست وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12)يبين تفاعل مستويات القلق سمة مع مستويات الفعالية الذاتية فيما يخص الدافعية للتعلم:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	مستوى الدلالة الإحصائية
تفاعل مستويات قلق سمة مع مستويات فعالية الذات فيما يخص الدافعية للتعلم.	3466,23	5	693,27	**2,27**	دالة عند **0,05**مستوى

يتضح من خلال الجدول رقم **(12)**أن قيمة**F المحسوبة والمقدرة بـ2.27 دالة عند مستوى 0.05** أن هناك اختلافا بين متوسط درجات الدافعية لدى المجموعات الست، وقد جاء

الاختلاف لصالح المجموعة الرابعة أي التلاميذ ذوي القلق سمة المنخفض وفعالية الذات المرتفعة، وهذا ما يشير إلى تحقّق الجزء الثاني من الفرضية الخامسة لبحثنا بمعنى أن مستويات القلق سمة تؤثر على الدافعية للتعلّم باختلاف مستويات فعالية الذات، كما نستنتج أنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات انخفض مستوى القلق سمة وزادت دافعية التلاميذ للتعلّم.

-تفسير نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي تبين لنا أن هناك فروقا في الدافعية للتعلم ترجع إلى تفاعل مستويات قلق سمة مع مستويات فعالية الذات، وهذه الفروق كانت لصالح التلاميذ ذوى قلق سمة منخفض وفعالية الذات المرتفعة وهذا ما يبين أنّه كلما زاد مستوى فعالية الذات انخفض مستوى القلق سمة مما ينعكس إيجابا على الدافعية للتعلم وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه **امس وارشر (Ames et Archer,1988)** بأن الأطفال الأقل وثوقا في قدراتهم يتميزون بانفعالات أكثر سلبية وسلوكات انسحابية وانخفاض في الدافعية عكس الأطفال الأكثر وثوقا بأنفسهم. (**نبيل محمد زايد، 2003:110**)

وهذا ما أكدته نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي **لباندورا Bandura** حيث بينت أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات والإثارة الخارجية وأنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية (القلق) الأمر الذي يجعل لفعالية الذات قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأفراد لأنها تساعد في تفسير الاختلاف بين بعض أنماط السلوك (الدافعية) التي ترجع إلى أسباب مختلفة.

إن فعالية الذات تعزّز الدافعية للتعلم باعتبار أن ذوي فعالية الذات المرتفعة يميلون للمهام الأكثر تحديا ويضعون لأنفسهم أهدافا عالية ويثابرون لتحقيقها، بينما الأفراد ذوو الفعالية المنخفضة للذات فيوصفون بانخفاض في النشاط وتقدير الذات وارتفاع في القلق والعجز والتشاؤم. (**عادل محمود العدل، 2001:124- 128**)

وفي نفس السياق أكّد كل من **فابري ودفوراكوفا (Fabry et Dvorakova, 1992)** بأن فعالية الذات المنخفضة تسبب ارتفاع مستوى القلق والذي يؤثر في سلوك الفرد وأدائه.

من خلال كل ما سبق يمكن القول إن لفعالية الذات دورا مهمًّا في رفع الدافعية للتعلم كما أنها تمثل متغيرا وسيطا بين القلق سمة والدافعية للتعلم، وقد بينت دراسة **مالباس وزملائه (Malpass et al,1966)** التي طبقت على عينة من 144 تلميذ بأن: "المهارة في اتباع التعليمات وحب الاستطلاع والانفتاح للخبرات والمعلومات الجديدة وإنجاز الأعمال وبذل الجهد والمثابرة في تعلم الأشياء الجديدة والمعقّدة والعمل لإشباع الذات (**الدافعية للتعلم**)، يرتبط

سلبا بالقلق وأن فعالية الذات تمثل متغيرا وسيطا بينهما وترتبط فعالية الذات ارتباطا موجبا بالدافعية للتعلم وسلبا بالقلق". (**علاء محمود جاد الشعراوي، 298:2000**) وهذا ما يبين الدور الفعال لفعالية الذات المرتفعة في رفع مستوى الدافعية والخفض من مستوى القلق الذي تؤدى الدرجة المرتفعة منه إلى عرقلة أداء الفرد. (**جمال مصطفى العيسوي وحسن محمد ثاني، 1996**) وتجدر الإشارة إلى أن نتائج التحليل الإحصائي قد بينت عدم وجود فروق في الدافعية للتعلم التي ترجع إلى تفاعل مستويات القلق حالة مع مستويات فعالية الذات وقد أرجعنا هذه النتائج كوننا طبقنا المقاييس الأربعة "فعالية الذات، قلق حالة، قلق سمة، الدافعية للتعلم" في بداية الفصل الثالث والذي تزامن مع الحصص الإرشادية التي كانت تطبّق من طرف مستشاري التوجيه المدرسي على تلاميذ السنة الرابعة متوسط من أجل التخفيف من الضغط والقلق الذي يعيشونه نتيجة المرحلة المهمة التي سيجتازونها وهي امتحان شهادة التعليم المتوسط وهو الأمر الذي قد أثر في نتائج التلاميذ على مقياس القلق حالة. كما قد ترجع هذه النتائج إلى أن تطبيق مقياس القلق حالة لم يتم مباشرة قبل فترة امتحان شهادة التعليم المتوسط والذي اعتبرناه في دراستنا الحالية الموقف المثير لحالة قلق التلاميذ علما أننا لم نتمكن من ذلك لصعوبة الاتصال بالتلاميذ خلال تلك الفترة (**فترة ما قبل امتحان شهادة التعليم المتوسط**)

وقد أشار **سبيلبرجر Spielberger** إلى هذه الفكرة حيث قال إن سمة القلق لا تتأثر كثيرا بالمواقف (وضعية الامتحان) بينما حالة القلق تتأثر بذلك، كما توصل **ألن (Allen,1970)** في دراسته التي اهتمت بتأثير بعض المواقف في سمة وحالة القلق بأن درجة حالة قلق الطلبة ترتفع قبل الامتحان وتنخفض بعده، بينما لا يوجد تغير في مستوى سمة القلق في المواقف قبل وبعد الامتحان. (**حكيمة أيت حمودة، 2006:7**)

الاستنتاج العام:

تشير الدافعية للتعلم إلى الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلّم التي تحرّك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق غرض معيّن وتحافظ على استمراريته حتى يتحقّق الهدف وتستثار هذه القوّة المحرّكة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته،خصائصه، ميوله، اهتماماته) أو من الفئة العادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء،الأشخاص،الموضوعات، الأفكار). (**نبيل محمد زايد، 2003**)

تتأثر الدافعية للتعلم بعدّة عوامل إلا أننا في بحثنا الحالي قد ركّزنا على علاقة هذه الأخيرة بكل من فعالية الذات والقلق حالة - سمة باعتبار أن فعالية الذات هي أحد موجّهات السلوك فالفرد الذي لديه فعالية ذات مرتفعة يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته في الحياة ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة كما تعكس معتقدات

الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيّفية التي يقوم بها والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. (**علاء محمود جاد الشعراوي، 2000**)

وعليه تعتبر فعالية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية للأفراد، حيث تمثل مركزا مهما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط. (**عادل السعيد وسعيد عبد الغني سرور، 2006:281**)

أما شعور الفرد بالقلق الشديد فيؤثر تأثيرا فعالا في أدائه وأعماله المختلفة والذي بدوره يعمل على خفض الفعالية والدافعية للتعلم.

ورغم هذا فإن أثر القلق على الدافعية والأداء قد يكون أثرا موجبا فعالا، ذلك أن قدرا مناسبا (منخفضا) من القلق يلزم الفرد في استثارة دافعيته واستجاباته إزاء المواقف المتباينة أما إذا زاد عن حدّه فسيؤثر بطريقة سلبيّة على الأداء ويؤدي ذلك إلى تشتت التفكير والانتباه وإلى أنماط من السلوك السلبي غير الفعال. (**عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، 2004:195**)

وفي نفس الاتجاه أوضح **بازويتز (دون سنة)** Bazowitz أن المستوى المنخفض للقلق يحدث حالة التنبيه العام للفرد وتزداد يقظته وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر ويكون الفرد في حالة تحفّز وتأهّب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

أما في المستوى المرتفع من القلق فيحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويحدث نكوص إلى أساليب أكثر بدائية كان يمارسها الفرد سابقا، وينخفض التآزر والتكامل انخفاضا كبيرا في هذه الحالة وبالتالي لا يصبح الفرد قادرا على التمييز الصحيح بين المنبهات الضارة وغير الضارة، ويصبح الفرد عاجزا عن الإجابة بسبب تشتت فكره وعشوائية سلوكه وكأن أجهزة الضبط المركزية قد اختلت. (**فاروق السيد عثمان، 1993: 40**)

وتتفق كل هذه المعطيات مع ما توصل إليه بحثنا الحالي والذي يمكن تلخيص أهم ما كشف عنه فيما يلي:

- تختلف الدافعية للتعلم باختلاف مستويات القلق حالة- سمة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- تختلف درجة الدافعية باختلاف مستويات الفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- لا تتأثر درجة الدافعية للتعلم بالتفاعل بين القلق حالة والفعالية الذاتية.

- تتأثر الدافعية للتعلم بالتفاعل بين القلق سمة والفعالية الذاتية حيث تلعب فعالية الذات دور الوسيط بين القلق سمة والدافعية للتعلّم، إذ كلما ارتفع مستواها انخفض القلق سمة وارتفع مستوى الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

وقد أشار **رالف شوارزير (Schwarzer Ralf,1994**) إلى أن الفعالية الذاتية هي سمة ثابتة لدى الأفراد وأنها تعكس القدرة على تحمّل الصعاب، كما أوضح أن نتائج الدراسات قد أشارت إلى أن الفعالية الذاتية ترتبط إيجابا بالتفاؤل وتقدير الذات والدافعية وترتبط سلبا بالقلق، الاكتئاب والعصابية. (**محمّد إبراهيم توفيق، 2002:25**)

المراجع المستعملة:

قائمة المراجع باللغة العربية:

1) أحمد دوقة، عبد القادر لورسي، مونية غربي، (2007). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. **مجلة الوقاية والأرغنوميا**، جامعة الجزائر، العدد، ص63- 77.

2) أحمد عبد الخالق، مايسة النيال. (1991). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. **مجلة الدراسات النفسية**، المجلد 4، ص637- 658.

3) أنور رياض عبد الرحيم.(1992). **تأثير ظروف الأداء وقلق الاختبار والدفاعية على الإنتاج الابتكاري**. قطر: مركز البحوث التربوية.

4) توفيق زكريا أحمد.(1989). دراسة تأثير القلق في التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي قدرات عقلية مختلفة. **مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب**. المجلد الرابع، العدد العاشر، 77- 86.

5) حكيمة آيت حمودة. (2006). دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط والصحة الجسدية والنفسية. **رسالة دكتوراه**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

6) رجاء محمود أبو علام. (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، مصر: دار النشر للجامعات، الطبعة الرابعة.

7) رشاد علي عبد العزيز موسى.(1994).**علم النفس الدافعي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

8) سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكناني.(1996). **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**. بيروت: دار النهضة العربية.

9)عبد الباسط حسن. (1990). **أصول البحث الاجتماعي**. القاهرة: مكتبة وهبة، الطبعة الأولى.

10) عبد المجيد النشواتي. (1985). **علم النفس التربوي**. الأردن: دار الفرقان، الطبعة الثالثة.

11)- عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون.(2004).**علم النفس التربوي**. الرياض: مكتبة العبيكان، الطبعة الثالثة.

12) عبد المنعم عبد الله حسيب.(2001).المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.**مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب**، المجلد 15، العدد 57، ص125- .138.

13) عادل السعيد البنا وسعيد الغني سرور.(2006).التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد 12، العدد 40، ص87- .96.

14) عادل محمد محمود العدل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، الجزء 1، العدد 25، ص121- .133.

15) عمّار بوحوش، محمد محمود الذنيبات.(2007). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة.

16) علاء محمود جاد الشعراوي.(2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، المجلد 3، العدد 44، ص 288- 299

17) فاروق السيد عثمان.(1993).أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب الجامعة. **مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب**، المجلد 7، العدد 25، ص40- .43.

18) فريدة قادري (2006).أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة.**رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.

19) فيولا الببلاوي.(1982). الشخصية وتعديل السلوك. **مجلة عالم الفكر**، المجلد 13، العدد 2، ص.45.

20) كمال إبراهيم مرسي. (1982). علاقة القلق بالتحصيل المدرسي عند طلبة المدارس الثانوية. **مجلة كلية التربية**. جامعة الملك سعود، لعدد 4، ص159- .176.

21) محمد إبراهيم محمد توفيق. (2002). فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز عند طلاب الثانوي العام والتقني. **رسالة ماجستير**، جامعة القاهرة.

العدد 9 ـــ

22) نسيمة حداد(2001).علاقة الدافع للإنجاز،قلق حالة- سمة، بالنجاح في امتحان البكالوريا. **رسالة ماجستير**، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

23) نبيل محمد زايد.(2003). **الدافعية للتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى.

24) يوسف قطامي (1989). **التعلم والتعليم الصفي**. الأردن: دار الشروق.

ـ قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

25)Desmette,D,. Jaminon,C,. Herman,G.(2001). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle de Chômeurs en Formation ,un Construct Dynamique.

Revue Européenne de Psychologie Appliquée.Vol,51, N°3, 217-228.

26) Gross,T.F.(1990).General Test and State Anxiety in Real Examinations: State Is Not Test Anxiety. **Educational Research Quarterly**.Vol,14,N°3, 11-20.

27)Herman,W.E,.(1990):Fear of Failure as a Distinctive Personality Trait Measure of Test Anxiety. **Journal of Research and Development in Education**. Vol,23, N° 3,180-185.

28) King ,N.J,. Ollendick,T.M.(1989).Children's Anxiety and Phobic Disorders in School Settings:Classification,Assessment,and Intervention Issues.

29)King ,F.J et al.(1976). Investigation of the Causal Influence of Trait and State Anxiety on Academic Achievement. **Journal of Educational Psychology**. Vol, 68, N°3, 330-334.

30)Mikulincer ,M.(1998).Adult Attachement Style and Affect Regulation,Strategic Variation in Self-Appraisals. **Journal of Personality and Social Psychology**.Vol,75, N°,2,August.

31) Manstead, (S.R),.Ekelen ,A.M.(1998).Distinguishing Between Perceived Behavioral Control and Self-Efficacy in the Domain of Academic Achievement Intentions and Behaviors. **Journal of Applied Social Psycohology**.Vol28, N°15 , 1375-1392.

32) Robert, M.(1982).**Fondement et Etapes de la Recherche Scientifique en Psychologie**, Paris , Maloine éditeur.

33) Viau ,R.(1994).**La Motivation en Contexte Scolaire**. Canada ,édition du renouveau pédagogique.