ثقة الطلاب في المعلمين في ضوء اختلاف نوع التعليم والمراحل النمائية وبعض المتغيرات الديموجرافية

إعـــــداد

د/ أسماء توفيق مبروك مصطفى

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة

ثقة الطلاب في المعلمين في ضوء اختلاف نوع التعليم والمراحل النمائية وبعض المتغيرات الديموجرافية

د/ أسماء توفيق مبروك مصطفى *

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف الفروق في درجة ثقة الطلاب في المعلمين بحسب كل من نوع التعليم، والمرحلة النمائية، والتخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (٨٨٩) طالبًا وطالبة بواقع (١٨٣) من طلاب المرحلة الإعدادية، (٥١٠) من طلاب المرحلة الجامعية، (١٩٦) من طلاب مرحلة الدراسات العليا. استخدمت الدراسة مقياس ثقة الطالب في المعلم (بصورتيه المدرسية والجامعية) (إعداد الباحثة)، وللتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الاتجاه، وثنائي الاتجاه (٢X٢)، واختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع التعليم المختلفة (حكومي، خاص لغات، دولي) في (الكفاءة، التفهم، المصداقية، الدرجة الكلية للثقة) ولتعرف اتجاه الفروق أُستخدم اختبار المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال، فكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الدولي وكلٍ من التعليم الخاص للغات والتعليم الحكومي لصالح التعليم الدولي، وكانت الفروق بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص للغات دالة إحصائيًا لصالح التعليم الحكومي، وبالنسبة لبعد الكفاءة فكانت الفروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص العملي بينما لم تكن لبقية الفروق والتفاعلات بين المتغيرات المستقلة دلالة إحصائية في بقية الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للثقة. أيضًا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية

* **د/ أسماء توفيق مبروك مصطفى:** مدرس بقسم علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا للتربية–جامعة القاهرة.

في (الكفاءة، التفهم، المصداقية، الدرجة الكلية) لصالح الإناث، وكانت الفروق بين الجنسين بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية في بعد الكفاءة دالة إحصائيًا لصالح الإناث، بينما لم تكن بقية الفروق دالة إحصائيًا بين الجنسين بالمرحلة الجامعية في بقية الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للثقة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة (مراهقة مبكرة – مراهقة متأخرة – رشد) فى (الكفاءة، التفهم، المصداقية، الدرجة الكلية للثقة) ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال، فكانت الفروق بين مجموعتي المراهقة المبكرة والمتأخرة دالة إحصائيًا في بعد المصداقية لصالح مجموعة المراهقة المبكرة، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المراهقة المبكرة ومجموعة الرشد في (الكفاءة، التفهم، المصداقية، الدرجة الكلية للثقة) لصالح مجموعة المراهقة المبكرة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المراهقة المتأخرة ومجموعة الرشد في (الكفاءة، التفهم، المصداقية، الدرجة الكلية للثقة) لصالح مجموعة المراهقة المتأخرة، بينما لم تكن بقية الفروق دالة إحصائيًا بين المجموعات.

الكلمات المفتاحية:
الثقة – الكفاءة –التفهم – المصداقية – نوع التعليم– المراحل النمائية– التخصص الدراسي– النوع الاجتماعي.

Students' trust in teachers in light of the different type of education, developmental stages, and some demographic variables

Dr. Asmaa Tawfik Mabrouk Mostafa[1]

Study summary

The study aimed to identifying the differences in the degree of students' trust in teachers according to each type of education, developmental stage, academic specialization, and gender. The study sample consisted of (889) male and female students which is divided to (183) from preparatory school students, (510) from university students and (196) from Post graduate students. The study used the measure of student trust in the teacher (in the school and university images) (prepared by the researcher). To verify the study hypotheses, the researcher used One way ANOVA and two way ANOVA (2x2), and Independent samples *t test*. The study found that there were statistical significant differences between types of education (governmental, languages private, international) in (Reliability, Sympathy, competence, and the total degree of trust) and the study used post Hoc test (Lsd)to find out the direction of the differences. The differences were statistically significant between international education and both language education and government education for the international education, and there were statistically significant differences between government education and language education for the government education, While the rest of the differences in the sub-dimensions and the total degree of confidence were not statistically significant except for the competency dimension, the differences were statistically significant for the practical specialization. The results also showed that there were

[1] Lecturer, Department of Educational Psychology, Faculty of Graduate Studies for Education - Cairo University

statistically significant differences between genders in the preparatory stage in (competence, Sympathy, Reliability, the total degree) for females, and the differences were statistically significant in the competence dimension for females. The results also indicated that there is statistically significant differences between genders at the postgraduate level in (competence, Sympathy, Reliability, and the total degree of trust) for females, and there is statistically significant differences between ages (early adolescence - late adolescence - adulthood) in (competence, Sympathy, Reliability, the total degree of trust) and to know the direction of the differences, Lsd test was used. There were significant differences between the early and late adolescence groups in the Reliability dimension for the early adolescent group, and there was statistically significant differences between the early adolescence and the adulthood in (competence, Sympathy, Reliability, and the overall degree of trust) for the early adolescent group, and there were Statistical significance differences between the late adolescence and the adulthood in (competence, Sympathy, Reliability, the overall degree of trust) for the late adolescence. While the rest of the differences were not statistically significant for the rest of the dimensions between groups.

key words:
Trust - competence - Sympathy - Reliability - type of education - developmental stages - specialization – gender.

مقدمة:

تعد العلاقة بين الطالب والمعلم أحد أهم الأسس التي تبنى عليها العملية التعليمية؛ فالعلاقة التي التي يسودها الود والتفهم تساعد على شعور الطلاب بالتوافق مع المجتمع المدرسي وتزيد من قدرتهم على تقبل المعلومات التي تقدم لهم، وتعتبر الثقة بين الطلاب والمعلمين هي حجر الأساس الذي يجب أن تبنى عليه هذه العلاقة، تلك الثقة التي تبني على شعور الطلاب بكفاءة معلميهم ومصداقيتهم وتفهمهم لاحتياجاتهم ومتطلباتهم وخصائصهم النمائي، فمثل هذه العوامل تساعد المعلم على تكوين علاقات مع طلابه يسودها الود والثقة، مما ينعكس على قدرته على تحقيق أهدافه التعليمية وعلى قدرته على ضبط الصف، ومن ثم يؤثر بشكل إيجابي على المستوي التعليمي لطلابه، وعلى العكس من ذلك نجد أن الأسلوب التقليدي القديم للعلاقة بين الطالب والمعلم والذي يفتقر إلى التواصل والمصداقية والتفهم لا يحقق المطلوب منه بل يؤدي إلى تفاقم الخلاف بين الطرفين نظرًا لما ينتج عنه من ضعف الثقة بين الطرفين مما يؤدي إلى علاقة متوترة وجامدة يصعب معها تحقيق ما تصبو إليه العملية التعليمية من أهداف؛ فالعلاقة المبنية على التفهم والثقة تمثل نقطة الانطلاق نحو تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، ولذلك يجب على المعلم أن يحرص دائمًا على تكوين علاقة إيجابية مع طلابه تبني على أساس الثقة التي يشعر بها الطالب نحو معلمه من خلال حرص المعلم على تقديم الدعم الأكاديمي والعاطفي للطالب، لا سيما مع بداية مرحلة المراهقة والتي يبدأ فيها الطالب في الاعتماد على نفسه بشكل تدريجي بعد أن كان يحتاج إلى المساندة والدعم من الآخرين أثناء المرحلة الابتدائية، ومن الملاحظ أنه "قد تزايد الاهتمام بمفهوم الثقة في الدراسات النفسية والاجتماعية في السنوات الأخيرة، وكذلك في مجال السياسة والاقتصاد وعلم الاجتماع"(منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥). إلا أن هذا المتغير لم ينل حقه من البحث والدراسة في مجال التربية على الرغم من الدور الكبير الذي تلعبه الثقة في تحقيق التفاعل الجيد بين الطالب والمعلم مما يساعد على تحقيق الأهداف التي تصبو إليها العملية التعليمية. وتشير الأطر النظرية إلى أن الثقة تنشأ من شعور الأمن الذي نشعر به في بداية العلاقة مع الآخر، ونجد ذلك واضحًا في علاقات الصداقة والتفاعل مع الأقران حيث نتعلم معني الحب

والإخلاص والولاء، وعندما يثق الفرد بآخر فمعنى ذلك أنه يقر بأن هذا الشخص يتصف بثلاثة خصائص وهي العدالة، التعاون، استحقاق الثقة" ,Flanagan). (2003 وتعتمد الثقة في نموها علي التفاعل النشط والتواصل الجيد بين الأفراد. كما يمكن أن تُنمى وتتطور من خلال إدراك الفرد بالشعور الإيجابي تجاه الآخرين، ذلك الشعور الذي يعززه بعض المتغيرات الموقفية مثل درجة الاتساق بين ما يقوله الفرد محل الثقة وبين ما يفعله، وكذلك على مصداقيته في الحكم على الأشياء (Zak et al., 1998). وتختلف أشكال التفاعل بين الطالب والمعلم من بيئة تعليمية إلى أخري ومن مرحلة عمرية إلى أخرى. وقد استشعرت الباحثة من خلال عملها مع الطلاب المعلمين الذين يعملون ببيئات تعليمية مختلفة وأثناء مناقشة بعض مشكلاتهم مع طلابهم التي تعكس عدم توافر الثقة بين الطرفين، وكذلك من خلال ملاحظات الباحثة من عملها كعضو مختص بمعيار أعضاء هيئة التدريس بوحدة الجودة بالكلية حيث يتبين من خلال تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس اختلاف حكم الطلاب حول كفاءة كل عضو ومصداقيته وقدرته علىتكوين علاقة طيبة مع طلابه... وغيرها من الجوانب التي تعزز ثقة الطالب بمعلمه أو تنقصها. ولذلك تسعي الدراسة الحالية إلى تعرف الاختلاف في درجة ثقة الطالب في المعلم حسب نوع التعليم المدرسي (حكومي– خاص لغات– دولي) أو الكلية (حكومي– خاص)، وحسب نوعية الدراسة (نظرية – عملية)، وحسب النوع الاجتماعي (ذكور– إناث)، وحسب المرحلة العمرية (مراهقة مبكرة – مراهقة متأخرة – رشد).

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق في درجة ثقة الطلاب بالمرحلة الإعدادية في المعلمين بحسب نوع التعليم (حكومي –خاص لغات – دولي)؟
٢- هل توجد فروق في درجة ثقة الطلاب بالمرحلة الجامعية في المعلمين بحسب نوع التعليم (حكومي – خاص) والتخصص (نظري – عملي)؟
٣- هل توجد فروق في درجة ثقة الطلاب بالمرحلة الإعدادية في المعلمين بحسب النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟
٤- هل توجد فروق في درجة ثقة الطلاب بالمرحلة الجامعية في المعلمين بحسب النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟

٥- هل توجد فروق في درجة ثقة الطلاب بمرحلة الدراسات العليا في المعلمين بحسب النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟
٦- هل توجد فروق في درجة ثقة الطلاب في المعلمين بحسب المرحلة العمرية (مراهقة مبكرة – مراهقة متأخرة – رشد) ؟

الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف:
١- الفروق بين طلاب المرحلة الإعدادية المنتمين إلى أنواع مختلفة من التعليم (حكومي – خاص لغات – دولي) في درجة ثقة الطلاب في المعلمين.
٢- الفروق بين طلاب المرحلة الجامعية المنتمين إلى أنواع مختلفة من التعليم (حكومي – خاص) في درجة ثقة الطلاب في المعلمين.
٣- الفروق بين الذكور والإناث في مراحل تعليمية مختلفة (المرحلة الإعدادية– المرحلة الجامعية–مرحلة الدراسات العليا)في درجة ثقة الطلاب في المعلمين.
٤- الفروق بين الطلاب في مراحل عمرية مختلفة (المراهقة مبكرة – المراهقة متأخرة – الرشد) في درجة ثقة الطلاب في المعلمين.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة نقاط منها:
١- ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت متغير الثقة بين الطلاب والمعلمين مقارنًة بالدراسات الأجنبية – في حدود علم الباحثة – على الرغم من أهمية هذا المتغير في تكوين علاقة إيجابية بين الطالب والمعلم مما ييسر تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، كما أنه على الرغم من وجود بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت ثقة الطلاب في المعلمين ومنها دراسة (Hargreaves, 2002)، ودراسة (Ghosh et al, 2001) إلا أنه من الملاحظ أن الاهتمام بدراسة الثقة في مجال التعليم قد حظيت باهتمام أقل نسبيًا مما وجدت به في المجالات الأخري مثل علم النفس، وعلم الاجتماع، والتواصل والعديد من المجالات التي تعد الثقة المتبادلة بين الأفراد بها من الأمور شديدة الأهمية (Macfarlane,Hughes, 2009).
٢- تقدم الدراسة الحالية صورتين لمقياس نفسي جديد لقياس ثقة الطلابفي المعلمين، حيث خصصت الصورة (أ) لقياس ثقة طلاب المرحلة الإعدادية في مدرسيهم بالمدرسة، وخصصت الصورة (ب) لقياس ثقة طلاب المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا في أساتذته بالكلية.

٣- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على العملية التعليمية سواء بالمدارس أم الجامعات في معرفة بعض الجوانب التي تعزز من ثقة الطالب في معلمه، وذلك بمعرفة الفروق بين درجات الثقة بين الطلاب والمعلمين من بيئة تعليمية إلى أخري (حكومية – خاصة – دولية) تبعًا لخصائص هذه البيئات وإمكاناتها.

الإطار النظري والدرسات السابقة:

تعد الثقة أحد أهم العوامل التي تؤثر في علاقة الفرد بمن حوله؛ حيث تمثل واحدة من الخصائص الانفعالية التي تقوم بدور كبير في تحقيق الفرد للتوافق النفسي والانفعالي والاجتماعي والمهني...، ولذلك نجد اهتمام كبير بدراسة الثقة بين الأفراد في العديد من المجالات ومنها على سبيل المثال مجال الإدارة، والسياسة، والاقتصاد، وعلم النفس، والصحة النفسية، والإرشاد الأسري. حيث تمثل "الثقة أساسًا لدعم تقدير الذات والقدرات الابتكارية، والعلاقات الجيدة بالأقران، فهي وثيقة الصلة بالسلوك الأخلاقي والكفاءة الاجتماعية، والتحصيل الدراسي، وعلاقات الصداقة" (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥).

مفهوم الثقة:

هناك العديد من التعريفات التي وضعت لتحديد معنى الثقة، وتختلف هذه التعريفات تبعًا لاختلاف المجال الذي تُدرس من خلاله، حيث عرفها روتر (Rotter,1980) بأنها "توقع أحد الأشخاص أو جماعة ما بأن كلمة وعد promise التي يقررها شخص آخر أو جماعة أخرى سواء لفظيًا أم مكتوبًا يمكن الاعتماد عليه والثقة فيه".

وتعرف أيضًا بأنها "التوقع الذي ينشأ في مجتمع يتصف بالتنظيم والأمانة والسلوك التعاوني، وهذا التوقع يبنى على معايير شائعة ومشتركة بين أعضاء هذا المجتمع" (Fukuyama, 1995).

كما تعُرف أيضًا بأنها "اتجاه نحو عموم الناس، يمثل توقعات تشتق من خبرة الفرد السابقة، بأنه يمكن الاعتماد على شخص ما أو أشخاص ما، بمعنى أنها توقعات الفرد تجاه الناس عمومًا، أو توقعات الفرد تجاه علاقاته بأشخاص معينين" (مجدي الدسوقي، ١٩٩٨).

ويعرفها (Tschannen Moran & Barr, 2004) بأنها "رغبة الفرد في التعامل مع الآخرين بناءً على توقعه أن الآخر هو شخص خير وأمين ومنفتح، ومحل ثقة، وكفء".

وتنشأ الثقة عندما يتعين علينا الاعتماد على كفاءة الآخرين واستعدادهم لمشاركتنا فيما نهتم به، فلا يمكن لشخص بمفرده أن ينشئ أو يحافظ على الأشياء المفضلة له بمفرده دون مشاركة الآخرين Tschannen-Moran, (2004).

وتعرفها (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥) بأنها "اعتقاد الفرد بأن إخلاص الآخر والتزامه وحسن نيته، واستحقاقيته يمكن أن يعول عليها".

وبأنها أيضًا " اعتقاد الفرد بأن الآخر شخص عادل وإيثاري مع التسليم بكونه جدير بأن يملك زمام الأمور، وهي مخاطرة بالذات، ونوع من التوقع من جانب الفرد الذي يضع ذاته بين يدي الآخر ويمنحه الثقة لأنه أهل لها، ولأن العلاقة لابد وأن تثمر عن مصالح متبادلة" (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥).

وتختلف مصادر ثقة الفرد في الآخرين ففي حين يحتاج البعض إلى تكرار مواقف التفاعل الاجتماعي ليبني ثقته في الآخرين من خلالها، فإن البعض الآخر يدفعه استعداده وميوله وحاجاته الشخصية إلى الثقة في الأخرين خلال مواقف التفاعل المختلفة .(Glanville & Paxton, 2007)

ويعرف قاموس الجمعية الأمريكي لعلم النفس(APA Dictionary of Psychology) الثقة بأنها "الاعتماد على شخص أو شيء ما ويقصد بها في العلاقات الشخصية أن يكتسب شخص أو مجموعة من الأشخاص موثوقية شخص أو مجموعة أخري؛ وتحديدًا هي الدرجة التي يشعر فيها كل طرف أنه يمكن أن يعتمد على الطرف الآخر ويثق في أنه سيفعل ما يقول، والعامل الرئيس في الثقة ليس صدق الأشخاص الآخرين وإنما هو التنبؤ بما سيفعلونه. ويعتبر معظم علماء النفس الثقة مكونًا أساسيًا في العلاقات الناضجة مع الآخرين، سواءً كانت هذه العلاقات حميمة أم اجتماعية أم علاجية" (VandenBos, G. R., & American Psychological Association Staff, 2015). ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها تشترك في أمر جوهري وهو أن الثقة تعتمد في أساسها على توقع الفرد لسلوك معين من فرد آخر أو مجموعة من الأفراد، وبذلك فإن ثقة

الفرد في شخص ما تتضمن شيء من المخاطرة حيث يحتمل أن يكون هذا التوقع خاطئ ومن ثم يتكبد الإنسان مشقة ثقته في من لا يستحق.

وتعرف الباحثة ثقة الطالب في المعلم في إطار الدراسة الحالية بأنها" توقعات ومعتقدات وأفكار ومشاعر إيجابية يحملها الطالب تجاه معلمه ترتبط بالممارسات التربوية التي يقوم بها مع طلابه خلال العملية التعليمية والتي من شأنها أن تمنع كل مايضر بالمصلحة العامة لطلابه. وتتضمن الثقة في لإطار الدراسة الحالية ثلاثة أبعاد هي:

١- **المصداقية** (Reliability): ويقصد بها أن يكون لدي المعلم اتساق بين مايقوله وما يفعله، وأن يكون مخلصًا ومجتهدًا وملتزمًا في عمله، وأن يفي بوعوده لطلابه، ويحترم القواعد، ويتحمل المسئولية، وأن يكون صادقًا وواقعيًا مع ذاته ومع طلابه".

٢- **التفهم** (Sympathy): ويقصد به إدراك الطالب أن معلمه هو مصدر الشعور بالأمان والثقة والتعزيز والدعم له، وتوقعه بأن معلمه قادرًا على التواصل الجيد معه، ومقدرًا لما يقوم به من أعمال.

٣- **الكفاءة** (competence): ويقصد بها تمكن المعلم من مادة تخصصه وقدرته على طرح أمثلة توضح محتواها، والقدرة على حل المشكلات بدلاً من تجنبها، والعمل الجاد من أجل تحقيق نتائج جيدة، كما تتضمن وضع معايير للعمل. وأن يتصف بالمرونة خاصًة في المواقف الصعبة.

ويشير(Schindler & Thomas,1993) إلى أن هناك أربعة أبعاد تكون مفهوم الثقة بين الأفراد وهذه الأبعاد هى الكفاءة وتعني القدرة، الاستقامة أي الإخلاص في التعامل مع الآخرين، والنضج الاجتماعي، الولاء.

في حين يرى (Couch, L.; Adams,w.& Jones.w.,1996) أن الثقة تتكون من بعدين هما الثقة العامة generalized trust وتشير إلي توقعات الفرد تجاه الناس عمومًا أو يشير إلى مدى إيمان الشخص بأن الأمانة هى أساس الطبيعة الإنسانية وهنا يمكن اعتبار الثقة العامة إحدي سمات الشخصية. و"الثقة العاطفية partner trust ويقصد بها اعتقاد الفرد بأن شريكه سيعامله بالعدل والأمانة والمشاعر الإيجابية" (مجدي الدسوقي، ١٩٩٨).

ويوضح (Butler, 2001) بعد مراجعة متعمقة للدراسات التي تناولت الثقة كأساس يقوم عليه التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية منذ بداية دراسته على يد روتر في الستينيات أن الثقة تتضمن اثنين من المكونات وهما:

- **مكون انفعالي عام:** وهو ما يتكون على أساسه الثقة العامة تجاه الأفراد.
- **مكون معرفي خاص موقفي:** وهو ما يتكون على أساسه ثقة الفرد بالآخر في المواقف التفاعلية الخاصة مثل ثقة الشخص بصديقه، أو الطالب بمعلمه، أو المريض بطبيبه...

النظريات والنماذج التي تناولت مفهوم الثقة: من أشهر النظريات التي تناولت مفهوم الثقة المتبادلة Interpersonal Trust بين الأفراد نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان راوتر (Rotter, J.) منذ ستينات القرن الماضي، حيث "أوضحت نظرية روتر أن الأفراد قد يختلفون في اتجاهاتهم نحو الأفراد الآخرين، وفي الاتجاهات الاجتماعية، وفي طرق استجابتهم للمواقف المتشابهة وهذا المفهوم يطلق عليه في نظرية التعليم الاجتماعي التوقع المعمم، ويشير Rotter إلى أن هذا التوقع الذي يتوقع فيه الفرد أن بعض الأشخاص يمكن الاعتماد عليهم يمكن أن يؤثر في استجابته نحو المدرسة، وفي العلاج النفسي، وفي العمل، وفي الزواج، وفي جميع أنواع التفاعل الاجتماعي" (علي محمد الديب، ١٩٩٠).

وقد قدم (Rotter, 1980) مفهوم الثقة من خلال نظريته في إطار اجتماعي، حيث يوضح أن السلوك الذي يقوم به الفرد في موقف معين يعتمد على ما يتوقعه الفرد من دعم ومساندة من الآخرين، وهذا التوقع يبنى على أساس وعد أو التزام أو تعهد لفظي أو مكتوب قدمه الشخص الموثوق به من قبل، فالثقة طبقًا لما توضحه نظرية روتر تعني أن شخص ما يمكن الاعتماد عليه.

"ويميز روتر بين مفهوم الثقة ومفهوم السذاجة gullibility حيث يعرف السذاجة بأنها تصديق الفرد لشخص آخر بينما توجد أدلة واضحة على عدم صدقه كأن يكون كذب على الفرد أكثر من مرة من قبل أو أن معظم الناس تجمع على عدم مصداقيته، وبذلك تكون ثقة الفرد في شخص لم يعرفه من قبل بالرغم من أن بها كثير من المخاطرة إلا أنها ليست سذاجة" (Rotter,1980).

كما تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن ثقة الأفراد أوالجماعات في بعضهم البعض تعد أحد العوامل المهمة التي تؤثر على فعالية النظام الاجتماعي، فبقاء أي جماعة وتوافقها يتوقف على توافر الثقة بين أفرادها؛ فنجاح العلاقة

وكفائتها سواء كانت هذه العلاقة بين الوالدين والأبناء، أم المعلمين والطلاب، أم الرؤساء والمرؤسين، أم الأطباء والمرضي...، يتوقف على مدى ثقة أفرادها في بعضهم البعض.

فالثقة بين الأفراد تبعًا لهذه النظرية "تزيد من الأمن في العلاقات وتقلل الكف والدفاعات، كما أنها متغير مهم في نمو العلاقات الأسرية السليمة والصحيحة نفسيًا، وهناك احتمال أقل بأن المرتفعين في درجات الثقة في الآخرين يكونون غير سعداء أم يعيشون صراعًا مع أنفسهم أو لا يحسنون التوافق (عبد العال حامد عجوة، ١٩٩٤).

كما تناول إريك اريكسون (Erickson, E) مفهوم الثقة من خلال نظريته في التعليم الاجتماعي الانفعالي، حيث "تمتاز هذه النظرية بأنها تغطي النمو الاجتماعي والانفعالي للفرد خلال فترات حياته المختلفة منذ الميلاد وحتى الشيخوخة، وتعتمد هذه النظرية في بنائها على الأفكار التي وضعها " سيجموند فرويد" في التحليل النفسي إلا أن الاختلاف الأساسي بين النظرتين يتمثل في أن فرويد يوضح من خلال نظريته أن دوافع السلوك الإنساني تكمن في الغرائز البيولوجية متمثلة في غريزتي (الحياة والموت)، بينما يرى اريكسون أن القوى الأكثر أهمية في استثارة السلوك الإنساني ونمو الشخصية تتمثل في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة للإنسان في عالم الخبرة الاجتماعية" (سائدة جمال محمد، ٢٠٠٨؛ عقيل خليل ناصر، ٢٠١٢؛ منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥).

حيث يقسم اريكسون دورة حياة الإنسان ونموه النفسي والانفعالي إلى ثمانِ مراحل متتالية تبدأ بميلاد الفرد وتنتهي بشيخوخته. ويوضح اريكسون أن الفرد خلال مروره بتلك المراحل من الممكن أن يتعرض لواحدة أو أكثر من المشكلات التي تتعلق بمطالب النمو ويطلق عليها اريكسون أزمات النمو، وقد تناول اريكسون مفهوم الثقة من خلال تلك المراحل حيث يرى أن الشعور بالثقة هو مطلب مهم للنمو السوي في بداية الحياة، مما يدل على أهمية ذلك المطلب من وجهة نظر اريكسون، حيث يضعها في طليعة مطالب النمو إذ يجعلها مطلب للنمو في بداية حياة الإنسان ويسمي تلك المرحلة "مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة".

وتمتد مرحلة "الإحساس بالثقة مقابل الإحساس بعدم الثقة (sense of trust versus a sense of mistrust) منذ الولادة وحتى الشهر الثامن عشر حيث

يرباريكسون أن السنة الأولى من عمر الطفل هي الفترة المناسبة لتوليد الثقة بنفسه وبالبيئة وذلك من خلال ثقته بالآخرين الذين يعتمد عليهم في قضاء حاجاته الأساسية المتنوعة"(باربرا أنجلر، ١٩٩٠؛ محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨). "وإذا أشبعت خبرات الطفل منذ السنة الأولى في حياته فإنه يطور الثقة ومن مظاهر الثقة في هذه المرحلة المبكرة سهولة الحصول على الغذاء وعمق النوم والشعور بالارتياح بعد الإخراج، ومن الجدير بالذكر أن الإحساس بالثقة هذا لا يعتمد علي كمية الطعام الذي يتناوله الطفل ولا علي إظهار المحبة له، وإنما يتوقف على نوع العلاقة بين الطفل والأم فالطفل يستقبل العالم الملئبالمؤثرات الخارجية المحيطة به من خلال الأم وانفعالاتها ومن هنا تأتى أهمية وجود الأم في تكوين إدراك الطفل للعالم الخارجي في سنوات عمره الأولى(أحمد جبر ونظام النابلسي، ١٩٩٥). "فعندما يولد الطفل فإنه يحرم من الاهتمام الذي كان يلاقيه في رحم أمه، ولذلك يبقى معتمدًا على من حوله لمدة طويلة، والإحباط والإفراط الزائد من شأنه أن يترك تأثيراً سلبيًا في شخصيته، مما ينعكس بالسلب على علاقاته الاجتماعية والانفعالية فيما بعد فالثقة عند اريكسون تتضمن ترابطًا مدركًا بين حاجات الفرد وعالمه الذي يعيش فيه، فحصول الصغير على عناية غير مناسبة أو غير كافية سيجعله ينظر إلى عالمه كعالم لا مبالي أو عدواني وبالتالي سيطور مستوي عاليًا من الشك والريبة وعدم الثقة فيمن حوله" (باربرا انجلر، ١٩٩٠).

أما عندما تستجيب الأم لجوع طفلها بالتغذية المناسبة المصحوبة بالشعور بالود يتعلم الوليد أنه توجد بعض الارتباطات بين حاجاته والعالم الخارجي، ويمثل هذا شعورًا أوليًا بالثقة، ويرسي أساسًا قويًا للتبادلية والقدرة على العطاء للآخرين، وبذلك تخلق الأم الشعور بالثقة في نفوس أطفالهن بواسطة الاهتمام الحاسي بحاجات الطفل الفردية وحيث إنه حتي أفضل الآباء والأمهات لا يسلكون بشكل مثالي دائمًا، فإن كل شخصية تشمل بعض درجات لكل من الثقة وعدم الثقة، ولايعد ذلك أمرًا ضارًا على الإطلاق وإنما يظهر الخطر إذا كان المعدل السيكولوجي بين الثقة والشك كبير لصالح الشك؛ حيث يصبح من المحتمل أن يكون الفرد غير قادر على حل مشكلات وأزمات المراحل التالية، أما إذا كان الفرق الأكبر لصالح الثقة فإن الطفل سيتعلم رؤية العالم بشكل أفضل ويحدوه الأمل لتحقيق أمنياته" (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨).

وبذلك نجد أن نظرية اريكسون تعكس حاجة الفرد للثقة فيمن حوله منذ بداية حياته وأن إشباع من حوله – وخاصةً أمه– لتلك الحاجة يجعله يطور ثقته وينقلها إلى العالم الخارجي لتصبح أساسًا في التعامل مع الآخرين في حياته القادمة، وعلي عكس ذلك إن الفرد الذي لا يشعر بعد ميلاده باهتمام من حوله وعدم حرصهم على تلبية رغباته يفقد ثقته فيمن حوله، ومن ثم يصبح الشك والريبة وعدم الثقة هو الأساس في تعامله مع العالم الخارجي. حيث يوضح اريكسون أن الشعور بالثقة عاملمهم في إشباع الحاجات وحل أزمات المراحل التالية في عمر الإنسان. أي أن اريكسون يعتبر أن الثقة في مقابل الشك تعتبر مرحلة نمائية ولكنها تؤثر بشكل قوي في مراحل نمو الفرد الانفعالية والاجتماعية القدمة خلال حياته كلها.

ومن النماذج التي تتناول مفهوم الثقة أيضًا نموذج (Flanagan,2003) حيث يصف من خلال هذا النموذج مكونات أو أبعاد الثقة، فيوضح أن الثقة مكون متعدد الأبعاد، فهو يرتبط بالشخص ذاته وبالآخر الذي يفترض أنه محل للثقة، ويرتبط كذلك بشكل العلاقات بين الأشخاص بعضهم وبعض، ويمكن أن تتخذ الثقة في الآخر عدة مستويات فمنها: العلاقات الرسمية، والصداقات، والعلاقات الحميمة. وتمتد لتشمل العلاقات الإنسانية بشكل عام. وتنقسم الثقة وفقًا لهذا النموذج إلى "ثقة أولية وتتمثل في ثقة الفرد تجاه من ينتمي إليهم، وثقة عامة تجاه الآخر بوجه عام، وكل منه له أسس تطورية تدعمها خبرات الفرد حين يتعلم كيف يميز بين من يستحق الثقة ومن لا يستحق" (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥).

كما قدم (Rotenberg et al.,2005) نموذجًا آخرًا للثقة بالآخر يحدد من خلاله بعدين من أبعاد الثقة هما:

- **البعد المعرفي الانفعالي:** ويتضمن معتقدات الفرد حول ما إذا كان الآخر يستحق الثقة أم لا، وكذلك المشاعر الوجدانية التي تتكون بناءً على تلك المعتقدات.
- **البعد السلوكي:** والذي يتضمن ميول الفرد واتجاهاته تجاه الآخر في حال كونه يستحق هذه الثقة.

كما يشير نموذج روتنبرج وزملائه إلى أن هذين البعدين (المعرفي الانفعالي– السلوكي) يرتكزان على ثلاثة أسس هي:

- **المصداقية:** وتعني أن يتسق ما يقوله الشخص مع ما يقوله، وأن يصدق في وعوده.
- **التعاطف:** ويعني الكشف عن المشاعر بين الشريكين، ودعم المشاعر الإيجابية.
- **الأمانة:** ويقصد بها الالتزام الدائم بقول الحق، النية الطيبة، وصفاء السريرة.

و"هذه الأسس أو الركائز تأخذ أحد مسارين: مسار عام يشمل جميع الأفراد، ومسار خاص يشمل المقربين ومن تشتمل عليهم علاقات الفرد الحميمة" (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥). ويوضح (Butler, 2001) "أن ثقة الفرد بالآخر يمكن أن تدعم من خلال التفاعل الاجتماعي، ومواقف الاختبار سواء كان ذلك على مستوى العلاقات الشخصية، أو العلاقات المؤسسية".

ويمثل التواصل الجيد الذي يحدث بين الطالب ومعلمه عنصرًا هامًا في تحقيق الثقة بينهما، فالتواصل هو "علاقة تبادلية تحدث بين اثنين وجهًا لوجه حيث يكون لكل منهما دورًا في هذه العلاقة، ويتوقف إدراك كل منهما للآخر على درجة الثقة التي يشعر بها تجاهه" (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥). حيث"تنشأ الثقة من شعور الأمن الذي نشعر به في بداية العلاقة مع الآخر، ونجد ذلك واضحًا في علاقات الصداقات والتفاعل مع الأقران حيث نتعلم معني الحب والإخلاص والولاء، وعندما يثق الفرد بآخر فمعنى ذلك أنه يقر بأن هذا الشخص يتصف بثلاثة خصائص وهي العدالة، التعاون، استحقاق الثقة" (Flanagan, 2003). وتعتبر الثقة هي الأخرى "حركة تبادلية بين اثنين الأول يظهر ثقته بالآخر كي يثق به الآخر بالضرورة وتظل حاجتهما إلى دعم ومراجعة الثقة مستمرة لتمديد الثقة وتجديد العلاقة، كما أن الصدق في المعاملة والوفاء بالعهد والقدرة على اتخاذ لقرارات كلها عوامل تساعد على تدعيم الثقة وتعزيزها، فالثقة في الآخر هي نتاج لخبرات الدعم والتأييد والتشجيع والامتداح التي تتشكل في مرحلة مبكرة خلال علاقتنا بأفراد الأسرة، ومن غير هذه الخبرات تبدأ سلسلة التراجعات ومخاوف الفشل وتجنب المخاطرة، ومن ثم يحدث الإحباط والفشل، وشيئًا فشيئًا تتلاشي مشاعر الثقة بشكل كلي" (منال عبد الخالق جاب الله، ٢٠١٥). ويمكن أن تُنمى الثقة وتتطور من خلال إدراك الفرد بالشعور الإيجابي والثقة تجاه الآخرين،

ذلك الشعور الذي يعززه بعض المتغيرات الموقفية مثل درجة الاتساق بين ما يقوله الفرد محل الثقة وبين ما يفعله، وكذلك على مصداقيته في الحكم على الأشياء (Zak et al., 1998). وقد تناول الباحثون متغير الثقة وعلاقته بمتغيرات متعددة في العديد من الدراسات وقد لاحظت الباحثة أن هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تم إجراؤها منذ عدة عقود قد اهتمت بدراسة متغير الثقة وركز بعضها على دراسة الفروق في الثقة بين مجموعات مختلفة مثل الذكور والإناث أو في مراحل عمرية مختلفة ومنها "دراسة (Rotter,1967) التي أجريت على عينة مكونة من (٢٤٨ طالبًا، ٢٩٩طالبةً) من طلاب الجامعة وتم تطبيق مقياس روتر للثقة المتبادلة عليهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في درجات الثقة، ودراسة (Kaplan, 1973) التي أجريت على عينة مكونة من (٤٧ طالبًا، ٥٠ طالبةً) من طلاب الجامعة وطبق عليهم مقياس روتر للثقة أيضًا وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في درجات الثقة، كما قدم (Hochreich & Rotter,1970) دراسة لمعرفة هل تقل الثقة مع تقدم العمر حيث قام بتطبيق مقياس روتر على طلاب الجامعة لمدة ست سنوات متتالية وتوصلت النتائج إلى أن الثقة تقل بتقدم الطلاب في العمر الزمني" (في: عبد العال حامد عجوة، ١٩٩٤). وكذلك قام (Frank, 1984) بدراسة هدفت تعرف وجهة الضبط والثقة المتبادلة بين الأفراد، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ من طلاب الجامعة (٦٠ ذكور، ٦٠إناث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه ليس هناك فروق في درجات الثقة بين الذكور والإناث. وأيضا أجرى (Butler, 2001) دراسة عن تأثير الثقة علي العلاقة بين الجنسين في ضوء متغيرات شخصية وديمجرافية وهي مركز الضبط، تقدير الذات، والحاجة على السيطرة على الآخرين وتكونت العينة من ٩٩ فردًا من الجنسين طبق عليهم مقياس الثقة الثنائية، مقياس تقدير الذات، ومقياس روتر لمركز التحكم، وتوصلت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في الثقة بين الجنسين في الثقة بالشريك، كما توصلت أيضًا إلى أن تقدير الذات المرتفع له تأثير إيجابي على الثقة. كما قام (Rotenberg et al., 2004) بدراسة العلاقة بين معتقدات الثقة والسلوك الإيثاري وتكونت عينة الدراسة من ١٤٥ فردًا في عمر ١٥ سنة، وتوصلت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية إيجابية

بين الثقة والسلوك الإيثاري، وكذلك إلى أن الثقة أحد عناصر السلوك الاجتماعي الإيجابي.

كما وجدت الباحثة – في حدود علمها– أن هناك ندرة في تناول متغير الثقة في الدراسات العربية –خاصةً ثقة الطالب في المعلم– على الرغم من أهمية توافر متغير الثقة بين الطلاب والمعلمين من أجل ضمان فعالية العملية التعليمية. وقد كان هذا أحد أسباب اختيار هذا المتغير للدراسة الحالية، ونظرًا لما نلاحظه من اختلاف في طرق تعامل الطلاب مع معلميهم وتوافر أو عدم توافر مواقف التفاعل الاجتماعي تبعًا لأعداد الطلاب في الفصول الدراسية واختلاف الإمكانات التي تقدم على أساسها الأنشطة الدراسية وغيرها من عناصر العملية التعليمية من بيئة تعليمية إلى أخرى فإن الدراسة الحالية تسعى لتعرف الفروق بين ثقة الطلاب في المعلمين باختلاف البيئات التعليمية والتي تتمثل في نوع التعليم المقدم سواءً كان في مرحلة التعليم الجامعي أم قبل الجامعي. حيث تختلف بيئة التعلم تبعًا لاختلاف نوع التعليم المقدم بها ولدينا بجمهورية مصر العربية ثلاثة أنواع من التعليم وهي التعليم الحكومي، والتعليم الخاص لغات، والتعليم الدولي. ويمكن تحديد تلك الأنواع من التعليم من خلال التعريف بالمدارس التي تقدمه وهي:

- **المدارس الحكومية** Government Schools: هي المدارس التي تم إنشاؤها طبقًا لقانون رقم ١٩٣ لسنة ١٩٨١، وهي مدارس تابعة للدولة والالتحاق بها حق لجميع المواطنين والتعليم بها بالمجان، ولا يجوز مطالبة التلاميذ برسوم مقابل ما يقدم لهم من خدمات تعليمية أو تربوية. ويجوز تحصيل مقابل خدمات إضافية تؤدي للتلاميذ، أو تأمينات عن استعمال الأجهزة والأدوات (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨).
- **المدارس الخاصة لغات** Languages Private Schools: وهي المدارس التي يتم إنشاؤها طبقًا لأخر تعديل لقانون ٤٢٠ لسنة ٢٠١٤ وهي تدرس نفس المناهج التي تدرسها الرسمية الحكومية، باللغة العربية، واللغة الإنجليزية ويضاف إليها بعض المناهج الخاصة الأخرى (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٥).
- **المدارس الدولية** International Schools: هي المدارس التي يتم تدريس مناهج خاصة للطلاب بها، ويتم حصولهم على شهادات (I.G الأمريكية، والبريطانية) ويتم التدريس بها باللغة الإنجليزية كلغة أولى، وطبقًا لقانون ٤٢٢

لسنة ٢٠١٤، تم إلزام هذه المدارس بتدريس (اللغة العربية، والتربية الدينية، والتاريخ، والجغرافيا) وفقًا لمناهج وزارة التربية والتعلم (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٥).

ويشير (سامي نصار، ٢٠١٣) إلى أن "المدارس الخاصة، والمدارس الدولية تختلف عن المدارس الحكومية حيث إنها تؤدي دورًا هامًا في تقديم خدمات تعليمية وتربوية جيدة مع توافر روح التجريب والإبداع في كل ما يتصل بالتعليم، والتنظيم الجيد والفعال للفصول الدراسية لتحقيق أغراض التدريس مع استخدام طرق تدريس متطورة".

وبالنسبة للتعليم الجامعى فهناك عدة أنواع من المؤسسات التى تقدم هذا النوع من التعليم من بينها الجامعاتالحكومية والجامعات الخاصة، وتختلف الجامعات الحكومية عن الجامعات الخاصة فى بعض النقاط مثل قواعد قبول الطلاب بكل منهما، وكذلك فى أعداد الطلاب داخل قاعات التدريس حيث يقل أعداد الطلاب فى الجامعات الخاصة عنه فى الجامعات الحكومية، كما أن هناك اختلاف في بعض التخصصات بين الجامعات الحكومية والخاصة.

وسوف تقوم الباحثة فى إطار البحث الحالى بالمقارنة بين أنواع التعليم قبل الجامعى الثلاثة وهم (الحكومى–الخاص– الدولى) ونوعين من أنواع التعليم الجامعى وهما التعليم (الحكومى والخاص) وشكلين من أشكال التخصص الجامعى وهما التخصص العملى والتخصص النظرى بكلا النوعين الخاص والحكومى، وكذلك بين ثلاث مراحل نمائية مختلفة وهم (مرحلة المراهقة المبكرة، المراهقة المتأخرة، الرشد). حيث تسعى الدراسة الحالية لتعرف اختلاف درجات ثقة الطلاب فى معلميهم تبعًا لاختلاف هذه العناصر، وقد لاحظت الباحثة – فى حدود علمها– أنه على الرغم من أهمية توافر الثقة بين الطالب والمعلم إلا أن الدراسات العربية لم تهتم بدراسته، فى حين وجدت بعض الدراسات الأجنبية التى اهتمت بدراسة الثقة بين الطالب والمعلم وان كانت قليلة مقارنةً بدراسة هذا المتغير في مجالات أخري. ومن هذه الدراسات دراسة (Wooten & McCroskey, 1995) "والتي بينت نتائجها أهمية "توافر عامل الثقة بين الطالب والمعلم إذ توصل الباحثان إلى أن درجة ثقة الطالب بالمعلم تحدد درجة توافق الطالب مع المعلم ودرجة إقباله على العملية التعليمية، فثقة الطالب في المعلم تمثل دالة

لأسلوب التواصل الاجتماعي للمعلم والتوجه الاجتماعي لدى الطالب، كما أن ثقة الطالب في المعلم يُنظر إليها كعامل مهم في تحديد الدرجة التي سيكون فيها ذلك الطالب منفتحًا لتدريسه بواسطة هذا المعلم فالثقة تمثل مكونًا ضروريًا لعلاقة الطالب والمعلم من أجل تحقيق الحد الأقصى من التعلم. كما بينت نتائجها أيضًا أن تصورات الطلاب حول كلٍ من كفاءة المعلم وزيادة استجابته لمطالبهم كانت مرتبطة إيجابيًا بزيادة ثقتهم في المعلم، كما وجدت علاقة بين درجة إدراك الطلاب لحزم المعلم ودرجتهم في الثقة به، فقد كان الطلاب أكثر ثقةً في المعلمين شديدي الحزم. وبالرغم من ذلك فقد وجهت الدراسة المعلمين الذين يتسمون بالحزم الشديد إلى ضبط سلوكياتهم الحازمة عند التعامل مع الطلاب الخجولين او المتحفظين، كما أشارت النتائج إلى أن زيادة ثقة الطالب في البيئة التعليمية تؤثر في فعالية الذات لديه مما ينعكس علي الإنجاز الأكاديمي بشكل إيجابي، وتتمثل البيئة التعليمية في الطريقة التي يتواصل بها المعلم مع طلابه في التفاعلات اليومية، حيث يزيد مستوي ثقة الطالب في معلمه عندما يشعر بإنه يهتم به بشكل أكبر، فالثقة ضرورية في العلاقة بين الطالب والمعلم لحدوث الاستفادة القصوى من التعلم، كما أن الثقة ضرورية للتعامل الفعال والتواصل الذي يؤديٌ لى زيادة فرص التعلم لدى الطالب".كما أجرى (Schwarzer & Buchwald, 2000) دراسة عن "علاقة الثقة الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين بكفاءة الطلبة في المهارات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبًا وطالبةً من طلاب كلية التربية ممن يؤدون برنامج للتربية العملية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة بين مستوي الثقة بين الطلاب والمعلمين وبين كفاءة الطلاب في المهارات التدريسية، كما توصلت الدراسة أيضًا لعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الثقة بالمعلم وكذلك في مستوى المهارات التدريسية. وقام (King, 2002) أيضًا بدراسة "العلاقة بين الثقة وبين بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة ممن (٤٨) من طلاب الجامعة وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين مستوى الثقة الاجتماعية بين الطلاب وبين هذه المتغيرات وهي الجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي. وقام (Moye, et al.,2005) أيضًا بدراسة تهدف إلى "تعرف العلاقة بين مستوي الثقة بين طلاب الجامعة في تخصصات مختلفة وبين المهارات الاجتماعية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢١١) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية ذات دلالة بين

درجات الثقة ودرجات المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة، كما توصلت إلي أنه ليس هناك فروق دالة في متغير الثقة تبعًا لاختلاف الجنس والمرحلة العمرية والتخصص الدراسي ومستوى التحصيل، والمنطقة السكنية لهؤلاء الطلاب". كما قام (Rotenberg, et al.,2005) بدراسة "تهدف إلى بناء مقياس لتقييم معتقدات الثقة المعممة للأطفال وكان المقياس يستهدف قياس الثقة في أربع أشخاص وهم (الأم، الأب، المعلم، النظير) ويقسم الثقة إلى ثلاثة عوامل هي: (الموثوقية، والعاطفية، والصدق). وقد طبق المقياس على ١٤٥ بلغ متوسط أعمارهم (١٠ سنوات، ١شهر)، بإنجلترا. وقد أظهرت نتائج الدراسة الارتباط بين مساعدة الأطفال لزملائهم وومعتقداتهم حول ثقتهم، كما أظهرت النتائج أن الفتيات يعتقدن في ثقة الآخرين بشكل أكبر من الأولاد كما كن أكثر مساعدة لزملائهن في الدراسة. وأيضًا أجرى (Gregory, & Ripski, 2008) بدراسة عن "ثقة المراهقين في المعلمين: والآثار المترتبة علي تلك الثقة في السلوك داخل الفصل الدراسي بالمدرسة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلم، (٣٢) طالب طبق عليهم مقابلات شخصية ودراسات مسحية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين ثقة الطلاب في معلميهم ومهارات الانضباط والتعاون عند هؤلاء المعلمين، وأن العلاقات الطيبة والتعاون بين المعلمين والطلاب يجعل الطلاب يدركون أن المعلمين يستحقون الثقة. في حين قام (Song & Kim,2009) بدراسة "تهدف إلى تعرف تأثير نظام التعليم المتبع في تعزيز مفهوم الثقة الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا وطالبة من إحدى الجامعات بكوريا، وقد أثبتت النتائج أن هناك اختلاف في مستوى الثقة الاجتماعية بين أنظمة التعليم المختلفة لصالح النظام الذي يتيح الفرصة للتفاعل الاجتماعي في الممارسات التعليمية المختلفة، كما أوضحت النتائج أيضًا أن مستوي الثقة المتبادلة لم يتأثر باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور– إناث)، كما لم يتأثر بنوع التخصص، ولا بالعمر الزمني لأفراد العينة، ولا بمستوى التحصيل الدراسى؛ حيث جاءت الفروق غير دالة في كل المتغيرات السابق ذكرها". وقام (Tschannen-Moran, 2009) بدراسة عن "علاقة ثقة أعضاء هيئة التدريس في تعزيز تحصيل الطلاب، استخلص منها أن الثقة تشبه الغراء فهى تربط الأشخاص معًا وبذلك فهي ضرورية للحفاظ على علاقات متماسكة وأيضًا من أجل تعزيز التعاون الفعال

وتحقيق الأهداف المشتركة، ولذلك فالمدارس تحتاج إلى ثقة جميع أفرادها ببعضهم البعض لأن العمل بها يقوم على علاقات متماسكة وتعاونية". كما قام Karp, (2010) بدراسة "عن توقعات المعلمين، والتأثيرات الوسطية للثقة على فعالية الذات الأكاديمية، والإنجاز للمراهقين بالصف الثامن. حيث هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين إدراك المراهقين لتوقعات المعلمين لهم على الإنجاز الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ما إذا كانت ثقة المراهقين في المعلمين توسط العلاقة بين إدراكهم لهذه التوقعات وبين فعالية الذات الأكاديمية والإنجاز وتوصلت النتائج إلى أن ثقة المراهقين في معلميهم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يبذله المعلم من جهد إيجابي وتأثيره في الفصول الدراسية مما يدل على أن الجهد الطيب للمعلم هام في تعزيز ثقة الطلاب في أنفسهم، كما تشير النتائج إلى أن ثقة الطلاب في معلميهم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكفاءة الطلاب وفعالية الذات الأكاديمية لديهم مما يؤثر على التحصيل الدراسي، كما أوضحت النتائج أن استجابات الإناث كانت أكثر إيجابية من الذكور في متغيرات تصورات المعلمين، والثقة، وفعالية الذات، وقد أظهر متغيري تأثير المعلم والثقة في المعلم فروقًا دالة إحصائيًا بشكل كبير بين الذكور والإناث لصالح الإناث كما كانت استجابات الإناث في بيئة الصف أكثر فعالية من الذكور. أي أن الأناث يثقن في معلمهن أكثر من الذكور، كما أن المعلم يكتسب تعاون طلابه إذا كان الطلاب ينظرون إليه على أنه شخص جدير بالثقة". وقام (Wade, et al, 2011) أيضًا بدراسة بهدف تعرف العلاقة بين الثقة المتبادلة وبين طرق التعليم (مجموعات صغيرة – فصول افتراضية) في المرحلة الجامعية وطبقت الدراسة على عينتين من طلاب الجامعة من الجنسين إحداهما درست بطريقة المجموعات الصغيرة والأخري بطريقة الفصول الافتراضية وكانت كل مجموعة مكونة من (٤٢ طالب) من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوي الثقة بين المجموعتين تبعًا لاختلاف نوع طريقة التدريس المستخدمة. وقد وُجدت بعض الدراسات التي اهتمت بشكل خاص من الثقة اطلق عليه اسم الثقة التنظيمية وهي تمثل إنجازاً اجتماعيًا، يتم تحقيقه من خلال تفاعل الأفراد والجماعات والمؤسسات من أجل تحقيق أهداف محددة". حيث قام (حشمت عبد الحكم، أبو بكر أحمد، ٢٠١٢) بدراسة ميدانية عن الثقة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية المدرسة والمعلم بجمهورية مصر العربية، واستخدم الباحثان مقياس الثقة التنظيمية الذي يقيس ثلاثة أبعاد رئيسة هي الثقة في (المدير–

المعلمين–الطلاب) ومقياس جامعة أوهايو لإحساس المعلم بالفاعلية الذاتية ومقياس فاعلية المدرسة وتم تطبيق مقاييس الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (٩٩٥)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى العلاقة الموجبة بين الثقة التنظيمية وفاعلية المدرسة وفاعلية المعلم حيث ثبتت قدرة النموذج على التنبؤ بتلك العلاقة. كما أجرى (Hood ,2013) دراسة عن ثقة المعلم فى العملاء (الطلاب وأولياء الأمور) وعلاقتها بتحصيل الطلاب في القراءة والرياضيات وذلك في مدارس بضواحي ولاية تكساس حيث تعرف هذه المدارس بأن بها أعداد كبيرة ومتنوعة من الطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٤٦٤) ينتمون إلى ٩٧ مدرسة ابتدائية، وقد أوضحت النائج أن ثقة المعلمين في الطلاب وأولياء الأمور ذات علاقة إيجابية دالة على تحصيل الطلاب، وأنه من الممكن تحسين تحصيل الطلاب من خلال زيادة ثقة المعلم في الطلاب وأولياء الأمور. كام قام (زياد بركات، ٢٠١٤) بدراسة عن "الثقة الاجتماعية المتبادلة بين طلبة الجامعة في ضوء متغيرات: الجنس، التخصص، والتحصيل الأكاديمي، ومكان السكن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس، أو التخصص، أو التحصيل الأكاديمي، أو مكان السكن". وقام (Prickett, 2016) أيضًا بدراسة عن "العلاقة بين قيادة المعلم، وثقة الطلاب، والتزام الطالب بالأخلاق، وكان الهدف من الدراسة تعرف العلاقة بين تصورات الطلاب لقيادة المعلم وعلاقتها بالتزامهم بالأخلاق، وأيضا اختبار العلاقة بين تصورات الطلاب لقيادة معلمهم وثقتهم فيه، وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تلقي الضوء على تأثير أسلوب قيادة المعلم وثقة الطلاب فيه على شخصيتهم، وتم تطبيق هذه الدراسة عل ٦٦ طالبا من مدرسة ثانوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة تنبؤية بين إدراك الطلاب لقيادة المعلم وبين التزام الطلاب بالأخلاق الحسنة".

فروض الدراسة:

١–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة طلاب المرحلة الإعدادية في المعلم بحسب نوع التعليم (حكومي – لغات – دولي).

٢–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة طلاب التعليم الجامعي في المعلم في ضوء نوع الكلية (حكومي– خاص)، والتخصص (نظري – عملي).
٣–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجاتثقة الطلاب في المعلمين بين الذكور والإناث بالمرحلة الإعدادية.
٤–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجاتثقة الطلاب في المعلمين بين الذكور والإناث بالتعليم الجامعي.
٥–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة الطلاب في المعلمين بين الذكور والإناث بمرحلة الدراسات العليا.
٦–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة الطلاب في المعلم بحسب المرحلة العمرية (المراهقة المبكرة – المراهقة المتأخرة – الرشد).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا– منهج الدراسة: في ضوء أهداف وفروض الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بهدف تعرف الفروق في ثقة الطلاب في المعلمين تبعًا لاختلاف كل من(نوع التعليم، والتخصص، والنوع الاجتماعي، والمرحلة العمرية).

ثانيًا– عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (٨٨٩) طالبا وطالبة وهم الطلاب الذين أتموا الإجابة عن أدوات الدراسة الحالية، وهؤلاء الطلاب من الجنسين وينتمون إلى مراحل دراسية مختلفة وأنواع مختلفة من التعليم والتخصصات النظرية والعملية حيث توزعت هذه العينة كالتالي:

- عينة المرحلة الإعدادية تكونت من (١٨٣ طالبا وطالبة) مقسمين إلى (٩٩ من طلاب المدارس الحكومية، ٥١ من طلاب المدارس الخاصة لغات، ٣٣ من طلاب المدارس الدولية)، وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد العينة (١٣,٦، ±٣,٦٧).
- عينة المرحلة الجامعية وتكونت من (٥١٠ طالب وطالبة) مقسمين إلى(٢٣٠ من طلاب الجامعات الحكومية)، (٨٤ من طلاب الجامعات الخاصة)، وقد قسمت عينة الجامعات الحكومية وكذلك الخاصة إلى طلاب من كليات نظرية، وطلاب من كليات عملية) حيث تم التطبيق على (٤٢) طالب وطالبة من كلية دار العلوم بجامعة القاهرة، (٧١) طالبة من كلية التربية للطفولة المبكرة

كممثلين للكليات النظرية بالجامعات الحكومية، كما تم التطبيق على (٦٠) طالبا وطالبة منطلاب كلية العلوم بجامعة القاهرة، و(٥٧) طالبا وطالبة من طلاب كلية التمريض بجامعة القاهرة كممثلين للكليات العملية بالجامعات الحكومية، كما تم أيضا التطبيق على (٨٤) طالبا وطالبة من طلاب جامعة ٦أكتوبر الخاصة تم تقسيمهم إلى (٤٦) طالبا وطالبة من كلية التربية الخاصة القسم النظري، (٣٨) طالبا وطالبة من القسم العملي (الإعاقة الحركية) بكلية التربية الخاصة، وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد العينة (٢٠,٢٥، ±٤,٠٨).

- عينة الدراسات العليا وتكونت من (١٩٦) من طلبة وطالبات كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وقد بلغ المتوسط والانحراف المعياري للعمر الزمني لأفراد العينة (٣١,٧٩، ±٦,٥٩). ويوضح جدول (١) تقسيم العينة من حيث المرحلة الدراسية، ونوع التعليم، والتخصص، والنوع الاجتماعي.

جدول (١) تقسيم العينة من حيث المرحلة الدراسية، ونوع التعليم، والتخصص، والنوع الاجتماعي

المرحلة الإعدادية (ن=١٨٣)						المرحلة الجامعية (ن=٥١٠)										مرحلة الدراسات العليا (ن= ١٩٦)	
حكومي (ن=٩٩)		خاص (ن=٥١)		دولي (ن=٣٣)		حكومي (ن=٢٣٠)						خاص (ن=٨٤)					
						نظرية (ن=١١٣)				عملية (ن=١١٧)		نظرية		عملية			
						دار علوم (ن=٤٢)		طفولة مبكرة (ن=٧١)		علوم (ن=٦٠)		تربية خاصة نظري (ن=٤٦)		تربية خاصة عملي (ن=٣٨)			
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٤٥	٥٤	٤٦	٥	١٧	١٦	١٩	٢٣	–	٧١	٢٨	٣٢	١٧	٢٩	٦	٣٢	٢٩	١٦٧

ثالثًا– أدوات الدراسة:

مقياس ثقة الطلاب في المعلمين: من أجل بناء مقياس لمتغير ثقة الطالب في المعلم والذي تتناوله الباحثة من خلال الدراسة الحالية فقد تم الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت هذا المتغير، وهي:

- استبيان الثقة العامة إعداد Yamagishi (1986) وهو مكون من خمسة عناصر تقيس مستوى ثقة الفرد في الآخرين بوجه عام، من خلال قياس اثنين من العوامل الرئيسة التي تبني الثقة على أساسها العامل الأول هو (الثقة

العامة) ويقصد بها الاعتقاد بأن الآخرين في الأساس صادقون، والعامل الثاني هو الاعتقاد بأن الثقة في الآخرين أمر محفوف بالمخاطر.

- مقياس الثقة المتبادلة إعداد عبد العال حامد عجوة (١٩٩٤) والذي بني على أساس مقياس روتر وهو عبارة عن ٢٨ عبارة تقيس الثقة والتفاؤل المتعلق بالمجتمع ويتم الإجابة عليها بطريقة ليكرت الخماسية.
- مقياس الثقة العام إعداد Yamagishi & Yamagishi (1994) وهو عبارة عن ست عبارات تقيس معتقدات الفرد حول الثقة في الآخرين بوجه عام، وبعض هذه العبارات أُشتق من مقياس Yamagishi (1986) للثقة.
- مقياس توجه الثقة إعداد مجدي الدسوقي (١٩٩٨) والذي يهدف إلى قياس الثقة بين الأفراد ويقسمها إلى بعدين هما الثقة العامة، والثقة العاطفية.
- مقياس الثقة االاجتماعية المتبادلة (Scale Trust Interpersonal) من إعداد فارس نظمي (٢٠٠١) ويعتبر تطويرًا لمقياس روتر للثقة، والذي بني على أساس نظرية روتر التي تحدد ثلاثة مجالات رئيسة للثقة الاجتماعية المتبادلة وهي (الثقة بالجماعات الاجتماعية، والثقة بالمؤسسات، والثقة بالطبيعة البشرية).
- مقياس بناء الثقة بالآخرين إعداد مؤيد يوسف الساعدي (٢٠٠٢) والذي هدف إلى قياس ثقة الفرد في الآخر من خلال ثلاثة أبعاد هي (القابلية أو المقدرة Ability، النزعة الخيرية أو الإحسان Benevolence، التكامل Integration).
- مقياس الثقة في الآخرين من إعداد Vanhala, Puumalainen& Blomqvist, (2011). حيث يقيس درجة ثقة الفرد في الأشخاص الموجودين حوله داخل المنظمات المختلفة، وذلك من خلال قياس بعدين من أبعاد الثقة وهما القدرة والنزاهة.
- مقياس الثقة المدرسية من إعداد (Lindahl, 2014) ويقيس الثقة من خلال أربعة أبعاد وهي ثقة المعلم في الطالب، ثقة المعلم في زميله، ثقة المعلم في أولياء الأمور، والبعد الرابع هو ثقة الطالب في المعلم.

وصف المقياس:

قامت الباحثة بإعداد صورتين من المقياس تحتويان على نفس البنود، مع اختلاف في صياغتهما بما يتناسب مع المرحلة العمرية المقدمة لها، وقد

خصصت الصورة (أ) لطلاب المرحلة الإعدادية، حيث يُطلب من المشارك أن يذكر رأيه في أداء معلميه تبعًا لأبعاد المقياس الثلاثة (التفهم، المصداقية، الكفاءة). وخصصت الصورة (ب) لطلاب المرحلة الجامعية، وطلاب الدراسات العليا، حيث يُطلب من المشارك أن يذكر رأيه في أداء أساتذته بالجامعة تبعًا لأبعاد المقياس الثلاثة (التفهم، المصداقية، الكفاءة).

ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٨٦ مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بعد التفهم ويتضمن ٣٠ بندًا (وتمثله المفردات من ١ إلى ٣٠)، وبعد المصداقية ويتضمن ٢٨ بندًا (وتمثله المفردات من ٣١ إلى ٥٨)، وبعد الكفاءة ويتضمن ٢٨ بندًا (وتمثله المفردات من ٥٩ إلى ٨٦)، وجميع مفردات المقياس إيجابية ويجيب الطالب عليها باختيار واحدة من ٤ درجات، حيث يختار الطالب رقم ٤ إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة كبيرة علىأساتذة كليته (أو معلمي مدرسته) بوجه عام، ويختار رقم ٣ إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة متوسطة على أساتذة كليته (أو معلمي مدرسته) بوجه عام، ويختار رقم ٢ إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة ضعيفة على أساتذة كليته (أو معلمي مدرسته) بوجه عام، أما إذا كانت لاتنطبق على أساتذة كليته (أو معلمي مدرسته) بوجه عام فيختار رقم ١، وتصحح عبارات المقياس بإعطاء درجة للطالب من بين الدرجات (٤-٣-٢-١) حسب إجابة الطالب على كل مفردة. حيث تعبر الدرجة ٤ عن أعلى درجات موافقة من الطالب أي توافر هذا البند بقوة، والدرجة ١ أقل درجات موافقة من الطالب أي عدم توافر هذا البند بشكل كافي.

الخصائص السيكومترية لمقياس ثقة الطالب في المعلم:

أولاً- صدق مقياس ثقة الطلاب في المعلمين:

تم حساب صدق مقياس ثقة الطالب في المعلم باستخدام:

١- **الصدق الظاهري** "**المحكمين**": تم عرض المقياس في صورته الأولية (حيث تكون من ٩٠ مفردة) على خمسة[٢] من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس، وذلك للحكم على مدى ملاءمة بنوده من حيث

[٢] أسماء الاساتذة المحكمين مثبتة في نهاية البحث.

٢ مرفق النسخة الأولية والنسخة النهائية من المقياس بملاحق الدراسة

المحتوى، ومن حيث الصياغة، وقد تم استبعاد المفردات التي قد حصلت على نسبة موافقة أقل من ٦٠%، كما تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض البنود بناءً على ملاحظات سيادتهم[٣] وهي العبارات أرقام (٩، ١٤، ٢٥، ٣٣، ٤٩، ٥٧، ٦٨، ٨٥، ٨٦، ٩٠) على سبيل المثال في بعد التفهم تم تعديل العبارة (٩) في الصورة الأولية من "أنا متأكد من المشاعر الطيبة التي يحملها معلمو مدرستي تجاهي" إلى "أدرك المشاعر الطيبة التي يحملها معلمو مدرستي تجاهي"، كما تم تعديل العبارة (١٤) في الصورة الأولية من "معلمو مدرستي يستحقون أن أثق بهم نظرا لتشجيعهم لي باستمرار" إلى "معلمو مدرستي يستحقون أن أثق بهم". وقد تم استبعاد أربع عبارات (عبارتين من بعد المصداقية، وهما العبارة ٤٥، العبارة ٥٨ بالصورة الأولية، وعبارتين من بعد الكفاءةوهما العبارة ٦٥، والعبارة ٧٩ بالصورة الأولية)، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٨٦) مفردة توزعت على ثلاثة أبعاد: بعد التفهم (٣٠ مفردة)، بعد المصداقية (٢٨ مفردة)، بعد الكفاءة (٢٨ مفردة).

٢- **الصدق العاملي:** من أجل التحقق من الصدق العاملي للمقياس تم إجراء "**التحليل العاملي الاستكشافى لمفردات مقياس ثقة الطلاب في المعلمين**"، وقد هدفت هذه الخطوة إلى الكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (٢٧٠) فردا من طلاب المرحلة الإعدادية وطلاب الجامعات. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٨٦ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن/ القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح)، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠). وقد أسفر التحليل عن ظهور٣ عوامل "بجذر كامن قيمته ٢,٢٧ فأكثر" تفسر (٥٢,٤١%) من قيمة التباين الكلي للمقياس. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التالى:

جدول (٢) تشبعات مفردات مقياس ثقة الطلاب في المعلمين بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العامل المفردة	الأول	الثاني	الثالث
٦٠	٠,٧١		
٦٩	٠,٦٧		
٧٩	٠,٦٦		
٧١	٠,٦٤		
٦٥	٠,٦٤		
٧٠	٠,٦٣		
٥٩	٠.٦٣		
٨٣	٠,٦٢		
٦٦	٠,٦١		
٦١	٠,٦١		
٨٠	٠,٦١		
٧٧	٠,٦١		
٦٤	٠,٦		
٦٧	٠,٦		
٨٦	٠,٦		
٧٢	٠,٥٩		
٦٣	٠,٥٩		
٨٤	٠,٥٨		
٨٢	٠,٥٧		
٨١	٠,٥٧		
٧٦	٠,٥٤		
٦٨	٠.٥٣		
٧٤	٠,٥٢		
٤٥	٠,٥٢		
٧٣	٠,٥٢		
٤٤	٠,٥٢		
٣٩	٠,٥١		
٧٨	٠,٥١		
٥٥	٠,٥١		
٧٥	٠,٥١		
٨٥	٠,٥		
٤٩	٠.٤٩		
٥٤	٠,٤٨		
٥٣	٠,٤٣		
٥٨	٠,٤٢		

العامل المفردة	الأول	الثاني	الثالث
٥٧	٠,٤١		
٦٢	٠,٤١		
١٨		٠,٦٥	
١٣		٠,٦٥	
١١		٠,٦٤	
٩		٠,٦٤	
١٩		٠,٦٤	
٢٦		٠,٦٣	
٢٧		٠,٦٣	
١٦		٠,٦٢	
١٠		٠,٦٢	
٢٠		٠,٦٢	
٢٣		٠,٦١	
٤		٠,٦	
٢٨		٠,٦	
٥		٠,٦	
٧		٠,٥٩	
١٥		٠,٥٩	
١٤		٠,٥٩	
٢٥		٠,٥٨	
٣٠		٠,٥٧	
١٢		٠,٥٧	
٢٤		٠,٥٦	
٢٢		٠,٥٦	
٣٢		٠,٥٦	
٦		٠,٥٥	
١٧		٠,٥٥	
١		٠,٥٤	
٢٩		٠,٥٣	
٣٦		٠,٥٣	
٣		٠,٥٣	
٤٠		٠,٥٣	
٣٥		٠,٥٣	
٣٤		٠,٥٣	
٢١		٠,٥٢	
٨		٠,٥٢	
٣٨		٠,٥٢	
٤٢		٠,٥١	
٢		٠,٥	

العامل المفردة	الأول	الثاني	الثالث
٤١		٠,٤٩	
٣٧		٠,٤٧	
٤٦			٠,٦٨
٥٢			٠,٦٧
٥٦			٠,٦٣
٣٣			٠,٥٧
٣١			٠,٥٥
٤٨			٠,٥٢
٥١			٠,٥١
٤٣			٠,٤٩
٤٧			٠,٤٤
٥٠			٠,٤
القيمة المميزة	٤٠,٠٩	٢,٧١	٢,٢٧
% للتباين المفسر لكل عامل	٢١,٥١	٢٠,٨٦	١٠,٠٣
قيمة التباين المفسر للمقياس ككل	٥٢,٤١		

يتضح من جدول (٢) ظهور ثلاثة عوامل: الأول، كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٣٧ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠,٤١ إلى ٠,٧١، وفسر هذا العامل ٢١,٥١% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤٠,٠٩)، ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات الكفاءة.

والثاني، كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٣٩ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠,٤٧ إلى ٠,٦٥، وفسر هذا العامل ٢٠,٨٦ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢,٧١)، ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات التفهم.

والثالث، كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ١٠ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠,٤٠ إلى ٠,٦٨، وفسر هذا العامل ١٠,٠٣% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢,٢٧) ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات المصداقية.

ثانيًا– ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (٣) ثبات العوامل المشتقة من التحليل العاملى الاستكشافى والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الكفاءة	٠,٨٥**	٠,٨٤**
التفهم	٠,٨٠**	٠,٧٩**
المصداقية	٠,٨٣**	٠,٨٢**
المقياس ككل	٠,٨٨**	٠,٨٦**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق (٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة إحصائيًا، مما يوضح ثبات المقياس حيث كانت جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها علمياً.

ثالثًا– الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس الحالي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (٤) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس ثقة الطلاب في المعلمين (ن = ٢٧٠)

الكفاءة		التفهم		المصداقية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦٠	٠,٥٨**	١٨	٠,٦٧**	٤٦	٠,٤٤**
٦٩	٠,٧٠**	١٣	٠,٥٦**	٥٢	٠,٥٧**
٧٩	٠,٧٤**	١١	٠,٦٦**	٥٦	٠,٤٤**
٧١	٠,٧٩**	٩	٠,٦٣**	٣٣	٠,٥٤**
٦٥	٠,٦٢**	١٩	٠,٦٤**	٣١	٠,٧٢**
٧٠	٠,٦٥**	٢٦	٠,٥١**	٤٨	٠,٦٠**
٥٩	٠,٤٤**	٢٧	٠,٦٢**	٥١	٠,٦٣**
٨٣	٠,٥٠**	١٦	٠,٥٢**	٤٣	٠,٥٨**
٦٦	٠,٦١**	١٠	٠,٦١**	٤٧	٠,٥٤**
٦١	٠,٧٧**	٢٠	٠,٦٥**	٥٠	٠,٦٨**
٨٠	٠,٥٥**	٢٣	٠,٦٦**		
٧٧	٠,٥٤**	٤	٠,٦١**		
٦٤	٠,٦٥**	٢٨	٠,٥٨**		
٦٧	٠,٦٣**	٥	٠,٦٨**		
٨٦	٠,٧١**	٧	٠,٧٠**		

الكفاءة		التفهم		المصداقية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٧٢	٠,٦٢**	١٥	٠,٧٢**		
٦٣	٠,٦٠**	١٤	٠,٥٣**		
٨٤	٠,٧١**	٢٥	٠,٥٤**		
٨٢	٠,٧١**	٣٠	٠,٥٩**		
٨١	٠,٧٠**	١٢	٠,٦١**		
٧٦	٠,٤٦**	٢٤	٠,٧٣**		
٦٨	٠,٦٤**	٢٢	٠,٦٦**		
٧٤	٠,٥٨**	٣٢	٠,٦٣**		
٤٥	٠,٥٩**	٦	٠,٥٩**		
٧٣	٠,٦١**	١٧	٠,٧٢**		
٤٤	٠,٥٨**	١	٠,٦٦**		
٣٩	٠,٦١**	٢٩	٠,٦٣**		
٧٨	٠,٥١**	٣٦	٠,٧٨**		
٥٥	٠,٥٧**	٣	٠,٦٤**		
٧٥	٠,٥١**	٤٠	٠,٦٧**		
٨٥	٠,٤٥**	٣٥	٠,٤٤**		
٤٩	٠,٤٩**	٣٤	٠,٤٣**		
٥٤	٠,٤٧**	٢١	٠,٥٠**		
٥٣	٠,٤٨**	٨	٠,٥٢**		
٥٨	٠,٤٣**	٣٨	٠,٦٩**		
٥٧	٠,٤٥**	٤٢	٠,٦٧**		
٦٢	٠,٤٨**	٢	٠,٦٦**		
		٤١	٠,٦٦**		
		٣٧	٠,٦٨**		

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يبين الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الكفاءة	٠,٧٩**
التفهم	٠,٨٢**
المصداقية	٠,٨١**

** دال عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (٥) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠,٧٩– ٠,٨٢) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS الإصدار (٢١) –تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين (٢× ٢)، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،اختبار "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

١–نتائج الفرض الأول ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة طلاب المرحلة الإعدادية في المعلمين بحسب نوع التعليم (حكومي– لغات – دولي).

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادى، والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٦) الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية فى جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لنوع التعليم

البعد	نوع التعليم	ن	م	ع
الكفاءة	لغات	٥١	٩٣,١٨	٢٠,٤٨
	حكومى	٩٩	١١٥,٩٣	٢٠,٤١
	دولى	٣٣	١٤٢,٠٣	٤,٥٣
التفهم	لغات	٥١	٨٦,٤٧	٢١,٦٥
	حكومى	٩٩	١٢٠,١٩	٢١,١٩
	دولى	٣٣	١٤٩,٧٦	٤,٣٩
المصداقية	لغات	٥١	٢٣,٤٣	٥,٧٨
	حكومى	٩٩	٣٠,٤٠	٥,٧٨
	دولى	٣٣	٣٨,٥٥	١,٥٤
الدرجة الكلية	لغات	٥١	٢٠٣,٠٨	٤٥,١٣
	حكومى	٩٩	٢٦٦,٥٣	٤٤,٥٩
	دولى	٣٣	٣٣٠,٣٣	٩,٣٢

جدول (٧) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات أبعاد مقياس ثقة الطلاب في المعلمين والدرجة الكلية تبعاً لنوع التعليم

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفاءة	بين المجموعات	٤٨٣٩٥,١٨	٢	٢٤١٩٧,٥٩	٦٩,٧٩	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٢٤٣٢,٨٩	١٨٠	٣٤٦,٨٥		
	الكلى	١١٠٨٢٨,١	١٨٢			
التفهم	بين المجموعات	٨٣٨١٣,٩٩	٢	٤١٩٠٧,٠٠	١١٠,٨٣	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٨٠٥٦,١٢	١٨٠	٣٧٨,٠٩		
	الكلى	١٥١٨٧٠,١	١٨٢			
المصداقية	بين المجموعات	٤٦٢٥,٥٥	٢	٢٣١٢,٧٧	٨٢,٩٨	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٠١٦,٥٣	١٨٠	٢٧,٨٧		
	الكلى	٩٦٤٢,٠٨	١٨٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٣٢٦٧٩,٩	٢	١٦٦٣٤٠,٠	٩٩,٩٧	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٩٩٤٧٣,٧	١٨٠	١٦٦٣,٧٤		
	الكلى	٦٣٢١٥٣,٦	١٨٢			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع التعليم المختلفة فى بعد الكفاءة حيث كانت قيمة "ف" = ٦٩,٧٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٨) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال فى متوسطات بعد الكفاءة تبعاً لنوع التعليم

نوع التعليم	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
لغات	*٢٢,٧٥	٣,٢١
حكومى		
لغات	*٤٨,٨٥	٤,١٦
دولى		
حكومى	*٢٦,١	٣,٧٤
دولى		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليمالخاص للغات والتعليمالحكومي لصالح التعليم الحكومي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي،

وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الحكومي والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي.

كما يتضح من جدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع التعليم المختلفة فى بعد التفهم حيث كانت قيمة "ف" = ١١٠,٨٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٩) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال فى متوسطات بعد التفهم تبعاً لنوع التعليم

نوع التعليم	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
لغات	*٣٣,٧٢	٣,٣٥
حكومى		
لغات	*٦٣,٢٨	٤,٣٤
دولى		
حكومى	*٢٩,٥٦	٣,٩٠
دولى		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الحكومي لصالح التعليم الحكومي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الحكومي والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي.

ويتضح من جدول (٧) أيضًا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع التعليم المختلفة فى بعد المصداقية حيث كانت قيمة "ف" = ٨٢,٩٨ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٠) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال في متوسطات بعد المصداقية تبعاً لنوع التعليم

نوع التعليم	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
لغات	*٦,٩٧	٣,٣٥
حكومى		
لغات	*١٥,١١	٤,٣٤
دولى		
حكومى	*٨,١٤	٣,٩٠
دولى		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الحكومي لصالح التعليم الحكومي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الحكومي والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي.

ويتضح من جدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أنواع التعليم المختلفة فى الدرجة الكلية للثقة حيث كانت قيمة "ف" = ٩٩,٩٧ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١١) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال
في متوسطات الدرجة الكلية تبعاً لنوع التعليم

نوع التعليم	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
لغات	*٦٣,٤٤	٣,٣٥
حكومى		
لغات	*١٢٧,٢٥	٤,٣٤
دولى		
حكومى	*٦٣,٨٠	٣,٩٠
دولى		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الحكومي لصالح التعليم الحكومي، وتوجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين التعليم الخاص للغات والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم الحكومي والتعليم الدولي لصالح التعليم الدولي.

تفسير الفرض الأول: يتضح من عرض النتائج السابقة أن هناك فروق في ثقة طلاب المرحلة الإعدادية بمعلميهم تبعًا لاختلاف نوع التعليم حيث أظهرت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة بين المجموعات الثلاث التي تمثل أنواع التعليم في الدراسة الحالية وهي (التعليم الحكومي – التعليم الخاص لغات – التعليم الدولي) في الدرجة الكلية للثقة وكذلك في الأبعاد الثلاثة للثقة وهي (الكفاءة–التفهم–المصداقية) وكانت الفروق لصالح التعليم الدولي مقارنةً بالتعليم الخاص لغات والحكومي حيث جاءت الفروق لصالح طلاب التعليم الدولي في الدرجة الكلية للثقة وكذلك في الأبعاد الثلاثة، ويتفق مع ذلك ما توصلت إليه نتيجة دراسة (Song & Kim,2009) حيث أثبتت نتائج دراسته أن هناك اختلاف في مستوى الثقة الاجتماعية بين أنظمة التعليم المختلفة لصالح النظام الذي يتيح الفرصة للتفاعل الاجتماعي في الممارسات التعليمية المختلفة، وتفسر الباحثة ذلك بأن التعليم الدولي له بعض الخصائص التي تختلف عن التعليم المحلي بنوعيه الحكومي والخاص حيث إن أعداد الطلاب داخل حجرات الدراسة في المدارس الدولية أقل منه في المدارس الخاصة والحكومية مما يسهل التفاعل المباشر بين المعلم والطلاب فيزيد من فرص المشاركة والمناقشة والحوار مما يخلق فرص للتفاعل الجيد بين المعلمين والطلاب ويساعد على أن يكتسب المعلمين ثقة طلابهم من خلال مواقف التفاعل المختلفة حيث يمثل التفهم أحد الأبعاد إلى تكون الثقة لدى الطلاب، ويتفق ذلك مع ما يذكره (Cornelius-white, 2007) من أن "علاقة الطالب بالمعلم تمثل الروابط الاجتماعية الشخصية والأكاديمية بين المعلم والطالب والتي تقوم على أساس صفات المعلم الشخصية كاهتمامه بميول الطلبة واحترامه لهم، ومدى قدرته على تعزيز الثقة والأمن لديهم، ومراعاته أساليب تعلمهم واستخدامه طرق تدريسية متنوعة، وإدارته الصفية التي تثير الدافعية مما يساهم في صياغة المخرجات الطلابية (المعرفية، والوجدانية، والسلوكية) بشكل إيجابي"، كما أن المناهج المقدمة في هذه المدارس أيضا تختلف عن المناهج المحلية حيث تتيح فرص أكبر للطلاب للمشاركة الفعالة وتوفر فرص لأنشطة يشارك فيها الطلاب مع المعلمين مما ينشأ عنه مواقف تفاعلية بين الطلاب

والمعلمين من الممكن أن يزيد من خلالها الثقة بين الطلاب والمعلمين، بالإضافة إلي ذلك فالمدارس الدولية تحرص على اختيار معلمين على درجة عالية من الكفاءة ليتاسب أداؤهم مع نوعية المناهج والأنشطة المقدمة في هذا النوع من التعليم. علاوة علي أن التعليم الدولي يتيح للطلاب أن يختاروا بعض المواد التي يدرسونها ولا شك أن المعلم يمثل أحد العوامل التي يختار على أساسها الطالب، ولذلك فإدراك الطلاب لكفاءة المعلم يزيد من ثقتهم به حيث تمثل الكفاءة أيضًا أحد أبعاد الثقة في إطار الدراسة الحالية وتكون هناك أكثر من فرصة للتقييم مما يتيح فرصة للتغذية المرتدة بين الطالب والمعلم، كما أن التزام المعلم بالقواعد التي تضعها المدرسة تحقق بعد المصداقية الذي يمثل هو الاخر بعدًا من أبعاد الثقة، وكل ذلك يمكن أن يؤدي – في رأي الباحثة– إلى زيادة الثقة بين الطلاب والمعلمين، ويتفق ذلك مع ما يشير إليه محمد السيد عبد الله، ٢٠٠٦) من أن المدارس الدولية تتفوق على المدارس الحكومية والخاصة نظرًا لتوافر الإمكانات البشرية والماديةالتي تساعد على تقديم الخدمات التعليمية على أكمل وجه، وكذلك في الاهتمام بالناحية الوجدانية للطلاب مما ينعكس على بناء شخصيتهم وتحديد طموحاتهم، وتتفق أيضًا هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Karp, 2010) من أن ثقة المراهقين في معلميهم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يبذله المعلم من جهد إيجابي وتأثيره في الفصول الدراسية، أما بالنسبة إلى أن النتائج بينت وجود فروق ذات دلالة بين طلاب التعليم الحكومي وطلاب التعليم الخاص لغات لصالح التعليم الحكومي فتفسر ذلك الباحثة بأن التعليم الخاص يدرس ذات المقررات التي يدرسها طلاب المدارس الحكومية بالإضافة إلى مقررات إضافية للغات وغيرها وتكون الدراسة بتلك المدارس الخاصة أكثر جدية من المدارس الحكومية حيث يطلب من الطلاب العديد من الواجبات والتكليفات ويخضعون لاختبارات متتالية مما يجعل فرص تفاعلهم مع معلميهم غير كافية نظرا لاهتمام هذا النوع من التعليم بالناحية المعرفية أكثر من الناحية الانفعالية والاجتماعية، ويختلف ذلك مع ما يذكره (سامي نصار، ٢٠١٣) من أن "المدارس الخاصة للغات، تختلف عن المدارس الحكومية حيث إنها تؤدي دورًا هامًا في تقديم خدمات تعليمية وتربوية جيدة مع توافر روح التجريب والإبداع في كل ما يتصل بالتعليم، والتنظيم الجيد والفعال للفصول الدراسية لتحقيق أغراض التدريس مع استخدام طرق تدريس متطورة"،

ولعل ذلك سببه أن تلك الخدمات التربوية يكون في الغالب مردودها على النواحي التحصيلية بشكل أكبر، وربما ترجع ثقة طلاب التعليم الحكومي في معلميهم بشكل أكبر من طلاب التعليم الخاص– لغات لأن الطلاب في التعليم الحكومي ربما يعانون من بعض الضغوط التي يتغلبون عليها بمساعدة معلميهم مما يزيد من فرص تكوين الثقة بينهما، كما تشير الباحثةإلي أن من المحتمل أن تكون هذه النتيجة ترجع إلى أن "طلاب التعليم الحكومي ربما يكونوا قد راعوا الاستحسان الاجتماعي في إجابتهم على بنود المقياس خشيةً أن يطلع معلميهم على تلك النتائج حيث استرعى انتباه الباحثة أثناء تطبيق أدوات الدراسة على طلاب التعليم الحكومي أن معظمهم توجه لها بالسؤال أكثر من مرة حول إمكانية أن يطلع المعلمين على إجابتهم وعندما طمأنتهم الباحثة بأن ذلك لن يحدث بل وطلبت منهم عدم كتابة أسمائهم ظل البعض متخوف من أن يعرف المعلمين أسمائهم من خلال تاريخ الميلاد، علي العكس من طلاب التعليم الخاص لغات حيث لاحظت الباحثة انهمأكثر جرأة في التعبير عن رأيهم بصراحة في بنود المقياس.

٣–**نتائج الفرض الثانى ونصه** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة طلاب التعليم الجامعي في المعلمين في ضوء نوع الكلية (حكومي – خاص)، والتخصص (عملي – نظري).

وقامت الباحثة بالتحقق من هذا الفرض باستخدام تحليل التباين (٢ × ٢)، ٢ نوع الكلية (حكومي – خاص) × ٢ تخصص (نظري – عملى) على ثقة طلاب التعليم الجامعي في المعلم، ويمكن عرض نتائج التحقق من هذه الفروض من خلال الجدولين التاليين:

جدول (١٢) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس ثقة طلاب التعليم الجامعي في المعلم تبعاً لمتغيرى نوع الكلية (حكومي – خاص) والتخصص (نظري / عملي)

البعد	نوع الكلية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الكفاءة	حكومى	عملى	١١٣	١١٧,٦٥	٢٢,٢٨
		نظرى	١١٧	١١١,٢٣	٢٧,١٣
	خاص	عملى	٤٦	١٢٠,١١	٢٣,٢٨
		نظرى	٣٨	١١٢,٠٨	٢٥,٥٩
التفهم	حكومى	عملى	١١٣	١١٦,٠٦	٢٢,٣٩
		نظرى	١١٧	١١٣,٣٦	٢٩,٢٦
	خاص	عملى	٤٦	١١٨,٥٢	٢٥,٩٩

البعد	نوع الكلية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
		نظرى	٣٨	١١٥,٨٤	٢٦,٠٨
المصداقية	حكومى	عملى	١١٣	٢٧,٨٧	٥,٥٣
		نظرى	١١٧	٢٦,٧٢	٧,٤٥
	خاص	عملى	٤٦	٢٩,٢٢	٦,٦٧
		نظرى	٣٨	٢٨,٢٦	٦,٦٣
الدرجة الكلية	حكومى	عملى	١١٣	٢٦١,٥٨	٤٦,٦١
		نظرى	١١٧	٢٥١,٣١	٦١,١٠
	خاص	عملى	٤٦	٢٦٧,٨٥	٥١,٨٥
		نظرى	٣٨	٢٥٦,١٨	٥٦,٦٢

جدول (١٣) تحليل التباين الثنائى لدرجات عينة الدراسة على مقياس ثقة طلاب التعليم الجامعي في المعلم تبعاً لمتغيرى نوع الكلية (حكومي – خاص) والتخصص (نظرى / عملي)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الكفاءة	نوع الكلية (حكومى – خاص)	١٦٦,٥٩	١	١٦٦,٥٩	٠,٢٧	غير دالة
	التخصص(عملي/ نظرى)	٣١٩١,٨٩	١	٣١٩١,٨٩	٥,٢٢	دالة عند ٠,٠٥
	نوع الكلية × التخصص	٣٩,٣٩	١	٣٩,٣٩	٠,٠٦	غير دالة
	الخطأ	١٨٩٥٥١,٥	٣١٠	٦١١,٤٦		
	الكلى	٤٣٤٢٢٧٥	٣١٤			
التفهم	نوع الكلية (حكومى – خاص)	٣٧٣,٢٩	١	٣٧٣,٢٩	٠,٥٤	غير دالة
	التخصص(عملي/ نظرى)	٤٤٢,٦٦	١	٤٤٢,٦٦	٠,٦٥	غير دالة
	نوع الكلية × التخصص	٠,٠١	١	٠,٠١	٠	غير دالة
	الخطأ	٢١١٠٣٠	٣١٠	٦٨٠,٧٤		
	الكلى	٤٣٩٢٧٨٠	٣١٤			
المصداقية	نوع الكلية (حكومى – خاص)	١٢٨,٠٨	١	١٢٨,٠٨	٢,٩٤	غير دالة
	التخصص(عملي/ نظرى)	٦٧,٦١	١	٦٧,٦١	١,٥٥	غير دالة
	نوع الكلية × التخصص	٠,٥٨	١	٠,٥٨	٠,٠١	غير دالة
	الخطأ	١٣٤٨٩,٩	٣١٠	٤٣,٥٢		
	الكلى	٢٥٤٣٨٧	٣١٤			
الدرجة الكلية	نوع الكلية (حكومى – خاص)	١٨٩٦,١٥	١	١٨٩٦,١٥	٠,٦٤	غير دالة
	التخصص(عملي/ نظرى)	٧٣٥٤,٥١	١	٧٣٥٤,٥١	٢,٤٨	غير دالة
	نوع الكلية × التخصص	٢٩,٤	١	٢٩,٤	٠,٠١	غير دالة
	الخطأ	٩١٥٩٧٤	٣١٠	٢٩٥٤,٧٦		
	الكلى	٢١٨٣١٤٤٤	٣١٤			

يتضح من جدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الكفاءة تبعاً لاختلاف نوع الكلية (حكومي – خاص) حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٢٧ وهى غير داله إحصائياً، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الكفاءة تبعاً لاختلاف التخصص (نظرى/ عملي) حيث كانت قيمة "ف" = ٥,٢٢ وهى داله إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح التخصص العملي، ولا يوجد أثر لتفاعل كل من النوع والتخصص على الكفاءة حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٠٦ وهى غير داله إحصائياً.

ويتضح أيضا من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفهم تبعاً لاختلاف نوع الكلية (حكومي – خاص) حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٥٤ وهى غير داله إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى التفهم تبعاً لاختلاف التخصص (نظرى/ عملي) حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٦٥ وهى غير داله إحصائياً، ولا يوجد أثر لتفاعل كل من النوع والتخصص على التفهم حيث كانت قيمة "ف" = ٠ وهى غير داله إحصائياً.

ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المصداقية تبعاً لاختلاف نوع الكلية (حكومي – خاص) حيث كانت قيمة "ف = ٢,٩٤ وهى غير داله إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المصداقية تبعاً لاختلاف التخصص (نظرى/ عملي) حيث كانت قيمة "ف"= ١,٥٥ وهى غير داله إحصائياً، ولا يوجد أثر لتفاعل كل من النوع والتخصص على المصداقية حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٠١ وهى غير داله إحصائياً.

ويتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الدرجة الكلية تبعاً لاختلاف نوع الكلية (حكومي – خاص) حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٦٤ وهى غير داله إحصائياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التخصص (نظرى/ عملي) حيث كانت قيمة "ف" = ٢,٤٨ وهى غير داله إحصائياً ، ولا يوجد أثر لتفاعل كل من النوع والتخصص على الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ف" = ٠,٠١ وهى غير داله إحصائياً.

ويعني ذلك أنه لاتوجد فروق في الدرجة الكلية لثقة طلاب الجامعة في معلميهم أي أعضاء هيئة التدريس بكليتهم ترجع لمتغير نوع التعليم (حكومي – خاص) ولا للتخصص (عملي– نظري) كما لم توجد فروق في درجات أبعاد الثقة تبعًا لهذين المتغيرين باستثناء عامل الكفاءة، حيث كانت الفروق فيه دالة لصالح

التخصص العملي كما لم يكن هناك أيضًا تأثير لتفاعل نوع التعليم مع التخصص في الدرجة الكلية للثقة ولا أي بعد من أبعادها الثلاثة، ونظرًا لعدم وجود فروق بين مجموعة طلاب الكليات الحكومية والخاصة وكذلك بين طلاب الكليات العملية والكليات النظرية باستثناء بعد الكفاءة حيث كانت هناك فروق في هذا البعد عند ٠,٠٥ فلم يظهر أثر لتفاعل بعدي نوع الكلية والتخصص على درجة ثقة الطلاب بالمعلمين وتفسر الباحثة ذلك بأنه ليس هناك اختلاف كبير بين بيئة التعليم في جامعتي القاهرة، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، اللتان تم تطبيق أدوات الدراسة بهما من حيث أعضاء هيئة التدريس أو المقررات أو البرامج المقدمة وخاصة بعد وجود أقسام بالجامعات الحكومية تتبع نظام الساعات المعتمدة، وتتشابه كثيرًا مع نظام التعليم بهذه الجامعات، بالإضافة لعدم اختلاف أسلوب عضو هيئة التدريس بين الجامعتين حيث يكون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة في أغلب الأحيان منتدبين للعمل بتلك الجامعات من جامعات حكومية، أو يكونوا قد درسوا بتلك الجامعات الحكومية قبل أن يقوموا بالعمل في هذه الجامعات الخاصة وفي الحالتين نجد أنه عضو هيئة التدريس يتعامل بأسلوبه التدريسي الذي يتقنه سواءً كانت محاضرته بكلية حكومية أم خاصة، كما أن التعليم الجامعي بشتي أنواعه يتطلب نوعًا من التفاعل بين الطلاب والأساتذة يتمثل فيما يطلبه كأستاذ مادة من طلبه كأعمال صفية، وأوراق عمل أو أنشطة وتكليفات تتيح فرص للتفاعل بينه وبين طلابه لا تختلف أن ذاك من نوع تعليمي إلى آخر، لاسيما مع انتشار ثقافة الجودة بالجامعات المختلفة مما يتيح فرصة أكبر للطالب للمناقشة والحوار مع أساتذته، ويولد قدرًا كبيرًا من الثقة بينهما، وإن كان عنصر الكفاءة في معلمي المدارس قد يختلف من نوع تعليم إلى آخر فإنه بالنسبة للتدريس بالجامعة تكون الكفاءة بين أعضاء هيئة التدريس هي السمة الغالبة كلٌ في تخصصه حيث يمثل التفوق العلمي شرطًا للعمل بالجامعات على اختلاف أنواعها، وقد توصلت نتائج الدراسة التي أجراها **(Wooten & McCroskey, 1995)** أن تصورات الطلاب حول كلٍ من كفاءة المعلم وزيادة استجابته لمطالبهم ترتبط إيجابيًا بزيادة ثقتهم في المعلم. وكذلك فإن بعدي التفهم والمصداقية أيضًا يتوافران في أغلب أعضاء هيئة التدريس إذ أصبح مع وجود نظام للجودة بالكليات هناك أهداف محددة يسعى الجميع إلى تحقيقها كما أن هناك معايير محددة وشروط خاصة في وضع

الامتحانات وأصبح الطلاب على دراية برسالة كليتهم ورؤيتها وأهدافها بل ويشاركون في إعدادها ويشاركون كذلك في تقييم المقررات التي يدرسونها وفي تقييم أعضاء هيئة التدريس مما زاد من مصداقية عضو هيئة التدريس سواء في الجامعات الحكومية أم الخاصة كل هذا الأمور من شأنها أن تزيد من ثقة الطالب في المعلم ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Zak et al., 1998) حيث يذكر أنه من الممكن أن تُنمى الثقة وتتطور من خلال إدراك الفرد بالشعور الإيجابي والثقة تجاه الآخرين، ذلك الشعور الذي يعززه بعض المتغيرات الموقفية مثل درجة الاتساق بين ما يقوله الفرد محل الثقة وبين ما يفعله، وكذلك على مصداقيته في الحكم على الأشياء. وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الثقة ويتفق عدم وجود فروقفي درجة الثقة في المعلم بين التعليم الخاص والحكومي وبين التخصص العملي والنظري في الدرجة الكلية للثقة وفي أبعادها الفرعية – ما عدا بعد الكفاءة – مع النتائج التي بينتها دراسة كل من (King, 2002)، (Moye, et al.,2005) من أنه ليس هناك علاقة بين مستوى الثقة وبين التخصص الدراسي، التحصيل الدراسي، أما بالنسبة لبعد الكفاءة فقد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ في درجات ثقة الطلاب في المعلمين يرجع إلى التخصص الدراسي لصالح التخصص العملي، وترجع الباحثة ذلك إلى أن التخصصات العملية تكون للكفاءة فيها دور كبير لاسيما أن عينة الكليات العملية في الدراسة الحالية تم اختيارها من تخصصات دقيقة، وهي كلية التمرض، وكلية العلوم، حيث يحتاج طلاب تلك الكليات إلى قدر كبير من المهاراة للقيام بالأداءات العملية المطلوبة منهم وكذلك للنجاح في حياتهم العملية فيما بعد وبالتالي فمن المنطقي أن تزيد ثقتهم في عضو هيئة التدريس الذي يشهدون له بالكفاءة لأنهم يشعرون بأنه من الممكن الاعتماد عليه عندما تقابلهم أي مشكة دراسية.

٣- **نتائج الفرض الثالث ونصه:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة الطلاب في المعلمين بين الذكور والإناث بالمرحلة الإعدادية.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس ثقة الطلابفي المعلمين، والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث بالمرحلة الإعدادية، وكذلك حساب قيم " ت " وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٤) الفروق بين الذكور والإناث فى درجات مقياس ثقة الطلاب في المعلمين بالمرحلة الإعدادية

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءة	ذكور	١٠٨	١٠٥,٩٤	٢٥,٦٤	٦,٠١	دالة عند ٠,٠١
	إناث	٧٥	١٢٦,٣٣	١٧,٢٧		
التفهم	ذكور	١٠٨	١٠٤,٢٤	٢٩,٨٦	٧,٦٦	دالة عند ٠,٠١
	إناث	٧٥	١٣٣,٢٤	١٦,١١		
المصداقية	ذكور	١٠٨	٢٧,٣٥	٧,٦٣	٦,٣٣	دالة عند ٠,٠١
	إناث	٧٥	٣٣,٦٤	٤,٧٤		
المجموع	ذكور	١٠٨	٢٣٧,٥٣	٦١,٢١	٧,٠٨	دالة عند ٠,٠١
	إناث	٧٥	٢٩٣,٢١	٣٥,٦٣		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بالمرحلة الإعدادية فى جميع أبعاد الثقة والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح الإناث.

٤- **نتائج الفرض الرابع ونصه:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة الطلاب في المعلمين بين الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس ثقة الطلاب في المعلمين، والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية، وكذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٥) الفروق بين الذكور والإناث فى ثقة الطلاب في المعلمين بالمرحلة الجامعية

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءة	ذكور	٩٢	١١٠,٢٤	٣٠,٥٦	٢,١٧	دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٢٢	١١٦,٩٠	٢١,٨٧		
التفهم	ذكور	٩٢	١١٣,٨٥	٣١,٣٢	٠,٦٧	غير دالة
	إناث	٢٢٢	١١٦,٠٣	٢٣,٥٤		
المصداقية	ذكور	٩٢	٢٧,٢٢	٨,٢٩	٠,٨٠	غير دالة
	إناث	٢٢٢	٢٧,٨٨	٥,٨٠		
المجموع	ذكور	٩٢	٢٥١,٣٠	٦٧,٨٣	١,٤١	غير دالة
	إناث	٢٢٢	٢٦٠,٨٠	٤٧,٧٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بالمرحلة الجامعية فى جميع أبعاد مقياس ثقة الطلاب في المعلمين والدرجة الكلية عدا بعد الكفاءة حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لصالح الإناث.

نتائج الفرض الخامس ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة الطلاب في المعلمين بين الذكور والإناث بمرحلة الدراسات العليا.

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس ثقة الطلابفي المعلمين، والدرجة الكلية لكل من الذكور والإناث لطلاب الدراسات العليا، وكذلك حساب قيم "ت" وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٦) الفروق بين الذكور والإناث فى درجات ثقة الطلاب في المعلمين بمرحلة الدراسات العليا

البعد	النوع	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكفاءة	ذكور	٢٩	٩١,٢٤	٣١,٥٩	٣,١٢	دالة عند ٠,٠١
	إناث	١٦٧	١٠٩,٢٤	٢٨,١٤		
التفهم	ذكور	٢٩	٩٣,٢٤	٣٣,٣٠	٢,٩٧	دالة عند ٠,٠١
	إناث	١٦٧	١١٠,٨٧	٢٨,٧٩		
المصداقية	ذكور	٢٩	٢٠,٢٨	٦,٨٢	٢,٤٦	دالة عند ٠,٠١
	إناث	١٦٧	٢٣,٩٢	٧,٤٦		
المجموع	ذكور	٢٩	٢٠٤,٧٦	٦٩,٧٨	٣,١١	دالة عند ٠,٠١
	إناث	١٦٧	٢٤٤,٠٣	٦١,٤٦		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بمرحلة الدراسات العليا فى جميع أبعاد ثقة الطلاب في المعلمين والدرجة الكلية حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح الإناث.

تفسير الفروض الخاصة بالنوع الاجتماعي (الفرض الثالث، الفرض الرابع، الفرض الخامس):

يتضح من خلال نتائج الفرض الثالث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرحلة الإعدادية وذلك في الدرجة الكلية للثقة وأبعادها الثلاثة (الكفاءة، المصداقية، التفهم) لصالح الإناث، كما يتضح من نتائج الفرض

الرابع أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرحلة الجامعية في الدرجة الكلية للثقة وكذلك في بعدي المصداقية والتفهم، إلا أنه توجد بينهما فروق في بعد الكفاءة، ويتضح من نتائج الفرض الخامس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلة الدراسات العليا وذلك في الدرجة الكلية للثقة وأبعادها الثلاثة (الكفاءة، المصداقية، التفهم) لصالح الإناث.

وبذلك يكون هناك إتساق بين نتائج المرحلة الإعدادية، ومرحلة الدراسات العليا حيث وجد فيهما فروق ذات دلالة لصالح الإناث في الدرجة الكلية للثقة وكذلك في أبعادها الثلاثة، وتختلف عنهما النتائج الخاصة بالمرحلة الجامعية حيث لم توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث إلا في بعد الكفاءة وتفسر الباحثة ذلك بأن طالبات المرحلة الإعدادية ما زلن في بداية مرحلة المراهقة المبكرة ولم يصلن بعد إلي درجة من النضج تمكنهن من الاعتماد علي أنفسهن فهن يبحثن عن الثقة في نموذج يمثل في نظرهن السلطة الأبوية حيث يشعرن بالأمان والاعتماد عليه وتزيد ثقتهن في هذا النموذج كلما شعرن بكفائته في توصيل المعلومة إليهن أو مساعدتهن في فهم جزء يستعصي عليهن فهمه، وكلما لمسن من المعلم أو المعلمة الصدق في القول والعدالة في التعامل والاتساق بين ما يقوله وما يفعله كلما زادت ثقتهن به أو بها، أما بالنسبة للذكور في هذه المرحلة فإن خصائص مرحلة المراهقة تبدأ في الظهور عليهم بشكل أكثر وضوحًا من الإناث فتبدأ سلوكيات التمرد ورفض السلطة ومحاولات الاستقلال بشكل واضح، وتبدأ ثقة المراهق تتجه بشكل واضح إلى أقرانه، حيث يستمد منهم الدعم والتشجيع، وبذلك تظهر الفروق في التفاعل مع المعلم بشكل واضح بين الذكور والإناث فنجد الإناث يحترمن القواعد التي يضعها المعلم، في حين قد يكسر الذكور تلك القواعد متعمدين ذلك للفت الانتباه وحب الظهور وكل ذلك يرجع إلي طبيعة تلك المرحلة، أما بالنسبة لطلاب المرحلة الجامعية فمع انتقالهم إلى مرحلة جديدة تختلف عن مرحلة التعليم قبل الجامعي يجد الطلاب والطالبات أنفسهم في مجتمع مختلف عما قبل وفالقيود والقواعد المدرسية تختفي ليحل محلها شئ من الحرية ويختلف التعامل مع استاذ الجامعة عن التعامل مع مدرس الفصل مما يجعل هناك اختلاف في العلاقات حيث وبالنسبة لبعد الكفاءة فقد بينت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيًا فيه لصالح الإناث فلعل ذلك حرصًا من الطالبات على التحصيل

الجيد ونظرًا لطبيعة المجتمع التي يمكن أن تعطي للطالب الحق في أن يلتقي بأصحابه في أي وقت فيمكن أن يعتمد عليهم في تعويض ما فاته من معلومات. أما الطالبات فيكن أكثر حرصًا على المعلومات نظرًا لأنهن قد لا يستطعن الحصول على نفس فرص الطلاب في تعويض ما فاتهن من معلومات، كما أن طبيعة الإناث تجعلهن أكثر التزامًا بما يكلفن به من أعمال مما يتيح لهم فرص التفاعل مع معلميهن ويزيد من فرص تعزيز الثقة.أما في مرحلة الدراسات العليا فقد أوضحت النتائج أن هناك فروقًا ذات دلالة في ثقة الطلاب في المعلمين في الدرجة الكلية للثقة وكذلك في أبعادها الثلاثة وترجع الباحثة ذلك إلى طبيعة العينة الخاصة التي تجعل لابد من حدوث تفاعل مباشر بين الطلاب والأساتذة علاوة علي قلة الأعداد مقارنةً بالمرحلة الجامعية، وطبيعة الدراسة التي تعتمد على أنشطة وتكليفات تطلب من الطلاب بشكل مستمر وقد ترجع الفروق بين الذكور والإناث هنا لأن معظم الإناث في مرحلة الدراسات العليا يكن متفرغين للدراسة مما يتيح لهم التفاعل المباشر مع الأساتذة ويزيد من فرص الثقة المتبادلة بينهم، في حين أن معظم الملتحقين بالدراسات العليا من الطلاب يكونون لديهم العديد من الأدوار التي يقومون بها فمعظمهم يعمل وبعضهم مسوؤل عن أسرة فيكون ذلك سبب عدم مقدرته على الانتظام في الحضور والتفاعل الجيد مما يحرمه فرص تكوين الثقة مع الأساتذة وبذلك تظهر الفروق بين الذكور والإناث بهذه المرحلة، وقد اهتمت كثير من الدراسات منذ تحدث روتر عن الثقة المتبادلة منذ ستينات القرن الماضي بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في متغير الثقة وقد أشارت معظم هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الفئتين في متغير الثقة ومنها دراسة(Schwarzer & Buchwald, 2000; King, 2002; Rotenberg, et al.,2005;Moye, et al.,2005;Song & Kim,2009; Karp, 2010) وكذلك دراسة (زياد بركات، ٢٠١٤) وقد اتفقت كل هذه الدراسات على عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث فى متغير الثقة، مما يتفق مع بعض نتائج الدراسة الحالية والخاصة بالمرحلة الجامعية –فيما عدا بعد الكفاءة– ويختلف مع باقى نتائج الدراسة الحالية والخاصة بالمرحلة الإعدادية ومرحلة الدراسات العليا، فى حين تتفق النتائج الخاصة بالمرحلة الإعدادية ومرحلة الدراسات العليا وبعد الكفاءة فى المرحلة الجامعية والتي تبين أن هناك فروقا لصالح الإناث مع النتائج التي توصل إليها Rotenberg, et

(al.,2005) والتي أظهرت أن الفتيات يعتقدن في ثقة الآخرين بشكل أكبر من الأولاد كما كن أكثر مساعدة لزملائهن في الدراسة، وكذلك مع نتائج دراسة (Karp, 2010) التي بينت أن استجابات الإناث كانت أكثر إيجابية من الذكور في متغير الثقة، حيث أظهرت أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بشكل كبير في درجة الثقة في المعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما كانت استجابات الإناث في بيئة الصف أكثر فعالية من الذكور مما يدل على أن الأناث يثقن في معلمهن بشكل أكثر من الذكور.

نتائج الفرض السادس ونصه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات ثقة الطلاب في المعلمين بحسب المرحلة العمرية (المراهقة المبكرة – المراهقة المتأخرة – الرشد).

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادى، والجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٧) الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية
فى جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً للمرحلة العمرية

البعد	المرحلة العمرية	ن	م	ع
الكفاءة	مراهقة مبكرة	١٨٣	١١٤,٣٠	٢٤,٦٨
	مراهقة متأخرة	٣١٤	١١٤,٩٥	٢٤,٨٧
	رشد	١٩٦	١٠٦,٥٨	٢٩,٣٠
التفهم	مراهقة مبكرة	١٨٣	١١٦,١٣	٢٨,٨٩
	مراهقة متأخرة	٣١٤	١١٥,٣٩	٢٦,٠٣
	رشد	١٩٦	١٠٨,٢٦	٣٠,٠٧
المصداقية	مراهقة مبكرة	١٨٣	٢٩,٩٣	٧,٢٨
	مراهقة متأخرة	٣١٤	٢٧,٦٨	٦,٦٢
	رشد	١٩٦	٢٣,٣٨	٧,٤٦
الدرجة الكلية	مراهقة مبكرة	١٨٣	٢٦٠,٣٥	٥٨,٩٤
	مراهقة متأخرة	٣١٤	٢٥٨,٠٢	٥٤,٤٣
	رشد	١٩٦	٢٣٨,٢٢	٦٤,١١

جدول (١٨) تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات أبعاد مقياس ثقة الطلاب في المعلمين والدرجة الكلية تبعاً للمرحلة العمرية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكفاءة	بين المجموعات	٩٣٣٩,٢٥	٢	٤٦٦٩,٦٣	٦,٨٣	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٧١٧٢٢,٠	٦٩٠	٦٨٣,٦٦		
	الكلى	٤٨١٠٦١,٢	٦٩٢			
التفهم	بين المجموعات	٧٧٥٩,٦٩	٢	٣٨٧٩,٨٥	٤,٩٥	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٤٠١٨٦,٤	٦٩٠	٧٨٢,٨٨		
	الكلى	٥٤٧٩٤٦,١	٦٩٢			
المصداقية	بين المجموعات	٤٢٧٩,٢٩	٢	٢١٣٩,٦٥	٤٣,١٣	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٤٢٢٦,١٦	٦٩٠	٤٩,٦٠		
	الكلى	٣٨٥٠٥,٤٦	٦٩٢			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٠٦١٤,١٠	٢	٣٠٣٠٧,٠٥	٨,٨٥	دالة عند ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٣٦٠٨٦٩	٦٩٠	٣٤٢١,٥٥		
	الكلى	٢٤٢١٤٨٣	٦٩٢	.		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة فى بعد الكفاءة حيث كانت قيمة "ف" = ٦,٨٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (١٩) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال

في متوسطات بعد الكفاءة تبعاً للمرحلة العمرية

المرحلة العمرية	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
مراهقة مبكرة	٠,٦٥	٢,٤٣
مراهقة متأخرة		
مراهقة مبكرة	*٧,٧١	٢,٦٨
رشد		
مراهقة متأخرة	*٨,٣٦	٢,٣٨
رشد		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة، وتوجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المبكرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المتأخرة.

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة فى بعد التفهم حيث كانت قيمة "ف" = ٤,٩٥ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٢٠) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال
فى متوسطات بعد التفهم تبعاً للمرحلة العمرية

المرحلة العمرية	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
مراهقة مبكرة	٠,٧٣	٢,٦٠
مراهقة متأخرة		
مراهقة مبكرة	*٧,٨٦	٢,٨٧
رشد		
مراهقة متأخرة	*٧,١٢	٢,٥٤

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المبكرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المتأخرة.

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة فى بعد المصداقية حيث كانت قيمة "ف" = ٤٣,١٣ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٢١) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال
فى متوسطات بعد المصداقية تبعاً للمرحلة العمرية

المرحلة العمرية	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
مراهقة مبكرة	*٢,٢٤	٠,٦٥
مراهقة متأخرة		
مراهقة مبكرة	*٦,٥٤	٠,٧٢
رشد		
مراهقة متأخرة	*٤,٣٠	٠,٦٤
رشد		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة لصالح المراهقة المبكرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المبكرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المتأخرة.

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل العمرية المختلفة فى الدرجة الكلية حيث كانت قيمة "ف" = ٨,٨٥ وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ولمعرفة لمن تكون هذه الدلالة قامت الباحثة باستخدام المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال والجدول التالى يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

جدول (٢٢) المقارنات البعدية بطريقة أقل فرق دال
فى متوسطات الدرجة الكلية تبعاً للمرحلة العمرية

المرحلة العمرية	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعيارى
مراهقة مبكرة	٢,٣٣	٥,٤٤
مراهقة متأخرة		
مراهقة مبكرة	*٢٢,١٣	٦,٠١
رشد		
مراهقة متأخرة	*١٩,٧٩	٥,٣٢
رشد		

* دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة، وتوجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المبكرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد لصالح المراهقة المتأخرة.

تفسير الفرض السادس الخاص بالفروق بين المراحل النمائية في الثقة بالمعلم: يلاحظ من خلال النتائج السابقة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة المراهقة المبكرة ومرحلة المراهقة المتأخرة في كل من الدرجة الكلية للثقة في المعلم، وكذلك في بعدي الكفاءة، التفهم، في حين وجدت بينهما فروق في بعد المصداقية لصالح مرحلة المراهقة المبكرة، كما وجدت فروق ذات دلالة في الثقة بالمعلم بين مرحلة المراهقة المبكرة والرشد لصالح المراهقة المبكرة، ووجدت أيضًا فروق ذات دلالة في الثقة بالمعلم بين مرحلة المراهقة المتأخرة والرشد لصالح المراهقة المتأخرة. وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين مجموعة المراهقة المبكرة والمتأخرة نظرًا لتقاربهما في مرحلة النمو حيث لا تختلف متطلبات النمو في كلتا المرحلتين اختلافًا كبيرًا فلازالا كلاهما في مرحلة تكوين شخصيته حيث يذكر حامد عبد السلام زهران، ١٩٩٠؛ علاء الدين كفافي، ١٩٩٧) أن خلال تلك المرحلة يبدأ المراهق في تكوين الذكاء الاجتماعي، وتعرف الحالة النفسية للمتكلم، وتعتبر المدرسة ومطالبها أحد العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي، وتستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي حيث يستمر في تعلم المعايير الاجتماعية من الوالدين والمعلمين وتبعًا لنظرية اريكسون التي تم تناولها من خلال تلك الدراسة فإن المراهق خلال هذه المرحلة يسعي لتكوين هويته ويبحث عن استقلاله ويكون المعلم المتفاعل أو الذي يشعر معه بالألفة نتيجة لإحساسه بأنه يتفهم متطلباته ويشبع حاجاته يكون محل ثقته، فالنمو الاجتماعي الملئ بالحب والفهم والرعاية من أهم متطلبات تلك المرحلة، أما مجموعة الرشد فيكون قد وصلوا لدرجة من النضج العقلي والاجتماعي والانفعالي كما تكون لديهم خبرة كبيرة في التعامل مع الأخرين وفي الغالب تكون لديهم علاقات متشعبة نتيجة لتعدد الأدوار الذي يقومون بها في الحياة اليومية ولذلك فإنهم يضعون ثقتهم في الغالب في شريك الحياة، أو أخ أو قريب أو صديق أو زميل في العمل أما المعلم فيكون دوره الأساسي بالنسبة لهم هو المتابعة العلمية والتوجيه فهو لا يمثل بالنسبة لهم نفس مكانة المعلم عند مجموعة المراهقة المبكرة والمتأخرة أيضًا، وهذا يفسر

وجود فروق ذات دلالة بين مجموعة مرحلة الرشد وكل من مجموعة المراهقة المبكرة ومجموعة المراهقة المتأخرة لصالح مجموعتي المراهق حيث لا تزالا تضع ثقتها ى المعلم بشكل أكبر وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه Gregory& (Ripski, 2008). من خلال دراسة عن ثقة المراهقين في المعلمين: والآثار المترتبة علي تلك الثقة في السلوك داخل الفصل الدراسي بالمدرسة الثانوية حيث بينت النتائج وجود علاقة بين ثقة الطلاب في معلميهم ومهارات الانضباط والتعاون عند هؤلاء المعلمين، وأن العلاقات الطيبة والتعاون بين المعلمين والطلاب يجعل الطلاب يدركون أن المعلمين يستحقون الثقة، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة (Hochreich & Rotter,1970) التي توصلت إلى أن الثقة تقل بتقدم الطلاب في العمر الزمني.

وبعدما توصلت إليه الدراسة من نتائج تقترح الباحثة القيم بعدة دراسات في هذا المجال منها:

- دراسة الثقة المتبادلة بين المعلمين والطلاب.
- دراسة العلاقة بين ثقة الطلاب بالمعلمين وبعض المتغيرات مثل الإفصاح عن الذات، فعالية الذات، قلق المستقبل، الرضا الدراسي.
- دراسة أثر تدريب المعلمين علي التواصل الفعال، مهارات التدريس علي ثقة الطلاب بهم.
- دراسة اختلاف النوع الاجتماعي للمعلم على ثقة الطلاب (من الجنسين) به بمعني هل تختلف ثقة الطلاب الذكور في المعلمين عن ثقتهم في المعلمات، وهل تختلف ثقة الطالبات في المعلمين الذكور عن ثقتهن في المعلمات، وذلك في مراحل عمرية مختلفة.
- دراسة العلاقة بين اسلوب القيادة في المؤسسة التعليمية، وبين ثقة المعلمين في الإدارة، وفي زملائه، وفي أولياء الأمور والطلاب.
- دراسة اختلاف درجات ثقة طلاب المدارس الدولية في المعلمين المصريين والأجانب.

كما توصي الباحثة بضرورة:

- تدريب الآباء والأمهات المقبلين على إنجاب طفل علي كيفية إشباع الحاجات الأساسية لطفلهم منذ الميلاد – نظرًا لأهمية ذلك في تنمية ثقة

الطفل فيمن حوله. تبعًا انظرية أريكسون– مما ينعكس على باقي مراحل حياته.

- تدريب المعلمين على أساليب التدريس الفعال والتواصل الجيد مع الطلاب مما يزيد من روابط الثقة بينهم.
- عقد اختبارات معدة جيدًا عند اختيار المعلمين مع التأكيد علي توافر بعض المهارات اللازمة لتكوين علاقات طيبة بينهم وبين الطلاب مع الأخذ في الاعتبار الاهتمام بمتغيرات الدراسة الحالية (الكفاءة، التفهم،المصداقية) والتي تمثل عناصر هامة في تكوين الثقة بين الطالب والمعلم .
- إضافة معيار توفر ثقة الطلاب في المعلم (سواء بالمدرسة أو بالجامعة) كأحد المعايير التي يقيم على أساسها المعلم تبعًا لمتطلبات الجودة والاعتماد.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

أحمد جبر، نظام النابلسي (١٩٩٥): سيكولوجية المراهق وتربيته، فلسطين، مطبعة نابلس.

باربرا أنجلر(١٩٩٠): مدخل إلى نظريات الشخصية، ط٢، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، الطائف الحارثي للطباعة والنشر.

جمال سالم محمد بدراني (١٩٨٦): بناء مقياس الثقة لدى طالب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

حامد عبد السلام زهران(١٩٩٠): علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة، دار الفكر.

زياد بركات (٢٠١٤): الثقة الاجتماعية المتبادلة بين طلبة جامعة القدس المفتوحة فى ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد الثانى، العدد(٧).

سامي محمود نصار (٢٠١٣): التعليم الخاص وبنية النظام التعليمى فى مصر، دراسة مسحية لعوائد التعليم العام والخاص فى مصر، القاهرة، دار الكتب.

سائدة جمال محمد (٢٠٠٨): النمو النفسى والاجتماعى لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة، وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عادل الأشول (١٩٩٦): *علم نفس النمو _من الجنين إلى الشيخوخة*، القاهرة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد العال حامد عجوة (١٩٩٤): الثقة المتبادلة وعلاقتها بكل من العصابية– الاتزان النفعالى والانبساط–الانطواء، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية*، جامعة المنوفية، السنة (١٠)، العدد (٢).

عقيل خليل ناصر. (٢٠١٢): نظرية إريك إريكسون. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٦)، ٢١٦–٢٣٠.

علاء الدين كفافى (١٩٩٧): *علم النفس الارتقائي*: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مؤسسة الأصالة.

علي محمد محمد الديب (١٩٩٠): علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولية عن التحصيل الدراسي، *مجلة علم النفس*،

العدد (١٣).
فارس نظمي (٢٠٠١): االاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة االاجتماعية المتبادلة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
مجدي محمد الدسوقي (١٩٩٨): *قائمة توجه الثقة لذي طلاب الجامعة*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠٠٩): الذكاء الانفعالى، المعنى الشخصى، وجودة الحياة النفسية دراسة مقارنة بين المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، مدرسة الصحة النفسية وعلم نفس الأطفال غير العاديين، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية
محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨): *نظريات الشخصية*، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
محمد السيد محمد عبد الله (٢٠٠٦): دراسة تقويمية لإدارة وتمويل التعليم الخاص قبل الجامعى بمصر فى ضوء بعض التوجهات نحو الخصخصة، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية.
المركز القومى للبحوث التربوية(٢٠١٥): *تقرير عن التعليم للجميع في مصر*، القاهرة.
منال عبد الخالق جاب الله (٢٠١٥): *الثقة في عصر العولمة*: دراسة في سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
مؤيد يوسف الساعدي (٢٠٠٢): بناء مقياس الثقة بالأخرين، *مجلة البحوث الاقتصادية والإدارية*.
وزارة التربية والتعليم (١٩٨٨): قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، المعدل بالقانون رقم ٢٣٣، لسنة ١٩٨٨، المادة ٣، المطابع الأميرية.

ثانيًا– المراجعة الأجنبية:

Battle, A. (2007). Trust and leadership (Doctoral dissertation, Arizona State University).
Butler, S. A., & Hodge, S. R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. Physical Educator, 58(1), 30.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, *77*(1), 113-143.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of educational research, 77(1), 113-143.

Couch, L. L., Adams, J. M., & Jones, W. H. (1996). The assessment of trust orientation. Journal of personality assessment, 67(2), 305-323.

Dictionary.apa.org

Flanagan, C. (2003). Trust, identity, and civic hope. Applied Developmental Science, 7(3), 165-171.

Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy. Foreign Aff., 74, 89.

Glanville, J. L., & Paxton, P. (2007). How do we learn to trust? A confirmatory tetrad analysis of the sources of generalized trust. Social Psychology Quarterly, 70(3), 230-242.

Gregory, A., &Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. School Psychology Review, 37(3), 337-353.

Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. Teachers and teaching, 8(3), 393-407.

Hochreich, D. J., & Rotter, J. B. (1970). Have college students become less trusting?. Journal of Personality and Social Psychology, 15(3), 211.

Hood, S. M. (2013). A study of teacher trust in clients and student achievement in Texas suburban schools. Texas A&M University.

Jasielska, D., Rogoza, R., Zajenkowska, A., &Russa, M. B. (2019). General trust scale: Validation in cross-cultural settings. Current Psychology, 1-11.

Karp, J. M. (2010). Teacher expectations and the mediation effects of trust on eighth grade adolescent academic self-efficacy and achievement. Dowling College.

King, V. (2002). Parental divorce and interpersonal trust in adult offspring. Journal of Marriage and Family, 64(3), 642-656.

Lindahl, C. (2014). School Leadership, Trust and Teacher Job Satisfaction Is It a Potential Strategy for Raising Student Achievement?.

Macfarlane, B., & Hughes, G. (2009). Turning teachers into academics? The role of educational development in fostering synergy between teaching and research. Innovations in education and teaching international, 46(1), 5-14.

Mayer, R. C., Davis, J. H., &Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of management review, 20(3), 709-734.

Moye, M. J., Henkin, A. B., & Floyd, D. J. (2006). Faculty-department-chair relationships: Examining the nexus of empowerment and interpersonal trust in community colleges in the context of change. International Journal of Educational Reform, 15(2), 266-288.

Prickett, T. (2016). A study of relationships between teacher leadership, student trust, and student commitment to ethical goodness.

Rotenberg, K. J., Boulton, M. J., & Fox, C. L. (2005). Cross-sectional and longitudinal relations among children's trust beliefs, psychological maladjustment and social relationships: are very high as well as very low trusting children at risk?. Journal of abnormal child psychology, 33(5), 595-610.

Rotenberg, K. J., Fox, C., Green, S., Ruderman, L., Slater, K., Stevens, K., & Carlo, G. (2005). Construction and

validation of a children's interpersonal trust belief scale. British Journal of Developmental Psychology, 23(2), 271-293.

Rotter, J. B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility. American psychologist, 35(1), 1.

Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2000). Dyadic Coping and Interpersonal Trust in Student-Teacher Interactions.

Song, J. H., Kim, H. M., & Kolb, J. A. (2009). The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment. Human Resource Development Quarterly, 20(2), 147-167.

Tschannen-Moran, M. (2004, November). What's Trust Got to do With It? The Role of Faculty and Principal Trust in Fostering Student Achievement. In annual meeting of the University Council for Educational Administration, Kansas City, MO. US Census Bureau.(2015). Poverty. Washington, DC: Author. Retrieved from https://www. census. gov/hhes/www/poverty/methods/definitions. htmlU. S. Department of Agriculture.(2015, March). The summer food service program.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 217-247.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. Leadership and policy in schools, 3(3), 189-209.

VandenBos, G. R., & American Psychological Association Staff, 2015.

Vanhala, M., Puumalainen, K., &Blomqvist, K. (2011). Impersonal trust: The development of the construct and the scale. Personnel Review, 40, 485-513.

Wade, C. E., Cameron, B. A., Morgan, K., & Williams, K. C. (2011). Are interpersonal relationships necessary for developing trust in online group projects?. Distance Education, 32(3), 383-396.

Wooten, A. G., &McCroskey, J. C. (1996). Student trust of teacher as a function of socio- communicative style of teacher and socio- communicative orientation of student. Communication Research Reports, 13(1), 94-100.

Yamagishi, T. (1986). The provision of a sanctioning system as a public good. *Journal of Personality and social Psychology*, *51*(1), 110.

Yamagishi, T., &Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. Motivation and emotion, 18(2), 129-166.

Zak, A. M., Gold, J. A., Ryckman, R. M., &Lenney, E. (1998). Assessments of trust in intimate relationships and the self-perception process. The Journal of Social Psychology, 138(2), 217-228.