جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه LMD في الإرشاد والتوجيه

موسومة ب:

علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي
–إقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من قلق تلاميذ مستوى ثانية ثانوي–

مقدمة من طرف:

الطالبة دلال سامية

إشـــــراف:

أ.د ياسين آمنة

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
أ.د. منصوري عبد الحق	أستـــــاذ التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	رئيـــــسا
أ.د. ياسين آمنة	أستـــــاذة التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مقـــــررا ومشرفا
أ.د. زروالي لطيفة	أستـــــاذة التعليم العالي	جامعة وهـــران 2	مشرفا مساعدا
د. فراحي فيصل	أستاذ محاضر –أ–	جامعة وهـــران 2	منـــاقشا
د. زقاوة أحمد	أستاذ محاضر –أ–	المركز الجامعي غليزان	منـــاقشا
د. رحماني سعاد	أستـــــاذة	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات وهران	منـــاقشا

السـنة الجامعية:

2019 /2018

الإهــداء

يشرفني أن أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع والذي تم بحول الله تعالى

إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة وحصد الأشواك عن دربنا ليمهد لنا طريق العلم القلب الكبير **"والدي العزيز"**

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء صاحب القلب الناصع بالبياض **"والدتي الحبيبة"**

إلى من يسعى جاهدا وراء روح العلم عمي الغالي

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي **"إخوتي"**

إلى الروح التي سكنت روحي **"جدي رحمه الله"**

وإلى أستاذتي الفاضلة **"الدكتورة ياسين آمنة"**

إلى من أعطوني خلاصة فكرهم وعلمهم **"أساتذتي الكرام"** جزاهم الله خيرا

إلى كل من ساندني طيلة إنجاز عملي هذا

إلى كل محبي العلم والمعرفة.

الباحثة

شكـــر وتقدير

بعد شكر الله تعالى الذي أمدنا الصحة والعافية ووفقنا في إتمام هذا العمل البحثي

أتقدم بشكري الخالص إلى أستاذي الفاضل الدكتور منصوري عبد الحق على إحتضانه لنا وتقديم يد العون كلما واجهتنا مشكلة وعلى إرشادته وتوجيهاته

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى:

الأستاذة الفاضلة أ/ د. ياسين آمنة التي أشرفت على الرسالة ولم تبخل عليّ بتوجيهاتها وإرشاداتها القيمة

إلى الأستاذة الفاضلة أ/د زروالي لطيفة على ملاحظاتها العلمية الدقيقة

إلى الوالدين الكريمين والعائلة على دعمهم

واعترافا بالفضل أشكر الأساتذة الأفاضل بجامعة جيلالي ليابس رئاسة وعمادة وإدارة، وفي قسم علم النفس بجامعة ابي بكر بلقايد أساتذة على مساندتهم لي طوال مدة بحثي

أشكر الأساتذة الدكاترة الأفاضل في مختلف جامعات الجزائر "امحمد تيغزة– محمد سبع – مصطفى عشوي– بشير معمرية– يوسف السعدي عدوان– حبال ياسين– بن سعيد وجمعي سامية دون أن أنسى البرفسور صحبي حسان على مساعداتهم وتوجيهاتهم"

ثم أتوجه بالشكر إلى الزميل والأخ عليان عبد الرحمان على كل ما قدمه من تسهيلات من اجل إجراء الدراسة الميدانية

كما أشكر مدراء الثانويات وطاقمها التربوي وكذا التلاميذ على مساعدتي وإعانتي على إنجاز هذا البحث وإن لم يسعف المقام لذكرهم فهم أهل للفضل والخير والشكر.

كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الأطروحة ومناقشتها

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كل من ساهم لإتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.

الباحثـة

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي لدى المتعلم في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي.
ومن أجل ذلك جاءت الإشكالية العامة للدراسة على الشكل الآتي:

- **ما طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم وهل يؤثران على التوافق الدراسي لدى متعلمي السنة الثانية ثانوي؟**

ولهذا الغرض تمّ التعامل مع عينة قوامها (1120) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تمّ اختيارها بطريقة عشوائية من ثانويات ولاية تلمسان، طبق عليهم مقياسي قلق المستقبل والتوافق الدراسي من اعداد الباحثة حيث درست خصائصهما السيكومترية بإعتماد التحليل العاملي التوكيدي. كما طبق عليها مقياس ثالث ألا وهو مقياس دافعية التعلم من إعداد د.ياسن آمنة وبعد جمع البيانات تمت معالجتها بإستخدام أسلوب تحليل المسار، والنتائج هي كما يلي:

1. العلاقة بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم علاقة إيجابية؛
2. تؤثر أبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي لدى المتعلم؛
3. تؤثر دافعية التعلم على أبعاد متغير توافق المتعلم الدراسي إيجابا؛
4. لا يوجد إختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين الجنسين (إناث – ذكور)؛
5. يوجد إختلاف جزئي في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين التلاميذ العلميين وأولائك الأدبيين.

في الأخير تم إقتراح مجموعة من التوصيات، وعلى رأسها إقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من حدة قلق المستقبل لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل – دافعية التعلم– التوافق الدراسي.

قائمة المحتويات

الإهـداء..... أ

شكـر.....ب

ملخص البحث ..... ج

قائمة المحتويات.....د

قائـمة الجداول..... ح

قائـمة الأشكال..... ط

مقدمة..... 1

الفصل الأول: مدخل إلى البحث

إشكالية البحث..... 4

الفرضيات 7

أهداف البحث..... 8

أهمية البحث..... 8

التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث..... 9

التحليل النظري لمفاهيم البحث

الفصل الثاني: قلق المستقبل

تمهيد.....11

مفهوم القلق .....

أ. المفهوم اللغوي..... 11

ب. المفهوم الاصطلاحي..... 12

2. تصنيفات القلق..... 13

3. النظريات المفسرة للقلق..... 14

4. التعقيب على النظريات 23

5. أعراض القلق..... 24
مفهوم قلق المستقبل..... 26
1.2. السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل..... 28
2.2. مؤشرات قلق المستقبل..... 29
3.2. أسباب قلق المستقبل..... 30
4.2. الآثار السلبية لقلق المستقبل..... 33
5.2. الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل..... 35
خلاصة الفصل..... 37

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد 39
1–مفهوم الدافعية 39
1.1المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الدافعية..... 40
2.1.النظريات المفسرة للدوافع..... 41
2. دافعية التعلم .....
1.2.مفهوم دافعية التعلم..... 52
1.2.عناصر دافعية التعلم..... 53
2.2.العوامل المؤثرة في دافعية التعلم 54
3.2.وظائف دافعية التعلم..... 56
4.2. خلاصة الفصل 59

الفصل الرابع: التوافق الدراسي

تمهيد 61
1. مفهوم التوافق اللغوي..... 62
مفهوم التوافق الاصطلاحي 62

1.1.خصائص التوافق 64
2.1.نظريات التوافق..... 66
3.1.التعقيب على النظريات 70
2 .التوافق الدراسي .....
1.2.مفهوم التوافق الدراسي..... 71
2.2. أبعاد التوافق الدراسي..... 73
3.2. مظاهر التوافق الدراسي 76
4.2. العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي.....77
خلاصة الفصل.....81
الفصل الخامس: الدراسات السابقة
الدراسات المتعلقة بقلق المستقبل.....
أ. دراسات قلق المستقبل المحلية 83
ب. دراسات قلق المستقبل العربية 85
ج. دراسات قلق المستقبل الأجنبية 93
الدراسات المتعلقة دافعية التعلم .....
أ. دراسات دافعية التعلم المحلية..... 98
ب. دراسات دافعية التعلم العربية 101
ج. دراسات دافعية التعلم الأجنبية..... 103
الدراسات المتعلقة بالتوافق الدراسي .....
أ. دراسات التوافق الدراسي المحلية..... 105
ب. دراسات التوافق الدراسي العربية 107
ج. دراسات التوافق الدراسي الأجنبية..... 109
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة
أ– الدراسة الاستطلاعية..... 114
1. بناء أدوات البحث 114

2. حساب المؤشرات السيكومترية.....116– 134
ب – الدراسة الأساسية 134
1. منهج البحث 134
2 . المجتمع الأصلي للدراسة.....134
3. عينة الدراسة 135
الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعطيات..... 136

الفصل السابع: عرض ومناقشة النتائج

عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... 146
عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية..... 150
عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 162
عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة..... 165
عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة..... 171
مناقشة عامة..... 178
إقتراح برنامج إرشادي 179
توصيات الدراسة..... 180
قائمة المراجع 187
قائمة الملاحق..... 199

قائـمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المكان، الجنس والتخصص الدراسي	122
02– أ	جدول رقم (02- أ) يوضح طريقة حساب الفقرات الايجابية لأداة قلق المستقبل	124
02– ب	جدول رقم (02- ب) يوضح طريقة حساب الفقرات السلبية لأداة قلق المستقبل	124
03	قيم مؤشرات جودة المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي	125
04	قيم مؤشرات جودة المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي بعد التعديل	121
05	نتائج الثبات والصدق للعوامل الأربعة "مقياس قلق المستقبل"	124
06	طريقة حساب الفقرات الايجابية والسلبية لأداة التوافق الدراسي	126
07	قيم مؤشرات جودة المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي الخاص بمقياس التوافق الدراسي	127
08	قيم مؤشرات جودة المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي الخاص بمقياس التوافق الدراسي بعد التعديل	130
09	نتائج الثبات والصدق للعوامل الأربعة "مقياس التوافق الدراسي "	131
10- أ	معاملات الارتباط بين فقرات استبيان دافعية التعلم والدرجة الكلية–من إعداد الباحثة ياسين–	133
10 - ب	يبين معامل الثبات "طريقة التجزئة النصفية"	134
11 - أ	توزيع أفراد المجتمع الأصلي	135
11 - ب	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي	135
12	قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج المعادلة البنائية	141
13	قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج المعادلة البنائية بعد التعديل	142
14	قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج المعادلة البنائية بعد التعديل الثاني	144
15	قيم البراميترات (أوزان الانحدار للنموذج الافتراضي) المحذوفة للنموذج	145
16	العلاقات الارتباطية بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم كما أظهرها برنامج الأموس	147
17	قيم البراميترات للنموذج "أوزان الانحدار للنموذج الافتراضي"	150
18	قيم البراميترات (أوزان الانحدار للنموذج الافتراضي) كما يظهرها برنامج الأموس 24	162
19	نتائج تحليل برنامج الأموس للنماذج الأربعة	166
20	قيم مؤشرات مطابقة النموذج المفترض المستخلصة من برنامج الأموس للنموذج	171
21	نتائج تحليل برنامج الأموس للنماذج الأربعة	172

22	قيم المؤشرات بعد تعديل Structural residuals للنموذج الثالث	173
23	جلسات البرنامج الارشادي	184

قائـمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	سيرورة التوافق الدراسي وأبعاده كما تتصورها الباحثة	80
02	النموذج العاملي متعدد العوامل لقلق المستقبل	116
03	التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق المستقبل	119
04	النموذج العاملي رباعي العوامل لقلق المستقبل بعد إجراء التعديل	121
05	يوضح النموذج العاملي متعدد العوامل للتوافق الدراسي	126
06	يوضح قيم التشبعات من التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوافق الدراسي	128
07	النموذج العاملي رباعي العوامل للتوافق الدراسي بعد إجراء التعديل	129
08	نموذج المعادلة البنائية كما أخذ من برنامج (Amos $_{24}$)	139
09	نموذج المعادلة البنائية بعد إجراء التعديلات بربط البواقي	142
10	القيم اللامعيارية للنموذج المقترح المحصل عليها من برنامج أموس 24	144
11	القيم اللامعيارية للنموذج المقترح المحصل عليها من برنامج أموس 24 –بعد التعديل–	146
12	تأثيرات المتغيرات الداخلية (الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية، قلق المستقبل الدراسي والمهني ودافعية التعلم) على المتغيرات الخارجية (التوافق مع الأساتذة، مع المناخ الدراسي، مع الأقران والتوافق مع الأنشطة الدراسية) بين الجنسين –الذكور والإناث–	168
13	تأثيرات المتغيرات الداخلية (الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية، قلق المستقبل الدراسي والمهني ودافعية التعلم) على المتغيرات الخارجية (التوافق مع الأساتذة، مع المناخ الدراسي، مع الأقران والتوافق مع الأنشطة الدراسية) بين العلميين والأدبين	175

مقدمة:

عرف الإنسان منذ نشأته أحداث وظواهر أثرت عليه وسعى لتفسيرها في إطارها الذي تحدث فيه وكان يتعامل مع الاضطرابات التي يعايشها حسب ما يمتلكه من تصورات ومعارف محدودة، والواقع اليوم رغم التقدم العلمي في مجال الصحة وتقدم العلوم المختلفة إلا أن الإنسان مازال يتعامل مع يواجهه من إضطرابات وتوترات بتخوف. فالمجتمع الحديث تطور في زمن قياسي في شتى مجالات الحياة حيث يسعى الأفراد لتحقيق أهدافهم بكل الطرق المشروعة التي يمكن إعتمادها. ولأن المتعلمين هم خيرة المجتمع وأمله في الرقي والازدهار فإنك تجدهم يرسمون صورة لمستقبل كريم يواكب الوتيرة المتسارعة للعلوم التكنولوجية والمعرفية غير أنهم سرعان ما ينصدمون بواقع يختلف عن ذلك الذي خططوا له في أحلامهم وهو غموض ما يخبأه المستقبل ويتخوفون من عدم قدرتهم على ضمان مستقبلا مثل الذي طمحوا له.

فبَعد مسيرة دراسية طويلة والتي يفترض أن تكلل نهايتها بعد التخرج بوظيفة المستقبل وتكوين أسرة وتوفير لها منزل لن تكون مضمونة، فالمتعلم يعايش أفراد من بيئته لم تتحقق مشاريعهم نظرا لما يطالبون به من شروط لا يمكن توفيرها دون الولوج إلى عمل مثل الخبرة، فمن أجل أن يتجاوز العقبات يضطر إلى ممارسة أعمال ومهن لا تمت لتخصصه بصلة وبمرور الأيام يجد نفسه قد اعتاد على العمل غير المتخصص وأصبح يعتبره مصدر رزق ليس إلا، فلهذه الظروف والأحداث تأثير على المتعلم من شأنها أن تفقده الثقة في البيئة ومختلف عناصرها فقد ينعزل وينطوي على نفسه وهو يفكر في المستقبل ويقلق عليه وتبدأ حالة من التوتر والخوف في الظهور، كما أنه يؤثر على الجانب الدراسي له وعلى دافعيته نحو التعلم ويكون سببا في تغيير المسار سلبا أو إيجابا على حسب إدراكه واستيعابه للأحداث الضاغطة من حوله من خلال مجموعة من التصورات والتقييمات التي يقوم بها أثناء مواجهته لها إذ تلعب دورا في الصورة التي يكونها حول الموضوع فتنتقل إلى الدماغ الذي يقوم بمعالجة المعلومات والتقييمات ويعطي إشارة إما بتهديد وإما بمرحلة يمكن تجاوزها مما يؤدي بالتالي إلى سلوك إستاجابات قد تختلف بإختلاف الأفراد وبإختلاف الأعمار، فيؤكد ذلك (Borkovec et al نقلا عن: موشي، جيرالد، 2016: 36) حينما يرى أن القلق وعلى الصعيد الإيجابي يعمل على تنشيط السلوك ويدفعه نحو اداء المهمة.

وتسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة التركيز على توافق المتعلم من المدرسة الثانوية الذي يعاني كغيره من موجة التغيرات المستمرة في كافة مجالات الحياة التي قد تضعف ثقته بالتعلم وتجعله يقلق بشأن مشروعه

المستقبلي. فنحاول أن نعرف طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم وهل ينعكسان على توافقه الدراسي، ونعني بقلق المتعلم حول المستقبل قلقه بخصوصه أهدافه ومشروعه المستقبلي.

وتنقسم الدراسة الحالية إلى قسمين: أحدهما نظري وهو يضم

الفصل الأول: تناول مشكلة البحث وفرضياته وتوضيح أهدافه وتبيان أهميته، كما يتم التطرق إلى المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: يعتني هذا الفصل بقلق المستقبل من حيث تعاريفه ومكوناتها وتأثيرها والتفسيرات النظرية له؛

الفصل الثالث: يتناول موضوع دافعية التعلم وتعاريفه والنظريات التي فسرت الدافعية.

الفصل الرابع: يتناول التوافق الدراسي من حيث التعاريف والنظريات، والعوامل المؤثرة فيه وأبعاده.

وخصص **الفصل الخامس** للتطرق للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والتعقيب عليها

أما الجانب التطبيقي للدراسة، فهو يتكون من فصلين:

الفصل السادس: يتناول فيه منهجية البحث من إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وتحديد الأهداف وخطوات بناء الأداة إلى جانب القياس السيكومتري من صدق وثبات ويتطرق الباحث إلى مختلف المراحل التي تمر بها أدوات البحث حتى صورتها النهائية.

الفصل السابع: وفيه يتم عرض مفصل للنتائج التي تجيب على تساؤلات البحث من خلال الجداول والتعليق عليها ومناقشتها في ضوء ما توصلت إليه الأبحاث والنظريات، كم وتم إقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من شدة قلق المستقبل لدى متعلمي السنة ثانية ثانوي. وإنتهى البحث بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول
تـقـديـــم الدراسة

مـدخــل

تسعى المجتمعات للاستثمار في مواردها البشرية بمختلف أطيافها خصوصا المراهق المتمدرس وهذا راجع للاعتراف بأهمية الدور الذي يلعبه في النمو بمجتمعه وتطويره نظرا لما يملكه من قدرات وإمكانات وطاقات ذهنية، فالأمم تقاس بمواردها البشرية الفعالة وبتوفر الاستقرار والأمن النفسيين وكذا بالشعور بحالة من الرضا عن الذات والحياة عموما والتي تجعل من الفرد أكثر نشاطا وأكثر إنتاجية. ولكنه اليوم كغيره من أفراد المجتمع أصبح يعيش في عصر كثير التطورات والتحولات صاحبها تعقد الحياة في كافة مجالاتها وتسارع الأحداث السياسية في الوطن العربي خصوصا وكثرة الحروب والأزمات، حياة تزخر بكل أنواع التجارب والضغوطات التي قد تفوق طاقته وتجعله يشعر بأنه يُعصر في خضم هذه التحديات التي قد ترافقها إضطرابات نفسية وسلوكية. إن الحياة الحديثة وتطورها السريع جعلت الفرد يواجه العديد من المواقف التي تزيد من قلقه اتجاه ما يكتنفه المستقبل من غموض فالبرغم لما توصل إليه الإنسان من انجازات ولما حققه من تقدم كما يشير **(عبد الحليم، 2010)** إلا أن القلق يعد أحد الملامح الهامة التي تميز عالمنا المعاصر والتي يعاني منها الجميع دون استثناء وبالأخص الشباب الذي يعاني خوفا من الغد المجهول في عالم يمتلئ بالصراعات والأزمات والإحباطات، خال من المعنى والهدف في الحياة ولم يؤدي هذا التقدم في تمتع الأفراد بالصحة النفسية وزيادة السعادة ولا بالشعور بالاطمئنان.

إشكالية الدراسة:

إن ظاهرة القلق لا تقتصر على مجتمع دون آخر بل عرفتها المجتمعات البشرية منذ القدم فلم تخلو الحياة البشرية عبر العصور من القلق إلا أنها تأخذ أشكال مختلفة المظاهر ومتنوعة الأسباب نظرا لإختلاف الثقافات وميزة المرحلة التي يعيشها أفراد المجتمع والمراحل التاريخية التي تمر بها المجتمعات وما يصاحبها من تطورات علمية، فأصبح العالم اليوم يشهد تطورا لم يسبق له مثيل عبر الأجيال نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي فرض نفسه على حياة الأفراد ودفعهم لمسايرتها تحقيقا للتكيف. فظاهرة القلق تختلف من مكان لمكان ومن زمان لزمان وتشير في العصر الحديث إلى خطر بتهديد الحضارة لدرجة أنها أصبحت حسب **(الفيومي 1985: 28)** أكثر كلمة تداولا في حضارتنا من أي كلمة آخرى، كما أنها لا تعنى بفئة محددة من فئات المجتمع ولكنها تتباين في درجتها وشدتها وطريقة إدراك الفرد لها فمجرد التفكير بالمستقبل في نظر **(العناني، 2010)** يعتبر عاملا يسبب القلق لدى الفرد بالإضافة إلى خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده.

تعد مسألة القلق من المستقبل إحدى الهواجس التي تؤرق المتعلمين في الزمن الحالي الذي يشهد ارتفاع كبيراً في عدد المتخرجين الحاملين للشهادات العاطلين عن العمل بسبب قلة الفرص المتاحة، فهي متغيرات أصبحت تشغل حيزا من تفكير المتعلمين بدءا من اختيار نوع الدراسة إلى البحث عن وظيفة المستقبل والبحث عن شريك الحياة وتكوين أسرة قد تولد هذه المتطلبات الشعور بالقلق والتوتر اتجاه المستقبل الذي يتميز بقدر كبير من الغموض والضبابية. وفي هذا السياق أشارت دراسات عربية وجزائرية كدراسة (بكار،2016) و(المومني ونعيم، 2013) بأن الطلبة يتمتعون بمستوى عال من قلق المستقبل المهني يترقبون ما ستحمله لهم الأيّام المقبلة من مفاجئات وهذا ما سيؤثر على سلوكياتهم وأدائهم ويحد من قدراتهم وإمكاناتهم فينعكس سلبا على إنتاجيتهم وتوافقهم مع البيئة التي تحيط بهم. ونجد أن (عبد الباقي، 1993) و(المشيخي، 2009) يؤكدان بأن قلق المستقبل من الأمور التي تشغل بال الشباب ولا يتوقف تأثيره على الحالة المزاجية للفرد فقط بل يمتد لإنتاجيته ويرى (حسين، 2007: 13) أن نسبة كبيرة من الناس أصبحوا في هذا العصر الذي سماه اودين Auden بعصر القلق (في: زقاوة، 2013) يعانون من الأمراض العضوية وكثرت الإصابات بالجلطات الدماغية نتيجة الضغوط الحياتية التي تسبب القلق بشكل مستمر فقد أشارت العديد من الدراسات النفسية واتفقت جميع مدارس علم النفس أن القلق هو أساس جميع الأمراض النفسية واضطرابات السلوك، ويرى (Zaleski, 1996) بأن قلق المستقبل هو حالة من الخوف وعدم الاطمئنان ويضيف (معوض، 1996) بأن قلق المستقبل ناتج عن التفكير بالمستقبل وما يخبئه من مفاجئات وهذا ما خلص إليه الاتجاه المعرفية إذ يرون بأن تفسير الفرد لمختلف الأحداث الأثر إما بإحداث القلق إذا كانت التقييمات وإدراك الموقف بطريقة غير منطقية وإما أن يلعب دورا في تخفيف حدة القلق وتحقيق الارتياح النفسي. هذا وقد خلصت دراسات إلى وجود قلق من المستقبل بشكل عالي.

فالقلق حالة نفسية تتميز بالتوتر من المستقبل المجهول فقد لا يتمكن المتعلم من السيطرة عليها فتؤدي لنتائج عكسية وتعوقه عن أداء دوره الاجتماعي وعن توافقه الدراسي وبالتالي تحقيقه لنتائج إيجابية تسهم في إنجاح مشروعه المستقبلي فقد أشارت دراسة (مندوه، 2006) لتأثير قلق المستقبل على التوافق الدراسي للمتعلم، وإما يؤثر إيجابا على المتعلم فيدفعه لبدل الجهود من أجل تحقيق النتائج كأسلوب مواجهة للتوتر والسيطرة على الحالة الانفعالية التي تسببت له في إحداث عدم التوازن. فإختلاف التأثير هنا يرجع لمتغيرات عديدة كفاعلية الذات ومستوى الطموح وحب الإستطلاع كما أشارت إليه دراسة (حسانين، 2000) (المشيخي 2009) و(حنفي وفراج، 2006) بالإضافة للأفكار اللاعقلانية (مسعود، 2006) كما تلعب المعتقدات الخرافية (صبري، 2003) دورا في قلق المستقبل. (عبد الباقي، 1993) فإن قلق المستقبل يتكون من خمسة

عوامل تتمثل في: التشاؤم من المستقبل– الاكتئاب، الأفكار الوسواسية– قلق الموت واليأس؛ كما أنه يزداد القلق بزيادة العمر الزمني.

ونظرا لما تكتسيه مرحلة التعليم الثانوي من أهمية بالنسبة للمشروع الشخصي للمتعلم على وجه الخصوص باعتبارها المخرج الختامي بالنسبة للمتعلم في سبيل تحديد مصير المشروع المستقبلي الذي يرتبط بمختلف أهدافه وطموحاته المبنية طوال مساره الدراسي، فإن ما يجب أن يحظى به المتعلم في هذه المرحلة الحساسة من مشواره الدراسي خصوصا في ظل المشاهد الغامضة المسببة للتوتر التي يحملها الغد في طياته فبزيادة الضغوط النفسية يقل التوافق الدراسي لدى المتعلم (بن صالح، 2015)، هو تحقيق التوافق الدراسي الذي يعد مطلبا أساسيا لتحقيق التفوق والإنجاز الدراسي من ناحية وتحقيق الصحة النفسية من ناحية أخرى.

والبيئة التعليمية اليوم مطالبة بتوفير جوا يساعد على الرفع من مستوى التحصيل المعرفي وكذا مساعدته على النمو من الناحية النفسية من أجل أن يزاول دراسته على أكمل وجه ففي دراسة أجرتها (الزهراني، 2005) توصلت لأن النمو النفسي الاجتماعي يرتبط بالتوافق الدراسي، وأن تعمل بطاقمها التربوي على تنمية الدافع نحو التعلم لدى المتعلمين كونها تجعلهم يقبلون على التعلم وتوجه تركيزهم في المواقف التعليمية التي تنمي قدراتهم على حل المشكلات لتوظيفها في المشاكل التي تصادفهم داخل وخارج المؤسسة التعليمية وبذلك فإنها تقلل من مشاعر الخوف والتوتر والقلق من عدم قدرته على مواجهة الضغوطات المستقبلية لأنه تحصل على قدر من المعارف التي تخوله لمجابهة المستقبل دون خوف وبالتالي تعمل تحسين توافق المتعلم ببيئته التعليمية وهذا ما أشارت إليه دراسة (عبد الله تركي، 1993) حينما توصلت لوجود علاقة موجبة بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي.

وإيمانا من الباحثة بأهمية مرحلة المراهقة لما تحمله من طموحات وآمال ومدى حساسيتها ونظرا لزيادة ظاهرة القلق حول المستقبل وما يخبئه من غموض في العقود الأخيرة والتي برزت كقوة مؤثرة في توافق المتعلم مع بيئته مما سيؤدي به إلى فشل مشروعه المستقبلي في ظل جو مشحون بالضغوطات نتيجة لطبيعة العصر الذي نعيشه سعت الدراسة الحالية لتقصي العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم وتأثيرهما على التوافق الدراسي، إذ تكمن الاشكالية في السؤال التالي:

- **ما طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم وهل يؤثران على التوافق الدراسي لدى متعلمي السنة الثانية ثانوي؟**

وللإجابة على التساؤل تمت صياغة أسئلة فرعية:

1. ما طبيعة العلاقة بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم؟
2. هل يؤثر أبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي لدى المتعلم؟
3. هل تؤثر دافعية التعلم على أبعاد متغير توافق المتعلم الدراسي؟
4. هل يختلف تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين الجنسين (إناث – ذكور)؟
5. هل يختلف تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين العلميين والأدبيين؟

فرضيات البحث

انطلاقا من التساؤلات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية

الفرضيات الفرعية:

1. علاقة أبعاد متغير قلق المستقبل بدافعية التعلم علاقة إيجابية؛
2. تؤثر أبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي لدى المتعلم؛
3. تؤثر دافعية التعلم على أبعاد متغير توافق المتعلم الدراسي تأثيرا سبليا؛
4. لا يوجد إختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد التوافق الدراسي) يختلف بين الجنسين –إناث – ذكور؛
5. لا يوجد إختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد التوافق الدراسي) بين العلميين والأدبيين.

أهداف البحث

إن الهدف الرئيسي لهذا البحث هو الكشف عن التأثيرات المباشرة لأبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي والكشف عن التأثيرات المباشرة بين دافعية التعلم وأبعاد التوافق الدراسي؛

- بالإضافة للكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم؛
- كما هدف لاختبار مدى ملائمة مصفوفة الارتباط للنموذج مع الواقع في البيئة الجزائرية؛
- والكشف عن امكانية يمكن النموذج المقترح على المجموعات المختلفة.

أهمية البحث

- تكمن أهمية البحث في حداثة معالجة قلق المستقبل وتأثيره على التوافق الدراسي لدى متعلمي السنة ثانية ثانوي والحاجة للبحث فيه، والمتوقع إضافته من نتائج للمعرفة العلمية؛

- وتظهر هذه الأهمية في شقها العلمي حيث تتجسد من خلال الخلفية النظرية للبحث التي توضح أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، كما وأن الباحثة سعت للكشف عن البنية العاملية لمقاييس الدراسة والمتمثلة في مقياس قلق المستقبل ومقياس التوافق الدراسي (من إعداد الباحثة) في بيئتهما الجزائري، حيث تمثل إضافة علمية من جانب وتعطي أهمية خاصة للبحث من جانب آخر؛

- وأهمية ثانية ذات بعد تطبيقي وتتضح من خلال إسهام هذا البحث في إثراء المكتبة السيكولوجية والتربوية بأداتين تم التأكد من صدقهما وثباتهما بالطريقة الحديثة في القياس النفسي، من شأنها أن تساهم بشكل كبير في الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة في بيئات جزائرية غير البيئة التي طبقت عليها الدراسة. كما واعتمدت أسلوب إحصائي هام جدا وهو أسلوب تحليل المسار بشيء من التفصيل حيث يندر في البيئة الجزائرية نوعا ما التطرق لهذا الأسلوب الإحصائي المهم. وكذا تم اقتراح برنامج للتخفيف من شدة قلق المستقبل لدى المتعلمين.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث

- **قلق المستقبل:** شعور المتعلم بعدم الارتياح اتجاه المستقبل والنظرة السلبية التشاؤمية للمستقبل وعدم القدرة على مواجهة ضغوط الحياة، والقلق حول الصحة والمكانة الاجتماعية، وقلق حول المستقبل الدراسي والمهني. والذي يظهر من خلال الدرجة التي يتحصل عليها المتعلم بعد إجابته على بنود مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة.
- **دافعية التعلم:** رغبة التلميذ في تحقيق النجاح وإنجاز وظائفه. وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على بنود مقياس دافعية التعلم المستخدم في هذه الدراسة.
- **التوافق الدراسي:** هو العلاقة الايجابية التي يبنيها المتعلم مع أقرانه، أساتذته وتفاعله في الأنشطة الدراسية ومدى تلائمه مع المناخ التعليمي. وهو الدرجة المحصلة عليه في أبعاد مقياس التوافق الدراسي.

الفصل الثاني
قلــق المستقــبل

تـمـهـيد

كثر الحديث عن القلق في الوقت الراهن وتزايد الاهتمام به كموضوع في ميدان الدراسات النفسية والتربوية لما له من إنعكاسات على حياة الفرد بشكل عام ونظرا لأنه اصبح يغزو فكر كل شرائح المجتمع اليوم فينظر يونج **Jung** (في: **مصطفى فهمى، 1967: 321**) إلى القلق باعتباره رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، أي أن القلق وفقاً ليونج هو الخوف من سيطرة المحتويات غير المعقولة للاشعور الجمعي والتي لازالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية، إذ أن ظهور هذه المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديدا لوجوده.

تمتد بدايات مفهوم القلق إلى البدايات الأولى للفكر الإنسانى حيث أشار كريتزك **Kritzeck** (1956) (نقلا عن: **Beck; 1979: 133**) إلى أن مفهوم القلق موجود في الكتابات الهيروغليفية المصرية القديمة وفي كتابات العصور الوسطى فنجد مثلا الفيلسوف علي إبن حزم يتحدث عنه في كتابه كلها تؤكد على وجود القلق كشرط أساسي للوجود الإنسانى.

هذا وقد شهد القرن التاسع عشر كما يقول سبيلبرجر Spielberger (1972) تزايد الاهتمام بموضوع القلق على أيدي فلاسفة العصر الوجوديين كالفيلسوف كيركجارد Kierkegard، كما إهتم البيولوجيين أمثال داروين Darwin بظاهرتي الخوف والقلق. وبرز فى القرن العشرين القلق بوصفه مشكله وموضوعا سائدا في الحياة المعاصرة لدرجة غدا يشار إلى العصر على أنه عصر القلق.

أولا. القلق Anxiety

1. تعريف القلق

1.1. التعريف اللغوي

اختلفت الاراء حول تحديد معنى القلق، وورد في مجمع اللغة العربية **(2004: 756)**: القلق–قلقا: لم يستقر على حال لم يستقر في مكان واحد، وقلق إضطرب وإنزعج. والمقلاق: الشديد القلق. وقد أقر المجمع إستخدام القلق بوصفه حالة إنفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث.

كلمة القلق تطابق الكلمة اللاتينية **Anxietes** والتي تعني إضطرابا في العقل، وهو حالة نفسية عرفت في الماضي بحالات الهم والخوف التي تؤذي الانسان نفسيا وجسميا **(الشاوي، 1999: 20)**.

وحسب (مصطفى غالب، 1979) فإن القلق ما هو إلاّ مظهر للعمليات الانفعالية المتداخلة التي تحدث خلال الإحباط أو الصراع.

والقلق إذن هو الحركة أو الاضطراب الذي نقيض الطمأنينة التي أشار أليها القران الكريم في الحديث عن النفس المطمئنة "**ياأيتها النفس المطمئنة أرجعي الى ربك راضية مرضية**" (سورة الفجر، أية:27-28).

وقد يراود القلق كل إنسان يقدم على عمل مهم أو تجربة جديدة. لذلك يعتبر القلق محركاً لطاقات كامنة، وأحياناً يسمى بالقلق الدافع إلى التقدم أو القلق الإيجابي (فخري الدباغ، 1995). فالقلق الخفيف أو العادي يعتبر أمرا صحيا ومفيدا فالفرد الذي يقلق حول مستقبل حياته نجده يعمل ويكد ويبني حياته.

2.1. التعريف اللاصطلاحي

يعرف سبيلبيرجر Spielberger (1972: 482) القلق بأنه حالة انفعالية غبر سارة تصاحبها مشاعر من التوتر الخوف الاضطراب ونشاط في الجهاز العصبي.

ويقول حامد زهران (1996: 484) بأن القلق حالة توتر شامل نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية لذى يمكن اعتباره انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر.

ويعرف (نعيم الرفاعي، 2003: 200) القلق بأنه إستجابة لخطر يخشى من وقوعه ويكون موجها للمكونات الشخصية والإستجابة هذه تحمل معنا داخليا يتصل بالشخص ويضيفه على العالم الخارجي.

تعتبر مدرسة التحليل النفسي أن القلق ينقسم إلى نوعين : القلق الموضوعي الذي هو رد فعل لخطر معروف والقلق العصابي الذي هو رد فعل لخطر غريزي داخلي، هذا بالإضافة إلى أن "فرويد" أشار إلى نوع آخر من القلق ألا وهو القلق الذاتي الذي يرتبط بالشعور بالإثم، الخجل والخزي (سيجموند فرويد، تر.محمد عثمان نجاتي، 1962: 14).

بينما تعتبر المدرسة السلوكية أن القلق ناشئ عن صراعات شعورية غالبًا ما تكون صراع إقدام إحجام، إذ يعيش الفرد صراعًا حادًا يسبب له نوعًا من التوتر والقلق. وتم تفسير القلق على أنه استجابة داخلية تحرك سلوك الفرد في الموقف الذي يكرهه ويمكن أن تدرس دراسة معملية.

وتعرفه بأنه رد فعل شرطي لمنبه مؤلم قد يكون المنبه من الداخل أو الخارج يصاحبه توتر وتنبيه لأجهزة الجسم ليستجيب الإنسان لما يساعده على تحقيق هذا الشعور ويجنبه التنبيه المؤلم. (G.Davison & J.Neale ; 1978 : 121).

والقلق حسب تعريف الجمعية الامريكية للطب النفسي هو حالة التخوف والتوتر وعدم الارتياح التي تنجم من توقع خطر مجهول المصدر وغير قابل للادراك (Merry, 1996, P. 99).

2. تصنيفات القلق

يصنف القلق إلى:

1.2. القلق الموضوعي العادي (خارجي) حيث يكون هذا القلق خارجي وموجود فعلا، يطلق عليه أحيانا إسم القلق الواقعي أو القلق السوي "Opjective Anxiety" وقد يطلق عليه القلق الدافع " Drive Anxiety" أو القلق الايجابي "Positive Anxiety" وذلك لإرتباطه بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية. لدى يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

2.2. القلق العصابي أو المرضي (داخلي) وهو نوع من القلق لايدرك المصاب به مصدره إلا أنه يشعر بحالة من الخوف الغامض دون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي "Morbid" ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق "Free-Floating Anxiety" الذي يتمثل في في الشعور بعدم الإرتياح وترقب المصائب وهذا الشعور المستمر ودائم لدى الفرد. (فايد، 2003: 49).

3.2. تصنيف كاتل (Catel 1960)

كان كاتل أول من أشار إلى تصنيف القلق إلى حالة وسمة ووضع سبيلرجر (Spielberger 1972) هذا التصنيف في إطاره النظري:

1.3.2. قلق حالة: يشير إلى وضع طارئ وقتي عند الفرد يحدث له إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تثير هذا القلق، وبإختفاء هذه الموضوعات يزول القلق. وتتفاوت شدة هذه الحالة حسب درجة التهديد أو الخطر التي يدركها الفرد والتي يحتويها الموقف المهدد؛

2.3.2. قلق سمة: يشير إلى أساليب إستجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد، أي أن القلق المستثار في هذه الحالة يكون مرتبط بشخصية الفرد، لهذا يرتبط التفاوت في درجة قلق السمة أكثر بشخصية الفرد والفروق الفردية التي تميزه. وهذا النوع من القلق أكثر ارتباطا بالصحة النفسية للفرد.

4.2. التصنيف الثالث (صبره محمد علي وآخرون، 2004: 92)

1.4.2. من حيث مدى وعي الفرد به: حيث ينقسم القلق إلى شعوري يعرف الفرد أسبابه ويمكن تحديدها والتصدي لها وغالبا ما يزول بزوال تلك الأسباب. وقلق لا شعوري لا يعي الفرد مبرارته ودواعيه رغم سيطرته على سلوكه؛

2.4.2. من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه: هناك قلق مسير منشط للأداء وقلق مثبط أو مضعف له؛

3.4.2. من حيث مدى تأثيره على توافق الفرد وصحته النفسية: ويصنف القلق هنا إلى قلق عادي واقعي وقلق عصابي مرضي.

كل هذه التصنيفات تشير إلى أن القلق حالة إنفعالية لخطر موجه لشخصية الفرد، وهو شعور غامض غير سار تتفاوت درجته من فرد لآخر يصاحبه الشعور بالخوف والتوتر. ويمكن للقلق أن يكون إما حالة عابرة يتعرض لها الأفراد وإما ان يكون ميزة في شخصية الفرد حيث يكتسي فيها القلق طابع السمة.

3. النظريات المفسرة للقلق

سنستعرض فيما يلي أهم النظريات المفسرة للقلق

1.3. مدرسة التحليل النفسي (نعيم الرفاعي، 2003)

كان فرويد من أكثر علماء النفس استخدامًا لمصطلح القلق .وينظر إليه باعتباره إشارة إنذار بقدوم خطر يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صفوها على الأقل ويميز فرويد بين ثلاث صور للقلق هي:

القلق الموضوعي Objetive Anxiety أقرب أنواع القلق إلى السواء، ويكون القلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليه أو يتجنبه أو بإتباع أساليب دفاعية إزاءه وهو رد فعل يحدث عند إدراك الخطر الخارجي. وظروف هذا القلق تأخذ دلالتها من معرفة الشخص وخبرته السابقة وعرف على أنه خوف من خطر خارجي معروف يطلق عليه أحيانا إسم القلق الواقعي السوي.

القلق العصابي Neurotic Anxiety هو قلق شديد لا تتضح معالم المثير فيه، يبدو صاحبه قابلا لآن يلقي اللوم على أكثر من مؤثر واحد من دون أن تكون الصلة واضحة أو واقعية بين حالة القلق والمثير. ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفوذ إلى الوعي ويكون بمثابة إنذار للأنا لكي يحشد دفاعاته لمنع وصول المكبوتات إلى الوعي.

القلق الخلقي Moral Anxiety يأتي هذا النوع من القلق نتيجة تحذير أو لوم الأنا الأعلى للأنا عندما يأتي الفرد أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع القيم والمعايير التي يتمثلها جهاز الأنا الأعلى ويتمثل هذا القلق في مشاعر الخزي والإثم والخجل والاشمئزاز.

أما كارن هورني فتحدثت عن القلق الأساسي وهو القلق الذي يخبره الطفل إذا لم يحصل على إشباع دائم ومستقر من جانب الأم (علاء الدين الكفافى، 1999: 236)

إعتمدت هورني عددا من حالات المخاوف المرضية وحالات القلق لتذهب في تحليلها إلى رأي في أصل القلق يختلق إختلافا عن الذي أشار إيه فرويد. فالتحليل يقود مباشرة إلى القول بوجود ثلاث عناصر أساسية في هذه الحالات هي:

أ- الشعور بالعجز؛

ب-الشعور بالعداوة؛

ت-الشعور بالإنفراد أو العزلة.

وترى هورني أنه من الممكن اعتبار العوامل الآتية بأنها العوامل الرئيسية للقلق وتندرج تحت ثلاث فئات وهي:

تضم الفئة الأولى أشكال المعاملة داخل الأسرة، مما ينطوي تحت لواء الرابطة العاطفية، فانعدام الوفاء العاطفي، وحرمان الطفل من الحب والحنان، ونبذه، وتركه وحيدا أمام حاجاته، والشروط المختلفة المحيطة به كل هذه تعتبر من أهم عوامل القلق.

أما الفئة الثانية فتضم أشكال المعاملة داخل الأسرة مما ينطوي تحت لواء السيطرة والعدالة. فالسيطرة القاسية، فقدان العدالة في المعاملة نحو الأخوة، الإخلال بالوعود، عدم التقدير، نكران الحقوق، وتمتع قطبي الأسرة بخيرات يمنعان منها القطب الثالث، وأشكال العقاب المختلفة كل هذه الأمور وما هو في بابها عوامل أساسية للقلق كذلك.

وتضم الفئة الثالثة المعاملة المنتشرة في البيئة الاجتماعية التي تمتد حول الأسرة، فالخداع، الكذب، الغش الحسد العدوان، التناقضات الاجتماعية وأشكال العنف المختلفة التي ينطوي عليها المجتمع حول الأسرة كل هذه الحالات تعتبر عاملا قويا من عوامل القلق.

والاتجاه الذي تذهب إليه **هورني** معناه أننا لا نحتاج إلى تفسير وقائع ميلاد الطفل لفهم ميلاد القلق، وأن شروط الحياة الواقعية التي يعيشها الطفل في مراحل نموه تكفي لأن تمدنا بالعناصر التي تعمل على تكوينه القلق لديه بصورة تدريجية. فالقلق ينبع من شعور الفرد بعجزه وضعفه وحرمانه، وينمو هذا الشعور تدريجيا مع عناصر من تربية الأسرة وعناصر من تأثير المحيط الاجتماعي الكبير الذي يحيط بها ويغذيه ذلك التناقض العظيم الذي تنطوي عليه الحياة في مظاهرها الاجتماعية، الطبيعية ويدخل في ذلك أيضًا عدوان الحيوان على الآخر سواء أكان من نوعه أم كان مختلفا عنه. (نعيم الرفاعي، 2003: 241).

إيريك فروم Erich Fromm (1941) فقد جعل من اعتماد الطفل على والديه من جهة ونزوعه إلى الاستقلال من جهة أخرى سبب لأصل القلق، فالطفل يقضي فترة غير قصيرة من الزمن معتمدا على أمه فهو يعتمد علي ها في غذائه وأمنه وتنقله، وهذه الفترة من الاعتماد علي ها تقوده إلى الارتباط بقيود أولية ولكن الطفل ينزع إلى الاستقلال مع نموه، ويميل نحو ما يسميه فروم بالانفراد، وكان اعتماده على أمه وكذلك أبيه يوفر له الأمن والطمأنينة، أما مواجهة العالم مستقلا فتكشف له عن عجزه وبالتالي يولد لديه القلق، فهو

يشعر بالمقاومة والمسؤوليات ويشعر كذلك بعدم كفاية قدراته وهكذا يكون القلق الأول وليد شعور الطفل بعجزه أما ظروف العالم الخارجي حين ينزع إلى الاستقلال والانفراد.

ولا يقف **فروم** عند هذا الحد بل يضيف عاملا آخر وهو ما بين العوامل التي ذكرتها **هورني** وهو النقد وعدم الاستحسان الذي يواجه من أب قاس أو أم شديدة أو مجتمع غير واع إذا أراد القيام بعمل ما مستقلا عن والديه، وهنا يكبت الطفل رغباته ويمتنع عن بعض ما يردي عمله، وهذا يكون مصدرا لقلقه ويصبح في حالة صراع بين مايريد إنجازه وتحمل النقد من الاخرين وغالبا ما يقود هذا الصراع إلى السكوت عما يريد مما يولد لديه الإحباط وبالتالي يقوده ذلك إلى القلق.

2.3. النظرية التحليلية الوجودية لرولو ماى Rollo May: تمثل هذه النظرية امتداد للفكر الوجودي ويعتبر رولو ماي (Rollo May) أحد أشهر رواد المدارس الوجودية، حيث يرى أن احتمالية القلق كشيء متأصل أو فطرى من الانسان على الرغم من أن الأحداث المعينة التي يمكن أن تكون تهديدًا أشياء متعلمة فهو عبارة عن توجس يصحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد ويعتقد أنها أساسية، ويرى رولو ماى أن القلق مكثف في ثقافتنا التنافسية العصرية بسبب الاغتراب والعزلة الشخصية والتي ظهرت من نمط معين ينظر لذات الفرد كشيء وقيمته الذاتية تعتمد على انتصاره وتغلبه على الآخرين إذن فال قلق عرض آخر لمشكلة التعمق. (سعد عويضة 1996: 19).

إذن فحسب رولو ماي فإن للقلق مولدين أساسين هما الاستعداد الفطري والأحداث الخاصة التي تستمر من خلال مختلف أشكال التعلم، فيصبح غير سوي إذا لم تتساوى الاستجابة الصادرة مع الخطر الموضوعي.

3.3. النظرية السلوكية: تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد. تحت شروط التدعيم السلبي وهي وجهة نظر مباينة للتحليلية، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع الشعورية ولا يتصورن الديناميات النفسية أو القوى الفاعلة في الشخصية في صورة المنظمات الثلاث: **"الهو ID" "الأنا Ego " "الأنا الأعلى Super Ego** " كما فعل التحليليون بل فسروا القلق في ضوء الإشتراك الكلاسيكي (وهو إرتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، ويصبح المثير الجديد قادرا على إستدعاء الإستجابة الخاصة بالمثير الأصلي) وهذا يعني أن مثيرا محايدا يمكن أن يرتبط بمثير أخر من طبيعته، أي يثير الخوف وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير الأصلي المخيف ويصبح قادرا على إستدعاء إستجابة الخوف على أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يتعرض لنفس الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي ولما كان هذا الموضوع لا يثير الخوف بطبيعته، فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم "القلق" (كفافي، 1990: 349)

وقد أشار دولارد وميلر أن إضطراب السلوك عامة وإضطراب القلق خاصة يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد كما وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشا فيها إلى تدعيم تلك السلوكيات والعمل على إستمرارها وبقائها.

وأكد **بافلوف** أن القلق ينجم عن شارة الخطر التي ترد من المنبه الشرطي ليأخذ نفس رد الفعل الذي ينتج سابقا بالتأكيد الحقيقي الذي يرد منه المنبه الطبيعي (العيساوي، 1989: 79) أما **واطسن** يرى بان القلق هو خوف مرتبط بالتاريخ التعلمي للفرد الذي يشمل الاشتراطات والمعززات كافه التي مرت في حياته (العزاوي 2002: 14). هذا ويشير **سكنر** الى أن جميع سلوكيات الإنسان تتشكل خلال التعزيز فالاستجابة المعززة تزيد من اًمكانية حدوثها ثانية. (Morgan,1989: 105). أما مدرسة العلاج بالمعنى عند **فرانكل** فترى أن القلق ينتج عن عدم وجود معان للحياة عند الفرد (عوض، 1989: 23).

ويؤكد **مورو Mowro** أن الصراعات والاحباطات التي تثير القلق تنتج من عدم قدرة الطفل على خلق نوع من الانسجام بين قيم مجتمعه الاساسية وبين الاتجاهات التي يتعرض لها في عملية التطبيع الاجتماعي. (الطيب، 1994: 396). اتفقت السلوكية والتحليلية على أن القلق مرتبط بالماضي والخبرات السابقة للفرد التي إكتسبها في حياته الاولى.

4.3. الاتجاه الإنساني: يرى هذا الاتجاه أن حرص الإنسان على وجوده هو ما يثير قلقه ويشكل هويته والموت وحدوث تكرار الإخفاق أساس القلق، كما يعتبر أن إخفاق الإنسان في تحقيق أهدافه واختيار أسلوب حياته وكذلك خوفه من حدوث الإخفاق في أن يحيا الحياة التي هو يريدها مثيرًا للقلق، كما يزداد قلق الإنسان إذا أصيب بمرض لا شفاء منه أو إذا تقدم به السن حيث يعزز ذلك انخفاض عدد الفرص المتاحة أمامه، وانخفاض نسبة النجاح في المستقبل كذلك أن القلق لا ينشأ من ماضي الفرد وإنما هو خوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث تهدد وجود الإنسان وإنسانية الفرد. (عبد السلام عبد الغفار، 1983: 26).

فالقلق من وجهة نظر النظرية الإنسانية ينشأ من توقعات الانسان لما قد يحدث وهو ليس ناتجاً عن ماضي الفرد. فيشير **ماسلو** الى نمو الشخصية وتطورها يعتمد على الحاجات وتدرجها في الإشباع حسب أهميتها وضرورتها بالنسبة الى الفرد وأن نوع البيئة التي يتعرض لها تؤثر تأثيراً كبيراً على عملية نمو الشخصية فالبيئة التي تكون مصدر تهديد للفرد ولا تسمح له بإشباع حاجاته الأساسية، فإنها تعيق نموه فيدرك العالم من حوله على أنه عدائي أو خطير ومهدد فيشعر بسوء التوافق (Maslow,1972: 370).

يؤكد التيار الإنساني على طبيعة الانسان ككائن متميز وفريد له خصائصه الايجابية مقابل التحليل النفسي الذي يتجاهل فضائله وركز على اضطرابه ونقائصه، والمدرسة السلوكية التي تناولته كآلة. لدى عكف

أصحاب هذا التيار لى دراسة مشكلات وموضوعات ذات معنى بالنسبة لوجود الانسان. وعتقدون بأن القلق يحدث إما من أحداث راهنة أو ومتوقعة مستقبلا حيث تمثل هذه الأحداث تهديدا لوجود الإنسان وتحول دون تحقيقه لذاته. (القريطي، 1998: 133).

تحدث كارل روجرز عن القلق في نظريته العلاج النفسي المتمركز حول العميل وينظر إليه كأحد الأبعاد الأساسية التي تشكل في مجموعها رؤيته للتوتر، إذ يرى أن التوتر الذي ينتاب الكائن الحي يتضمن ثلاثة أنواع من التوتر:

1- التوتر الفسيولوجي Phsysiologcal Tension

2- عدم الآرتياح النفسي Psychologcal Discomforet

3- القلق Anxeity

ولتحديد مركز الانفعال من السلوك يقسم روجرز الإتفعلات إلى قسمين أساسين:

1- المشاعر المؤلمة أو المقلقة تميل إلى تلك المجموعة من المشاعر إلى مصاحبة الجهود وإشباع الحاجة؛

2- المشاعر الهادئة أو السارة وتميل هذه المجموعة إلى مصاحبة إشباع الحاجة أو الخبرة السارة، لذلك نرى أن للمجموعة الأولى من المشاعر لها تأثير على تركيز السلوك نحو الهدف، فالخوف مثلا يثير الكائن الحي بإتحاه الهروب من الخطر، في حين تركز الغيرة والمنافسة الجهود للتفوق على الآخرين، وتختلف حدة هذه الإنفعلات وفقا لمدى إرتباطها بالمحافظة على على الذات وتحقيق النمو كما يدركها الفرد.

ويوضح كارل أن نشوء القلق لا يشترط بالضرورة حتمية الوعي الكامل بالتناقض مابين الذات والخبرة وإنما بأدنى درجة من الوعي. وقد قام روجرز باستخدام مصطلح "يستشعر Subcevie " بدل من مصطلح "يدرك Rercevie" والإستشعار هو إكتشاف خبرة ما قبل دخولها الوعي الكامل وبالتالي فإن الحادث الذي يحمل في طياته تهديدا غير ظاهر يمكن أن يستبعد أو يحرف عن طريق الوسائل الدفاعية.

ويمكن **القول أن رؤية روجرز** للتوتر بمكوناته أبعثت من رؤيته للشخصية بمكوناتها، فالشخصية حسبه تتألف من مكونين: "الكيان العضوي" و"مفهوم الذات" ولكل مكون حاجاته التي تتطلب الإشباع تحقيقا لنزعة الفرد للنمو وتحقيق ذاته. ومن ثم فإن التوتر الفسيولوجي الذي ينتاب الفرد ينتج عن ضغوط الحاجات الخاصة بالعضوية بينما التوتر النفسي فإنه يظهر كنتيجة لضغوط الحاجات الخاصة ببنيان الذات، ففي حالة حدوث تعارض بين العضوية وبينيان الذات وإدراك الفرد يظهر القلق الذي يعد حسب كارل روجرز أعلى مستويات التوتر. (حمزة، 2005: 96).

نظرية الجشتالت: ينظر الجشتالتيون إلى القلق من خلال ثلاثة مضامين هي:

أ .**المضمون السيكولوجي** حيث يفترض أن ثمة صراع بين إقدام الفرد على الاتصال بالبيئة لإشباع حاجاته وبين إحجامه عن إتمام وإنجاز هذا الاتصال لأسباب اجتماعية واعية واشتراطيه؛

ب .**المضمون الفسيولوجي** ويعرف باسم معادلات القلق ويكون ظاهرًا في ضيق التنفس ونقص الأوكسجين؛

ج .**المضمون المعرفي** حيث إن ترقب العواقب الوخيمة لأفعالنا هو الذي يشكل المضمون المعرفي لقلقنا أي إن القلق لا يدور حول ما فعله الفرد حول العقاب المنتظر في المستقبل، ومن ثم يعيش الشخص في القلق في فجوة تفصل بين الحاضر والمستقبل ولا تتسلل الأحداث في حياته بشكل سليم. إذا يقلق الفرد حين يترك الآن والحقيقة الجارية ويقفز إلى المستقبل المتصور الذي لم يولد بعد ومازال في رحم الغيب. (سامية القطان، 1980: 209).

6.3. النظرية المعرفية: جاء المعرفيون بنقلة جديدة في ميدان العلاج النفسي على عكس المدارس العلاجية الاخرى حيث لا يختلف اصحاب هذا الاتجاه كثيرا فيما بينهم بل جاءت جهودهم مكملة لبعضها. وقد ظهر هذا المنحى المعرفي أساسا كأسلوب لعلاج حالات الاكتئاب والقلق واتسع لاحقا ليشمل معظم الأمراض النفسية،

ويعتبر إليس وثرون Thorn ووليم سون William Son وباترسون Paterson من اهم من قدم تصورا حول النظرية المعرفية في العلاج النفسي. ورغم أن أغلبهم خرجوا من عباءة التحليل النفسي إلا أنهم لا يولون للأحداث الماضية في حياة العميل نفس درجة اهمية كما عند التحليلين. (ابراهيم، 1994: 93).

وترى هذه النظرية أن سبب القلق عائد إلى مغالاة الفرد في الشعور بالتهديد واعتباره مسبوقا بأنماط من التفكير الخاطئ والتشويهات المعرفية وبالتالي سوء التفسير من قبل الفرد لإحساساته الجسمية العادية ومثال ذلك ضربات القلب لدى الفرد وتفسير الزيادة على انها أزمة قلبية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الإحساس بالأعراض السلبية (أبو سليمان، 2007: 8).

حيث أن الأفراد القلقين يمرون بأفكار خاصة مرتبطة بخطر مدرك، وهذه الأنماط من الأفكار أشير إليها بتلقائية تظهر عشوائيا وبسرعة، وعادة ما تمر دون أن تلاحظ إلا إذا ركز الفرد توجيهها لها عمدا. تعكس هذه الأفكار تقييم الشخص للموقف تقييم مشوه مبالغ فيه تؤدي به للإستجابات انفعالية وسلوكية غير متكيفة **(Clive & Adele, 1993 : 205)**. يشار إلى العمليات المعرفية قصيرة المدى بالتوقعات، أساليب العزو والتقديرات بينما يشار إلى العمليات طويلة المدى بالاعتقادات **(فايد، 2001: 31).**

فالقلق هو حالة غير سوية ينطوي على العصاب حينما تتجاوز درجته الحد الذي يستشار بسبب وجود تهديد حقيقي أو عندما لا يكون هناك اي تهديد. والقلق يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيرا معبرا عن تقويم او تقدير لخطر محتمل وبالتالي فإن للقلق نفس مكونات الخوف له مضمون **معرفي** وأخر **جسمي وثالث إنفعالي ورابع سلوكي** إلا أن عناصره المعرفية تختلف عن تلك التي تثير الخوف في كونها عامة هائمة غير مرتبطة بموضوع حقيقي.

1.6.3. نظرية التوقعات المعرفية Cognitive Expectancy Theory: تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي يتمثل في أن عملية التوسط المعرفي تحدث بين المثيرات الأولية والاستجابات الناتجة، وأن وجود توقعات أولية كالخطر، وتوقعات القلق تستخدم في تفسير نمو وتطور المخاوف، وهذه التوقعات الأساسية للقلق تشمل توقع خطر جسدي أو اجتماعي، وهذه التوقعات أو التنبؤات تتزايد ليس فقط من خلال استجابات شرطية كذلك أيضًا من خلال ملاحظة النماذج، وانتقال المعلومات أو تتيح توقعات القلق عندما يفكر الفرد في أنه سيحدث وخاصة عند التعرض لمثيرات خاصة. وهذا يعنى أن توقع حدوث نتيجة سلبية من المحتمل أيضًا أن يكون مسئولا عن ظهور ا لقلق. (محمد معوض، 1996: 62).

2.6.3. النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory: يشير ألبيرت باندورا Bandura (1986: 191–215) إلى أن النموذج المعاصر الأكثر شمولا للدافعية البشرية هي الأفكار والأفعال التي يقوم بها الشخص يعرف بالنظرية المعرفية الاجتماعية. وأوضح باندورا من خلال نظريته أنه لا يوجد شرح كاف لتطور نمو القلق والخوف ولكنه اقترح أن الخبرة لها دور هام في حدوث التوقع –وهو قلق المستقبل– الذي ينظم ويؤثر على العمل، الفعل وأشار أنه في حالات الخوف البسيط يحدث التطور التالي: الخبرة المنفرة من شخص أو الآخرين تغرس وتطبع في النفس والذهن الاعتقاد بأن الشخص غير قادر على التحكم في النتائج غير السارة والمرتبطة بالحدث المنفر.

3.6.3. النظرية المعرفية السلوكية: حسب ألبرت أليس (Albert Ellis) أن معاناة الأفراد الشديدة من المشاعر السلبية ناتجة عن معتقداتهم الأساسية غير المنطقية الناس حول ذواتهم والعالم من حولهم وبالتالي تؤدي إلى سلوكيات مختلفة. حيث حدد إليس أكثر المعتقدات الشائعة وغير عقلانية: 1) يجب أن أحقق أداء جيدا وأن أحصل على ثناء الآخرين وإلا لن أكون جيدا؛

2) ينبغي أن يعاملني الجميع بلطف؛ 3) يجب أن تكون الحياة عادلة. فلاحظ أن المعتقدات غير المنطقية غالبا ما تحتوي على كلمات مثل "يجب" و"ينبغي".

4.6.3. نظرية المخططات لأرون بيك Becks Schema Theory: يشير محمد معوض (1996: 52) أن نظرية **بيك** المعرفية أول نظرية منظمة حاولت تكوين نظرية معرفية شاملة عن القلق لأنه من خلال المنظور المعرفي فإن أكثر النظريات المؤثرة في تفسيرات اضطرابات القلق هي تلك التي وضعها أرون بيك وجارى إميرى Beck & Emery (1985) بيك وكلارك Beck & Clark (1988).

والنموذج المعرفي الذي افترضه **أرون بيك** Beck حول العمليات المعرفية الخاصة بنشأة القلق تقسم إلى ثلاث خطوات هي:

التقييم الأولي هو الانطباع الأول الذي يقيم به الفرد الخطر المصدر وما إذا كان له تأثير على ميوله واهتماماته اللازمة للحياة ونتيجة لذلك تتولد لديه الاستجابة الحرجة Critical Response، وهذه الاستجابة ربما تتولد نتيجة لمدى معين من المواقف يتراوح ما بين كارثة مستقبلية Future Disaster وخطر حالي يهدد الحياة. وأثناء حدوث التقييم الأولي يقوم الفرد ويحدث **التقييم الثانوي** عندما يحاول الفرد تقييم مصادره الداخلية ليحتمي منه أو يتفادى الضرر الذي يمكن حدوثه نتيجة لذلك التهديد. ويفترض" **بيك** " أن مستوى القلق الذي ينتاب الفرد يعتمد على هذين النوعين من التقييم وأن التقييم المعرفي لدى الفرد لا يحدث عن طريق الوعي بل يحدث التقييم وإعادة التقييم بطريقة أوتوماتيكية (ارون بيك Beck، 1985)

أما الخطوة الثالثة وهى إعادة التقييم حيث يقيم الفرد حدة وشدة الخطر. ونتيجة لذلك قد تتولد لديه الاستجابة العدائية Hostile response سواء أكان رد فعل الاستجابة بالهروب بسبب القلق أم بالموجهة نتيجة الخطر (محمد معوض،1996: 52-54).

فحسب أرون بيك الاضطراب الانفعالي محصلة لطريقة تفكير الفرد السلبية والتفسيرات المشوهة للأحداث من حوله.

تعقيب: بالرغم من التشابه بين أفكار أليس وبيك في تفسير القلق إلا أن **(فضل شعبان، 2008: 16)** يعتبر أن نموذج الذي قدمه أليس نموذج يتصف بالعمومية وعدم التدقيق واختصر كل الأمراض النفسية إلى بعض التشوهات المعرفية، مقارنة بنموذج بيك الذي قدم تصوره في شكل مخطط. فالبرغم من أوجه القصور في تصور أليس إلا أنه لا يمكن إنكار مشاركته في التفسيرية في مجال العلاج المعرفي.

7.3. نظرية القلق – الدافع: ربط أصحاب نظرية قلق الدافع (مثل تايلور، تشايلد، ماندلر وساراسون) بين خاصية الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط والتعلم وبين القلق المزمن، وافترضوا أن الإنسان عندما يؤدى عملا يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يخفف هذا الشعور وأشاروا إلى أن

وجود القلق دليل على وجود الدافع لأداء العمل أو التعلم وذهبوا إلى أنه كلما زاد القلق زاد الدافع، وبالتالي يتحسن الأداء والتعلم .

ولم تجد فروض **نظرية القلق الدافع** التأييد التجريبي إذ أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أداء الأفراد ذوى الدرجات المرتفعة في القلق أفضل من أداء الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة في الأعمال السهلة، وأداء الأفراد ذوى الدرجات المنخفضة في القلق أفضل من ذوى الدرجات المرتفعة في الأعمال الصعبة والأعمال المعقدة، وما ذلك إلا أحد تطبيقات **قانون بيركس دود سون** (مجدي حبيب، 1991: 122).

8.3. نظرية القلق الحالة – السمة: تعد في الوقت الحاضر نظرية سبيلبيرجر في القلق الأكثر شيوعا فقد عملت هذه النظرية على الاستفادة من جميع النظريات السابقة، وتحقيق شيء من الموائمة بينها وقد لاقت هذه النظرية القبول لدى علماء النفس والطب النفسي المعاصرين، فالقلق حسب سبيلبيرجر يتكون من مفهومين:

1.8.3. القلق كحالة: وهو حالة انفعالية توجد في لحظة معينة ومحددة من الزمن، وعند مستوى معين من الشدة، وتتميز حالات القلق بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي وزيادة تنبيهه.

2.8.3. سمة القلق: وتشير إلى فروق فر دية ثابتة نسبيًا في الاستهداف للقلق، أي فروق بين الناس في الميل إلى إدراك المواقف العصبية على أنها خطرة ومهددة، والاستجابة أمثل هذه المواقف يرفع في شدة إرجاع حالة القلق لديهم. وتتشابه حالة القلق وسمة القلق في جوانب معينة مع الطاقة الحركية والطاقة الكامنة وتشير حالة القلق التي تشبه الطاقة الحركية إلى رجع رد الفعل واضح وملموس أو إلى عملية تحدث في زمن معين ومستوى محدد من الشدة، في حين تشير سمة القلق التي تشبه الطاقة الكامنة إلى الفروق الفردية في الإرجاع وتعزي إلى الطاقة الكامنة الفروق في كمية الطاقة الحركية المرتبطة بشيء مادي محدود.

وتتضمن سمة القلق فروقًا في الميل إلى الاستجابة لمواقف عصبية ذات درجات مختلفة في حالة القلق. وانسجاما مع نظرية سبيلبيرجر (بدر الأنصاري، 2002: 347) .في القلق فإنه كلما كانت سمة القلق على درجة عالية من الشدة لدى الفرد ازداد احتمال ظهور ارتفاع في حالة القلق في المواقف المهددة لهذا الفرد. وبصورة عامة يظهر الأشخاص الذين تكون لديهم سمة القلق على درجة عالية من الشدة ارتفاعًا ملحوظًا في عدة حالات القلق مقارنة بالأشخاص الذين تكون لديهم سمة القلق على درجة متدنية من الشدة، وذلك لميلهم إلى تأويل عدد كبير من المواقف على أنها مواقف خطرة أو مهددة لهم كما يتزايد الاحتمال لدى أولئك الأشخاص في أن يظهر استجابة أكثر حدة أو شدة في حالة القلق في المواقف التي يرتبطون فيها مع غيرهم

من الأشخاص وتهدد تقديرهم لذواتهم. ومن الواضع أن إدراك الفرد للتهديد أو الخطر يمكن أن يكون له أثر أقوى في مستوى حالة القلق من الخطر الحقيقي المرتبط بالموقف. (ميخائيل أمطانيوس، 2006: 240).

تعقيب على النظريات

من خلال عرضنا لما سبق من تفسيرات لمختلف التوجهات نظرية التي تناولت موضوع القلق يتضح وبالرغم من اختلافها في تفسيره وفي أسباب حدوثه –وفقا للمبادئ التي يقوم عليها– إلا أنها لم تحدد فيما إذا كان القلق الذي يعتري الفرد حالة أو سمة تلازمه.

نجد التحليلين الجدد امثال هورني في تفسيرهم للقلق إختلفوا مع فرويد الذي يؤكد على أن الخبرات المكبوتة هي مصدر القلق، نظرا لإهتمامهم بالعلاقات الاجتماعية وأثرها على علاقات الفرد بأفراد مجتمعه

اتفقت السلوكية والتحليلية على أن القلق مرتبط بالماضي والخبرات السابقة للفرد التي اكتسبها في حياته الأولى ولكنهم اختلفوا في مصدره حيث يرى التحليلين أن القلق استجابة لخطر مجهول السبب بينما يركز السلوكيون على عملية التعلّم وفي نظرهم القلق هو استجابة لخطر محدد ومعروف

أما الاتجاه الانساني فيختلف في تفسريه لنشأة القلق مع باقي النظريات حيث اعتبرت المدرسة الانسانية أن الحاضر والمستقبل هما المثيران للقلق لدى الفرد بعكس المدارس السابقة التي اعتبرت ان الماضي هو سبب القلق لدى الافراد. والإنسان كائن يجب تقديره واحترامه وأن لا ننظر اليه على انه آلة فالاتجاه الانساني يدرسون مشكلات ذات معنى للإنسان ولوجوده ورسالته كحرية الاختيار، الارادة، المسؤلية... وحسبهم من أهم أسباب القلق هو عدم تحقيق الفرد لذاته.

في حين ترى النظرية المعرفية إنما القلق يتولد لدى الفرد بسبب أسلوب التفكير الذي لا يخضع للمنطق تبنى من خلاله مجموعة مفاهيم ومعتقدات خاطئة وليس بسبب خبراته الماضية ولا بسبب ما يمر به من أحداث. فنجد ارون بيك يختلف مع فرويد في أن أسباب الاكتئاب وأنواع أخرى من الأمراض النفسية تكمن في دوافع لا شعورية وقدم تفسيره القائم على المثلث المعرفي السلبي –الاعتقادات السلبية حول الذات، العالم والمستقبل– (Hollon, 1979).

واعتبر اصحاب نظرية القلق الدافع أن القلق دافع للسلوك الناجح والصحيح لكنهم أدركوا بالتجربة أن القلق الشديد يعيق السلوك الصحيح خاصة في الاعمال المعقدة والصعبة.

تشير نظرية القلق الحالة–السمة إلى أن القلق مؤقت ويزول بزوال الخطر المحيط به ويختلف من وقت لآخر وأن قلق السمة هو عبارة عن صفة ثابتة نسبيا في شخصية الفرد يكتسبها في مراحل حياته وهو مختلف من فرد لآخر.

وحسب الدراسة الحالية نميل إلى النظريات الاكثر مناسبة وهي النظرية المعرفية والنظرية الانسانية وذلك بناءا على أن قلق عملية معرفية تعتمد على إدراك الفرد وتفسيره للأحداث المستقبلية المختلفة وأن الأفكار والتخيلات والمعتقدات اللاعقلانية تعتبر مثيرات له والتي يصبح من خلالها في حالة قلق شعوري تثير بدورها انفعالات تقوده إلى توقع غير محبب للمثيرات المختلفة، مما يجعل الفرد في حالة ترقب، توجس وتوهم وهذه الحالة ما هي إلا تأشيرة دخول لقلق المستقبل.

وترى الباحثة أن عدم تحقيق الفرد لذاته نتيجة تواجده في جو أسري غير مطمئن وغير مستقر وانتمائه الى مناخ اجتماعي منسلخ عن ثقافته متأثر بالثقافة الغربية نتيجة للإنفتاح الإعلامي والغزو الثقافي يشعره بعدم الأمان والخوف بشكل مستمر. ونظرا لكثرة الحروب والصراعات في المنطقة العربية خصوصا وتدني مستوى القيم الأخلاقية وضعف الإيمان بقضاء الله وقدره بالإضافة الى شكه في قدراته على مواجهة الاحداث والتغيرات السريعة والتكيف معها وفي المحيطين به في قدرتهم على مساعدته على حل مشاكله وكذا التداخل بين الاماني التطلعات والواقع الذي يعيش فيه الفرد وعجزه عن الفصل بينها كلها عوامل تؤدي به لا محالة لرسم صورة سوداوية عن المستقبل وشعوره بالقلق.

وعليه يمكن القول بان للظروف المحيطة بالفرد تأثير كبير على معتقداته، تفكيره وشعوره وبالتالي سلوكه وشخصيته فشخصية الفرد تتغير باستمرار مع التجارب التي يمر بها أين يتعلم أنواعا جديدة من السلوك ويكون أفكار ومعارف فعلى حسب التجارب تتحدد أفكاره وعلى أساسها يبني تفسيرات للأحداث ووفق تأثير عوامل البيئة الاجتماعية والثقافية فلعضوية الجماعة تأثيرها مثلما تنسب لها بعض النظريات دورا أساسياً في تشكيل السلوك وضبطه فإما أن تكون عاملا في تحقيق الفرد لذاته تساعده على التكيف في بيئته وعمله وإما تلعب الدور العكسي وتجعل الفرد ينتكس ويدخل دوامة القلق والتوتر فالحاجة الى الانتماء، الى الأمن التقدير الاجتماعي، الحرية والحاجة الى تأكيد الذات تعتبر من المحددات الجوهرية للسلوك.

4. اعراض القلق

يمكن تقسيم اعراض القلق إلى ثلاث فئات هي:

أ. الأعراض الفيزلوجية الجسمية

⇐ **ما يستطيع الشخص الشعور به ووعيه:** شحوب الوجه، إتساع فتحة العين، تعبير الخوف على الوجه، برودة الأطراف وسرعة ضربات القلب، إرتفاع ضغط الدم وسرعة التنفس، الشعور بالاختناق، جفاف الحلق صعوبة البلع، عسر الهضم، ألام المعدة والأمعاء خاصة الأمعاء الغليظة والشعور بالإنتفاخ، كثرة الغازات وصعوبة التبول

ونجد أيضا من الأعراض الجسمية الضعف العام ونقص الطاقة والحيوية، النشاط والمثابرة، توتر العضلات، النشاط الحركي الزائد، اللزمات العصبية كإختلاج الفم، فتل الشارب، مص الإبهام، قضم الأظافر ورمش العينين (العناني، 2000: 114).

قد يؤدي القلق الى أمراض جسمية خطرة فمثلا بعض الغدد يزداد إفرازها توقعا لحالة الخطر، هذا الخطر الذي لا يحدث ولا ينتهي أبدا ومع استمرار إفرازات هذه الغدد يؤدي الأمر الى اضطرابات جسمية.

⇐**ما لا يستطيع الشخص الشعور به ووعيه:** مثل كمية الأدرينالين والهرمونات التي تأتي من غدد الأدرينالين وتدفع بدورها إلى الكبد لزيادة كمية الكلوكوز المدفوعة إلى الدم لتستطيع هذه المادة السكرية تزويد العضلات بالطاقة للقلق (نعيم الرفاعي، 2002: 209).

ب. الأعراض النفسية والاجتماعية

كما ويبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الاخرين حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويظهر عليه عدم القدرة على احداث تكيف بناء مع الظروف والأشخاص المواقف الاجتماعية. القلق يؤدي الى انفصام في الشخصية وفي العلاقات مع الآخرين، فينعزل الفرد عنهم وبالتالي تزداد دائرة المرض حوله أحكاما وشدة. (إبراهيم، 1994: 24) يؤثر القلق على مستوى الإنتاج لدى الفرد فيضطرب عمله ويقل إنتاجه (الهراوي، 1989: 43).

ج. الأعراض الفكرية يتميز الشخص القلق بعدة مظاهر في الجانب الفكري نذكر منها:

التوقعات السلبية للمستقبل فالشخص في حالات القلق نجده يتوقع الشر ويتصيد الدلائل الواهية على وقوع الكوارث والمصائب، لهذا نجد العالم الأمريكي المعاصر "ألبيرت إليس" يصف تفكير القلقين بأنه من النوع الكوارثي Catastrophic (عبد الستار إبراهيم، 1991: 23).

الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه مما يترتب عنه تشتت الإنتباه وعدم القدرة على التركيز والنسيان، المعاناة من الأرق وعدم القدرة على النوم.

كما تسيطر على الفرد في حالات القلق مشاعر الإكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ القرارات الحاسمة أو سرعة اتخاذ القرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله.

د. الأعراض المعرفية تتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية وهي كالآتي:

(1) التطرف في الأحكام: فالأشياء إما بيضاء او سوداء أي أن الشخص القلق والمتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا فيما يبدو ما يسبب له التعاسة والقلق؛

(2) ميل العصابيين إلى التصلب أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقة واحدة من التفكير؛

(3) يتبنون أيضا اتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية، الجمود العقائدي مما يحول بينهم وبين الحكم المستقل واستخدام المنطق بدلا من الانفعالات، ويتبنى الشخص القلق أفكار ومعتقدات غير واقعية يقول طه (طه وآخرون، 487،1990) يتسبب القلق في قرارات طائشة وسلوك غير سوي يحاول الفرد تغيير حالة القلق التي ت سيطر عليه ،وقد يوقفه هذا السلوك تحت طائلة القانون أو يزيد بإحساسه بالإثم الذي يؤدي الى زيادة القلق والى تردي حاله.

(4) كما يلاحظ ميلهم للإعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية وانفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك. (إبراهيم، 1994: 25)

2. قلق المستقبل Future Anxiety

تعددت تعاريف مفهوم قلق المستقبل وفقا لإختلاف وجهات نظر كل عالم من العلماء أو باحث من الباحثين، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعاريف:

1.2. تعريف قلق المستقبل

- **تعريف مكنيل (Mcneil.1972):** أنه استجابة خوف لمخاطر مستقبلية محتملة أو متوقعة (Mcneil; 1972: 230).
- **وترى سلوى عبد الباقي (1993: 171)** أن قلق المستقبل مزيج من الرعب والأمل بالنسبة للمستقبل والاكتئاب والأفكار الو سواسية وقلق الموت واليأس بصورة غير معقولة.
- **ويشير معوض عبد التواب (1996: 68)** فيما يتعلق بقلق المستقبل: بأنه القلق الناتج عن التفكير في المستقبل والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يعاني من التشاؤم من المستقبل والاكتئاب والأفكار الو سواسية وقلق الموت واليأس كما انه يتميز بحالة من السلبية والانطوائية والحزن والشك والتشتت والنكوص وعدم الشعور بالأمن.
- **ويرى حسن محمود شمال (1999: 70)** بأنه استثارة متمثلة بالتوجس والخوف والتوتر مما تخفيه الأيام المقبلة التي ستعمد إلى تغير أهداف الفرد الحياتية.
- **العكايشي بشرى احمد (2000: 13)** بأنه حالة من التحسس الذاتي وحاجة يدركها الفرد وتشغل تفكيره على شكل شعور بالضيق والتوتر والخوف الدائم وعدم الارتياح تجاه الموضوعات التي يتوقع حدوثها مستقبلا.

- **العكيلي جبار باهض (2000: 55)** هو قلق واقعي يستثيره توجس الفرد من المستقبل أو توقعه أحداثا تحد من إشباع حاجاته أو تهدد كيانه أو قيمه (من القيم التي يعدها ضرورية له كشخص).
- **يعرفه عاشور دياب (2001: 444)** بأنه خوف أو مزيج من اليأس والأمل بالنسبة للمستقبل والأفكار الوسواسية قلق الموت واليأس بصورة غير مقبولة.
- **وحسب العجمي نجلاء (2004: 11)** قد يكون قلق المستقبل قلق محدودا يمكن أن يدرك الفرد أسبابه ودوافعه وهذا الإدارك مصحوبا بالخوف والشك والاهتمام الزائد بما سوف يحدث من تهديدات أو مخاطر أو تغيرات شخصية أو غير شخصية، وكل هذا ينشا من الشعور باليأس وعدم الثقة بالنفس وعدم الأمان.
- **ويعرف عشري محمود (2004: 145)** قلق المستقبل بأنه خبرة انفعالية غير سارة يتملك الفرد خلالها خوف غامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من صعوبات، التنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة والشعور بالانزعاج والتوتر والضيق عند الاستغراق في التفكير فيها والشعور بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام مع الشعور بفقدان الأمن أو الطمأنينة نحو المستقبل.
- **تعريف شقير زينب (2005: 5)** يعرف على أنه خلل نفسي المنشأ ينجم عنه خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، قلق التفكير في المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.
- **وتعرف سعود ناهد (2005: 632)** قلق المستقبل بأنه جزء من القلق العام المعمم على المستقبل يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام.
- **تعرف مسعود سناء (2006:)** قلق المستقبل بأنه الشعور بالإنزعاج، التوتر والضيق عند الاستغراق في التفكير بالمستقبل والاحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام مع فقدان الشعور بالأمن والطمأنينة نحو المستقبل.
- **يرى عبد المحسن مصطفى (2007: 14)** بأنه يختص بالمهنة وهو حالة من التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة العمل بعد التخرج.

- **فضيله عرفات محمد السبعاوي (2008: 6)** حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر تتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها شعوره بالتوتر، الضيق، الخوف الدائم وعدم الارتياح الكدر، الغم، فقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمه أو كيانه يقترن بتوقع وترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو سمة مستمرة

خلاصة التعاريف

إنطلاقا من التعاريف السابقة يمكننا القول بأن **قلق المستقبل** هو شعور داخلي بعدم الراحة أو الاطمئنان النفسي ربما يعود ذلك نتيجة لضغوط اجتماعية مثل موقف يهدد وظيفة الشخص أو الشعور بالضيق والاضطراب وعدم الاستقرار النفسي يصحبه شعور مبهم بالخوف من شيء غير محدد بالذات أو من توقع حدوث شيء ما. وهو يتفاوت في الشدة من مجرد شعور خفيف بالاضطراب الى شعور مرعب يعجز الإنسان معه عن أداء أي شيء.

2. السمات الشخصيه لذوي قلق المستقبل

يمكن الاشارة إلى السمات الشخصية لذوي قلق المستقبل من الأطر النظرية والدراسات التي تناولت قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

حيث نجد دراسة **(ساميه خضر، 1992)** تشير الى أن ذوي قلق المستقبل يتسمون بالإغترب، اللامبالاة الشعور بالإحباط واللامسؤوليه، الشعور بالحرمان ونقص الرضا عن أنفسهم. وتقول سامية خضر أن سمات من لديه قلق مستقبلي يتميز بالتركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر، ضعف الثقة بالنفس وعدم الثقة في الذات والأخرين ، التشاؤم ومشاعر الدونية.

ويضيف مولين في دراسته **(Moline,1990)** ان الاشخاص ذوي قلق المستقبل يتصفون بالانطواء والإنسحاب من الانشطة البناءة وتظهر عليهم علامات الشك والحزن والتشاؤم وصلابة الرأي والتعنت وهذا ما اشارت اليه دراسة **(Zaleski,1996)** حيث يشير الى أن الأفراد مرتفعي القلق يستخدمون إستراتيجيات الجبر والإرغام للتأثير بالآخرين في مواقف الرئاسة، ويتسمون دائماً بالتشاؤم من المواقف المستقبلية والتنبؤ السلبي للمشكلات المتوقعة التي قد تواجهها البشرية ويتميزون بالتأثير في الآخرين من أجل تأكيد مستقبلهم.

وأوضحت دراسة **(معوض، 1996)** أن الشخص ذو قلق المستقبل لا يمكنه تحقيق ذاته ولا يمكنه أن يبدع ويتميز بحالة من السلبية والحزن ونقص القدرة على مواجهة المستقبل والشعور بالنقص، العجز ونقص

الشعور بالأمن. وهذا ما اكده (احمد، 2000) في دراسته حينما رأى بأن الأفراد ذوي قلق المستقبل يعانون من انخفاض في الدافعيه للإنجاز وفي مستوى الطموح كذلك تدني تقدير الذات لديهم ومفهوم الذات السالب.

بينما أشارت دراسة **(صبري، 2003)** الى أن أنهم يعانون من ضعف ثقة في قدراتهم ويرجعون ما يحدث لهم من مواقف غير سارة الى عوامل خارجية .(طلعت، 2009: 6).

1. أنهم لا يخططون للمستقبل حتى لا يصابوا بخيبة أمل؛

2. أنهم يتعاملون مع أمور المستقبل بمرح أقل؛

3. أنهم يعانون من أعراض واضطرابات جسيمة عندما يفكرون بالمستقبل فكلما زادت حدة القلق زادت هذه الأعراض وتعدد؛

4. أنهم لا يعتنون بصحتهم وأجسامهم، فهم لا يحافظون على قوتهم من أجل الموافق؛

5. التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي؛

6. الانتظار السلبي لما قد يقع؛

7. الانسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة؛

8. الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعرفية في التعامل مع مواقف الحياة؛

9. استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شان الحالات السلبية؛

10. استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص؛

11. الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد؛

12. الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل؛

13. صلابة الرأي والتعنت؛

14. ظهور الانفعالات لأدنى الأسباب؛

15. عدم الثقة في أحدهما يؤدي على الاصطدام بالآخرين.

3. مؤشرات قلق المستقبل

يمكن من خلال الأدبيات تحديد بعض المؤشرات الدالة على قلق المستقبل وهي كالآتي:

1. قلق موضوعي إذ تكون مصادره معروفه؛

2. يحدث نتيجة أحداث راهنه؛

3. يرتبط بحاضر الفرد ومستقبله؛

4. ينشأ نتيجة اضطراب الجو الأسري وتفكك الأسره والتهديد بالانفصال ينشىء الأطفال مهيئين للإصابة بالقلق النفسي؛

5. الصراع النفسي قد يكون الصراع شعورياً أو لا شعوريا، بمعني تنازع رغبتين أو دافعين واصطدامهما ومحاولة كل منهما أن تتحقق على حساب الأخرى ،فيحس المريض بالحيرة التي تولد التوتر وعدم الإستقرار (طه وآخرون، 1997: 487)؛

6. يزداد قلق المستقبل في مرحلة المراهقة، نظرا للتغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية. (العزاوي 2002: 22).

4. أسباب قلق المستقبل

إن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق باعتباره مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة، وأن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات ومشحون بعوامل مجهولة المصير، وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من المتغيرات والعوامل التي تتضافر لتوسع وتمكن من الإحساس بقلق المستقبل. **(سعود، 2005: 63).**

ولقلق المستقبل لدى الفرد أسباب لخصها مولين (Moline; 1990: 47) في الآتي:

1. إمكانياته، وعيوبه وعدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها؛
2. عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع؛
3. التفكك الأسري؛
4. شكه في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله؛
5. الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة؛
6. نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية؛
7. الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.

وقد أرجعت حنان العناني (1995: 115) إلي أن قلق المستقبل يرجع إلى خبرات ماضية مؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده.

ويشير حسن شمال (1999: 70) إلى أن السبب يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية فضلا عن ذلك يرى بأنه يمكن أن تسلط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي المهيأ لحالة القلق من

المستقبل فيما يأتي: ضغوط الحياة، أزمة السكن وارتفاع الأسعار في مقابل غياب العدالة التوزيعية وقلة فرص العمل لخريجي المعاهد والجامعات.

ويرجع أحمد محمد (2001: 438) أسباب قلق المستقبل إلى مجموعة من العوامل ومنها

1. عجز الفرد في الحاضر مما يعطيه صورة مؤشرة لصعوبة المستقبل؛

2. الطموحات الزائدة؛

3. الأماني التي لا تتناسب مع حجم الإمكانيات الواقعية والفعلية؛

4. وجود بعض الظواهر الاجتماعية المتباينة التي تحدث مثل تلك التي تتعلق بأمن الفرد ومستقبله المهني والزواجي والصحي؛

5. طغيان الجانب المادي في جميع حالات الحياة مع تقلص دور العلم والحصول على الشهادات؛

6. ضعف الإيمان وغيابه في معظم الأحيان لدى البعض وسط دوامة الحياة ومشكلاتها وصراعها.

وتشير زينب شقير (2005: 4) أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك الموقف والأحداث والتفاعلات بكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقه السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية والواقعية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي.

وترى سناء مسعود (2006: 51-54) أن هناك أسبابًا عديدة تقف وراء قلق المستقبل منها:

1. نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل؛

2. الشك في قدرة المحيطين بالقدرة والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله؛

3. الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة؛

4. استعداد الفرد الشخصي للتفاعل مع الخوف وكذلك الخبرات الشخصية المتراكمة ومذاهب واتجاهات الشخص في حياته؛

5. العوامل الأسرية المفككة وعدم الإحساس بالأمن؛

6. العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؛

7. العزو الخارجي للفشل؛

8. تدني مستوى القيم الروحية والأخلاقية؛

9. الضغوط النفسية وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص؛

10. تبني الأفكار اللاعقلانية والاعتقاد بالخرافات والنظرة السوداوية؛

11.ويشير إبراهيم محمود (2006: 20) إلى أن من أسباب قلق المستقبل النظرة السلبية على الذات والأفكار اللاعقلانية تجاه النفس والظروف السيئة ال محيطة بالفرد والنظرة السلبية من قبل المحيطين به.

يشير زبيجنيو زاليسكى Zaleski (1996: 165–174) إلى أن الأحداث الكثيرة الضارة من تلوث بيئي أمراض مستعصية، موت عزيز، العزلة الاجتماعية، الانفجارات النووية، الصراعات السياسية والقومية وعدم القدرة على الحصول على فرصة عمل مناسبة هذه كلها أحداث غير محببة تسبب قلق المستقبل. وبثقة الفرد في قدراته وإمكاناته في التحكم بالبيئة المحيطة من أجل تحقيق أهدافه الشخصية ومواجهة الأحداث السلبية حسب تقدير الفرد لذاته يمكن توقع فعاليته في مواجهة الأحداث، فالأشخاص الأقل ثقة في قدرتهم على التحكم في نتائجهم وفى البيئة المحيطة بهم من أجل تحقيق أهدافهم يكونون أكثر قابلية لقلق المستقبل. إلا أن البعض قد ينظر إلى هذه الأحداث نظرة سالبة فهم لا يستطيعون تفسير وقوع هذه الأحداث والتي تمثل تهديدًا لهم في المستقبل وأن الأفراد الذين يعانون من قلق مستقبلي مرتفع عندما يطلب منهم التفكير في الأسباب التي تؤدى إلى عدم وقوع الأحداث السلبية لهم لا يجدون تفسيرا جوهريا لذلك (Macleod et al, 1991: 487).

وحسب زبيجنيو زاليسكى Zaleski (1996: 167) ويوسف الأقصري (2002: 41) فإن الأشكال المتنوعة من القلق والخوف على المستقبل تنشأ من أفكارنا أو عن تفسيراتنا للأحداث في الحياة والتي تعرف في المستوى العقلي بأنها لا تستحق الانزعاج من أجلها مثل المخاوف من المستقبل المجهول الذي لم يأت بعد وهو ما يؤكد على أن ما نزرعه في عقولنا نحصده فلو زرعنا القلق والخوف لن نجنى سواهما لذا لا ينبغي أن يجد القلق والخوف مكانا داخل أذهاننا لأنهما لو سيطرا لا نستطيع إخراج الأفكار المزعجة من رؤوسنا مادمنا نفكر بنفس التفكير الخاطئ ولكن إذا استطعنا أن نفكر بوضوح وأن نصحح الأشياء في عقولنا فإن مشكلاتنا وقلقنا من المستقبل سيقل.

يمكننا القول من خلال عرضنا لما سبق أن العوامل المسببة لقلق المستقبل متعددة وليست واحدة وهي متداخلة فيما بينها كالعوامل الشخصية، الاجتماعية ... والتي تؤثر في النظرة المستقبلية ويمكننا إيجازها انطلاقا من الدراسات التي تناولت الموضوع بالبحث ولعل أهمها ضغوط الحياة، أزمة السكن، ارتفاع الأسعار، غياب العدالة الاجتماعية وقلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد **(الشمال، 1999)** في عصر يتميز بتغيرات اقتصادية، اجتماعية وسياسية. بالإضافة للظهور المفاجئ للأخطار كالإرهاب وقدوم قوة عسكرية عظمى **(Zaleski, 1993)**، ظهور بعض الأمراض والأعراض التي تهدد صورة الجسم كالصلع لدى الذكور **(Luxon& al, 2009)** أدّت إلى تغَير في أسلوب حياة الأفراد وانعكست على قيمهم

سلوكياتهم، أنماط تفكيرهم وانهيار العلاقات الاجتماعية (عشري ومحي الدين، 2004). فطبيعة المناخ الاجتماعي مهيأة لحالة القلق حول المستقبل.

ما يتعلق بالتعلم والتحصيل الأكاديمي والإنجاز: يرى **(غريب عبد الفتاح، 1998)** بأن مستوى القلق يختلف باختلاف المراحل الدراسيّة، فطلاب التعليم قبل الجامعي أعلى في مستوى القلق من طلاب التعليم الجامعي وطلاب المرحلة الثانية أكثر قلقاً من طلاب المرحلة الرابعة في الجامعة.

مشكلة الاكتظاظ، إن ما يميز الصفوف التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية مشكلة الاكتظاظ أين يتجاوز عدد المتعلمين في الفوج التربوي الواحد الحد المسموح به وفق المقاييس العالمية التي تنصح بها منظمة اليونيسكو، وهذه المشكلة ليست حكرا على مرحلة تعليمية دون سواها من المراحل، كما أنها ليست حكرا على منطقة من مناطق الوطن دون غيرها بل هي شائعة على المستوى الوطني، وبتزايد عدد الطلبة المتخرجين من الجامعات في عدد من التخصصات في مقابل الانتشار الواضح للمحسوبية في كل القطاعات العمومية منها والخاصة ساهمت في شعور الفرد بقلق المستقبل المهني **(زروالي،2010).**

مستوى الطموح الذي يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد إذْ أنّه من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية كونه يعتبر مؤشراً يوضح ويميز أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع بيئته إلا أن الطموحات الزائدة والأماني التي لا تتناسب مع حجم الواقعية والفعلية (دياب، 2001)، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير لمستقبل زاهر يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة بينما الذي ينظر للمستقبل بنظرة تشاؤمية فإنّ ذلك سيدفعه إلى الكسل والتراخي، فأي شعور من طرف الفرد بأنه لا يملك القدرات والإمكانيات المادية، النفسية والعقلية لتحقيق أهدافه كفيل بأن يجعله يعيش في دوامة من القلق النفسي. وتزداد حدته وتأثيره كلما تكاملت فكرة الفشل في التوجه بثبات للمستقبل الذي يمثل مختلف أهدافه وطموحاته في مختلف مجالات الحياة والتي ترتبط في الأساس بتحقيق النجاح الدراسي (معوض، 1996).

5. الآثار السلبية لقلق المستقبل

من أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

1. التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، للتوقع والاشتياق تأثير ومجرى المشاعر والفعال يفوق كل التصورات، فيما يتوقعه الشخص لخبراته من نتائج عاجلة أو آجلة هو الذي يحدد معنى هذه الخبرات وقد

تتخذ التوقعات شكلا بصريا فالشخص القلق تتراءى له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد والتوقعات السيئة فاترا وبليدا (آرون بيك، 2000: 36)؛

2. يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني استنادا إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يحيا إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل (إبراهيم بدر، 2003 : 18)؛

3. التقوقع داخل إطار الروتين واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة (Zaleski; 1994 : 190)؛

4. تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات واختلال الثقة بالنفس (محمد معوض، 1996: 14)؛

5. الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد واستخدام آليات الدفاع وصلابة الرأي والتعنت (أحمد حسانين 2000: 19)؛

6. الالتزام بالنشاطات الوقائية وذلك ليحمي الفرد نفسه أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج؛

7. استخدام ميكانزمات الدفاع مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكبت؛

8. استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد؛

9. الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة؛

10. الاعتمادية والعجز اللاعقلانية (سناء مسعود، 2006: 58).

وعليه يمكننا القول أن لقلق المستقبل تأثيراً واضحا على الفرد وشخصيته بشكل عام وعلى علاقاته بالأفراد من محيطه وقد يتفاوت هذا التأثير تبعا لأسباب والظروف. والمتعلم أيضا عرضة لهته التأثيرات التي من شأنها التأثير على مشروعه المستقبلي لدى على وجب على المسئولين من طاقم تربوي، باحثين في علم النفس وعلوم التربية وأولياء أمور أن يأخذوا هذه الجوانب بعين الاعتبار من أجل فهم سلوكياته وأدائه ومعرفة كيفية التعامل معهم والحكم على تحصيلهم الدراسي على اعتبار أن قلق المستقبل حالة من التوتر والخوف تعتري المتعلمين وتأثر عليهم في كل مرحلة دون استثناء لتوفير لهم جوا آمانا يبعث فيهم الراحة النفسية والاطمئنان ويدفعهم دائما نحو تحقيق مستوى اعلى من التحصيل المعرفي والدراسي ووصولا الى تحقيق أهدافهم المستقبلية ومشاريعهم.

6. الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل

يرى ايزنك (Esenck 1992) أن القلق أول رد فعل صحي للأفكار الفاعلة البعيدة التي يتم إدراكها عموما أو للحالات المنفرة، وتتجلى وظيفته بكونه إشارة تنبيهية مفاجئة تحتاج إلى إستعداد الامر الذي يزيد من إنشغال البال والتفكير بالأحداث المستقبلية.

ويظهر قلق المستقبل من خلال الادراك الخطأ للأحداث المختلفة في المستقبل وتقليل فعالية الشخص في التفاعل مع هذه الاحداث والنظر إليها بطريقة سلبية وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص، والتقدير المنخفض لمصادر معالجة الحدث المخفيف. (حسانيين، 2000: 19).

قلق المستقبل له مكونات معرفية مهمة وارتباطات عضوية قليلة، فهو إدراكي معرفي أكثر من كونه انفعالي عاطفي ويؤكد هذا الكلام زبيجنيو زاليسكى Zaleski عند تفسيره لقلق المستقبل على أنه حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعدا، وقدم توضيحا مهما فيما يتعلق بالجانب المعرفي الخاص بمفهوم القلق المستقبلي مؤكدا على الآليات الاستباقية المعرفية على أنها المصدر الأساسي لقلق المستقبل حيث تشكل خصائص الأفكار واحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل، أي أن المعرفة اولا ثم القلق، فيعتبر التمثيل المعرفي اساس قلق المستقبل يترافق مع هذا التمثيل حالات عاطفية سلبية ولابد من الاشارة إلى أن قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية Self Efficacy، حيث أنه لابد أن يكون للشخص قدرة والثقة على التحكم فيما حوله لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السالبة وهذا الفهم جيد لتخفيف قلق المستقبل (Zaleski; 1996: 166) بمعنى أن الجانب المعرفي يعتبر هو المقدمة الأساسية لقلق المستقبل حسب زاليسكى. ولذلك لابد من عرض موجز للنموذج المعرفي للقلق

يشير زبيحينو زاليسكي إلى أن السمة الكبرى للقلق هي توقع لعلاقات التهديد والخطر الوشيك ولذلك يكون لدى الفرد حذر مفرط للأخطار المحتملة، أو الأحداث غير السارة (زبيجنيو زاليسكي، 1996: 166)

ويرى محمد معوض (1996: 37) أن التطور الرئيسي لهذا النموذج يعتمد على تفسير الأفراد للأحداث المسئولة عن حدوث الانفعالات السالبة مثل القلق، الغضب والحزن. وفي حالة القلق فإن تفسيرات الأحداث أو المعارف تتعلق بالإحساس بالخطر أو ترتبط بالإحساس والشعور بالخطر الناتج عن مواقف الخطر مثل المرض والموت ويوجد العديد من المناسبات في حياة الشخص والتي يتعرض فيها لمواقف خطرة وفي هذه الحالات يكون إدراكه لدرجة الخطر الذي يتعرض له معتمدا أساسا على تخمينه للخطر الموجود أساسا أو

طبيعة الخطر الأساسية إلى أن مرضى القلق يبالغون في الإحساس بالخطر المتضمن أو الموجود أساسا في المواقف، وأضاف أن هذه المبالغة غالبا ما تنتج عن خطأ أو أكثر من الأربعة أخطاء التالية:

أ. المبالغة في تقدير احتمالية حدوث حدث مخيف؛

ب. المبالغة في تقدير قوة وحدة الحدث المخيف؛

ت. التقدير المنخفض لمصادر معالجة الحدث المخيف (ما يمكن أن يفعله تجاه الحدث)؛

ث. التقدير المنخفض لعوامل الخلاص من الحدث المخيف (ما يمكن أن يفعله الأشخاص الآخرون لكي يساعدوه)؛

بمجرد أن يشعر شخص ما بأنه في موقف خطر فإن برنامج القلق سرعان ما يعمل أوتوماتيكيا بطريقة انعكاسية لتنشيط المواجهة مع ذلك الخطر ويعمل القلق كانتباه زائد يدفع الفرد للتركيز على المصادر المحتملة للخطر (معوض، 1996: 38).

ويشير زبيجنيو زاليسكى Zaleski (1996: 166) إلى أن الاستراتيجيات الموضوعية والتحكم في البيئة عموما له أكبر الأثر في تقليل الضغط ولكن المشكلة في المستقبل، والفرد يملك على الأقل الثقة في قدرته للتحكم في البيئة المحيطة لكي يحقق الأهداف الشخصية ويتعامل مع الأحداث السيئة، ومن خلال التقييم الذاتي نستطيع معرفة قدرة الفرد التعامل مع الحدث المهدد والموقف المخيف ودائما ما يكون الشخص القلق أقل رضا عن قدراته وإمكاناته ويكون أكثر عرضة للقلق من خلال مواقف التهديد في حياته.

ويضيف بأن النموذج المعرفي يوضح أن الشخص القلق تكون معتقداته الشخصية وأفكاره أساسها سلبي عن المواقف التي يتعرض فيها للخطر أو التهديد، وربما يكون القلق ذا فائدة إذا كان الفرد يعتقد في نفسه أنه مهما كان الحدث القادم ضارا أو سيئا فربما يستطيع فعل شيء ما في مواجهته.

خلاصة الفصل

إن القلق في مفهومه العام يشير إلى حالة انفعالية تصيب الانسان تتضمن الشعور بالتوتر الشامل وترقب الخطر مما هو قادم، وتزداد خطورته عندما تتجاوز درجته لدى الحدود المعتدلة وكان تقديره للمستقبل غير موضوعي فيؤثر سلبا على صحته النفسية ويعيقه على استثمار قدراته وإمكانياته مما سيحد من إنتاجية الفرد.

ويرتبط المستقبل بما عايشه الفرد من خبرات في الماضي وتفسيراته لوقائع حاضره، فإذا كانت خبراته الماضية ايجابية مليئة بالنجاحات المحققة، والحاضر ينمي الشعور بالأمن والاستقرار سيدفع بالفرد بالرضا عن ذاته وعن الحياة. أما إذا كان الماضي والحاضر مليء بالخبرات المؤلمة فإن ذلك يولد لديه الخوف من المستقبل المجهول.

من خلال عرضنا لتعاريف قلق المستقبل والنظريات التي فسرته يتضح لنا جليا بأنه موضوع حظي باهتمام الباحثين ولازال لليوم نظرا لانعكاساته السلبية على الفرد وأداءه وجب علينا كباحثين مسئولين اتجاه أفراد المجتمع العمل على كشف وتسليط الضوء عليه خصوصا عندما يمسح أهم شريحة في أي مجتمع (المراهقين والشباب المتمدرسين) من أجل مساعدتهم على مواجهته

وباعتبارهم مستقبل الغد يتحملون مسؤولية تقدم وازدهار المجتمع ويفكرون بشكل كبير في المستقبل ويتخوفون منه وما يخبأه لهم، نتيجة لما يدور حولهم من تغيرات وتحولات تجعلهم يعيشون التحديات التي قد تولد أحيانا التوتر والإحباط حسب شخصية المتعلم إذ أن المتمتع بصحة نفسية قادر على مواجهة تلك التحديات وحلها، وهذا لا يعني بأنه لا يعاني القلق والخوف ولكنه يجعله محفزا على بذل الجهود من أجل تحقيق أهدافه المستقبلية بدل التخوف منه.

الفصل الثالث
دافعـيـة التـعلم

تـمـهـيد

تعتبر الدافعية من المواضيع التي حازت اهتمام العديد من الباحثين باعتبارها طاقة للقيام بأي نشاط وسلوك إنساني فهي المسؤلة وراء سعي الافراد لتحقيق أهدافهم وبقدر أهميتها على مستوى الفرد وتحصيله وإنتاجيته في مختلف الانشطة اليومية هي مهمة بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. فمستوى اقتصاد المجتمع مرهون على قدر كبير بدافعية انجاز افراده وهذا ما اكده ماكيلاند Mackeland (في: حسين 1988: 389) بعد تحليلاته للكتابات اليونانية تبين له أن الدافعية للانجاز كانت وراء ظهور العصر الذهبي للحضارة اليونانية وكانت وراء انحدارها بعد أن انخفضت.

تتأثر شخصية التلميذ بمؤثرات نفسية داخلية وبالمثيرات الخارجية وبالمناخ الاجتماعي، فإن نمت الشخصية في ظل مناخ مطمئن ستتطور الدافعية لديهم نحو تحقيق انجازاتهم بأقصى ما تسمح به قدراتهم وهذا ما سيظهر على الأداء السلوكي والنفسي له.

أولا. الدافعية Motivation

1. مفهوم الدافعية

مصطلح "الدافع" مشتق في اللغة العربية من الفعل "دفع "الذي يعني" حرك" (القاموس المحيط، 1998: 7) ويقابلها في اللغة الأجنبية كلمة (Motivation) التي ترجع إلى الأصل اللاتيني (Movere) (Oxford learners boket dictionery; 1991: 270)

تعددت وتباينت تعاريف العلماء والباحثين لمفهوم الدافعية سنستعرض فيما يلي بعضا منها:

عرف زيدان (1989: 2) "الدافعية بأنها تكوين أو نظام نستدل عليه من السلوك الملاحظ وعلى هذا الآساس فهي تكوين فرضي يترتب إرتفاع حظ الفرد منه وصوله إلى مستوى أمثل من الأداء والإنجاز".

ويعرف قطامي (1992: 36) الدافعية بأنها "حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

ويعرفه محمد ومرسي (1420: 68) "بأنه مفهوم فرضي يدل على حالة الإثارة الملحة الناتجة عن وجود نقص نفسي، تدفع الكائن إلى الإتزان الداخلي".

ويرى منصور (2002: 146) "حالات أو حاجات نفسية تكون كامنة في الفرد، وتجعله ينزغ إلى السلوك في اتجاه معين لإشباع الحاجات".

ويعرفها لنذرلي بأنها مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضه نحو هدف من الأهداف".

ويعرفها ماكيلاند "Mackeland" (في: عاطف شواشرة، 2007: 3) على أنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز وأن هذا الشعور بعكس مكونين أساسين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الاخرين.

انطلاقا من التعاريف السابقة نعرف **الدافع** حالة أو قوة داخلية، جسمية أو نفسية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة وهو قوة باطنية لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، فإن كان السلوك متجها نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع وإن كان متجها نحو الشرب استنتجنا دافع العطش، أما إذا كان متجها نجو الاجتماع بالناس استنتجنا الدافع الاجتماعي.

2. مفاهيم مرتبطة بالدافعية

والدافع اصطلاح عام وشامل لذا نجد الكثير من المفاهيم وألفاظ التي تتداخل مع مفهوم الدافعية من حيث المعنى والاستخدام ومنها: الباعث، الحافز، الرغبة والحاجة إلا أن هذه الكلمات في حد ذاتها تتميز عن بعضها البعض.

1- **يشير الباعث (Incentive)** إلى الموضوع الذي يهدف اليه الكائن الحي في البيئة الخارجية والذي يسعى للوصول اليه ويوجه استجاباته اتجاها بعيدا عنها ويعمل على التخلص من حالة التوتر التي يشعر بها.

فالباعث مثلا موقف خارجي مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع، والطعام مثلا هو باعث يستجيب له دافع الجوع. فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجية.

2- **حسب (العتوم عدنان يوسف وآخرون، 2014: 188) فإن الحافز (Drive)** يرتبط بمفهومي الدافع والحاجة ويعمل على توجيه الدافعية وتحديد القدرة على إشباع الحاجات وتحقيق التوازن، فإما تكون حوافز داخلية كالرغبة في التفوق أو خارجية كالمديح حيث تعمل الحوافز الايجابية على تقوية الدافعية بينما تعمل الحوافز السلبية على إضعافها. ويرادف البعض بين مفهومي الدافع والحافز على أساس أن كلاهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك هناك من يميز بين المفهومين على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع.

يعتبر الحافز الوجه المحرك للدافع وهو حالة من التوتر والضيق تنشط الكائن البشري لكنها لا توجه السلوك توجيها مناسبا إن الحافز هو مجرد دفعة من الداخل في حين أن الدافع دفعة في اتجاه معين.

3- **أما الرغبة** فهي دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور أن هذا الهدف يرضي حاجة لديه كالرغبة في قراءة كتاب ما أو مكالمة إنسان معين، وتتميز الرغبة باحتواء صبغة الشوق والولع **(عزت راجح، 1968: 66)**.

4- **ويرى (راجح، 1968) بأن الحاجة (Need)** هي حالة من النقص والافتقار تقترن بنوع من التوتر والضيق الذي سرعان ما يزول بعد تحقيق تلك الحاجة. وهناك حاجات عديدة يسعى الانسان لإشباعها مثل. الآكل، النوم، الجنس، الأمن .....

فقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية كالحاجة إلى الطعام والماء. أو تكون إجتماعية كالحاجة للإنتماء، الحب والإنجاز وعليه فإن الحاجة حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول هذه الحاجة متى قضيت. وتظهر أهمية الحاجة حسب **(أبو علام رجاء،1986)** عندما يواجه الفرد صعوبات تعيق تحقيق الإشباع بحيث يظهر عليه القلق وعدم الضعور بالسعادة.

ومجمل القول أن الدافع قد يكون حالة جسمية كالجوع أو حالة نفسية كالرغبة في التفوق، وهو حالة مؤقتة كالجوع أو حالة نفسية كالرغبة في التفوق، وهو حالة مؤقتة كالجوع والغضب أو الاستعداد والدائم الثابت نسبيا كاحترام الصديق أو الميل إلى جمع الطوابع، وقد يكون فطريا موروثا كالجوع والعطش أو مكتسبا كالشعور بالواجب أو النفور من طعام معين، كما قد يكون شعوريا حيث يشعر الفرد بهدفه وقد يكون لا شعوريا أي لا يشعر الفرد بهدفه كالدافع الذي يحمل الفرد على نسيان موعد هام.

3. النظريات المفسرة للدافعية

يعود الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية يعود إلى محاولة فهم السلوك الإنساني قصد التحكم فيه وتوجيهه حيث أن أي سلوك إرادي يصدر عن الفرد لابد وأن يكون مدفوعا بدافع ما أو عدد منها وقد تختفي الدوافع الحقيقية أحيانا خلف دوافع ظاهرية يعتقدها الفرد. والدارس لنظريات الدافعية يجد العديد من التوجهات والمدارس المفسرة لها، فبعضها مبني على أساس معرفي والبعض الاخر على أساس سلوكي، إنساني ومنها المبني على أساس إجتماعي وفيما يلي عرض لبعض النظريات التي تناولت موضوع الدافعية بالدراسة والتحليل كب حسب منظوره وزاوية بحثه.

1.4. نظريات الكلاسيكية: أخذت دراسة موضوع الدوافع أبعادا إدارية مع بداية القرن العشرين، فظهرت في الولايات المتحدة سنة 1911 مدرسة الإدارة العلمية بقيادة "**فريدريك تايلور**" ومدرسة الإدارة العامة التي

يمثلها "**فايول**" في فرنسا **وجولك وأرويك، موني ورايلي**، إضافة إلى نظرية الإدارة البيروقراطية التي يمثلها "**ماكس فيبر**".

حيث ركزت هذه النظريات على عناصر العمل والهيكل التنظيمي باعتبارهما عناصر التنظيم الأساسية وجسدت ذلك في اعتماد أساليب تقوم على تقسيم العمل والتسلسل الهرمي للسلطة وتحديد نطاق الإشراف والرقابة ومبدأ الرشد في العمل. ويكمن الاختلاف بين هذه النظريات في تركيز نظرية الإدارة على الجانب الفني والإنتاجي بينما ركزت النظريات الأخرى على المستوى الوظيفي أو المكتبي. (Roger Mucchielli: 10)

النقد من أهم نقاط ضعف هذه النظريات ما يلي:

1. أن تلك الدراسات قد استمدت مبادئها من دراسات نماذج من تنظيمات تختلف عن التنظيمات الحديثة كالتنظيمات العسكرية وتنظيم الكنيسة التقليدي و اللذان لا يصلحان للتعميم على التنظيمات الاقتصادية؛
2. أغفلت أهمية البيئة الاجتماعية والاقتصادية للتنظيم ولما لها من تأثير على السلوك الطبيعي بإعتباره متغيرا أساسيا في دراسة التنظيم؛ (علي الشرقاوي، 2002: 129).
3. كما وتتعامل مع التنظيم على أساس أنه نظام مغلق و ليس نظاما مفتوحا يؤثر ويتأثر مع البيئة المحيطة به؛
4. تنطلق النظريات الكلاسيكية من افتراضات خاطئة عن الطبيعة البشرية حيث انها ترى بأن السلطة هي الوسيلة الوحيدة للتأثير على دوافع الأفراد وسلوكهم كما أن دفع الأفراد إلى زيادة الإنتاج عن طريق منحهم التحفيز المادي، لا يمكن أن ينجح دائما. (علي السلمي، : 126).

2. نظرية أتنكسون: حاول أتنكسون بناء المحددات لنظريته من خلال البحوث في مجال الدافعية مثل بحوث كل من **Levin** ; **Hull** و**Tolman** وقد بدا تأثيره واضحا بنموذج الصراع لمللر **Miller's** فالسلوك المرتبط بالانجاز لدى أتنكسون هو نتيجة تعارض بين نزعات الاقتراب أو التجنب وفي حالة إمكانية النجاح يصاحب كل فعل مرتبط بالانجاز احساس بالاعتزاز، وفي حالة الفشل يصاحب باحساس يالخجل وهذا يعني ان سلوك الانجاز نتيجة لصراع احساس الامل في النجاح والخوف من الفشل، والنزعة للاقتراب من الهدف المرتبط بالنجاح هو ناتج لثلاث عوامل:

1. **الحاجة للانجاز "الدافع للنجاح"**؛ يشير هذا الدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفاً من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في

أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى التلميذ التحصيلي (أو دافعيتهم التحصيلية) بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

2. **احتمالية النجاح في المهمة؛** إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد لأداء هذه المهمة. وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

3. **القيمة الباعثة للنجاح؛** إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث (Incentive الإثابة) أكبر قيمة حفاظا على مستوى دافعي مرتفع فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

ومن خلال عرض النظرية نجد أن المحدد الوحيد لسلوك الانجاز حسب أتنكسون هو القيم العاطفية. وعند التمعن في النظرية نجد أن الجانب المعلوماتي واضح في أمل النجاح والخوف من الفشل فعلى سبيل المثال كيف يكون هناك توقع دون معلومات متوفرة لدى المتوقع عن قدراته ومواقفه السابقة وخبراته.

وفي المحصلة النهائية فاحتمالية النجاح والفشل من المكونات الموجودة لسلوك اللانجاز إلا انه أرجع الفرق القوة إلى القيمة العاطفية.

وقد لخص أتنكسون العلاقة بين العوامل المحددة لدافعية الانجاز بالمعادلات الرياضية التالية:

1. الميل لتحقيق النجاح Tendency for Success

الميل إلى النجاح هو محصلة تفاعل العوامل الثلاثة عبر عنها أتنكسون بالمعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح × إحتمالية النجاح × قيمة الباعث

2. الميل لتحاشي الفشل Tendency to Aviod Failure

يرى اتنكسون ان الافراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل يدخلون المواقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل وهذا يؤثر سلبا على الدخول في مواقف الانجاز وعلى الأداء فيها. والميل إلى تحاشي الفشل هو محصلة ثلاث عوامل:

1.2. الدافع لتحاشي الفشل Motive to Aviod Failure

2.2. إحتمالية الفشل Probality of Failure

3.2. قيمة الباعث للفشل Incentive Value of Failure

وعليه عبر أتنكسون بالمعادلة التالية:

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع لتحاشي الفشل × قيمة الباعث للفشل

محصلة الدافعية للانجاز Resultant Achievement Motivatation

لحساب دافعية الانجاز نتبع المعادلة التالية:

محصلة الدافعية للانجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل لتحاشي الفشل = (الدافع لبلوغ النجاح + إحتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)+ (الميل إلى تحاشي الفشل × إحتمالية الفشل × قيمة

3. النظريات المعرفية: يرى أصحاب النظرية المعرفية أن البواعث الداخلية والخارجية لفعل ما تتم من خلال النظام المعرفي للفرد. ويرى أنصار هذه النظرية أن الفرد يشعر بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق حالة توازن معرفي، وأن دافعية التعلم المدرسي تقوم على أساس أن الطلبة مدفوعون بدوافع داخلية، فهم يندمجون في مواقف التعلم ويميلون إلى المثابرة و الاجتهاد من أجل زيادة الخبرة وتحقيق مستويات تحصيلية عالية ومهارات معرفية مرتفعة

4. نظرية العدالة Equity Theory

تقوم هذه النظرية لصاحبها **آدمز (Adams)** والتي ظهرت سنة 1963 وهي تماشي التيار الفكري الذي يصف السلوك الإنساني كعملية تبادل ناتجة عن المقارنة الاجتماعية بين ما يريده الفرد وبين ما يفعله وما يأمل في الحصول عليه وما يحصل عليه فعلا ضمن إطار المجتمع الذب يعيش فيه وهو بذلك يبحث عن العدالة الاجتماعية المتمثلة بالأجر (المكافأة) الذي يحصل عليه من العمل الذي أنجزه ومستوى الأداء الذي يحققه.

ونعبر عن ذلك بالشكل التالي (عبد اللطيف عبد اللطيف: 88).

ناتج ما يحصل عليه الفرد لقاء عمله	**مقارناً**	**ناتج ما يحصل عليه الآخرون**
الجهد الذي يبذله في العمل		**الجهد الذي يبذله الآخرون**

وعليه فقد قامت النظرية على مسلمة أساسية تفترض أن للأفراد رغبة في الحصول على معاملة عادلة مقارنة بالآخرين أو ما أصطلح على تسميته (بالتقاربات الاجتماعية) و تتشكل عملية إدراك الفرد للعدالة حسب آدمز وفق أربع خطوات وهي: (آندرو دي سيزيلاغي: 104)

1. تقييم الفرد موقفه الشخصي على أساس مخلاته إلى المؤسسة والنواتج التي يتحصل عليها من المؤسسة؛
2. تقييم مدخلات الآخرين إلى المؤسسة ونواتجهم منها؛
3. مقارنة الفرد لنفسه مع الآخرين على أساس المعدلات النسبية للمدخلات والمخرجات؛
4. يقوم الفرد بممارسة الشعور بالعدالة أو عدم العدالة.

يتضح من الخطوات التي حددها" **آدمز** "أنه قد وصف عملية مقارنة العدالة على أساس العلاقة بين نسبة المدخلات والمخرجات بحيث تتمثل المدخلات (Inputs) في مجموع الإسهامات التي قدمها الفرد للمؤسسة. أما النواتج تتمثل فيما يحصل عليه الفرد مقابل ما قدمه من مدخلات.

وإدراك العدالة يتطلب أن تكون النسب متساوية، لذلك فالفرد الذي يدرك أن مدخلات الاخرين تتساوى مع مدخلاته ومخرجاته سيستمر في تقديم نفس مستوى الاداء وشعوره بالعدالة سيحفزه وبدفعه إلى محاولة الابقاء على الوضع قائم بينما الفرد الذي يشعر بعدم المساواة فسيوجه سلوكه نحو تخفيض هذا الشعور.

نقد نظرية العدالة: ومن الانتقادات التي وُجهت لهذه النظرية أن المعطيات أُخذت من خلال دراسات مخبرية طبقت على الطلاب أو من خلال حالات مشابهة للكادر في المنظمة. لذا فإن أبحاثاً معمقة في هذا المجال ضرورية لتحديد المنفعة العامة لتأثير الأجور في الإنتاج وكميته بشكل عام وإن معظم الأبحاث التي جرت في مضمار هذه النظرية ركزت على الأجر لأن معظم الناس لديهم حساسية معينة تجاه أجورهم.

5. نظرية التوقع: طور فروم **Vroom** نظريته من الأبحاث الأساسية في علم النفس الصناعي التي قدمها عام 1964 في كتابه العمل والدوافع (Work and Motivation) وسميت بالوسائلية أو النتيجة المحسوبة.

تقوم النظرية على أساس أن سلوك الفرد في الأداء تسبقه دوماً عملية مفاضلة بين القيام بسلوك معين أو عدم القيام به، وعند الموافقة على القيام به أيضا يجري مفاضلة بين بدائل وخيارات لاختيار نمط الجهد (وهو السلوك هنا) الذي يعتقد بأنه يحقق أكبر منفعة متوقعة له مقارنة مع بدائل السلوك الأخرى المتعلقة بالأداء فدافعية الفرد للقيام بعمل معين يحكمها مقدار العوائد أو المنافع التي يتوقع أن يحصل عليها هذا الفرد من أداء العمل ودرجة التوقع لديه (سليمان الفارس: 81).

بمعنى أن المبدأ الذي تقوم عليه نظرية التوقع هو العلاقة المدركة بين الجهد المبذول والأداء و بين الحافز أو المكافأة المتوقعة مقابل الأداء، أي أن الرغبة القوية للعمل بطريقة معينة تعتمد على قوة التوقع بأن ذلك العمل سوف تترتب عنه نتائج معينة، كما يعتمد كذلك على رغبة الفرد في الوصول إلى تلك النتائج، بعبارة أخرى تُعد العوائد ومدى التوقع من تحققها مدخلات الدافعية لدى الفرد. ويمكن صياغتها بشكل مبسط كالتالي:

الدافعيـة = العوائد X درجة التوقع من تحقق العوائد

وعلى هذا فإن الدافعية هي محصلة متغيرين هما:

1. **العوائد:** التي يحصل عليها الفرد والتي يعكسها على شكل منافع تحقق له إشباعات؛

2. **احتمال تحقق هذه المنافع كنتيجة لقيامه بالعمل أو الأداء:** وهو تقدير الفرد لاحتمال حصوله على عوائد نتيجة قيامه بأداء العمل ويحددها الفرد بناءا على خبراته السابقة عن مدى ارتباط الفوائد بقيامه بأداء العمل و هذان العاملان يعملان سويةً في تأثيرهما في الدافعية.

وتأتي قوة هذه النظرية بأنها استطاعت إيجاد فروقات فردية ذات علاقة بالتنبؤ (بالتوقع) بدوافع السلوك وعملية التحفيز التي تقود إلى سلوك ما تبقى نفسها و كل ما يتبقى على المدراء أن يجدوا بالنسبة للأفراد العاملين نتائج ذات قيمة مهمة وأن يستخدموا هذه النتائج بشكل منسجم سواء أكانت مكافأة أم عقاب على أعمالهم.

نقد نظرية التوقع:

يرى" **لولر Lawler وصتل sutel** بأن نظرية التوقع أصبحت معقدة إلى درجة أصبح يتعذر اختبارها كما أن قياس متغيراتها تم باستخدام استبيانات مسحية لا يمكن الوثوق بها علميا، أما المشكل الثاني فيرتبط بصعوبة إخضاع متغيرات هذه النظرية للاختبار مما أدى إلى قلة الأبحاث والدراسات التي تتناول هذه النظرية أما النقد الآخر فيعلق بعدم وجود أدلة قوية على أن الأفراد يقومون عمليا بكل تلك الحسابات الذهنية المعقدة التي تفترضها النظرية (آندرو دي سيزيلاغي: 116).

6. نظرية الأهداف Goal theory: قدم هذه النظرية العالم Locke عام 1976 وبحسب هذه النظرية يوجد محددان أساسيان للسلوك هما: القيم والغايات (الأهداف)، ويعطي لوك تعريفين: (جمال الدين المرسي و ثابت إدريس: 400).

أولهما: إن الإنسان يعمل من أجل الربح أو إبقاء الربح.

ثانيهما: إن القيم هي ما يعده الفرد مقنعاً من أجل رفاهيته.

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي، تهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلم والتذكر وتأكد كذلك على وجود ارتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية.

تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال المدرسي، فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف الإنجازي هو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك. (زايد، 2003) .

وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح وتفسير دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها. فالأهداف المختارة تقدم أنماطا نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم وتقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء، **القطب الأول الاتجاه الخارجي Extrinsèque والقطب الثاني الاتجاه الداخلي Intrinsèque** .

رغم بعض الاختلافات في الطرح وترتيب الحاجات فإن مجمل نظريات المحتوى تحاول بطريقة أو بأخرى الاجابة على:

1. كم هو عدد الحاجات لدى الفرد؟

2. هل يمكن للمكافاءات والنتائج المحققة إشباع هذه الحاجات؟

3. هل هنا تسلسل هرمي للحاجات؟

4. ما مدى أهمية الحاجات باختلافها لدى الأفراد؟

نظريات المحتوى: تركز نظريات محتوى الدافع على تحديد الجوانب الداخلية التي تثير السلوك، توجهه تحافظ عليه وتوقفه فهي تبحث للإجابة على السؤال: ما يثير السلوك ويحركه؟ وترى أن الدافع خاصية ذاتية للفرد فالعطش مثلا يمثل الحاجة إلى الماء والمال يمثل الحاجة إلى الأمان. والدافع هو الذي يوجه الفرد إلى

اختيار نمط سلوكي دون أخر أي أنه قوة داخلية تنطلق من ذات الإنسان و توجه سلوكه نحو تحقيق أهداف معينة.

وسوف يتم استعراض أهم النظريات التي نوقشت في هذا الاطار، النظرية الإنسانية لصاحبها **إبرهام ماسلو Abraham Maslw**، نظرية **دوغلاس ماكر يجور Douglas McGregor** ونظرية الحاجات المتعلمة لصاحبها **ديفيد ماكليلاند McCLLAND**.

1.4. نظريـة سلم الحاجات أبراهام ماسلو Abraham Maslw: نشر **أبراهام ماسلو Abraham Maslw** سنة 1943 نظرية عن دافعية الإنسانية أسماها بنظرية تدرّج الحاجات متأثرا بمدخل العلاقات الإنسانية تستند إلى ثلاث افتراضات أساسية تتمثل: **أولا** في أن الانسان كائن له حاجات مختلفة تؤثر في سلوكه خاصة غير مشبعة، **ثانيا:** يرتب ماسلو الحاجات حسب أهميتها، **ثالثا:** ينتقل الفرد من حاجة إلى أخرى، وقد لاقت قبولا كبيرا من قبل المديرين في منظمات الأعمال آنذاك، لأنها تعد حجر أساس في فهم دافعية الإنسان وفي العمل، وسعيه لإشباع حاجاته المختلف.

صنف ماسلو الحاجات الإنسانية ضمن خمس فئات اعتبر كل فئة منها بمثابة درجة، ومجموع الدرجات تشكل سلم الحاجات الإنسانية. حيث تمثل الدرجة الأولى الحاجات التي تأخذ مرتبة الأولوية لدى الإنسان في عملية سعيه لإشباع حاجاته وبمعنى أوضح أنه يسعى في البداية إلى إشباعها وبعد أن تتم عملية الإشباع يبدأ السعي من أجل إشباع الحاجات التي تشملها الفئة أو الدرجة الثانية وهكذا. لقد فسر مضمون كل هذه الحاجات على النحو التالي:

1. الحاجات الفسيولوجية Physiological needs: وتشمل الحاجات التي تهتم في المحافظة على النظام الفسيولوجي الإنساني الذي يضمن للفرد الحياة مثل الطعام، الشراب، الجنس، الراحة... وتعتبر هذه الحاجات هي أقوى الحاجات الإنسانية وهي في العادة تسيطر على باقي حاجات الإنسان إذ لم تكن مشبعة.

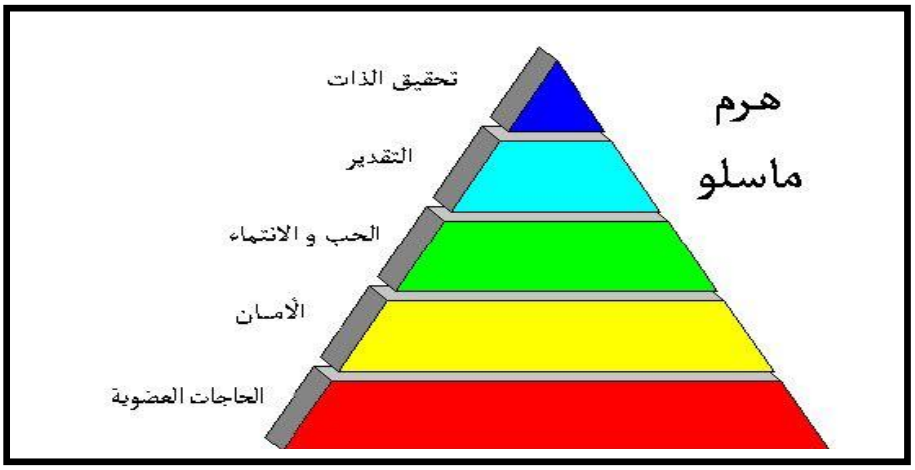
2. حاجات الأمن والسلامة Safety needs: وتشمل هذه الدرجة مجموعة من الحاجات الإنسانية التي توفر له الحماية من أخطار البيئة المحيطة به. والتي تشكل خطرا صحيا عليه أو خطرا اقتصاديا متعلقا باستمرارية عمله ودخله المادي الذي يوفر له مستوى محددا من المعيشة.

3. الحاجات الاجتماعية Love and Belonging Needs: اعتبر ماسلو الإنسان مخلوقا اجتماعيا يعيش ضمن جماعات إنسانية وكونه كذلك فلديه حاجات اجتماعية يسعى لإشباعها. كالحب والصداقة والانتماء والقبول من الآخرين .

4. حاجات تقدير الذات Self-Esteem Needs : تشمل هذه الدرجة على حاجات إشباعها يؤدي إلى شعور الإنسان بقيمتة وأهميته، ومن هذه الحاجات الاحترام من قبل الآخرين، المكانة، تقدير الإنجازات من قبل الجماعات التي ينتمي إليها الفرد، الامتنان.

5. حاجات تحقيق الذات Self-Actualization : وتمثل الرسالة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها في حياته مثل شعور الفرد بالإبداع والابتكار والشعور بتنمية الذات فالإنسان لن يكون راضياً عن ذاته إلا إذا استطاع أن يرضي نفسه بانجاز ما هو قادر على فعله ويتوافق مع مواهبه فهذه الحاجة تعبير عن الرغبة بأن يحقق الإنسان ما يطمح إليه أو ما يريد أن يكون عليه. ويأتي إشباع هذه الحاجة وتحقيقها بعد إشباع جميع الحاجات السابقة.

ويفترض ماسلو أن السلوك الإنساني يعمل باتجاه الحاجة التي تشكل الدافع إلى إشباعها وعندما تتلاشى ينتقل بعدها إلى الحاجة التي لم تشبع بعد



2.4. نظرية الدافع للإنجاز Mc Cleland ' s Theory: توصل العالم النفسي David Mc Cleland بعد دراساته وتحليله لهيكل الحاجات الإنسانية الى أن الحاجات الإنسانية تعكس خصائصها الشخصية التي تم اكتسابها في المراحل الأولى من حياة الفرد، من خبرته ومن التعرض لمظاهر معينة للمجتمع الذي يعيش فيه. على العكس من ماسلو و ألديرفر، لم يكن ماكيلاند مهتما بتحديد العلاقات المتدرجة أو الهرمية بين الحاجات الإنسانية بل اهتم أكثر بالنتائج السلوكية المحددة لهذه الحاجات وكان يحاول الإجابة على سؤال: تحت أي ظروف يمكن لحاجات معينة أن تؤدي إلى نماذج معينة من الدافعية؟ (جمال الدين المرسي وثابت إدريس، : 360).

لقد أوضح "**ديفيد ماكليلاند** (David Meclelland) في نظريته أنّ هناك ثلاث دوافع أو حاجات رئيسية لدى الأفراد العاملين هي:

1. **الحاجة للإنجاز The need for Achievement:** وهي تمثل حاجة الفرد لكي ينجز ويؤدي عمله للوصول إلى النجاح المطلوب اعتمادا على المعايير والظروف المحددة له. وهي تميز الأفراد الذين يظهرون اندفاعا قويا للعمل وصولا للنتائج التي ترضيهم دون أن يهتموا بالصعوبات والأخطار التي تعيقهم وعادة ما يكون لديهم دافع داخلي لتحسين الأداء.

2. **الحاجة للانتماء والارتباط بالآخرين The need for Affiliation**: وهي تمثل حاجة الفرد للصداقة والعلاقات مع الآخرين سعيا إلى منه لإثبات مكانته في المجتمع.

3. **الحاجة للسلطة The need for power**: إذ تمثل حاجة الأفراد للتأثير وفرض أرائه على الآخرين وجعلهم يتصرفون وفقا لرغبته.

تتميز هذه النظرية بأن واضعها ماكليلاند كان حذراً عندما أشار في دراساته أنه ليس هناك علاقة تطابق بين الهيكل حاجات الفرد وسلوكه، فالحاجات ليست هي المحدد الوحيد للسلوك إنما هناك مؤثرات أخرى في السلوك مثل قيم الفرد و عاداته، مهاراته، الفرص البيئية المحيطة وغيرها من المؤثرات.

3.4. نظريتي "X" "Y": يعتبر **دوغلاس ماكر يجور Douglas McGregor** رائد هاتين النظريتين اللتين تقومان على أساس افتراضات عن حقيقة السلوك الإنساني بشكل عام ومحددات سلوك الأداء بشكل خاص.

لقد صنف "**دوجلاس ماكجروجر (Douglas Mcgregor)** "النظريات التي تتعلق بالإنسان ودافعيته الأكثر شيوعا واستخداما إلى نظريتين أساسيتين وهما: نظرية (X) التقليدية ونظرية (Y) الإيجابية.

نظرية "X " تقوم على وجهة نظر تشاؤمية للطبيعة الإنسانية وعلى الافتراضات التالية حول الإنسان:

1. الإنسان بطبيعته كسول لا يحب العمل؛
2. أنه خامل لا يحب تحمل المسؤولية في العمل؛
3. يفضل الفرد دائما أن يجد شخصا يقوده ويوجهه يشرح له ما يفعل أي أنه يفضّل أن يكون مرؤوسا وليس رئيسا؛
4. العقاب من الوسائل الأساسية لدفع الإنسان على العمل؛
5. ضرورة فرض الرقابة الشديدة على الفرد ليعمل؛

6. الأجر والمزايا المادية من أهم الحوافز نحو العمل لديه.

نقد نظرية "X"

إن هذه الافتراضات ظالمة في حد ذاتها حول تقييم سلوك الأفراد وقد أثبت بطلانها التجارب الكثيرة والعلوم الاجتماعية المختلفة، أي نفت تلك الصفات الخاصة بالبشرية بل إنّها منهج تنتهجه الإدارة من أجل الدفاع عن افتراضات خاطئة حول السلوك الإنساني.

نظرية "Y" لقد اختلفت مع الافتراضات السابقة الذكر التي تتنكر للجانب الإنساني في الإنتاج والسلوك. وتناسب دوافع العاملين نحو العمل والتي تشكل أساس السلوك الإنساني، لقد نادت نظرية **"Y"** إلى جانب إيمانها بدوافع العمل وحاجات العاملين حاولت تقديم افتراضات تفسر بعضا من مظاهر السلوك الإنساني نذكر منها:

1- إن الجهد الذي يبذله الفرد في العمل سواء ذهنيا أم جسديا هو أمر طبيعي، والعمل هو مصدر رضا الفرد لذلك فهو ينجزه طواعية وليس إلزاما كما أن العمل يمكن أن يكون مصدراً للعقاب وبذلك يقوم الإنسان بتجنبه لأنه موضع عقاب؛

2-الرقابة الخارجية المتزمتة والتهديد بالعقاب ليستا الوسيلتين الوحيدتين اللتين تدفعان العاملين لبذل جهد لتحقيق أهداف المنظمة، إذ أن الفرد العامل سيقوم بمهمات الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتي لانجاز ما التزم به؛

3-يتقبل الإنسان المسؤولية برضا ويبحث عنها؛

4-يعمل الإنسان عادة أملاً في الحصول على المكافأة وليس خوفا من العقوبة وأهم مكافأة للإنسان تلك التي تحقق له الرضا الشخصي وإشباع حاجات تحقيق الذات لديه؛

5-يصاحب العمل درجة عالية من الطموح والابتكار والإبداع في حل المشاكل التنظيمية.

يصاحب العمل درجة عالية من الطموح والابتكار والإبداع في حل المشاكل التنظيمية هذه هي افتراضات نظرية "Y" التي ركزت بالدرجة الأولى على القيادة الإدارية من خلال الدوافع بالأهداف من خلال الرضا الشخصي للفرد بأدائه وهذا الرضا يساهم في تحقيق الأهداف.

ولقد أثبتت البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية عدم صحة هذه الافتراضات وأن هناك جانباً إنسانياً في العمل والإنتاج وبالتالي بطلان هذه النظرية وهذا ما اعترف به ماكريجور في آخر أيام حياته.

2. دافعية التعلم

1. مفهوم دافعية التعلم

بالرجوع إلى التراث النظري نجد أن تعاريف دافعية التعلم قد تباينت من جانب الباحثين ويمكننا أن نشير إلى بعضها:

يرى ني (Noe, 1986) بأن دافعية التعلم ضمن نطاق التدريب الفعّال، هي رغبة المتعلمين لتعلم محتوى البرنامج التدريبي.

أما بروفي (Brophy , 1988) فقد عرفها بأنها ميل الطلبة لأداء نشاطات أكاديمية ذات مغزى يؤدي إشباعها إلى الحصول على مكافأة ورضى داخلي.

أما هوستن (في: إبراهيم قشقون وطلعت منصور، 1989: 203) يرى "بأن دافع التعلم عبارة عن المواجهة والتفوق على معايير الامتياز أو هو التفوق على الآخرين"

بينما يرى ولفولك (Woolfolk,1990) أن الدافعية للتعلم تتضمن في معناها العمل على تحقيق أهداف التعلم، كما تهدف إلى الفهم والتحسن في مجال الخبرة.

وأما **زيمرمن** (1990) **Zimmerma** فعرفها على أنها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ولكل ما يحيط به، فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لاختيار النشاط التعلمي وتحثه على الإقبال والتوجه نحوه والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة.

ويرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1995) أن دافعية التعلم تتطلب اكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم، فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للطالب.

وعرفها فيو (1997) Viau Roland على أنها حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه وتحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي.

تعريف هربارت هرمانز (في: احمد عواد، 1998: 90) هو الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة.

كما تقول **قطامي نايفة** (1999) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء وذلك للوصول إلى حالة التوازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية.

فالدافعية للتعلم حسب **توق وآخرون** (2001) تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في نشاط حتى يتحقق التعلم.

كما أن **جمال قاسم وآخرون** (2001) يرى أن الدافعية للتعلم أو التحصيل يتمثل في رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد للاستمرار في ذلك النجاح بمعنى أنه محفوف بالطموح والرغبة والمنافسة ومحكوم بطريقة التنشئة الاجتماعية، حيث أن الدافعية للتعلم يتمثل في نزوع الفرد في الحصول على تعلم وزيادة التعلم.

وحسب **عياصرة** (2006) تشير الدافعية للتعلم إلى حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجهه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد.

2. عناصر دافعية التعلم

حسب ثائر أحمد غباري (2008) بأن هناك مجموعة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد:

1. حب الاستطلاع: الأفراد فضوليون بطبعهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الجديد، يشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية. والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند التلاميذ واستخدامه كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة لهم يثير لديهم حب الإستطلاع.

2. الكفاية الذاتية: هي اعتقاد الفرد بأن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم. ونجد من مصادر الكفاية الذاتية مايلي:

⇐تقسيم المهمة إلى أجزاء (إنجازات الأداء)؛

⇐الخبرات البديلة؛

⇐الإقناع اللفظي؛

⇐الحالة الفسيولوجية والشعور بالنجاح أو الفشل.

3. الإتجاه: يعتبر اتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية داخلية لا تظهر دائما خلال سلوك ايجابي. وقد تظهر فقط بوجود الدروس؛

4. الكفاية: هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية ويشعر الفرد بالسعادة عند نجاحه في أداء المهمات.

5. الدوافع الخارجية: تقتضي المشاركة الفعالة بيئة استشارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وقابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط. كما أن للعلامات قيمة كدافع خارجي ويعتبر التعزيز شكلا من أشكال الدوافع الخارجية.

تلعب هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو تلك المحيطة به كطرق التدريس دورا هاما وفعالا في إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

3. العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

تعتبر الدافعية للتعلم حصيلة عدة عوامل متداخلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية للتعلم. ولقد بين كلا من ني وسكمت (Noe & Schmitt, 1986) وجود عوامل فردية وبيئية تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. فدافعية التعلم تتأثر بالاعتقادات الفردية كامتلاك مهارة دقيقة وكذلك التوقعات حول القدرة على تعلم المادة، بالإضافة إلى التوقعات المتعلقة بوجود نتائج مرغوبة ترتبط بالتعلم. كما أن كلاً من الفعالية الذاتية والوعي والقلق ومكان السيطرة (Locus of Control) ودافعية الإنجاز تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. كما وقد أشار الباحثان إلى أن دافعية التعلم تتأثر بالادراكات البيئية خاصة من ناحية امتلاك الدعم الاجتماعي والتقنيات التي تسمح بتطبيق المهارات المتعلمة.

يرى أحمد (2000) أن ابرز العوامل المؤثرة في دافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية هي على النحو الأتي:

1. العوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية: تتمثل في قدرة المعلمين ومهاراتهم في توضيح الدروس وفي إعطاء شهادات التقدير والامتياز وتعامل المعلمين مع الطلبة باحترام وتوفير المعلمين فرصاً للطلبة من أجل المشاركة في إدارة الحصة والتعبير عن الآراء وكثرة الامتحانات التي يطلبها المعلمون وتنوع الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلمون وتشجيع أساليب البحث العلمي في المدرسة وتشجيع الإبداع من قبل المعلمين وربط المعلمين الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة. فقد أثبتت دراسات كل من **ميوس (1979) وميلان كلاي (1989)** ان العلاقة الايجابية بين الأستاذ والتلميذ ترفع من مستوى الدافعية للتعلم في مراحل مبكرة وتوصلت نتائج كل من **وان نزل (1995) ولودو بريش (1996)** ان النتائج الخاصة بدافعية ترتبط بالعلاقة الشخصية بين المدرس والتلميذ، كما بينت أن إدراك الدعم الخاص بالأستاذة مرتبط بنتائج التلميذ. فالسند المدرك من قبل التلميذ له علاقة باهتماماتهم المدرسية. (في: خليفة عبد اللطيف، 2000: 157)

2. العوامل المرتبطة بالأسرة والمحيط الاجتماعي: بما أن دافعية التعلم من الدوافع المكتسبة. فالجو الأسري يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع أو انخفاضه. وتتمثل في اهتمام الأسرة بأبنائها ومتابعة الأهل لعملية التعليم في المدرسة وتوقعات الأهل بنجاح الطالب في المدرسة والأهمية التي توليها أسرة الطالب للتعليم ورغبة الطالب في لإرضاء والديه والعلاقات الودية بين الطالب وإخوته ووالديه والجو الأسري العام لأسرة

الطالب. فقد توصلت العديد من الدراسات والأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية للرفع من دافعية التعلم. فدراسة **نيفين** (1972) في (سهير كامل، 1999: 28) اوضحت مدى إرتباط الدافعية بالتنشئة الاسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر وكذا إرتباطها بالجو الآسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر. وأكد روم أن الاطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون من أسر تتسم بالتفاعل الايجابي بين الاباء والأبناء.

3. العوامل المرتبطة بالتلميذ نفسه: توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية، الاجتماعية، العقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم وارتفاع او تدني مستوى التحصيل الدراسي. وتقدير التلميذ لذاته يؤدي إما لانخفاض او زيادة دافعية التعلم، فبمجرد إعتقاد التلميذ بعدم قدرته على تحقيق النجاح الذي يعكس الصورة السلبية لذاته.

وتظهر أيضا في رغبة التلميذ بالتفوق وقدرته على فهم الدروس وشعوره بالنجاح الدائم في دروسه وحالته النفسية وحصوله على الحوافز والمشجعات وأخيرا مدى مناسبة التقدير الذي يحصل عليه لقاء الجهود التي يبذلها.

وبعد التطرق إلى العوامل المؤثرة في دافعية التعلم نجد أن لها دورا فعالا وأساسي إما في رفع أو تدني الدافعية لدى التلميذ، حيث تلعب كل من الأسرة حسب طبيعة المعاملة الوالدية من تشجيع وتعزيز أو أهمال وعدم رعاية الذي يؤثر على نفسية المتعلم ومن ثم على دافعيته للتعلم. وينحصر دور المدرسة في العلاقات مابين الأستاذة والتلميذ ومابين التلميذ ورفاقه وعلاقته مع باقي الفريق البيداغوجي والتي يجب أن تكون ايجابية حتى ترفع من ثقة التلميذ بنفسه وبالتالي زيادة الدافعية للتعلم. ومن جملة العوامل تلك المتعلقة بالتلميذ وطبيعة شخصيته من إنبساط وإنطواء، نسبة الذكاء والتحكم في إنفعالته يؤدي إلى وجود فروق بين المتعلمين في دافعية التعلم.

4. وظائف الدافعية

الدافعية عامل ضروري لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث أي سلوك ما لم يكن وراءه دافعية. فهي تقوم بعملية بعث، إنشاء، إثارة وتوجيه السلوك فتكون كالحافز والانطلاقة بإعطاء الطاقة الباعثة والمحركة للسلوك، كما تقوم بتوجيه وتحديد مسار السلوك وتكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف (مطاوع إبراهيم عصمت، 2002)

1. وظيفة الاستثارة والتنبيه: تعتبر الدافعية عامل يحث الفرد على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوثه فيرى علم النفس التعليمي بان الدوافع لا تسبب السلوك وإنما عملية توفير البواعث والمثيرات الخارجية التي تتلاءم مع الحاجات الداخلية للتلاميذ هي التي تنشط السلوك وتطلق الطاقة اللازمة للأداء حيث يكون الهدف واضحا ومحددا يسعى التلميذ إلى تحقيقه ويحقق معه التوازن.

وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من دافعية الاستثارة لتحقيق نتائج ايجابية هو المستوى المتوسط حيث أن المستوى المنخفض يؤدي عادة إلى الملل وعدم الاهتمام. كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدى إلى ارتفاع القلق والتوتر، فالدافعية تقوم بعملية بعث وإثارة وتوجيه السلوك فهي تقدم الحافز والانطلاقة وإعطاء الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك.

مما يلاحظ أن:

⇐ قص الاستثارة وغياب البواعث يؤدي بالمتعلم داخل القسم إلى الملل والرتابة.

⇐ الزيادة في الاستثارة ينتج عنه النشاط والاهتمام والتنافس.

⇐ الزيادة المفرطة في الاستثارة تؤدي إلى القلق والاضطراب وينتج عنها تشتت جهد المتعلم.

⇐ الاستثارة المتدرجة والمتوسطة هي المفضلة .فالتوافق النفسي والاجتماعي ونوعية المثيرات وأهمية النشاط الممارس بالنسبة للمتعلم من المصادر التي تعطي لوظيفة الاستثارة الصبغة الايجابية لحدوث التعلم.

2. تنشيط السلوك: تتمثل الدافعية في تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفيزه نحو هدف معين حيث أن وظيفة التنشيط تتمثل في إعطاء الطاقة والنشاط العام للفرد للقيام بالأعمال حيث تعمل على تحريك وتنشيط السلوك (يوسف قطامي، 1998).

ويضيف قشقوش وطلعت منصور (1979) أنه بوجود الدافع ينشط السلوك ويستثيره ويحركه أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للأداء والأفعال وتعمل الدافعية للتعلم على إمداد المتعلم بالطاقة والنشاط لأداء السلوك فهي تقدم له الحافز والانطلاقة وتبث فيه الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك التعلمي.

ويرى الزيات (1996) أن التعلم يحدث عن طريق النشاطات التي يقوم بها الفرد وأن حدوث هذا النشاط مرتبط بظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويزداد بزيادة الدافع فالدوافع هي الطاقات الكامنة لدى المتعلم وعليه يمكن اعتبارها الأساس الأول في عملية التعلم.

3. التوجيه: تشير الدافعية إلى جعل الفرد يقوم بمقارنة بين البيئة والهدف والتقليل من التفاوت بينهما حيث يقوم بمعالجة البيئة ليسعى بعدها لتحقيق هدفه، فهي تدفع بالفرد للقيام بنشاط معين وتطبع سلوكه بطابع معرفي وتعمل كمخطط وتوجيه لمسار السلوك الإنساني وبذلك تكون لها وظيفة وضع خطة لكيفية سير السلوك نحو تحقيق الهدف فهي عند المتعلم خاصة توجه انتباهه إلى النشاطات الدراسية وتؤثر في توجيه سلوكه نحو المعلومات المهمة التي يتوجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها حيث يلاحظ أن التلميذ الذي يكون لديه دافعية عالية للتعلم ينتبه لمعلمه أكثر من زميله الذي تكون لديه دافعية متدنية منصور. (رشيد وآخرون 2000).

4. الاستمرارية (الحفاظ على استمرارية السلوك): تحافظ الدافعية على استدامة السلوك لطالما بقي الإنسان مدفوعا بالحاجة إليه. وتفيدنا في فهم الأطفال والدوافع المختلفة التي تحركهم وتساعد في التنبؤ بالسلوك الإنساني وتعمل على توليد اهتمامات معينة وجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية – عاطفية – حركية.

⇐ إن الدافعية تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه حيث أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا وأفضلهم أداء؛

⇐ الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فهي تؤثر في مستوى الطموح

⇐ كما تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند المتعلم وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب العلم والتعلم والمثابرة عليها وطلب المزيد.

وحسب " **ديسيكو** " تتمثل هذه الوظائف فيما يلي:

1. الوظيفة التوقعية: إن سلوك المتعلم ليس محكوما بدوافعه الأولية بل بقدراته على التوقع الذي يحدد تقدمه نحو الهدف المسطر، حسب رأي كل من "**هل**" و "**دولارد**" و"**ميلر**" تأثرا ب "**ثورندايك**" و"قانون الأثر". إن الاستجابات بتعزيز يزيد احتمال ظهورها في المواقف التالية بينما يضعف ظهور الاستجابات التي لم تقترن ب "**التعزيز**:"

⇐ فمستوى الطموح وخبرات النجاح والفشل أو درجة الدافعية، عناصر ذات صلة بطبيعة المواد الدراسية وفعاليتها؛

⇐ طبيعة شخصية المتعلم وقدرته على التوقع و على الانجاز، ومدى ارتباط هذه العناصر بعوامل التعزيز يساعد المتعلم على تحقيق النجاح وتجنب الفشل؛

⇐ درجة الضبط الذاتي لدى المتعلم ,وضبط الجماعة التي ينتمي إليها كالأسرة أو جماعة الأقران داخل القسم أو خارجه.

2. وظيفة الاختيار: تتمثل في معرفة قدرة المتعلم على اختيار النشاطات التي ترضي دوافعه وقدرته على وضع الأهداف المتوقع إنجازها في النشاط الممارس.

⇐ تظهر هذه الوظيفة في قدرة المتعلم على مقارنة ما يستطيع إنجازه وما يتوقع إنجازه بناءا على تصورات واختيارات موجهة ودقيقة وحقيقية وليس على توقعات وهمية تؤدي به إلى الفشل والشعور بالإحباط؛

⇐ قدرة المتعلم على استخلاص العلاقات النتائج الإيجابية من تعلمه؛

⇐ كما أنها وظيفة توجيهية واقتصادية لمجهود المتعلم وجهده؛

⇐ كما ترفع من مستوى المثابرة لديه وتقلل من شعوره بالتعب نتيجة شعور بالمسؤولية نظرا لاختياره الحر والإرادي.

3. الوظيفة الباعثية: إن أغلب البواعث المتداولة بين عناصر العملية التعليمية أثناء الأداء التربوي، من البواعث المادية والمعنوية كالمكافآت والعلامات والملاحظات، المدح واللوم، التي يجب أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي، ومناسبة له حتى يتحقق الهدف المرسوم.

⇐ فالتشجيع المتواصل يقوي الأداء في حين أن اللوم ينقص منه؛

⇐ التشجيع له أثر أفضل، في حين أن اللوم له أثر سلبي، وهو أكثر دواما؛

⇐ التشجيع لا يؤثر في المتخلفين في التحصيل؛

⇐ اللوم لا يعيق قدرات المتفوقين دراسيا.

الوظيفة العقابية: وهنا يجب على المعلم تجنب العقاب المادي والمعنوي، فالعقاب يمكن أن يكون فعالا إذا تبع سلوك المعاقب بسلوك بديل يمكن أن يثاب عليه المتعلم، أما العقاب الشديد قد يخلق مخاوف نفسية واضطرابات في سلوك المتعلم، مما يؤدي به إلى الهروب من المدرسة، وعدم التوافق الدراسي على المربي أن يتفادى ما يضعف من دافعية المتعلم وأداءه لدى يجب أن يقرن العقاب بالسلوك المعاقب عليه مباشرة.

خلاصة الفصل

تعد دافعية التعلم من المواضيع الهامة التي تتصدر الأبحاث النفسية والتربوية وبعد التطرق في هذا الفصل إلى الأدبيات التي عالجتها نستخلص بأن دافعية التعلم تعبر عن حالة داخلية مدعومة بظروف خارجية تحرك سلوك المتعلم نحو النشاط المعرفي تحقيقا للنجاح الدراسي، وتحافظ على استمرارية هذا السلوك لغاية تحقيقه لأهدافه وغايته مما يحقق للعضوية الاستقرار والتوازن؛

هذا وقد أثارت طبيعة الدافعية جدلا واسعا لدى النظريات، حيث تساعدنا نظريات المحتوى ممثلة في نظرية ماسلو، نظرية العاملين ونظرية ماكليلاند على فهم مكونات الدافعية وعلى تفسير تصرفات الأفراد، أما نظريات العملية الدافعية كنظرية التوقع لفروم فتفسر كيف تنشأ الحاجات المؤدية للدافعية وما هو مستوى الجهد والطاقة التي يبذلها الفرد، في حين تركز نظريات التدعيم على كيفية التأثير في الدافعية من خلال البيئة؛

يلعب التوتر دورا هاما في الموقف التعليمي التعلمي ويعتبر أحد أهم العوامل المؤثرة على الدافعية، فلا يمكننا الحديث عن الدافعية في غياب التوتر الذي يعبر عن حالة من الافتقار للاستقرار وبداية لدورة الدافعية. فالدرجات المعتدلة من التوتر تقوي دافعية التعلم وبازديادها من شأنه أن يؤدي إلى نتيجة عكسية وبالتالي يؤثر على المسيرة الدراسية للمتعلم عندما يعزف على التعلم، وهذا ما يؤكده (العتوم وأخرون،2014) عندما يرى بأن المقدار العالي من القلق او ما يعرف بالقلق المدمر يعيق الأداء الصفي الفعال عندما يؤدي إلى تتشتت إنتباه المتعلم. وحسب أتنكسون أيضا فإن لمشاعر القلق والخوف من الفشل تأثيرا سلبيا في دخول الفرد مواقف الانجاز و الأداء فيها.

إن مهمة توفير الدافعية للتعلم حسب **(توق محي الدين وآخرون، 2003)** مهمة مشتركة بين المدرسة والاسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فمن هذا المنطلق لابد من التذكير بأهمية تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة والمؤسسات التربوية من أجل مساعدة المتعلم في تحقيق أهدافه ومشروعه المستقبلي في جو تربوي محفز.

الفصل الرابع
التـوافـق الدراسي

تمهـيد

يتطلب فهم السلوك الانساني الاهتمام بالفرد والبيئة على اعتبار أنهما متغيران أساسيان يتطلبان التغير لإبقاء العلاقة قائمة على أحسن وجه بينهما فلا وجود لبيئة من دون أفراد ولا يمكن للأفراد العيش بعيدا عن بيئتهم. وهذا ما يعرف بعملية التوافق والتي تعتبر مرادفا للصحة النفسية كون مظاهرها الجسمية هي خلو اعضاء الجسم من العاهات والأمراض وتشير نفسيا لتقبل الفرد لذاته والآخرين وشعوره بالسعادة والاستقرار النفسي يساعد الفرد في أن يتكيف مع مواقف الحياة ومع أفراد مجتمعه والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية فيسعى لتعديل سلوكه بحيث يتلاءم مع الظروف والتغيرات في مقابل اشباعه لحاجاته مما يعني تمتعه بحياة خالية من القلق والصراعات النفسية.

والتوافق بمختلف نواحيه البيولوجية، النفسية والاجتماعية مواضيع شغلت حيزا كبيرا من الدراسات النفسية والتربوية نظرا لأهمية التوافق في حياة الأفراد. وبما أن الحياة اليوم باتت تشهد الكثير من التغيرات والتطورات بالإضافة لما يطرأ من تغيرات نمائية على الفرد ولمواكبة هته التغيرات بات الفرد مطالب بتحقيق التوافق استعادة لحالة التوازن لهذا إرتئينا أن نعالج موضوع التوافق الدراسي الذي يعتبر من أهم أنواع التوافق لدى المتعلم المرحمة المتوسطة لكونه يمر بفترات قد تكون عصيبة تجعله يعجز في حل مشكلاته واتخاذ القرارات الصائبة لأنه يعتبر أحد أفراد العصر مصحوب بالعديد من التعقيدات في مختلف المجالات التي أثرت في كافة مظاهر الحياة لدرجة أطلق عليه بعصر القلق. ولا يمكن الحديث عن التوافق الدراسي إلا بالحديث بداية عن التوافق بشكل عام.

يعتبر مفهوم التوافق قديم قدم العنصر البشري وكان في بداياته الأولى مفهوما بيولوجيا بحتا، حيث استخدم من قبل داروين كتعبير على التكيف الدقيق للمتطلبات المادية للبيئة، ثم استعمله علماء النفس للتعبير على التعديل للظروف المختلفة للعلاقات الاجتماعية أو الشخصية في المجتمع.

أولا. التوافق

1. مفهوم التوافق

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التوافق بالدراسة والبحث ومع اختلاف الباحثين التربويين الذين عرفوا مفهوم توافق إلا أنها تشترك اشتراكا في بعض النقاط وفيما يلي عرض لمجموعة من هذه التعريفات والدلالات لهذا المفهوم.

1.1. التعريف اللغوي لمفهوم التوافق

ورد في **لسان العرب (إبن منظور، د.س: 382)** أن التوافق مأخوذ من الفعل وفق الشيء أي لائمه وقد وافقه موافقة ووفاقا واتفق معه وتوافقا، والتَّوافق: الاتفاق والتظاهر.

وعرفه **(معجم الوسيط، : 1047)** وافق فلان بين الشيئين موافقة ووفاقا: لاءم، ووفق بين القوم: أصلح إتفق مع فلان: وافقه والاثنان: تقاربا واتحادا، توافقت الجماعة: اتفقت وتظاهرت وفي الأمر: تقاربوا

التوافق (في الفلسفة): أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب ما عنده من شذوذ في الخلق والسلوك.

2.1. المفهوم الاصطلاحي للتوافق

يعرفه لورانس بأنه قدرة الفرد على التكيف تكيفا سليما وأن يتواءم مع بيئته المادية، الاجتماعية، المهنية أو مع نفسه.

يعرف (**Ark off, 1968**) نقلا عن: **(Satish Gill, 2014 :01)** مفهوم التوافق "بأنه التفاعل بين الفرد وبيئته". وذكر أيضا بأن **بياجيه (Piaget, 1952)** استخدم مفهومي "التمثل والموائمة" لدلالة على التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي أو البيئة كوسيلة للتكيف. "التكيف هو العملية التي يحافظ بها الكائن الحي على التوازن بين احتياجاته والظروف التي تؤثر على تلبية هذه الاحتياجات".

وجاء في **موسوعة المصطلحات التربوية والنفسية** بأنه تلاؤم الكائن الحي مع بيئته إما بتغيير سلوكه أو بتغيير بيئته أو بتغيرهما معا. وتوافق المدرسة يعني ما تحدثه المدرسة من تعديلات في بيئيتها وفقا لاحتياجات التلاميذ. وفرد متوافق أي فرد على علاقات طيبة مع بيئته الطبيعية والاجتماعية وبذلك يحقق لنفسه الاستقرار النفسي. **(شحاتة والنجار، 2003: 160)**

يعرف **(Eysenck & Arnold, 1978: 07)** التوافق على أنه حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماما، وتناغم بين الفرد والهدف والبيئة الاجتماعية.

ويعرف **(زهران حامد، 2004: 28)** التوافق بأنه عملية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل ليحدث توازن بين الفرد وبيئته.

ويرى **(Young, 1960)** بأنه المرونة التي تتيح للكائن الحي أن يعدل ويغير في اتجاهاته وسلوكه بحيث يمكنه من مواجهة المواقف الجديدة.

ويعرفه "**لازاروس Lazaros" (نقلا عن: القدافي، 1998: 110)** بأنه مجموعة العمليات النفسية التي تساعد على التغلب على المتطلبات والضغوط النفسية.

أما **(عشوي مصطفى، 1999)** فيعرف التوافق بأنه عملية يقوم الفرد أثنائها بجهد حسب ما يتطلبه الموقف للتغلب على مختلف العوائق من أجل إشباع حاجاته وتحقيق رغباته مما يؤدي إلى تحقيق حالة من الرضا النفسي العام.

يبدو من خلال ما تطرقنا إليه من تعاريف تقارب الباحثين في حصر مفهوم التوافق فهو عملية تعديل الفرد لكيانه أو لبيئته من أجل أن يتواءم معها ويحقق علاقة منسجمة معها تتضمن تلبية الفرد لمطالبه ومطالب البيئة المحيطة به، مما يؤدي لشعوره بالرضا عن نفسه وعن بيئته. فالتوافق يعبر عن حالة من الإشباع السوي للحاجات وتحقيق الرغبات وتنظيمها لتجاوز حالة اللااستقرار والتوتر التي تقف عائق أمام أداءه وتحد من قدرته الانتاجية.

كما نلاحظ من خلال التعاريف أن مفهوم التوافق يتضمن معنيين، الأول ويقصد به تعديل الفرد لسلوكه بحيث يتلاءم مع الظروف البيئية (النفسية، الإجتماعية والمادية) المتغيرة المحيطة به، **أما المعنى الثاني** فهو إجراء الفرد لتعديل على البيئة المحيطة به بحيث تصبح أكثر قابلية لإشباع دوافعه وأهدافه.

ومن أجل تحديد مفهوم التوافق أكثر لا بد من تحديد الفرق بينه كمفهوم وبقية المفاهيم المشابهة له تفاديا للخلط وذلك بتبني ما تناوله **(Cattel) (نقلا عن: عباس محمود عوض، 1977، ص 14).**

- **التوافق** "**Adjustment**" ويعني إنسجام الفرد مع الحيز الاجتماعي (البيئة) الذي يعيش فيه؛
- **التكيف** "**Adaptation**" ويعني إنسجام البناء الديناميكي المستمر للفرد أو هو العمليات النفسية البنائية كالحرية مع الضغوط والصراعات النفسية؛
- **التكامل** ويعني تكاثف وتآزر طاقات الفرد من أجل تحقيق هدف ما.

وعليه عملية التكيف تقوم بها كل الكائنات الحية فهو كما عرفه **(Darwen)** مصطلح بيولوجي يعني القدرة على أن يعدل الكائن الحي من نفسه أو من بيئته على عكس التوافق الذي يقتصر على العنصر الانسان وكما ذكر **(الطويل، 2000: 14)** التوافق مفهوم نفسي اجتماعي، ينطوي على وظيفة تحقيق التوازن مع البيئة بمعناها الشامل في حين التكيف هو مجرد تكيف مادي مع البيئة **(دمنهوري، 1996: 84).**

وعليه فالفرق بين المفهومين فرق في الدرجة وليس الهدف فالأول أعم وأشمل لمن مفهوم التكيف لأنه فالتغير الذي تتطلبه العلاقة بين الفرد وبيئته يعتبر (عملية تكيف أو كما أصطلح عليها بياجي الموائمة) وتمثل العلاقة المستمرة بينهما (عملية التوافق).

2. خصائص التوافق

إستنادا لما أشار **(دمنهوري، 1996: 85)**

1.2. التوافق عملية كلية: تشير إلى الدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان باعتباره كائن حي يتفاعل مع البيئة المحيطة بكامل كيانه ويعد التوافق بناءا على هته الخاصية المميزة لهذه العلاقة الكلية فالإنسان بين عنصرين لا يعد توافقاً، كما أن قصر التوافق على السلوك الخارجي مع إغفاله لتجاربه الشعورية لا يعد توافقاً، بل التوافق هو التفاعل الكلي الشمولي بين الإنسان والبيئة المحيطة به (دمنهوري، 1996: 82).

وهذا ما يعني النظر إلى الإنسان كوحدة متكاملة في توافقه الداخلي مع نفسه وتوافقه الخارجي مع بيئته.

2.2. التوافق عملية دينامية: فهي عملية مستمرة على مدى الحياة ولا تتم دفعة واحدة وبصفة نهائية بل تستمر طوال الحياة التي تتضمن سلسلة من الحاجات يسعى الفرد لإشباعها وعدد من الصراعات يحاول تجازوها وجملة من التوترات يحاول خفضها، والتوافق يمثل المحصلة أو تلك النتائج التي تتضمن عنها صراع القوى المختلفة بعضها ذاتي والآخر بيئي وبعض القوى فطري والبعض الآخر مكتسب والقوى البيئية بعضها مادي وبعضها الآخر قيمي وآخر اجتماعي وفي النهاية إن التوافق هو المحصلة لكل هته القوى السالفة الذكر (دمنهوري ، 1996 :83).

بمعنى آخر يقصد بالتوافق عملية دينامية هي سلسلة من الصراع بين الذات والموضوع تنتهي بمحصلة إما يطلق عليها بالتوافق أو سوء توافق على حسب قدرة الفرد في تجاوز الصراعات من عدمه.

3.2. التوافق عملية وظيفية بمعنى التوافق سواء كان سويا أو مرضيا فإنه ينطوي على وظيفة أساسية تتمثل في إستعادة التوازن مرة آخرى مع البيئة بعد الصراع الذي نشأ بين الذات والموضوع، وشعار الذات "**أنا موجود**" في كلتا الحالتين الصحة والمرض. أي أن عملية التوافق تهدف بها العضوية لإعادة الاتزان والتخفيف من حدة التوتر وليس بهذا القدر فحسب بل تتجاوزها لتشمل مجال الصحة النفسية للإنسان.

4.2. التوافق عملية اقتصادية يقصد بذلك أن مصدر الطاقة النفسية هو النظام الأساسي للشخصية تستمد هده الطاقة من عمليات الهدم الكيميائية الناتجة من عمليات الأيض لدى الإنسان بينما يستمد النظامان الآخران كلاهما الطاقة اللازمة لنشاطهما من النظام الأساسي، حيث تتوقف نتيجة الصراع على كمية الطاقة المستثمرة في كل من القوتين المتصارعين وعلى سبيل المثال فإذا كان الصراع بين النظامين الأساسي

والإداري وكانت طاقة النظام الأساسي أقوى فإن دفاعات النظام الإداري ستنهار وتبدو الغلبة للحاجات العضوية والدوافع الأولية **(Wolfenden, 1999 : 91-98).** إن المجال الذي ينشأ فيه الفرد يؤثر في نموه تأثيرا كبيرا فإن عمل على المساعدة في إشباع حاجات النظام الأساسي للفرد (بيولوجيا أو نفسيا) أثر تأثيرا إيجابيا في أساليب توافقه، بينما إذا تعددت مواقف الحرمان فإن التوتر يبقى متلازما لحاجاته وستبقى الشخصية تعاني الاضطراب.

وبمعنى مبسط التوافق عملية اقتصاد من طاقة الإنسان والتي تتأثر بالظروف البيئية والظروف المادية وكل ما يحيط بالإنسان.

5.2. التوافق عملية ارتقائية يجب أن نضع في اعتبارنا حاجات الفرد ودوافعه بناءا على مرحلة النمو التي يعيشها فلكل مرحلة متطلباتها وحاجاتها، والنمو الانساني سلسلة من الواجبات التي يجب أن تؤدي لرضاه عن نفسه ورضا المجتمع عنه. فالراشد يعيد توازنه مع البيئة بأسلوب الراشدين ويتخطى أسلوب المراحل السابقة فإذا توقف عندها فإن ذلك يعني سوء التوافق ونكوص إلى مراحل سابقة مما يدل على أن السلوك المتوافق في مرحلة نمو سابقة يعد سلوكا لا توافقيا أو مرضيا إذا استخدم في مرحلة نمو موالية.

وعليه فإنه يستحيل التعرف على التوافق بعيدا عن مرحلة النمو التي يعيشها الفرد وحاجاته التي يسعى لإشباعها تحقيقا لتوافقه تكون متطورة بحسب مراحل نموه فهي ترتقي من البساطة إلى التعقيد مع كل فترة نمو.

6.2. التوافق عملية نسبية لأنها تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية تتوقف على عاملي الزمان والمكان ولها مستويات متعددة، بحيث بمجرد أن يشعر الفرد بحاجة للإشباع يعمل على تعديل سلوكه ويغُير أنماطه واستجابته للمواقف فالحياة هي عبارة عن سلسلة من عمليات التوافق. فالفرد السوي هو الذي يتصف بالمرونة والقدرة على تغيير استجابته ويصل لدرجة من الإشباع عن طريق السلوك التوافقي مع المواقف البيئية المتغيرة في بحث منه عن التلاؤم مع تلك المواقف.

يتميز السلوك اللإنساني بالنشاط والمرونة وليس بالجمود فقد نجد الفرد متوافقا في مرحلة من مراحل حياته وغير متوافق في مرحلة أخرى، فعملية التوافق تتأثر ببعد الزمن والمكان المتواجد فيه الفرد وبالظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعايشها في فترة من فترات حياته.

7.2. التوافق علمية تستند إلى طبوغرافية النفس حسب مدرسة التحليل النفسي فإن طبوغرافية الشخصية عبارة عن ثلاث عناصر متفاعلة معا **(الهو، الأنا والأنا الأعلى)** تكون النظام الأساسي للشخصية والذي يمثل مستودع الطاقة النفسية الذي يغذي النظامين الآخرين، وعليه فان التوافق يمثل زاوية طبوغرافية

بمعنى أنه المحصلة التي تنتج عن صراع جميع القوى سواء كانت ذاتية أو بيئية وفي نهاية المطاف صراع بين النظام الإداري والنظام الأساسي وأحياناً بين النظام الإداري والنظام الأخلاقي للشخصية وعندما ينجح النظام الاداري في حسم الأمر يظهر التوافق واضحاً جد.

إذن التوافق هو محصلة الصراع الناتج عن العوامل سواء **ذاتية أم بيئية** وكذلك بين نظامي "**الانا والهو**" أو بين **الفرد والبيئة**، بين **متطلبات متناقضة في البيئة** أو بين **متطلبات متناقضة داخل الشخص** إلا أن هذا الصراع سينكشف فى نهاية الأمر.

3. نظريات التوافق

هناك العديد من النظريات التي عملت على تفسير التوافق لدى الأفراد حيث يصعب حصرها جميعا ولكن سنشير فيما يلي لأهمها:

1.3. النظرية البيولوجية: تعود اللبنات الأولى لهذه النظرية لجهود كل من "**داريون، مندل، كالمان وجالتون**" تركز على الجوانب البيولوجية للتوافق حيث ترى أن كل أشكال عدم التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم والمخ إما تكون أمراض موروثة وإما مكتسبة عبر مراحل حياة الفرد نتيجة لإصابات ناجمة عن البيئة المحيطة به، أو تعود لاضطرابات نفسية تؤثر على التوازن الهرموني للفرد بسبب تعرضه للضغوطات بشكل مباشر.

مما يعني أن عملية التوافق يتطلب سلامة مختلف الوظائف الجسمية وانسجامها فهي تعتمد بالأساس على الصحة التامة لها فبمجرد حدوث خلل على مستوى إحدى وظائف الجسم سيؤدي إلى مشكلات على مستوى التوافق لدى الفرد.

2.3. نظرية التحليل النفسي

1.2.3. التحليلية الكلاسيكية يرى رواد هذه النظرية وعلى رأسهم النمساوي "**سيجموند فرويد**" أن عملية التوافق لدى الفرد غالبا ما تكون لا شعورية بحكم أنه لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، فالفرد المتوافق هو الذي يستطيع اشباع المتطلبات الضرورية **للهو** بوسائل مقبولة اجتماعيا (عبد الحميد الشاذلي، 2001، ص 70). والتوافق يعتمد على قوة الأنا التي تجعل الفرد متوافق بسيطرتها على الهو والأنا الأعلى وتحدث التوازن بينهما وبين الواقع عن طريق استعمال الآليات الدفاعية بدون مبالغة أو تجعله غير متوافقا إذا كانت ضعيفة أمام الهو التي تسيطر على الشخصية وتحاول إشباع غرائزها دون مراعاة الواقع (فرج عبد القادر طه وآخرون، دس)، وفي حال سيطرة الأنا الأعلى على الأنا فتجعل الشخصية متشددة

بدرجة عالية بالمثل والقيم مما يؤدي إلى حدوث الاضطرابات النفسيي وسوء التوافق، فالذهان والعصاب مثلا حسب "فرويد" يعبران عن أشكال سوء التوافق.

2.1.3. التحليليين الجدد

- **نظرية أدلر (1933) Adler. A** يرى أدلر بأن البيئة المحيطة بالفرد هي التي تشكل بنيته الأساسية لدى لا يمكن إلغائها وبأن الطبيعة الإنسانية أنانية، غير أن الأفراد لديهم اهتمام اجتماعي قوي وينمون من خلال عمليات التربية فالسلوك حسب أدلر يتحدد من خلال الدوافع الاجتماعية حيث يعتبر سعي الفرد للتوافق بمثابة الدافع الاجتماعي كتعويض عن مشاعر الدونية. ويعتقد بأن السلوك المرضي يحدث من خلال المبالغة في إظهار الشعور بالدونية والرغبة في التفوق وإنما العصاب هو شكل من الأساليب الشذوذ الاجتماعي، ويؤكد على وجود قوة أساسية دافعة لدى الكائنات الانسانية تفسر النماء والتقدم الاجتماعي **(الزعبي، 1994: 51)**.
- **نظرية يونج (1940) Young. C** يرى يونج بأن استمرار النمو الشخصي للفرد دون توقف وأي عطل هو مفتاح الصحة النفسية والتوافق كما يتطلب التوازن بين الميول الانطوائية والميول الانبساطية. هذا وأكد على أهمية اكتشافه للذات الحقيقية وضرورة تكامل العمليات الأساسية والمتمثلة في الإحساس، الإدراك المشاعر والتفكير في تغيير العالم الخارجي.
- **نظرية فروم (1980) Fromm** يرى بأن الإنسان بحاجة إلى الإحساس بالانتماء مع الإنسان، القدرة على الإبداع والابتكار، الشعور بالاستقلال الذاتي وبأن يكون سيد الطبيعة لا أن يكون ضحية مستسلمة لها. فالفرد يحتاج إلى فلسفة وعقيدة في الحياة. والشخصية المتوافقة هي من لديها القدرة على التحمل والثقة، منفتحة على الآخرين مستقبلة لهم فقد أكد "**فروم**" على أهمية التعبير عن الحب للآخرين بدون قلق مما سيعقب ذلك كما أنها تمتلك تنظيم موجه في الحياة، في حين يرى عدم تحقيق الفرد للإشباع سيؤدي به للمعاناة بالاضطرابات النفسية.

3.3. النظرية السلوكية: تؤكد النظرية السلوكية على الخبرة الخارجية وتركز هذه النظرية على الدافعية فى عملية التعلم وترى بأنه لا تعلم بدون دافع، ومن مبادئها أن معظم السلوك الإنساني متعلم الذي يقوى ويثبت إذا تم تعزيزه **(حامد زهران 1980: 91)**.

ومن هذا المنطلق فإن أنماط التوافق وسوء التوافق وفقا للسلوكية هي في أساسها متعلمة (مكتسبة) من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد أثناء تفاعلاته مع بئيته. والسلوك التوافقي هو جملة العادات التي تعلمها الفرد مسبقا عملت على خفض التوتر لديه وهي في نفس الوقت ذات فعالية في تعامله مع الآخرين

إضافة لأنه يتضمن خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة وسوف تقابل بالتعزيز والتدعيم، أما السلوك غير التوافقي متعلم بفعل الارتباط الشرطي الخاطئ فهو عبارة عن عادات متعلمة خاطئة هدف بها الفرد التقليل من توتره وقلقه.

ولقد أعتقد "**واطسون**" و"**سكينر**" أن عملية التوافق لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة و الثواب الذي تقدمه للفرد.

4.3. الاتجاه الانساني: يرى أصحاب **المدرسة الإنسانية** وعلى رأسهم "**كارل روجرز**" صاحب نظرية الذات أن لدى الإنسان القدرة على قيادة نفسه والتحكم فيها وتعزى جميع أنواع السلوك الإنساني إلى دافع واحد وهو تحقيق الذات. والشخصية هي نتاج للتفاعل المستمر بين الذات والبيئة المادية والاجتماعية دائمة الحركة والتغير، والسلوك الإنساني عنده يعمل بشكل موحد ايجابي نحو هدف تحقيق الذات **(القاضي وآخرون، 1981: 232).**

- يرى "**روجز**" بأن الفرد الذي يعاني سوء التوافق يعبر عن بعض الجوانب التي تقلقه فيما يتعلق بسلوكياته غير المنسقة مع مفهومه لذاته وإذا حاول الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال إدراكه الواعي سينتج استحالة تنظيمها وتوحيدها مع الذات وهذا ما سيولد لديه المزيد من التوتر والقلق ويؤدي لاستمرار سوء التوافق، والمشاكل النفسية تنتج عن عدم التلاؤم بين الذات المثالية والاجتماعية مع الذات.

وحسب هذا الاتجاه وهي للتوافق ثلاث معايير وهي بمثابة سمات في ذات الوقت تميز الإنسان عن الحيوان:

⇐الإحساس بالحرية؛ ⇐الانفتاح على الخبرة؛ ⇐الثقة بالمشاعر الذاتية.

- أما "**ماسلو**" فقد أكد على أهمية تحقيق الذات فى تحقيق التوافق السوي وأن الكائن الحي حسبه يسعى لإشباع حاجاته بدءا بالحاجات الأولية فبإشباعها تختفي من السطح وتفسح المجال لحاجات المستوى الثاني وهكذا وصولا لقمة الهرم. وعليه فإن الدوافع غير مشبعة هي التي تحرك السلوك الإنساني وتوجهه نحو تحقيق التوافق. ومعايير التوافق من منظوره كما أشار إليها **(مدحت عبد اللطيف، 1990: 89):**

⇐الإدارك الفعال للواقع؛

⇐قبول الذات تلقائياً؛

⇐التمركز حول المشكلات وحلها؛

⇐نقص الاعتماد على الآخرين؛

⇐الاستقلال الذاتي؛

⇐العلاقات الاجتماعية السوية.

5.4. النظرية الاجتماعية: يعتقد رواد هذه النظرية أمثال "**فريز، دنهام وردليك**" بوجود علاقة بين الثقافة البيئية وأنماط التوافق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه بمعنى أن الفرد السوي هو المتوافق مع مجتمعه وقوانينه، وأن الطبقات الاجتماعية تؤثر في التوافق لدى أفراد المجتمع. حيث صاغ أرباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي كما أظهروا ميلا قليلا لعلاج المعيقات النفسية في حين قام ذوي الطبقات الاجتماعية العليا والراقية بصياغة مشاكلهم بطابع نفسي وأظهروا ميلا أقل لمعالجة المعيقات الفيزيقية **(مدحت عبد اللطيف، 1990: 93)**.

6.4. النظرية المعرفية: يرى أصحاب النظرية المعرفية بأن لكل فرد القدرة على تحقيق التوافق الذاتي حيث يعتمد في رؤيته لما حوله على نظام معالجة المعلومات لديه الذي يغير من خلاله ويفسر المثيرات التي تصادفه، والتوافق يولد نتيجة معرفة الإنسان لذاته وقدراته والتوافق معهما حسب الامكانية المتاحة لديه. وعلى هذا الأساس يؤكد "ألبرت أليس" على أهمية تعليم المرضى النفسانيين كيف يغيرون من أسلوب وطريقة تفكيرهم في حل المشكلات ومساعدتهم، وأن يوضح للمريض أن حديثه مع ذاته يعتبر مصدرا لاضطرابه الانفعالي لدى يجب العمل على مساعدته على أن يستقيم تفكيره حتى يصبح الحديث الذاتي لديه أكثر منطقية وفعالية **(سمارة ونمر، 1992: 69)**. وحسب رواد هذا الإتجاه **(بيك، 2000: 127)** فإن سوء التوافق راجع لنظرة الفرد السلبية اتجاه بيئته ونفسه وتقديره السلبي لمستقبله

- **نظرة لازاروس Lazrus:** بدأ ظهور لازورس في الستينيات عندما أخذ السلوكيّون زمام السيطرة على علم النفس وكانت تفسيرات السلوك البشريّ غالبًا ما ترجع للثواب والعقاب بينما يعتقد هو بأهمية المشاعر وخاصة لما وصفه بالتزاوج بين العاطفة والفكر، إذ يعتقد بأن الضغوطات ليست وليدة الحدث ولا الموقف وإنما هي نتاج التبادلات ما بين الفرد ومحيطه. وفي تفسيره للسلوك الانساني يرى بأن الفرد يجري تقييم تلقائي غالبا ما يكون غير واعي لما يحدث حوله فعندما يقيم الفرد وضعية ما بأنها غير قابلة التحكم وبأنها تؤدي لخطر وتهديد فرد الفعل هنا ناتج عن عدم التوازن بين ما المتطلبات الداخلية والخارجية وإمكاناته الذاتية لمواجهة الضغط، فالتقييم الذي يقوم به الفرد لعلاقاته بمحيطه يتأثر بإمكاناته والعوامل البيئية المحيطة من شأنه توجيه سلوكه لمواجهات الضغوطات فإما تعمل على تخفيضها عندما يعتبره تحدي وإما تفشل في ذلك ويقيم كفعل تهديدي. وأرجع سوء توافق الفرد إلى الاصابات أو الأمراض.

ويرتبط مفهوم التوافق من وجهة نظر لازاروس بالشخصية فيراهما مفهومان متلازمان يمثلان وجهين لعملة واحدة من الصعب التحدث عن احداهما دون الآخر **(Lazaruse, 1976: 53)**. ويعتبره عملية مركبة من الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته من جهة أخرى البيئة الاجتماعية والطبيعية المحيطة به بضوابطها وما تشتمل عليه من عوائق. وطبقا للازاروس الشخص المتوافق هو الذي يتسم ب:

⇐ بالارتياح النفسي فلا يمكن للمن يعاني الأمراض، الاكتئاب والقلق المزمن تحقيق التوافق؛

⇐ الكفاية في العمل بمعنى ان يكون أكثر إنتاجية مقارنة بالفرد الذي يتميز بسوء التوافق؛

⇐ التقبل الذاتي وتقبل الآخرين له من خلال علاقاته وسلوكياته. **(Lazarus, E et Folkman, 1984: 76)**

ومن أجل أن يتحقق التوافق يتطلب منه تقييم للوضع البيئي الذي يواجهه من جهة وتقييم قدراته وإمكاناته لمواجهة الموقف وهذا من شأنه في أنه يؤدي إلى تغيير في تفاعل الفرد مع البيئة. يؤكد لازاروس على أهمية تقييم الفرد للموقف الضاغط وإدراكه له والطريقة التي سوف يسلكها لمواجهة التوتر.

تعقيب على النظريات

من خلال ما سبق في عرض النظريات المفسرة لعميلة التوافق نجد أنها وإن تباينت في تفسيرها للموضوع إلا أنها اشتركت في فكرة تقديم معايير يجب توافرها لدى الفرد لتحقيق التوافق السوي فأجمعوا على أن التوافق مرتبط بمقومات الصحة النفسية للفرد بالإضافة لأنها أبرزت دور البيئة في حدوث التوافق مع الذات والآخرين باستثناء **المدرسة التحليلية الكلاسيكية** بزعامة "**فرويد**" الذي أهمل دور الفرد في الجماعة والتزامه بالنظام القيمي وقدرته على التحكم في محيطه الخارجي وجعل منه طرفا سلبيا في علاقته التفاعلية تتحكم فيه غرائزه وركز تفسيره للتوافق على مكونات الشخصية وأكد على الانسجام الذي يحصل بين هذه المكونات ودوره في تحقيق التوافق، في حين نجد أن **التحليليون الجدد** ركزوا على البعد الاجتماعي حيث يتفق "**فروم**" مع "**ادلر**" في ان الانسان كائن اجتماعي يعيش في ضوء علاقات اجتماعية. مؤكدين بذلك على دور البيئة إلى جانب جملة من العوامل الأخرى – وأثر الشعور بالنقص سواء كان جسميا، عقليا او اجتماعيا– في إحداث التوافق.

ولم يتفق "**رورجز**" من **التيار الإنساني** مع تصور "**فرويد**" للطبيعة الإنسانية حيث يرى **روجرز** أن لدى الفرد قدرة على توجيه وقيادة ذاته والتحكم فيها. والتوافق من منظورهم لا يتحقق إلا بعد الإشباع المتدرج **–حسب هرم ماسلو**– لحاجاته، فقد أكد "**روجرز**" على دور الذات في إحداث عملية التوافق وهو ينطلق من المنطلق الذي يعتمده "**ماسلو**" في تحقيق الذات من خلال اشباع الحاجات والتفاعل الاجتماعي.

وفي نظرة **المدرسة السلوكية** فإن التوافق هو نمط من المسايرة الاجتماعية بينما أرجعوا سوء التوافق على استجابة الفرد لمثير بطريقة آلية وغير سليمة بسبب عيب انفعالي أو اجتماعي أو بسبب نقص معرفي. **أما أصحاب النظرية المعرفية** فاستبعدوا تفسير حدوث التوافق بطرقة آلية وإنما يتطلب من وجهة نظرهم قدر من المعرفة والخبرة في حل المشكلات والتعامل مع المواقف بطريقة منطقية عقلانية.

ثانيا. التوافق الدراسي

1. مفهوم التوافق الدراسي

ينظر (عوض، 1988: 36) للتوافق الدراسي على أنه قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم الدراسي الذي يمكنه من عقد علاقات متميزة بينه وبين أساتذته، أصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية، الرياضية والاجتماعية داخل البيئة المدرسية وبالتالي ينظم وقته ويوفق بين أوقات الدراسة وأوقات الرفيه فيحقق هدفه من الدراسة.

ويرى **(الدسوقي، 1974: 329)** أن التوافق الدراسي شأنه شأن كل توافق آخر فهو عملية تغير وتغيير والدارس في هذا الموقف أكثر من أي موقف توافقي آخر وكأن عليه هو دائما أن يتغير لا أن يغير بمعنى لا بد له ان يتكيف مع محيطه الدراسي الجديد.

وذكر **(الصقر، 1965: 83)** بأن **المدرسة الحديثة** تعرف التوافق المدرسي بأنه اندماج التلميذ في الجماعة المدرسية لكي يصبح عنصرا حيا وعضوا عاملا في جماعة تساعده على تحقيق ذاتيته جسمانيا عقليا، اجتماعيا وعاطفيا لكي يأخذ مكان بين بقية أعضاء هذه الأسرة وأن يشعر بالتضامن معهم حتى يتمكن من تنمية استعداداته وقدراته قدر المستطاع وازدهار شخصيته إلى أبعد حد ممكن.

ويعرف **(رجب وآخرون، 2008: 269) التوافق الدراسي بأنه** قدرة الطالب الجامعي على تحقيق رغباته وحاجاته الاجتماعية المشروعة من خلال علاقاته مع زملائه وأساتذته وكليته ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي في الكلية والجامعة بشكل يؤثر في سلوكه وصحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي ايجابيا. وذكر بأن **(المصري: 1994) عرفه** بأنه قدرة الطالب على الانسجام في الحياة الجامعية فيما يتعلق بتشكيل المادة الدراسية والرغبة في التخصص والتحمس للدراسة والوقف من الأساتذة وأسلوب تعاملهم.

تعريف **(دمنهوري، 1996: 87)** يعد التوافق الدراسي جانباً من جوانب التوافق، ويعد الفرد متوافقاً دراسياً إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

ويعرفه **(الشربيني وبلفقيه، 1998: 07)** على أنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، الاجتهاد في التحصيل العلمي والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق.

وتبنى **(لبوز، 2013: 15) مفهوم التوافق** ل **(Youngman, 1979)** الذي يراه بأنه قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته.

وتبنت **(كاظم ميرة، 2012: 255)** تعريف **(عزام، 2010) للتوافق:** قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة مع اساتذته وزملائه في الدراسة بهدف التعايش مع البيئة الجامعية وإشباع حاجاته. وأشارت إلى أن **(Ston & Neal, 1992)** عرفه بأنه مجموعة الافكار والسلوكيات التي يستعملها الطالب الجامعي بوعي تام ليتعامل او يسيطر على تأثير المواقف التي يواجهها او تلك التي من المتوقع ان يمر بها مستقبلا داخل بيئته.

بعد عرضنا لتعاريف التوافق الدراسي يمكننا تحديد **مفهوم التوافق في النقاط التالية:**

1. أنه عملية متفاعلة يمارسها المتعلم؛

2. تهدف الى تغيير وتعديل سلوكه أو من بيئته المدرسية؛

3. إشباع دوافعه وحاجاته وفقا للبيئة المدرسية؛

4. يحقق له السعادة في الوسط المدرسي؛

5. من خلال بناء علاقات مميزة بينه وبين عناصر البيئة المدرسية (بناء علاقة ايجابية مثمرة مع الأساتذة، الإندماج والاستمتاع مع الأقران، الرضا عن المناخ المدرسي والمشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية)؛

6. من مؤشراته الالتزام والتقيد بالقوانين، النمو المعرفي (التحصيلي) والاجتماعي السوي، النجاح في المؤسسة التعليمية والقدرة على حل المشكلات الدراسية.

وعليه تعرف الباحثة **التوافق الدراسي:** على أنه العملية المستمرة التي يقوم بها المتعلم بإحداث التغيير السليم إما على كيانه الذاتي ممثلا في سلوكياته، أهدافه ورغباته أو على مستوى بيئته المدرسية وعناصرها من أجل مواجهة المواقف التي من شأنها التأثير على توازن علاقاته بأساتذته وانسجامه مع أقرانه وكذا على أداءه ومشاركته الفعالة في مختلف الأنشطة التعليمة واتجاهه الإيجابي نحو المناخ الدراسي وقوانينه.

إذن: يُمكن التوافق الدراسي السوي المتعلم من إصدار استجابات إيجابية للمواقف التي تحدث في البيئة المدرسية، يساعده في التواصل والتفاعل معها ومع عناصرها (أساتذة، أقران، إدارة المدرسة والمناهج تعليمية) بشكل سليم، مما ينعكس عليه إيجابا فيشعره بالرضا والراحة في الوسط المدرسي.

2. أبعاد التوافق الدراسي

سنحاول فيما يلي حصر أبعاد التوافق الدراسي انطلاقا مما أجمع عليه الباحثين:

1.2. التوافق مع الزملاء: يبذل المتعلم جهدا ليشترك في الجماعة المدرسية ويتكيف معها داخل وخارج الفصل الدراسي (القسم) ذلك أن له غريزة فطرية نحو الجماعة – يقول ابن خلدون الإنسان اجتماعي بطبعه– فنجده يقضي أوقاته مع زملائه مندمج معهم ويميل لمشاركتهم في القيام بأي عمل جماعي وهذا راجع لاعتقاده بأن جماعة الرفاق في المدرسة تساهم في بناء شخصيته وتنمية هوياته ومهاراته **(العماري، 2016: 03)**. لدى نجد بعض الباحثين أمثال **(أركوف، في: بوصفر، 2011: 76)** يرون بأن التوافق المدرسي عملية مركبة من بعدين أساسين: بعد عقلي وأخر اجتماعي يتضمن العلاقات الاجتماعية السليمة التي يمارسها المتعلم في البيئة التعليمة تعمل على توطيد العلاقة بين المتعلم ومكونات البيئة الدراسية.

ويرى **(نصر الله، 2004: 110)** بأن علاقة المتعلمين مع بعضهم البعض داخل قاعة الدراسة وخارجها تنعكس بصورة واضحة في تفاعلاتهم وتعاملهم مع بعضهم البعض أثناء ممارستهم لمختلف الأنشطة الدراسية التي تطلب منهم، وفي هذا الصدد ترى **(العماري، 2016: 04)** أن لجماعة الرفاق بالمدرسة الأثر في سلوك المتعلم أكثر من تأثير الأسرة أو المدرسين والمربيين فقد يكون هذا التفاعل إيجابيا يبدي مظاهر الحب، الزمالة، التعاون، المشاركة المنافسة الشريفة والعمل المنتج، وقد يكون تفاعلا سلبيا يظهر العداوة الكراهة والمنافسة الهدامة. ففي كلتا الحالتين فإن العلاقات التي تنشأ بين المتعلمين يكون لها الأثر الأكبر على المدى القريب والبعيد على مستواهم التحصيلي والتعليمي، حيث يمكنها الرفع من مستواهم والذي يؤثر بدوره بصورة واضحة على تحديد مستقبلهم.

2.2. التوافق مع الأساتذة: يؤثر المعلم على المتعلمين وعلى نموهم الاجتماعي والمعرفي بشكل كبير فهو أدرى الناس بهم إلى جانب أوليائهم كونه الأقرب والأكثر معرفة بحاجياتهم ومشاكلهم وبالتالي الأقدر على مساعدتهم على حلها وتجاوزها. فقد أشارت **(صادق وأبو حطب، 2004)** إلى أن علاقة الأساتذة بطلابهم تلعب دورا رئيسيا في تقدم العمليات الدراسية وفي تنمية السلوك الاجتماعي للطلاب. ونجاح الأستاذ في تأديته لمهمته وتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على نجاح أو فشل بعلاقته مع طلابه، هذا وترى **(ميدون، 2013)** بأن هذه العلاقة من العلاقات الهامة في تحقيق التوافق الدراسي فمن خلالها تنجح أو

تفشل العملية التربوية. هذا وإن تمثلات المتعلمين لصورة الأستاذ في أبعادها المعرفية الأخلاقية وغيرها الأثر على مستوى توافقهم الدراسي في محيطهم، فبمجرد ارتياحهم لمستوى أستاذتهم الثقافي وشعورهم بأنهم قدوتهم في الحياة وهذا ما يؤكده **(شقورة، 2002)** حينما ينظر للمتعلم المتوافق هو الذي يكن الاحترام لمدرسيه ويقدر دورهم يتبع تعليماتهم ويعتبرهم قدوة وجب الاقتداء بها، سيدفعهم ذلك لبذل جهدا من أجل توطيد هته العلاقة والرفع من مستوى تحصيلهم العلمي. أما في حالة اهتزاز وتشوه تلك الصورة في نظرهم سيؤدي إلى بهم إلى النفور من العملية التعليمية وبالتالي تدني مستوى تحصيلهم وقد يؤدي أيضا لسوء التوافق.

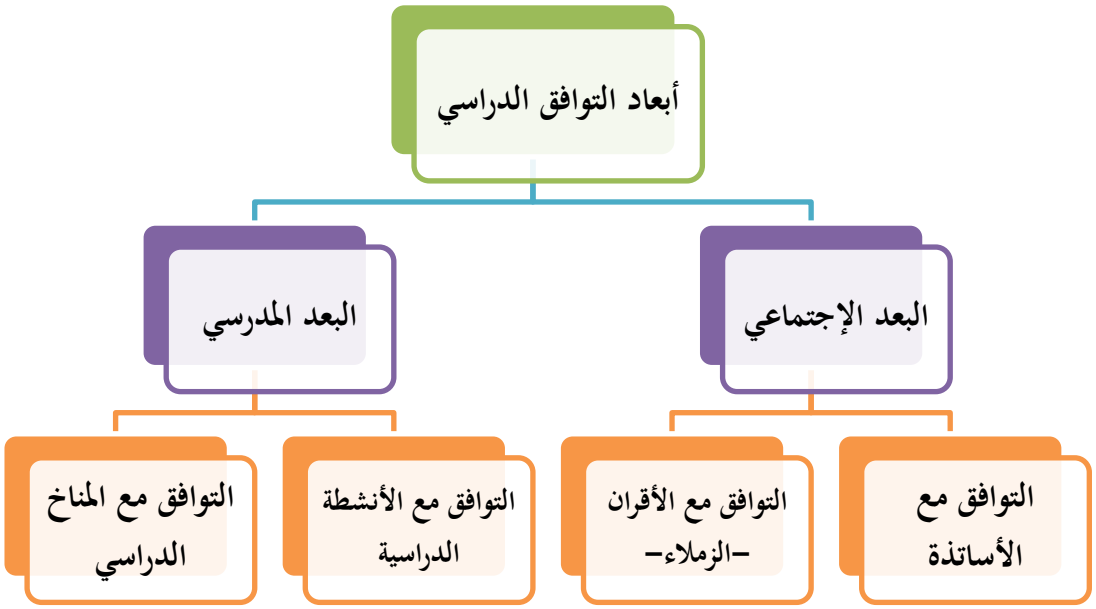
3.2. التوافق مع الأنشطة الدراسية: حسب **(الشادلي عبد الحميد، 2001: 53)** فإن التوافق الدراسي قدرة مركبة تتوقف على بعدين: بعد عقلي وبعد اجتماعي، فهو يتوقف على كفاية انتاجية وعلاقات إنسانية من خلال تعامل التلميذ مع المدرسين **والأنشطة التربوية** والتعليمية. لا يمكننا تصور مؤسسة تعليمية بدون مناهج وأنشطة تعليمية خصوصا في ظل الانفجار المعرفي الهائل الذي يميز العصر، فالبرغم من سهولة الحصول على المعرفة إلا أن المتعلم يعجز عن مسايرتها مواكبتها لدى تسعى المدرسة على تخصيص بيئة مدرسية خصبة غنية بكل الأنشطة التعليمية للمتعلم تدفعه للتفاعل الايجابي النشط مع الموقف التعليمي فتجعله يستمتع بالعملية التعليمية وأكثر مرونة قادرا على مجابهة المواقف التي يتعرض لها في حياته الأكاديمية والمستقبلية على حد السواء وهذا لأنها في طبيعتها تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين فتزيد قدرتهم على حل المشكلات تقلل حالات الانطواء والعزلة لدى المتعلم وتطور مهارات الاتصال لديهم. إذن كلما كانت الأنشطة التعليمية بمختلف أشكالها متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلم وتتماشى مع قدراته، امكانات واهتماماته كلما ساهمت في تحقيق توافقه الدراسي. وهذا ما أكده اللقاني **(نقلا عن: الغامدي، 2011: 11)** تعمل الأنشطة التعليمية على تنمية مهارات المعرفية لدى المتعلم حينما يشترك مع زملائه ومعلمه في الموقف التعليمية التي تحتاج لإعمال العقل، الربط بين النظرية والتطبيق، تنمية مهارات التواصل وتعليم المتعلم التخطيط في فريق من خلال المشاريع الجماعية.

1.2. التوافق مع المناخ الدراسي: يعمل المناخ الدراسي الذي يوفر جوا من الطمأنينة من أجل بناء العلاقات الاجتماعية المدرسية ويقابل احتياجات المتعلمين ويحقق توقعاتهم وأهدافهم على تنمية شعورهم بتقديرهم وتقدير الآخرين لذواتهم مما يؤدي لرضاهم عن المحيط الدراسي وبالتالي تحقيق التوافق الدراسي لديهم ويشير له (بوغازي، 2004) أيضا بأنه مدى استجابة التلميذ للحياة المدرسية من خلال تعامله مع المدرسين ولأنشطة التربوية والتعليمية. وقد يعمل بطريقة عكسية ويكون فقير من ناحية احتوائه على الخبرات المثيرة والمحفزة للتعلم مما سيؤدي بنفور المتعلم من هذا المناخ وتكوين اتجاها سلبيا نحو المدرسة وإداراتها

ومما لا شك فيه أن المناخ الذي يوفر جوا نفسيا يعد أحد العوامل الهامة في تحديد جودة المدرسة والأنشطة التي تقدمها يؤثر على اتجاهات المتعلمين ودافعيتهم نحو التعلم ويعزز العلاقات التفاعلية بين أفراده حيث يقول **(Cohen, 2013 : 420-421)** يشير المناخ المدرسي إلى نوعية الحياة المدرسية وشخصيتها ويعكس الأهداف، ممارسات القيادة والعلاقات بين أفراده –ويواصل حديثه– يوفر المناخ المدرسي الجيد نموذجا يعترف ويدعم التنسيق الفعال للوقاية من المخاطر، تعزيز الصحة–الصحة العقلية لديهم، ويعد تحسين المناخ المدرسي إستراتيجية عملية وإيجابية تدعم جميع الأطفال وقدرتهم على أن يصبحوا متعلمين يتمتعون بالصحة وطول العمر. وتضيف **(Brault, 2004 : 25)** بأن المناخ المدرسي هو علاقة مستدامة للمدرسة بأكملها كما يعكسها الطاقم التربوي والتي تصف تصورهم الجماعي وتؤثر على مواقفهم وسلوكياتهم في المدرسة.

بالإضافة للمرشد المدرسي الذي يعتبر وجوده في المؤسسات التربوية التعليمية مهما نظرا لأنها تمثل المجتمع بصور مصغرة قد يعيش فيها الأفراد مشاكل وصعوبات تعيقهم عن أداء مهامهم وواجباتهم ومن هنا يتجلى دور المرشد في مساعدة المتعلمين خصوصا على تحقيق التوافق ومساعدتهم في التعرف على ميولهم ورغباتهم وقدراتهم من أجل تيسر مهمة بناءهم لمشاريعهم والعمل على تحقيقها وذلك بالتعاون أيضا مع الطاقم التربوي والأسرة.

وفيما يلي مخطط توضيحي لأبعاد التوافق الدراسي:



المخطط رقم (01) يوضح أبعاد التوافق الدراسي من إعداد الباحثة

3. مظاهر التوافق الدراسي

1.3. الراحة النفسية في مقابل القلق: تتضح هذه الميزة الايجابية بشكل واضح في غياب التوترات النفسية التي من مظاهرها التعب النفسي، الاكتئاب، عدم الثقة بالنفس والشعور بالقلق والتي تحول ثقة المراهق إلى التشتت الفكري حيث تظهر في مناسبات مختلفة وقد يلاحظ مثلا قلق الامتحان عند إقتراب فترات الإمتحانات وخاصة إذا كان الإعداد للامتحانات غير كاف يقول "مصطفى **(فهمي، 1994)** إن الفرد المتميز بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة العقبات وحل المشكلات بطرق مقبولة اجتماعيا وعليه فمن سمات الفرد المتمتع بالصحة النفسية تزداد قدرته على الصمود تجاه التوترات والشدائد.

2.3.متابعة الدروس في مقابل–مواظبة التلميذ المضطربة: حيث تتمثل في حضور المتعلم للدروس في الوقت المحدد وبصفة عادية، المشاركة داخل القسم، التحضير لواجباته الدراسية بكل أمانة وصدق، يتقيد بتعلميات وتوجيهات أساتذته، إذ يظهر على المتعلم الذي يعاني سوء التوافق المدرسي اضطرابا في مواظبتهم على الأنشطة والحصص الدراسية. المتعلم المتوافق هو الذي يتجه نحو الدراسة بشكل جدي ويرى فيها متعة كما ويؤمن بأهمية المواد المقررة (شقورة، 2001).

3.3. إقامة علاقات والمشاركة في الأعمال في مقابل الانطواء : إن في اندماج المتعلم مع جماعة الزملاء والعمل من أجل المصلحة العامة إشباعا لرغبة الانتماء للجماعة التي يصل من خلالها التلميذ إلى اكتشاف نفسه دلالة على حسن التوافق لديه، بالإضافة إلى إقامة علاقات مع المعلم قائمة على المودة والاحترام ومشاركته في مختلف النشاطات التربوية والثقافية التي تنظمها المدرسة. بينما الانطواء عنهم الذي يظهر في عزلة المتعلم لا يشارك في المناقشة أثناء الدرس دليل على عدم التوافق. وعليه العلاقة بين المتعلم وبين الآخرين تكون ذات صلة وثيقة بحيث يتفاعل معهم ويتحمل المسؤولية الاجتماعية ويحضى بحب الناس فالابتعاد والانطواء يدل على عدم التوافق **(فهمي، 1994).**

1.3. الكفاية في العمل: يرى كل من **(الرفاعي، 1982 وفهمي، 1994)** إن نقص الكفاية في العمل هو مؤشر على وجود صعوبات أو حالات الاضطراب النفسي عند الفرد وبالتالي تعيق استغلاله لمهارته وقدراته على العمل بحيث يصبح غير قادر على التوافق مع بيئته وأن يكون إنتاجه أقل مما يتوفر عليه من قدرات هذا وتعبر الكفاية في العمل عن الطاقة العملية والإنتاجية للأفراد واستغلال هذه الطاقة يعكس علامات الصحة النفسية. والمتعلم الذي يستغل قدراته الذاتية التي يمتلكها في المدرسة يساعده على إبراز إمكانيته وذاته مما يحقق له الشعور بالرضا والرفع من معنوياته وثقته بنفسه ويؤدي بذلك إلى تحقيق تحصيل دراسي جيد يساهم في توافقه.

5.3. قدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية: وهي القدرة على التحكم في الذات ومحيطها وضبط انفعالاتها ورغباتها وإدراك عواقب الأمور والنتائج المترتبة عليها مستقبلا، المتعلم يستمد قدرته على الضبط والتحكم في سلوكه من تقديره للنتائج المترتبة عنها وقدرته على التميز بين ما هو قابل للتحقق فيسعى إليه وما يراه مستحيل التحقق يمتنع عنه. فالمتعلم المتمتع بالصحة النفسية حسب **(فهمي، 1994)** هو الذي يعتبر نفسه مسئولا عن أفعاله ويتحمل هذه المسؤولية بكل شجاعة وهذه إحدى سمات العامة في الشخصية المتكاملة.

6.3. الأهداف الواقعية: لكل فرد مطامح، أهداف وآمال فبالنسبة للمتعلم المتمتع بالصحة النفسية والمتوافق هو الذي يرسم أهدافه مطموحاته بناءا على مستوى إمكاناته، ويسعى جاهدا خلال دافع الانجاز للوصول إليها وتحقيقها على أرض الواقع بطرق مشروعة منطقية في ضوء قدراته وإمكانياته والمتعلم الذي لا يضع أهداف واقعية تتناسب مع قدراته يكون معرض للفشل وما يؤول إليه من عدم التوافق

4. العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي

1.4. إشباع الحاجات وإثارة دوافع السلوك: يؤكد (زهران، 1997: 38) و**(جلال، 1968: 349)** على أهمية إشباع الحاجات والدوافع في إحداث التوافق لدى الفرد، إذ يتوقف إشباع الدوافع يتوقف على مدى تكيف الفرد وتأكيد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الفسيولوجية منها والاجتماعية، والأدوار المختلفة التي يلعبها الفرد في حياته أثناء تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية. وتبعاً لذلك تتوقف سعادة الفرد وتكيفه السليم على مدى كفاية الذات في إشباع حاجاتها بما يتفق والواقع وما يتوقعه المجتمع والفرد إلا أنه قد تعترض سبيله عقبات وحواجز تحول دون تحقيق الإشباع فيختل توازن تكيفه فيدفعه للشعور بالنقص والتعاسة وما إلى ذلك من الأعراض التي تدل على عدم تكيفه واختلال اتزانه. فلكل فرد قوى تدفع وتوجه سلوكياته نحو الموضوعات والمواقف، كما وأنها تساعد في تفسير السلوك الانساني وفهمه. فالشخص المتوافق حسب **(زهران، 2001)** يتصف بشخصية متكاملة قادرة على التنسيق بين حاجاتها وسلوكها الهادف وتفاعلها مع بيئتها حيث أن التوافق يعد مؤشرا مهم للحالة النفسية للطلاب **(Uget Apayo Uguak & all, 2006)**. ولا تخلو حياة أي فرد من سوء التوافق فهو سلوك موجه للتغلب على العقبات والصعوبات والآليات التي يتعلمها الإنسان في صراعه مع الحياة، والتي يسعى من خلالها لإشباع حاجاته، إرضاء دوافعه وتخفيف توتراته ليحقق لنفسه الشعور بالتوازن تتدخل فيها خبرة الشخص والمواقف التي تحيط به **(العناني، 2005)**.

لهذا وجب على المعلم أن يفهم دوافع وميول المتعلمين ويعمل على **إثارتها بطريقة سليمة** حتى يزيد من إقبالهم نحو التعلم والدراسة وكل ما تتضمنه البيئة المدرسية من عناصر وبالتالي يؤدي ذللك لإثارة روح

المنافسة بينهم والغيرة الايجابية فيسعى كل منهم على ادخار جهده ووقته من أجل الدراسة والمعرفة، تلعب الحوافز أثر في توافق المتعلم وتحفزه في الاستمرار على نفس الأداء الجاد وتحسينه ولا يفكر التلميذ خلال ذلك في الانقطاع لا بشكل جزئي ولا كلي عن الدراسة. وفي هذا الصدد يرى **(دسوقي، 1974)** أن إثارة الدوافع يعتبر وسيلة لزيادة الاهتمام والإقبال على العملية التعليمية وينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول جعل دافع التعلم ينبع من المتعلم كرغبة في المعرفة حتى ينمو الميل الشخصي.

2.4. تهيئة الفرص: ويقصد بها إتاحة الفرص اللازمة للمتعلم من أجل الاستفادة من التعليم بأكبر قدر ويتحقق بإحداث جملة من الفرص مع تكافؤها بمعنى أن يقدم لكل متعلم ما يحتاجه من المعارف والمعلومات حسب طاقته وقدرته والعدالة في إتاحة الفرص بين المتعلمين، كون المدرسة تعتبر مجتمعا مصغرا يضم مختلف الفئات من ناحية (الجنس)، (الضعفاء والمتوفين والمتوسطين) بالإضافة إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي للمتعلمين وهذا من شأنه تحقيق رضا عن الجو المدرسي وبالتالي تحقيق التوافق الدراسي. ولتحقق هذا المطلب لا بد من التحكم في النظام المدرسي كأساس لعملية التفاعل الايجابي للمتعلمين ويتم ذلك بالتشجيع وتقديم شهادات التفوق ومنح الجوائز التحفيزية تقديرا للأداء الجيد الفعال حيث يؤكد **(الدسوقي، 1979)** على أن المدرسة مهما لجأت إلى أسلوب العقاب حتى وإن لم يكن جارحا لن يتحقق التوافق الدراسي للمتعلمين.

2.5. الكشف عن الذات والقدرات وتقبلها: يشير **(فهمي، 1978)** إلى الدور المهم الذي يلعبه مفهوم الذات في توجيه سلوك الفرد وجهة اجتماعية يتقبلها الآخرون، وان فكرة المرء عن نفسه تعتبر النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والاجتماعي، فالذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها. ويؤكد في الوقت ذاته **(منصور وآخرون، 1984)** على صعوبة إدراك الفرد لذاته كما هي عليه ومثلما يدركه الآخرون بدقة.

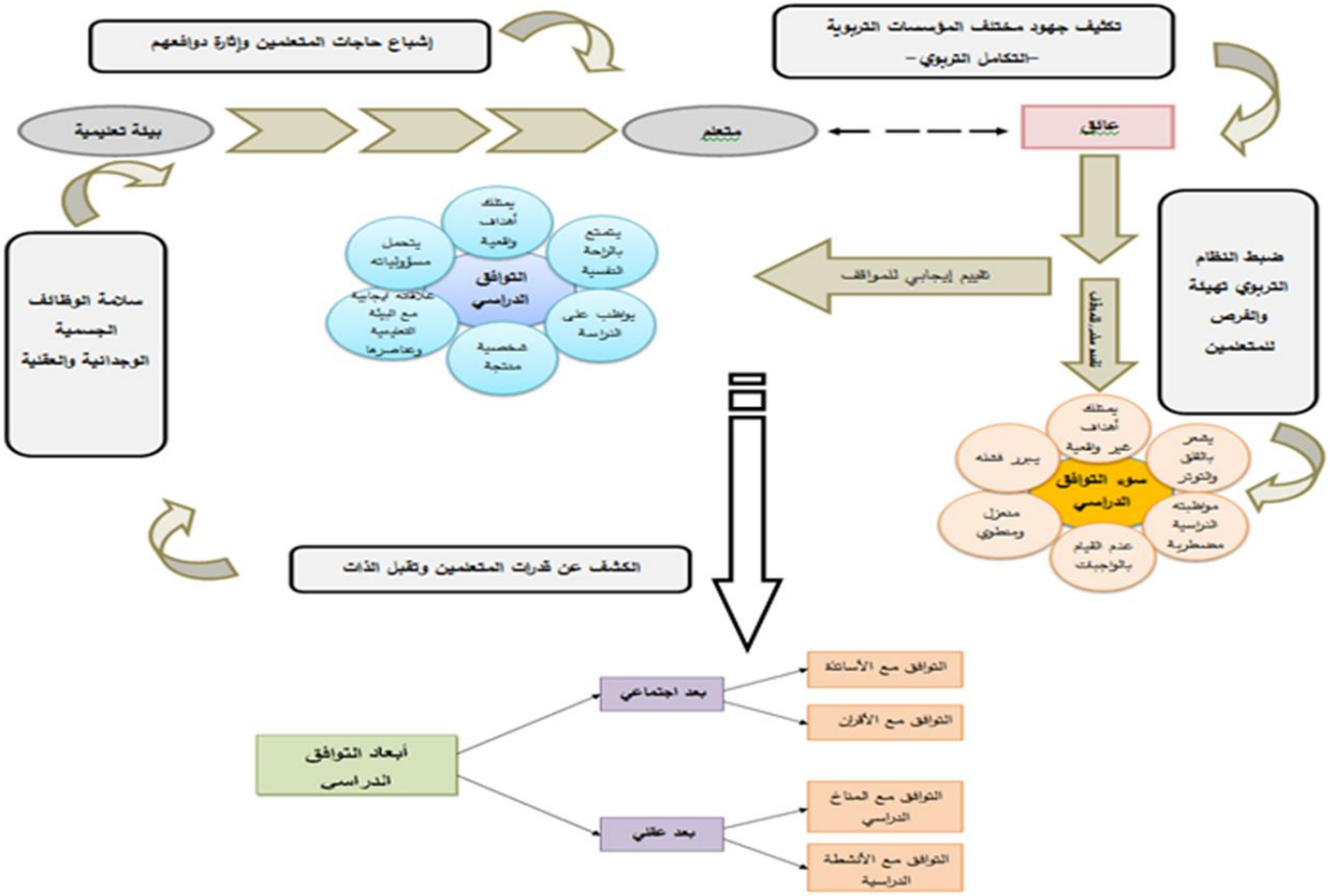
لهذا تسعى المدرسة ممثلة في المرشد المدرسي للكشف عن قدرات المتعلمين باستعمال مختلف الأدوات النفسية والعقلية كاختبارات الذكاء واختبار الشخصية مقاييس الميول واعتماد التحصيل الدراسي وغيرها لمعرفة إمكانيات وقدرات كل المتعلمين وبما يمتاز كل منهم وحصر نقاط الضعف للسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهلهم لتحقيق مشاريعهم المستقبلية من جهة ومن أجل تحقيق الموازنة البيداغوجية المتمثلة في الأنشطة والواجبات الدراسية وبين مقدار استيعاب المتعلمين وتحصيلهم أي الموازنة بين المقررات الدراسية والقدرات وطاقات المتعلمين وكذا مستوى التحصيل والطموح، إذ أن عدم الموازنة يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي.

هذا ويرى **(أبوزيد، 1978)** بأن الصحة العقلية والنفسية مرتبطة بالنظرة الموضوعية إلى الذات وتقبلها إذ يمكن اعتبار مدى توافق الفرد مع ذاته كمعيار للتمييز بين السلوك السوي وغير السوي، ويعد تقبل الفرد لذاته وإدراك قدراته وتقبله للآخرين وللفروق الموجودة بينه وبينهم من ملامح الشخصية المتكاملة.

زيادة على ما سبق من عوامل ترى الباحثة أهمية سلامة الوظائف الجسمانية، العاطفية والعقلية فلمجرد قصور واحدة من هذه الوظائف لدى المتعلم، معاناته من العاهات الجسمية، ضعف في القدرات الجسمية أو في مهارات التواصل الاجتماعي لديه قد يعرضه للشعور بالإحباط والدونية فتكون النتيجة انعزاله وانطوائه وبالتالي عدم تحقيقه للتوافق الدراسي السوي، بإضافة إلى أهمية توفر عامل الرغبة العلمية لدى المتعلم على اعتبارها حالة ذهنية تحركه نحو اكتساب المعرفة وتحقيق النجاح الأكاديمي، فبغيابها سينطفئ سلوك المتعلم واتجاهه نحو التعلم مع الوقت.

تعتبر المدرسة النواة الأساسية الثانية بعد الأسرة كونها تساهم في تشكيل شخصية الفرد وتؤثر في سلوكياته وعلى اعتبار أن التوافق الدراسي يعبر عن قدرة المتعلم على التلاؤم مع البيئة التعليمية وبناء علاقات اجتماعية ايجابية مع عناصرها وتقبله للضوابط التي تسير عليها، وجب على المدرسة أن تسعى لتكون الحصن الآمن للمتعلم من خلال توفير جوا سليم مناسب يساعده في بناء علاقات ايجابية متبادلة بينهما لاكتسابه المعرفة والخبرات بعيداً عن كل الأجواء المشحونة التي من شأنها أن تسبب للمتعلم التوتر. فإذا كان متوافقا دراسيا يشعر بالرضا عن أدائه الأكاديمي مع رضا المدرسة بعناصرها عنه سيعود عليه بالسعادة والتوجه نحو التعلم مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهدافه ومشروعه المستقبلي.

ونشير للضرورة تحقيق التكامل التربوي بين مؤسسات المجتمع خصوصا الثلاثي (أسرة، مدرسة والمسجد) من أجل تعزيز الثقة لدى المتعلمين ومساعدتهم على تجاوز ما يعيقهم مما يساهم في تحقيق التوافق الدراسي.



الشكل رقم (01) سيرورة التوافق الدراسي وأبعاده كما تتصورها الباحثة

خلاصة الفصل

لقد تم في هذا الفصل التعرض لمفهوم التوافق بعرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين وتم إستنتاج بأن عملية التوافق تتعلق بالعنصر البشري في سعيه لتنظيم حياته وتتطلب وجود دافع يوجه سلوك الفرد نحو تحقيق أهدافه، وبوجود عوائق تمنعه من تحقيق الإشباع لهذا الدافع والأهداف مما سيعرضه لحالة من الإحباط وعدم الاستقرار، أو في حالة توقعه للخطر والتهديد ومن أجل التخفيف من آثار حالة التوتر والقلق الناجمة عن عدم تحقيق الإشباع يلجأ الفرد لاستعمال الميكانيزمات (الحيل) الدفاعية تساعده على إعادة تنظيم خبراته وقدراته سعيا منه للتغلب على هته العوائق من أجل استعادة توازنه وبالتالي تحقيق التوافق.

فالتوافق أساس الصحة النفسية إذ يرى (عيسوي، 1989) أن التوافق النفسي يعد معيارا للصحة النفسية للفرد التي يشار إليها بالتوافق التام بين مختلف الوظائف النفسية والقدرة على مواجهة الأزمات وهذا ما يؤكده أيضا (زياد بركات، 2006) حينما يرى بأن الشخصية المتكيفة هي على قدر كبير من الصحة النفسية، ويرى (الهابط، 1989) بأن العجز عن تحقيق التوافق يجعل الفرد في صراعات نفسية مستمرة تمتص جزءا من طاقته، فالتكيف السيئ دليل اعتلال الصحة النفسية (نازك قطيشات، 2009). ويعتبر (أبو العلا مسعد،2012) بأن التوافق النفسي للفرد مطلبا أساسيا لتحقيق التوافق الدراسي والصحة النفسية والعقلية.

فهو مهم خاصة لطلاب الثانوية فيجب على كل طاقم المنظومة التربوية خاصة المختصون في الإرشاد والتوجيه مرافقتهم من الناحية النفسية والعمل على مساعدتهم في الكشف على إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم وكذلك مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق استخدام تلك الإمكانات والقدرات استخداماً منطقيا من أجل تخطيط أهداف منطقية بناءا على ما يملك من قدرات وإمكانات تحقق في النهاية توافقه الدراسي وتحقق لمشروعه المستقبلي، فجهله لقدراته واستعداداته الواقعية وسوء توجيهها سيؤدي لا محالة إلى نتائج وخيمة تجعل المتعلم يعيش فشلا دراسي وبالتالي سوء توافقهم.

الفصل الخامس
الـدراسات السابقـة

الدراسات السابقــة

إن عملية استعراض الدراسات السابقة خطوة مهمة في البحث العلمي، لأنها تمكن الباحث من معرفة موقع بحثه من البحوث التي سبقته كما أنها تمكنه من معرفة مدى حاجة المكتبة لدراسة لمثل هذه الدراسة. وأن من أهم الدراسات التي بحثت في الموضوع لها علاقة بمتغيرات البحث.

أولا. الدراسات التي تناولت متغير قلق المستقبل

1. الدراسات المحلية

1.1. دراسة التيجاني بن الطاهر (2010) بعنوان "**مصادر الضغوط كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل –دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط**" هدفت لمعرفة طبيعة العلاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج ومعرفة الاختلاف بين الطلبة العلميين والأدبيين في مصادر الضغوط النفسية وإن كان هناك فرق بينهم في قلق المستقبل وبين الجنسين. وطبقت الدراسة على عينة 120 طالب وطالبة وأشارت النتائج لوجود علاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج؛ لا توجد فروق بين الجنسين في مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة التخرج؛ لا توجد فروق بين الطلبة الأدبيين والعلميين في مصادر الضغوط النفسية؛ لا توجد فروق بين الجنسين في قلق المستقبل لدى طلبة التخرج؛ لا توجد فروق بين الطلبة الأدبيين والعلميين في قلق المستقبل؛ لا توجد فروق بين الجنسين في أبعاد مقياس مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة التخرج.

1.2 قامت **(زروالي، 2010)** بدراسة بعنوان "**تصور الذات المستقبلي لدى المراهق المتمدرس**" هدفت للكشف عن تصورات المراهقين لذواتهم المستقبلية من خلال المشروع المستقبلي، وطبقت الدراسة على عينة تقدر ب 188 تلميذ. وتوصلت النتائج لأن التصورات المستقبلية تعبر عن تصور لسيرورة وكيفية تحقيق الشخص والرغبة في التغيير. وهذه السيرورة أكثر وضوح وأصالة عند الاناث ويعمل الذكور على تحقيق ذواتهم من خلال التكيف مع مختلف الاستلابات للتوصل إلى هوية تتماثل وهوية جنسهم وتمثل ممارسة المهنة والنجاح فيها مركز وأساس التصورات المستقبلية للذكور والإناث. فالمراهقون كما المراهقات يطمحون إلى وضعية مستقبلية تتميز بالخطوة الاجتماعية والحصول على شهادات عالية وعلى مهن مرموقة وعلى نموذج وأسلوب عائلي متميز لدى يربطون علاقة براغماتية بالمعرفة.

1.3. دراسة زقاوة أحمد (2013) بعنوان "**قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني**" هدفت للتعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة التكوين المهني وفقا للنوع والتخصص الدراسي.

وطبقت الدراسة على عينة 112 طالب وطالبة وأشارت النتائج لوجود مستوى متوسط من قلق المستقبل لدى طلبة التكوين المهني (القلق المهني، الأكاديمي، الاجتماعي والنفسي) ومنخفض في البعد الاقتصادي وأشارت أيضا لوجود فروق دالة في مستوى قلق المستقبل بين الذكور والإناث في البعد النفسي والبعد المهني وفي الدرجة الكلية لصالح الذكور. ولم تظهر الدراسة وجود فروق تعزي لمتغير التخصص الدراسي.

1.4. دراسة قريشي محمد وقريشي عبد الكريم (2013) بعنوان "**مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة**" هدفت الى التعرف على مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة النهائية للثانوية المتعددة الاختصاصات بورقلة، الفروق بين الجنسين، الفروق بين الشعب المختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس جامعة الكويت للقلق من إعداد احمد عبد الخالق، وتم التأكد من دلالة الصدق والثبات وطبق على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة. وقد أشارت نتائج البحث إلى أن افراد العينة لا يعانون من مشكلة القلق وأن وجوده في الحدود العادية لديهم. وبينت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا بين الجنسين لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الشعب المختلفة في درجة القلق.

1.5. دراسة (زقاوة احمد، 2014) بعنوان "**المشروع الشخصي وعلاقاته بقلق المستقبل –دراسة على عينة من الشباب المتمدرس–**" هدفت للكشف عن طبيعة العلاقة بين المشروع الشخصي وقلق المستقبل ومعرفة أثر كل من الجنس، المستوى التعليمي وفئات العمر على تمثلات المشروع الشخصي. حيث تكونت عينة الدراسة من 1200 طالب وطالبة (ثانوي، تكوين مهني وجامعة) وبين النتائج التي توصلت لها الدراسة تمتع أفراد العينة بمستوى منخفض من قلق المستقبل ووجود علاقة بين المشروع الشخصي وقلق المستقبل وأشارت لوجود فروق في بعد التوجه نحو المستقبل لصالح فئة مستوى التعليم الثانوي وفي بعد اتخاذ القرار لصالح فئة التكوين المهني.

1.6. بينما هدفت دراسة **(بكار سارة، 2016)** بعنوان "**قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة –دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان–**" للتعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة تلمسان، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية على مستوى قلق المستقبل المهني. وطبقت على عينة مكونة من 220 طالب من جامعة تلمسان، وخلصت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس والتخصص.

1.7. دراسة قناوة مولود وبومسجد عبد القادر (2018) بعنوان "**قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب التربية الرياضية**" هدفت لمعرفة مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح بين طلاب التربية البدنية

والكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح. تكونت العينة من طلاب التربية البدنية من الذكور 63 لاعب من معهد التربية البدنية والرياضة بجامعة ورقلة. فأشارت النتائج إلى انخفاض قلق المستقبل بين طلاب التربية البدنية وعن مستوى عال من الطموح، ولا توجد علاقة ارتباط بين القلق في المستقبل ومستوى الطموح، وأهم ما أوصى به الباحثان هو تطوير برامج رياضية تقلل المستوى من القلق وتعزيز مستوى الطموح في جميع الألعاب الرياضية.

2. الدراسات العربية

2.1. دراسة عبد الباقي سلوى (1993) تحت عنوان مسببات القلق خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل. هدفت الدراسة الى التعرف على مدى إسهام خبرات الماضي و الحاضر والمستقبل في رف الدرجة الكلية للقلق. وتكونت عينة الدراسة من (239) فرداً تم توزيعهم على الشكل التالي: (194) مصريا، (45) سعوديا. وأشارت نتائج الدراسة الى التالي: يتكون قلق المستقبل من خمسة عوامل هي التشاؤم من المستقبل والاكتئاب والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس؛

إن تأثير قلق المستقبل أكبر من تأثير قلق الماضي في ارتفاع الدرجة الكلية للقلق؛

يزداد القلق بزيادة العمر الزمني وكانت الاناث اكثر قلقا من الذكور.

2.2. دراسة معوض عبد التواب (1996) تحت عنوان أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة المنيا. وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى فعالية العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المنيا، حيث تكونت العينة من ثلاث مجموعات وهي كالتالي: مجموعة العلاج المعرفي 10 طلاب و10 طالبات؛ مجموعة العلاج النفسي الديني 10 طلاب و10 طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية 10 طلاب و10 طالبات. وأسفرت النتائج على فعالية البرنامجين في التخفيف من مستوى قلق المستقبل لدى الذكور والإناث وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استجابتهما للبرنامجين العلاجيين.

2.3. دراسة محمود حسن شمال (1999) قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات هدفت الدراسة الى اختبار الفرضيات الأتية: يشيع قلق المستقبل بين الطلبة المتخرجين من الكليات بدرجة عالية ويشيع قلق المستقبل بين الطلاب المتخرجين الكليات أكثر من الطالبات ويشيع قلق المستقبل بين الطلبة المتخرجين من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي أكثر من أقرانهم، وتألفت عينة البحث من (250) طالبا وطالبه من المراحل المنتهية في جامعات بغداد والمستنصرية والتكنولوجية في مدينة بغداد. وقد

أظهرت النتائج أن الطلبة المتخرجين من الكليات لديهم مشاعر تتسم بالقلق من المستقبل وأن الإحساس بالقلق من المستقبل حالة نفسية تنتاب الطلبة جميعا بغض النظر عن جنسهم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي الذين ينتمون أليه إذ أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بالنسبة لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

2.4. دراسة العكايشي بشرى احمد (2000) قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى قلق المستقبل بين طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص، وتألفت عينة الدراسة من (230) طالب وطالبه من المراحل المنتهية لدى طلبة جامعة المستنصرية. وقد أوضحت النتائج أن متوسط درجات قلق المستقبل لدى طلبة الجامعه أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس بفرق دال معنوياً، ووجود فرق دال معنويا لصالح الإناث، ولكن لا يوجد فرق بين التخصص (العلمي والأنساني). (العكايشي،2000 : 8-256).

2.5. دراسة العكيلي جبار باهض (2000) هدفت الى معرفة مستوى قلق المستقبل والكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل ودافع العمل والكشف عن الفروق بين قلق المستقبل تبعا لمتغيرات الجنس والعمر، حيث استخدم الباحث مقياس "جاسم 1996" واعد الباحث مقياسا لدافع العمل، اما عينة الدراسة تألفت من (278) ذكرا وأنثى من الموظفين في مدينة بغداد وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي ومعامل ألفا وتحليل التباين الثلاثي. وتوصلت الدراسة الى ان إشاعة قلق المستقبل بين أفراد العينة ووجود دافع العمل بين أفراد العينة كما أشارت الى وجود علاقة سلبية دالة بين قلق المستقبل ودافع العمل.

2.6. دراسة حسانين احمد (2000) بعنوان قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، وهدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من متغيرات الدافعية للانجاز ومستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلاب وطالبات الصف الثاني ثانوي؛ معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وقلق الامتحان والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث والتحقق من مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل وقلق الامتحان في ضوء كل من متغيرات الدافعية للانجاز مستوى الطموح ومفهوم الذات. وقد بلغت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز ومستوى الطموح؛ وجود علاقة ايجابية بين قلق المستقبل وقلق الاختبار؛ كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل.

2.7. دراسة الهاشمي رشيد ناصر خليفة (2001) هدفت الى معرفة مستوى قلق المستقبل ومعرفة مستوى الاتجاه المضاد للمجتمع لدى الطلبة، معرفة العلاقة بين قلق المستقبل الاتجاه المضاد للمجتمع، معرفة الفروق في مستوى قلق المستقبل بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، معرفة الفروق في مستوى الاتجاه المضاد للمجتمع بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، حيث تألفت عينة البحث من (350) طالبا وطالبة من المرحلة الرابعة من طلبة جامعة بغداد، تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي ومعامل ألفا وتحليل التباين الثنائي والاختبار التائي. وتوصلت الدراسة الى شيوع قلق المستقبل لدى طلبة التخصص العلمي أعلى من مستوى التخصص الإنساني. ومستوى الاتجاه المضاد للمجتمع كانت أعلى لدى الذكور من الإناث.

2.8. دراسة دياب عاشور (2001) بعنوان فعالية برنامج الارشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة، وهدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية الارشاد الديني النفسي في التخفيف من قلق المستقبل، وتكونت العينة من (116) طالب وطالبة منهم (58) من الذكور و(58) من الاناث من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا. واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل من اعداده، وتوصلت نتائج إلى أن جميع أفراد العينة الاساسية تعاني من قلق المستقبل وان برنامج الارشاد الديني له أثر في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الجامعة؛ وأظهرت النتائج استمرارية البرنامج الارشادي في فترة المتابعة في تخفيف الشعور بقلق المستقبل.

2.9. درسة العزاوي نبيل رفيق (2002) هدفت الدراسة الى بناء مقياس لقلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي والتعرف على مستويات القلق كما هدفت الى التعرف على علاقة قلق المستقبل بالتحصيل الدراسي، كما هدفت التعرف على الفروق بين قلق المستقبل لدى طلبة بمتغيري الجنس والتخصص، تألفت عينة الدراسة من (481) طالبا وطالبة بفرعيه العلمي والأدبي للمدارس الصباحية في مديرية تربية بغداد الرصافة للعام الدراسي (2001–2002) تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي وتوصلت النتائج إلى أن قلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي منخفض كما أشارت الى وجود علاقة ضعيفة جدا بين قلق المستقبل والتحصيل الدراسي كما أظهرت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح التخصص الأدبي.

2.10. وقامت دراسة إيمان صبري (2003) التعرف على العلاقة بين المعتقدات الخرافية بكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز، وما هي أكثر المعتقدات الخرافية تصديقا لديهم؟ وتكونت عين الدراسة من

(150) طالبا وطالبة منهم (75) من الذكور و(75) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (15–16) سنة وطبق على أفراد العينة استبيان يقيس الاتجاه نحو بعض المعتقدات الخرافية من إعداد الباحثة، ومقياس قلق المستقبل إعداد زاليسكي، ومقياس الدافعية للإنجاز. وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط عكسي دال إحصائيا بين المعتقدات الخرافية وكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز، وأشارت النتائج أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وأكثر قلقا من المستقبل من الإناث، كما أن الإناث أكثر تصديقا للمعتقدات الخرافية من الذكور وكان أكثر المعتقدات الخرافية تصديقًا عن المراهقين هي السحر والأحجية والأثر.

2.11. أجرى العجمي نجلاء (2004) دراسة بعنوان بناء أداة مقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود وتكونت العينة من (251) طالب و(250) طالبة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لصالح الاناث.

2.12. دراسة عشري محمود (2004) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية، دراسة مقارنة بين طلاب كلية التربية بمصر وسلطنة عمان. وبلغت العينة (104) طالبا وطالبة من الكليتين وتوصلت النتائج إلى أن للبيئية النفسية والاجتماعية تأثيرا على قلق المستقبل؛ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث لصالح الذكور في قلق المستقبل.

2.13. دراسة سعود ناهد (2005) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم وطبقت الدراسة على (2284) طالب وطالبة منها (1041) طالب و(1283) طالبة من مختلف الكليات العلمية والنظرية ومختلف المستويات. وبينت النتائج: ارتفاع نسبة القلقين من الاناث مقارنة مع الذكور في العينة الإجمالية؛ تساوي نسبة الإناث المتشائمات مع نسبة الذكور ونسبة المتفائلين من الذكور مع نسبة الإناث، إرتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة مع الكليات العلمية؛ وجود علاقة بين القلق ودخل الاسرة؛ ارتفاع نسبة درجة قلق المستقبل عند الاناث مقارنة مع الذكور؛ وجود علاقة ارتباطية بين مختلف مجالات قلق المستقبل لاسيما بين القلق في المجال الاقتصادي والمجالات الاخرى.

2.14. دراسة إبراهيم إسماعيل (2006) اجرى دراسة بعنوان فاعلية الارشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلبة التعليم الفني، وقدرت عينة الدراسة ب(24) طالب من طلاب التعليم الثانوي التجاري. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الافكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة، وفاعلية الارشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل.

2.15. دراسة مندوه محمود سالم (2006) تحت عنوان قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق بين طلاب الجامعة وفقا لمتغيرات النوع والفرقة

الدراسية في قلق المستقبل حيث تكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة من طلاب جامعة المنصورة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين، طلاب التخصصات العلمية والادبية والفرق الدراسية من الاولى الى الرابعة في قلق المستقبل المهني بأبعاده المختلفة (القلق المهني، الاقتصادي والقلق العام) لصالح الذكور وطلاب التخصصات الادبية وطلاب الفرق الرابعة الاكثر قلقا؛ وجود ارتباط سالب بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بمختلف أبعاده.

2.16. دراسة سناء مسعود (2006) بعنوان بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (599) طالب وطالبة ممن طلاب المدارس الثانوية والعامة والفنية والأزهرية تراوحت اعمارهم بين (15–16) سنة وأسفرت النتائج التالية وجود ارتباط دال احصائيا بين قلق المستقبل وكل من الافكار اللاعقلانية والضغوط النفسية؛ وجود فروق بين درجات كل من المرهقات والمراهقين في قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لصالح المرهقات؛ تتأثر الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بدرجة قلق المستقبل (منخفض، متوسط، مرتفع).

2.17. دراسة هويدة حنفي ومحمود انور ابراهيم فراج (2006) بعنوان "قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة" هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من مستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى عينة (232) من طلبة كلية التربية (الفرقة الثانية) جامعة الاسكندرية في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل؛ وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل وحب الاستطلاع؛ وجود فروق دالة احصائيا في قلق المستقبل بين طلبة كلية التربية تبعا للجنس لصالح الذكور. عدم وجود فروق دالة احصائيا في قلق المتقبل لدى طلبة كلية التربية تبعا للتخصص.

2.18. دراسة هبة مؤيد محمد –مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية – **(2010)** بعنوان "قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات" هدفت لقياس مستوى قلق المستقبل عند الشباب، التعرف على دلالة الفروق في النوع، الحالة الاجتماعية، المهنة والعمر. وقدرت عينة الدراسة ب 151 طالب وطالبة من كليتي العلوم السياسية والهندسة بجامعة بغداد. وخلصت النتائج لوجود قلق نحو المستقبل لدى أفراد العينة ولوجود فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الاناث.

2.19.دراسة السبعاوي عرفات محمد فضيلة (2008) تحت عنوان قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي اجريت على عينة مكونة من (578) طالب وطالبة منهم (227) طالبا وطالبة في الاختصاص العلمي و(301) طالبا وطالبة في الاختصاص الانساني. توصلت الباحثة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس قلق المستقبل لصالح القيمة المتحققة يعني بأن مستوى قلق المستقبل لدى افراد العينة بشكل عام عال؛ وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس لصالح الإناث وجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي لصالح العلمي.

2.20. دراسة عبد المحسن مصطفى (2008) بعنوان فاعلية الارشاد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسيوط، بهدف الكشف عن العلاقة بين الوعي الديني وقلق المستقبل المهني؛ معرفة الاضطرابات الاكلينيكية والشخصية والمشكلات النفسية الاجتماعية لذوي قلق المستقبل المهني؛ معرفة مدى اختلاف مستوى قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) والمستوى الدراسي (الفرقة الاولى والفرقة الرابعة) والتخصص الدراسي (الشعب العلمية، الشعب الادبية)؛ معرفة مدى فعالية برنامج الارشاد النفسي والديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية، ومعرفة مدى استمرارية أثر برنامج الارشاد النفسي الديني في خفض قلق المستقبل المهني لدى العينة. حيث تكونت عينة الدراسة من (28) طالب وطالبة من كلية التربية الفرقة الاولى والفرقة الرابعة بشعبيتها العلمية والأدبية. وأهم ما توصلت إليه: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الوعي الديني وقلق المستقبل المهني تختلف باختلاف نوعي الوعي الديني والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي؛ وجود فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية الذكور والإناث لصالح الاناث؛ كما توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية الشعب العلمية والأدبية لصالح الشعب العلمية؛ توجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية الفرقة الاولى والرابعة لصالح الفرقة الاولى.

2.21. دراسة (المشيخي غالب، 2009) بعنوان "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف" هدفت لمعرفة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات وكذلك معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبين مستوى الطموح. ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات ومستوى الطموح في قلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية (820) ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة سلبية بين كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح مع

قلق المستقبل، وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فاعلية الذات. ووجدت الدراسة فروق دالة إحصائيا بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب في قلق المستقبل تبعاً للتخصص الأدبي والسنة الدراسية.

2.22. دراسة أبو العلا (2010) هدفت لمعرفة الفروق بين طلاب الجامعة وفق متغيرات (الجنس التخصص الدراسي) في قلق المستقبل وهوية الانا؛ والتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وهوية الانا لدى الطلاب الجامعيين. وتوصلت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وهوية الانا، كما بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة من الجنسين في قلق المستقبل لصالح الاناث ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات استبانة هوية الانا بين مجموعتي الذكور والاناث في ابعاد الاستقلالية والتفرد، الاضطلاع بدور اجتماعي والمجموع الكلي لصالح مجموعة الذكور. بينما لا توجد دلالة احصائية لبقية الأبعاد، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات استبانة هوية الانا بين مجموعتي الدراسة من الشعب العلمية والشعب الادبية بالنسبة للأبعاد الفرعية والمجموع الكلي لاستبانة هوية الانا لصالح طلاب الشعب العلمية.

2.23. دراسة ماجد أحياب رمضان (2010) بعنوان "**قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كليات التربية**" هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية في جامعة الانبار وعن علاقة قلق المستقبل بالتحصيل الدراسي وهل توجد فروق على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (195) طالب وطالبة. وأشارت النتائج الى أن مستوى قلق المستقبل لديهم مرتفع، وجود علاقة عالية دالة إحصائية بين قلق المستقبل ودرجات التحصيل الدراسي، كما أشارت الدراسة الى وجود فروق دالة معنوياً تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما أشارت الدراسة الى وجود فرق في قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الرابعة وفقاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص الإنساني.

2.24. دراسة أشرف محمد عبد الحليم (2010) بعنوان "**قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب**" هدفت للكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة من جهة وبين قلق المستقبل والضغوط النفسية من جانب اخر وكذلك لمعرفة طبيعة الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة. عينة مكونة من 50 طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس. وخلصت النتائج لعدم وجود

ارتباط بين قلق المستقبل والضغوط النفسية؛ عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الاناث على مقياس قلق المستقبل.

2.25. دراسة عبد السجاد عبد السادة البدران (2011) بعنوان "قلق المستقبل لدى طلبة الدراسة الاعدادية في مركز محافظة البصرة" يهدف البحث إلى الكشف عن قلق المستقبل لدى عينة البحث الكلية وقياس الفروق بين الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل الذي أعده الباحث وتكونت عينة الدراسة (200 طالب وطالبة). وأشارت النتائج لارتفاع نسبة قلق المستقبل لدى الذكور مقارنة بالإناث فى المجالات: الاقتصادي ومجال العمل والمجال الاجتماعي وارتفاعه لدى الإناث اكبر بكثير عند الذكور فى مجالات الموت والزواج والمرض.

2.26. دراسة جاسر البلوي (2011) هفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في كل أبعاد متغير قلق المستقبل ومتغير دافعية الانجاز تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص. ولتحقيق هدفي الدراسة طبقت على عينة من طلبة جامعة تبوك تم اختيارها عشوائياً من كلا الجنسين بلغت (821) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2001/2010م. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية وجود علاقة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الانجاز وقد فسرت أبعاد قلق المستقبل مجتمعة ما نسبته (24.3%) من التباين في متغير دافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك؛ وعدم وجود في قلق المستقبل وبعديه (القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة والمظاهر النفسية لقلق المستقبل) تعزى للنوع الاجتماعي، وجود فروق في أبعاد قلق المستقبل (التفكير السلبي تجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة والمظاهر الجسمية لقلق المستقبل) تعزى للنوع الاجتماعي، حيث كانت الفروق في بعدي (التفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة) لصالح الذكور، في حين كانت في بعد (المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) لصالح الإناث؛ كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في كل من متغير قلق المستقبل وأبعاده ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية تعزى للتخصص.

2.27. دراسة المومني محمد أحمد ونعيم مازن محمود (2013) بعنوان "**قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الخليل في ضوء بعض المتغيرات**" هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وقد قدرت ب 439 طالب وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعا، حيث جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة في حين جاء المجال الأسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة أيضاً. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى إلى اختلاف متغيرات التخصص أو المستوى

الدراسي؛ ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور. وأكدت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى للجنس. ووجود فروق في مجال العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع المجالات تعزى للمستوى الدراسي.

3. الدراسات الاجنبية

3.1. قام هيربرت رابابورت (Rappaport 1991) بإجراء دراسة بعنوان قياس الدفاعات النفسية المترتبة على قلق المستقبل. وهدفت الدراسة الى التعرف على أثر التعرض لمحاضرة تحذر من المخاطر البيئية المتوقعة التي تحيط بالكون. وتكونت عينة الدراسة من (54) فردا تم تقسيمهم إلى مجموعتين (27) فردا مجموعة تجريبية تعرضت للمحاضرة في صورة تحذيرات وتهديدات، (27) فردا مجموعة ضابطة تعرضوا لمحاضرة عادية. وأشارت النتائج إلى زيادة مستوى المخاوف لدى العينة التجريبية بدرجة دالة إحصائيا واتجاههم نحو حصر اهتمامهم بالماضي والحاضر دون المستقبل، وهو ما يوضح أن الدفاع النفسي يظهر في صورة قلق مستقبل.

3.2. قام كل من ماكلويد وبيرن (Macleod & Byrne 1996) بدراسة تهدف إلى الوصول إلى التمييز بين التفكير القلق والتفكير الاكتئابي فيما يخص توقع تجارب مستقبلية إيجابية وتجارب سلبية، وكانت العينة مكونة من (25) من المصابين بالقلق. (25) من المصابين بالقلق والاكتئاب معا و(25) من المفحوصين من العينة الضابطة قد أعطوا اختبارا شفهيا معدلا، لاختبار مدى سهولة تفكيرهم بالتجارب المستقبلية الإيجابية والسلبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين القلقين يختلفون عن الطبيعيين فأنهم أكثر توقعًا للتجارب السلبية المستقبلية، أما المشاركون القلقون المكتئبون فقد أظهروا توقعا أكبر للتجارب السلبية وتوقعًا أقل للتجارب السلبية، وأشارت النتائج أن قياس التقرير الذاتي لليأس والقلق يأخذ نمطًا للخبرات السلبية والخبرات الإيجابية مع بعض الفروق.

3.3. قام الباحث زبيجنيو زاليسكى (Zaleski 1996) بإجراء دراسة بعنوان قلق المستقبل المفهوم القياس والبحث الأولي. وهدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين قلق المستقبل، التفاعل الاجتماعي، الشعور بالانتماء، نوع التوقعات المستقبلية، بالإضافة إلى مدى تأثير قلق المستقبل على العمليات المعرفية، الانفعالية والسلوكية لدى أفراد العينة. وتكونت عينة الدراسة من (629) طالبا بولنديا و(487) طالبا أمريكيا. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس قلق المستقبل. وأشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يحرزون درجات عالية على

مقياس قلق المستقبل يسعون دائما إلى السيطرة، واستخدام استراتيجيات أكثر قوة على من هم أقل منهم شأنا أو أقل منهم في الدرجات الوظيفية على المستوى المهني.

3.4. قام لونسون وآخرون (Lewinsohn & et.al; 1998) بدراسة كان الهدف منها معرفة الفروق بين الذكور والإناث في القلق، وإن كان لمتغير الجنس دورا في وجود هذا القلق. وقد اجريت الدراسة على عينة من الشباب والشابات وبلغت العينة الاصلية (1079) ذكرا وأنثى. فأظهرت النتائج من بين العينة الاصلية (95) ذكرا وأنثى ممن عانوا خبرة القلق في الماضي و(47) ممن يعانون من قلق المستقبل. واستخدمت الدراسة مقاييس تشخيصية خاصة بالقلق ومقياس يتعلق بإستعادة احداث الحياة السابقة. وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي للإناث الأرجحية في حدوث القلق اكثر من الذكور ولكن ضمن الحالات التي عانت من القلق سواء في الحاضر أو في الماضي، وليس ضمن اولئك الذين لم يجربوا خبرة القلق أبدا وأكثر ما يشغلهن هو التفكير في مسقبلهن؛ تظهر ارجحية القلق عند الاناث من خلال استعادة أحداث الحياة السابقة وذلك ابتدءا من سن (6) سنوات . وتكون الاناث اكثر استعدادا للقلق من الذكور مرتين على الاقل.

3.5. دراسة زالسكي وجانسون (Zaleski & Janson 2000) بعنوان أثر قلق المستقبل ومركز الضبط على إستراتيجيات القوة المستخدمة من قبل المشرفين العسكريين والمدنيين توصلت النتائج إلى أن الاشخاص المشرفين الذين سجلوا علامات منخفضة على مقياس قلق المستقبل قد استخدموا إستراتيجيات تتصف بالتعاون والعقلانية في المعاملة أثناء التأثير على مرؤوسيهم.

3.6. وأجرت جولنت (Jolant ; 2002) دراسة بعنوان التوجه للمستقبل والانجاز الاكاديمي لدى الشباب. وكان الهدف من الدراسة تفحص العلاقة بين التوجه للمستقبل (الاهداف المستقبلية، الاستراتيجيات المعرفية والمخاوف) وبين الانجاز الاكاديمي عند الشباب. وتكونت عينة الدراسة من (391) شابا تراوحت اعمارهم من (24–27 عام). وقسمت العينة الى ثلاث مجموعات: مجموعة الاداء الاكاديمي المرتفع؛ مجموعة الاداء الاكاديمي المنخفض؛ مجموعة الاداء الاكاديمي المتوسط. وطبق على المجموعات الثلاث إستبيان المخاوف والأمل (Questionnaire of hopes and fears واستبيان العزو السببي. وتوصلت الدراسة الى المجموعتان ذوي الانجاز الاكاديمي المرتفع والمتوسط كانا اكثر توجها للتعليم من المجموعة الثالثة ذوي الانجاز الاكاديمي المنخفض؛ المجموعتان ذوي الانجاز الاكاديمي المرتفع والمتوسط كانا اكثر توجها للمستقبل من مجموعة ذوي الانجاز الاكاديمي المنخفض؛ المجموعة ذات الانجاز الاكاديمي المرتفع كانت اهدافها ومخاوفها اكثر توجها للمجتمع اكثر من المجموعة ذات الانجاز الاكاديمي المنخفض؛ المجموعة ذات الانجاز الاكاديمي المنخفض كانت أهدافها ومخاوفها اكثر توجها للذات؛ المجموعة ذات الانجاز

الاكاديمي المرتفع كانوا يستخدمون إستراتيجيات معرفية في أهدافهم وإنجازاتهم الاكاديمية أكثر من المجموعة ذات الانجاز المنخفض والمتوسط.

3.7. دراسة جفري بارك واخرون (Jeffery.D. Burke & Al 2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل عندما يعاني المراهقون من بعض الاضطرابات الوجدانية والسلوكية على عينة مكونة من (177) مراهق، وقد كشفت نتائج البطارية المطبقة على أن هناك اكتئابا مصاحبا لهذه الاضطرابات بالإضافة إلى قلق المتزايد، وأسفرت نتائج الدراسة على أن هذه الاضطرابات كانت من العوامل المنبئة بقلق المستقبل والاكتئاب والقلق العام، وما أسماه بالاكتئاب المستقبلي.

3.8. دراسة ايزنك (Eysenck 2006) قام بدراسة تأثير القلق والاكتئاب على الماضي والحاضر والمستقبل، وتألفت العينة من مراهقين تتراوح أعمارهم من (13–17 عام) ومجموعة من الشباب تتراوح اعمارهم من (18–29 سنة) ومجموعة أخرى في سن الثلاثينيات، هدفت الدراسة إلى معرفة التوقيت للأحداث السلبية من حيث وقوعها في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وتوصلت النتائج إلى أن الشعور بالاكتئاب يرتبط أكثر بتلك الاحداث التي وقعت في الماضي عن الاحداث التي من المتوقع وقوعها في المستقبل وعلى العكس من ذلك يكون القلق مرتبط بتلك الاحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل عن تلك التي حدثت في الماضي.

3.9. دراسة مورو (2012): هدفت للكشف عن العلاقة بين القلق ومنظور الوقت المستقبلي لدى طلاب احدى الكليات، كما هدفت إلى دراسة اضطرابات القلق العمومية الاولية واضطرابات القلق العمومية الثانوية واضطرابات القلق الاخرى. وشملت عينة الدراسة (80) مريضا بأنواع القلق المختلفة، استخدم مقياس القلق من اعداد الباحث ومقياس الاستدعاء الحر. وبينت نتائج الدراسة أن اضطرابات القلق غير العمومية مهتمين اكثر بالمستقبل من غيرهم، كما أن ذوي اضطرابات القلق غير عمومية كانوا اكثر اهتماما بقلق المستقبل من ذوي اضطرابات القلق الثانوية.

التعقيب على الدراسات السابقة

فيما يتعلق بمتغير القلق فأن الدراسات التي استعرضت هدفت في مجملها إلى تحديد درجة شيوع ظاهرة القلق لدى عينة الدراسة. كما هدفت هذه الدراسات أيضاً إلى تحديد أهم مظاهر القلق لدى أفراد العينة. والتعرّف على أثر المتغيرات المستقلة للدراسة مثل الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر وغيرها، على قلق المستقبل. ففي حين أكدت بعض الدراسات وجود أثر لهذه المتغيرات على القلق، عارضتها دراسات اخرى.

وهذا شيء طبيعي ويتأثر بعوامل عديدة منها ما يتعلق بمجتمع البحث وثقافته، حجم العينة والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات. وعلى الأغلب بينت هذه الدراسات أن القلق ينتشر في مجتمعات مختلفة بنسب متفاوتة لدى الأفراد في مختلف الفئات الاجتماعية.

من حيث الهدف نجد أن أهداف الدراسات التي استعرضت قد تباينت في مجملها فمنها من هدف إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل والتفاؤل والتشاؤم كدراسة (ناهد سعود، 2005)، دراسة (Morrow; 2002).

كما نجد أن بعضها إهتمت بالبرامج الارشادية بهدف معرفة أثر العلاج المعرفي الديني والعقلاني في تخفيف قلق المستقبل كدراسة (معوض، 1996)، دراسة (دياب، 2001)، دراسة (ابراهيم، 2006) ودراسة (عبد المحسن، 2007).

بينما هدفت دراسة (العجمي نجلاء، 2004) لبناء اداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

وكان هدف دراسة كل من (ناهد سعود، 2005)، (مسعود سناء، 2006)، (مندوه، 2006) و(أبو العلاء 2010) دراسة الفرق في التخصصات

من حيث المنهج: اجريت معظم الدراسات التي سبق الاشارة إليها بإستعمال المنهج الوصفي ماعدا دراسة (معوض،1996) (ابراهيم،2006)، (عبد المحسن، 2008)، ودراسة (ماكلويد وبيرن،1996) ودراسة (Morrow; 2002) والتي استعملت المنهج التجريبي.

من حيث العينة اجريت دراسة القلق المستقبل لدى الطلاب في الدراسات التالية: (معوض،1996) (محمود،1999)، (zaleski,1996) (عكايشي،2000)،(الهاشمي،2001)، (ميلو،2001) (جولنت،2002)، (ايمان صبري، 2003)، (ابو العلا،2003) (العجمي،2004)، (عشري،2004) (السبعاوي،2008)، (جاسر البلوي،2011) و(Morrow; 2002).

بينما اجرى (حسانين،2000)، (العزاوي،2005)، (مسعود سناء،2006)، (ابراهيم،2006) (مندوه،2006) و(فراج،2006) الدراسات على تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

من حيث النتائج اتفقت بعض الدراسات على أن التشاؤم، اليأس، فقدان الامل، الشك والاكتئاب والتفكير في المستقبل عادة ما يصاحب قلق المستقبل منها (zaleski,1996) (دياب، 2001)، (ناهد سعود 2005)، دراسة (معوض، 1996) ودراسة (حسانين 2000). وأبرزت دراسة (Eysenck , 2006 et al) ارتباط القلق بالأحداث المتوقع حدوثها مسستقبلا.

<u>أما عن دراسات البيئة المحلية</u> (الجزائرية) فيظهر لنا قلة الدراسات التي عالجت موضوع قلق المستقبل – على حد علمنا– **ونجد تنوع في العينات حيث تمثل عينة دراسة (التيجاني، 2010)** ودراسة **(بكار 2016)** في طلبة الجامعة، أما دراسة **(زقاوة، 2013)** تمثلت في طلبة التكوين المهني وفي دراسته **(زقاوة 2014)** تكونت العينة من طلاب (الثانوي التكوين مهني والجامعة). بينما كانت العينة في دراسة كل من **(زروالي، 2010)** ودراسة **(قريشي وقريشي،2013)** تلاميذ المرحلة الثانوية. بينما تمثلت عينة دراسة **(قناوة وبومسجد، 2018)** في طلاب معهد التربية البدنية والرياضة من الذكور.

ومن ناحية هدف الدراسة فقد إشتركت دراسة كل من **(زقاوة، 2013)** ودراسة **(قريشي وقريشي،2013)** حيث سعت للتعرف على مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة وفقا للنوع والتخصص الدراسي. بينما هدفت دراسة **(التيجاني، 2010)** بالإضافة للكشف عن الفروق بين الجنسين والتخصص في قلق المستقبل هدفت أيضا للكشف عن طبيعة العلاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج والفرق بين النوع والتخصص في مصادر الضغوط النفسية. أما دراسة **(بكار، 2016)** هدفت للتعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة تلمسان، وأثر كل من متغيري الجنس والكلية على مستوى قلق المستقبل المهني، واكتفت دراسة **(قناوة وبومسجد، 2018)** بالكشف عن مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح بين طلاب التربية البدنية، وعن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح. وسعت دراسة **(زقاوة، 2014)** للكشف عن طبيعة العلاقة بين المشروع الشخصي وقلق المستقبل. في حين سعت دراسة **(زروالي، 2010)** للكشف عن تصورات المراهقين لذواتهم المستقبلية من خلال المشروع المستقبلي.

واتفقت نتائج الدراسات في عدم وجود فروق بين الطلبة الأدبيين والعلميين في قلق المستقبل، ولوجود فروق دالة في مستوى قلق المستقبل بين الذكور والإناث في قلق المستقبل بالنسبة **(زقاوة، 2013)** لصالح الذكور ودراسة **(قريشي وقريشي،2013)** لصالح الإناث. بينما توصلت دراسة **(بكار، 2016)** لأن أفراد العينة لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني ولعدم وجود فروق فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس والتخصص. فالمراهقون كما المراهقات يطمحون إلى وضعية مستقبلية تتميز بالحضوة الاجتماعية والحصول على شهادات عالية وعلى مهن مرموقة وعلى نموذج وأسلوب عائلي متميز لدى يربطون علاقة براغماتية بالمعرفة **(زروالي، 2010)**.

أما عن دراسة **(التيجاني، 2010)** فخلصت لعدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل وكذا في مقياس مصادر الضغوط النفسية ولانعدام الفروق بين الطلبة الأدبيين والعلميين في مصادر الضغوط النفسية وأشارت أيضا لوجود علاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج.

وتوصلت دراسة **(قناوة وبومسجد، 2018)** إلى انخفاض قلق المستقبل بين طلاب التربية البدنية وارتفاع لمستوى الطموح لديهم، ولا توجد علاقة ارتباط بين القلق في المستقبل ومستوى الطموح. وتوصلت **دراسة (زقاوة احمد، 2014)** أيضا لتمتع أفراد العينة بمستوى منخفض من قلق المستقبل ووجود علاقة بين المشروع الشخصي وقلق المستقبل، كما أشارت لوجود فروق في بعد التوجه نحو المستقبل لصالح فئة مستوى التعليم الثانوي وفي بعد اتخاذ القرار لصالح فئة التكوين المهني.

ثانيا. الدراسات التي تناولت متغير دافعية التعلم

1. **الدراسات المحلية**

1.1. دراسة الوناس بوعكاز (1998) "أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل" هدفت للتعرف على أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية مستوى السنة أولى ثانوي وعينة متكونة من 81 تلميذ متوسط عمرهم 15 سنة 9 أشهر بمدينة الرويبة معتمدا على المنهج التجريبي مجموعة تجريبية تتكون من 41 تلميذا. وأثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي أي أن الأهداف السلوكية تؤثر على دافعية التلاميذ للتعلم والدافعية بدورها تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ. كما أظهرت النتائج أن الأهداف السلوكية كلما كانت واضحة وقريبة للتلميذ كلما قويت دافعيتهم للتعلم، كما وجد الباحث فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل في مادة العلوم الطبيعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

1.2. دراسة بن يوسف أمال (2008) "العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي" هدفت للتعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ في السنة الأولى ثانوي فرع أدبي ومحاولة حصرها والتعرف عليها ومعرفة مدى انتشارها في أوساط المتعلمين، والتعرف على درجات الدافعية عند هؤلاء المتعلمين ومحاولة إعطاء توضيح أكثر وإبراز أهمية تبني استراتيجيات في التعلم ودور كل منها ومن الدافعية في حدوث التعلم وزيادة التحصيل الدراسي، كما تهدف إلى معرفة العلاقة ومدى الارتباط بين درجة الدافعية واستعمال الاستراتيجيات وعلاقتهما بارتفاع أو انخفاض درجة التحصيل الدراسي حيث طبقت على عينة مكون من (150 تلميذ وتلميذة من السنة أولى ثانوي تخصص أدبي). وأهم ما توصلت إليه: عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم؛ يوجد ارتباط موجب بين درجات الدفعية ودرجات الاستراتيجية؛ عدم وجود علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام الاستراتيجيات في تأثيرهما على التحصيل الدراسي.

1.3. دراسة **عصماني رشيدة (2008) "الدافعية للتعلم علاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"** هدفت للكشف عن العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم، طبقت الدراسة على عينة قصدية قوامها 235 تلميذ من أربعة متوسطات بولاية بومرداس. وخلصت إلى أن التلاميذ باختلاف مستوى الدافعية لديهم يميلون إلى المعلمين الذين يعتمدون على أسلوب المناقشة المعاملة الديمقراطية، وإلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث باختلاف لدافعية لديهم لأسلوب التدريس ومعاملة المعلمين لهم. كما خلصت الدراسة إلى أن الإناث أكثر دافعية للتعلم من الذكور. يتضح من خلال هذه الدراسة وجود علاقة لدافعية التعلم بالصورة التي يحملها التلميذ المراهق نحو مدرسيه لأسلوب والطريقة المستخدمة من طرف المعلمين في عملية التدريس وقد اعتبرت الباحثة الصورة التي يحملها التلميذ للمعلم هي أسلوبه للتدريس وطريقة معاملته لهم ويتضح من خلال الدراسة وجود فروق للدافعية بين الذكور والإناث.

1.4. خنوش عبد القادر (2009) "دور التدريس بالكفاءات في إستثارة دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط" هدفت لمعرفة أثر الجنس على الدافعية للتعلم في ظل التدريس بالكفاءات والفروق لدى التلاميذ في الدافعية للتعلم بين مادة علمية تجريبية تتمثل في العلوم الفيزيائية ومادة أدبية تتمثل في مادة اللغة العربية.

1.5. وأجرت حمري صارة وبوقصارة منصور (2015) دراسة بعنوان "علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة –المدارس التحضيرية بوهران–" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية وفقا لمتغيري الجنس والتخصص (علوم وتقنيات – علوم تجارية واقتصادية)، على عينة قوامها (346) طالبا وطالبة. وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية؛ توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الضغط النفسي لصالح الإناث؛ توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى الدافعية الأكاديمية لصالح الذكور؛ توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص علوم تجارية واقتصادية؛ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص.

1.6. دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود (2017) "الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي" هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة وصفية بمدينة الوادي

للسنة الدراسية 2015/2014، تكونت العينة من (72 تلميذ وتلميذة). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية توجد علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، توجد فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس لصالح الإناث؛ توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

1.7. دراسة سيسبان فاطيمة الزهراء (2017) "فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط _ بولاية مستغانم" هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بمتوسطة "الرائد زغلول" بولاية مستغانم للسنة الدراسية 2014_2013 وتكونت عينة الدراسة من (22 تلميذ وتلميذة)، موزعين عشوائيا بالتساوي على مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لم تخضع للبرنامج واستخدمت المنهج الشبه التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية؛ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ولصالح المجموعة التجريبية؛ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي ومتوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المعرضين للتسرب المدرسي، لصالح القياس البعدي.

2. الدراسات العربية

2.1. دراسة امنة عبد الله تركي (1988) تحت عنوان دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ واستهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلقة، من خلال دراسة الدافعية للتعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية الرابعة والسادسة ابتدائي. كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة: مقياس دافعية التعلم الاستقلالية، مقياس دافعية التعلم الاجتماعي، مقياس الاتجاهات الوالدية ومقياس التوافق. وتوصلت النتائج الى عدم وجود فروق بين أفراد العينة بالنسبة للجنسين في دافعية التعلم الاسقلالية؛ عدم وجود فروق بين أفراد العينة بالنسبة للجنسين في دافعية التعلم الاجتماعية؛ وجود علاقة ايجابية بين التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي والتوافق العام. وبين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية.

2.2. وفي دراسة عواطف علي سعيد ومحمد عبد الحليم منسي (1988) تحت عنوان أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعلم الجمعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار والدافعية للطالبات، والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطالبات نحو طريقة استخدام النماذج في التدريس والتحصيل الدراسي لهن، والكشف عن العلاقة بين الدافعية للدراسة وتحصيلهن الدراسي ومحاولة إيجاد وحصر أهم أساليب الاستذكار التي تتبعنها في تخصصات الدراسة المختلفة، وقد توصلت إلى وجود علاقة بين اتجاهات الطالبات نحو طريقة التدريس باستخدام النماذج في التدريس والتحصيل الدراسي؛ توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

2.3. مرزوق عبد المجيد مرزوق (1993) في دراسة أجراها حول مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم الذاتي والتنظيم المرتبط بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل الدراسي والتي بينت أن هناك علاقة موجبة بين الأداء داخل الفصل ومكونات الدافعية المتمثلة في فاعلية الذاتية والقيم الجوهرية والتي نصت على ضرورة الاهتمام برفع مستويات مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم لما لهذين المتغيرين من أثر كبير وقوي في رفع مستوى الأداء هذا من جهة.

2.4. دراسة جيهان ابوراشد العمران (1994) تناولت موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين حيث اشتملت العينة على (377) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثماني مدارس للذكور والإناث. فقد هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الاطفال

المنتمين الى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الاسرة ودافعية التعلم. واستخدمت الباحثة اختبار دافعية التعلم وتوصلت إلى تأثير اساليب التنشئة الاسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في مجتمع البحرين على دافعية أبناءهم؛ وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي؛ وجود أثر الاختلاف للمناطق الجغرافية التي ينتمي إليها الاطفال في دافعيتهم للتعلم؛ وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الاناث.

2.5. دراسة العمر (1995) التي هدفت الى الكشف عن مدى توفر الدافعية الداخلية والخارجية نحو التدريس عند طلبة كلية التربية بجامعة الكويت، واثر لعض المتغيرات المستقبلية (الجنس، التخصص الوحدات المجتازة والمعدل) في هذين المتغيرين. واستخدم أداة اعدت لغرض البحث وطبقت على عينة مكونة من (205) طالب من طلبة كلية التربية. وأظهرت النتائج ما يأتي: أن (15 فقرة) من أصل (17 فقرة) من فقرات الدافعية الداخلية كانت دالة. وأن التوزيع البياني للدافعية الداخلية يشير إلى منحنى سالب وهذا مؤشر لارتفاع الدرجات عند هذا المتغير، كما أن (16 فقرة) من اصل (19 فقرة) للدافعية الخارجية كانت دالة إحصائيا. وأشار التوزيع البياني إلى اقتراب المنحنى من الاعتدال فضلا عن وجود تشتت أكبر للدرجات علاوة على وجود علاقة سلبية بين درجات الطلبة في الدافعية الداخلية والخارجية؛ ووجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور ودرجات الإناث في متغير الدافعية الداخلية لصالح الإناث، كما تبين أن طلبة التخصصات العلمية يفوقون طلبة التخصصات الأدبية في الدافعية الداخلية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث أو طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في متغير الدافعية الخارجية، كما لم يكن للمعدل التراكمي دور في الفروق في الدافعية الداخلية وكذلك الدافعية الخارجية ولم تتضح أية فروق دالة إحصائياً للوحدات التي اجتازها الطالب في برنامجه الدراسي سواء في الدافعية الداخلية أم الخارجية.

2.6. دراسة "محمد علي مصطفى (1998) تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة، تشكلت المجموعة الأولى من (40) طالب من القسم العلمي، (37) طالب و (64) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الأولى، حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة (17.5) عاما. أما المجموعة الثانية فقد تضمنت (32) طالب و(22) طالبة من القسم العلمي و(26) طالب و(62) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الرابعة، وبلغ معدل سن المجموعة الثانية (21.5) سنة. واستعمل الباحث في دراسته اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد "**دولي ومون Doley Et Moon 1978**" والذي يتضمن تسعة مقاييس

فرعية، توصلت لوجود فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات؛ وجود فروق بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى تخصص علمي وزملائهم في الغرفة الرابعة؛ وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة وطالبات الغرفة الأولى تخصص أدبي وزملائهم في الغرفة الرابعة؛ عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي لصالح طلبة الفرقة الرابعة؛ عدم وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات أدبي في الدافعية للتعلم.

3. الدراسات الاجنبية

3.1. دراسة "كوزكي Kozki" 1981 وهي عبارة عن دراسة تتبعيه استمرت لمدة عشر (10) سنوات لمحاولة الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم وبنى"**كوزكي Kozki** دراسته على أساس مجموعة واسعة من المقابلات والاستجوابات التي أجراها مع كل التلاميذ وأولياؤهم وأساتذتهم، وقد فاق عدد الاستجوابات الألف (1000)، وبعد التحليل الإحصائي توصل الباحث إلى تحديد تسع (09) أبعاد للدافعية المدرسية موزعة على ثلاث (03) مجالات من مجالات علم النفس وهي: المجال الوجداني؛ المجال المعرفي؛ المجال الأخلاقي والسلوكي.

3.2. دراسة" دويك Dweek 1986 درست الباحثة تأثير الدافعية في التعلم، وذلك في إطار نظرية الأهداف على عينة عددها (780) تلميذ في الصف. تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة كما وجدت أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشيط الإيجابي مثل المعرفة الجهد، التركيز، المثابرة، استمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات والاستقلالية في التعلم. بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في تعلم السلوك الضعيف السلبي مثل النفور، المعارضة التجنب، التجلي والاعتماد على الآخرين.

3.3. دراسة ونتزل (1998) حول العلاقات الاجتماعية والدافعية في الاكمالية ودور الاولياء، الاساتذة والاقران. حيث اهتم الباحث اهتمام التلاميذ محو الدراسة والمشاركة في النشاطات داخل القسم ولقد اشتملت عينة الدراسة على (167) تليمذ من مستوى السنة السادسة بالولايات المتحدة. وتوصلت لوجود علاقة ذات دلالة احصائية بين ادراك الدعم الاجتماعي (العائلة، الاساتذة والأقران) والدافعية والاهتمام داخل القسم؛ وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الدعم العائلي والدافعية والاهتمام داخل القسم؛ الدعم العائلي مؤثر ايجابي لطبيعة الاهداف الأدائية حيث ابدى الذكور مستوى أعلى من الاناث فيما يخص طبيعة الاهداف

الاكاديمية؛ الترابط العائلي وإدراك الدعم من الاساتذة مؤشرات ايجابية للاهتمام بالمدرسة؛ وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الدعم العائلي والدعم الاكاديمي.

3.4. أما دراسة لافندر (Lavender,2005) التي هدفت إلى مقارنة الدافعية الأكاديمية بين طلبة كليات المجتمع المعدين أكاديميا وغير المعدين أكاديميا، وكذلك إلى تحديد درجة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومستوى التحصيل الأكاديمي، طبقت على عينة من طلبة كليات المجتمع في فلوريدا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أوجه تشابه في الدافعية بين الطلبة المعدين أكاديمياً وغير المعدين أكاديميا؛ ووجود علاقة بين مستويات الدافعية والنجاح الأكاديمي.

3.5. وفي دراسة أجراها سبرال Sobral (2004) بهدف وصف دوافع طلبة كليات الطب في مرحلة البكالوريوس في مدينة برازيليا، وعلاقتها بالمظاهر التعلمية ونواتج الدافعية، قام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) بعد نهاية السنة الأولى على (297) طالباً وطالبة، كما تم الحصول على علامات الطلبة على مقياس التوجه للتعلم، وقد سجلت الدافعية الأكاديمية للطلبة وتوجيه الأقران لبعضهم بعضا على مدار عامين، وقد بينت نتائج الدراسة مقدارا كبيرا من دافعية الاستقلال الذاتي مقارنة بدافعية الضبط، كما بينت الدراسة الارتباطية: وجود علاقة ارتباطية قوية بين دافعية الاستقلال الذاتي ودرجة التوجه للمعنى والتأمل في التعليم والإنجاز الأكاديمي؛ بينت نتائج الدراسة الطولية وجود أربع مجموعات من الطلبة ذات أنماط متميزة من الدافعية، وكان لدافعية الاستقلال الذاتي علاقة قوية بمقياس التنظيم الذاتي للتعلم والنجاح الأكاديمي في سياق برنامج الطب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف: تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى بحثها وتمحورت في دراسات تبحث عن العلاقة بين الدافعية ومتغيرات أخرى: التحصيل الدراسية

وسعت أخرى لكشف أثر متغيرات على دافعية التعلم كدراسة (سعيد ومنسي، 1988) أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعلم الجمعي على والدافعية، **ودراسة (Almoyan & Au, 2004)** أثر أساليب التعلم ودافعية التحصيل والمعرفة السابقة والاتجاهات أما دراسة **(بوعكاز، 1998)** أثر الأهداف السلوكية على الدافعية، في حين سعت دراسة **(سيسبان، 2017)** لاختبار مدى فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي كما هدفت بعض الدراسات إلى البحث في الفروق بين الجنسين والتخصصات حول الدافعية.

أما **من حيث العينة:** فيتجلي لنا تباين الدراسات في الاهتمام بمختلف المستويات هناك بعض الدراسات أخذت عينتها من على طلبة الجامعة، من المدراس التحضيرية، تلاميذ المتوسط وأخرى طبقت تلاميذ الثانوي وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي أخذت عينتها من مرحلة الثانوي 'السنة الثانية بمختلف التخصصات العلمية والأدبية"

ثالثا. الدراسات التي تناولت متغير التوافق الدراسي

1. الدراسات المحلية

1.1. قامت **ويونسي كريمة (2012)** بدراسة بعنوان "**الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة**" على عينة مكونة من (220 طالب وطالبة من جامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو) هدفت للكشف عن العلاقة القائمة بين الاغتراب النفسي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وعن الفروق بين ظاهرة الاغتراب النفسي ودرجة التكيف الأكاديمي تبعا للجنس، مكان الإقامة، نوع الكلية والتخصص. أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين ظاهرة الاغتراب النفسي ودرجة التكيف الأكاديمي، مما يدل على انه كلما زاد الاغتراب النفسي كلما قل التكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. أما فيما يخص الفروق في التكيف الدراسي المتغيرات الجنس مكان الإقامة ونوع الكلية والتخصص، فقد توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس ومكان الإقامة، في حين أسفرت النتائج في وجود فروق في كل من متغير الكلية وذلك لصالح طلاب كلية الطب وفيما (يخص التخصص الأكاديمي) لصالح طلاب تخصص الطب العام.

2.1. دراسة لبوز وحجاج (2013) بعنوان "**علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة –دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة–**" هدفت أساليب التنشئة الأسرية علاقتها بالتوافق الدراسي للتلميذ. وطبقت الدراسة على عينة 200 تلميذ وتلميذة وأشارت النتائج لعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية (التقبل مقابل الرفض الوالدي) والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؛ لا توجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في أسلوب التقبل والرفض الوالدي والجد والاجتهاد للتلميذ في المرحلة الثانوية من التعليم؛ لا يوجد علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية (خلال أسلوبي: التقبل/ الرفض الوالدي) وإذعان التلميذ للمدرس في المرحلة الثانوية من التعليم؛ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية (متمثلة في أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي) وعلاقة التلميذ بمدرسه في مرحلة التعليم الثانوي.

3.1. **دراسة بن صالح هداية (2015) "الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس –دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية–"** هدفت للتعرف على تأثير الضغوط النفسية على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية بمدينة تلمسان، حيث بلغت عينة الدراسة (200 تلميذ وتلميذة) في المدرسة الثانوية. توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج كان أهمها: وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الضغط النفسي والتوافق المدرسي، مع وجود علاقة إرتباطية سالبة بين كل من الضغط النفسي وأبعاد التوافق المدرسي (التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة والمادة الدراسية) وكلها كانت دالة عند مستوى (0.01) كما أسفرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي مع وجود علاقة إرتباطية بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي.

4.1. دراسة بوزاهر محمد لخضر (2018) بعنوان **"أهمية التربية البدنية والرياضية في تنمية التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"** هدفت للكشف على مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي التربوي بالمرحلة الثانوية. والتعرف على الفروق في متغير التكيف الاجتماعي المدرسي بين تلاميذ المؤسسات الثانوية الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية. وعلى الفروق في متغير التكيف الاجتماعي المدرسي لدى التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في جميع أبعاد المقياس وفق متغيرات الجنس (ذكر، انثى)، التخصص (علمي، أدبي)، المستوى التعليمي (السنة الأولى–الثانية والثالثة) على مجموعة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة بسكرة بلغ عددهم (305 تلميذ وتلميذة من الممارسين وغير ممارسين للرياضة). ومن أهم النتائج التي توصلت إليه أن مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي كان مرتفعا لدى التلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضي ومرتفعا نسبيا لدى التلاميذ المرحلة الثانوية غير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا للمتغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية، وجود فروق في مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية تبعا لمتغير الجنس، متغير التخصص العلمي وأيضا تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

2. الدراسات العربية

1.2. دراسة حسين، سهلة حسن قلندر (2003) "القلق الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل" استهدفت الدراسة التعرف على القلق الاجتماعي وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة عددها (435) من التخصصات (الطبية والهندسية والعلمية والإنسانية) وتوصلت إلى وجود علاقة داله إحصائيا بين مستوى القلق الاجتماعي والتكيف الدراسي؛ كان متوسط القلق الاجتماعي لطلبة الصف الأول متوسط بغض النظر عن متغير (الجنس، التخصص، موقع السكن)؛ كان مستوى التكيف لطلبة الصف الأول متوسط بغض النظر عن متغير (الجنس، التخصص، موقع السكن). **(وردت في: محمد عمر المومني وآخرون، 2014: 300).**

2.2. دراسة محمود مطر على حاتم البدراني (2004) بعنوان "**دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين وعلاقته بعدد من المتغيرات البدنية والنفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية**" هدفت لبناء مقياس للتكيف الاجتماعي المدرسي والتعرف على الفروق بين الرياضيين وغير الرياضيين في التكيف الاجتماعي وعدد من المتغيرات، وتكونت العينة تكونت من (1528 طالبا من الصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث المتوسط من الرياضيين وغير الرياضيين) وأسفرت على أن لمزاولة الرياضة تأثير إيجابي في التكيف الاجتماعي والذكاء من خلال الفروق المعنوية بين الرياضيين وغير الرياضيين والتي ظهرت لصالح الرياضيين في التكيف الاجتماعي المدرسي والذكاء؛ وجود علاقة ارتباطية بين التكيف الاجتماعي المدرسي ومتغيرات اللياقة البدنية والذكاء لعينة البحث وكذلك عينة البحث من الرياضيين أما عينة البحث من غير الرياضيين فلم تظهر علاقة ارتباط معنوية بين اللياقة البدنية والتكيف الاجتماعي المدرسي. **(وردت في: بوزاهر، 2018: 17).**

3.2 دراسة الزهراني نجمة (2005)" بعنوان "**النمو النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحمة الثانوية بمدينة الطائف**" هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النمو النفس اجتماعي والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي وتألفت عينة الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وتألفت أدوات البحث من اختبار النمو النفسي الاجتماعي واختبار التوافق الدراسي إضافة إلى درجات التحصيل. ودلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين النمو النفسي الاجتماعي والتوافق الدراسي.

4.2 سلوى وزنة (2007) هدفت الى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتفوق والتوافق الدراسي الفرق بين منخفضات ومرتفعات التوافق الدراسي في أساليب المعاملة والفروق بين التوافق الدراسي

والتفوق نتيجة لاختلاف التخصص، تألفت من عينة الدراسة (250 طالبة من طالبا الصف الثاني ثانوي). ومن نتائجها: وجود علاقة موجبة بين الأسلوب العقابي للأب وأسلوب التوجيه والإرشاد والتوافق الدراسي؛ وجود علاقة موجبة بين أسلوب التوجيه والإرشاد للأم والتوافق الدراسي، وعلاقة سالبة بين أسلوب سحب الحب والتوافق الدراسي؛ توجد فروق بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية في التوافق الدراسي.

5.2 دراسة محمد بني خالد (2010) بعنوان "التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت" هدفت إلى دراسة التكيف الأكاديمي ومعرفة علاقته بالكفاءة الذاتية العاملة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؛ حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية بلغت (200 طالب وطالبة) وقد كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في التكيف الأكاديمي تعزى لجنس الطالب، أو المستوى الدراسي، أو التفاعل بينهما. وأظهرت أيضا وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة لدى أفراد عينة الدراسة.

5.2 دراسة اسحاق وآخرون (2011) تحت عنوان "**التأثير المعتدل للجنس والعمر على العلاقة بين الذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى جامعي**" هدفت لاختبار علاقة الذكاء العاطفي بشكل تجريبي صلته بتوافق الطلاب ومعرفة تأثير المتغيرات (الجنس والعمر) على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة. وتضمنت عينة مكونة من (289 طالب جامعي سنة أولى من محافظة حاكم اربد) موزعين على أساس فئتين عمريتين الفئة الأولى (الطلاب الأصغر سنًا الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 عامًا) والفئة الثانية (الطلاب الأكبر سنًا بين من 26 فما فوق). وأشارت النتيجة لعدم وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والتكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك لم يتم العثور على التأثير المعتدل للجنس. ومع ذلك خلصت لتأثير الاعتدال العمر على العلاقة بين الذكاء العاطفي مع التكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي.

7.2 دراسة محمد يوسف أحمد راشد وعيسى علي (2011) "التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين –دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى–" هدفت للتعرف العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين. والمقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي. شملت العينة (203 طالب وطالبة) في المدارس الثانوية. أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين؛ وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح عينة الإناث.

8.2 دراسة كاظم ميرة (2012) "المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي عند طلبة الجامعة" هدفت للتعرف المناخ الأسري عند طلبة الجامعة وكشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–أناث) والتخصص (علمي–إنساني)، والتعرف التكيف الأكاديمي عند طلبة الجامعة. والتعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (300 طالب وطالبة). وأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمناخ أسري سوي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الإنساني. أما في التكيف الأكاديمي، فأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بتكيف أكاديمي جيد وهذا جاء نتيجة المناخ الأسري السوي الذي يتمتعون فيه. في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي.

9.2 دراسة هناء خالد الرقاد (2017) بعنوان **"الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية"** وتكونت عينة الدراسة من (800 طالب وطالبة) من التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية سعوديا. وأشارت نتائج الدراسة الى أن مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة متوسطاً بنسبة (54%)، كما كان مستوى التوافق الجامعي لدى الطلبة متوسطا بنسبة (56,6%). وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الرهاب الاجتماعي والتوافق الجامعي عند مستوى دلالة (0.05)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة (ذكورا وإناثا) في مستوى الرهاب الاجتماعي والتوافق الجامعي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والأدبية في مستوى الرهاب الاجتماعي والتوافق الجامعي.

3.الدراسات الاجنبية

1.3. دراسة موها نراجز ولاثا (MOHANRAJ,R&LATH, 2005) بعنوان **"البيئة الأسرية المدركة وعلاقتها بالتوافق والتحصيل الدراسي:** "هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين البيئة الأسرية والتوافق المنزلي والتحصيل الدراسي لدى البالغين، على عينة من المراهقين مكونة من (109 تراوحت اعمارهم 14–15 16 سنة) ومن اهم النتائج التي توصلت لها وجود علاقة ذات دلالة بين عوامل محددة للبيئة الأسرية المتعلقة بالتوافق الأسري والتحصيل الدراسي، وان البيئة الأسرية تؤثر في التوافق الأسري والتحصيل الدراسي، وقد أدركت غالبية أفراد العينة إن أسرهم متماسكة ومنظمة وموجهة نحو الانجاز.

2.3. دراسة وغواك وآخرون (Uget Apayo Uguak & &ll, 2006) بعنوان **"التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب في مدرسة دولية بكوالا لامبور، ماليزيا"** حيث هدفت إلى تحديد السلوك

التوافقي للطلاب الأجانب من خلال التركيز بشكل خاص على تأثير التوافق الدراسي والحالة النفسية. على عينة مكون من (210 طالب وطالبة) من المجتمع الدولي في مدرسة دولية لكوالا لامبور، ماليزيا. وأظهرت النتائج أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية، وأن التوافق مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب، وأشارت الدراسة إلى أن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة

4.3 قامت لوسيلا راموس سانشيز ولورا نيكولز (Lucila Ramos-Sánchez & Laura Nichols, 2007) بدراسة "الكفاءة الذاتية لطلبة الجيل الأول وعلاقتها بالأداء الأكاديمي والتوافق الجامعي" هدفت لمعرفة ما إذا كانت الكفاءة الذاتية تتوسط العلاقة بين الوضع بين الأجيال ومؤشري للنتائج الأكاديمية، وتكونت العينة من (192 طالب). وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية لم تتوسط في العلاقة بين الجيل والأداء الأكاديمي أو التوافق الجامعي، ومع ذلك كانت الكفاءة الذاتية مؤشرا كبيرا للتوافق الجامعي. كما تنبأت فعالية الذات العالية في بدية العام الدراسي بالتوافق الدراسي أفضل منه في نهاية العام الدراسي بغض النظر عن الجيل؛ توصلت نتائج المقارنات الجماعية إلى أن طلبة الجامعة من الجيل الأول يتمتعون بكفاءة ذاتية أقل من طلبة الأجيال الأخرى في بداية ونهاية السنة الدراسية؛ تشير النتائج بالنسبة لطلاب الجامعة بشكل عام إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط بتحسين التوافق الدراسي الأمر الذي بدوره يزيد من المثابرة نحو التخرج.

5.3 دراسة جيريجوري سميث (Smith, Gregory J, 2007) "آثار السلطة على الكفاءة الذاتية واحترام الذات في مرحلة المراهقة المتأخرة وكيف تؤثر تلك العوامل على التكيف مع الكلية" التي هدفت إلى معرفة أثر السلطة الوالدية على الكفاءة الذاتية والتقدير الذاتي لدى الطلبة المراهقين وأثرها على التكيف الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (203 طالبا من كلية ديكنسون) استجابوا لمقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التكيف الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم احترام ذات، أو كفاءة ذاتية عالية هم أفضل في التكيف السلوكي والعاطفي في الكلية.

تعقيب على الدراسات السابقة

فيما يتعلق الدراسات التي تناولت بالبحث متغير التوافق الدراسي **هدفت في مجملها** إلى الكشف عن علاقة المتغيرات المستقلة (الاغتراب النفسي، الضغوط النفسي، القلق الاجتماعي، الرهاب الاجتماعي، التكيف الاجتماعي، النمو النفسي الاجتماعي، الحالة النفسية، الذكاء العاطفي، الكفاءة الذاتية، ممارسة الرياضة البيئة الأسرية المدركة، أساليب التنشئة أسلوب التوجيه والارشاد للأبوين، المناخ الأسري، السلطة وإحترام

الذات) على التوافق الدراسي لدى أفراد العينة، كما سعت أيضا لتقصي الفروق بين –الجنس والتخصص– على مستوى التوافق الدراسي.

من حيث العينة: نلاحظ أن الدراسات استهدفت عينات مختلفة بالدراسة فمنها من اختار طلبة الجامعة **(قلندر، 2000) (بني خالد (2010)، اسحاق وآخرون (2011)، (كاظم، 2012)، (الرقاد، 2007) (Ramos & Nichols, 2007)، (Smith, Gregory J, 2007)**، أما على المستوى المحلي تمثلت في دراسة **(يونسي، 2012)**.

بينما أجريت الدراسات **(Uguak & &ll, 2006)**، **(MOHANRAJ,R&LATH, 2005)**، **(راشد وعلي 2011)**، **(وزنة، 2007)**، **(الزهراني، 2005)** و**(البدراني، 2004)** على طلبة الثانوي. ومحليا نجد دراسة كل من **(لبوز وحجاج، 2013)**، **(بن صالح، 2015)** و**(بوزاهر، 2018)**.

أما **من حيث النتائج** خلصت نتائج الدراسات المتمثلة في دراسة كل من **(Uguak & &ll, 2006) (راشد وعلي 2011)**، **(بن صالح، 2015)** و**(بوزاهر، 2018)** لوجود فروق بين الجنسين في مستوى التوافق الدراسي على عكس دراسة **اسحاق وآخرون (2011)** ودراسة **(يونسي، 2012)** التي اتفقت مع دراسة **(وزنة، 2007)**، **(بني خالد، 2010)**، **(الرقاد 2017) ودراسة (بوزاهر، 2018)** في عدم وجود فروق بين التخصصات في مستوى التوافق الدراسي الذي توصل أيضا لوجود فروق تبعا لمتغير ممارسة الرياضة.

ومن بين **النتائج المتعلقة بالمتغيرات** التي ربطتها الدراسات مع متغير التوافق الدراسي نجد أن دراسة **(يونسي 2012)** توصلت لوجود علاقة إرتباطية سالبة بين ظاهرة الاغتراب النفسي لدى الطلبة الجامعيين دراسة **(بن صالح،2015)** الضغط النفسي، **(قلندر،2000)** وجود علاقة بين مستوى القلق الاجتماعي **(MOHANRAJ,R&LATH, 2005)** البيئة الأسرية المدركة وإحترام الذات، **(الزهراني، 2005)** النمو النفسي الاجتماعي **(وزنة، 2007)** أسلوب التوجيه والإرشاد للأم وللأب، **(كاظم، 2012)** المناخ الأسري **(Ramos & Nichols, 2007) (Smith, Gregory J, 2007) ودراسة (بني خالد (2010)** الكفاءة الذاتية العامة و**(الرقاد 2017)** (الرهاب الاجتماعي) والتوافق الدراسي، واتفقت دراسة **(البدراني 2004)** و**(بوزاهر، 2018)** في التأثير الإيجابي للرياضة على التوافق الدراسي وتوصلت دراسة **(Uget Apayo Uguak & &ll, 2006)** لأن التوافق يعتبر مؤشرا للتوافق الدراسي.

أما دراسة **(لبوز وحجاج، 2013)** خلصت لعدم وجود علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية المتمثلة في أسلوب التقبل والرفض الوالدي والجد والاجتهاد للتلميذ وأيضا بينها وبين إذعان التلميذ للمدرس في المرحلة

الثانوية من التعليم. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية (متمثلة في أسلوبي التقبل/ الرفض الوالدي) وعلاقة التلميذ بمدرسه في مرحلة التعليم الثانوي، في حين أن دراسة **(وزنة،2007)** خلصت لوجود علاقة سالبة بين أسلوب سحب الحب والتوافق الدراسي.

وعليه تتشابه دراستنا الحالية مع دراسة **(بن صالح، 2015) من حيث أفراد العينة** فكلتا الدراستين طبقتا على المتعلمين في مرحلة الثانوي بولاية تلمسان تميزت دراستنا بأن العينة كانت موسعة مقارنة بعينة الدراسة الأولى **ومن جهة أخرى ربطت الدراسة الحالية بمتغيرات** قلق المستقبل "**يتشابه ومتغير** الضغوط النفسية من ناحية التأثير والشعور بالتوتر لدى المتعلمين" ومتغير دافعية التعلم ومعرفة مدى تأثيرهما على التوافق الدراسي. **بينما تمت معالجة البيانات** في الدراسة الحالية باعتماد طريقة القياس الحديثة من خلال تحليل المسار بإستعمال برنامج أموس على عكس الدراسة السابقة.

وتشترك مع دراسة **(اسحاق وآخرون، 2011)** في **أسلوب معالجة البيانات** حيث سعت لمعرفة تأثير المتغيرات (الجنس والعمر) على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة بينما دراستنا الحالية سعت للكشف عن تأثير متغيري قلق المستقبل –أبعاده– والدافعية للتعلم على التوافق الدراسي –أبعاده–، واختلفت الدراستان **في العينة** من ناحية الحجم **وبيئتها** الثقافية (الأردنية بينما دراستنا على البيئية الجزائرية).

الفصل السادس
الإجراءات المنهجية للدراسة

تـــمهـيد

سنعالج في هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية بدءا بالدراسة الاستطلاعية وانتهاءا بالدراسة الأساسية وإجراءاتها، حيث يتم تحديد مجتمع البحث ووصف عينة الدراسة الاستطلاعية وأيضا عينة الدراسة الأساسية، الإطار الزماني والمكاني، تحديد أدوات البحث والمتمثلة أساسا في مقياس قلق المستقبل، مقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحثة وضبط خصائصها السيكومترية. بالإضافة لمقياس دافعية التعلم من إعداد أ.د. ياسين آمنة.

وفي الأخير الإشارة إلى الأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

1.6. أهداف الدراسة الاستطلاعية

الدراسة الاستطلاعية أو الدراسة التمهيدية الكشفية، يعتمد عليها الباحث في المراحل الأولى في سلسلة البحوث النفسية والتربوية كونها تعتبر اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية وتمهد لأي بحث حيث يتوقف العمل في مراحل البحث الأخرى التي تأتي بعد مرحلة الدراسة الاستطلاعية على البداية الصحيحة والملائمة التي تخطوها هذه الدراسة. وفي دراستنا كان الهدف من إجراء الدراسة الاستطلاعية تحقيق جملة من النقاط نلخصها في:

- التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا؛
- التحضير لأدوات الدراسة لقياس قلق المستقبل والتوافق الدراسي؛
- التعرف والتقرب من أفراد عينة الدراسة لإكتساب مهارات التعامل الميداني معها من أجل استغلالها في الدراسة الأساسية؛
- التأكد من وضوح تعليمات المقاييس لدى أفراد عينة الدراسة ومدى فهمهم لها؛
- ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، حيث اعتمدت الباحثة على طريقة القياس الحديثة لقياس الصدق والثبات والمتمثلة في التحليل العاملي التوكيدي.

2.6. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بزيارة مسبقة لمكان الإجراء الميداني من أجل الاتفاق مع مديري المؤسسات ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والتنسيق حول البرنامج الزمني المناسب لكل قسم من الأقسام السنة الثانية ثانوي (العلمية والأدبية)، وبعد الاتصال بالثانويات المعنية بالدراسة الاستطلاعية قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على عينة قوامها (401) تلميذ وتلميذة بولاية تلمسان للتأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق

المستقبل. وبلغت (300) تلميذ وتلميذة من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي وذلك لتتوافق مع بيانات كل مقياس

3.6. المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية:

- **المجال الجغرافي:** أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانويات تلمسان متمثلة في ثانوية حامد بن ديمراد ثانوية ابن طفيل، ثانوية بن زرجب وثانوية يغمراسن.
- **المجال الزمني:** أجريت الدراسة خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2018/2019.

4.6. عينة الدراسة الاستطلاعية

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية كما سبق وأشرنا من تلميذ وتلميذة اختيرت بطريقة عشوائية مع مراعاة متغير الجنس تنتمي إلى التخصصات العلمية والأدبية. وفيما يلي جدول يبين مواصفات العينة الاستطلاعية

الجدول رقم (01) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المكان، الجنس والتخصص الدراسي

المؤسسة التعليمية -الثانويات-	التكرار				النسبة المئوية	
	متغير الجنس		متغير التخصص الدراسي		متغير الجنس	متغير التخصص الدراسي
	ذكور	إناث	علمي	أدبي		
ثا. بن زرجب	39	58	57	40	16.67%	15.55%
ثا. يغمراسن	47	60	65	42	30.55%	30.55%
ثا. إبن طفيل	37	51	48	40	25%	26.11%
ثا. حامد بن ديمراد	48	61	64	45	27.78%	27.78%
المجموع	**171**	**230**	**234**	**167**	**100%**	**100%**

يمثل الجدول رقم **(01)** عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المكان، الجنس والتخصص الدراسي (علمي- أدبي)، فبالنسبة لمتغير المكان يمكن القول بأن عدد أفراد العينة من كل المؤسسات متقارب إلى حد كبير حيث بلغ عدد أفراد العينة من ثانوية ابن طفيل (88) تلميذ وتلميذة أما بثانوية بن زرجب فبلغ العدد (97) تلميذ وتلميذة، بينما بلغ العدد بثانوية حامد بن ديمراد (109) تلميذ وتلميذة أما في ثانوية يغمراسن بلغ (107) تلميذ وتلميذة وهو ما يقابل نسبة مئوية تمثل (22%)، (24,18%)، (27,18%) ونسبة (27%) على التوالي. ويتضح من خلال الجدول أيضا بأن نسبة الإناث **(57.35%)** قد فاقت نسبة الذكور **(49.37%)** وهذا أمر طبيعي نظرا لكثرة عددهم في مقاعد الدراسة، أما نسبة العلميين بلغت **(58,35%)** والأدبيين **(41,64%)** وهذا راجع لأن عدد المتعلمين الموجهين للتخصصات العلمية أكبر من أولئك

الوجهين للتخصصات الأدبية نظرا لنسبة التوجيه المعمول بها في مجال الارشاد والتوجيه (والمحددة من قبل الوزارة).

5.6. أدوات الدراسة الاستطلاعية

اعتمدت الباحثة في دراستها على مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، وهي كالتالي:

1. استبيان قلق المستقبل (من إعداد الباحثة)؛
2. استبيان التوافق الدراسي (من إعداد الباحثة)؛
3. استبيان دافعية التعلم (من إعداد د. ياسين آمنة).

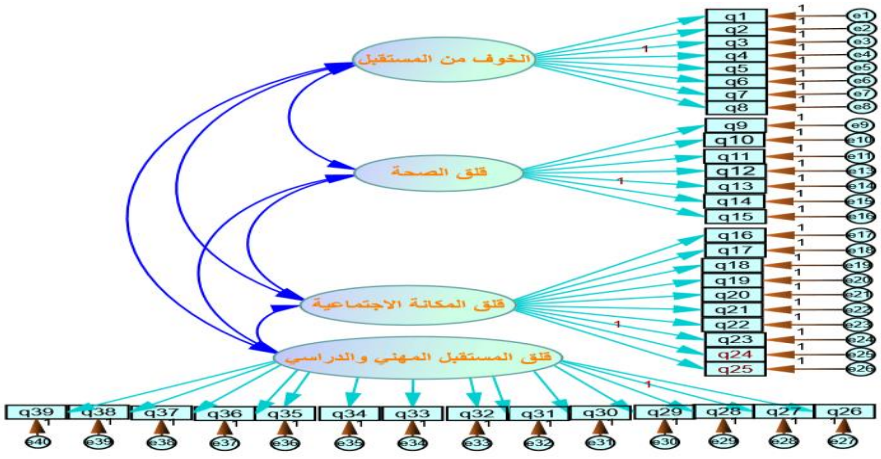
وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

أولا. الخصائص السيكومترية لاستبيان قلق المستقبل

قامت الباحثة ببناء الأداة في صورتها الأولية المكونة من (43) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (*أنظر ملحق رقم 01*)، بعد مراجعة الاطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع قلق المستقبل مثل مراجعة المقاييس التي وضعت في دراسات سابقة بهدف قياس أبعاد المقياس مثل دراسة زينب شقير (2005)، محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد (2005)، الخالدي (2002)، القلق الاجتماعي لسامر رضوان (2001)، محمد السيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (1998)، وحيد مصطفى كامل (2003)، مقياس تايلور للقلق، مقياس هاميلتون لتقدير مدى القلق ومقياس مستوى القلق لمحمد ضباشة (2005).

1.5.6. خطوات بناء استبيان قلق المستقبل:

- مراجعة أدبيات الموضوع، وفي إطار ذلك تم تصور النموذج التالي؛



الشكل رقم (02) يوضح النموذج العاملي متعدد العوامل للقلق المستقبل

- إجراء مقابلات مع مرشدين في بعض المؤسسات التربوية بالجزائر من أجل استطلاع آرائهم والاستفادة من خبرتهم حول الموضوع بحكم أنهم أدرى بما يجول في بال الطلبة نظرا لاحتكاكهم معهم؛

- توزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة في جامعات جزائرية من ذوي الخبرة في المجال من أجل استفسارهم حول مدى مناسبة البنود ومدى بساطة تعليمة الاستبيان حيث تم حذف 03 عبارات نظرا لتكرر معانيها (الفقرة رقم (03)- الفقرة رقم (23)- الفقرة رقم (40) وحذف الفقرة رقم (17) لأنها ذات بعد ديني؛
- تلخيص عبارات المقياس فأصبح في صورته النهائية مكون من (39 فقرة) (*انظر الملحق رقم 02*).

2.5.6. تصحيح أداة قلق المستقبل

يتم تصحيح الأداة كالتالي:

- تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على فقرات أبعاد المقياس، بحيث يتم تصحيح كل بعد من أبعاد الأداة على حدى؛
- تصحح الفقرات الإيجابية كمايلي:

جدول رقم (02- أ) يوضح طريقة حساب الفقرات الايجابية لأداة قلق المستقبل

البديل	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
الدرجة	1	2	3

- وتصحح الفقرات السلبية كمايلي:

جدول رقم (02- ب) يوضح طريقة حساب الفقرات السلبية لأداة قلق المستقبل

البديل	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
الدرجة	3	2	1

- بلغ عدد فقرات الأداة في صورته النهائية (39 فقرة)، حيث تتراوح الدرجة العليا (117 درجة)

6.6. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي نظرا لتوفر إطار نظري واضح حول الموضوع والذي يتعامل مع الأبعاد وليس الدرجة الكلية من أجل التأكد من صدق وثبات المقياس، بالاعتماد على الحزمة الاحصائية كما سبق وأشرنا (AMOS 24) وذلك بتقدير بارامترات النموذج بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood وتقدير مؤشرات جودة المطابقة.

أولا. تحديد مواصفات النموذج: النموذج العاملي المفترض والذي ينطوي على العوامل:

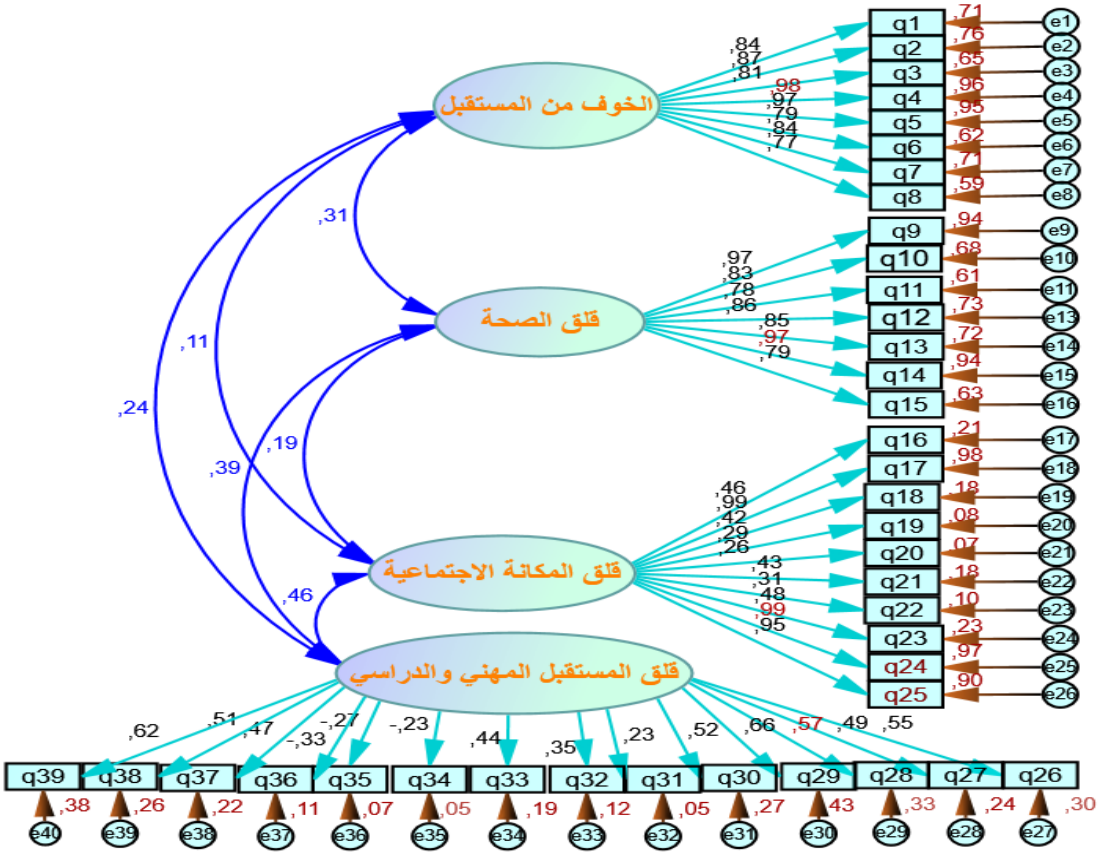
أربعة عوامل مقاسة بمؤشراتها، والتباين الذي ينطوي عليه كل مؤشر من المؤشرات يفسره العامل الكامن الذي ينتمي إليه المتغير المقاس، أما باقي التباين في المؤشر المقاس يفسره خطأ البواقي.

اختبار صحة النموذج –إختبار حسن المطابقة Goodness of Fit: لاختبار مدى مطابقة النموذج للبيانات تم الاعتماد في ذلك على مؤشرات المطابقة المطلقة، مؤشرات المطابقة المقارنة والمؤشرات الاقتصادية الأكثر فاعلية التي ينصح باستعمالها كما هو موضح في الجدول أدناه مع شكل النموذج مأخوذ من برنامج AMOS وفيما يلي جدول يوضح القيم المحصل عليها من البرنامج

جدول رقم (03) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي

	مؤشرات حسن المطابقة	الإختصار	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indices	النسبة الاحتمالية لمربع كاي The Likelihood Ratio Chi-Square	**cmin**	/	**2925,513**
	مربع كاي المعياري	**CMIN/DF**	/	**4,203**
	جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean square Residual	**RMR**	أقل من 0.1 تدل على مطابقة جيدة	**0.043**
	مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index	**GFI**	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0.705**
	مؤشر المطابقة المصحح Adjusted Goodness –of- Fit Index	**AGFI**	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة – أظهرت الدراسات المضاهاة أداءه الضعيف–	**0.670**
مؤشر الافتقار للاقتصاد	الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation	**RMSEA**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة	**0.807**
	الدلالة الاحصائية للمطابقة القريبة P Value for Close Fit	**P**	أن تكون غير دالة	**0,000** في هذه الحالة هي: دالة
	مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع	**ECVI**	يجب أن تكون **قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر**	**النموذج الحالي= 7,734** **النموذج المشبع= 3,900** **النموذج المستقل = 32,786**

	محك المعلومات لأيكيك	**AIC**	يجب أن تكون **قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر**	**النموذج الحالي=3093,513** **النموذج المشبع=1560,000** **النموذج المستقل=13114,391**
مؤشر المطابقة المقارنة	مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex	**CFI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0.819**
	مؤشر تاكر–لويس Tucker- Lewis Index	**TLI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0.807**
	مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	**PNFI**	قيمة المؤشر يفضل أن يكون أكبر من (0.6)	**0.728**



الشكل رقم (03) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق المستقبل

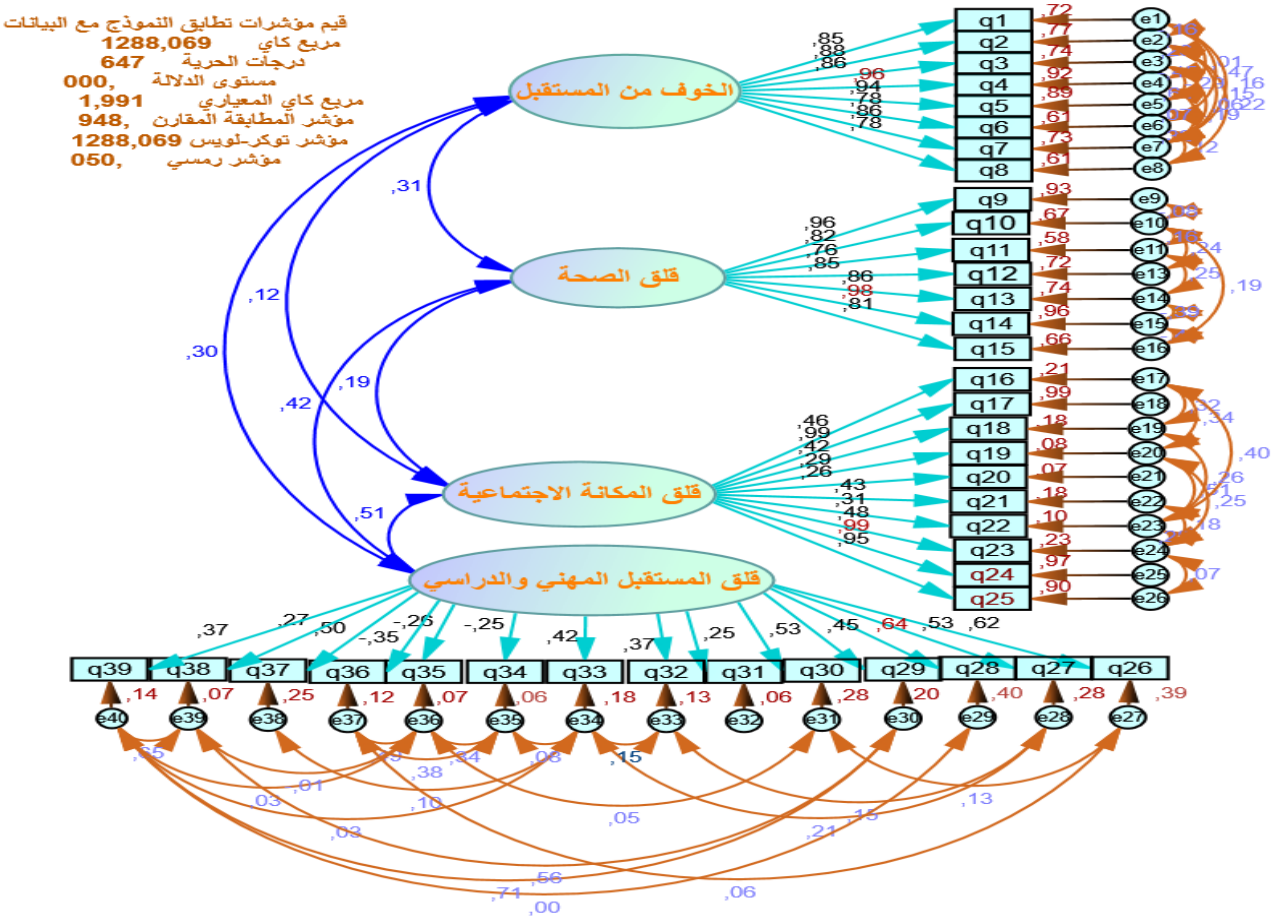
نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أعلاه أنه وبعد القيام بإجراء التحليل الأول للبيانات أشارت نتائج مؤشرات المطابقة إلى سوء المطابقة حيث نجد بأن قيمة **(GFI)** أقل من قيمة المحك والتي كانت (0.70) بينما أشارت قيمة جذر متوسط مربعات البواقي **(RMR)** لقيمة مقبولة كونها أقل من القيمة المحكية (0.1)، في حين يظهر من خلال الشكل رقم (03) بأن قيم تشبعات المؤشرات على عواملها جيدة؛

وجاءت قيم مؤشرات **الافتقار للاقتصاد "Parcimony Correction Indices " كما تظهر في الجدول** متدنية فنجد مثلا أن قيمة محك المعلومات لأيكيك **(AIC)** وقيمة مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع **(ECVI)** للنموذج المقترح أعلى من قيم المؤشرات للنموذج المشبع وأصغر من قيم المؤشرات للنموذج المستقل والمطلوب أن تكون أصغر من قيم المؤشرات لهما بالإضافة إلى وجود الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة للمطابقة القريبة؛

وعند قراءة لنتائج **قيم مؤشر المطابقة المقارنة أو التزايدية " Comparative / incremental Fit Indices" والمتمثلة في قيم كل من** مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، مؤشر تاكر–لويس (TLI) ومؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي**(PNFI)** قيم منخفضة جدا لم تصل إلى القيمة المحكية والمتمثلة في (0.90) فهي تدل على مطابقة جيدة للنموذج المقترح

وعليه يمكن القول بأن النموذج الحالي يتطلب إجراء تعديل عليه من خلال فحص البواقي ومؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج Amos بالرجوع إلى **(Modification Indices)** مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب النظري والمنطقي في التأكد من صحة التعديل؛

فقد تم تعديل النموذج المقترح من خلال ربط البواقي الذي من شأنه تحسين قيمة **(Cmin)** ويعني الارتباط بين البواقي بأن العامل فشل في التخلص من الجزء المشترك بين المشاهدتين ونظرا لأننا تبنينا سابقا إطارا نظريا فيمكن إرجاع هذا الفشل إلى أثر طريقة القياس المستخدمة. وفيما يلي النتائج المتحصل عليها بعد إجراء التعديل.



الشكل رقم (04) النموذج العاملي رباعي العوامل لقلق المستقبل بعد إجراء التعديل

جدول رقم (04) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي من الدرجة بعد إجراء التعديلات

مؤشرات حسن المطابقة	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
مربع كاي المعياري (Cmin/Df)		**1,991**
درجة الحرية DF	/	**647**
الدلالة الاحصائية للمطابقة القريبة **P** Value for Close Fit	أن تكون غير دالة	**0,000** دالة
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation **(RMSEA)**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة	**0.05**
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized RMR (**RMR**)	أقل من 0.1 تدل على مطابقة جيدة	**0,029**
مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex (**CFI**)	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0.948**

مؤشر تاكر–لويس Tucker- Lewis Index (**TLI**)	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0.940**
مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index (**GFI**)	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0.862**
مؤشر المطابقة المصحح Adjusted Goodness –of- Fit Index (**AGFI**)	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة –أظهرت الدراسات المضاهاة أداءه الضعيف–	**0.834**

تم التعديل النموذج المقترح من خلال ربط البواقي، حيث أن الارتباط بين البواقي يعني بأن العامل فشل في التخلص من الجزء المشترك بين المشاهدتين ونظرا لأننا تبنينا سابقا إطارا نظريا فيمكن إرجاع هذا الفشل إلى أثر طريقة القياس المستخدمة. كما أن الارتباط من شأنه تحسين قيمة **(Cmin)**.

يتضح من الجدول رقم **(04)** أن أغلب مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النموذج الموضح في الشكل رقم **(03)** حيث نجد أن قيمة مربع كاي **(Cmin)** الذي يساوي **(1288,069)** بدرجات حرية **(647)** دال احصائيا أي عدم وجود تطابق بين النموذج المفترض والنموذج الحقيقي المناظر له في المجتمع نرجعه إلى تأثره بحجم العينة.

ثم إن أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء هو الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب **(RMSEA)** نجد أن قيمته تساوي (0.05) وبالتالي تدل على مطابقة جيدة.

ومن جهة أخرى نجد أن قيمة مؤشر متوسط مربعات البواقي **(RMR)** تساوي **(0.029)** وهي دون القيمة المحكية ***(0.1)*** مما يدل على مطابقة جيدة.

ويعتبر مؤشر المطابقة المقارن **(CFI)** من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة حيث نجد أن قيمته تساوي بالتدوير **(0.95)** وتدل على تمتع النموذج بمطابقة مرتفعة.

وقيمة مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي **(PGFI)** أعلى من القيمة ***(0.6)*** والتي تدل على حسن المطابقة

كما أن قيم مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية والتي نذكر منها مؤشر المطابقة المعياري **(NFI)** ومؤشر المطابقة غير المعياري **(NNFI)** أو مؤشر تاكر–لويس **(TLI)** حيث فاقت قيمها ***(0.90)*** وفاقت قيمة مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي **(PNFI)** القيمة ***(0.6)*** وهذا ما يدل على مطابقة جيدة للنموذج المفترض.

كما أن قيمة مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع **(ECVI)** الذي يساوي **(3.885)** للنموذج المفترض أدنى من مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع لكل من النموذج المستقل والنموذج المشبع. ومحك المعلومات **(AIC)** أقل من قيم المؤشر لكل من النموذج المستقل والنموذج المشبع.

نستخلص أنه عند مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة كما تظهرها نتائج التحليل الأولي باستعمال حزمة ليزرل في الجدول رقم **(03)** بنتائج قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي من الدرجة بعد إجراء التعديلات كما هو مبين في الجدول رقم **(04)** تبين لنا جليا أن جل مؤشرات المطابقة تشير إلى تحسنها وقتمتع النموذج بمطابقة جيدة. ويوضح الشكل رقم (02) النموذج التخطيطي لمسارات النموذج العاملي الذي اخذناه من نتائج **الحزمة الاحصائية Amos** وينطوي الشكل على المسارات المختلفة الدالة على تشبعات المؤشرات المقاسة بالعامل. كما تنطوي على قيم تقديرات البارامترات بوحدات قياسها المعيارية.

أولا. صدق المقياس للصدق ثلاثة أنواع:

- صدق المحتوى **" Contentval Validity"**
- **صدق المحك " Validity Criterion "**

- **صدق التكوين الفرضي "Construct Validity"** وبما أننا بصدد اعتماد التحليل العاملي التوكيدي لاختبار ما إذا كان النموذج المقترح يتطابق مع البيانات، فإننا سنعتمد صدق التكوين الفرضي الذي يتكون بدوره من:

←**الصدق التمايزي "Discriminant Validity"** يتحقق عندما تكون قيم معامل الارتباط بين المفاهيم أو التكوينات الفرضية منخفضة؛

←**الصدق التقاربي "Convergent Validity"** يشترط أن تكون قيم الإرتباطات بين المؤشرات ومعاملاتها قوية؛

←الصدق النظري **" Theoretical Validity"**

الصدق التقاربي والصدق التمايزي يشترط تشبع بين الفقرات والمفاهيم بنسبة (0.50 فما فوق)

- **حساب متوسط التباين المستخرج Average Variance Extracted** من خلال المعادلة التالية:

$$\mathbf{AVE} = \frac{\Sigma\,(\lambda)^{\,2}}{\Sigma(\lambda^2) + \,(\Sigma\boldsymbol{\delta})}$$

الجدول رقم (05) يلخص نتائج الثبات والصدق للعوامل الأربعة –من اعداد الباحثة–

	Alpha de Cronbach	CR الثبات المركب	AVE	MSV	ملاحظة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
العامل الأول "الخوف من المستقبل"	**0.96**	**0.96**	**0.75**	**0.87**		–	0.31	0.12	0.30
العامل الثاني "قلق الصحة"	**0.95**	**0.95**	**0.74**	**0.86**	**AVE < 0.5**	/	–	0.19	0.42
العامل الثالث "قلق المكانة الاجتماعية"	**0.64**	**0.84**	**0.40**	**0.63**	**CR< AVE**	/	/	–	0.51
العامل الرابع "قلق المستقبل المدرسي والمهني"	**0.56**	**0.75**	**0.19**	**0.44**		/	/	/	–

يظهر من خلال الشكل رقم (03) أن تشبعات مرتفعة لمؤشرات العوامل تفوق (50%) مما يدل على تمتعها (العوامل الأربعة) وهي: الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل المدرسي والمهني؛ على الصدق التقاربي لأن كل العوامل السابقة تربطها علاقات قوية بمعظم مؤشراتها التي وظفت لقياسها باستثناء بعض المؤشرات التي قلت عن قيمة المحك المطلوب.

ويبين الجدول رقم (05) قيم الصدق التمايزي والتي تعتبر جيدة حيث أن الارتباط ما بين المفاهيم (العوامل) يقل عن المحك المطلوب والمتمثل في (85%)، إذ نلاحظ بأن الارتباطات تتراوح ما بين 12% إلى 51% وهذا يدل على أن كل العامل يتمايز عن باقي العوامل. كما أن قيمة (**AVE**) للعوامل "الخوف من المستقبل وقلق الصحة" تعدت القيمة (50%) بينما انخفضت في العوامل "قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل المدرسي والمهني" وكانت قيم (**MSV**) للعوامل الأربعة جيدة.

ثانيا. ثبات المقياس

تحليل المفهوم إلى أبعاده في إطار النمذجة وجد أن (**Alpha de Cronbach**) يسيء تقدير الثبات الحقيقي إما بتضخميه أو خفضه فقد يكون الثبات أفضل مما يقدمه فمعادلة المفهوم المركب أدق وأفضل من (**Alpha de Cronbach**) لذلك سنقوم بحساب معامل الثبات المركب (**CR**) بدل (**Alpha de Cronbach**) وفق المعادلة التالية:

$$\mathbf{CR} = \frac{(\sum_{i=1}^{n} \lambda)^2}{((\sum_{i=1}^{n} \lambda)^2) + (\sum_{i=1}^{n} \delta)}$$

وقيمة معامل الثبات المركب (**CR**) الأكبر من (0.6) تعتبر مقبولة. (محاضرات أ.د تيغزة، 2016).

ونلاحظ من خلال الجدول رقم **(04)** بأن جميع قيم معاملات الثبات المركب أكبر من المحك المطلوب (0.6) وهذا دليل على ثبات درجات المقياس ودقتها واحتوائها على نسب قليلة من أخطاء القياس. كما أن مربع معاملات الارتباط المتعدد تدل على ثبات المؤشرات المقاسة وتتراوح قيمها في البيانات من (6%) وهي تعتبر درجة متدنية جدا للسؤال رقم 47 إلى (98%) وهي درجة مرتفعة جدا للسؤال رقم 28 والسؤال رقم 36. وقيم معاملات ثبات درجات المؤشرات مقبولة إجمالا وثبات مؤشرات عامل (الخوف من المستقبل) أعلى من قيم معاملات ثبات باقي العوامل لكن كلها مرتفع نسبيا باستثناء معاملات ثبات بعض المؤشرات ضعيفة نتيجة لربط بواقيها وهذا ما يعني تأثرها بطريقة القياس وعند معاينة تشبعات المؤشرات على عواملها في المخطط رقم (04) والجدول رقم (05) نجد أن معاملات الصدق لعامل الخوف من المستقبل تراوحت ما بين (78% –96%)، في حين عامل قلق الصحة تراوحت معاملات صدق مؤشراته بين (81% –98%). أما عامل قلق المكانة الاجتماعية فتراوحت ما بين (31%–99%) وما بين (25% إلى 64%) لعامل قلق المستقبل الدراسي والمهني.

بعد أن قمنا باختبار جودة حسن المطابقة لنموذج النظري المقترح بأربعة عوامل كامنة تتشبع عليها مجموعة مؤشرات وأسفرت النتائج على أن النموذج المقترح مطابق لبيانات الواقع، حيث وبعد إجراء التعديلات المطلوبة لاحظنا تحسن لمؤشرات جودة المطابقة فنجد بأن قيمة **(RMSEA)** انخفضت بدرجة كبيرة مقارنة بقيمتها السابقة وأصبحت تساوي (0.05)، كما بلغت قيمة **(RMR)** (0.02) وهي أصغر كثير من قيمة المحددة (0.1) بينما كانت هناك دلالة إحصائية نرجعها إلى حجم العينة التي تأثرت بها.

وقيمة مؤشر المطابقة **(GFI)** وصلت إلى (0.86) ولم تتعدى القيمة المطلوبة (0.90) وقيمة **(PGFI)** تجاوزت (0.5) كما نلاحظ بأن قيم مؤشرات المطابقة المقارنة متمثلة في **(CFI)** و**(TLI)** بلغت على التوالي (0.95) و(0.94) وهذه قيم جيدة. وهذا ما يعني "**مقياس قلق المستقبل**" يتميز بالصدق والثبات ويجب التعامل مع كما تقيسه الأداة على أنه يحتوي على أربعة عوامل تتمثل هي: ***(الخوف من المستتقبل قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل المدرسي والمهني)*** في بيئته الجزائرية.

ثانيا. الخصائص السيكومترية لاستبيان التوافق الدراسي

1.7.6 تصحيح أداة التوافق الدراسي

يتم تصحيح الأداة كمايلي:

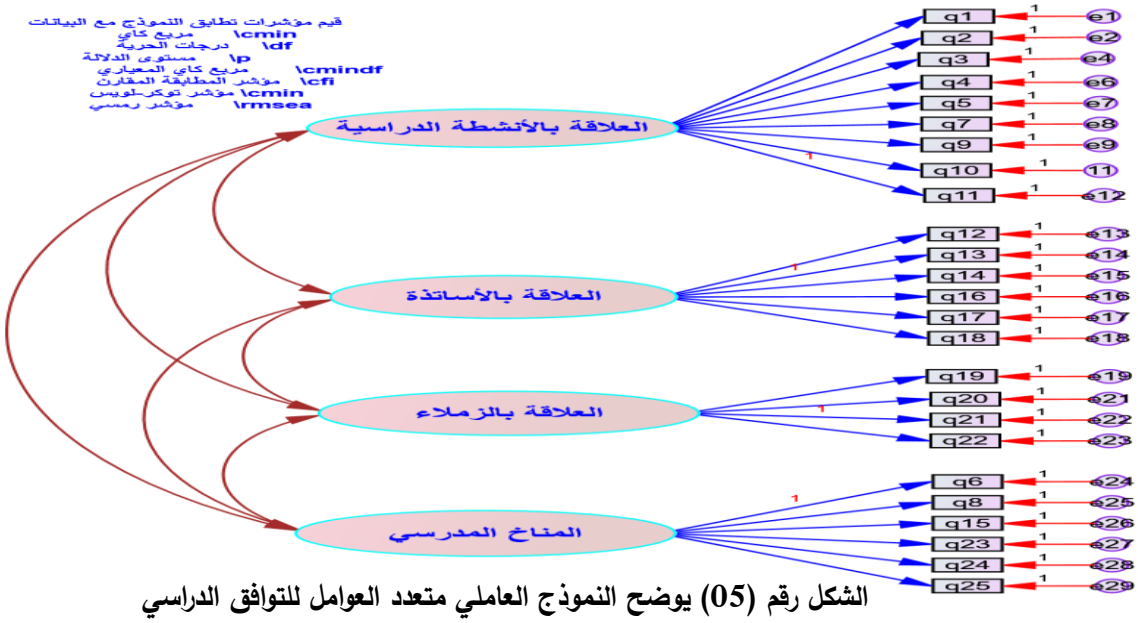
- تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على فقرات أبعاد المقياس، بحيث يتم تصحيح كل بعد من أبعاد الأداة على حدى؛
- تصحح الفقرات كمايلي:

جدول رقم (06) يوضح طريقة حساب الفقرات الايجابية والسلبية لأداة التوافق الدراسي

البديل	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
درجات الفقرات الايجابية	3	2	1
درجات الفقرات السلبية	1	2	3

- بلغ عدد فقرات الأداة في صورته النهائية (25 فقرة).

اختبار صحة النموذج –إختبار حسن المطابقة Goodness of Fit:



الشكل رقم (05) يوضح النموذج العاملي متعدد العوامل للتوافق الدراسي

يتضح بأن المقياس يضم أربعة أبعاد مقاسة تضم كل بعد مؤشرات مقاسة:

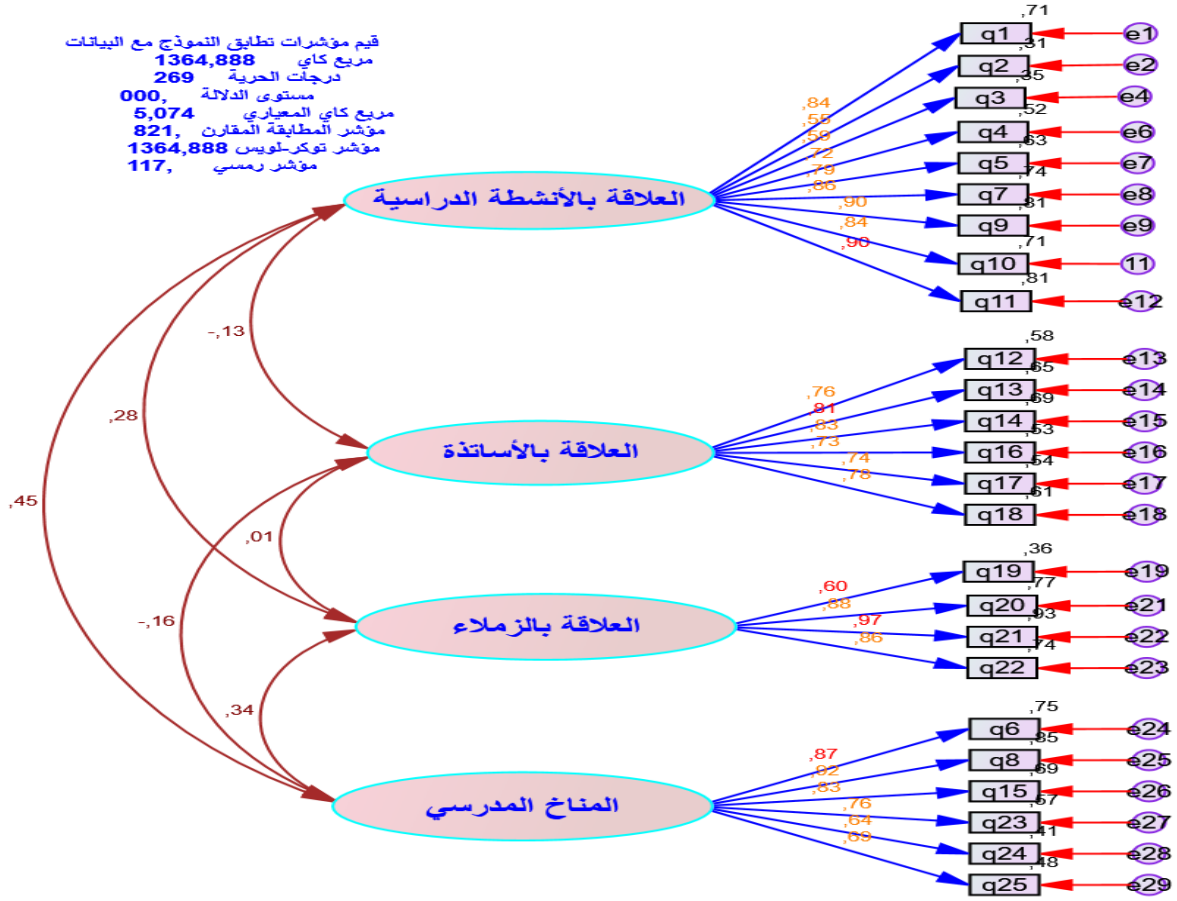
- البعد الأول "**العلاقة بالأنشطة الدراسية**" ب 09 مؤشرات مقاسة؛
- البعد الثاني "**العلاقة بالأساتذة**" ب 06 مؤشرات مقاسة؛
- البعد الثالث "**العلاقة بالزملاء**" ب 04 مؤشرات مقاسة؛

- البعد الثالث "**العلاقة مع المناخ الدراسي**" ب 06 مؤشرات مقاسة.

جدول رقم (07) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي من الدرجة الأولى لمقياس التوافق الدراسي

	مؤشرات حسن المطابقة	الإختصار	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit Indices	النسبة الاحتمالية لمربع كاي The Likelihood Ratio Chi-Square	**Cmin**	/	**1364,888**
	مربع كاي المعياري	**CMIN/DF**	/	**5,074**
	جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean square Residual	**RMR**	أقل من 0.1 تدل على مطابقة جيدة	**0,035**
	مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index	**GFI**	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0,721**
	مؤشر المطابقة المصحح Adjusted Goodness –of- Fit Index	**AGFI**	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة – أظهرت الدراسات المضاهاة أداءه الضعيف–	**0,663**
مؤشر الإفتقار للاقتصاد	الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation	**RMSEA**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة	**0.117**
	الدلالة الاحصائية للمطابقة القريبة P Value for Close Fit	**P**	أن تكون غير دالة	**,000** دالة إحصائيا
	مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع	**ECVI**	يجب أن تكون **قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر**	**النموذج الحالي= 4,939** **النموذج المشبع= 2,174** **النموذج المستقل = 21,642**
	محك المعلومات لأيكيك	**AIC**	يجب أن تكون **قيمة المؤشر للنموذج الحالي أصغر**	**النموذج الحالي= 1476,888** **النموذج المشبع= 650,000** **النموذج المستقل= 6465,70**
مؤشر المطابقة المقارنة	مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex	**CFI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0.821**
	مؤشر تاكر–لويس Tucker- Lewis Index	**TLI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0.800**

	مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	**PNFI**	قيمة المؤشر يفضل أن يكون أكبر من (0.6)	**0.706**



الشكل رقم (06) يوضح قيم التشبعات من التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوافق الدراسي

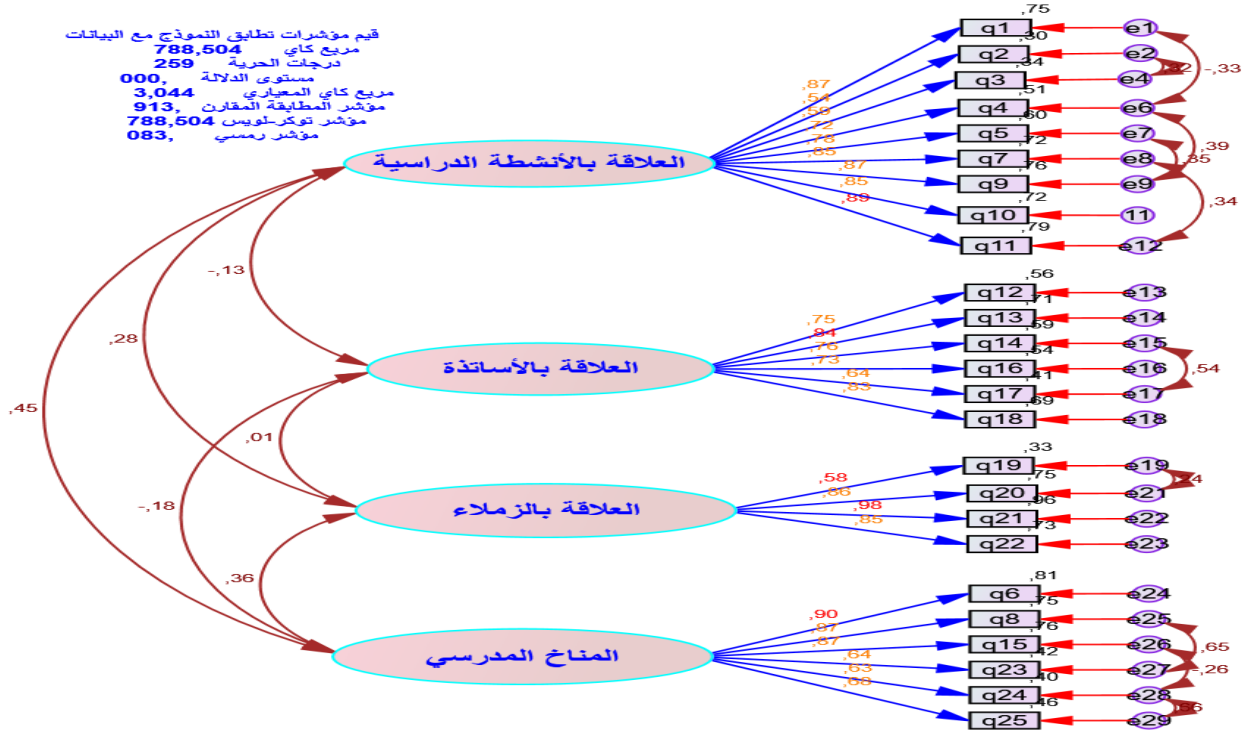
نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أعلاه أنه وبعد القيام بإجراء التحليل الأول للبيانات أشارت نتائج مؤشرات المطابقة إلى سوء المطابقة حيث نجد بأن قيمة **(GFI)** أقل من قيمة المحك. في حين يظهر من خلال الشكل رقم (06) بأن قيم تشبعات المؤشرات على عواملها جيدة؛

وجاءت قيم مؤشرات **الاقتصاد للاقتصاد** "**Parcimony Correction Indices** " كما تظهر في الجدول متدنية فنجد مثلا أن قيمة محك المعلومات لأيكيك **(AIC)** وقيمة مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع **(ECVI)** للنموذج المقترح أعلى من قيم المؤشرات للنموذج المشبع وأصغر من قيم المؤشرات للنموذج المستقل والمطلوب أن تكون أصغر من قيم المؤشرات لهما بالإضافة إلى وجود الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة للمطابقة القريبة؛

وعند قراءة لنتائج **قيم مؤشر المطابقة المقارنة أو التزايدية " Comparative / incremental Fit Indices**" والمتمثلة في قيم كل من مؤشر المطابقة المقارن (CFI)، مؤشر تاكر–لويس (TLI) قيم منخفضة جدا لم تصل إلى القيمة المحكي. بينما وأشارت قيم جذر متوسط مربعات البواقي **(RMR)** ومؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي **(PNFI)** والمتمثلة لقيم مقبولة كونها في حدود مستويات قبول المطابقة، فهي تدل على مطابقة جيدة للنموذج المقترح. ولكن لا يمكننا الحكم على النموذج يتميز بجودة مطابقة مع بيانات الواقع.

وعليه يمكن القول بأن النموذج الحالي يتطلب إجراء تعديل عليه من خلال فحص البواقي ومؤشرات التعديل التي يتيحها برنامج Amos بالرجوع إلى **(Modification Indices)** مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب النظري والمنطقي في التأكد من صحة التعديل؛

فقد تم تعديل النموذج المقترح من خلال ربط البواقي الذي من شأنه تحسين قيمة **(Cmin)** ويعني الارتباط بين البواقي بأن العامل فشل في التخلص من الجزء المشترك بين المشاهدتين ونظرا لأننا تبنينا سابقا إطارا نظريا فيمكن إرجاع هذا الفشل إلى أثر طريقة القياس المستخدمة. وفيما يلي النتائج المتحصل عليها بعد إجراء التعديل.



الشكل رقم (07) النموذج العاملي رباعي العوامل للتوافق الدراسي بعد إجراء التعديل

جدول رقم (08) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي من الدرجة الأولى بعد إجراء التعديلات وربط البواقي

مؤشرات حسن المطابقة	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
مربع كاي المعياري (Cmin/Df)		**3,04**
درجة الحرية DF	/	**259**
الدلالة الاحصائية للمطابقة القريبة **P** Value for Close Fit	أن تكون غير دالة	**,000** **دالة**
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation **(RMSEA)**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة القيمة بين 0.05- 0.08 تدل على مطابقة مقبولة	**0.08**
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized RMR (**RMR**)	أقل من 0.1 تدل على مطابقة جيدة	**0,03**
مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex (**CFI**)	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0,91**
مؤشر تاكر–لويس Tucker- Lewis Index (**TLI**)	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0,90**
مؤشر حسن المطابقة(**GFI**)	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0,84**

(نقلا عن: تيغزة، 2012: 262)

تم التعديل النموذج من خلال ربط البواقي، حيث أن الارتباط بين البواقي الذي من شأنه تحسين قيمة **(Cmin)**.

يتضح من الجدول رقم **(08)** أن أغلب مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة النموذج الموضح في الشكل رقم **(07)** حيث نجد أن قيمة مربع كاي **(Cmin)** بدرجة حرية **(2059)** دالة احصائيا وهذا راجع إلى تأثير حجم العينة. ثم إن أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء ك قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب **(RMSEA)** نجد أن قيمته تساوي (0.08) وبالتالي تدل على مطابقة مقبولة.. مؤشر المطابقة المقارن **(CFI)** القائم على المقارنة أشارت قيمته **(0.91)** كما أن قيم مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية والتي نذكر منها مؤشر المطابقة المعياري **(NFI)** ومؤشر المطابقة غير المعياري **(NNFI)** أو مؤشر تاكر– لويس **(TLI)** حيث فاقت قيمها ***(0.90)*** مما يدل على مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات الواقع

ومن جهة أخرى نجد أن قيمة مؤشر متوسط مربعات البواقي **(RMR)** تساوي **(0.03)** وهي دون القيمة المحكية ***(0.1)*** مما يدل على مطابقة جيدة.

وقيمة مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي **(PGFI)** تعدت القيمة ***(0.6)*** والتي تدل على حسن المطابقة

نستخلص أنه عند مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة كما تظهرها نتائج التحليل الأولي باستعمال حزمة ليزرل في الجدول رقم **(07)** بنتائج قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج العاملي من الدرجة بعد إجراء التعديلات كما هو مبين في الجدول رقم **(08)** تبين لنا جليا أن جل مؤشرات المطابقة تشير إلى تحسنها وتمتع النموذج بمطابقة جيدة.

ويوضح الشكل رقم (07) النموذج التخطيطي لمسارات النموذج العاملي الذي اخذناه من نتائج **الحزمة الاحصائية Amos** وينطوي الشكل على المسارات المختلفة الدالة على تشبعات المؤشرات المقاسة بالعامل. كما تنطوي على قيم تقديرات البارامترات بوحدات قياسها المعيارية الجيدة.

وبعد الإطمئنان على جودة المطابقة ننتقل إلى حساب

أولا. صدق المقياس

الجدول رقم **(09)** يلخص نتائج الثبات والصدق للعوامل الأربعة –من اعداد الباحثة–

	Alpha de Cronbach	CR الثبات المركب	AVE	MSV	ملاحظة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
العامل الأول	0.90	**0.93**	0.61	0.71	**AVE < 0.5**	-	0.31	0.12	0.30
العامل الثاني	0.95	0.87	0.58	0.50		/	-	0.19	0.42
العامل الثالث	0.64	0.90	0.69	0.63	**CR> AVE**	/	/	-	0.51
العامل الرابع	0.56	0.90	0.60	0.65		/	/	/	-

يظهر من خلال الشكل رقم (07) أن تشبعات مرتفعة لمؤشرات العوامل تفوق (50%) مما يدل على تمتعها (العوامل الأربعة) وهي: العلاقة بالأنشطة الدراسية، العلاقة بالأساتذة، العلاقة بالأقران والعلاقة المناخ الدراسي؛ على الصدق التقاربي لأن كل العوامل السابقة تربطها علاقات قوية بمعظم مؤشراتها التي وظفت لقياسها باستثناء بعض المؤشرات التي قلت عن قيمة المحك المطلوب.

ويبين الجدول رقم (09) قيم الصدق التمايزي والتي تعتبر جيدة حيث أن الارتباط ما بين المفاهيم (العوامل) يقل عن المحك المطلوب والمتمثل في (85%)، إذ نلاحظ بأن الارتباطات تتراوح ما بين 12% إلى 51% وهذا يدل على أن كل العامل يتمايز عن باقي العوامل. كما أن قيمة متوسط التابين المشترك **(AVE)** للعوامل "الخوف من المستقبل وقلق الصحة" تعدت القيمة (50%) بينما انخفضت في العوامل "قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل المدرسي والمهني" وكانت قيم **(MSV)** للعوامل الأربعة جيدة.

ثانيا. ثبات المقياس لحساب معامل الثبات المركب **(CR)** وفق المعادلة:

$$\mathbf{CR} = \frac{(\sum_{i=1}^{n} \lambda)^2}{((\sum_{i=1}^{n} \lambda)^2) + (\sum_{i=1}^{n} \delta)}$$

ومثلما أشرنا سابقا فإن قيمة معامل الثبات المركب **(CR)** الأكبر من (0.6) تعتبر مقبولة.

إذن نلاحظ من خلال الجدول رقم **(09)** بأن جميع قيم معاملات الثبات المركب أكبر من المحك المطلوب (0.6) وهذا دليل على ثبات درجات المقياس ودقتها واحتوائها على نسب قليلة من أخطاء القياس. كما أن مربع معاملات الارتباط المتعدد تدل على ثبات المؤشرات المقاسة وتتراوح قيمها في البيانات من (6%) وهي تعتبر درجة متدنية جدا للسؤال رقم 47 إلى (98%) وهي درجة مرتفعة جدا للسؤال رقم 28 والسؤال رقم 36. وقيم معاملات ثبات درجات المؤشرات مقبولة إجمالا وثبات مؤشرات عامل (الخوف من المستقبل) أعلى من قيم معاملات ثبات باقي العوامل لكن كلها مرتفع نسبيا باستثناء معاملات ثبات بعض المؤشرات ضعيفة نتيجة ل ربط بواقيها وهذا ما يعني تأثرها بطريقة القياس وعند معاينة تشبعات المؤشرات على عواملها في المخطط رقم (07) والجدول رقم (09) نجد أن معاملات الصدق لعامل الخوف من المستقبل تراوحت ما بين (78% –96%)، في حين عامل قلق الصحة تراوحت معاملات صدق مؤشراته بين (81% –98%)، أما عامل قلق المكانة الاجتماعية فتراوحت ما بين (31%–99%) وما بين (25% إلى 64%) لعامل قلق المستقبل الدراسي والمهني.

بعد أن قمنا باختبار جودة حسن المطابقة لنموذج النظري المقترح بأربعة عوامل كامنة تتشبع عليها مجموعة مؤشرات وأسفرت النتائج على أن النموذج المقترح مطابق لبيانات الواقع، حيث وبعد إجراء التعديلات المطلوبة لاحظنا تحسن لمؤشرات جودة المطابقة فنجد بأن قيمة **(RMSEA)** انخفضت بدرجة كبيرة مقارنة بقيمتها السابقة وأصبحت تساوي (0.05)، كما بلغت قيمة **(RMR)** (0.02) وهي أصغر كثير من قيمة المحددة (0.1) بينما كانت هناك دلالة إحصائية نرجعها إلى حجم العينة التي تأثرت بها.

وقيمة مؤشر المطابقة **(GFI)** وصلت إلى (0.86) ولم تتعدى القيمة المطلوبة (0.90) وقيمة **(PGFI)** تجاوزت (0.5) كما نلاحظ بأن قيم مؤشرات المطابقة المقارنة متمثلة في **(CFI)** و**(TLI)** بلغت على التوالي (0.95) و(0.94) وهذه قيم جيدة. وهذا ما يعني "**مقياس التوافق الدراسي**" يتميز بالصدق التمايزي والتقاربي. وبالثبات ويجب التعامل مع كما تقيسه الأداة على أنه يحتوي على أربعة عوامل تتمثل هي *(العلاقة بالأنشطة الدراسية، العلاقة بالأستاذ،* العلاقة بالأقران والعلاقة *بالمناخ الدراسي)* في بيئته الجزائرية.

ثالثا. الخصائص السيكومترية الخاصة بمقياس دافعية التعلم

8.6. صدق استبيان الدافعية للتعلم:

1.8.6. الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):

الجدول رقم (10-أ) يوضّح معاملات الارتباط بين فقرات استبيان دافعية التعلم والدرجة الكلية -من إعداد الباحثة ياسين-

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط
.1		*0,322
.2		**0,600
.4		**0,606
.5		0,151
.6		**0,478
.8		**0,723
.10		**0,594
.12		**0,505
.13		**0,444
.15		*0,357
.16		**0,554
.19		**0,606
.22		**0,433
.23		*0,370
.24		**0,639
.27		0,207

*علاقة دالة عند مستوى دلالة 0,05

**علاقة دالة عند مستوى دلالة 0,01

2.8.6.ثبات استبيان الدافعية للتعلم:

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين جزئي، وقد تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

الجدول رقم (10 – ب) يبين معامل الثبات "طريقة التجزئة النصفية"

	عدد فقرات	معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان	معامل الثبات
الجزء الأول	08	0,638	0,779
الجزء الثاني	08		

وكما هو موضح في الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبيان هو (0,779)

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

استخدمت الباحثة (ياسين) طريقة ألفا كرونباخ لحساب الثبات كطريقة ثانية لحساب الثبات. وقد كان معامل ألفا كرونباخ للثبات يساوي (0,780)

الدراسة الأساسية

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية وتحقيق أهدافها انتقلت الباحثة إلى الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في استبيان قلق المستقبل، استبيان التوافق الدراسي وكذا استبيان دافعية التعلم على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات ولاية تلمسان من أجل جمع المعلومات والإجابة على تساؤلات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأن طبيعة الموضوع تقتضي ذلك، الذي يعتمد على عينة البحث في جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع وهو التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والدافعية للتعلم وتأثيرهما على التوافق الدراسي فمن خلال المنهج الوصفي التحليلي نستطيع دراسة الواقع وتحليله بشكل دقيق.

2- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتمثل مجتمع البحث في تلاميذ السنة ثانية ثانوي من مختلف التخصصات العلمية والأدبية بثانويات ولاية تلمسان وعددهم تلميذ وتلميذة وذلك حسب إحصائية مديرية التربية لولاية تلمسان. وفيما يلي جدول يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي

الجدول رقم (11 – أ) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي

شعبة العلوم التجريبية							شعبة الآداب والفلسفة		المجموع
ع. تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي				آداب وفلسفة	لغات أجنبية	
			هـ. ميكانيكة	هـ. كهربائية	هـ. مدنية	هـ. طرائق			
4269	**366**	**1084**	**94**	**141**	**206**	**96**	**2488**	**1078**	**9822**

(المصدر: مديرية التربية –لولاية تلمسان–)

الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الأساسية

- **الإطار الزماني للدراسة:** تم إجراء الدراسة الأساسية بين نهاية الفصل الأول والفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2018–2019.
- **الإطار المكاني للدراسة:** أجريت الدراسة على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي لولاية تلمسان (بالجزائر) وشملت الدراسة تلاميذ السنة ثانوي بكل التخصصات، وتسهيلا للوصول إلى العينة تم جمعهم بالإستعانة بالبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي متمثل في موقع الفيسبوك، وكذا قامت الباحثة بالإلتقاء مع بعض أفراد العينة في مكتبة دار الثقافة (عبد القادر علولة) ومكتبة (محمد ديب).

مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

يشتمل المجتمع الذي اتخذته الباحثة مجالا بشريا للبحث في عينة من تلاميذ السنة ثانية ثانوي من التخصصات العلمية والأدبية لثانويات ولاية تلمسان قدرت ب(**1120** تلميذ وتلميذة). وبعد الاتصال بمديرية التربية للولاية وتقديم التسهيلات لإجراء الدراسة، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم اختيار العينة بطريقة عشوائية موزعة على النحو التالي:

الجدول رقم (11 – ب) يبين توزيع أفراد العينة للدراسة الأساسية حسب متغير الجنس والتخصص الدراسي

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية	المتغيرات
متغير الجنس	الذكور	544	48.57 %
	الإناث	576	51.43 %
المجموع		**1120**	**100 %**
متغير التخصص الدراسي	علمي	641	57.23 %
	أدبي	479	53.65 %
المجموع		**1120**	**100 %**

ما يلاحظ من الجدول أن نسبة الذكور (% 48.57) وهي نسبة أقل نسبيا من نسبة الإناث التي بلغت (% 51.43)، أما فيما يخص متغير التخصص الدراسي يظهر لنا أن نسبة أفراد العينة من التخصص العلمي إلى التخصص الأدبي متقاربة حيث نلاحظ أن نسبة العلميين قدرت ب (% 57.23) في حين قدرت نسبة الأدبيين (% 53.65) من مجموع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

طبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية (2018-2019) على تلاميذ السنة ثانية ثانوي من مختلف التخصصات حيث تم اختيار السنة الثانية دون السنة الأولى والسنة الثالثة من التعليم الثانوي كون تلاميذ المستوى الأول في مرحلة البحث عن التكيف مع المناخ المدرسي الجديد (إذ يعتبر متغير دخيل من شأنه التأثير على نتائج الدراسة) بينما تلاميذ السنة الثالثة فهم مقبلين على اجتياز امتحان مصيري (البكلوريا) (متغير قلق الامتحان الذي يعتبر هو الأخر متغير دخيل) هذا من جهة ومن جهة أخرى فقد أجمع عدد من مستشاري التوجيه والإرشاد بالإضافة لأساتذة التعليم الثانوي أن تلاميذ السنة الثانية الأكثر تفكيرا بالمستقبل وهم الأنسب لأن يكونوا عينة لإجراء الدراسة عليها.

وقد استغرق التطبيق حوالي 20 أسبوع بمساعدة الأساتذة ومستشاري التوجيه والإرشاد العاملين بالمؤسسات التعليمية (الثانويات) وكان التطبيق على النحو التالي:

بعد طبع عدد من الإستبانات تم تطبيقها حسب الجدول الزمني المتفق عليه (مع مديري الثانويات ومستشاري التوجيه) بطريقة جماعية في قاعات التدريس ومنهم في قاعة مكتبة دار الثقافة (عبد القادر علولة) ومكتبة (محمد ديب)، بينما تم التواصل مع البعض من أفراد العينة عن طريق البريد الالكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

بعد جمع البيانات ومراجعتها تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومن أجل التعرف على مواصفات النموذج المقترح وكذا الإجابة على تساؤلات (أسئلة) الدراسة أجرت الباحثة التحليل الاحصائي باستخدام أسلوب تحليل المسار **(Path Analysis)** الذي يعتمد في جوهره على برنامج **(Amos. Version$_{24}$)** وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS. Version $_{22}$)** باستخدام تحليل المسار والذي يتمثل في مجموعة الأساليب الاحصائية التي تهدف إلى الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمجموعة من المتغيرات المشاهدة

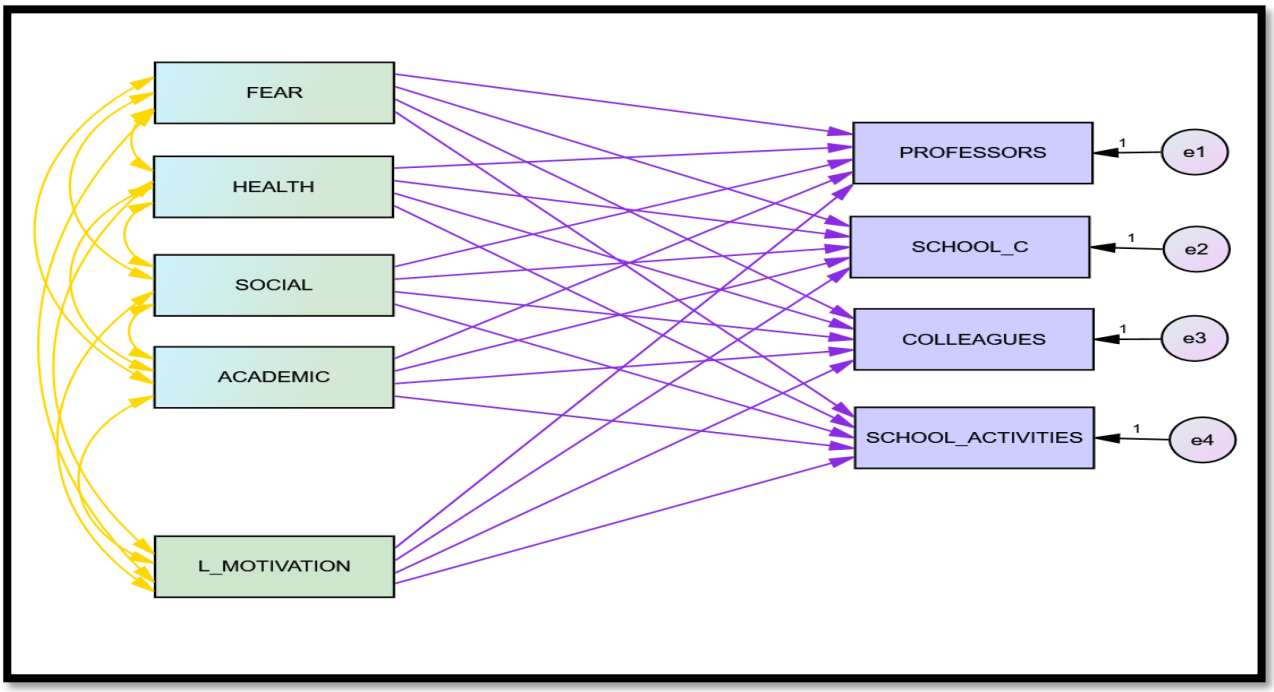
يعتبر تحليل المسار في الواقع امتداد لتحليل الانحدار الذي يستخدم من قبل الباحثين لاختبار مدى ملائمة مصفوفة الارتباط مع نموذج سببي يختبرونه **(Garson, 2004)**. والهدف من تحليل المسار الذي يتكون من مجموعة النماذج التي تصور تأثير مجموعة من المتغيرات على بعضها البعض هو تقديم تقديرات لحجم وأهمية الاتصالات السببية المفترضة بين مجموعات من المتغيرات المعروضة من خلال استخدام مخططات المسار؛ إذن تحليل المسار هو نوع من نمذجة المعادلات الهيكلية يشتمل على اختبار نمط محدد من الناحية النظرية أو التجريبية للعلاقة بين مجموعة من المتغيرات.

الفصل السابـع
عرض وتفسير نـتائج الـدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفرضيات وعرض نتائج كل فرضية على حدى فبعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة وجمع البيانات كما سبق وبيناها في الفصل السابق وبعد عملية تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1. توصيف النموذج "Model Specification"



الشكل رقم (08) يبين نموذج المعادلة البنائية كما أخذ من برنامج (Amos 24)

- **المتغيرات الكامنة:** وهي المتغيرات غير المشاهدة (الافتراضية) والتي يستدل عليها من خلال مؤشرات مقاسة أو مشاهدة وهي في دراستنا:

1. ***قلق المستقبل*** يستدل عليه من خلال 04 أبعاد (الخوف من المستقبل)، (قلق الصحة)، (قلق المكانة الاجتماعية) و(قلق المستقبل الدراسي والمهني)؛
2. ***دافعية التعلم*** يستدل عليه في الدراسة من خلال 19 مؤشر مقاس؛
3. ***التوافق الدراسي*** يستدل عليه من خلال 4 أبعاد (العلاقة بالأصدقاء، المعلمين، الأنشطة الدراسية العلاقة بالمناخ المدرسي.

- **المتغيرات الخارجية** وهي المتغيرات المستقلة التي تؤثر في غيرها ولا تتأثر بمتغيرات داخلية في النموذج ومثالها أخطاء القياس وتمثل في دراستنا (دافعية التعلم، الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل الدراسي والمهني)؛
- **المتغيرات الداخلية** وهي المتغيرات المتأثرة بغيرها داخل النموذج وتسمى المتغيرات التابعة وهي في دراستنا (العلاقة بالأصدقاء، المعلمين، الأنشطة الدراسية والعلاقة بالمناخ الدراسي

نلاحظ من خلال الشكل رقم (08) بأن (دافعية التعلم، الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل الدراسي والمهني) تؤثر تأثيرا مباشرا على (العلاقة بالأصدقاء، المعلمين، الأنشطة الدراسية العلاقة بالمناخ المدرسي.

2. اختبار النموذج "Model Testing "

قبل اختبار الفرضيات سيتم أولا تقدير كفاءة النموذج من خلال تحليل المسار للعلاقات والارتباطات بين المتغيرات ودراسة دور كل من المتغيرات المؤثرة (دافعية التعلم)، (الخوف من المستقبل)، (قلق الصحة) (قلق المكانة الاجتماعية) و(قلق المستقبل الدراسي والمهني).

تقوم فكرة النمذجة على أساس المطابقة بين النموذج النظري والبيانات المجمعة من القياس استنادا على مجموعة محكات تنقسم إلى قسمين

أولا. مؤشرات حسن المطابقة Indices Fit Of Goodness وتشمل المؤشرات التالية

أ . مربع كاي cmin والذي ينبغي أن يكون أصغر ما يمكن (قيمة غير دالة)

ب . مؤشر حسن المطابقة Index Fit Of Goodness "GFI"

ج . مؤشر حسن المطابقة المعدل Index Fit Of Goodness Adjusted "AGFI"

د . مؤشر المطابقة النسبي Index Fit Relatif "RFI "

ه . مؤشر المطابقة المقارن Index Fit Comparative "CFI"

و . مؤشر المطابقة المعياري Index Fit Normative "NFI"

ل . مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب Root Mean Square Of Proximities "RMSEA "

ثانيا. مؤشرات التعديل Indices Modification وتمثل الطريقة والإجراءات التي يسمح بها البرنامج ويلجأ إليها الباحث لتعديل أو حذف المؤشرات (الفقرات) التي لا تعطي أحسن مطابقة للنموذج مع البيانات ولكي تكون كاي تربيع square–Chi غير دالة إحصائيا، أي أن تكون قيمتها المحسوبة أصغر ما يمكن

الجدول رقم (12) يبين قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج المعادلة البنائية

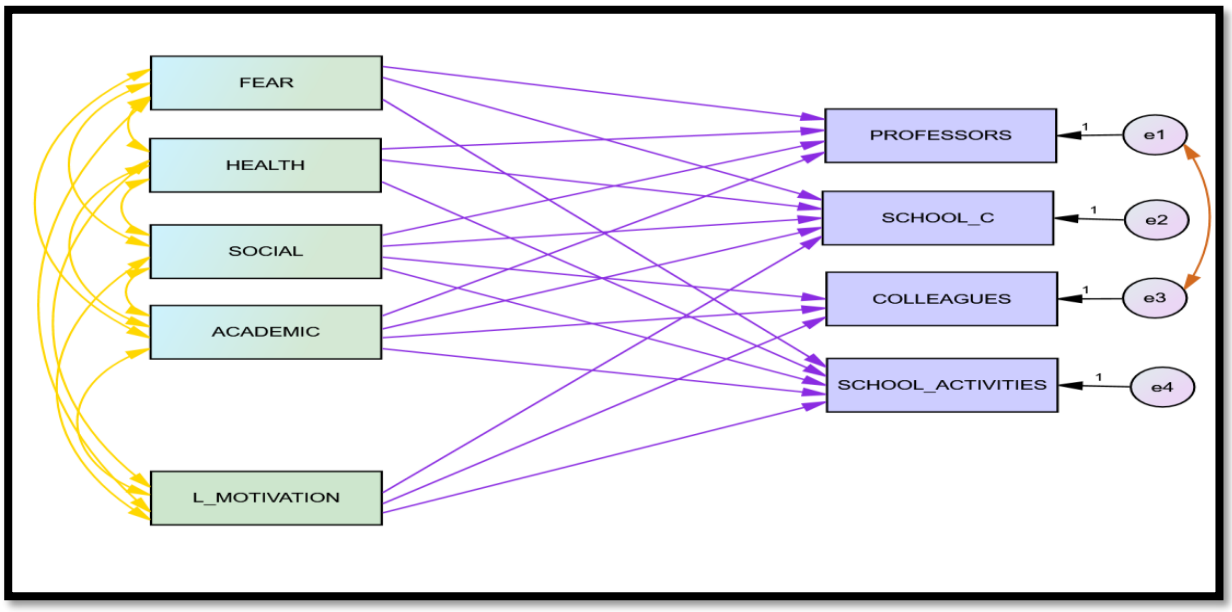
مؤشرات حسن المطابقة	الإختصار	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي The Likelihood Ratio Chi-Square	**Cmin**	أن تكون غير دالة	**11,976** **Df= 6** **P Value= 0,063** غير دالة
مربع كاي المعياري	**CMIN/DF**	/	**1,996**
مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index	**GFI**	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0,998**
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean square Residual	**RMR**	كلما كان أصغر كان أفضل	**0.046**
مؤشر المطابقة المعياري Index Fit Normative	**NFI**	القيمة الأكبر من 0.90	**0.956**
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation	**RMSEA**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة	**0,030**
مؤشر تاكر_لويس Tucker_Lewis Index	**TLI**	تساوي أو اكبر من 0.95 لقبول المطابقة	**0,849**
مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex	**CFI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**0,975**

المصدر: من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS v.24**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) وعند قراءة نتائج **قيم مؤشرات المطابقة كقيم** مؤشر المطابقة المقارن **(CFI)** مؤشر المطابقة المعياري **(NFI)** والجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب **(RMSEA)** هي قيم جيدة جدا فاقت القيمة المحكية والمتمثلة في (0.90)، بينما فاقت قيمة مؤشر حسن المطابقة **(GFI)** القيمة المحكية، وهذا دليل على أن النموذج المفترض يتطابق مع الواقع ولكن قيمة **(TLI)** لم تصل إلى القيمة المحكية.

وعليه فإن النموذج بحاجة لإجراء التعديلات التي يتيحها برنامج Amos بالرجوع إلى **(Modification Indices)** لعله يحسن من المطابقة مع بيانات الواقع.

1. تعديل النموذج



الشكل رقم (09) نموذج المعادلة البنائية إجراء التعديلات بربط البواقي

الجدول رقم (13) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج المفترض بعد إجراء التعديلات وربط البواقي

مؤشرات حسن المطابقة	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
مربع كاي المعياري **(Cmin)**	الدلالة الاحصائية للمطابقة القريبة **P** Value for Close Fit : أن تكون غير دالة	**4,787** **P. Value= 0,442** غير دالة CMIN/DF= 0,957
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation **(RMSEA)**	القيمة الأقل من **0,05** تدل على مطابقة جيدة	**0,000**
مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex (**CFI**)	القيمة الأعلى من **0.90** تدل على مطابقة مقبولة	**1,000**
RMR	القيمة الأقل من 0,05 تدل على مطابقة جيدة	**0,031**
مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index (**GFI**)	القيمة التي تساوي أو تتجاوز **0.90**	**0,999**

مؤشر المطابقة المصحح Adjusted Goodness –of- Fit Index (**NFI**)	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة	**0,983** **TLI= 1,006**

المصدر: من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS v.24**

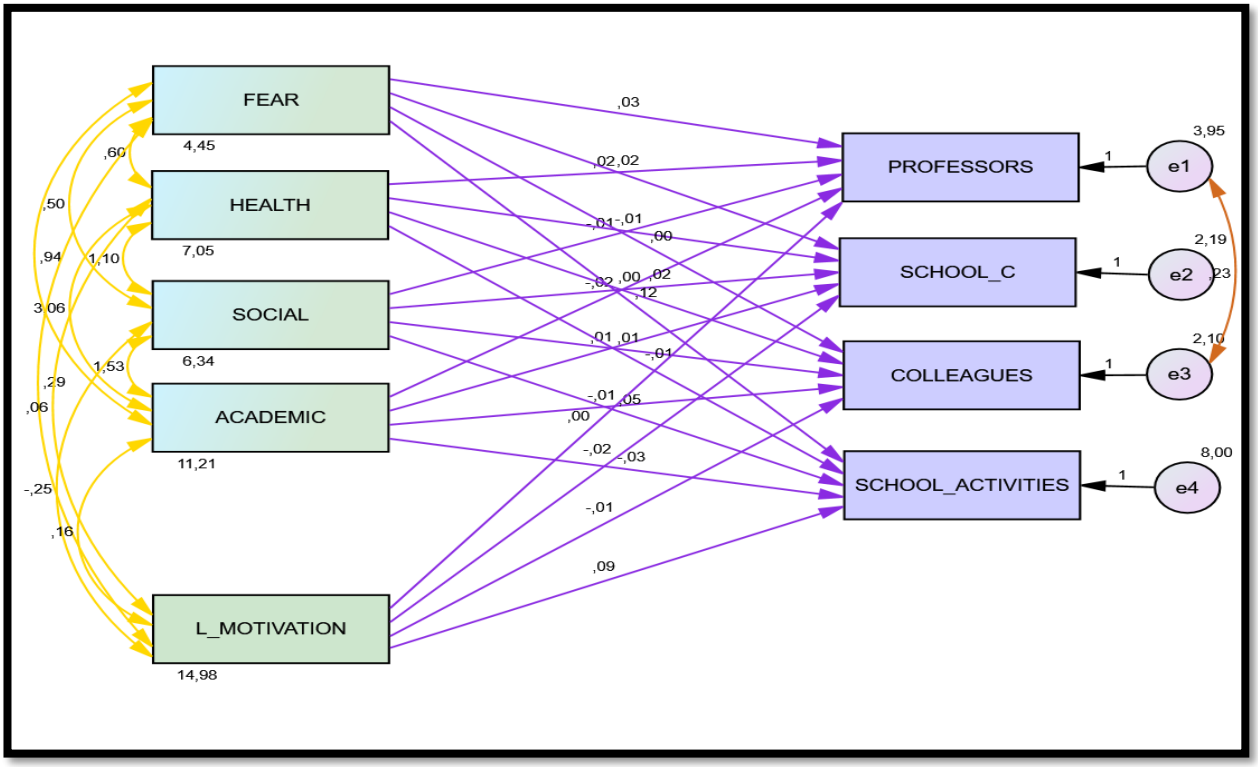
يتضح من الجدول رقم **(13)** أنه وبعد تعديل النموذج من خلال ربط البواقي أشارت مؤشرات المطابقة إلى تحسن مطابقة النموذج الموضح في الشكل رقم **(09)** فنجد أن قيمة مربع كاي **(Cmin)** غير دالة ب (0,442) مما يدل على وجود تطابق أحسن بين النموذج المفترض والنموذج الحقيقي المناظر له في المجتمع.

ثم إن أكثر مؤشرات المطابقة فعالية وأداء والمتمثل في الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب **(RMSEA)** نجد أن قيمته أصبحت تساوي (0,031) وهذا ما يدل أيضا على مطابقة ممتازة.

ويعتبر مؤشر المطابقة المقارن **(CFI)** من أفضل المؤشرات القائمة على المقارنة حيث نجد أن قيمته فاقت القيمة المحكية وأصبحت **(1,000)** وقيمة **(TLI)** أيضا أشارت إلى **(1,006)** وهذا ما يؤكد على تمتع النموذج بمطابقة مرتفعة جدا.

كما أن قيم مؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية والتي نذكر منها مؤشر المطابقة المعياري تحسنت قيمة **(NFI)** أيضا وأشارت إلى **(0,983)** وهذا ما يدل أيضا على مطابقة ممتازة للنموذج المفترض.

نستخلص أنه عند مقارنة قيم المؤشرات المحسوبة كما تظهرها نتائج التحليل الأولي باستعمال حزمة ليزرل في الجدول رقم **(12)** بنتائج قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج بعد إجراء التعديلات كما هو مبين في الجدول رقم **(13)** تبين لنا جليا أن كل مؤشرات المطابقة تشير إلى تحسنها وتمتع النموذج بمطابقة عالية جدا مع بيانات الواقع والتعديل الذي أحدث لم يؤثر على النموذج سلبيا.



الشكل رقم (10) يوضح القيم اللامعيارية للنموذج المقترح المحصل عليها من برنامج أموس 24

المصدر : من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS v.24**

يتم تعديل النموذج من أجل المطابقة مع بيانات الواقع من جهة والاقتصاد وبساطة في عدد المتغيرات من جهة أخرى، وهنا يمكننا طرح السؤال التالي: هل يمكن أن أقلل عدد البراميترات دون أن يفقد النموذج مطابقته الممتازة؟

الجدول رقم (14) يوضح قيم مؤشرات حسن المطابقة ومحكاتها للنموذج المفترض بعد إجراء التعديل الثاني –بحذف البراميترات–

مؤشرات حسن المطابقة	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
مربع كاي المعياري **(Cmin)**	الدلالة الاحصائية للمطابقة القريبة **P** Value for Close Fit : أن تكون غير دالة	**4,787** **P. Value= 0,442** غير دالة CMIN/DF= 0,957
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation **(RMSEA)**	القيمة الأقل من **0,05** تدل على مطابقة جيدة	**0,000**

مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex (**CFI**)	القيمة الأعلى من **0.90** تدل على مطابقة مقبولة	**1,000**
RMR	القيمة الأقل من 0,05 تدل على مطابقة جيدة	**0,031**
مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index (**GFI**)	القيمة التي تساوي أو تتجاوز **0.90**	**0,999**
مؤشر المطابقة المصحح Adjusted Goodness –of- Fit Index (**NFI**)	تساوي أو أكبر من 0.95 لقبول المطابقة	**0,983** **TLI= 1,006**

المصدر: من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS v.24**

تم التعديل من خلال حذف البراميترات التالية: تأثير الخوف من المستقبل على علاقة المتعلم بالرفاق؛

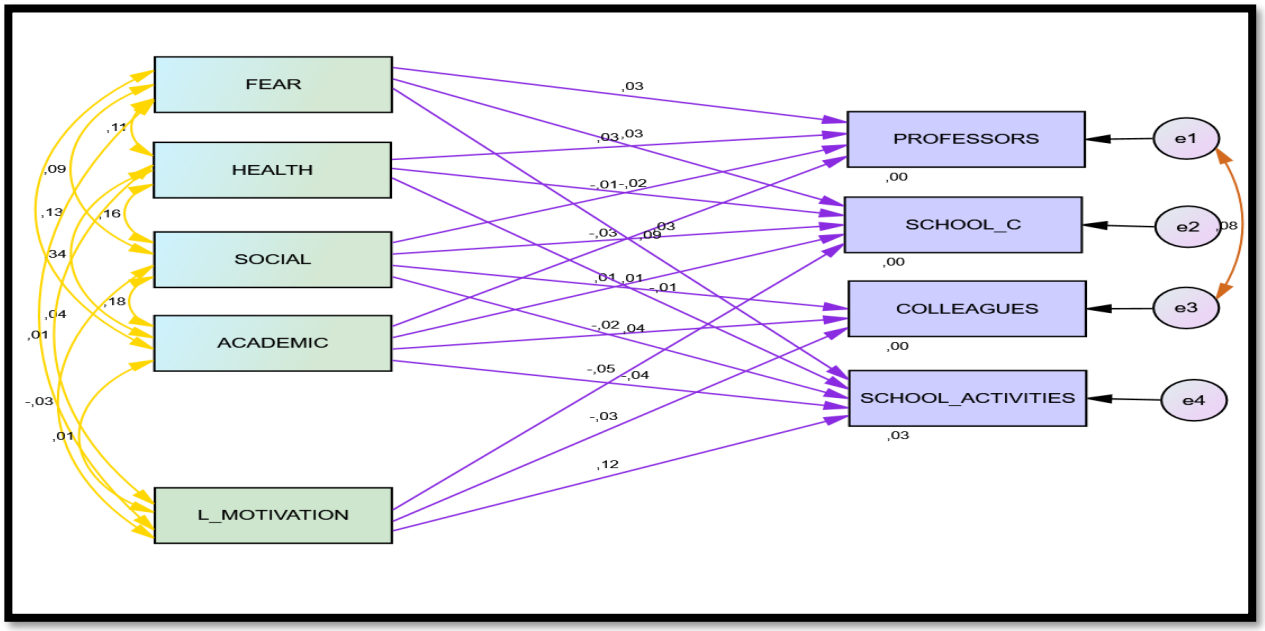
تأثير قلق الصحة على علاقة المتعلم بالرفاق؛ وتأثير دافعية التعلم على علاقة المتعلم بالأساتذة.

الجدول رقم (15) يوضح قيم البراميترات (أوزان الانحدار للنموذج الافتراضي) المحذوفة كما يظهرها برنامج الأموس 24

	التقديرات Estimate	**C.R**	**مستوى الدلالة P Value**
الخوف من المستقبل ---> علاقة المتعلم بالرفاق	0,000	0,002	0,998
قلق الصحة ---> علاقة المتعلم بالرفاق	0,000	-0,155	0,877
دافعية التعلم ---> علاقة المتعلم بالأستاذة	0,000	0,126	0,900

المصدر: من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS v.24**

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (14) بأن قيم البراميترات كانت غير دالة بصورة عالية جدا وتقديراتها منعدمة وبحذفها تحسن النموذج بشكل ممتاز وأصبح اكثر بساطة.



الشكل رقم (11) يوضح القيم اللامعيارية للنموذج المقترح المحصل عليها من برنامج أموس 24 –بعد التعديل–

المصدر : من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS v.24**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) بأن قيمة مربع كاي **(cimn)** هي نفسها **(4,787)** بينما زادت درجة الحرية **(df)** بدرجة وتحسنت في نفس الوقت الدلالة حيث ارتفعت إلى **(0,776)** وهذا دليل على أن النموذج أصبح أكثر مطابقة من قبل وأن حذف البراميترات لم يؤثر على مطابقة النموذج العالية.

كما يظهر الشكل رقم (11) تحسن الأوزان البنائية مقارنة بالقيم الأولى قبل إجراء التعديل كما يظهرها الشكل رقم (10)

إذن بعد التأكد من جودة النموذج ومطابقته للواقع سننتقل إلى مرحلة الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشة النتائج للخروج في الأخير بتوصيات.

1. عرض ومناقشة الفرضية الأولى التي نصت على وجود علاقة ايجابية بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم. وللتحقق من صحة هذا الفرض يتعين عرض الفرضية في شكل فرضيات جزئية، ولهذا الغرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار للكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة. ويعرض الجدول (16) تقديرات التغاير باستخدام عينة الدراسة ودلالتها الإحصائية للنموذج المفترض بعد التعديل الذي لائم البيانات كما سبق التحقق منه.

جدول (16) يوضح العلاقات الارتباطية بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم كما أظهرها برنامج الأموس.

العلاقة الارتباطية	التقديرات
الخوف من المستقبل <--> دافعية التعلم	0.035
قلق الصحة <--> دافعية التعلم	0.006
قلق المكانة الاجتماعية <--> دافعية التعلم	0.025-
قلق المستقبل الدراسي والمهني <--> دافعية التعلم	0.012

يظهر من جدول (16) انخفاض جميع قيم التقديرات للعلاقات الارتباطية بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم وغير دالة احصائيا بعكس ما توقع الفرض وهذا راجع إلى تأثير حجم العينة (فقد أشار " **HOELTER**"في مخرجات الأموس إلى حجم عينة مقدرة ب **2588** حتى يكون النموذج غير دال احصائيا عند مستوى دلالة 0.05)، وكانت العلاقة بين قلق المكانة الاجتماعية ودافعية التعلم علاقة سالبة.

1.1. مناقشة الفرضية الجزئية الأولى: أظهرت النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود علاقة طردية غير دالة بين الخوف من المستقبل ودافعية التعلم حيث كلما زاد الخوف من المستقبل كلما ارتفعت دافعية التعلم لدى المتعلمين.

وتفسر الباحثة هذه العلاقة التي ترى بأنها نتيجة غير متوقعة باعتبار أن ما يعيشه المجتمع اليوم من تحولات وتطورات سريعة في كافة المجالات تحتم على المتعلم الخوف من المستقبل، ومن جهة أخرى باعتبار المتعلمين فئة تتصف بالطاقة والنشاط يسعون للتأمين على مستقبلهم، فالخوف مما يحمله الغد المجهول من خبايا ومفاجئات لم يثنيهم عن التفكير أكثر والتقدم في الدراسة ولم يلعب دور العائق نحو تحقيق الأهداف بل أصبح دافعا كبيرا للتعلم وتجاوز العقبات والمفاجئات التي قد يحملها الغد المجهول، وتؤكد النظريات المعرفية المفسرة لدافعية التعلم هذا الطرح حينما ترى بأن الأفراد لديهم دافعا معرفيا، حيث يتحدد سلوكهم على أساس تحديد كل من الهدف وإمكانيات الوصول إليه والذي من خلاله يحدث النمو المعرفي للفرد أي تفترض وجود حاجات أساسية تؤدي بالأفراد للسعي لفهم البيئة المحيطة بهم ليكونوا متناغمين، نشطين وفعالين في صراعهم مع البيئة وإدراكها. وجاءت النتيجة التي توصلت لها دراسة (جاسر البلوي، 2011) التي توصلت إلى وجود علاقة بين أبعاد قلق المستقبل ودافع الانجاز

مطابقة لما توصلنا إليه. كما توصلت **هوليت (Hullet 1944)** إلى وجود ارتباط قويا بين القلق والهدف من الحياة، بينما تتعارض النتيجة مع دراسة **(حسانين احمد36 2000)** التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز ومستوى الطموح وجود ارتباط سالب بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بمختلف أبعاده.

إذن فالخوف من المستقبل يعتبر هنا قلق موضوعي كونه يعمل على تجنيد طاقات المتعلم لمواجهة الموقف المثير للقلق ويشكل حافزا ينبعث من داخل المتعلم يدفعه بصورة أكبر للتعلم وليس مصدر للإحباط.

وعليه يمكن القول بأن المتعلمين الذين يتصفون بالخوف من المستقبل هم من ذوي المستوى المرتفع من الدافعية نحو التعلم

2.1. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية: يتضح من الجدول (16) أعلاه بأنه يوجد ارتباط سالب غير دال بين قلق المكانة الاجتماعية ودافعية التعلم، حيث كلما ارتفع قلق المكانة الاجتماعية كلما تدنت دافعية التعلم لدى المتعلمين؛

وتتفق هذه النتيجة مع أشارت إليه دراسة **(Jolant ; 2002)** والتي توصلت إلى أن المجموعة ذات الانجاز الاكاديمي المرتفع كانت اهدافها ومخاوفها اكثر توجها للمجتمع اكثر من المجموعة ذات الانجاز الاكاديمي المنخفض

وترجع الباحثة ذلك لأن قلق المكانة الاجتماعية يؤثر على شخصية المتعلم ويسبب له الاحباط ونظرة تشاؤمية بتوقع الفشل، فيترجم القلق الاجتماعي في عدم القدرة على التواصل والتفاعل، ضعف الثقة بالنفس بالإضافة إلى بعض المخاوف المرتبطة بالحياة العامة والدراسة كالفشل والوقوع في احراج إذ نعتبر هذه العوامل مسببة في إحباط معنوياته وتحد من إنتاجيته في المجال الدراسي لدرجة قد تصل إلى اعتقاده بعدم جدوى الدراسة وبالتالي يترتب على كل هذا إلى تدني دافعية للتعلم لدى المتعلم. وتؤكد النتائج التالي توصلت إليها دراسة (باحمد جويدة، 2018) علاقة سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى تلاميذ الثانوي

كما توصلت دراسة **(أبو العلا، 2010)** إلى وجود علاقة إرتباطية بين قلق المستقبل وهوية الانا، ودراسة (عبيب غنية، دس) التي توصلت لوجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفعالية الذات لدى الطلبة الجامعيين

فالمتعلم يعتمد بدرجة عالية على ثقته بنفسه وقدر من الرضا عن علاقاته الاجتماعية في البيئة المدرسية خصوصا من اجل تحقيق النجاح الذي يؤدي إلى احساسه بالقدرة على العطاء بدلا من الشعور بالعجز.

وعليه يمكننا القول بأن قلق المكانة الاجتماعية وما يصاحبه من عوامل سبب في تدني الدافع للتعلم وأداء المسؤوليات المدرسية لدى المتعلم.

3.1. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة: من خلال الجدول رقم (16) يمكننا القول بأن الفرضية تنص على وجود ارتباط طردي غير دال بين قلق الصحة ودافعية التعلم فكلما ارتفع قلق الصحة لدى المتعلم كلما ارتفعت دافعية التعلم لديه؛

فشعور المتعلم بالخوف من الاصابة بالأمراض مستقبلا بشكل مفاجئ والتي من شأنها أن تعيقهم عن تحقيق مشروعهم المستقبل أو تغير من مساره وتعيقهم في أداء مسؤولياتهم المدرسية والمهنية وكذا الأسرية على حد السواء وهذا يزيد من قلقه فيلجأ المتعلم إلى تعويض هذا الخوف من خلال بذل مجهودا دراسيا أكبر فتعزز دافعية التعلم لديه بالارتفاع من أجل الاستعداد لمستقبل مجهول يتطلب منه توفير قدر مناسب من الامكانيات الدراسية متمثلة في نتائج من شأنه توفير آفاق مناسبة احتياطا لما يحمله المستقبل لهم من مفاجئات على مستوى كل الأصعدة خاصة على المستوى الصحي والذي يعتبر الأهم، إذ يعتبر نقطة انعطاف ومنحى للحياة المستقبلية تعمل على مساعدة المتعلم على إكمال رحلته الدراسية بشكل طبيعي ليتمكن من الحصول على الوظيفة المناسبة والتي تمكنه من توظيف طاقاته وإمكاناته وبالتالي تحسين فرص إنجاح مشروعه الأسري كما سبق وأن حدده.

وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة **(محمد عبد الهادي، 2013)** التي خلصت لوجود ارتباطات ضعيفة ليست ذات دلالة احصائية بين قلق المستقبل وفاعلية الذات، **دراسة (تهاني الحربي، 2018)** التي خلصت لوجود علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق المستقبل وتقدير الذات ومستوى الطموح. وكذا مع دراسة **(سناء مسعود،2006)** وجود ارتباط دال احصائيا بين قلق المستقبل وكل من الافكار اللاعقلانية والضغوط النفسية وتتعارض النتيجة مع دراسة **(بلكيلاني، 2008)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات وقلق المستقبل

4.1. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة: أظهر الجدول رقم (16) ايضا بأن الفرضية تنص على وجود ارتباط موجب غير دال وضعيف جدا بين قلق المستقبل الدراسي والمهني ودافعية التعلم فكلما زاد قلق المتعلم نحو مستقبله الدراسي والمهني كلما ارتفعت دافعية التعلم.

وتعزو الباحثة السبب إلى ما تم التوصل إليه في السابق حيث أن الخوف من المستقبل والقلق الصحة يوظفهم المتعلم لغرض الاثارة نحو أداء مسؤولياته الدراسية والمواظبة على أداءه وتحقيق مشروعه المستقبلي

وقلق المستقبل الدراسي والمهني باعتباره خوف وتوتر من الفشل في تحقيق المشروع الدراسي، وبالتالي مشروعه المهني يعمل على تحفيز المتعلم للاهتمام بدراسته والتركيز في الأنشطة التعليمية وكذا تحقيق عمل تربوي يدفعه إلى توجيه قلقه للانغماس أكثر مع المواقف العلمية. وتشير الدافعية للتعلم إلى الطاقة التي يوجهها المتعلم نحو المواقف والأنشطة التعليمية بشكل فعال تحقيقا لأهدافه المستقبلية، فكلما قلق المتعلم على مستقبله الدراسي والمهني كلما تذكر أهدافه وسعى جاهدا لتحقيقها فيزيد بذلك وعيه بأهمية وقيمة الدراسة والمذاكرة والتحصيل الدراسى وجود وضعف فيسعى لتوظيف مهاراته من أجل التفوق في الدراسة وتتعارض

هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **(مايسة النيال وأحمد عبد الخالق، 1991)** وجود ارتباط سالب بين دافع الانجاز والقلق لدى طلاب الثانوية بينما خلصت دراسة **(Maatar, 2011)** إلى وجود علاقة وثيقة بين الدافعية والكفاءة الذاتية في اللغة الانجليزية وقلق اللغة الانجليزية لدى الطلاب.

وعليه نقول بأن المتعلم يعتبر قلق المستقبل الدراسي والمهني دافع نحو التفوق والمكافحة من أجل تحقيق المشروع المستقبلي فيوجهه أكثر نحو الدراسة فتنشأ لديه رغبة قوية وملحة للنجاح فيصب اهتمامه للدراسة وهذا إن دل إنما يدل على أن للمتعلم أفكار معلومات جيدة محفزة للتعليم والمدرسة

ونجد أن دراسة **(Jolant ; 2002)** قد توصلت إلى مجموعة ذوي الانجاز الاكاديمي المرتفع وومجموعة ذوي الانجاز الاكاديمي المتوسط كانا اكثر توجها للمستقبل من مجموعة ذوي الانجاز الاكاديمي المنخفض.

2. **عرض ومناقشة الفرضية الثانية** التي تنص على "تؤثر أبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي لدى المتعلم" ولهذا الغرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار. وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج **Amos 24**

الجدول رقم (17) يوضح قيم البراميترات (أوزان الانحدار للنموذج الافتراضي) كما يظهرها برنامج الأموس 24

	التقديرات Estimate	C.R	مستوى الدلالة P Value
الخوف من المستقبل ---> علاقة المتعلم بالأساتذة	0,031	1,034	0,301
قلق الصحة ---> علاقة المتعلم بالأساتذة	0,030	0,953	0,341
قلق المكانة الاجتماعية ---> علاقة المتعلم بالأستاذة	0,10-	0,329-	0,742
قلق المستقبل الدراسي والمهني ---> علاقة المتعلم بالأساتذة	0,030-	0,940-	0,347
الخوف من المستقبل ---> علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية	0,087	2,896	0,004
قلق الصحة ---> علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية	0,013-	0,420-	0,675
قلق المكانة الاجتماعية ---> علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية	0,041	1,354	0,176
قلق المستقبل الدراسي والمهني ---> علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية	0,035	1,101	0,271
الخوف من المستقبل ---> علاقة المتعلم بالمناخ الدراسي	0,028	0,924	0,355
قلق الصحة ---> علاقة المتعلم بالمناخ الدراسي	0,024-	0,743-	0,458
قلق المكانة الاجتماعية ---> علاقة المتعلم بالمناخ الدراسي	0,030	0,993	0,321
قلق المستقبل الدراسي والمهني---> علاقة المتعلم بالمناخ الدراسي	0,012	0,386	0,699
قلق المكانة الاجتماعية ---> علاقة المتعلم بأقرانه	0,008	0,279	0,780
قلق المستقبل الدراسي والمهني ---> علاقة المتعلم بأقرانه	0,021-	0,689-	0,491

المصدر: من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS .24**

من خلال الجدول (17) يتعين من أجل التحقق من الفرضية الثانية الإجابة على الفرضيات الجزئية التالية:

1.2. الفرضية الجزئية الأولى أكدت الفرضية أنه يوجد تأثير مباشر للخوف من المستقبل على العلاقة بالأساتذة، فبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) نلاحظ بأن الفرضية لم تكن ذات دلالة معنوية احصائية وذلك راجع إلى كبر حجم العينة حيث كانت قيمة **(T. Value)** تساوي **(1,034)** وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة مستوى الدلالة **(P. Value)** = (0,301) أعلى من المحك للدلالة المعنوية (0,05) وقيمة معامل المسار تساوي (0,31) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى قوية العلاقة المتعلم بأستاذته.

مما يعني أن للخوف من المستقبل دور إيجابي في تحقيق التوافق مع الأساتذة لدى المتعلم في البيئة التعليمية باعتبار أن المعطيات التي يشهدها العالم لا تحدد المستقبل بشكل دقيق على الإطلاق، فغيبية المستقبل تحيل المتعلم من توقع ما الذي سيتغير في الواقع من أمور، فكم من ناجح تعرض لسقوط مدوي وكم من فاشل ومتعثر انقلبت أحواله من الشدة إلى الرخاء حيث أن للشعور بالخوف من المستقبل تأثيره المباشر على التوافق مع الأساتذة عندما يؤدي التفاعل الإيجابي الفعال بين الأستاذ والمتعلم إلى التخفيف إلى حد ما من حدة هذا الخوف، فالمتعلم اليوم أصبح مدركا لأهمية السعي الجاد للتطور والإجتهاد الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بعلاقة جيدة متوافقة مع أساتذته تعود بالنفع على مستقبله.

وبالعودة إلى التنظير المتعلق بقلق المستقبل نجد أن (حسانين، 2000) يرى بأنه من سمات ذوي قلق المستقبل استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص

2.2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية والتي أشارت إلى وجود تأثير مباشر لقلق الصحة على علاقة التلميذ بأساتذته وبالنظر إلى شكل (11) وجدول مخرجات برنامج أموس (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية فأشارت قيمة **(T. Value)** (0,953) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة مستوى الدلالة **(P. Value)** = (0,341) أعلى من المحك للدلالة المعنوية (0,05) وقيمة معامل المسار تساوي (0,30) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى قوية العلاقة المتعلم بأستاذته. حيث عندما يزيد قلق الصحة لدى المتعلم بمقدار الوحدة تزيد علاقته بأساتذته بنسبة (3%)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأن قلق الصحة يؤثر إيجابا على النظرة إلى الحياة فبرغم من الأعراض التي يسببها كضيق الصدر والخوف من الإصابة بأمراض من شأنها أن تقف عائقا في تحقيق مشروعه المستقبلي وهذه الأمور لم تحمل نتائج عكسية لعلاقاته الاجتماعية وإنما زادت من تفاعلاته داخل البيئة المدرسية

فالمتعلم يحارب الشعور بالقلق للحفاظ على توازنه نظرا لما يسببه من تشويش لأفكاره فيلجأ إلى التركيز بشكل كبير في كيفية تجاوز التوتر والقلق من خلال زيادة توافقه مع أساتذته.

3.2. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة والتي دلت على أن قلق المكانة الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا غير دالا على علاقة المتعلم بأساتذته فكلما زاد قلق المكانة الاجتماعية كلما قل توافقه مع أساتذته. وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية فأشارت قيمة **(T. Value)** (0,329−) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة مستوى الدلالة **(P. Value)** = (0,742) أعلى من المحك للدلالة المعنوية (0,05) وقيمة معامل المسار تساوي (0,01-) ذات اتجاه سالب مما يؤكد أن زيادة قلق الصحة يؤدي إلى ضعف العلاقة بين المتعلم وأستاذته. حيث بزيادة قلق المكانة الاجتماعية لدى المتعلم بمقدار الوحدة تضعف علاقته بأساتذته بنسبة (3%)

وتفسر الباحثة النتيجة المتوصل إليها إلى أن شعور المتعلم بالتهديد لمكانته اجتماعيا يدفعه إلى الشعور بعدم الاستقرار النفسي لتفكيره بشكل مستمر حول مكانته المستقبلية وهذا سينعكس سلبا على توافقه مع أساتذته، كما أن القلق المرتفع يؤدي إختلال توازن المتعلم مما ينعكس سلبا على علاقاته الاجتماعية ويؤدي ذلك إلى انخفاض توافقه مع محيطه المدرسي بسبب النظرة التشاؤمية وقلة الثقة بالنفس والآخرين كما سبق وتوصلنا في النتيجة السابقة وما أكدته دراسة (سامية خضر، 1992) ودراسة **(Moline, 1990)** ودراسة **(Zaeema Riaz & all, 2013)** التي توصلت لوجود ارتباط سالب بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي.

4.2. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة والتي خلصت إلى أن قلق المستقبل الدراسي والمهني لدى المتعلم يؤثر تأثيرا سلبيا دالا على توافقه مع الأساتذة. وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية فأشارت قيمة **(T. Value)** (0,940−) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة مستوى الدلالة **(P. Value)** = (0,347) أعلى من المحك للدلالة المعنوية (0,05) وقيمة معامل المسار تساوي (0,03-) ذات اتجاه سالب مما يؤكد أن زيادة قلق المستقبل الدراسي والمهني يؤدي إلى ضعف العلاقة بين المتعلم وأستاذته. حيث كلما زاد قلق المستقبل الدراسي والمهني لدى المتعلم بمقدار الوحدة تضعف علاقته بأساتذته بنسبة (3%)

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن القلق المفرط يكف قدرات المتعلم ويجعله في حالة توتر ويفقده الاهتمام بالعلاقات في الوقت الحاضر ويركز انتباهه لكيفية تجاوز المرحلة، فتوقع المتعلم الفشل في تحقيق مشروعه الدراسي والمهني يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه أولا ثم بالآخرين مما يؤثر سلبا على توافقه مع أساتذته وهذا ما تؤكده دراسة كل من **(Moline, 1990)** و**(سامية خضر، 1992)** حول سمات ذوي قلق مستقبلي

والمتمثلة في الانسحاب من الأنشطة البناءة، الانطواء، عدم الثقة في الذات والآخرين، الاغتراب والتشاؤم. وبالعودة إلى ما أجمع عليه أغلب أفراد العينة من كلا الجنسين فإن التفاعل المتبادل مع أساتذتهم لا يحقق لهم الإحساس بالأمان كما أنهم في العادة ما يصورن لهم المستقبل على أنه مخيف بدلا عن رفع معنوياتهم وتشجيعهم فيقول في هذا الصدد (مصطفى خليل، 1998) يجب على المعلم أن يكون مؤمنا بالرسالة التي يؤديها ويحسن معاملة تلاميذه ليحقق لهم التوافق الاجتماعي والانفعالي. فكل هذا يعتبر إرث نفسي واجتماعي يدفع بالمتعلمين إلى تكوين اتجاهات سلبية اتجاه المستقبل ويزيد قلقه بذلك على مستقبله الدراسي والمهني وبالتالي يؤثر سلبا على توافقه مع أستاذته لأنه يبحث عن الشعور بالراحة والطمأنينة النفسية لمستقبله بعيدا عن أستاذته

5.2. مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة يؤثر الخوف من المستقبل على توافق المتعلم مع أنشطة الدراسية تأثيرا ايجابيا غير دالا حيث كلما زاد الخوف من المستقبل كلما زاد توافقه مع الأنشطة الدراسية

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ذات دلالة معنوية بقيمة **(P. Value)** (0,004) وهي أكبر من القيمة المحكية (0.001) وأشارت قيمة **(T. Value)** (2,896) وهي أكبر من المحك المعياري والذي يساوي (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0.087) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المتعلم في الثانوية يحتك بمجتمع مصغر فكلما أقبل على بناء علاقات تفاعليه معه كلما أشبع حاجاته الأمر الذي سيؤثر بدوره ايجابا على مستوى توافقه مع المناخ الدراسي، ونظرا لما يسببه الخوف من المستقبل من قلق وتوتر ومن هنا كانت الحاجة إلى مناخ موات للتعلم والتهدئة والرعاية من أجل تفريغ تلك الشحنة السلبية أو تخفيضها والمشاركة. فيبدو أن الأنشطة الدراسية تتيح قدرا كبيرا من الخبرات والمهارات التي تثري المتعلمين من كل الجوانب وتتيح لهم فرص التنفيس إذ نجد مثلا حصص التربية البدنية والتربية الفنية تتيح لهم جوا من الراحة للتنفيس عن مشاعر التوتر والخوف

وتعمل أنشطة أخرى على تطوير ثقافتهم من خلال اكتسابهم المعلومات والحقائق بالإضافة لتنمية مهارات حل المشكلات ليوظفوا ما تعلموه من ومعارف واتجاهات حل المشكلات التي تواجههم –على اعتبار أن الخوف من المستقبل عقبة يجب تجاوزها– وتقوم أخرى بتنمية الجانب الروحي لديهم والذي يعتبر محورا

أساسيا في التأثير على التوافق والتكيف وطريق إلى الصحة النفسية بالرغم من الدوامة التي يعيشها المتعلم في ظل التغيرات في كل مستويات الحياة كونه يزيد المفاهيم عمقا.

ويرى **(Eysenck, 1982)** أن للقلق قيمة بقائية كبيرة تجعل الفرد يجهز نفسه ويواجه الموقف بأكثر فعالية، فهو يؤدي وظيفة حيوية تتعلق بالبقاء والتكيف.

6.2. مناقشة الفرضية الجزئية السادسة خلصت لأن قلق الصحة يؤثر على توافق المتعلم مع أنشطته الدراسية تأثيرا سالبا غير دال

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية **(P. Value)** لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة **(T. Value)** (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد قلق الصحة لديه بمقدار الوحدة تقل علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

ونرجع هذه النتيجة بالعودة إلى نظرية **(نموذج سبيلبرغر التفاعلي لحالة وسمة القلق "الفصل الثاني")** فبزيادة أعراض قلق الصحة التي تمنع فرصة الاهتمام بالتعلم وأنشطته وتحبط من عزيمة المتعلم لما يسببه من توتر واضطرابات انفعالية وهذا ما يؤكده (الزير، 2004) عندما يقول –بأن أعراض القلق سائدة وهو حالة داخلية مؤلمة من العصبية والتوتر والشعور بالرهبة، ويكون مصحوبا بإحساسات واستجابات مختلفة– فيتردد في الاقدام عليها مما يتولد عنه الارتباك وفقدان السيطرة على التوتر والخوف فتقل علاقته بالأنشطة الدراسية وكذا بعلاقته التوافقية مع المناخ الدراسي –نتيجة الفرضية – وهذا لأن المتعلم يقيم الحالة أثناء تفاعله مع الأنشطة الدراسية التي يعتبرها مهمة في نجاح المشروع المستقبلي على انها تهديد لا يمكنه السيطرة عليه –باعتبارها أكثر أهمية تكون أكثر ضغط في هذه الحالة– فيحصر في دوامة من التقييمات السلبية التي تؤثر سلبا على علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية فكلما ارتفعت مستويات قلق الصحة لدى المتعلم كلما تأثرت علاقته التوافقية بالأنشطة الدراسية نظرا لأن القلق يتسبب في تشتت إدراك الفرد وانتباهه ولا يستطيع التفكير بشكل سليم.

وعليه تتأثر الأنشطة الدراسية بقلق الصحة الذي يلعب دور المثبط والمعرقل لأداء المتعلم فنجد ان دراسة (عباس، 1991) خلصت لأن القلق يؤثر بدرجة عالية على التحصيل الدراسي، وعلاقاته سلبا كونه لا يستطيع (يخفق في) التحكم والسيطرة عليه ولا يميل إلى المشاركة في أنشطة التعلم.

7.2. مناقشة الفرضية الجزئية السابعة تؤثر قلق المكانة الاجتماعية تأثيرا ايجابيا غير دال على توافق المتعلم مع الأنشطة الدراسية

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية (**P. Value**) لأن قيمتها (0,176) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة (**T. Value**) (1,354) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%).

يرى أدلر بأن القلق يدفع الفرد للشعور بعدم الأمان فيحصل لديه القلق من المستقبل الذي يدفعه للعمل على تعويض النقص ومن هذا المنطلق يمكننا تفسير هذه النتيجة حينما يلجأ المتعلم للأنشطة الدراسية من أجل تجاوز حالة عدم الاستقرار التي تنتابه نتيجة الشعور بالقلق والتوتر الناتجين عن قلق المكانة الاجتماعية لدى نجده يميل إلى الأنشطة المتاحة في البيئة المدرسية لأنها الأضمن بالنسبة له لأن النجاح المدرسي وحده الذي يساعد على فتح المسارات التي تسهل تحقيق الأهداف والمشروع المستقبلي فهو بذلك يعوض الشعور باللإستقرار والتوتر بالاهتمام بالأنشطة التعليمية وهذا ما يتوافق مع ما توصل إليه (**المشيخي، 2006**) حينما وجد بأن الفرد يلتزم بالنشاطات الوقائية ليحمي نفسه أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام مفتوحة غير مضمونة النتائج ويستخدم أحد الآليات الدفاعية ليتجاوز القلق.

ويمكن إرجاع النتيجة إلى أن المتعلم مفاهيم منطقية اتجاه التعلم وأنشطته أثرت على توازنه وصحة تفكيره وساهمت في تحويله لمسار الشعور بالتوتر والقلق إلى الأنشطة المدرسية فهو يعتبرها بمثابة الحلول والمنفذ من هذا الإحساس ومن أجل هذا عليه أن يتوافق مع هته الأنشطة ليضمن النجاح في الدراسة والتحصيل الجيد بالإضافة إلى كل هذا فإن المناهج والمقررات التربوية تناسب وميولاتهم وقدراتهم مما يؤدي إلى زيادة درجة ثقته بأنفسه وبالتالي شعوره بالأمن والتكيف مع المحيط وفي الأخير القدرة على تحقيق أهدافه المسطرة وهذا إن دل إنما يدل على أن أفراد العينة يمتازون بقدر من الطموح والإرادة التي ساعدتهم لتجاوز الأزمة وهذا ما لا يتوافق ودراسة (**المولى، 2007**) الذي خلص لعدم وجود علاقة بين قوة الإرادة وقلق المستقبل.

8.2. مناقشة الفرضية الجزئية الثامنة يؤثر قلق المستقبل الدراسي والمهني تأثيرا ايجابيا على علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية كلما زاد قلق المستقبل الدراسي والمهني لديه كلما قل توافقه مع الأنشطة الدراسية

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية (**P. Value**) لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة (**T. Value**) (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

ويمكننا تفسير النتيجة بالقول أن لقلق المستقبل الدراسي والمهني وجه إيجابي بالرغم من آثاره السلبية حيث يعمل على مساعدة المتعلم على تحسين أداءه الأكاديمي بدل الاستسلام له وطبعا هذا راجع لمستوى القلق الذي يعاني منه ونظرا للتأثير الايجابي لقلق المستقبل على أبعاد التوافق الدراسي للمتعلم في دراستنا يبدو لنا جليا أنه ذو مستوى متوسط، ويسعى المتعلم في هذه الحالة للتصدي للشعور بالخوف والتوتر باكتساب المعرفة والميل للتعلم ولأنشطته بهدف حصره بطريقة بناءة ومن أجل أن يكون المتعلم هو المتحكم فيه بدلا من يتحكم به، فهو مدرك لأن الأنشطة الدراسية تعد مصدرا مهما تزوده بالمعلومات التي تساهم في نمو مشروعه مما قد يؤدي إلى تخفيف من شدة القلق والتوتر وفي هذا الاطار نجد أن دراسة **(زروالي 2010)** توصلت لأن التصورات الخاصة بالشهادة والدراسة تظهر طبيعة علاقة المتعلم بالمعرفة المقدمة من قبل المؤسسة التربوية حيث تجدهم يقيمون المعرفة بالمقدار الذي تمكن المتعلم من التخرج بالشهادة تؤهله للحصول على مهنة ذات مكانة اجتماعية رفيعة لدى نجد غالبية المراهقين يطمحون لمواصلة الدراسة الجامعية، والفشل الدراسي من شأنه أن يضع حدا لطموحاتهم الدراسية والمهنية. وخلصت نتائج دراسة **(دلال وياسين، 2017)** لأن تمثلات الطالبات للمشروع الدراسي تصب في التعمق في التخصص الحالي ومواصلة الدراسة، بينما تمثلاتهن للمشروع المهني تعبر عن استقرار للهوية بحيث تتماشى مع التخصص الدراسي الذي وسع معارفهم وزودهم بأساليب وتقنيات العمل.

ويمكن إرجاع النتيجة لأن للمتعلم يتمتعون بامتلاك اتجاه ايجابي نحو التعلم، الثانوية والأنشطة التعليمية بغض النظر عن شدته كونها ساعدت على إمداد المتعلم قيم ومعارف جعلت من المتعلم يمتلك أفكار ناضجة زادت من فهمه وساهمت في اتخاذه مواقف ايجابية وإصدار استجابات للمثيرات البيئية.

9.2. مناقشة الفرضية الجزئية التاسعة يؤثر الخوف من المستقبل لدى المتعلم تأثيرا ايجابيا دالا على توافقه مع المناخ الدراسي. وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية (**P. Value**) لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة

المحكية (0,05) وأشارت قيمة (**T. Value**) (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

وتفسر الباحثة بالرجوع إلى ما توصل إليه واطسن وسكينر في أن عملية التوافق لا يمكن أن تنموا بعيدا عن تلميحات البيئة وإثباتها، فالخوف من المستقبل يعمل على تشتيت انتباه المتعلم فيصبح غير قادر على توزيع فعاليته النفسية في المحيط الدراسي فنجده حاضرا في القسم بجسده ولكن تفكيره وتركيزه منصب على ما يحمله المستقبل من مفاجئات ويقول (**مصطفى فهمي، 1988**) بأن التوترات الداخلية لها تأثيرا بحيث يصبح الفرد غير قادر على التوافق مع المجتمع، هذا ما يدفعنا بالاعتقاد بأن المناخ المدرسي يكفل للمتعلمين المساحة للتعبير عن الطاقة العملية ويساعدهم في استغلال قدراتهم وإمكانياتهم.

10.2. مناقشة الفرضية الجزئية العاشرة يؤثر قلق الصحة تأثيرا سلبا دالا وضعيف على توافق المتعلم مع المناخ الدراسي حيث كلما زاد قلق الصحة كلما قل التوافق مع المناخ الدراسي

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية (**P. Value**) لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة (**T. Value**) (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (**Aysneck & al** في: **زيدنر وماثيوس، تر: معتز والحسين، 2016**) فقد تبين أن ازدياد القلق بصورة سلبية في الأداء في العديد من المجالات الوظيفية التي تشمل القردة الرياضية، الاختبارات الاكاديمية والتفاعلات الاجتماعية، والقلق يؤثر في المهارات الاجتماعية خصوصا اللثاءات الأكثر تحديا (**زيدنر وماثيوس، تر: معتز والحسين، 2016**). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى انشغال المتعلم بالخوف من الاصابة بأمراض والقلق حيال أي أعراض حتى ولو كانت طفيفة حيث خلصت دراسة كل من (**Asmundson & Taylor, 2001**) و(**Salkovskis & all, 2002**) إلى أن المخاوف التي تنشأ من سوء تفسير الأعراض الجسدية كإشارة إلى الأمراض الشديدة فيبدو أن قلق الصحة تتم إثارته بسهولة خصوصا في ظل عدم توفر البيئة المدرسية على الامكانات ومتطلبات الأمن الجسدي التي تحفظ

سلامة المتعلم فيدفع ذلك بالمتعلم بتجنب الأشخاص والأماكن وحتى الأنشطة خوفا من أي خطر قد يشكل تهديدا على صحته وبالتالي على مستقبله. وبالرغم من أن الثانوية توفر جوا تعليميا نفسيا آمنا إلا أنه جوا فيزيقيا تنظيميا يفتقر إلى الأمان. كما وخلصت نتائج دراسة **(Cassie Dobson, 2012)** إلى أن القلق المرتفع يسبب للمتعلمين الرغبة في تجنب المواقف التعليمية، وتختلف آثار القلق لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وغيرهم حيث يمكن أن تكون مستويات القلق المنخفضة مفيدة لبعض الطلاب بينما المستويات المرتفعة للقلق فتنعكس سلبا

فشعور المتعلم بالطمأنينة على صحته يعد عاملا في اتجاهاته وسلوكياته داخل البيئة المدرسية وأداءه أيضا فهذا ما سيمنحه الثقة بالتالي يؤثر ايجابا على توافقه مع المناخ المدرسي.

ويمكن إرجاع النتيجة ايضا إلى أن المتعلمين من أفراد العينة يعانون من قلق صحة مرتفع جدا وهذا ما أدى إلى انخفاض توافقهم مع المناخ الدراسي على عكس مستوى قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل الدراسي والمهني الذين كانا في المتوسط وهذا ما يتفق مع دراسة **(Abu Ruz & all, 2018)** حيث أظهرت نتائج التحليل أن المجموعة الشديدة القلق لديها معدل تغيب على الدوام أعلى من المجموعة غير المستعصية.

11.2. مناقشة الفرضية الجزئية الحادية عشر والتي نصت على يؤثر قلق المكانة الاجتماعية لدى المتعلم تأثيرا ايجابيا دالا على توافقه مع المناخ الدراسي حيث كلما زاد قلقه على مكانته الاجتماعية كلما زاد توافقه مع المناخ الدراسي

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية **(P. Value)** لأن قيمتها (0,321) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة **(T. Value)** (0,993) وهي أصغر من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,030) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقا مما توصل إليه **(الرفاعي، 1982)** يبحث الفرد عن التكيف من خلال محاولة الوصول الى مخرج من الوضع الجديد حتى يحصل تفاعل اجتماعي جيد ويصبح مهيئا للتواصل الاجتماعي، والمتعلم أثناء مواجهته للشعور بالخوف من فقدان المكانة الاجتماعية مستقبلا ونظرا لأنه واع لأهمية الدراسة في الوقت الراهن ودورها في تحقق مشروعه المستقبلي فهو يسعى للتحكم في قلقه والتفاعل

مع بيئته التعليمية بغرض مواجهة الموقف الجديد الناجم على ضغوط قلق المكانة الاجتماعية ويؤكد ما أشار إليه **(زيدنر وماثيوس، تر: معتز والحسين، 2016)** بقوله قد يكون الطالب قلقا بشأن العلاقات الاجتماعية مع الاخرين الأمر الذي يعكس الدافعية لكسب الأصدقاء وتجنب التعرض للمعاملة القاسية ويرى **(Pekrun et al** في: **زيدنر وماثيوس، تر: معتز والحسين، 2016)** تأكيد التفوق على الآخرين يجعل عواقب الفشل أكثر تدميرا. كما ولا يمكن اهمال الدور الذي تلعبه المدرسة فيبدو أنها تسعى من أجل اعداد جو يتسم بالأمن والطمأنينة يساعد المتعلم على الانخراط وتجاوز الصعوبات والضغوطات التي تواجههم بالإضافة إلى نوعية الخدمات النفسية على وجه التحديد التي توفرها الثانوية عن طريق المرشد التربوي المقيم بالمكان الذي يعمل على مساعدة المتعلمين بالشعور بأهميتهم ويرفع معنوياتهم وتوضيح المعالم أمامهم لإنجاح مشروعهم المستقبلي جعلت المتعلم يعتبر الثانوية مكان تفريغ الطاقة الكامنة بداخله بالتعبير عن أفكاره وليوظف قدراته وإمكانياته المعرفية بحثا عن النتائج التي قد تقلل من حدة القلق والتوتر الذي يعيشه بهدف التأمين على مشروعه المستقبلي والدفع به نحو البر في ظل ما يشهده العالم من تطورات سريعة وهذا ما يتماشى وما توصل إليه هارتر ورفاقه نقلا عن: **(زيدنر وماثيوس، تر: معتز والحسين، 2016)** الطلاب الذين ينظرون إلى بيئتهم المدرسية بأنها تنافسية وتقويمية بشكل متزايد في طبيعتها يصبحون أكثر قلقا.

وعليه يمكننا القول بأن قلق المكانة الاجتماعية يؤثر تأثيرا ايجابيا على توافق المتعلم مع مناخ المدرسي مرده لعدة عوامل منها الإدارة وعلى وجه التحديد مستشار التوجيه الذي يعمل على توفير الجو الملائم لهم بالإضافة إلى علاقته مع مجموعة أقرانه التي يشترك معها الأهداف والاتجاهات فكلما تحقق الانسجام معها كلما زاد شعوره بالطمأنينة وبالتالي زاد توافقه مع بيئته المدرسية كونها المكان الذي يجمعه معهم والذي يتوفر على البيئة الأنسب.

12.2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية عشر والتي نصت على يؤثر قلق المستقبل الدراسي والمهني لدى المتعلم تأثيرا ايجابيا دالا على توافقه مع المناخ الدراسي حيث كلما زاد المستقبل الدراسي والمهني كلما زاد توافقه مع المناخ الدراسي

بالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية **(P. Value)** لأن قيمتها (0,699) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة **(T. Value)** (0,386) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,012) ذات اتجاه إيجابي مما يعني أنه كلما اشتد قلق المستقبل الدراسي والمهني لدى المتعلمين أفراد العينة اشتد التوافق بالمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته

بالمناخ المدرسي بنسبة (3%). وهذا ما يعني أن زيادة قلق المستقبل المدرسي والمهني يؤدي إلى توافق بالمناخ المدرسي، فقد تكون الضغوط الكثيرة الناجمة عن القلق دافعا وحافزا للمتعلم ليهتم بالتعلم وكل ما يتعلق به مما يدل على أنه مدرك للضغوطات التي يعمل على استغلالها بشكل ايجابي فيحولها إلى دافع للإنجاز لمواجهة الخوف والتوتر وبأن الثانوية هي المكان الأنسب ليفجر الطاقة الناجمة عن الضغوطات بشكل عكسي، فالمتعلم يسعى لمجابهة القلق إذ لكي لا يؤثر على أدائه وتحصيله وبالتالي مستقبله فيوجهه إلى درجة التوافق مع المناخ المدرسي يقول في هذا الصدد (عويضة، 2000) من الضروري أن يكون مكان العمل مشبعا لحاجاته المختلفة، فكلما أشبعت حاجاته لكما أمكنه تحقيق توافق مع عمله وفي ذلك تأكيد لما سبق وأن توقعناه فالثانوية توفر جو آمن يشبع حاجات المتعلم ويدفعه لتوجيه قلقه في المسار الصحيح.

13.2. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة عشر يؤثر قلق المكانة الاجتماعية تأثيرا موجبا غير دال على علاقة المتعلم بأقرانه

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية (**P. Value**) لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة (**T. Value**) (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة بالعودة إلى مفهوم القلق الذي يعبر عن الشعور بحالة من عدم الاستقرار والأمان من شأنها الاخلال بالسلوك التوافقي فيكون الفرد هنا بحاجة إلى استعادة الاستقرار بمعنى أنه يستجيب للحاجة التي يرها (**ادوارد كلاباريد**) بأنها تشكل القوة الدافعة للعضوية فهي العامل الذي يجعل من الحافز فعالا وهذا ما لا يتوافق مع (**زيدنر وماثيوس، تر: معتز والحسين، 2016**) الذي يرى بأن القلق الاجتماعي يؤثر سلبيا على الأداء الاجتماعي من خلال تحويل مصادر الانتباه المحدودة إلى معالجة أمور مرتبطة بالذات.

والمتعلم يشترك مع أقرانه في الخصائص النفسية، يتقاربون في الأفكار وكذا في البناء الاجتماعي والثقافي ويعيشون في بيئة تعليمية موحدة، فالمتعلم مع أقرانه يمارس علاقات على قد المساواة مع منهم في سنه على عكس علاقاته مع الأستاذة أين يكون مركزا ثانويا. فتوفر له في الجماعة الأولى بيئة تدعم وتحقق بروز هويته الخاصة وتزوده الثقة بالنفس من خلال الدعم والتأييد الذي يتبادله الأقران فيما بينهم من أجل تجاوز

مرحلة القلق والتوتر التي يعيشونها وبالتالي يشعر المتعلم باكتساب المكانة في بيئته وعليه فكلما زاد قلق المكانة الاجتماعية كلما زاد توافقه مع أقرانه بحثا عن الدعم الذي يساعده على النمو بأفكاره ومشروعه في بيئة داعمة.

ويمكننا القول هنا بأن قلق المكانة الاجتماعية يمكن أن يحدث تفاعلا بين المتعلم وأقرانه بحيث يؤثر ويحدد سلوكه في مجتمعه.

14.2. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة عشر يؤثر قلق المستقبل الدراسي والمهني تأثيرا سلبيا غير دال وضعيف جدا على علاقة المتعلم بأقرانه وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (17) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية (**P. Value**) لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة (**T. Value**) (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (−0,028) ذات اتجاه سالب مما يؤكد أن زيادة قلق المستقبل الدراسي والمهني يؤدي إلى ضعف العلاقة بين المتعلم وأقرانه، بحيث كلما زاد قلق المستقبل الدراسي والمهني لديه بمقدار الوحدة تقل علاقته بأقرانه بنسبة (3%)

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن القلق يعكس دافع الخوف من الفشل، وعلى اعتبار أن المستقبل الدراسي والمهني يحمل في كنفه الغموض نجد أن المتعلم في حيرة يتساءل عما يحمله له الغد المجهول خصوصا وأنه لا يملك معلومات كافية لبناء أفكار عن مستقبله وهذا ما يؤكده (اريكسون) حينما يرى بأن قلق المستقبل ينشأ نتيجة عدم القدرة على تحديد هويته بسبب التشتت الذي يمر به المراهق فيكون في هذه الحالة واقعا تحت تأثير الخوف الشديد من عدم القدرة على التحكم في الذات او السيطرة عليها وعلى مستقبله.

فالأستاذ حسب أفراد العينة (من خلال المقابلة) بدل إعطاءهم المعلومات الكفيلة بتكوين نظرة ايجابية حول المستقبل يزيدون من قلقهم حوله فكل هذا يجعل من المتعلم متخوفا لما سيحدث ويتوقع الفشل، وكل هذا الكم من الأفكار السلبية يحد من توافقه ويرى (**مصطفى زيدان، 1981**) أن المراهق المنطوي هو الذي يستجيب للفشل بالانسحاب والانزواء بدلا من الاستجابة بالعدوان حتى لا يعاني من مرارة الفشل والسخرية وهذا ما يجعله يفتقد للعلاقات مع الأقران في المحيط المدرسي. فكلما إرتفع قلق المستقبل الدراسي والمهني كلما قل انغماس المتعلم مع أقرانه

غالباً ما يكون المراهقون قلقين بشأن الإحراج في المواقف الاجتماعية أو عن الأداء الضعيف في الاختبارات المهمة وفي المسابقات الرياضية وما شابه. قد يحتاج الأطفال الصغار إلى إضاءة ليلية وحيوانات "واقية" محشوة ووجود أبوي بينما قد يجد الأطفال الأكبر سناً والمراهقون من المفيد التحدث عن مخاوفهم

عندما يؤثر القلق بشكل كبير على أداء الطفل أو المراهق، يتم تصنيفه على أنه اضطراب وليس مشكلة. (DCM)

3. **3. عرض ومناقشة الفرضية الثالثة** التي جاء نصها كما يلي "تؤثر دافعية التعلم على أبعاد متغير توافق المتعلم الدراسي إيجابا" ولهذا الغرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار. وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج **Amos 24**

الجدول رقم (18) يوضح قيم البراميترات (أوزان الانحدار للنموذج الافتراضي) كما يظهرها برنامج الأموس 24

			مستوى الدلالة P Value	C.R	التقديرات Estimate
دافعية التعلم	<---	علاقة المتعلم بالمناخ الدراسي	0,117	1,567	0,047
دافعية التعلم	<---	علاقة المتعلم بالأقرانه	0,315	1,004-	0,030-
دافعية التعلم	<---	علاقة المتعلم بالأنشطة الدراسية	***	4,176	0,123

4. المصدر: من إعداد الباحثة نقلا عن مخرجات برنامج **AMOS .24**

1.3. الفرضية الجزئية الأولى وخلصت: تؤثر دافعية التعلم تأثيرا موجبا ودالا على توافق المتعلم مع الأنشطة الدراسية

وبالنظر إلى الشكل رقم (11) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (18) فإن الفرضية ذات دلالة معنوية **(P. Value)** عند مستوى (0.001) وأشارت قيمة **(T. Value)** (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

وترجع هذه النتيجة إلى أن دافعية التعلم تقف وراء التعلم الإنساني فهي القوة التي تدفع بالمتعلم إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على اعتبار أن تعلم مثل هذه الخبرات يساعد على تحقيق أهدافه ويساعده في عمليات التكيف مع المواقف التي تحيط به. فالدافعية للتعلم تخدم عملية التعلم كونها تساعد المتعلم على إطلاق طاقاته الكامنة واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام وجذب انتباهه وتركيزه نحو الأنشطة الدراسية فيزيد بذلك إقباله واهتمامه بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي وزيادة مستوى مثابرته لديهم لتحقيق الأهداف وهذا ما يتوافق وتفسير النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة استثمار داخلية تحرك المتعلم لاستغلال طاقاته في المواقف

التعليمية من أجل تحقيق ذاته كما وأكدت على الدور الذي تلعبه في تنشيط وتوجيه السلوك الإنساني كما تدعم نظرية التعلم الاجتماعي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى كون المتعلمين ذوي الدافعية للتعلم يميلون إلى التعلم الذي يتضمن حب الاستطلاع والتوجه نحو المثابرة والاستمتاع بالعملية التعليمية لتحقيق نتائج مدرسية كفيلة بتحقيق طموحاتهم ويرى (روتر نقلا عن: غازدا وكورسيني، 1986) أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات النجاح لديهم قدرة على الانجاز فيزيد سلوكه نحو الأنشطة التعليمية والاستذكار.

فالدافعية هي المسئول الأكثر تأثيرا على توافق المتعلم بالأنشطة الدراسية، بينما تتعارض مع دراسة **(دراسة مندوه محمود سالم (2006)** التي توصلت لوجود ارتباط سالب بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بمختلف أبعاده.

2.3. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية والتي خلصت "تؤثر دافعية التعلم لدى المتعلم تأثيرا ايجابيا غير دالا على توافقه مع المناخ الدراسي حيث كلما زادت دافعيته للتعلم كلما زاد توافقه مع المناخ الدراسي"

وبالنظر إلى الشكل رقم (12) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (14) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية لأن قيمة **(P. Value)** (0.117) أكبر القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة **(T. Value)** (4,176) وهي أكبر من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0.047) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

ويمكن إرجاع هذه النتيجة المتوقعة إلى أن المتعلم ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم يكون مهتما للتعلم ويكون أكثر فعالية ونشاط في المواقف التعليمية ويميلون إلى البيئة التعليمية، فالدافعية تلعب دورا مهما في مثابرة المتعلم على كل ما يتعلق بالتعلم مهما كانت الظروف المحيطة بالمناخ المدرسي كونها توجه سلوكه نحو المدرسة والمعرفة فتجعله أكثر اندماجا في عملية التعلم وتزيد من اقباله على الدراسة اشباعا لحاجاته وعلى اعتبارها عاملا مهما يعمل على تحقيق تحصيل دراسي يمكنه من تحقيق أهدافه ومشروعه المستقبلي وبالتالي تؤثر على توافقه مع المناخ المدرسي بصورة إيجابية فحسب نظرية الأهداف فإن الأهداف ترتبط ارتباط عقلاني بسلوك الأفراد حيث يرى **(Bouffard et all, 2006)** في دراسته أن الأهداف هي سبب لانخراط المتعلمين في مهمة التعليمية وتلعب دور مهم في مستوى وجودة التزامهم، هذا وقد جاء في نتائج دراسة **(Dweek, 1986)** أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال للمعرفة كما وجدت أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم تتمثل في السلوك النشيط الإيجابي مثل المعرفة الجهد، التركيز، المثابرة، استمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات، والاستقلالية في التعلم، وأيضا نجد أن دراسة (**Adhiambo & all,**

2011) خلصت لوجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مستوى التحصيل والتكيف الاكاديمي. وكشفت دراسة **(Marie Chédru, 2019)** إلى أن الأداء الأكاديمي يزداد عندما يكون للمتعلمين دوافع جوهرية تجذبهم إلى العمليات التفاعلية التعليمية.

3.3. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة خلصت لأن "دافعية التعلم تؤثر تأثيرا سلبيا غير دال على علاقة المتعلم بأقرانه، حيث كلما زادت دافعيته للتعلم كلما قل توافقه مع اقرانه"

وبالنظر إلى الشكل رقم (12) وجدول مخرجات برنامج أموس رقم (14) فإن الفرضية ونظرا لكبر حجم العينة لم تكن ذات دلالة معنوية **(P. Value)** لأن قيمتها (0,355) فاقت القيمة المحكية (0,05) وأشارت قيمة **(T. Value)** (0,924) وهي أقل من المحك المعياري (1,964) وقيمة معامل المسار تساوي (0,028) ذات اتجاه إيجابي مما يؤكد أن زيادة الخوف من المستقبل يؤدي إلى زيادة العلاقة بين المتعلم والمناخ المدرسي. حيث كلما زاد الخوف من المستقبل لديه بمقدار الوحدة تقوى علاقته بالمناخ المدرسي بنسبة (3%)

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن دافعية التعلم تعمل على تحرير طاقة المتعلم الانفعالية للقيام بأنشطة تعلُمية فيستجيب للمواقف التي لها علاقة بالتعلم، فهي تستثير المتعلم وتؤثر على وأداء المتعلم بالنشاط وتركيز الانتباه نحو التعلم وتعمل على تحديد النشاط واختياره، فالدوافع تجعل التلميذ يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك الموضوعات **(الزيدون وآخرون،1993)** وكل هذه العوامل تجعله ينخرط في الأنشطة التعلمية ومهماته

المتعلم ذوي دافعية التعلم المرتفعة يتميز بتوجيه نشاطه وسلوكياته نحو تحقيق أهدافه التعليمية، الميل للتحقيق النجاح الدراسي –توصلت دراسة **(Lavender,2005)** لوجود علاقة بين مستويات الدافعية والنجاح الأكاديمي ودراسة **(Sobral, 2004)** قد بينت نتائجها مقدارا كبيرا من دافعية الاستقلال الذاتي مقارنة بدافعية الضبط ووجود علاقة ارتباطية قوية بين دافعية الاستقلال الذاتي ودرجة التوجه للمعنى والتأمل في التعليم والإنجاز الأكاديمي– وبإهماله لباقي للمواقف لأنه يعتبرها مشتتات لانتباهه عن التعلم فالمتعلم من ذوي الدافعية للتعلم الذي يدرك أهمية الاستمرار في التعلم يختلف عن باقي أقرانهم ممن حيث الأهداف التعليمية، الاهتمامات والميول نحو التعلم وأنشطته كونهم يتميزون **بالا**ستهتار بالعملية التعليمية فقد توصلت **دراسة (ونتزل، 1998) إلى** وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الدعم العائلي والدافعية والاهتمام داخل القسم. ويميل المتعلم من ذوي الدافعية المرتفعة للتعلم أكثر لمصاحبة والاحتكاك بجماعة الزملاء الراغبين في

الدراسة وذوي الدافعية للتعلم، نظرا لأن الجامعة الي يتميز أفرادها بدافعية منخفضة تؤثر سلبا على دافعية ورغبة المتعلم في التعلم **(دوقة وآخرون، 2009)**.

5. **عرض ومناقشة الفرضية الرابعة** والتي تنص على عدم وجود فروق في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين الجنسين. ويتعين مما سبق الإجابة قبل ذلك عن الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي (إناث– ذكور) في قيم البارامتر التي تم تقديرها؟ وبمعنى أخر هل مطابقة النموذج المفترض لدى الإناث تساوي مطابقته لدى الذكور؟

السؤال البحثي: هل تختلف جودة مطابقة النموذج بين الإناث والذكور؟ هل يمكن تعميم النموذج على المجموعات المختلفة؟ بمعنى هل تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة لا يختلف بين المجموعين (إناث – ذكور)؟

للإجابة على السؤال البحثي يجب علينا أولا الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل تختلف معاملات انحدار (أو الأوزان البنائية) النموذج بين المجموعتين (إناث – ذكور)؟

2. هل يختلف التباين والتغاير بين المتغيرات المستقلة بين المجموعتين (إناث – ذكور)؟

3. هل يختلف تباين البواقي للمتغيرات التابعة بين المجموعتين (إناث – ذكور)؟

الخطوة الأولى: التأكد من أن النموذج غير مقيد **Unconstrained model** يتطابق بدرجة مقبولة بين المجموعتين وذلك من خلال مؤشرات جودة المطابقة

- **مكونات نموذج تحليل المسار**

1. **الأوزان البنائية Structural Weights**
2. **التغايرات (الارتباطات) البنائية Structural Covariances**
3. **البواقي البنائية Structural Residuals**

الخطوة الثانية من أجل الحكم على تحقق المطابقة يجب التأكد من أن أوزان الانحدار لا تتغير بين المجموعات من خلال اختبار فرق مربع كاي، فرق درجة الحرية ومؤشرات جودة المطابقة غير مقيد يتطابق بدرجة مقبولة بين المجموعات من خلال مؤشرات جودة المطابقة **(TLI, AGFI, GFI)**

ملاحظة: إذا كان الفرق في قيم مربع كاي دالة مقارنة بقيم درجة الحرية فإن التطابق لا يتحقق

أولا التأكد من مطابقة النموذج

مؤشرات حسن المطابقة	الإختصار	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي The Likelihood Ratio Chi-Square	**Cmin**	أن تكون غير دالة	**12,689** **Df= 16** **P Value= 0,695** غير دالة
مربع كاي المعياري	**CMIN/DF**	/	**0,793**
مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index	**GFI**	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0,997**
مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex	**CFI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**1,000**
مؤشر المطابقة المعياري Index Fit Normative	**NFI**	القيمة الأكبر من 0.90	**0,960**
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation	**RMSEA**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة	**0,000**

يظهر جليا من خلال الجدول أعلاه بأن مؤشرات جودة المطابقة ممتازة، حيث نلاحظ بأن قيمة كاي مربع غير دالة **(0,695)** وفاقت قيمة كل من مؤشر **(GFI)**، ومؤشر **(NFI)** القيمة المحكية **(0,95)** بينما أشارت قيمة **(CFI)** إلى القيمة **(1,000)** إذ تعتبر قيمة ممتازة، بالإضافة إلى أن قيمة مؤشر **(RMSEA)** تساوي **(0.000)** وهي مؤشرات تدل على أن النموذج يتطابق بشكل ممتاز مع بيانات الواقع

بعد التأكد من مطابقة النموذج لبيانات الواقع من خلال التأكد من مؤشرات جودة المطابقة ننتقل للإجابة على التسؤلات الفرعية والتأكد من صحة الفرضيات

الجدول رقم (19) يظهر نتائج تحليل برنامج الأموس للنماذج الأربعة

النموذج	قيمة مربع كاي **"Cmin"**	قيمة درجة الحرية **"DF"**	مستوى الدلالة **"P. Value"**
النموذج الحر **"Unconstrained"**	**12,689**	**16**	**0,695**
النموذج المقيد الأول **"Structural weights"**	**31,639**	**33**	**0,535**
النموذج المقيد الثاني **" Structural covariances"**	**49,130**	**48**	**0,428**
النموذج المقيد الثالث **"Structural residuals"**	**51,757**	**53**	**0,523**

- **الفرضية الفرعية رقم (01)** لا تختلف معاملات انحدار (أو الأوزان البنائية) النموذج بين المجموعتين (إناث – ذكور)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) بأن قيمة درجة الحرية قد زادت ب (**17** درجة) كما ارتفعت قيمة مربع كاي لتصبح (**31,639**) بعدما كانت (**12,689**) وهي قيمة غير دالة (**P value= 0,535**)

وهذا ما يعني بأن الفرق بين النموذج الحر **"Unconstrained"** والنموذج الذي وضع عليه قيد (المتمثل في: الفروق بين معاملات الانحدار متساوية بين الإناث والذكور **"Structural weights"**) لم يؤدي إلى تشوه في النموذج فهو لحد الآن يعتبر نموذج جيد

ومن هنا نستنتج بأن تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة لا يختلف بين الإناث والذكور

- **الفرضية الفرعية رقم (02)** لا يختلف التباين والتغاير بين المتغيرات المستقلة بين المجموعتين (إناث – ذكور)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أعلاه بأن قيمة درجة الحرية قد زادت ب (**32** درجة) كما ارتفعت قيمة مربع كاي لتصبح (**49,130**) بعدما كانت (**12,689**) وهي قيمة غير دالة (**P value= 0,428**)

وهذا ما يعني بأن الفرق بين النموذج الحر **"Unconstrained"** والنموذج الذي وضع عليه قيد (والمتمثل في الفروق بين الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباين داخل المتغيرات المستقلة لدى الإناث والذكور **"Structural covariances"**) لم يؤدي إلى تشوه في النموذج ويعتبر نموذج جيد، وهذا ما يعني تحقق الفرضية الجزئية رقم (02)

إذن نقول بأن الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباين داخل المتغيرات المستقلة ثابت لا يختلف بين الإناث والذكور

- **الفرضية الفرعية رقم (03)** لا يوجد فرق بين الإناث والذكور في تباين بواقي المتغيرات التابعة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أعلاه بأن قيمة درجة الحرية قد زادت ب (**37** درجة) كما ارتفعت قيمة مربع كاي لتصبح (**51,757**) بعدما كانت (**12,689**) وهي قيمة غير دالة (**P value= 0,523**)

وهذا ما يعني بأن الفرق بين النموذج الحر **"Unconstrained"** والنموذج الذي وضع عليه قيد (والمتمثل في الفروق بين تباين بواقي المتغيرات التابعة والتباين لدى الإناث والذكور **" Structural residuals"**) لم يؤدي إلى تشوه في النموذج ويعتبر نموذج جيد، وهذا ما يعني تحقق الفرضية الجزئية رقم (03)

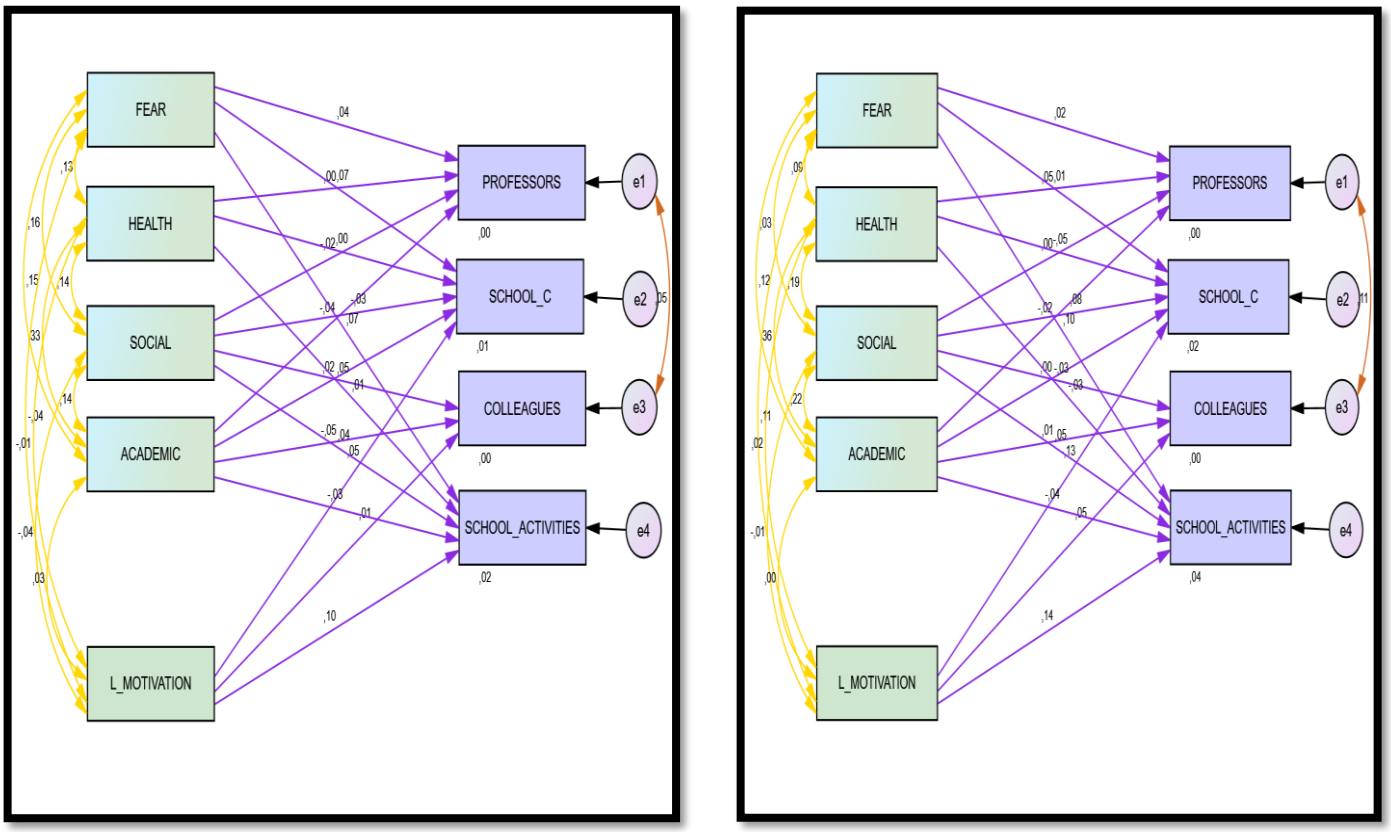
إذن نقول بأن الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباين داخل المتغيرات المستقلة ثابت لا يختلف بين المجموعتين (إناث وذكور)

بعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية نقول كالآتي:

- لا يوجد فروق بين المتعلمين إناث وذكور في تأثيرات المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة؛
- لا يوجد فروق بين ارتباطات تغاير وتباين المتغيرات المستقلة تبعا لمتغير الجنس (إناث –ذكور)؛
- لا يوجد فروق في تباين بواقي المتغيرات التابعة تبعا لمتغير الجنس.

بعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية نستنتج بأن **النموذج متطابق بشكل كلي** بين الإناث والذكور من تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

الإناث **الذكور**



الشكل رقم (12) يوضح تأثيرات المتغيرات الداخلية (الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية، قلق المستقبل الدراسي والمهني ودافعية التعلم) على المتغيرات الخارجية (التوافق مع الأساتذة، مع المناخ الدراسي، مع الأقران والتوافق مع الأنشطة الدراسية) بين الجنسين –الذكور والإناث–

ونجد دراسات تتطابق نتائجها إلى حد ما مع النتيجة التي توصلنا إليها فقد أظهرت دراسة **(حسانين احمد، 2000)** عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، **ودراسة جاسر البلوي (2011)** خلصت لعدم وجود فروق في قلق المستقبل وبعديه (القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة والمظاهر النفسية لقلق المستقبل).

كما أسفرت نتائج دراسة **(باحمد وطوطاوي، 2018)** لعدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل دالة إحصائية بين التلاميذ المتمدرسين بمراكز التعليم عن بعد التابعة لولايتي تيزي وزو وبجاية باختلاف الجنس

وتوصلت دراسة **(جناد 2012)** لعدم وجود فروق جوهرية بين التلاميذ الذكور والإناث على الدافعية للتعلم كما توصلت أيضا دراسة **(بكار 2016)** لعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس.

بينما تتعارض دراسات كل من **(العكايشي بشرى احمد، 2000)، دراسة (العزاوي نبيل رفيق، 2002) دراسة (العجمي نجلاء، 2004)، دراسة (سناء مسعود، 2006)، (السبعاوي عرفات محمد فضيلة،2008)** دراسة **(عبد المحسن مصطفى، 2008) (أبو العلا، 2010)**. فقد خلصت لوجود فرق دال معنويا في متوسط درجات قلق المستقبل لصالح الإناث، كما بينت دراسة **(Lewinsohn & et.al; 1998)** أرجحية حدوث القلق أكثر عند الإناث. ووجدت دراسة **(سعود ناهد، 2005)** ارتفاع نسبة القلقين من الإناث مقارنة بالذكور

في حين توصلت دراسة **(Hammad, 2016)** **(عشري محمود، 2004)** لوجود فرق دال معنويا في درجات قلق المستقبل **لصالح الذكور**، ووجد **(مندوه محمود سالم، 2006)** في دراسته فروق في القلق المهني لصالح الذكور وأشارت نتائج دراسة **(إيمان صبري، 2003)** إلى أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وأكثر قلقا من المستقبل من الإناث وتوصلت دراسة **(شلهوب، 2016)** لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير الجنس (ذكور–إناث،) لصالح الذكور.

وتوصلت دراسة **جاسر البلوي (2011)** أيضا لوجود فروق في أبعاد قلق المستقبل (التفكير السلبي تجاه المستقبل النظرة السلبية للحياة والمظاهر الجسمية لقلق المستقبل)، حيث كانت الفروق في بعدي (التفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة) لصالح الذكور، في حين كانت في بعد (المظاهر الجسمية لقلق المستقبل) لصالح الإناث.

كما أن دراسة **(بوزيد، 2011)** خلصت لوجود اختلاف في العلاقة بين الدافعية الداخلية والاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الميتا معرفية لصالح الإناث وأظهرت أيضا دراسة **(بن موسى وأبي مولود، 2017)** لوجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، بينما توصلت دراسة **(بن يوسف، 2008)** لعدم وجود فروق بين الجنسين من حيث درجة الدافعية والإقبال على الدراسة. كما أسفرت دراسة (بن **صالح، 2015)** على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي

وتعزو الباحثة هذه النتيجة "عدم وجود فروق بين المجموعتين (إناث وذكور) في النموذج المقترح" إلى تواجد كلا الجنسين في نفس البيئة التعليمية تحت سلطة إدارة مدرسية واحدة، تقدم لهم الخدمات والحوافز والتسهيلات التي تقدمها إدارة المؤسسة التعليمية والأساتذة للتلاميذ من الجنسين متساوية فلا فرق بين الإناث والذكور من حيث أساليب المعاملة المقدمة من قبل إدارة الثانوية أساتذة، المرشد وكذا الطاقم التربوي العامل بالمؤسسة. يتأثر قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بنوع التعليم **(جاسر البلوي، 2011)**

ومن جهة أخرى ينتمون لنفس المجتمع الذي يشهد التطورات على كل الأصعدة وتشابه أساليب التنشئة الأسرية النظم الثقافية السائدة في المجتمع والتي تلعب دوراً في تشكيل أفرادها ذكورا وإناثا على حد السواء لتتناسب مع الواقع المعاش وذلك من خلال غرس نفس طرق التفكير والمعتقدات والتي يتبنوها بدورهم. ويتقيدون بنفس العادات والأعراف التي تحكم مجتمعهم يواجهون العقبات نفسها كما أنهم يتلقون نفس التسهيلات التي تساعدهم على مواجهتها. وفي هذا الإطار نجد أن دراسة **(محمود حسن شمال، 1999)** خلصت لأن الطلبة المتخرجين من الكليات لديهم مشاعر تتسم بالقلق من المستقبل وأن الإحساس بالقلق من المستقبل حالة نفسية تنتاب الطلبة جميعا بغض النظر عن جنسهم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي الذين ينتمون إليه إذ أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بالنسبة لمتغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

بالإضافة لتشابه الوسط والأشخاص الذين يتفاعل معهم كلا الجنسين ويستجيبون للمواقف الضاغطة بنفس الطريقة لأنهم يعيشون ويتلقون نفس المشاكل خاصة في المؤسسة التعليمية زيادة على المسائل العامة وخاصة تلك التي تمس النظم الاجتماعية والدينية لديهم المحددة لمسار تفكيرهم.

فكل هذه عوامل منشأها ثقافة المجتمع وكذا الظروف التعليمية تعتبر مسئولة على تشكيل شخصية المتعلم ومعتقداتها وقيمه وتنمية كفاءاتهم وهذا ما ادى عدم وجود فروق بين الجنسين في النموذج (تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بأن المتعلمين من السنة ثانية ثانوي يعيشون في عالم يشهد تغيرات سريعة تسببت في تعقد الحياة فأصبح المتعلم بغض النظر عن جنسه يمر بمرحلة عصيبة كثيرة الضغوطات من كل النواحي. ونظرا لتناقص النظرة التميزية في المجتمع الجزائري بين الذكور والإناث ساهمت في منح فرص تعليمية مهنية متساوية لكلاهما بعدما كانت مقتصرة على الذكور باعتبار كلاهما كيان بشري له هويته الخاصة ويحق له النمو بأهدافه ومشروعه المستقبلي كما يتصوره ليحققه على أرض الواقع وذلك لأن ممارسة

المهنة والنجاح فيها مركز إهتمام وأساس التصورات المستقبلية لكلا الجنسين **(زروالي، 2010)** فقد أصبح القلق من المستقبل المهني يشغل الذكور والإناث على حد السواء **(بكار، 2016).**

6. **عرض ومناقشة الفرضية الخامسة التي تنص على** "لا يوجد إختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين العلميين والأدبيين". ولهذا الغرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل المسار، ويتعين مما سبق الإجابة قبل ذلك عن الأسئلة الفرعية التالية:

الإجابة عن السؤال: هل هناك فروق في جودة مطابقة النموذج بين العلميين والأدبيين؟ هل يمكن تعميم النموذج على العلميين والأدبيين ؟

السؤال الفرعي رقم 01: هل تختلف معاملات انحدار النموذج بين التخصص الدراسي (علمي–أدبي)؟

الخطوة الأولى التأكد من أن النموذج غير مقيد يتطابق بدرجة مقبولة بين المجموعات من خلال مؤشرات جودة المطابقة

الجدول رقم (20) يوضح قيم مؤشرات مطابقة النموذج المفترض المستخلصة من برنامج الأموس

مؤشرات حسن المطابقة	الإختصار	مستويات قبول المطابقة	قيمة المؤشر
النسبة الاحتمالية لمربع كاي The Likelihood Ratio Chi-Square	**Cmin**	أن تكون غير دالة	**10,961** **Df=16** **P Value= 0,812** غير دالة
مربع كاي المعياري	**CMIN/DF**	/	**0,685**
مؤشر حسن المطابقة Goodness -of- Fit Index	**GFI**	القيمة التي تساوي أو تتجاوز 0.90	**0,998**
مؤشر المطابقة المقارن the Comparative Fit Indiex	**CFI**	القيمة الأعلى من 0.90 تدل على مطابقة مقبولة	**1,000**
مؤشر المطابقة المعياري Index Fit Normative	**NFI**	القيمة الأكبر من 0.90	**0,965**
الجذر التربيعي لمتوسط مربع خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation	**RMSEA**	القيمة الأقل من 0.05 تدل على مطابقة جيدة	**0,000**

يظهر جليا من خلال الجدول أعلاه بأن مؤشرات جودة المطابقة ممتازة، حيث نلاحظ بأن قيمة كاي مربع غير دالة **(0.586)** وفاقت قيمة كل من مؤشر **(CFI)**، **(GFI)**، ومؤشر **(NFI)** القيمة المحكية **(0.95)** بالإضافة إلى أن قيمة مؤشر **(RMSEA)** تساوي **(0.000)** وهي مؤشرات تدل على أن النموذج يتطابق بشكل ممتاز مع بيانات الواقع

بعد التأكد من مطابقة النموذج لبيانات الواقع من خلال التأكد من مؤشرات جودة المطابقة ننتقل للإجابة على التساؤلات الفرعية والتأكد من صحة الفرضيات

- **الفرضية الفرعية رقم (01)** لا تختلف معاملات انحدار (أو الأوزان البنائية) النموذج بين المجموعتين (علميين – أدبيين).

الجدول رقم (21) يظهر نتائج تحليل برنامج الأموس للنماذج الأربعة

النموذج	قيمة مربع كاي "Cmin"	قيمة درجة الحرية "DF"	مستوى الدلالة "P. Value"
النموذج الحر **"Unconstrained"**	**10,961**	**16**	**0,812**
النموذج المقيد الأول **"Structural weights"**	**43,970**	**33**	**0,096**
النموذج المقيد الثاني **" Structural covariances"**	**57,909**	**48**	**0,155**
النموذج المقيد الثالث **" Structural residuals"**	**196,282**	**53**	**0,000**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) بأن قيمة درجة الحرية قد زادت ب **(17** درجة) كما ارتفعت قيمة مربع كاي لتصبح **(43,970)** بعدما كانت **(10,961)** وهي قيمة غير دالة **(P value= 0,096)**

وهذا ما يعني بأن الفرق بين النموذج الحر **"Unconstrained"** والنموذج الذي وضع عليه القيد الأول (المتمثل في الفروق بين معاملات الانحدار متساوية بين الإناث والذكور **"Structural weights"**) لم يؤدي إلى تشوه في النموذج فهو لحد الآن يعتبر نموذج جيد

وهذا ما يعني بأن تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة لا يختلف باختلاف التخصص الدراسي

السؤال الفرعي الثاني هل يختلف التباين والتغاير بين المتغيرات المستقلة بين المجموعتين؟ علمي وأدبي

- **الفرضية الفرعية الثانية:** لا يختلف التباين والتغاير بين المتغيرات المستقلة بين المجموعتين (علمي– أدبي).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أعلاه بأن قيمة درجة الحرية قد زادت ب **(32** درجة) كما ارتفعت قيمة مربع كاي لتصبح **(57,909)** بعدما كانت **(10,961)** وهي قيمة غير دالة **(P value= 0,155)**

وهذا ما يعني بأن الفرق بين النموذج الحر **"Unconstrained"** والنموذج الذي وضع عليه ثاني قيد (والمتمثل في الفروق بين الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباين داخل المتغيرات المستقلة لدى الإناث والذكور **("Structural covariances")** لم يؤدي إلى تشوه في النموذج وإنما يعتبر نموذج جيد، وهذا ما يعني بأن الفرضية الجزئية رقم (02) قد تحققت

إذن نقول بأن الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباين داخل المتغيرات المستقلة ثابت لا يختلف بين الإناث والذكور

السؤال الفرعي الثالث هل يختلف تباين بواقي المتغيرات التابعة بين المجموعتين؟ علمي وأدبي

- **الفرضية الفرعية الثالثة:** لا يوجد فرق بين العلميين والأدبيين في تباين بواقي المتغيرات التابعة

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أعلاه بأن قيمة درجة الحرية قد زادت ب **(37** درجة) كما ارتفعت قيمة مربع كاي لتصبح **(196,282)** بعدما كانت **(12,689)** وهي قيمة تعتبر كبيرة جدا بالإضافة لأنها قيمة دالة **(P value= 0,000)**. وهذه القيم تدل على أن النموذج بحاجة إلى تعديل بالرجوع إلى **Modification Indices**

وفيما يلي جدول النتائج بعد التعديل

الجدول رقم (22) يوضح قيم المؤشرات بعد إجراء التعديل كما أظهرتها نتائج تحليل برنامج الأموس للنموذج الثالث "Structural residuals" بعد التعديل

النموذج	قيمة مربع كاي "Cmin"	قيمة درجة الحرية "DF"	مستوى الدلالة "P. Value"
النموذج الحر **"Unconstrained"**	**10,961**	**16**	**0,812**
النموذج المقيد الثالث **" Structural residuals"**	**60,130**	**38**	**0,205**

يظهر من خلال الجدول رقم **(22)** أنه وبعد حذف القيد المتمثل في تساوي تباين بواقي المتغير التابع ***العلاقة بالأنشطة الدراسية"*** بين العلميين والأدبيين تحسن النموذج وأصبحت قيمة درجة الحرية تساوي **(38)** وانخفضت قيمة مربع كاي انخفاضا شديدا حيث أشارت إلى قيمة **(60,130)** بعدما كانت **(196,282)** ***«إنظر الجدول رقم (21)»*** وهي قيمة غير دالة **(P.Value=0,205)**

وهذا ما يعني بأن الفرق بين النموذج الحر **"Unconstrained"** والنموذج الذي وضع عليه قيد (والمتمثل في الفروق بين تباين بواقي المتغيرات التابعة والتباين لدى الإناث والذكور **" Structural**

residuals") ما عدا تباين بواقي العلاقة بالأنشطة الدراسية لم يؤدي إلى تشوه في النموذج ويعتبر نموذج جيد

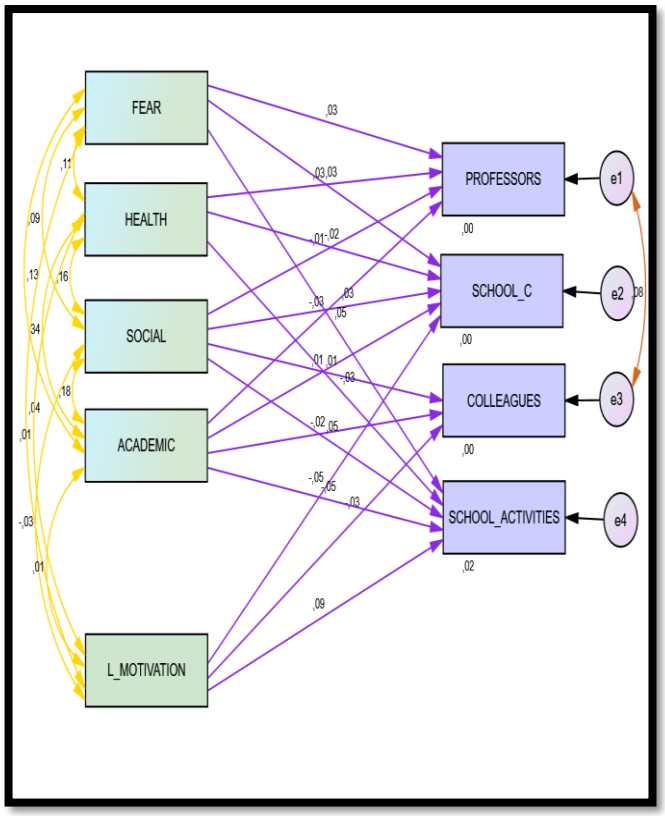
وبالتالي يمكننا القول بأن تباين البواقي ثابت بين العلميين والأدبيين ما عدا تباين بواقي متغير **العلاقة بالأنشطة المدرسية** (وهو متغير تابع)

بعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية نقول كالآتي:

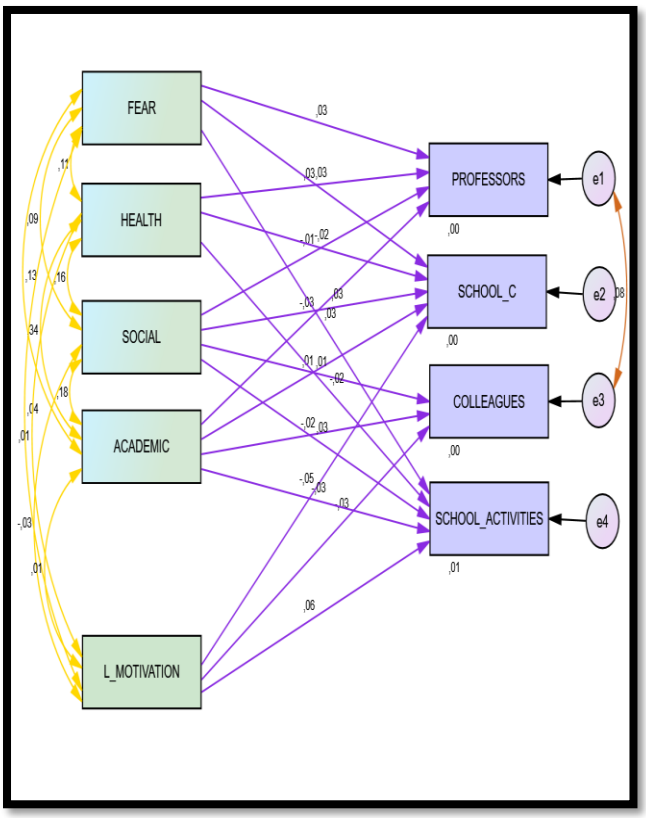
- لا يوجد فروق بين المتعلمين من التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في تأثيرات المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة؛
- لا يوجد فروق بين ارتباطات تغاير وتباين المتغيرات المستقلة تبعا لمتغير التخصص الدراسي؛
- لا يوجد فروق في تباين بواقي المتغيرات التابعة تبعا لمتغير التخصص الدراسي ما عدا تباين بواقي متغير **العلاقة بالأنشطة المدرسية.**

إذن نستنتج بأن **النموذج متطابق بشكل جزئي** بين العمليين والأدبيين من تلاميذ السنة ثانية ثانوي.

العلميين



الأدبيين



الشكل رقم (13) يوضح تأثيرات المتغيرات الداخلية (الخوف من المستقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية، قلق المستقبل الدراسي والمهني ودافعية التعلم) على المتغيرات الخارجية (التوافق مع الأساتذة، مع المناخ الدراسي، مع الأقران والتوافق مع الأنشطة الدراسية) بين العلميين والأدبين

أظهرت نتائج دراسة **(العزاوي نبيل رفيق، 2002)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص الأدبي، أشارت دراسة **(سعود ناهد، 2005)** لارتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة مع الكليات العلمي وتوصلت دراسة **(مندوه محمود سالم، 2006)** لوجود فروق ذات دالة احصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لصالح طلاب التخصصات الادبية في قلق المستقبل المهني بأبعاده المختلفة (القلق المهني، الاقتصادي والقلق العام). بينما دراسة **(عبد المحسن مصطفى، 2008)** خلصت لوجد فروق ذات دلالة احصائية على مقياس قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية الشعب العلمية والأدبية لصالح الشعب العلمية، وتوصلت **(السبعاوي عرفات محمد فضيلة، 2008)** في دراستها لوجود علاقة ارتباطية غير دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص الدراسي لصالح العلمي.

كما أشارت نتائج دراسة **(جاسر البلوي، 2011)** إلى عدم وجود فروق في كل من متغير قلق المستقبل وأبعاده ودافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية تعزى للتخصص. وعدم وجود فروق في دافعية الانجاز تعزى للنوع الاجتماعي.

وأشارت دراسة **(بكار، 2016)** إلى أن أفراد العينة (الطلبة) لديهم مستوى عال من قلق المستقبل المهني ولإنعدام وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص قلق المستقبل المهني باختلاف الجنس والتخصص. وترجع الباحثة التطابق الجزئي إلى أن عينة الدراسة تشترك في متغير السن ومتغير المستوى الدراسي لدى لا تكون الفروق بينها متباينة بشكل كبير زيادة على ذلك فإن المتعلمين من كلا التخصصين (علمي- أدبي) لهم هدف محدد وهو السير بمشروعهم المستقبلي للنجاح، فكلاهما يسعى إلى تجنب الفشل وتحقيق التفوق الدراسي والرغبة في تحقيق نتائج جيدة. فالمتعلمين من التخصصين ينتمون إلى نفس البيئة التي تشهد في الآونة الأخيرة تغيرات على كل المستويات صاحبتها تعقد الحياة وانتشار الآفات والمشاكل الاقتصادية الاجتماعية والسياسية كانتشار البطالة في أوساط المتخرجين الجامعيين نظرا لقلة فرص العمل فلكل هذه الظروف تأثير على المتعلمين من كل التخصصات دون إستثناء وعلى نظرتهم للمستقبل كل هذا جعل من مخاوف وهموم وكذا تطلعات المتعلمين تكاد تكون مشتركة من التخصصات العلمية أو الأدبية على حد السواء في مقابل تكافئ فرص العمل خصوصا عندما يجتمع المتعلمين من كلا التخصصين مستقبلا في نفس القسم عند الانتقال إلى مرحلة الجامعة.

ونظرا لطبيعة المواد في التخصصات العلمية التي تلعب دورا فعالا في إثارة التفكير وتنمية قدرتهم على التفكير المنطقي وقدرتهم على اتخاذ القرار وأيضا تنويع الحلول للمشاكل والصعوبات التي تواجههم سواء في المحيط المدرسي أو في الحياة مما يؤدي لارتفاع ثقتهم بأنفسهم وكذا فاعلية الذات لديهم على عكس المتعلمين من التخصصات الأدبية التي تعتمد أنشطتها وموادها في جوهرها على الحفظ واسترجاع المعارف والمعلومات وهذا ما يتسبب في طمس مهارات الابداع وروح الابتكار لدى المتعلم فيصعب عليهم التعامل بمرونة وكفاءة مع الحياة ومشاكلها، لدى نجد أن المتعلمين الموجهين للتخصصات العلمية أكثر فاعلية من أقرانهم في التخصصات الأدبية وهذا راجع إلى عدم قدرتهم على التفكير المنطقي والحلول المنطقية لأي مشاكل وصعوبات تواجههم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة للتطابق الجزئي لتضاؤل النظرة السلبية نسبيا من طرف أفراد المجتمع الأولياء أساتذة أو حتى المتعلمين أنفسهم للتخصصات الأدبي الذي كان ينظر إليه نظرة استصغار والتشاؤم من قدرة المتعلمين من التخصصات الأدبية الإنجاز على التفوق والنجاح في الدراسة وبالتالي يتأثر توافقه في

المؤسسة التي ينتمي إليها وكل هذا من شأنه تضيق مجال تفاعله مع الأنشطة التعليمية مما يؤدي إلى تقليل فرص النجاح والإبداع في مجاله الدراسي الذي يساعده في الحصول على المكانة والمستقبل الذي كان يطمح إليه.

كذلك حاجة المجتمع وسوق العمل لكلا التخصصين الأدبي والعلمي معا خصوصا لكثرة الخرجين الحاملين للشهادات العلمية، فهذا من شأنه تقليل فرص العمل لهم نظرا للتنافس الشرس على المناصب في ظل كثرة المتخرجين في مقابل قلة فرص العمل، وقد تكون كثرة انشغالات المتعلمين بمشاريعهم المستقبلية جعلت كل منهم يتوجه للتخصص عن اقتناع كل حسب توقعاته وتمثلاته لمشروعه، فكثيرا ما تضاهي التخصصات الأدبية مستقبل التخصصات العلمية (كالمسابقات المفتوحة في الوظيف العمومي التي لا تشترط تخصص وهمل آخر بل بالعكس عادة ما تكون الفرص الأكبر لخريجي التخصصات الأدبية)، كل هذا ساهم في التطابق الجزئي بين المتعلمين من التخصصين وقلل من إمكانية وجود فروق بينهم.

مناقشة عامة

هدف البحث الحالي إلى بناء مقاييس تخدم البيئة الجزائرية من أجل إثراء المكتبة التربوي والسيكولوجية والتأكد من خصائصها السيكومترية باعتماد طريقة القياس الحديثة والمتمثلة في التحليل العاملي التوكيدي لحساب الصدق والثبات على متعلمين من السنة الثانية ثانوي حيث اختيرت العينة بطريقة عشوائية من ثانويات "تلمسان".

ومن أجل التأكد من مدى تطابق نموذج المفترض للدراسة تأثير المتغيرات الداخلية على المتغيرات الخارجية من خلال أسلوب تحليل المسار **Path Analysis** المعتمد على برنامج **Amos$_{24}$** وكذلك**Muptiple Groupe PathAnalysis** للتحقق من إذا ما كان النموذج المفترض يختلف بين المجموعات (الجنس: ذكور وإناث) (التخصص الدراسي: علمي وأدبي).

ومن أجل التحقق من ذلك شملت عينة البحث (1120 تلميذ من السنة الثانية ثانوي) وذلك بغرض تحقيق إمكانية تعميم النتائج على البيئة الجزائرية.

في ضوء نتائج البحث تحصلنا على **مقياس قلق المستقبل** يتضمن أربعة عوامل متمثلة في (الخوف من المسقبل، قلق الصحة، قلق المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل الدراسي والمهني) بمعدل (39 عبارة تتوزع على العوامل)، فكلما تحصل المتعلم على درجات مرتفعة في أبعاد المقياس كلما دل ذلك على أنه يعاني قلق المستقبل (حسب البعد). (المحلق رقم 02 يمثل صورة المقياس النهائية)

- **ومقياس التوافق الدراسية** يتضمن (25 عبارة) موزعة على أربعة عوامل (العلاقة بالأنشطة الدراسية العلاقة بالأساتذة، العلاقة بالأقران والعلاقة بالمناخ المدرسي) وحصول المتعلم على درجات عالية يدل على أنه متوافق وإذا تحصل على درجة منخفضة دل ذلك على عدم توافقه. (صورته النهائية في الملحق رقم 04)

حيث يتمتع المقياسان بمؤشرات جيدة تدل على حسن جودة المطابقة مع بيانات الواقع، بالاضافة لوجود مؤشرات صدق وثبات مقبولة (خصائص سيكومترية مقبولة) من خلال استعمال التحليل العاملي التوكيدي حساب الصدق الفرضي وثبات المقياس.

وتوصل البحث أيضا لأن النموذج البنائي المفترض متطابق بشكل جزئي بين العلميين والأدبيين من تلاميذ السنة ثانية ثانوي وبشكل كلي بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة ثانية ثانوي بعدما تحققنا من جودة مطابقته مع بيانات الواقع.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول بأن النتائج المتوصل إليها تفسح المجال للباحثين والطلبة لاستخدام أداوت الدراسة لأغراض البحث على البيئة الجزائرية وعلى عينات مماثلة نظرا لاعتماد وسائل القياس الحديثة والتي تتميز بدقة نتائجها. وقد يتطلب تطبيقه على عينات أخرى إجراء عملا بحثيا آخر.

اقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من حدة قلق المستقبل

تمهيد

يتميز العصر الذي نعيشه بالتغير السريع وتعقد الحياة ونجد أن القلق من بين أحد إشكالياته ولب المتاعب النفسية التي تعاني منها المجتمعات فقد أشار إليه الكثير من الباحثين على أن من سماته الصراع المحتوم ومواقف الضغوط (مخيمر وعمر، 1999) نتيجة لكثرة الضغوطات وصعوبة تحقيق الرغبات تأثر على الذات الإنسانية ومختلف نشاطاتها اليومية وبالتالي تأثيره على توافقها الاجتماعي، النفسي، الأكاديمي والمهني.

قلق المستقبل باعتباره أحد أنواع القلق ينتاب كل شرائح المجتمع بمن فيهم المتعلمين إذ ينعكس سلبا على إدراكهم لقدراتهم وطموحاتهم الدراسية ويشل إمكانياتهم، حيث أشارت دراسة (Schonwetter, Dieter J.; And Others, 1995: 31) إلى أن الطلبة ذوى القلق المرتفع غير قادرين على إتباع التعليمات التدريسية والتي تنظم العمل داخل الجامعة ويقل تأثير بيئة التعلم بالنسبة لهم، وبالتالي يعيقهم عن وضع أهداف مستقبلية واقعية تحقق لهم السعادة والرضا، مما يجعلهم عرضة إلى عدم التوافق السوي والذي يؤثر بدوره على استقرارهم العام داخل المؤسسة التعليمية فيكونون اتجاها سلبيا نحو مستقبلهم العلمي والعملي. ففي الوقت الذي بصف فيه البعض مرحلة الشباب بأنها فترة عواصف وتوتر يقول **(زهران، 2005)**، وتشتد أزماتها وتسودها المعاناة والاحباط والصراع وصعوبات التوافق يصفها آخرون بأنها مرحلة نمو عادي يتخللها إضطرابات ومشكلات يسببها ما يتعرضون له من ضغوط سواء في الأسرة، المدرسة أو في المجتمع. فلتحقيق التوافق بشكله العام والتوافق الدراسي بشكل خاص يتطلب تمتع الفرد بصحة نفسية خالية من الضغوطات والتوترات.

وبناءا على هذا وانطلاقا مما توصلنا إليه في بحثنا الحالي من تأثيرات لقلق المستقبل على توافق المتعلم مع بيئته التعليمة وعناصرها وما تؤكده العديد من الدراسات والأبحاث التي خلصت للتأثيرات قلق المستقبل على الذات والتوافق ودافعية التعلم ودراسات أثبتت دور فاعلية الذات والصحة النفسية في إحداث التوافق **(شريف، 2005)**.

سعينا من خلال هذا الجزء لاقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من حدة قلق المستقبل لدى المتعلمين. خصوصا وأنه لم توجد دراسة على المستوى المحلي –في حدود علم الباحثة– تناولت استخدام برامج للتخفيف من حدة قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. ومن هنا لجأت الباحثة إلى مجموعة من الفنيات الإرشادية خلال تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي حتى يتمكن المتعلمين من ممارسة تلك الأنشطة بهدوء واطمئنان حيث تنوعت التقنيات المستعملة بين تدريبات على الاسترخاء مواجهة الذات، التلوين وغيرها من التقنيات.

قلق المستقبل:

تعرفه فضيلة السبعاوي (2008: 6) على أنه حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد من وقت لآخر تتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها شعوره بالتوتر والضيق والخوف الدائم وعدم الارتياح والكدر والغم وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمه أو كيانه يقترن بتوقع و ترقب خطر مجهول يمكن حدوثه في المستقبل وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو سمة مستمرة.

وتعرفه الباحثة بأنه شعور داخلي بالضيق، وعدم الاطمئنان النفسي نتيجة لضغوط الحياة يصحبه شعور مبهم بالخوف من شيء غير محدد أو من توقع حدوث شيء ما مستقبلا، يتفاوت في الشدة من مجرد شعور خفيف بالاضطراب إلى شعور مرعب يعجز الإنسان معه عن أداء أي شيء ويضيع طاقته وقوته ويفقده متعة الحاضر.

البرنامج الإرشادي:

تعرفه عزة حسين (1989: 14) بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه الواعي وبمشكلاته وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، هذا إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته.

وتعرفه الباحثة بأنه منظومة من المعارف، السلوكيات، التدريبات والفنيات التي تسهم في تقديم الخدمات الإرشادية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي للتخفيف من حدة قلق المستقبل، محددة وفق فترة زمنية، بواقع 12 جلسة.

التخطيط للبرنامج: قامت الباحثة باستعراض البحوث والدراسات التي اهتمت بمجال الدعم النفسي والاجتماعي والبرامج الإرشادية ثم وضع تخطيط عام للبرنامج لتحديد الأهداف والحدود الإجرائية والإستراتيجية المتبعة في البرنامج.

وصف البرنامج

البرنامج التدريبي: هو مجموعة الجلسات التدريبية التي قام الباحثة بإعدادها بعد مراجعة الأدب السابق وتضم (11) جلسة تدريبية على المهارات الاجتماعية وتضم كل جلسة أهداف وإجراءات وأنشطة وواجب منزلي.

يتألف البرنامج من إثنى عشرة جلسة، فكل جلسة مكملة إلى الجلسة التي تليها، على أن تستغرق الجلسة الواحدة 60 دقيقة بمعدل جلسة في الأسبوع ماعدا الجلسة الأولى التي تستغرق حوالي 30 دقيقة والثانية 45 دقيقة .

وفيما يلي عرض لتفاصيل جلسات البرنامج:

1. **مرحلة اختيار أفراد العينة:** تحديد العينة المعنيين بالبرنامج والتي يتم اختيارها بطريقة قصديه من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ممن تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل، وبعد أخد موافقته على الانخراط في البرنامج الإرشادي.

ويتم توزيع عينة الدراسة عشوائياً باستخدام أسلوب الأرقام العشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). على أن تضم المجموعة التجريبية مجموعة تلاميذ يتم إشراكهم في البرنامج التدريبي المكون من (12) جلسة، حيث يطُبق البرنامج لفترة زمنية، ويشترط تطبيق اختبار قبلي- قبل تطبيق البرنامج- وآخر بعدي على هذه المجموعة، وتتم متابعة لمقياس قلق المستقبل لهذه المجموعة.

أما المجموعة الضابطة فتضم مجموعة تلاميذ، لن تخضع لأي برنامج تدريبي أثناء فترة إجراء الدراسة إنما يتم تطبيق اختبار قبلي وآخر بعدي لمقياس قلق المستقبل لهذه المجموعة.

2. **مرحلة بدأ البرنامج: الجلسة التمهيدية:** تهدف أول جلسة إلى التعارف وبناء الألفة بين المشاركين والباحث ومناقشة توقعاتهم من البرنامج والاتفاق على الالتزامات والمسؤوليات المناطة بهم خلال مشاركتهم في البرنامج. والاتفاق على العقد **Le contrat**: وهو ما يتم الاتفاق عليه بين المرشد والجماعة، ويتمثل الاتفاق فيما يلي:

- ⇐ الخطة وسير العمل خلال جلسات البرنامج؛
- ⇐ التأكيد على موافقة الجماعة على الخطة السابقة وضرورة الالتزام بالمواعيد؛
- ⇐ الإتفاق على مواعيد الجلسات الموالية.

3. الجلسة الثانية: تهدف من الجلسة إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الحقائق النظرية حول قلق المستقبل. حيث تتضمن الجلسة محاضرة نظرية حول مفهوم قلق المستقبل، أسبابه وتأثيراته على حياة الفرد حيث يتم التطرق إلى:

مفهوم قلق المستقبل ومدى خطورته على حياة الفرد: يتصف الشباب عموما بمشاعر الاهتمام بالمستقبل عندما يصاحب التفكير في المستقبل انشغال البال حول ما إذا سيحقق طموحاته، التوتر، سرعة الانفعال على أبسط المواقف، صعوبة التركيز، الأرق أو سرعة دقات القلب، اضطراب الأكل والشعور بالألم في الجسم وضيق الصدر وعادة ما يصاحبه صعوبة التنفس والإحساس بالضيق، فهذه الأعراض هي أعراض القلق النفسي نحو المستقبل. وعليه يمثل قلق المستقبل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة على حياة الفرد فهو يمثل خوفا من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة يعيشها الفرد أو عايشها أحد أفراد بيئته تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر وبعدم الاستقرار. وتسبب لديه هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير كالاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير.

- **يعرف قلق المستقبل:** قلق المستقبل هو جزء من القلق العام ويتعلق بالأحداث المستقبلية للفرد. ويتصف أصحاب هذا النوع من القلق بمجموعة من الصفات:

* كالتشاؤم وإدراك العجز وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل؛
* التركيز على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي؛
* التوقع السلبي لما سيقع من أحداث؛
* ظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.

4. مرحلة العمل الأولى: الجلسة الثانية: تهتم بتدريب المشاركين على الاسترخاء وتحسين الحالة النفسية من خلال تقنية الاسترخاء العضلي وتمرين الاسترخاء التخيلي

5. مرحلة العمل الثانية: الجلسات الثالثة، الرابعة، الخامسة والسادسة: وتعنى بالحديث الإيجابي مع الذات حيث تقوم الباحثة بتوضيح أهمية الحديث بشكل إيجابي مع الذات ودورها في تخفيف حدة التوتر وذلك بالاستعانة بتقنية: التعبير عن المشاعر من خلال الرسم، مواجهة الذات حيث تعتبر تنفيس انفعالي، إعادة البناء الإدراكي الذي يعمل على تعديل الأفكار السلبية وتحويلها إلى قوة إيجابية تحرك الذات.

6. مرحلة العمل الثالثة: الجلستين السابعة والثامنة: تهدف الجلستين إلى تحديد التوجهات المستقبلية الإيجابية ويتم ذلك من خلال تقنية السيناريو حيث يطلب من التلاميذ وصف لوضع مستقبلي ممكن أو مرغوب فيه من خلال كتابة سيناريو مشترك، بدءا من الوضع الراهن.

7. مرحلة العمل الرابعة: الجلسة التاسعة والعاشرة: تعنى بالأهداف المستقبلية يقوم الكثير منا برسم لنفسه تصورا لمستقبله دون كتابة أهدافه وتحديدها بشكل دقيق ويسعى جاهدا لتحقيقها لكن دون جدوى، لأنه يجهل أن تخطيط الأهداف المستقبلية في ضوء الإمكانات وتدوينها بدقة يعتبر خطوة غاية الأهمية على اعتبارها أولى خطوات النجاح في الحياة وهذا ما يجعلهم يفقدون القدرة على التعامل مع التحديات والعيش في متاهة الحياة بحالة من عدم الاتزان والشعور بعدم الأمن، وعدم معرفة متطلبات الزمان يدفعهم نحو الوقوع في دائرة الفشل والشقاء وبالتالي الإحساس بالتوتر والقلق.

ومن التقنيات المستعملة: التدريب على وضع الأهداف؛

- **تلوين الماندالا** يعتقد الكثيرين بأن التلوين نشاط يستعمل مع الأطفال فقط، فالرسم والتلوين يعتبر نشاط تسلية بالدرجة الأولى يحقق متعة للطفل ونشاط تربوي بيداغوجي. ووفقا للجمعية الأمريكية للعلاج بالفن، فإن العلاج الفن هو مجال نفسي يقوم على تعديل الأفكار والسلوكيات والمزاج والأحاسيس والمشاعر والحد من القلق وزيادة الثقة بالنفس والتوفيق بين الصراعات العاطفية، وتعزيز الوعي الذاتي، وإدارة السلوك والإدمان وتطوير المهارات الاجتماعية. ونجد من بين كتب التلوين **(Emma Farrarons ;2015) بعنوان " The Mindfulness Colouring Book: Anti-stress art therapy for busy people "**
- **الحوار والمناقشة الجماعية.**

8. مرحلة تقييم مدى فعالية البرنامج الإرشادي: الجلستين الحادية عشرة والثانية عشرة: تهدف إلى:

- استعراض موجز لما دار خلال البرنامج التدريبي ومناقشة خبرات المشاركين فيه ومدى استفادتهم من جلسات البرنامج؛
- توزيع استمارات لتسجيل ملاحظاتهم لتقييم البرنامج ومضمون جلساته؛
- السماح لكل فرد من أفراد الجماعة الإرشادية بإلقاء كلمة يوجهها لأفراد المجموعة؛
- شكر وتقدير المرشد لأفراد المجموعة الإرشادية على المشاركة والالتزام طوال جلسات البرنامج؛

جدول رقم (23) يوضح جلسات البرنامج

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة "أهم الفنيات المستخدمة"
مرحلة بدأ البرنامج	**الجلسة التمهيدية**	**تعارف بين المجموعة** التعرف على قلق المستقبل، أسبابه، والتعرف على طريقة العمل
مرحلة العمل الأولى	**الجلسة الثانية**	**الاسترخاء وتحسين الحالة النفسية** **التقنيات المستعملة:** تدريبات حول الاسترخاء العضلي وتمرين الاسترخاء التخيلي.
الثانية	**الجلسة الثالثة، الرابعة الخامسة والسادسة**	**الحديث الإيجابي مع الذات** **التقنيات المستعملة:** التعبير عن المشاعر من خلال الرسم الرسم، مواجهة الذات، التعرف على الأفكار السلبية، إعادة ترتيب وتعديل في الأفكار "إعادة البناء الإدراكي".
الثالثة	**الجلستين السابعة والثامنة**	**التوجهات المستقبلية الإيجابية** **التقنيات المستعملة:** التعبير عن المشاعر، تقنية التنويم بالإيحاء
الرابعة	**الجلستين التاسعة والعاشرة**	**الأهداف المستقبلية.** **التقنيات المستعملة:** التدريب على وضع الأهداف، تلوين الماندالا، الحوار والمناقشة الجماعية.
مرحلة تقييم مدى فعالية البرنامج	**الجلسة الحادية عشر والثانية عشر**	**تطبيق المقياس، تقييم البرنامج والإنهاء.** وضع أسئلة للتقييم، تقييم أفراد المجموعة

خاتـــــمة

تعد فئة الشباب في المجتمعات من أهم الفئات حيث تتميز مرحلتهم العمرية بالحيوية والنشاط والتفتح الذهني في شتى المجالات فلا غريب في اعتبارهم عماد المجتمع وبناة حضارته، فهم أمل المستقبل وسلاحه. إلا أن معترضات عدة أبرزها تعقد الحياة نتيجة للتطورات المتلاحقة في كافة مجالات الحياة، قد تؤثر على مسلكه الطبيعي في تحقيق ذاته والخوف على مستقبله. فيتحول من طاقة بشرية نشيطة تستثمر إلى روح وعقل تتخبط في دوامة التغيرات قلقة على ما يحمله الغد من مفاجئات غير متوقعة. فماذا يصنع القلق؟ غير أنه يعيق النجاح في تحقيق أهداف المستقبل ويضيع الطاقة والقوة في الشعور بعدم الاطمئنان والتوتر دون حل المشكل.

وعليه فإن لم يتلق الرعاية والمساعدة سيشعر بالنقص والعجز مما قد يتسبب في الانتقال من مرحلة القلق إلى مرحلة أكثر خطورة وتتمثل في الاكتئاب مثلا. ونظرا لأهمية مرحلة الشباب وجب علين كمختصين تطوير الخدمات الإرشادية وتصميم البرامج التي تخفف من حدة مختلف المشكلات والاضطرابات النفسية لفئة الشباب سواء في المرحلة الثانوي أو الشباب الجامعي.

- **توصيات الدراسة:**

إلى جانب البرنامج الإرشادي المقترح وفي ضوء النتائج المتحصل عليها توصي الباحثة بـمايلي:

- توعية المتعلمين فيما يتعلق بمستقبلهم من خلال التّعرف على إمكاناتهم وقدراتهم الحقيقية وتعليمهم مهارات التخطيط على أسس سليمة حتى لا يقع فريسة طموحاته غير الواقعية وبالتالي تسد أمامه الفرص بسبب تعميمه لخبرة الفشل؛
- ضرورة التعامل مع المتعلمين على أنهم مستقبل المجتمع، فمشكلات جزء لا يتجزأ من مشكلات المجتمع، ولسلامة المجتمع حاضره مستقبله وجب علينا وضع خطط منهجية تُساهم في تحقيق التلاحم بينه وبين والمجتمع؛
- ضرورة الاهتمام بمشكلات المراهقين والشباب على مختلف الأصعدة في المجال الدراسي والاجتماعي والمهني حتى نأخذ بيدهم إلى مستقبل آمن خال من جميع أنواع القلق؛
- خلق قناة تواصل بين المدرسة والأسرة لإطلاع الأولياء على العقبات التي يواجهها أبنائهم والتعرف على تقنيات تعديل سلوكياتهم؛
- ضرورة تعاون المؤسسات الإعلامية مع المؤسسات التعليمية والعمل على تقليل مخاوفهم تجاه المستقبل؛

- تنصح الدراسة بخلق مراكز خاصة تتكفل بمتابعة ذوي اضطراب قلق المستقبل؛
- بناء مقاييس وأدوات قياس محلية مرجعها البيئة الجزائرية والتحقق من خصائصها السيكومترية بإعتماد طريقة القياس الحديثة نظرا لدقة نتائجها حتى يتسنى للمؤسسات التربوية الاعتماد عليها من أجل تشخيص وتوجيه مبني على أسس دقيقة؛
- الإعتماد على مقاييس الدراسة الحالية في البحوث التربوية والنفسية؛
- توسيع مجال البحث بإجراء المزيد من الدراسات في موضوع قلق المستقبل وربطه بمتغيرات أخرى؛
- معالجة الموضوع على عينات أخرى؛
- إعداد البرامج الإرشادية وذلك لخفض قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي من أجل استخدامها بيداغوجيا وتربويا.

قائـــمة المـراجـــع

أولا: قائمة المراجع باللغة العربية

1. القرآن الكريم

2. إبراهيم إسماعيل (2006). **فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم المهني**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.

3. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (2003). **لسان العرب** (ج3-4-7-10-14)، لبنان، بيروت: دار صادر.

4. بطرس، حافظ بطرس (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

5. بركات، زياد (2006). الاتجاه نحو الالتزام الديني وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة القدس المفتوحة، جامعة الدس المفتوحة.

6. قطيشات، نازك عبد الحليم والتل، امل يوسف (2009). قضايا في الصحة النفسية، ط1، عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

7. أبو سليمان، بهجت عبد المجيد (2007). **أثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

8. البدران، عبد السادة عبد السجاد (2011). **قلق املستقبل لدى طلبة الدراسة الاعدادية في مركز حمافظة البصرة**، مجلة اداب البصرة جامعة البصرة، كلية التربية، العدد 56.

9. بكار سارة (2013). **أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني –دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان–**، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان

10. البلوي، جاسر مرزوق الحمري (2011). **قلق المستقبل وعلاقتة بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة تبوك السعودية بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة مؤتة: قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

11. بن صالح، هداية (2015). **الضغط النفسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المرسة الثانوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع11، جامعة الشهيد حمة لخضر.

12. بن موسى، عبد الوهاب وعبد الفتاح، ابي مولود (2017). **الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة اولى ثانوي بمدينة الوادي**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع30.

13.بن يوسف، امال (2008). **العلاقة بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

14. بوصفر، دليلة (2011). **الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18–21 سنة)، دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري – ولاية تيزي وزو**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري – ولاية تيزي وزو، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

15.بوعكاز لوناس (1998). **أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل**، رسالة ماجستير الجزائر.

16.بوغازي، الطاهر وآخرون (2004). **الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفل**، ط1، وهران: دار قرطبة.

17.بيك، أرون (2000). **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**، تر عادل مصطفى، القاهرة: دار الأفاق العربية.

18. توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2003). أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

19.التيجاني، بن الطاهر (2010). **مصادر الضغوط كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل دراسة مقارنة على عينة من طلبة جامعة الأغواط**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع1.

20.تيغزة، امحمد (2011). **اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق**، بحث علمي محكم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

21.تيغزة، أمحمد بوزيان (2012). **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة spss وليزرل Lisrel**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

22.حسانين، احمد (2000). **قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

23.حسين، عبد العظيم طه (2007). **العلاج النفسي المعرفي: مفاهيم وتطبيقات**، ط1، الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

24.حمزة، جمال مختار (2005). **قلق المستقبل لدى أبناء العاملين بالخارج**، مجلة العلوم التربوية، ع1، القاهرة .

25.الدسوقي، كمال (1974). **علم النفس ودراسة التوافق**، دط، بيروت، لبنان. دار النهضة. العربية لمنشر والتوزيع.

26.الدسوقي، كمال (1979). **النمو التربوي للطفل والمراهق**، بيروت: دار المعرفة.

27.دلال، سامية وياسين، آمنة (2018). **تمثلات مشروع الحياة والنوع –حالة طالبات تخصص علوم التربية بجامعة وهران 2–**، مجلة التنمية البشرية، وهران، العدد 10، مارس.

28.دمنهوري، رشاد صالح (1996). **بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي –دراسة مقارنة–**، مجلة علم النفس، العدد 38 السنة العاشرة، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

29.دياب، عاشور محمد (2001). ***فعالية الإرشاد النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة***، مجلة التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلد الخامس عشر، ع11.

30.راجح، أحمد عزت (1968). **أصول علم النفس**، ط7، القاهرة: دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

31.رجب، وليد خالد وجميل، سعد باسم و مطر علي، محمود (2008). **بناء مقياس التكيف الاجتماعي الاكاديمي لطلاب المرحلة الرابعة كلية التربية الرياضية جامعة الموصل**، مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، (7). (4)، جامعة الموصل: دار المنظومة.

32.زروالي، لطيفة (2010). **تصور الذات المستقبلي لدى المراهق المتمدرس**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية: قسم علم النفس.

33.الزعبي، أحمد محمد (1994). **الإرشاد النفسي ونظرياته واتجاهاته ومجالاته**، صنعاء، اليمن: دار الحكمة اليمنية للطباعة والنشر.

34.زقاوة، أحمد (2013). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 7(2)، جامعة السلطان قابوس.

35.زقاوة، أحمد (2014). **المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل دراسة ميدانية على عينة من الشباب المتمدرس**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

36.زقاوة، أحمد (2014). **محددات النجاح الدراسي**، مقاربة سوسيو_سيكولوجية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد (12)،48، ورقلة، الجزائر.

37. زهران، حامد عبد السلام (1980). **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

38. زهران، حامد عبد السلام (2005). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط4، القاهرة: عالم الكتب.

39.زهران، حامد عبد السلام (1997). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط3، مصر، القاهرة: عالم الكتب.

40.الزهراني، نجمة (2005). **النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

41.الزير، محمد (2004). **مرحلة المراهقة، المشاكل والحلول**، مجلة أمواج، ع36.

42.السبعاوي، فضيله عرفات محمد (2008). **قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي**، مجلة التربية والعلم، 15(2).

43.سمارة، عزيز ونمر، عصام (1991). **محاضرات في التوجيه والإرشاد النفسي**، الأردن: دار الفكر العربي للتوزيع والنشر.

44.الشاوي، سعاد (1999). **أثر أسلوب الإرشاد وقت الفراغ في خفض قلق المستقبل لدى بنات دور الدولة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

45.شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

46.الشربيني، زكريا أحمد وبلفقيه، نجيب محفوظ أبو بكر (1998). **مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

47.شقورة، عبد الرحيم شعبان (2002). **الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي**، رسالة الماجستير في التربية، علم نفس النمو.

48.الشمال، حمود حسن (1999). **قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات**، مجلة المستقبل العربي، العدد 249، نوفمبر، 70-85.

49.شواشرة، عاطف حسن (2007). **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل**، الجامعة العربية الفتوحة: كلية الدراسات التربوية، فرع الأردن.

50.صبري، ايمان محمد (2003). **بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز** المجلة المصرية للدراسات النفسية، الملجد13، ع38.

51.الطويل، محمد علي (2000). **التوافق النفسي المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين الشمس.

52.عباس محمود عوض (1999). **علم النفس الاحصائي**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

53.عبد الباقي، سلوى (1993). **مسببات القلق خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل**، دراسات تربوية–مصر مج8، ج 58، 102–145.

54.العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر دياب وأبو غزال، معاوية محمود (2014). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

55.العجمي، نجلاء (2004). **بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السعودية.

56.العزاوي، نبيل رفيق محمد (2002): **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

57.عزة حسين (1989)، **برنامج إرشادي لخفض مشكلة العدوانية لدى المراهقين الجانحين**، معهد دراسات الطفولة، القاهرة، مصر.

58.عشري، سعيد ومحي الدين، محمود (2004). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية– دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان**، في: المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 25–27 ديسمبر، 139–178.

59.عشوي، مصطفى (1999). **مدخل إلى علم النفس**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

60.عصماني رشيدة (2008). **الدافعية للتعلم علاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، رسالة ماجستير،الجزائر2008

61. العكايشي، بشرى جاسم (2000). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

62.العكيلي، جبار باهض (2000). **قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

63.علي، صبره وآخرون (2004). **الصحة النفسية والتوافق النفسي**، د.ط، الأزاريطة، مصر: دار المعرفة الجامعية.

64.العناني، حنان عبد الحميد (1995). *الصحة النفسية للطفل*، ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

65.العناني، حنان عبد الحميد (2000). **الصحة النفسية**، الأردن دار الفكر للطباعة والنشر.

66.العناني، حنان عبد الحميد (2005). ***الصحة النفسية***، ط 3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

67.عوض، عباس (1977). ***الموجز في الصحة النفسية***، ط1، القاهرة: دار المعارف.

68.عوض، عباس محمود (1996). **الموجز في الصحة النفسية**، السويس: دار المعرفة الجامعية.

69.عيسوي، عبد الرحمان (1973). علم النفس بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: دار الكتب الجامعية.

70.عيسوي، عبد الرحمن (1984). **العلاج النفسي**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

71.غازدا، جورج وكورسيني، رموندجي (1986). (1990)، **نظريات التعلم**، دراسة مقارنة، تر علي حسين حجاج، الكويت: عالم المعرفة.

72.غالب محمد، المشيخي (2009). **قلق المستقبل وعلاقته بين كل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.

73.غالب، مصطفى (1983)، **تطور المعالجة النفسية**.لبنان.بيروت: مكتبة الهلال.

74.غريب، عبد الفتاح (1994). **علم الصحة النفسية**، ب.ط، مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

75. فايد، حسين علي (2001). **دراسات في الصحة النفسية**، تقديم محمود أبو نبيل، ط1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

76.فايد، حسين علي (2008). **العلاج النفسي أصوله–تطبيقاته–أخلاقياته**، مصر، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

77. فخري، الدباغ (1995). **أصول الطب النفسي**، بيروت: دار الطليعة للنشر والتوزيع.

78.فراج، ابراهيم وحممود، هويدة (2006). **قلق املستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي مستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية**، جامعة الإسكندرية، مصر.

79.فراج، انور ابراهيم (2006). **قلق المستقبل وعلاقتة ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية**، جامعة الاسكندرية.

80.فرويد، سيغموند (1962). **القلق**، تر عثمان نجاتي، القاهرة: دار النهضة العربية.

81.فهمي، مصطفى (1967). علم **النفس الاكلينيكي**، مصر، القاهرة: دار مصر للطباعة.

82.القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (1981). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط11، الرياض: دار المريخ للطباعة والنشر.

83.القذافي، رمضان محمد (1998). **الصحة النفسية والتوافق**، ط3، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

84.قريشي، محمد وقريشي عبد الكريم (2013). **مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع13.

85.القريطي، عبد المطلب أمين (2003). **في الصحة النفسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

86.قطامي، نايفة (1999). **علم النفس المدرسي**، ط2، عمان، الأردن: دار الشروق.

87.قطامي، يوسف (1998)، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق.

88.كاظم، امل ميرة (2013). **المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الاكاديمي عند طلبة الجامعة**، مجلة البحوث التربوية، ع33، قسم التربية وعلم النفس، جامعة بغداد.

89.كفافي، علاء الدين (1990). **الصحة النفسية، القاهرة**: دار هجر للطباعة والنشر.

90.لبوز، عبد الله وحجاج، عمر (2013). **أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة**، ملتقى الوطني الثاني، الاتصال وجود الحياة في الأسرة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

91.مجمع اللغة العربية (2004). **المعجم الوسيط**، ط4، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث.

92.مخيمر، هشام محمد إبراهيم وعمرو رفعت عمر (1999): **فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين**، المؤتمر الدولي للمسنين، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

93.مدحت عبد الحميد، عبد اللطيف (1990). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

94.مرسي، كمال إبراهيم (1983). **علاقة سمة القلق بالعصابية**. بحث منشور في مجلة كلية التربية. العدد (25)، جامعة الملك سعود.

95.مسعود سناء منير (2006)، **بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

96.مسعود، سناء منير(2006). **بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا.

97.مصطفى، غالب (1979). **تغلب على القلق**، د.ط، بيروت، لبنان: دار مكتبة الهلال .ص185.

98.معوض، محمد عبد التواب (1996)، **أثر كل من العلاج المعرفي، والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

99.مندوه، محمود (2006). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق لدى طلاب الجامعة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ع16، جامعة عين شمس.

100.موشي، زيندر وجيرالد، متاثيوس (2016): **القلق**، تر، معتز سيد عبد الله والحسين عبد المنعم، الكويت: عالم المعرفة.

101.المومني، محمد– نعيم، مازن (2013). **قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد9 ، العدد2، الأردن.

102. مؤيد، هبة محمد (2010). **قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات**، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع26-27.

103.ناهد شريف (2005)، **فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل والميول التشاؤمية لدي عينة من طالبات جامعة القصيم**، جامعة القصيم، السعودية.

104.النصاري، بدر (2004). **القلق لدى الشباب في بعض الدول العربية**، دراسات نفسية، المجلد14، العدد 3.

105.الهابط، محمد السيد (1989). حول صحتك النفسية، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

106.الهاشمي، رشيد ناصر خليفة (2001): قلق **المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

107.هبة مؤيد محمد (2010)، **قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع. 26 و 27.

108. ياسين، آمنة، زروالي، لطيفة وقادري، حليمة (2015). **أنا أكره المدرسة.. ماذا أفعل؟**، وهران، الجزائر: منشورات دار الأديب.

109. يوسف مصطفى، القاضي وآخرون (1981). **الارشاد النفسي والتوجيه التربوي**، ط1، السعودية، الرياض: دار المريخ.

- محاضرات أ.د. تيغزة، 2016، **مخبر التربية والتنمية**، جامعة وهران2.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

1. Ahmad. Z. R., Bano. N., Ahmad. R., Khanam. S.J., (2013). **Social Anxiety In adolescents: Does Self esteems matter?**, Asian Journal of Social Sciences & Humanities, 2 No. 2, May 2013, 91-98.

2. Brault, M.C (2004). **L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle?** Mémoire présenté à la

Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître ès Sciences (M.Sc.) en sociologie, Université de Montréal.

3. Burke. J. D; Loeber. R; Lahey. B.B. & Rathouz. P. J; (2005) **Developmental transitions a mong affective and behavioral disorders in adolescent boys**; Journal of child psychology and psychiatry, vol: 46 (11)

4. Caroline Smith & all (2006): ***A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety,*** *University of South Australia, University of Adelaide, Australia.*

5. Cassie Dobson (2012), **Effects of acadmic anxiety on the performance of students with and without learning disablities and how students can cope with anxiety at school**, submittes in partial fulfillment of the rewuirements for the degree of arts in education, Northern Michigan university

6. Cohen, J. (2013). **Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience.** In S. Goldstein and R.B. Brooks (eds.), Handbook of Resilience in Children, (DOI 10.1007/978-1-4614-3661-4_24). New York: Springer Science+Business Media

7. Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048

8. Eysenck, H J, 8 Arnold, W, (Ed) **Encyclopaedia of Psyclxilogy**, Vol.l, London Search Press, 1972

9. Jeffrey D. Burke ; Rolf Loeber ; Benjamin B. Lahey ; Paul J. Rathouz (2005). Developmental transitions among affective and behavioral disorders in adolescent boys, the journal of child Psychology and Psychiatry ,Volume 46, Issue11**.**

10. Jolant, S. (2002) Adolescents future orientations and academic achievement , New York .

11. Kenioua Mouloud, Boumesjed Abd El-kadder. (2018). **Future anxiety and its relationship to level of aspiration among physical education studentsn**, Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques, N°13 (2018/1).

12. Lavender, M.M.(2005). A comparison of academic motivation of academically prepared and academically unprepared community college students (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University College of Education, Gainesville, FL, USA.

13. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer.

14. Lazarus, S.R. (1976) Patterns of adjustement, third edition, international student editor Me Graw Hill Kogakurha, L.T.D.

15. Lewinsohn PM, Gotlib IH, Lewinsohn M, Seeley JR, Allen NB (1998). **Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents**, Journal of Abnormal Psychology, Vol 107(1).

16. Macleod, A.K. and Byrne, A. (1996): ***Anxiety, Depression, and the Anticipation of Future Positive and Negatine Experiences***, Journal of Abnormal Psychology.

17. Mohannad Eid Abu Ruz, Hekmat Yousef Al-Akash, and Samiha Jarrah (2018), **Persistent (An Persistent (Anxiety and Depression) Affected Academic Achievement and Absenteeism in Nursing Students**, Bentham open : The Open Nursing Journal.

18. Mohanraj.R ; Latha U (2005). *Perceived Family Environment in Relation to Adjustment and Academic Achievement*. Indian Journal of Psychiatry, Vol. 31, No.1-2, 18-23.

19. Morro,j (2012**) The Relationship of anxiety and future time perspective in more college students** .Journal anxiety disorders .Vol.12(3).

20. Philip C. Kendall and Steven D. Hollon. (1997) : **Cognitive-Behavioral Interventions Theory, Research, and Procedures, Academic Press, New York, United States Of America.**

21. Ramos Sánchez, L., & Nichols, L. (2007). **Self-Efficacy of First-Generation and Non-First Generation College Students: The Relationship With Academic Performance and College Adjustment**. Journal of College Counseling, 10 (1). 6-18

22. Rappaport. H; (1991) **Measuring difensivenes against future anxiety**: Telepression; current psychology : Research & Reviews; vol: 10 (1 – 2)

23. Richard G. Heimberg (2002): **Cognitive-Behavioral Therapy for Social Anxiety Disorder: Current Status And Future Directions**, Aspects of this work were presented at the conference, "Social Anxiety: From Laboratory Studies to Clinical Practice," held March 22, 2001 in Atlanta, Georgia.

24. Robins, C. J & Hayes Adele M. (1993) : **An appraisal of cognitive therapy**, journal of consulting and Clinical psychology, Vol 61.(2)

25. Schonwetter, Dieter J.; And Others (1995): ***"An Empirical Investigation of Effective College Teaching Behaviors and Student Differences: Lecture Organization and Test Anxiety",*** Paper presented at the An

26. nual Meeting of the American Educational Research Association, (San Francisco, CA, April 18-22, 1995).

27. Smith, G. (2007). **Parenting effects on self- efficacy and self- esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college**. Paper

presented at the annual meeting of the eastern psychological association. Philadelphia. P A. March 23-25 2007.

28. Sobral D.T. (2004). What kind of motivation drives medical students learning quests? Med Educ 38(9):950–957

29. Spielberger, D. (1976). **The nature and measurement of anxiety**, London.

30. Uguak, U.A.; Elias, H; Uli, J; Suandi, T (2006). **Academic Adjustment & psychology well-being among students in an international school in Kuala Lampur, Malaysia**, Jurnal Pendidikan, Universiti Putra Malaysia.

31. Wolfenden, M (1999). **Students study behavior: areview of research,** Educational Psychology in practice.

32. Young: **The relationship of anorexia nervosa bulimia nervosa and depression** – A analysis of publish studies – Unpublished MSC. Dissertation – University of Calgary.

33. Zaleski, Z. (1996). **Future anxiety, Concept, measurement and preliminary** research. Personality and individual, 21(2), 165-174.

34. Zaleski, Z. (1996)*: **Future Anxiety: Concept, Measurement, and preliminary research. person**. Individual Differnce, Elsevier Science, 21 .*

قائـــمة المـــلاحـــــق

الملحق رقم (01) إستبيان قلق المستقبل في صورته الأولية

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يتكون هذا الاستبيان من مجموعة عبارات تدور حول قلق المستقبل ومشاعرك نحو المستقبل، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتضع علامة (×) وفق ما ينطبق عليك. علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك لن يتطلع عليها أحد سوى الباحثة وهي لأغراض البحث العلمي.

يرجى الإجابة عن جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة دون إجابة

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم

–الباحثة–

بيانات أولية:

الجنس: – ذكر..... – أنثى.....

الشعبة: – علمي..... – أدبي: .....

الأبعاد	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
الخوف من المستقبل	التفكير في المستقبل يقلقني			
	أشعر بأن الغد يحمل ما هو أجمل			
	أشعر بأنه لدي القدرة على مواجهة المشاكل المستقبلية			
	أخشى تدهور الوضع الأمني للبلاد مستقبلا			
	الأزمات الاقتصادية الحالية ستؤثر سلبا على المستقبل			
	التغيرات السريعة تؤكد أن الماضي أفضل مما هو قادم			
	التفكير في المستقبل يحفزني على مضاعفة مجهودي			
	تفكيري منصب على الحياة المستقبلية ومشاكلها			
	أرى بأن التخطيط للمستقبل غير مجدي			
قلق الصحة	أشعر بأن أفكاري مشوشة			
	تتسارع دقات قلبي عند التفكير في المستقبل			
	كثيرا ما أنفعل لأبسط سبب			
	أعاني الأرق وعدم القدرة على النوم كلما فكرت في المستقبل			
	أتوقع حدوث مواقف غير سارة بعد الأحداث السعيدة			
	غالبا ما أشعر بالخوف وعدم الراحة			
	أخشى الإصابة بأمراض تعيق تحقيقي لمستقبلي			
	أؤمن بالقضاء والقدر			
المكانة الاجتماعية	مستقبلا، سأكون عضوا فعالا في المجتمع			
	أخشى مستقبلا عدم قدرتي على تأمين الظروف المادية المناسبة لأسرتي			
	أرى بأن الحصول على عمل سيساعدني على كسب الاحترام			
	لدي القدرة على حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهني			
	أخشى الفشل في اختيار شريك حياتي المستقبلي			
	أخاف من عدم قدرتي على إعالة أسرتي مستقبلا			
	أفكر في الهجرة بأي طريقة			

	أشعر بأني سأوفق في الحياة الزوجية			
	أرى بأن العلاقات الاجتماعية تزداد سوءا			
	أفكر في ترك إختيار شريك حياتي لوالدي			
	أخشى أن تكون علاقتي مع الآخرين معي في حدود المصلحة			
التفكير في المستقبل الدراسي والمهني	أخاف عدم تحقق طموحاتي المستقبلية			
	أخشى البطالة بعد تخرجي			
	أشعر بالتوتر عند التفكير في مستقبلي المهني			
	غالبا ما يصعب علي تحديد مهنة المستقبل			
	أقلق على مستقبلي الدراسي			
	أرى بأن طموحاتي لن تتحقق إلا بمساعدة أصحاب النفوذ			
	أخشى من العمل في مهنة لا أحبها			
	قلة فرص العمل المتاحة للمتخرجين حديثا يجعلني أكثر قلقا			
	أرى بأن مستقبلي المهني يحمل الكثير من المفاجآت السارة			
	أشعر أنني سأحصل على فرصة عمل مباشرة بعد تخرجي			
	أشعر بالارتياح بالنسبة لحياتي المهنية مستقبلا			
	أشعر بالاستقرار والراحة داخل الثانوية			
	أخشى الرسوب في الامتحانات			
	لدي معلومات كافية عن تخصصي الدراسي			
	أهتم بجمع معلومات مهنية للتخطيط للمستقبل			

الملحق رقم (02) إستبيان قلق المستقبل في صورته النهائية

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يتكون هذا الاستبيان من مجموعة عبارات تدور حول قلق المستقبل ومشاعرك نحو المستقبل، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتضع علامة (×) وفق ما ينطبق عليك. علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك لن يتطلع عليها أحد سوى الباحثة وهي لأغراض البحث العلمي.

يرجى الإجابة عن جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة دون إجابة

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم

–الباحثة–

بيانات أولية:

الجنس: – ذكر..... – أنثى.....

الشعبة: – علمي..... – أدبي: .....

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
01	التفكير في المستقبل يقلقني			
02	أشعر بأن الغد يحمل ما هو أجمل			
03	أخشى تدهور الوضع الأمني للبلاد مستقبلا			
04	الأزمات الاقتصادية الحالية ستؤثر سلبا على المستقبل			
05	التغيرات السريعة تؤكد أن الماضي أفضل مما هو قادم			
06	التفكير في المستقبل يحفزني على مضاعفة مجهودي			
07	تفكيري منصب على الحياة المستقبلية ومشاكلها			
08	أرى بأن التخطيط للمستقبل غير مجدي			
09	أشعر بأن أفكاري مشوشة			
10	تتسارع دقات قلبي عند التفكير في المستقبل			
11	كثيرا ما أنفعل لأبسط سبب			
12	أعاني الأرق وعدم القدرة على النوم كلما فكرت في المستقبل			
13	أتوقع حدوث مواقف غير سارة بعد الأحداث السعيدة			
14	أشعر بالخوف وعدم الراحة			
15	أخشى الإصابة بأمراض تعيق تحقيقي لمستقبلي			
16	أخشى مستقبلا عدم قدرتي على تأمين الظروف المادية المناسبة لأسرتي			
17	أرى بأن الحصول على عمل سيساعدني على كسب الاحترام			
18	لدي القدرة على حل المشكلات الاجتماعية التي تواجهني			
19	أخشى الفشل في إختيار شريك حياتي مستقبلا			
20	أفكر في الهجرة بأي طريقة			
21	أشعر بأني سأوفق في الحياة الزوجية			
22	أرى بأن العلاقات الاجتماعية تزداد سوءا			
23	أفكر في ترك إختيار شريك حياتي لوالدي			
24	أخشى أن تكون علاقتي مع الآخرين في حدود المصلحة			

25	مستقبلا، سأكون عضوا فعالا في المجتمع			
26	أخاف عدم تحقق طموحاتي المستقبلية			
27	أخشى البطالة بعد تخرجي			
28	أشعر بالتوتر عند التفكير في مستقبلي المهني			
29	غالبا ما يصعب علي تحديد مهنة المستقبل			
30	أقلق على مستقبلي الدراسي			
31	أرى بأن طموحاتي لن تتحقق إلا بمساعدة أصحاب النفوذ			
32	أخشى من العمل في مهنة لا أحبها			
33	قلة فرص العمل المتاحة للمتخرجين حديثا يجعلني أكثر قلقا			
34	أرى بأن مستقبلي المهني يحمل الكثير من المفاجآت السارة			
35	أشعر أنني سأحصل على فرصة عمل مباشرة بعد تخرجي			
36	أخشى الرسوب في الامتحانات			
37	أشعر بالارتياح تجاه حياتي المهنية مستقبلا			
38	لدي معلومات كافية عن تخصصي الدراسي			
39	أهتم بجمع معلومات مهنية للتخطيط للمستقبل			

الملحق رقم (03) إستبيان التوافق الدراسي –موضحة الأبعاد بفقراتها-

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يتكون هذا الاستبيان من مجموعة عبارات تدور حول قلق المستقبل ومشاعرك نحو المستقبل، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتضع علامة (×) وفق ما ينطبق عليك. علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وهي لأغراض البحث العلمي. يرجى الإجابة عن جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة دون إجابة.

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم

–الباحثة–

بيانات أولية:

الجنس: – ذكر..... – أنثى.....

الشعبة: – علمي..... – أدبي:.....

الأبعاد	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
العلاقة بالأنشطة الدراسية	أرى بأن تخصصي يتوافق وطموحاتي			
	أشعر بالملل أثناء الحصص الدراسية			
	أشرد أثناء الحصص الدراسية			
	تراودني فكرة المغادرة خلال الدرس			
	أبذل مجهودا لتحقيق نتائج جيدة			
	أفكر في تغيير تخصصي			
	أهتم بعناية بالوجبات المدرسية			
	أجد متعة في الدراسة			
	أضع برنامج مسبقا للتحضير للامتحانات			
العلاقة بالأستاذ	علاقتي بأساتذتي متوترة			
	أتردد في أن أسأل عما لا أفهمه			
	طرق تدريس الأساتذة تجعلني أركز في الدرس			
	عدم إقبالي على بعض المواد يعود للأساتذة			
	علاقتي بأساتذتي تتصف بالإيجابية			
	أتردد في المشاركة وتقديم الأجوبة			
العلاقة بالزملاء	أجد صعوبة في بناء علاقات مع زملائي			
	زملائي في القسم يتجاهلونني			
	أتعاون مع زملائي			
	لدي قدرة في التعامل مع رفاقي			
العلاقة بالمناخ المدرسي	أتعمد الغياب عن الدروس			
	أتقيد بالنظام الداخلي للثانوية			
	أحب الثانوية			
	أرى بأن الطاقم التربوي يتعامل بقسوة مع التلاميذ			
	أشعر بالضيق في الثانوية			
	أنا راض عن الجو المدرسي			

الملحق رقم (04) إستبيان التوافق الدراسي في صورته النهائية

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يتكون هذا الاستبيان من مجموعة عبارات تدور حول قلق المستقبل ومشاعرك نحو المستقبل، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتضع علامة (×) وفق ما ينطبق عليك. علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وهي لأغراض البحث العلمي. يرجى الإجابة عن جميع الفقرات وعدم ترك أي فقرة دون إجابة.

مع جزيل الشكر والتقدير لتعاونكم

–الباحثة–

بيانات أولية:

الجنس: – ذكر..... – أنثى.....

الشعبة: – علمي..... – أدبي:.....

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي
01	أرى بأن تخصصي يتوافق وطموحاتي			
02	أشعر بالملل أثناء الحصص الدراسية			
03	أشرد أثناء الحصص الدراسية			
04	تراودني فكرة المغادرة خلال الدرس			
05	أبذل مجهودا لتحقيق نتائج جيدة			
06	أنا راض عن الجو المدرسي			
07	أهتم بعناية بالواجبات المدرسية			
08	أتقيد بالنظام الداخلي للثانوية			
09	أفكر في تغيير تخصصي			
10	أجد متعة في الدراسة			
11	أضع برنامج مسبقا للتحضير للامتحانات			
12	علاقتي بأساتذتي متوترة			
13	أتردد في أن أسأل عما لا أفهمه			
14	طرق تدريس الأساتذة تجعلني أركز في الدرس			
15	أحب الثانوية			
16	عدم إقبالي على بعض المواد يعود للأساتذة			
17	علاقتي بأساتذتي تتصف بالإيجابية			
18	أتردد في المشاركة وتقديم الأجوبة			
19	أجد صعوبة في بناء علاقات مع زملائي			
20	زملائي في القسم يتجاهلونني			
21	أتعاون مع زملائي			
22	لدي القدرة على التعامل مع رفاقي			
23	أرى بأن الطاقم التربوي يتعامل بقسوة مع التلاميذ			
24	أتعمد الغياب عن الدروس			
25	أشعر بالضيق في الثانوية			

الملحق رقم (05) إستبيان دافعية التعلم –إعداد د. ياسين آمنة-

توجيهات: عزيزي(تي) التلميذ(ة) أمامك مجموعة من العبارات، أرجوا أن تجيب (ي) عليها بوضع علامة (×) إما لنعم أو لا واعلم (مي) أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولكن إجابتك تدل على رأيك الشخصي. لا داعي لذكر الاسم واللقب لهذا نرجو أن تجيب (بي) بكل صراحة عن العبارات.

شكرا .

بيانات أولية: تحديد الجنس: ..... تحديد التخصص: .....

الرقم	الفقرة	نعم	لا
01	أمل من الدراسة عندما يشرح الأستاذ الدروس بمستوى أعلى من مستوى فهمي.		
02	أريد ترك الدراسة لجلب اهتمام أسرتي بي .		
03	تفضيل المجتمع لأصحاب الأموال على أصحاب العلم يشعرني بأني أضيع وقتي في المدرسة .		
04	أتجنب الذهاب إلى المدرسة بسبب شعوري بالخجل .		
05	جهلي للفائدة التي أجنيها من تعلم الدروس يدفعني إلى عدم الرغبة في الدراسة.		
06	الإصرار المستمر لأسرتي على الدراسة أفقدني حبي لها .		
07	أكره الدراسة لأن أصدقائي يكرهونها .		
08	أنفر من الدراسة خوفا من الفشل فيها.		
09	أكره الدروس التي لا تخضع في شرحها لتسلسل المنطقي.		
10	المشاكل الأسرية في بيتنا تنقص من اهتمامي بالدراسة .		
11	أكره الدراسة لأن مستقبلي مجهول في مجتمع تكثر فيه البطالة le chômage .		
12	أشك في تحقيق النجاح في الدراسة .		
13	تكرار الأستاذ لنفس المعلومات الموجودة في الكتاب يشعرني بالملل .		
14	أكره الدراسة لأن أسرتي تربط مشكلاتها المادية بمتطلباتي الدراسية (الأدوات ، مصاريف النقل..) .		
15	أستطيع أن أحصل على عمل دون أن أكمل دراستي .		
16	أتغيب عن المدرسة لكي أظهر شجاعا أمام أصدقائي .		
17	أنفر من الدراسة نظرا لكثرة الدروس في البرنامج .		
18	تعتقد أسرتي أن نجاحي في الدراسة أمر صعب بالنسبة لي .		
19	أنا ممن يأخذون بالمثل الشائع في مجتمعنا " اللي قرا قرا بكري " .		
20	المدرسة بالنسبة لي مكان للهو مع رفاقي .		
21	وجود أخصائي نفساني في المدرسة ضروري للنجاح في الدراسة .		
22	أحضر للمتوسطة تلبية لرغبة أسرتي فقط .		
23	أجد في الشارع أمور تسليني أكثر من الدراسة في القسم .		
24	عدم توفر الإمكانيات اللازمة في المدرسة (قاعة إعلام آلي ، مخابر) ينقص من إقبالي على الدراسة .		
25	أكره الدراسة بسبب معاملة الأستاذ لي .		
26	مستوى تعليم أفراد أسرتي يلعب دورا في كرهي للدراسة		
27	التشجيع على الدراسة والعلم منعدم في بيتنا.		

الملحق رقم (06) مؤشرات جودة المطابقة لاستبيان قلق المستقبل قبل إجراء التعديل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	84	2925,513	696	,000	4,203
Saturated model	780	,000	0		
Independence model	39	13036,391	741	,000	17,593

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,043	,705	,670	,629
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,148	,262	,223	,249

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,776	,761	,819	,807	,819
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,939	,728	,769
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	2229,513	2066,181	2400,321
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	12295,391	11928,368	12668,818

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	7,314	5,574	5,165	6,001
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	32,591	30,738	29,821	31,672

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,089	,086	,093	,000
Independence model	,204	,201	,207	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	3093,513	3112,180	3429,006	3513,006
Saturated model	1560,000	1733,333	4675,290	5455,290
Independence model	13114,391	13123,058	13270,156	13309,156

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	7,734	7,325	8,161	7,780
Saturated model	3,900	3,900	3,900	4,333
Independence model	32,786	31,868	33,720	32,808

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	104	108
Independence model	25	26

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	133	1288,069	647	,000	1,991
Saturated model	780	,000	0		
Independence model	39	13036,391	741	,000	17,593

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,029	,862	,834	,715
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,148	,262	,223	,249

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,901	,887	,948	,940	,948
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,873	,787	,828
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	641,069	542,753	747,155
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	12295,391	11928,368	12668,818

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	3,220	1,603	1,357	1,868
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	32,591	30,738	29,821	31,672

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,050	,046	,054	,532
Independence model	,204	,201	,207	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1554,069	1583,625	2085,266	2218,266
Saturated model	1560,000	1733,333	4675,290	5455,290
Independence model	13114,391	13123,058	13270,156	13309,156

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	3,885	3,639	4,150	3,959
Saturated model	3,900	3,900	3,900	4,333
Independence model	32,786	31,868	33,720	32,808

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	220	228
Independence model	25	26

الملحق رقم (08) مؤشرات جودة المطابقة لاستبيان التوافق الدراسي قبل إجراء التعديل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	56	1364,888	269	,000	5,074
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	6415,703	300	,000	21,386

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,035	,721	,663	,597
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,175	,256	,194	,236

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,787	,763	,822	,800	,821
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,897	,706	,736
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	1095,888	984,207	1215,067
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	6115,703	5858,504	6379,283

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	4,565	3,665	3,292	4,064
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	21,457	20,454	19,594	21,335

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,117	,111	,123	,000
Independence model	,261	,256	,267	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1476,888	1487,555	1684,300	1740,300
Saturated model	650,000	711,905	1853,729	2178,729
Independence model	6465,703	6470,465	6558,298	6583,298

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	4,939	4,566	5,338	4,975
Saturated model	2,174	2,174	2,174	2,381
Independence model	21,624	20,764	22,506	21,640

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	68	72
Independence model	16	17

الملحق رقم (09) مؤشرات جودة المطابقة لاستبيان التوافق الدراسي بعد إجراء التعديل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	66	788,504	259	,000	3,044
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	6415,703	300	,000	21,386

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,030	,840	,800	,670
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,175	,256	,194	,236

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,877	,858	,914	,900	,913
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,863	,757	,789
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	529,504	448,825	617,798
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	6115,703	5858,504	6379,283

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2,637	1,771	1,501	2,066
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	21,457	20,454	19,594	21,335

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,083	,076	,089	,000
Independence model	,261	,256	,267	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	920,504	933,075	1164,953	1230,953
Saturated model	650,000	711,905	1853,729	2178,729
Independence model	6465,703	6470,465	6558,298	6583,298

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	3,079	2,809	3,374	3,121
Saturated model	2,174	2,174	2,174	2,381
Independence model	21,624	20,764	22,506	21,640

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	113	120
Independence model	16	17

الملحق رقم (10) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار قبل إجراء التعديل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	39	11,976	6	,063	1,996
Saturated model	45	,000	0		
Independence model	9	274,042	36	,000	7,612

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,046	,998	,982	,133
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,617	,945	,931	,756

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,956	,738	,978	,849	,975
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,167	,159	,162
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	5,976	,000	19,924
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	238,042	189,093	294,475

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,011	,005	,000	,018
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	,245	,213	,169	,263

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,030	,000	,054	,904
Independence model	,077	,069	,085	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	89,976	90,679	285,798	324,798
Saturated model	90,000	90,812	315,949	360,949
Independence model	292,042	292,204	337,231	346,231

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,080	,075	,093	,081
Saturated model	,080	,080	,080	,081
Independence model	,261	,217	,311	,261

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	1177	1571
Independence model	209	240

الملحق رقم (11) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار بعد إجراء التعديل

Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	40	4,787	5	,442	,957
Saturated model	45	,000	0		
Independence model	9	274,042	36	,000	7,612

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,031	,999	,991	,111
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,617	,945	,931	,756

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,983	,874	1,001	1,006	1,000
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,139	,136	,139
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	,000	,000	9,241
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	238,042	189,093	294,475

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,004	,000	,000	,008
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	,245	,213	,169	,263

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,000	,000	,041	,988
Independence model	,077	,069	,085	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	84,787	85,508	285,630	325,630
Saturated model	90,000	90,812	315,949	360,949
Independence model	292,042	292,204	337,231	346,231

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,076	,076	,084	,076
Saturated model	,080	,080	,080	,081
Independence model	,261	,217	,311	,261

"علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي –إقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من قلق تلاميذ مستوى ثانية ثانوي–"

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم وانعكاسها على التوافق الدراسي لدى المتعلم في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي.ولهذا الغرض تمّ التعامل مع عينة قوامها (1120) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانويات ولاية تلمسان، طبق عليهم مقياسي قلق المستقبل والتوافق الدراسي من اعداد الباحثة حيث درست خصائصهما السيكومترية بإعتماد التحليل العاملي التوكيدي. كما طبق عليهم مقياس ثالث ألا وهو مقياس دافعية التعلم من إعداد د.ياسن آمنة وبعد جمع البيانات تمت معالجتها بإستخدام أسلوب تحليل المسار، والنتائج هي كما يلي:العلاقة بين أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم علاقة إيجابية؛ تؤثر أبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي لدى المتعلم؛ تؤثر دافعية التعلم على أبعاد متغير توافق المتعلم الدراسي إيجابا؛ لا يوجد إختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد متغير قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (أبعاد متغير التوافق الدراسي) بين الجنسين (إناث – ذكور)؛ يوجد إختلاف جزئي في تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة بين التلاميذ العلميين وأولائك الأدبيين.في الأخير تم إقتراح مجموعة من التوصيات على رأسها برنامج إرشادي للتخفيف من حدة قلق المستقبل لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل – دافعية التعلم– التوافق الدراسي.

« The relationship between Future Anxiety and Motivation of Learning and its consequences on Academic Adjustment -Counseling Program suggested to reduce the Future Anxiety for 2nd year of secondary school students »

Abstract

the purpose of this study was to show the possible relationship between the the future anxiety and the motivation of learning and its consequences on academic adjustment of the learner according to the Gender and Specialization. In fact a sample of 1120 students at a 2nd year of secondary school was treates, they were randomly selcted from the secondary schools of the prefecture of Tlemcen, on which two scales were applied (future anxiety and academic adjustment)constructed by the researcher who studied psychometric characteristics by (CFA -Amos24, the 3rd scale prepared by Yecine Amna (learning motivation). and after a data collection that has been processed using path analysis via maximum likelihood. The result are as follows: the relationship between the future anxiety's dimensions and motivation of learning is a positive relationship, the future anxiety's dimensions affect the academic adjustment's dimensions of learner, the motivation of learning positively affects the academic adjustment's dimensions, there is no difference in the effect of the independent variables (the future anxiety's dimensions and the motivation of learning) on the dependent variables (the academic adjustment's dimensions) among males and females, there is a partial difference in the effect of the independent variables on the dependent variables between the scientific and literary students. Finally, a set of recommendations has been propsed, including the proposal a Counseling Program to reduce the Future Anxiety among students of 2nd year secondary school.

Key words: Future Anxiety - Motivation of Learning - Academic Adjustment.

« La relation entre L'anxiété d'avenir et la Motivation d'apprentissage et ses conséquences sur l'Ajustement Scolaire -Programme de counseling suggéré pour réduire L'anxiété Future pour les étudiants de 2eme année secondaire–»

Résume

cette étude visait à montrer la relation éventuelle entre l'anxiété d'avenir et la motivation d'apprentissage et ses conséquences sur l'ajustement scolaire de l'apprenant selon les variables genre et spécialité. En fait, un échantillon de 1120 élèves de 2eme année secondaire a été traité, ceux-ci ont été sélectionnés au hasard dans les écoles secondaires de la wilaya de Tlemcen, sur lesquels deux échelles ont été appliquées (anxiété d'avenir et ajustement scolaire) construites par la chercheuse qui a étudié les caractéristiques psychométriques par (CFA-Amos$_{24}$-). Une 3ème échelle préparée par Yacine Amna (motivation d'apprentissage). Et et après une collecte des données lesquelles on été traité en utilisant Path analyse via maximum likelihood. Les résultats sont comme suit: la relation entre les dimensions de l'anxiété future et la motivation de l'apprentissage est une relation positive, les dimensions de l'anxiété future affectent les dimensions de l'ajustement académique de l'apprenant, la motivation de l'apprentissage affecte positivement les dimensions de l'ajustement scolaire, il n'existe pas de différence dans l'effet des variables indépendantes (les dimensions de l'anxiété d'avenir et la motivation de l'apprentissage) sur les variables dépendantes (les dimensions de l'ajustement scolaire) chez les masculin et les féminin, il existe une différence partielle dans l'effet des variables indépendantes sur les variables dépendantes entre élèves scientifiques et littéraires. Enfin, un ensemble de recommandations a été proposé, parmi lesquelles la proposition d'un programme de counseling on vue de réduire l'anxiété d'avenir des élèves de deuxième année du secondaire.

Mots-clés: Future d'avenir - La Motivation Scolaire - Adjustment Scolaire.