جامـــــــــعة وهـــران 2
كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية
قسم علوم التربية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه علوم
في علـــــم النفـــس
تخصص علم النفس التربوي

قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي

إعداد الطالبة: بودربالة شهرزاد

إشراف الأستاذ: منصوري مصطفى

لجنـــــــة المناقشـــــــة

أ.د هاشمي أحمد	جامعة وهران 2	رئيسا
أ.د منصوري مصطفى	جامعة مستغانم	مشرفا و مقرر
أ.د غريب العربي	جامعة وهران 2	مناقشا
د. رريب الله محمد	جامعة وهران 2	مناقشا
أ.د هني حاج أحمد	جامعة مستغانم	مناقشا
د. مسعودي أمحمد	المركز الجامعي عين تموشنت	مناقشا

السنة الجامعية : 2019–2020

الإهـــــداء

الـــى

روح أبـــــي

رحمه الله

و طيب ثراه

و أسكنه فسيح جناته

كلمـــة الشـــكر

أشكر الله و أحمده على توفيقه

و أشكر كل من ساهم و ساعد على إنجاز هذا البحث

على رأسهم الأستاذ طاهر بن طاهر

على توجيهاتهم السديدة، و الى مديرية التربية لولاية وهران

و الى كل مدراء المؤسسات، و مستشاري التوجيه و الإرشاد، و التلاميذ

الذين شملتهم المعاينة

و الى الأساتذة المناقشين الذين تحملوا عناء قراءة هذا العمل قصد تقييمه

و تقويمه.

الملخص :

درس هذا البحث موضوع قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات و الدافعية للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي، إذ إنطلقت الدراسة من الإشكالية و التساؤلات التالية:

1- ما هي درجة تأثير قلق المستقبل على تلامذة الطور الثانوي (منخفضة أم متوسطة أم مرتفعة) ؟
2- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية ؟
4- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي ؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية ؟

و للإجابة عن الإشكالية و التساؤلات صيغت الفرضيات التالية:

1- يتأثر تلامذة الطور الثانوي بقلق المستقبل بدرجة مرتفعة.
2- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي و التخصصات الدراسية .
4- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية .

و لقد شملت عينة البحث 309 تلميذ من الطور الثانوي بواقع (168أنثى،141 ذكر)، موزعين على مختلف الشعب و المستويات الدراسية .

و لقد إستخدمت الطالبة الباحثة أدوات لجمع البيانات المراد دراستها و هي مقياس تقدير الذات لروزنبرغ تعريب علي بوطاق، و مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز تعريب فاروق عبد الفتاح موسى، و مقياس قلق المستقبل لمسعود سناء منير .

وبعد المعالجة الإحصائية للمعطيات توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1- تأثر تلامذة الطور الثانوي من قلق المستقبل بدرجة متوسطة .

2- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى للجنس و المستوى الدراسي، و التخصصات الدراسية .

4- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى للجنس و المستوى الدراسي، و التخصصات الدراسية .

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، تقدير الذات، الدافعية للإنجاز، تلاميذ الطور الثانوي.

Résumé:

Le but de cette étude est d' étudier l'anxiété de future des élèves du secondaire، et de déterminer s'il existe une relation entre d'anxiété de futur et l'estime de soi des élèves du secondaire، et de déterminer la différence entre d'anxiété de future et l'estime de soi des élèves du secondaire selon le Sexe, niveau d'étude et les spécialites d'étude، et de déterminer s'il existe une relation entre l'anxiété de future et la motivation d'achévement des élèves du secondaire, et de déterminer la différence entre d'anxiété de future et la motivation d'achévement des élèves du secondaire selon le Sexe, niveau d'étude et les spécialites d'étude.

L'échantillon de l'étude comprenait 309 élèves du secondaire (168 filles et 141 garçons) répartis entre différentes spécialites et niveaux d'études.

Le chercheur a utilisé des outils pour collecter les données à étudier, telles que le test d'estime de soi de Rosenberg, l'arabisation d'Ali Boukat, et le test de la motivation d'achévement de H,J,M hermans l'arabisation de Harman, Farouk Abdel Fattah Moussa، et le test de l'anxiété de future de Massoud Sanaa Mounir.

Après le traitement des données, nous avons obtenu les résultats suivants:

1- L'échantillon total de l'étude présente un niveau moyen d'anxiété de future

2- il existe une relation entre l'anxiété de future et l'estime de soi dans l'échantillon étudié.

3- il n'existe pas de différence entre d'anxiété de future et l'estime de soi dans l'échantillon de l'étude selon le sexe et au niveau d'étude, et spécialites d'étude.

4- il existe une relation entre l'anxiété de future et la motivation d'achévement dans l'échantillon étudié.

5- il n'existe pas de différence entre d'anxiété de future et la motivation d'achévement dans l'échantillon de l'étude selon le sexe et au niveau d'étude, et spécialites d'étude.

Mots-clés: anxiété future, estime de soi, motivation d'achévement, élèves du secondaire.

Summary :

The aim of this study is to identify the secondary students' suffering from future anxiety، and whether there is a relationship between the anxiety of the future and the self-esteem of the secondary stage students, to find out the extent of the difference between the concern of the future and the self-esteem of secondary stage students Gender, level of study, To find out whether there is a relationship between the anxiety of the future and the motivation for achievement in secondary stage students, the extent to which the relationship between future anxiety and motivation for achievement in secondary stage students varies by gender, People study.

The study sample included 309 secondary school students (168 females, 141 males), distributed among different people and levels of study.

The researcher used tools to collect the data to be studied, such as Rosenberg's self-esteem scale, the Arabization of Ali Boukat, the measure of motivation for the achievement of Harman's Arabization, Farouk Abdel Fattah Moussa, and the measure of the future anxiety of Massoud Sana Munir.

After statistical processing, we obtained the following results:

1- There is a moderate degree of future concern in the total sample of the study.

2 - There is a statistically significant correlation between future anxiety and self esteem in the study sample.

3 - There are no statistically significant differences between the concern of the future and the self - esteem in the sample of the study attributed to gender and the level of study, and disciplines.

4- There is a statistically significant correlation between the concern of the future and motivation for achievement in the study sample.

5- There are no statistically significant differences between the concern of the future and the motivation for achievement in the sample of the study due to gender, level of study, and specializations

Keywords: future anxiety, self-esteem, motivation for achievement, secondary stage students.

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

كلمة شكر .....ب

ملخص باللغة العربية.....ت

ملخص باللغة الفرنسية.....ج

ملخص باللغة الإنجليزية.....خ

قائمة المحتويات.....ذ

قائمة الجداول.....ص

قائمة الأشكال..... ط

المقدمة.....01

الفصل الأول: المدخل الى الدراسة

1- الإشكالية..... 08

2- الفرضيات.....11

3- أهداف البحث.....11

4- أهمية البحث.....12

5- التعاريف الإجرائية.....12

الفصل الثاني : قلق المستقبل

تمهيد.....14

1- تعريف قلق المستقبل.....15

2- أسباب قلق المستقبل 17

3- أعراض قلق المستقبل.....29

4- أنواع قلق المستقبل و مظاهره.....31

5- بعض المفاهيم المرتبطة بقلق المستقبل.....37
6- إيجابيات و سلبيات قلق المستقبل.....42
7- نظريات القلق.....44

الخلاصة.....45

الفصل الثالث : تقدير الذات

تمهيد.....53

1- تعريف تقدير الذات.....53
2- الفرق بين تقدير الذات و مفهوم الذات.....57
3- إتجاهات مفهوم تقدير الذات.....59
4- مستويات تقدير الذات و خصائصها.....60
5- العوامل الأساسية لبناء تقدير الذات 63
6- الأسرة و تقدير الذات.....65
7- المدرسة و تقدير الذات.....73
8- أفكار خاطئة حول تقدير الذات لدى الطفل المتمدرس.....74
9- نظريات تقدير الذات.....75

الخلاصة.....76

الفصل الرابع : الدافعية للإنجاز

تمهيد.....80

1- تعريف الدافع.....80
2- أنواع الدوافع.....81
3- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع.....83
4- مستويات الإنجاز.....89
5- خصائص الشخصية الإنجازية.....90

6- تعريف الدافعية للإنجاز..... 91
7- مكونات الدافعية للإنجاز.....93
8- نظريات الدافعية للإنجاز.....95

الخلاصة 95

الفصل الخامس: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.....104

1- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية.....104
2- عينة الدراسة و مواصفاتها.....105
3- أدوات الدراسة الإستطلاعية.....108
4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية.....114

الفصل السادس: الدراسة الأساسية

تمهيد.....119

1-مكان و زمان الدراسة الأساسية 119
2-عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها.....120
ز
3-وصف أدوات الدراسة الأساسية.....123
4-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية 127

الفصل السابع: عرض النتائج

تمهيد.....129

1-عرض نتائج الفرضية الأولى.....129
2-عرض نتائج الفرضية الثانية.....130
3-عرض نتائج الفرضية الثالثة.....131

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة.....135
5-عرض نتائج الفرضية الخامسة 135

الفصل الثامن: مناقشة النتائج

تمهيد.....141

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....141
2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....145
3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....147
4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 150
5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة ,.....154

الخاتمة.....158

الإقتراحات 159

المراجع.....161

الملاحق.....167

الملحق (أ).....168

الملحق (ب).....169

الملحق (ت).....170

الملحق (ث).....178

الملحق (ج).....179

قائمة الجداول

الجدول رقم (1) يمثل مستويات الإنجاز لدى التلميذ.....90

الجدول رقم (2) يمثل توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس.....105

الجدول رقم (3) يمثل توزيع العينة الإستطلاعية حسب السن.....106

الجدول رقم (4) يمثل توزيع العينة الإستطلاعية حسب المستوى الدراسي.....107

الجدول رقم (5) يمثل توزيع العينة الإستطلاعية حسب الشعب الدراسية.....107

الجدول رقم (6) يمثل توزيع العينة الأساسية حسب الجنس.....121

الجدول رقم (7) يمثل توزيع العينة الأساسية حسب السن.....121

الجدول رقم (8) يمثل توزيع العينة الإساسية حسب المستوى الدراسي.....122

الجدول رقم (9) يمثل توزيع العينة الإساسية حسب الشعب الدراسية.....123

الجدول رقم (10) حساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري للعينة الكلية للدراسة.....129

الجدول رقم (11) حساب معامل الإرتباط بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى العينة الكلية للدراسة..... 130

الجدول رقم (12) حساب قيمة ت لقلق المستقبل تبعا للجنس لدى العينة 131

الجدول رقم (13) حساب قيمة ت لتقدير الذات تبعا للجنس لدى العينة.....132

الجدول رقم (14) حساب تحليل التباين لقلق المستقبل تبعا للمستوى الدراسي للعينة.....132

الجدول رقم (15) حساب تحليل التباين لتقدير الذات تبعا للمستوى الدراسي للعينة.....133

الجدول رقم (16) حساب تحليل التباين لقلق المستقبل تبعا للشعب الدراسية للعينة.....134

الجدول رقم (17) حساب تحليل التباين لتقدير الذات تبعا للشعب الدراسية للعينة.....134

الجدول رقم (18) حساب معامل الإرتباط بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى العينة الكلية للدراسة.....135

الجدول رقم (19) حساب قيمة ت لقلق المستقبل تبعا للجنس لدى العينة.....135

الجدول رقم (20) حساب قيمة ت للدافعية للإنجاز تبعا للجنس لدى العينة.....136

الجدول رقم (21)حساب تحليل التباين لقلق المستقبل تبعا للمستوى الدراسي للعينة.....137

الجدول رقم(22) حساب تحليل التباين للدافعية للإنجاز تبعا للمستوى الدراسي للعينة.....138

الجدول رقم (23)حساب تحليل التباين لقلق المستقبل تبعا للشعب الدراسية للعينة.....138

الجدول رقم (24)حساب تحليل التباين للدافعية للإنجاز تبعا للشعب الدراسية للعينة.....139

قائمة الأشكال

الشكل رقم (01) يبين المفاهيم المرتبطة بقلق المستقبل.....41

الشكل رقم (02) يمثل هرم ماسلو لتصنيف الحاجات.....84

الشكل رقم (03) يبين تخطيط السلوك المدفوع.....88

المقدمة:

إن التفكير في المستقبل أصبح من الأمور التي تشغل أذهان كل الناس أفراد و جماعات، بل و أصبح التفكير في المستقبل والتنبؤ به من الأمور التي تهتم بها المجتمعات والشعوب كلها، فمثلا الدول المتقدمة تحاول أن تجد لنفسها موضع و مكانة على الخريطة العالمية والدولية في المستقبل ببعديه القريب و البعيد و على كل الأصعدة، أما الدول النامية فتحاول جاهدتا تحقيق الإكتفاء الذاتي و تحسين الظروف الإجتماعية لسكانها في المستقبل القريب و البعيد ...، هذا ما يؤكد أهمية التطلع للمستقبل و التخطيط له، و التنبؤ به، و لقد أشار ديفيد باسيج (2001) passig David الى أنه إتجاه الإهتمام بدراسة المستقبل والوعى بالمستقبل هو قديم وحديث في نفس الوقت، ولكن زاد الإهتمام به عقب الحرب العالمية الثانية حيث تم الإهتمام بدراسة زمن المستقبل ومنظوره فضلا عن القيادة المستقبلية ومهاراتها وكان هذا يمثل تحديا كما زاد الإهتمام بإستراتيجيات التعلم وأدوات القياس لدراسة الوعى نحو المستقبل .(حيدر،2010: 115)

يعتبر الشباب و المراهقون خاصة المتمدرسين منهم الفئة الأكثر إنشغالا بالمستقبل، حيث نجدهم يترقبون المستقبل بتوجس و ذلك خوفا منهم من عدم تحقيق طموحاتهم المادية و المعنوية، ويؤكد طلعت منصور (1995) أن أغلب ما يثير القلق لدى المراهقين والشباب هو المستقبل، بل أن الشاب عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد المستقبل المهني فإنه يشعر بالإحباط والقلق على ذاته وعلى مستقبله و وجوده . (حيدر،2010: 116)

و نظرا للتحولات و التطورات السريعة التي تحيط بهم و التي تشمل كل مجالات الحياة الإجتماعية–الإقتصادية، التكنولوجية و السياسية، الأمنية ...، هذا ما يدخلهم في حالة قلق من المستقبل ببعديه القريب و البعيد، حيث أكد محمود شامل حسن (1999) في دراسته الموسومة " قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات" ، أنه لابد من التسليم بأن قلق المستقبل يتكون بفعل عوامل إجتماعية– ثقافية، و هذا معناه أنه هناك أمور داخل

المجتمع تستثير التوجس و الخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد الى تغيير أهداف الفرد الحياتية .(سيد،2008: 66)

يعتبر قلق المستقبل من الإضطرابات الشائعة لدى الأفراد و هو شعور الفرد بالخوف من المستقبل و المخاطر التي يمكن أن تواجهه فيه، و ينشأ هذا القلق عندما يكون الواقع الذي يعيش فيه الفرد غير مشبع لرغباته و محبط له، كما ينشأ عندما تكون الظروف المحيطة به ليست في جانبه لذا يكون القلق إنذار بخطر محتمل مما يحمله الغد الأكثر من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، و الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام و الشعور بعدم الأمن والطمأنينة نحو المستقبل، و الإنزعاج و فقدان القدرة على التركيز .

إذن إن قلق المستقبل يؤثر سلبا على الصحة النفسية لدى المصابين به خاصة إذا تعلق الأمر بفئة الشباب و المراهقين المتمدرسين حيث تنعكس آثار هذا الإضطراب على مردودهم الأكاديمي و مستقبلهم التعليمي ككل، حيث يعتبر التعلم بأطواره المختلفة العامل المؤثر في عملية تكيف الفرد و تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وذلك من خلال إحساسه بأنه طاقة غير معطلة وأنه عنصر إيجابي في المجتمع، لما يحمله من مؤهلات يجعله قادرا على التواصل والتوافق مع الاخرين، و من الملاحظ أن التلاميذ المتمدرسين يفكرون بشكل كبير في المستقبل ويتخوفون من المستقبل وما يخبأه لهم ، فقد قام الباحث محمد أنور إبراهيم فراج (2006) بتطبيق مقياس قلق المستقبل على طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية وتم وضع سؤال مفتوح في نهاية مقياس قلق المستقبل ينص على أن هل هناك مصادر أخرى لقلق المستقبل لم يذكرها المقياس؟ وتبين أن غالبية الطلبة لديهم ترقب وخوف من المستقبل من أشياء محددة، فعلى سبيل المثال لا الحصر ذكر الطلاب أن القلق من المستقبل ينحصر في (القلق العاطفي والخوف من عدم الإرتباط بالشخص المناسب، عدم تحقيق الطموحات المادية والمعنوية، الخوف من الموت ومن العقاب في الآخرة، عدم تكوين أسرة بل والفشل في تربية الأبناء أو عدم توفير جو صحي وتربوي لهم، البعض عبر عن خوفه

من ضياع وضعف الدين ودخول بعض الشكوك فيه لما يظهر على الفضائيات من الخلافات الدينية والخلاف بين الدعاة حول الأمور و القضايا الدينية، أيضا كثرة برامج الفضائيات دون رقابة حقيقية، الخوف من عدم وجود عمل ثابت بعد أكثر من خمسة عشر سنة دراسية تقريبا، الشعور بالوحدة في المستقبل...) . (عبد الحفيظ،2014: 71)

إذن كل هذه التوقعات السلبية الناتجة عن الظروف المحيطة بالتلاميذ نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تدهور الظروف السياسية و الإنفلات الأمني، و إنتشار ما يسمى بالربيع العربي في رقعة واسعة من الدول العربية، و الأزمات إقتصادية الناتجة عنها بعد نزول أسعار النفط الى أدنى مستوياتها و ما إنجر عنها من إضطرابات إجتماعية كنقص القدرة الشرائية لدى المواطنين، و إنتشار البطالة بنسب رهيبة ، إنتشار الرشوة و إستعمال النفود لتلبية الحاجات...، و إنتشار الطوائف الدينية و الخلافات بين الدعاة حول أمور الدين الإسلامي، التطور التكنولوجي السريع الذي يصعب مسايرته و إنتشار الجريمة الإلكترونية...، كل هذه الظروف و أخرى تؤثر على أذهان و نفسيات الأفراد، كما أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حولة وكذلك الموقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطأ ، مما يدفعه الى حالة من الخوف والقلق من المجهول الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم الشعور بعدم الأمن و الإستقرار النفسي خاصة الشباب و المراهقين المتمدرسين، وذلك بصفتهم الفئة المقبلة على مستقبل مهني و إجتماعي غامض نظرا لكل المعطيات التي توفرها البيئة المحيطة بهم، و التي تأثر على صحتهم النفسية مما قد ينتج عنها مجموعة من الإضطرابات و الأزمات النفسية، حيث أشار كل من أبو بكر مرسي و نادية رضوان (1997) إلى أهمية دراسة البعد المستقبلي و أثره على حياة الشباب و المراهقين و ما يترتب عنه من فقدان الأمل في المستقبل و معاناتهم من بعض الأزمات و الإضطرابات.(الداهري،2005: 30)

و أشارت دراسة إبراهيم محمود إبراهيم (2003) عن مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي دراسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية، الى أن هناك علاقة دالة موجبة بين انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل وكل من الاكتئاب والإغتراب والضغوط النفسية بالنسبة لكل من الذكور والإناث في البيئة المصرية والسعودية . (الداهري،2005: 31)

إذن يمكن لقلق المستقبل الناتج عن هذه الظروف أن يؤثر على الأداء دراسي للتلاميذ بطريقة غير مباشرة و ذلك بالتأثير على قدراتهم و إمكانياتهم، كخفض مستوى الدافعية للإنجاز لذى التلاميذ، و سوء تقدير الذات أو ما يسمى بالتقدير السلبي لذات، حيث يعتبر تقدير الذات و الدافعية للإنجاز من العوامل الأساسية و الضرورية لسير التعلم و التحصيل الدراسي بطريقة جيدة، حيث يعتبر تقدير الذات التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه و بنفسه، يعمل على المحافظة عليه، و يتضمن إتجاهات الفرد الإيجابية و السلبية نحو ذاته، كما توضح مدى إعتقاد الفرد على أنه قادر و هام و كفء حسب تعريف كوبر سميث Cooper Smith(1991) . (آرون،2000: 52)

فإذا أحس التلميذ بأنه غير قادر على مجابهة الظروف الصعبة التي تحيط به، و التي تحول بينه و بين تحقيق أهدافه المستقبلية المادية و المعنوية، فإن بذلك ينظر الى نفسه نظرة دونية أو سلبية بالمقارنة مع محيطه السلبي الذي يوحي له بكل ما هو صعب و عقبة في طريقه، و هذا ما يثبط همته و نشاطه المدرسي، حيث يعتبر هذا النشاط أو ما يسمى بالدافع للإنجاز بدوره مكون ضروري في المجال المدرسي، حيث تعتبر الدافعية للإنجاز تكوين إفتراضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح، والتفوق، والإرتقاء من خلال المنافسة والإسرار على أن يتم ذلك بسرعة وإستقلالية .

و إنخفاض الدافعية للإنجاز بدوره يكون عامل مباشر لتراجع الأداء الدراسي للتلاميذ، و ذلك لأن أهمية الدافعية للإنجاز تكمن في دورها المنشط لسلوك الإنسان و إنخفاضها يعني الخمول و عدم القدرة على أداء المهام مهما كانت بساطتها.

و الجدير بالذكر أن لقلق المستقبل دور إيجابي على الرغم من كل تأثيراته السلبية فهو عامل يجعل الفرد أكثر إستعدادا لمجابهة التحديات و أكثر مقاومة للأحداث و الظروف المحيطة به إذا كانت درجات قلق المستقبل متوسطة و خفيفة الشدة، مما يجعل الفرد أكثر فعالية و نشاط، و هذا يعني أن قلق المستقبل يعمل على الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز، و كذلك الأمر بالنسبة لتقدير الذات فيمكن لقلق المستقبل بدرجاته المعتدلة أن يجعل الفرد أكثر إيجابية تجاه ذاته و بذلك يصبح أكثر واقعية في تقويمه لذاته و تقويمه للظروف، و هذا ما ينعكس إيجابيا على صحته النفسية و يجعله أكثر حماسا لتحقيق الأهداف المستقبلية.

و تحاول الباحثة معالجة موضوع قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات و الدافعية للإنجاز من خلال البحث عن درجة تأثر تلاميذ الطور الثانوي من قلق المستقبل، و معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي و الكشف عن مدى إختلاف العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي بإختلاف الجنس، و المستوى الدراسي و التخصص الدراسي، و كذا البحث عن ما إذا كان هناك علاقة بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، و التعرف عن مدى إختلاف العلاقة بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي بإختلاف الجنس، و المستوى الدراسي و التخصص الدراسي لديهم، و ذلك من خلال ثمانية فصول أربعة منها نظرية و هي فصل تحديد موضوع البحث، و فصل قلق المستقبل، فصل تقدير الذات، فصل الدافعية للإنجاز، و أربعة أخرى تطبيقية و هي فصل الدراسة الإستطلاعية، و فصل الدراسة الأساسية، و فصل تفسير النتائج، وفي الأخير فصل مناقشة النتائج.

حيث يتطرق الفصل الأول تحديد موضوع البحث من حيث الإشكالية و التساؤلات الفرعية، و فرضيات البحث، أهداف البحث و أهميته، و المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث.

أما الفصل الثاني فيتطرق لموضوع قلق المستقبل حيث يتضمن التعريف بقلق المستقبل، أسباب قلق المستقبل، و أعراضه، أنواع القلق و مظاهره، و بعض المفاهيم المتعلقة بقلق المستقبل، إيجابيات و سلبيات قلق المستقبل و في الأخير نظريات القلق.

و في الفصل الثالث نتطرق الى موضوع تقدير الذات من خلال التعريف بتقدير الذات، و ذكر الفرق بين تقدير الذات و مفهوم الذات، و إتجاهات مفهوم تقدير الذات، و كذا مستويات تقدير الذات و خصائصها، و العوامل الأساسية لبناء تقدير الذات، و تقدير الذات و الأسرة، و في الأخير نظريات تقدير الذات.

أما الفصل الرابع فيتمن موضوع الدافعية للإنجاز، في البداية تم تعريف الدافع و ذكر أنواع الدوافع و بعض المفاهيم المرتبطة به، تم التعريف بالإنجاز و ذكر مستويات الإنجاز و خصائص الشخصية الإنجازية، و تعريف الدافعية للإنجاز و النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

و في الفصل الخامس تم التطرق فصل الدراسة الإستطلاعية حيث تتضمن مكان و مدة الدراسة الاستطلاعية، و عينة الدراسة الإستطلاعية و مواصفاتها، و أدوات الدراسة الاستطلاعية، و مواصفات هذه الأدوات و خصائصها السيكومترية.

أما الفصل السادس فيتضمن الدراسة الأساسية من حيث مكان و مدة الدراسة الأساسية، و عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها، و أدوات الدراسة الأساسية، و مواصفاتها، و الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية .

و في الفصل السابع تم عرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب فرضيات البحث.

أما في الفصل الثامن و الأخير ثمة مناقشة و تفسير النتائج التي أسفرتها المعالجة الإحصائية و فقا لترتيب الفرضيات.

الفصل الأول: تحديد موضوع البحث

6- *الإشكالية*

7- *الفرضيات*

8- *أهداف البحث*

9- *أهمية البحث*

10- *التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة*

الإشكالية :

يتميز العالم المعاصر بتغيرات، و تحولات سريعة و عميقة تشمل الجوانب الإجتماعية و الإقتصادية، و السياسية، و الثقافية للفرد بالإضافة الى تطور الشبكات الإلكترونية...، إنعكست آثارها على الفرد، حيث تحولت حياته اليومية من حياة بسيطة الى حياة معقدة تضع أمامه تحديات و أهداف يومية متسارع و متجددة تجعله عرضة لمجموعة من الإضطرابات و ذلك من خلال سعيه لمواكبة هذه التطورات، كالضغط النفسي و الإكتئاب و التوتر، و خاصة القلق حيث أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق الأكثر شيوعا و التي يشكل خطورة في حياة الفرد حيث يمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية و حاضرة يعيشها الفرد،

و هذا ما قد يعود بالضرر على صحة الفرد النفسية و السلوكية خاصة إذا تعلق الأمر بفئة المراهقين و الشباب المتمدرسين، حيث يأخذ المستقبل حيزا واسعا من تفكيرهم نظرا للظروف المحيطة بهم و التي توحي لهم بكل ما هو غامض و مقلق نظرا لكثرة الأمثلة الفاشلة في المجتمع من خريجي الجامعات و البطالين...، ففي دراسة لمحمد مصطفى مطاوع (2007) بمصر و التي هدفت الى دراسة الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة الأمريكية، و التي شملت عينة قوامها 211 طالب من الجنسين و من مختلف التخصصات، توصلت نتائج الدراسة الى أن القلق من المستقبل هو أكثر ما يؤثر سلبا على الصحة النفسية لدى عينة الدراسة. (حامد،2012: 44)

و في دراسة قامت بها رجاء سهيل عبد الحميد(2012) بالجامعة العربية بالدنمارك و التي هدفت الى معرفة أكثر أنواع القلق شيوعا لدى الطلبة و الطالبات، حيث شملت عينة الدراسة 198 طالب من الجنسين، و توصلت الباحثة الى أن قلق المستقبل يتصدر قائمة أكثر أنواع القلق شيوعا لدى عينة الدراسة.(عبد الحفيظ،2014: 76)

إذن و مما لا شك فيه أن قلق المستقبل يؤثر سلبا على الصحة النفسية للشباب و المراهقين المتمدرسين، كالتأثير على الدافعية للإنجاز لديهم و التي تعتبر تلك القوة التي تدفع الفرد الى المثابرة و بدل الجهد، و تحمل الصعاب، و التغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق التفوق و الإرتقاء.

و من المعروف أن هناك بعض المكونات تتداخل فيما بينها لتشكل الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المتمدرس، كمكون الحافز المعرفي الذي يشير الى محاولة الفرد الى إشباع حاجاته حيث أن المعرفة الجيدة تعين الأفراد على آداء مهامهم بكفاءة أكبر، و كذا مكون التوجه الذات و يمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة، و الصيت، و المكانة التي يحرزها عن طريق آدائه المميز، أما المكون الثالث فيكمن في دافع الإنتماء و الذي يتجلى في الحصول على تقبل الأخرين، و يستخدم الفرد نجاحا أكاديميا بوصفه أداة للحصول على الإعتراف و التقدير من قبل الوالدين و المدرسين...

إذا كان قلق المستقبل بدرجات مرتفعة فسيؤثر سلبا و بصورة مباشرة على مكونات الأساسية للدافعية للإنجاز للتلميذ مما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي، ففي دراسة لمنى أحمد (2008) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز ومدى إختلاف هذه المتغيرات بإختلاف الجنس، وشملت العينة قوامها 150 فرداً (75) طالباً، و (75) طالبة وإستخدمت الباحثة مقياس الدافعية ومقياس قلق المستقبل من إعداد زالسكي Zeleskiو توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود إرتباط، عكسي دال إحصائيا بين المعتقدات الخرافية لدى المراهقين والمراهقات وكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس قلق المستقبل لصالح الذكور، مما يعني أن الذكور أكثر قلقاً على مستقبلهم من الإناث.(محمد،2010: 102)

كما يمكن للتحصيل الأكاديمي الضعيف أن يأثر سلبا على تقدير التلميذ لذاته، حيث يعبر تقدير عن الحكم شخصي لقيمة الذات، يقع بين نهايتين إحداهما موجبة و أخرى سالبة، و هذا ما يعود بالسوء على الصحة النفسية للتلميذ و تكيفه المدرسي في الحالة السلبية، فتقدير الذات الإيجابي يعتبر عاملا مهما في المسار الدراسي للتلميذ و ذلك لأنه يشكل لنا شخصية سوية قلبة لتصدي لكل التحديات، و يتوقف هذا على درجة القلق و كيفية تعامل المتمدرس معه، و على الرغم من التأثيرات السلبية لقلق المستقبل على الفرد إلا أنه يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية حيث يعتبر بمثابة جهاز إنذار ينشط الفرد و يبعثه على بذل الجهد للتوصل الى خفض نتائج التهديد، و الوصول الى درجة مناسبة من التكيف و تحقيق كل الأهداف المسطرة مستقبلا على الرغم من وجود العقبات و التحديات، و التحولات الإجتماعية المتسارعة و من هنا نطرح الإشكالية التالية :

-ما هي درجة تأثير قلق المستقبل على تلامذة الطور الثانوي (منخفضة أم متوسطة أم مرتفعة)؟

التساؤلات الفرعية :

و لقد تفرعت عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية :

1-هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي ؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية ؟

3-هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي ؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية ؟

و للإجابة عن هذه الإشكالية و التساؤلات الفرعية نطرح الفرضيات التالية :

الفرضية العامة :

يتأثر تلامذة الطور الثانوي بقلق المستقبل بدرجة مرتفعة.

الفرضيات الفرعية :

1-توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي و التخصصات الدراسية .

3- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية .

أهداف البحث :

تتلخص أهداف البحث فيما يلي :

1-الكشف عن درجة تأثير قلق المستقبل على تلاميذ الطور الثانوي .

2-معرفة نوعية العلاقة القائمة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي.

3-الكشف عن الفرق بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي الذي يعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصص الدراسي.

4-البحث في نوعية العلاقة القائمة بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.

5-التعرف عن الفروق بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي التي تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصص الدراسي لديهم.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في كونه :

1- دراسة ميدانية تبحث في واقع التلاميذ المتمدرسين في الطور الثانوي ونظرتهم للمستقبل.

2-تسليط الضوء على نوع من أنواع الإضطرابات النفسية التي يمكن أن تؤثر سلبا على الصحة النفسية و التحصيل الأكاديمي لتلاميذ الطور الثانوي و هو قلق المستقبل .

3-قياس قلق المستقبل، و تقدير الذات، و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي .

4-قلة الدراسات التي تناولت موضوع قلق المستقبل داخل الوسط المدرسي في الجزائر .

التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

1-***القلق المستقبل:*** هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس قلق المستقبل الذي أعده مسعود سناء منير، تتدرج من الدرجة 20 كأدنى درجة يمكن الحصول عليها الى الدرجة 60 كأعلى درجة .

2-***الدافعية للإنجاز*** : هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للإنجاز لهارمنز النسخة التي أعدها فاروق عبد الفتاح موسى، تتدرج من الدرجة 28 كأدنى درجة، الى الدرجة 129 كأعلى درجة يمكن الحصول عليها .

3-***تقدير الذات*** : هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس تقدير الذات لروزنبرغ، تتدرج من الدرجة 10 كأدنى درجة يمكن الحصول عليها، الى الدرجة 40 كأعلى درجة يمكن الحصول عليها.

الفصل الثانـي : قلق المستقبل

تمهيد

8- تعريف قلق المستقبل

9- أسباب قلق المستقبل

10- أعراض القلق

11- أنواع القلق و مظاهره

12- قلق المستقبل و بعض المفاهيم المرتبطة به

13- إيجابيات و سلبيات قلق المستقبل

14- نظريات القلق

خلاصة

تمـهـــــيد :

تناولت الباحثة في الفصل الثاني إلى موضوع القلق المستقبل و ذلك بالتطرق إلى التعريف به في بداية الفصل، ثم ذكر تصنيفاته، و أنواعه، و مظاهره ثم تعرضت إلى قلق المستقبل و بعض المفاهيم المرتبطة به، وكذا إلى الأسباب المؤدية الى قلق المستقبل، ثم تطرقت إلى إيجابيات و سلبيات قلق المستقبل.

1- *تعريـــف قـلق المسـتقـــبل* :

لقد تعددت تعاريف قلق المستقبل الذي يعتبر القاسم المشترك لمعظم الإضطرابات النفسية، ومن أبرز العلماء اللذين عرفوا القلق نذكر:

1-1 تـــعريـــف الـــقـــلق:

تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي:

هو "حالة التخوف والتوتر وعدم الإرتياح التي تنجم من توقع خطر مجهول المصدر وغير قابل للادراك" (عريف،2005: 81)

تعريف هلجرد (1999) Holgerd:

هو حالة من توقع أو ترقب وقوع شر، أو حالة عدم راحة والاستقرار التي ترتبط بالشعور بالخوف . (عريف،2005: 81)

تعريف عمر عبد الرحيم نصر الله (2004):

القلق هو حالة من التوتر الشامل و المستمر الذي يحدث نتيجة لتوقع تهديد أو خطر فعلي يمكن أن يحدث، و يصحب ذلك خوف أو أعراض نفسية . (نبيه،2007: 32)

تعريف صبرة محمد علي (2005):

إن القلق هو حالة إنفعالية مركبة تمثل مزيجا من مشاعر الخوف المستمر والفزع، و الإنقباض نتيجة الشعور بالتهديد من شئ مبهم غامض يعجز الفرد عن تبيينه أو تحديده على نحو موضوعي. (النوبي،2010: 64)

تعريف نبيهة صالح السامرائي (2007):

القلق شعور غامض غير سار مصحوب بالتوحش والخوف والتوتر، ويترافق ذلك ببعض الإحساسات النفسية و الجسمية (النوبي،2010: 64)

تعريف مي سيد مقلد (2010):

هو عبارة عن حالة من التوثر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع، و محاولة الفرد الوصول الى حالة التكيف الشخصي و الاجتماعي . (عبد الحفيظ،2014: 18)

و من خلال التعاريف السابقة تستنتج الباحثة مايلي:

1-أن القلق حالة إنفعالية غير سارة تجمع بين الخوف و التوجس، و توقع الخطر و التهديد.

2-أن القلق هو عبارة عن حالة وجدانية يستثيرها شعور بالخطر و يصحبها إضطرابات تعيق توازن الفرد نفسيا و إجتماعيا.

3- القلق هو حالة شعور سلبي تصاحبه مجموعة من المظاهر الإنفعالية، و المعرفية، و الفزيولوجية و السلوكية.

4- القلق هو ظاهرة طبيعية تصيب الفرد نتيجة لظروف الحياة اليومية المعاصرة التي يعيشها، وتختلف شدته تبعا للأوضاع الخاصة و العامة التي تحيط به.

2-1 *تعريـــف قـــلق المســتقبـل*:

تعرّيف زاليسكي(1996) Zaleski :

هو حالة التوجس، والغموض، والخوف، والهلع، و الخشية من التغييرات غير المرغوبة في المستقبل الشخصي البعيد. (آرون،2000: 22)

تعريف حافظ (2002) :

هو شعور الفرد بالخوف من المستقبل و المخاطر التي يمكن أن تواجهه فيه، و ينشأ هذا القلق عندما يكون الواقع الذي يعيش فيه الفرد غير مشبع لرغباته و محبط له، كما ينشأ عندما تكون الظروف المحيطة به ليست في جانبه، لذا يكون القلق إنذار بخطر محتمل. (سعدان،2006: 51).

تعريف بارلو (2004) Barlow :

قلق المستقبل هو حالة مزاجية سلبية تتميز بأعراض التوتر البدني والتخوف من المستقبل، كما أنها تتميز بالتأثير السلبي من حيث إن الشخص يركّز على إحتمالية خطر أو سوء حظ لا يمكن السيطرة عليه. (جون،2008: 26)

تعريف زينب محمود شقير (2005) :

" قلق المستقبل هو خلل أو إضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة ، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال إستحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات و تصغير 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 إلي حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير بالمستقبل، والخوف من المشكلات الإجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس " . (قاسم،2008: 91)

تعريف سعود(2005) :

هو خبرة إنفعالية غير سارة يتملك الفرد خلالها الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، و الشعور بالتوتر والضيق، والإنقباض عند الإستغراق في التفكير، وضعف القدرة علي تحقيق الأهداف والطموحات،

والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام و الشعور بعدم الأمن والطمأنينة نحو المستقبل، و الإنزعاج و فقدان القدرة علي التركيز. (قاسم،2008: 91)

و مما سبق يمكن أن نقول أن قلق المستقبل هو :

1- حالة خوف و هلع، و ترقب وقوع خطر ما في المستقبل القريب أو البعيد .

2- حالة إنفعالية سلبية تحدث نتيجة شعور الفرد بإحتمال وقوع شيء مكروه في المستقبل .

3- شعور الفرد بالمخاطر و التهديدات غير واقعية تتعلق بالمستقبل .

4-الشعور بالإنزعاج و التوجس و فقدان الثقة و الأمل من المستقبل نتيجة التغيرات الإجتماعية المتسارعة.

2-أسبـــاب قلـــق المستـــقبـــل :

تتشابك مجموعة من العوامل مع بعضها و تتضافر لتتوسع و تمكن من الإحساس بقلق المستقبل و من أهم أسباب المؤدية الى قلق المستقبل نذكر :

2- 1 الأسباب شخصية :

تتشابك مجموعة من الأسباب الشخصية مع بعضها البعض و تتضافر لتوقع الفرد الى الشعور بقلق المستقبل، و من الأسباب التي تقف وراء قلق المستقبل نذكر :

توصل هاوسمان (1998) Housman الى أن أكثر ما يجعل الفرد قلق و خائفا هو :

أ- الخوف من المرض خصوصا الأمراض المزمنة و الخطيرة .(عبد المنعم،2010: 49)

ب- الخوف من الفشل في الدراسة أو في العلاقت الإجتماعية .

ت- الحاجة المادية و الفقر في المستقبل .

ث- الزواج (الخوف من عدم العثور على الشريك المناسب) .

ج- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل و عدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل.

ح- الشعور بعدم الإهتمام و الإستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة .

خ- العوامل الأسرية المفككة و عدم الإحساس بالأمن.

د- الشك في الكفاءة الشخصية و إستخدام أساليب الإكراه في التعامل مع الآخرين .

ذ- عدم وجود القدرة الكافية للفرد للتكيف مع المشكلة التي يعاني منها .

ر- عدم وجود المعلومات الكافية لبناء الأفكار والتكهن بالمستقبل .

ز- عدم القدرة على الفصل بين الأماني والتطلعات عن الواقع الذي فيه .

س- الإعتمادية و العجز و اللاعقلانية، و مستوى الطموح المنخفض .

ص- النظرة السلبية و عدم القدرة على التعامل بشكل صحيح مع المواقف و الأحداث.

ض- إنخفاض مستوى القيم الروحية و المعنوية للفرد.

ط- تبني أفكار غير واقعية وتخيل الجانب الأسوأ و السلبي في المواقف.

ظ- ظهور مشاعر الخوف من أثر ضغوط الحياة اليومية.

(عبد المنعم،2010: 49-50)

2-2 أسباب أجتماعية :

أ- ***التعليم و التحصيل الأكاديمي و الإنجاز:*** إن القلق المستقبل يرتبط سلبا بالتحصيل الأكاديمي و الإنجاز، فقد وجدت علاقة سالبة بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز. ففي دراسة لانس و دو فولدر(1982) De Volder et Lens بعنوان التحصيل الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل كمفهوم معرفي- دافعي، و أجريت هذه الدراسة على

طلاب المرحلة الثانوية المتمثلة بعينة البحث والمكونة من 251 طالب، و التي هدفت معرفة **الى** العلاقة بين التحصيل الاكاديمي والمثابرة والبعد المعرفي و الدافعي لمنظور زمن المستقبل، وقد تبين من هذهالدراسةأن:

1- الطلاب المتفوقين علمياً والمثابرين هم الأكثر إهتماماً بالأهداف البعيدة المدى .

2- إعتقاد هذا النوع من الطلاب (المتفوقين والمثابرين) أن الدراسة هي الطريق والوسيلة الأفضل لتحقيق أهدافهم . (عز الدين،2002: 133)

و توصل عثمان (1993) الى وجود علاقة بين التخصص الدراسي و متغير قلق المستقبل، فقد توصل الى أن التخصص الدراسي لدى طلبة كلية الآداب له علاقة إرتباطية سالبة بكل من قلق المستقبل و حالة القلق و سمة القلق و قلق الموت و قلق الحرب. (عز الدين،2002: 133)

و لمعرفة التخصص الأكاديمي للمدرسين على التشاؤم من المستقبل فقد توصل سميث Smith (1999) الى أن تلامذة الثانوية المهنية الزراعية كانوا أكثر تشاؤما من المستقبل من تلامذة التسويق و إدارة الأعمال (جون،2008: 150)

و في دراسة لمندوه (2006) و التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى معرفة الفرق بين طلاب الجامعة وفقًا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية في قلق المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنصورة، وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحث . (مجد،2011: 111)

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث في قلق المستقبل لصالح الذكور، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل لصالح التخصصات الأدبية، وعن وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرق الدراسة من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل لصالح طلاب الفرقة الرابعة، كما توصلت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط سالب دال إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة .(مجد،2011: 111)

و بالمقابل فإن العشري(2004) لم يتوصل الى فروق في قلق المستقبل بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية و الطلاب ذوي التخصصات الأدبية. (الداهري،2005: 89)

و يختلف مستوى قلق المستقبل بإختلاف المستويات الدراسية، فتلاميذ التعليم ما قبل الجامعي هم أعلى في مستوى قلق المستقبل من طلاب التعليم الجامعي، أما عن مستوى التحصيل (المنخفض و المرتفع) بالنظر الى المستقبل، فلن يجد أبو زيد (1992) إختلافا بين ذوي التحصيل المنخفض و ذوي التحصيل المرتفع في النظر الى المستقبل.

(الداهري،2005: 89)

و في المقابل وجدت دراسة ميلو(2001) Mylou أن التلاميذ الأقل توجها نحو المستقبل يتحصلون على درجات أقل في المواد الدراسية بالمقارنة مع التلاميذ ذوي التوجه الأعلى نحو المستقبل.(عريف،2005: 77)

و في دراسة لأنطون رحمة(2002) بعنوان إتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل، و التي هدفت إلى تكوين صورة واضحة عن تفكير الشباب الجامعي بالمستقبل، وتفضيلاتهم، ورغباتهم، ومشاعرهم نحو القضايا المستقبلية التي من المتوقع أن يواجهوها بعد تخرجهم من الجامعة ، وتكونت العينة من 630 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة وإشتملت أدوات الدراسة على إستبيان يشتمل على 44 بندا لمعرفة إتجاها ت الطلب. (عريف،2005: 77)

وكشفت النتائج عن وجود إتجاهات مشتركة لدى معظم أفراد العينة واتجاهات أخرى أقل شيوعا مثل الإتجاهات الشائعة : تفضيل متابعة الدراسة الجامعية، وتوقع الإستفادة منها في العمل، والدخل، وتفضيل العمل في الوظائف الحكومية، وفى الأشغال المريحة التي تتوافق مع الإختصاص الجامعي، وتحقيق ترقيات سريعة، من أمثلة الاتجاهات الأقل شيوعا تفضيل العمل لدى القطاع الخاص، وتوقع البطالة المؤقتة، والتفاؤل بالمستقبل. (عريف،2005: 78)

و في دراسة لمنى أحمد (2008) هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة المعتقدات الخرافية بكل من قلق المستقبل والدافعية ومدى اختلاف هذه المتغيرات باختلاف النوع، وشملت العينة (150) فرداً (75) طالباً و (75) طالبة وإستخدمت الباحثة مقياس الإتجاه نحو بعض المعتقدات الخرافية ومقياس قلق المستقبل من إعداد زالسكي Zeleski و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-وجود إرتباط، عكسي دال إحصائيا بين المعتقدات الخرافية لدى المراهقين والمراهقات وكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس قلق المستقبل لصالح الذكور، مما يعني أن الذكور أكثر قلقاً على مستقبلهم من الإناث.(محمد،2010: 102)

و في دراسة لنفين المصري (2007) التي هدفت الدراسة إلى التعرف لموضوع قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات (فاعلية الذات، ومستوى الطموح الأكاديمي) على أساس أن قلق المستقبل يتضمن العديد من العناصر في شخصية الفرد من حيث عدم ثقة الشخص في نفسه، و في قدرته على إرجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى مواقف خارجية ، كما أن علاقته بالآخرين تكون مضطربة الأمر الذي يؤدي إلى توتره وتردده ، وتكونت عينة الدراسة من (626) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر

بغزة يمثلون 5,51% من المجتمع الأصلي للدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة، و لقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كلية (علوم، آدا ب) في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما توصلت الى وجود تأثير دال إحصائيًا بين قلق المستقبل (مرتفع، منخفض) و الكلية (علوم، آداب) على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة الدراسة. (سليم،2008: 69)

ب- *العوامل الأسرية* :

أوضح ستاين (1968) Styne في مقارنة بين الأسوياء و الجانحين، أن الأسوياء المنحدرين من أسر مترابطة و متابعة لكل ما يحدث لأبنائها، و أن الأبناء غير الجانحين كانوا أكثر واقعية في توجههم نحو المستقبل و في منظورهم للزمن و متطلباته أكثر من الجانحين (منحدرين من أسر غير مترابطة) . (ناصر،2009: 89)

أما كلينبرغ cleenberg فقد عمل مع الأطفال المراهقين المتفوقين و غير المتفوقين في المدارس الفرنسية، و وجد أن المتفوقين لديهم إهتمام متزايد نحو المستقبل و هذا الإهتمام مترافق مع الإنجازات المحددة، أما غير المتفوقين منهم فإن منظورهم للمستقبل كان متلازما مع الإفتقار للتكامل و الإندماج الشخصي. (ناصر،2009: 89)

و قد أكد نولين Nouline أن الأطفال الذين خبروا الطلاق و إنفصال والديهم تميزوا بالأسلوب التشاؤمي مقارنة مع الأطفال الذين يعيشون مع والديهم، و بمقارنة المراهقين المنحدرين من أسر مطلقة مع المراهقين المنحدرين من أسر غير مطلقة، فقد تبين أن المراهقين المنحدرين من أسر مطلقة يتصفون بالإضطراب العاطفي، و الإكتئاب، و التشاؤم من المستقبل، و أعراض نفسجسدية و الإنزعاج، و الغضب و مستوى منخفض من الدافعية

للإنجاز، و كذلك الأطفال الذين يعيشون علاقات والدية غير مستقرة و العلاقات العاطفية غير المشبعة يثبت لديهم الشعور بقلق المستقبل الذي يؤثر سلبا على التفاؤل لديهم. (ناصر،2009: 89)

و ينعكس مستوى تعليم الوالدين على مستوى قلق الأبناء، فقد توصلت الدراسة التي توصل إليها العشري الى أن مستوى تعليم الوالدين يؤثر على مستوى القلق تجاه المستقبل عند الأبناء، و الأسرة ذات المستوى التعليمي المرتفع قد تسود فيها الإتجاهات الوالدية الإيجابية نحو الأبناء و التي تعمل على تكوين شخصية متوافقة و أنماط سلوكية تحدد الى حد كبير أساليبه الحياتية في المستقبل و إتجاهات الأمن و الطمأنينة التي يكتسبها الفرد في طفولته تميل الى الإستمرار حتى و لو واجه الفرد في مستقبله أحداثا قاسية. (ناصر،2009: 90)

ج –_المستوى الإجتماعي و الإقتصادي :

تلعب الظروف الإجتماعية و الإقتصادية للأسرة و المجتمع عموما دورا هاما في تصور الأفراد لمستقبلهم و قلقهم من هذا المستقبل، فالمراهقون الذين يعيشون في مستوى إجتماعي و إقتصادي متوسط هم أكثر خوفا و قلقا من المستقبل من المستويات الإجتماعية و الإقتصادية الأخرى، كما أنهم أشد المستويات تعلقا بالمستقبل، و يرغبون في الإلتحاق بالمراكز المرموقة.

(قاسم،2008: 137)

إنهم يشعرون أنه يوجد الكثير من المشكلات التي تنتظرهم و منها عدم وجود فرص عمل، و كثرة الخرجين و الوساطة، أما المراهقون الذين ينتمون الى مستوى إجتماعي و الإقتصادي مرتفع فإنهم أكثر تفاؤلا بالمستقبل من أبناء المستويات الأخرى، و ذلك لما يتاح لهم من إمكانيات و ظروف أفضل، و الأكثر تشاؤما و قلقا و خوفا هم المراهقون الذين ينتمون الى المستوى المنخفض لأنهم يدركون أن أمامهم الكثير من المشكلات التي تتعلق بقلة

الإمكانيات المادية وعدم وجود فرص عمل و يرغبون في إنهاء تعليمهم بسرعة للإنخراط في ميدان العمل لمساعدة الأهل في المعيشة. (قاسم،2008: 137)

و لكن في المقابل توصلت دراسة أبو زيد (1992) الى أنه لا يوجد فروق بين ذوي المستوى الإجتماعي و الإقتصادي المتوسط و المنخفض في النظر الى المستقبل.

(قاسم،2008: 138)

و بالمقارنة بين المدنيين و الريفيين في قلق المستقبل فقد توصلت دراسة عثمان (1993) الى أنه لا يوجد فروق بين المدنيين و الريفيين في القلق نحو المستقبل. (قاسم،2008: 138)

د- العوامل الثقافية و الحضارية :

يؤكد العشري (2004) أن البيئة الثقافية و الإجتماعية تلعب دورا في قلق المستقبل، فقد توصل في دراسة الى أن الطلبة أكثر قلق من المستقبل من الطلبة العمانيين، و الطلبة الريفيين أكثر قلق من طلبة المدن، و يرجع هذا الى الظروف المادية و الإجتماعية التي تنتظر الطالب بعد تخرجه و صعوبة الحصول على عمل مناسب و الإنتظار طويلا للبدء في الحياة العملية. (حسين،2011: 59)

و في دراسة قام بها أريندال Arindeel في هولاندا و الولايات الأمريكية المتحدة و بريطانيا، عن المخاوف و قلق المستقبل عند الشباب، توصلوا الى أن الطلاب الأمريكيين و البريطانيين لديهم مخاوف تتعلق بالإعتقادات الجنسية و العدوان الذي يحدث بالحاضر و

االقلق من أن يحدث في المستقبل، و ذلك أكثر من طلاب هولندا، و قد أرجع الباحثون هذا الى إختلاف العوامل الثقافية التي تسود الدول . (حسين،2011: 59)

و في دراسة مقارنة بين مصر و البرازيل و الولايات المتحدة الأمريكية في إختبار سمة القلق و الإستثارة، توصلت النتائج الى أن الثقافة و الجنس و المكون الإنفعالي و المعرفي يتفاعلون مع بعضهم البعض و يكونوا القلق، و كانت مصر أعلى في سمة القلق من البرازيل و الولايات المتحدة الأمريكية، و الإناث أكثر قلقا من الذكور. (حسين،2011: 60)

إن قلق المستقبل يختلف بإختلاف البيئة الثقافية و الحضارية، فالظروف التي يعيشها سكان المنطقة لعربية مثلا تختلف عن باقي المناطق الأخرى نظرا لما تتعرض له كل من فلسطين و العراق...فلا يمكن أن يكون قلق الشباب الفلسطيني و العراقي من المستقبل أو(الدول المهددة بالحروب) مثل قلق الشباب الذي يعيش في الدول المستقرة، أن لا يكون لديهم قلق من المستقبل؟ . (حسين،2011: 60)

و دراسة لمحمود عشري (2003) هدفت إلى معرفة تأثير مستوى الثقافي والتعليمي والنوع والتخصص العلمي، وانعكاس المستوى التعليمي للوالدين على مستوى قلق أبنائهم على المستقبل، تكونت عينة الدراسة من (532) طالبًا وطالبة منهم (338) طالبًا وطالبة من المجتمع المصري، و(195) طالبًا وطالبة من المجتمع العماني وكانوا جميعًا من طلاب الجامعة، طبق على أفراد العينة مقياس المستقبل من إعداد الباحث، أظهرت نتائج الدراسة أن للبيئة النفسية والاجتماعية تأثيرًا على قلق المستقبل، فقد إرتفعت معدلات القلق لدى العينة المصرية بالمقارنة مع مثيلتها العينة العمانية، وأشارت النتائج عن عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل، وأشارت النتائج وجود علاقة سالبة بين مستوى تعليم الوالدين وبين قلق المستقبل لدى الأبناء (أي كلما زاد مستوى تعليم الوالدين، كلما انخفض مستوى القلق تجاه المستقبل للأبناء) . (حسين،2011: 61)

و في دراسة أخرى للعشري 2004 حول قلق المستقبل و علاقته ببعض المتغيرات الثقافية، هي عبارة عن دراسة مقارنة بين طلاب كليات التربية بمصر وطلاب كليات التربية في سلطنة عمان، وكانت الدراسة تهدف لمعرفة تأثير المستوى (الثقافي، التعليمي، النوع، التخصص العلمي) في مستوى قلق المستقبل طبقت الدراسة على عينة من مكونة من (104) طالب وطالبة من مصر وسلطنة عمان، وتبين من نتائج الدراسة إن هناك تأثيرات للبيئة النفسية والاجتماعية على قلق المستقبل و هي:

أ- معدلات القلق لدى العينة من الطلبة المصريين أعلى من مثيلتها العمانية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس قلق المستقبل للذكور على حساب الإناث.

ج - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الأدبية و العلمية . (حسين،2011: 61)

و- التغير الإجتماعي :

تواجه البشرية قفزة هائلة الى الأمام، تواجه أعمق التغيرات الإجتماعية، و الناس منهمكون في بناء حضارات جديدة و متطورة .(مجدي،2007: 149)

و يؤكد توفلر (2000) Tufler أن فكرة التغيير فكرة مزعجة و يحاول معظم الناس بما فيهم المتعلمون و المثقفون إنكارها، و يؤكد على أنه عندما تتغير الأشياء من حولنا فإن تغيرا موازيا يحدث في داخلنا، و في فترة التغير تصبح الصورة المستقبلية غير واضحة أو ما يسمى التقدير التقريبي للمستقبل. (مجدي،2007: 149)

ويرى حجازي (1990) أن الإنسان المقهور يتحكم به الخوف من فقدان القدرة على المجابهة، فهو يتجنب كل جديد و يتجنب الوضعيات غير المؤلوفة، و كل جديد يشعره

بالقلق و الإحساس بالدعر، و يتجلى هذا الموقف بوضوح في موقفه تجاه العلم و التكنولوجيا حيت أنه يشعر بالعجز في إستيعب هذه التكنولوجيا الحديثة و يصب بالصد المعرفي و هذا ما يشكل عائقا أمام التغيير و التطور، و يكمن الفرق بين المجتمع الحديث و المجتمع التقليدي في مدى السيطرة على هذه التكنولوجيا، و ترتكز هذه السيطرة بدورها على توسع المعرفة العلمية و التكنولوجية . (مجدي،2007: 149)

إن الخوف من التكنولوجيا أثار دراسات عديدة منها دراسة لهاري Harry و التي إشملت على طلبة جامعة في 23 دولة، و توصلت النتائج الي أن أعلى نسبة لمستوى العالي للخوف من التكنولوجيا كانت أندنيسيا (100%)، ثم بولندا (89%)، ثم الهند(82%)، أما مصر فكانت (48%) . (مجدي،2007: 150)

و ترى طالبة الباحثة أنه بالإضافة الى الأسباب التي سبق ذكرها هناك عوامل أخرى تتداخل فيما بينها لتجعل الأفراد خاصة الشباب منهم يشعرون بقلق المستقبل، و من هذه العوامل نذكر القيم للدينية و الروحية حيث أن المعتقدات الدينية والروحية و موضوع العبادة له علاقة مباشرة بقلق المستقبل، حيث أن التوجه الديني يخفض الإتجاهات السلبية نحو المستقبل مثل الإيمان بالقضاء و القدر خيره و شره يخفف من حدة قلق المستقبل و تجعل الفرد يشعر بالطمأنينة، و التوجه نحو المستقبل بإيجابية مع الأخذ بالأسباب .

و كذلك ما يدفع الشباب الى الشعور بقلق المستقبل هو خوفهم الناتج عن كثرة للأفراد الذين يشكلون أمثلة فاشلة في المجتمع على الرغم من مؤهلاتهم و قدراتهم العالية، هذا ما يؤدي بالشاب إلى تعميم هذه الحالات و الشعور بالعجز في تحقيق أهدافه و الفشل في التكيف مع المجتمع، هذا بالإضافة الى المشاكل الحياتية من مختلف ميادينها تؤثر سلباً وبشكل واضح على شخصية وسلوكيات الشاب، إذ تجعل حالة التخوف من المستقبل سمة نفسية لدى الأفراد و بالأخص الشباب منهم ، وذلك نتيجة التحديات والمصاعب من مختلف مصادرها(الإقتصادية، الإجتماعية، الصحية وغيرها) التي تجعلهم يشعرون بحالة من القلق والخوف

والإضطراب من التناقض الحاصل ما بين واقعهم المتردي والهزيل الذي هم فيه والعاجز بأمكانياته عن تحقيق طموحاتهم، وبين ما يصبون إليه من أحلام وتطلعات نحو مستقبل مليء بالأمل، فهذا التصادم يكون حالة من الصراع النفسي والاضطرابات الانفعالية والتي تؤثر حتماً على سلوك وشخصية الشباب، وأن من الأسباب التي تراها الطالبة الباحثة مساعدة لقلق المستقبل و هي :

أ- أساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي الى تفسيرات خاطئة تجعل الشاب عرضة لكثير من المشاكل النفسية و الإجتماعية.

ب- ضغوط الحياة بسبب متطلباتها المتزايدة ، وخاصة في عصرنا الحاضر السريع بتحولاته الإجتماعية و الاقتصادية .

ج- عدم وجود الخبرة الكافية التي تمكنه من معرفة معنى الحياة والتصور الصحيح للأحداث

د- إنتشار الآفات الإجتماعية، و البيروقراطية، و الرشوى، و الفساد .

هذا بالإضافة إلى الأزمات السياسية و الحروب أو ما يسمى بالربيع العربي الذي تشهده بعض الدول العربية كسوريا، و ليبيا، و مصر، و تونس و الإضطرابات التي تعيشها العراق، و اليمن، و فلسطين، هذا ما يدفع الشباب إلى الشعور بالقلق من المستقبل القريب و البعيد، و الخوف من إتساع رقعة الحروب و الأزمات السياسية للبلدان العربية التي تعيش إستقرارا .

3- أعـــــراض القلـــق:

3-1 الأعراض النفسية:

و تتجلى في التوتر العام عن الصحة و العمل، والشعور بعدم الأمن والراحة، والحساسية المفرطة، وكذلك سرعة الاستثارة، وعدم الاستقرار، والخوف الذي يأخذ أحيانا مظاهر غريبة

كخوف الفرد من إبتلاع لسانه، أو توقف الطعام في حلقه، والخوف من الأمراض والتردد على العيادات الطبية، هذا إلى جانب الشك والتردد، بالإضافة إلى الضيق و الإكتئاب و ترقب المستقبل بحدر شديد، توهم المرض، و بطبيعة الحال تؤدي هذه الأعراض إلى تدهور في قدرة الفرد على الإنجاز و العمل، لما يؤثر على توافقه النفسي، والمهني، والأسري و الاجتماعي (سراج الدين،2009: 42).

3-2 الأعراض الجسمية:

يذكر أحمد عكاشة (1992) ان الأعراض الجسمية هي أكثر أعراض القلق النفسي شيوعا، حيث أن جميع الأجهزة الحشوية تتغدى بالجهاز العصبي اللإرادي الذي يحركه الهيبوثلاموس المتصل بمراكز الإنفعال، فقد يؤدي الإنفعال إلى تنبيه هذا الجهاز، وتتمثل هذه الأعراض و المظاهر بالعديد من الأجهزة الجسمية الوظيفية و منها:

أ- أعرا ض متصلة بجهاز الدوري: آلام عضلية في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب و النبض، وإرتفاع ضغط الدم .

(سراج الدين،2009: 43).

ب-أعراض متصلة بالجهاز الهضمي: فقدان الشهية، وعسر الهضم، وصعوبات البلع، الشعور بعصة في الحلق و الإنتفاخ، و أحيانا الغثيان والقيء، الإسهال أو الإمساك، المغص الشديد، وخلل في الوظائف المعدية الذي قد يؤدي إلى قرحة المعدة(سراج الدين،2009: 43).

جـ- أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي: يتمثل في ضيق الصدر و عدم القدرة على إستئناف الهواء، سرعة التنفس والنهجان، وربما أدى تسرع التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون وتغير حموضة الدم، وقلة الكالسيوم النشط في الجسم، مما يعرض الفرد للشعور بتنمل الأطراف و تقلص العضلات، الدوار، والتشنجات العصبية و ربما الإغماء(سراج الدين،2009: 43).

د- أعراض مرتبط بالجهاز العضلي والحركي: آلام العضلية بالساقين والذراعين، والظهر والرقبة، الإعياء والإنهاك الجسدي، التوتر والحركات العصبية، الرغشة، ارتجاف الصوت وتقطعه (سراج الدين،2009: 43).

و- أعراض متصلة بالجهاز البولي التناسلي: كثرة التبول و الإحساس بإلحاحه خاصة عند الإنفعالات الشديدة و في المواقف الضاغطة، و ربما يحدث عكس ذلك كإحتباس البول رغم الرغبة الشديدة في التبول. (سراج الدين،2009: 44).

وتتناقص الاهتمامات الجنسية، ويقع خلل في الوظائف الجنسية، وربما فقدان المقدرة الجنسية كالعنة عند الرجال، وضعف الإنتصاب، والبرود الجنسي عند المرأة، وإضطراب الطمث و عدم إنتظامه (سراج الدين،2009: 43)

3-3 أعراض نفسجسدية:

وتتمثل فيما عليه بالأمراض السيكوسوماتية، أي تلك الأمراض العضوية التي يسببها القلق أو يلعب دورا هاما في نشأتها، أو في زيادة أعراضها، كالدبحة الصدرية،الربوالشعبي، جلطة

الشرايين التاجية، روماتيزم المفاصل، البول السكري،قرحة المعدة والإثنى عشر، والقولون العصبي، والصداع النصفي، و فقدان الشهية العصبي (سراج الدين،2009: 44).

4- أنـــــــواع القـــلـق و مظاهره:

4-1 القلق العادي(الطبيعي):

هو عبارة عن حالة نفسية تحدث عندما يشعر الفرد بوجود خطر يداهمه، ويكون مصحوبا بتوتر إنفعالي، و إضطرابات فزيولوجية. (نبيه،2007: 135)

كما يعرف بأنه قلق شعوري أو حقيقي أقرب ما يكون لمفهوم الخوف العادي، إذ يدرك مصدر خطر في بيئته يهدده، وربما يكون هذا التهديد واقعا فعليا أو متوقع محتملا، ومن الأمثلة على ذلك:

أ- التلاميذ قبل الإمتحان خاصة عندما يكون الإستعداد للإمتحان غير كاف.

ب- العاملين في ميدان التجارة خاصة عندما تلوح أخبار أزمة إقتصادية.

جـ- القائد قبل بدء المعركة. (نبيه،2007: 135)

د- الأب و هو ينتظر مولودا جديدا.

و- القلق من الإقدام على الزواج أو الإنفصال. (نبيه،2007: 135)

و يعتبر القلق الطبيعي الواقعي أحد الوظائف الهامة للدماغ، حيث يعمل على تجنيد كل طاقات الإنسان الجسمية و العقلية لمواجهة المواقف المثيرة للقلق، وذلك عن طريق رفع درجة التنبيه الذهني و العصبي، و تنبيه إفراز الغدد لهرموناتها، لدى نرى أن القلق الطبيعي يساعد على التكيف، ويشكل حافزا على حل المشاكل الحياتية و مواجهتها، فهو يعتبر عاملا

دفاعيا و توجيهيا للسلوك، فهو يساعدنا على تحديد مشكلاتنا و اتخاذ القرارات اللازمة لذلك فبدون قلق لا يتوفر للتلميذ مستوى الدافع اللازم للبحث والاستطلاع، كما لا يتسنى لكل فرد التكيف مع مشاق العمل لساعات طويلة و النشاطات اليومية العديدة، كما لا يمكن أن يتجنب الفرد المواقف الخطرة بدون قلق للحفاظ على وضعه الشخصي الاجتماعي (نبيه،2007: 136)

4-2 القلق المرضي (العصابي):

يعرفه عبد المؤمن محمد (1986) على أنه حالة من عدم الإرتياح و التوتر الناتج عن خبرة إنفعالية غير سارة يعاني منها المصاب، و تشعره بالخطر و التهديد دون أن يكون لذلك سبب واضح. (حسين،2011: 100)

ينشأ هذا النوع من القلق نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور و النفاد إلى الشعور والوعي، و إذا كان القلق العادي يقود إلى مثيرات خارجية في البيئة، فإن هذا القلق يعود إلى عامل داخلي، حيث يتجلى عدم تحديد مثيرات القلق بوضوح في حالة القلق العصابي حيث تكون المثيرات الداخلية لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد. (حسين،2011: 100)

و ينتج القلق العصابي بفعل الكبث و ما يترتب عليه، فوفقا لنظرية التحليل النفسي يسعى الهوى إلى إشباع الغرائز البدائية الجنسية و العدوانية التي تتعارض و المعايير الاجتماعية، ويحول الأنا تنظيم هذا الإشباع وفقا لما يرتضيه المجتمع و الواقع، و مع إشتداد الضغط

على هذه المواد المكبوتة و إلحاحها في العودة إلى مستوى الشعور يزداد شعورالأنا بالتهديد و القلق، وتزداد مقاومتها، فتستخدم بعض الحيل الدفاعية الأخرى كالإسقاط، والتبرير، والكوين العكسي إستكمالا لعملية الكبت. (حسين،2011: 101)

و يأخذ القلق العصابي من جهة نظر فرويد ثلاث صور أساسية و هي:

1. حالة خوف عارمة ومنتشرة تعم حياة الفرد ولا يستطيع تجنبها، و تصبح حياته كلها حول قلقه، و ينزع إلى إلقاء مخاوفه بأي فكرة مزعومة، أو أي شئ محسوس يجعل منه موضوعا للقلق بحيث يعيش تحت وطأة توقع حدوث الشئ في أي وقت ومن أي شئ.

(حسين،2011: 101)

2. حالة خوف قهرية مبالغ فيها مرتبطة بأفكار أو موضوعات معينة لكنها غير عقلانية و غير منطقية، كما هو الحال في المخاوف الشاذة المرضية Phobie، وهي مخاوف مستديمة لا يمكن للفرد التخلص منها أو السيطرة عليها، وتظهر إما من أشياء غريبة سخيفة و تافهة ليست خطرة إلى الحد الذي يستثير الفزع الشديد منها مثل الخوف من بعض الحشرات أو الحيوانات البسيطة كالعناكب و القطط، أو الزحام، وحتى المياه (101:11).

و تفسر هذه المخاوف المرضية كإستجابة إنفعالية إزاء مصدر تهديد داخلي، حيث تستمد أصولها من الخبرات الطفولية المخيفة أو المؤلمة، و الرغبات الخجلة المكبوتة التي يتم إزاحتها بطريقة لا شعورية إلى موضوعات أخرى بديلة عن الموضوعات والمصادر الحقيقية للخطر السيكولوجي الذي يثير قلق الفرد، وإسقاط المهددات الداخلية الكامنة في الهو على

موضوعات أو أشياء لا تدعي الفزع أصلا، لكنها تصبح في ذاتها مصدر للخوف لدى الفرد و ذلك كحل جزئي يهينه على تخفيض حدة توثره وقلقه (حسين،2011: 101)

3. اضطراب الرعب و الهلع، ويبدو في نوبات رعب و فزع، ودعر فجائية تتملك الفرد لثوان قليلة، و قد تمتد لساعات، حيث يصل قلقه فجأة إلى دروته نتيجة شعوره برهبة لا يمكن تفاديها، و ذلك دون استثارة موضوعية ظاهرة. (حسين،2011: 102)

4-3 القلق الخلقي:

هذا النوع من القلق ينشأ نتيجة تهديدا أو لوم الأنا الأعلى للفرد، عندما يقترف أو يفكر في الإثبات بسلوك يتعارض مع المعايير و القيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى، أن هذا النوع ينشأ عن مصدر داخلي مثله مثل القلق العصابي الذي ينتج من تهديد دفاعات الهو الغريزية، و يمثل هذا القلق في مشاعر الخزي و الإثم و الخجل، والإشمئزاز، و يصل هذا القلق إلى درجته القصوى في بعض أنواع العصابات، كعصاب الوسواس القهري الذي يعاني صاحبه من السيطرة المستبدة من الأنا الأعلى.(جون،2008: 97)

وإن الأطفال اللذين ينشؤون في ظل تربية والديه معينة هم اللذين يعانون من الأنا الأعلى المتزمت، وهم اللذين يكونون أكثر عرضة لهذا النوع من القلق، وتتسم هذه الأساليب التربوية غلبا بالصرامة أكثر مما تتسم بالتسامح، وتعتمد المستويات المثالية من السلوك الخلقي أكثر مما تتعامل مع المستويات الواقعية السائدة، و تلجأ إلى العقاب الشديد مخالفة القواعد بدلا من التفهم و تقدير الظروف. (جون،2008: 97)

4-4 القلق العام:

يعتبر هذا القلق أكثر شمولية بحيث لا يرتبط بموضوع محدد أو شئ معين، بل نجده غامضا ليس له سبب ظاهرا و واضحا، بحيث يشمل كل المثيرات الخارجية التي يتعرض لها الفرد على حد سواء، أي أن المثيرات العادية مصدر خطر ة تهديد، و يأخذ هذا النوع من القلق سيرا مزمنا أي يدوم لمدة تزيد عن ستة أشهر. (جون،2008: 98)

4-5 القلق الثانوي:

هو القلق الذي يكون عرضا من أعراض الاضطرابات النفسية، حيث نجده كعرض مشترك في جميع الأمراض النفسية تقريبا (جون،2008: 99)

كما يتكون القلق من ثلاث مظاهر أساسية و هي كالتالي:

1- مكون إنفعالي- وجداني *:* يتمثل في مشاعر الخوف والفزع، والتوتر والهلع الذاتي، والإنزعاج والدعر، والإنقباض و عدم الإرتياح .(سعدان،2006: 50)

2- مكون معرفي: يتمثل في التأثيرات السلبية للعوامل الإنفعالية و الوجدانية على مقدرة الفرد على الإدراك السليم للوقف، والتفكير الموضوعي والإنتباه، والتركيز، وكذلك على التذكر و حل المشكلات والفهم الصحيح للواقع، و نتيجة لذلك ينشغل الفرد في الشك والريبة، وعدم المقدرة على الأداء الجيد وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل والخشية من فقدان التقدير. (سعدان،2006: 50)

3- *مكون فزيولوجي:* و يتمثل فيما يترتب عن الخوف من إشتثارة و تنشيط للجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي، مما يؤدي إلى تغيرات فزيولوجية عديدة و نذكر منها:

إرتفاع ضغط الدم و إنقباض الشرايين الدموية، زيادة ضربات القلب وسرعة التنفس، وكذلك التعرف والإرتعاش، بالإضافة إلى مظاهر فزيولوجية أخرى. (سعدان،2006: 50)

4-*مكون سلوكي:* و تظهر مظاهره في أعمال و نشاطات الفرد، و التي تأخذ أشكالا مختلفة و متنوعة تجاه المواقف المثيرة للقلق، فالتلميذ الذي لديه مخاوف من التحدث أمام زملائه في القسم، نجده يتجنب الصف الذي سوف يقدم فيه العرض، والأفراد اللذين لديهم قلق شديد من الأماكن العامة يفضلون البقاء في البيت... (سعدان،2006: 50)

كما يصنيف القلق على الأسس التالية:

1-*من حيث مدى الوعي الفردي:* ينقسم القلق إلى قلق شعوري يعي الفرد أسبابه و يمكن تحديدها و التصدي لها، و غالبا ما يزول بزوال تلك الأسباب، و قلق لاشعوري لا يفطن الفرد لمبرراته و دواعيه رغم سيطرته على سلوكه .

2- *من حيث درجة شدته*: و ينقسم إلى بسيط، قلق حاد، و قلق مزمن.

3- *من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد*: هناك قلق مسير و منشط للأداء، و قلق مثبط أو مضعف.

4-*من حيث تأثيره على مستوى توافق الفرد و صحته النفسية:* قلق عادي واقعي، قلق عصابي (عز الدين،2002: 69)

5-قلق المستقبل و المفاهيم المرتبطة به :

يتشابه قلق المستقبل مع بعض المفاهيم، ويكون هذا التشابه إما في التأثير و النتائج على الأفراد، أو في الأسباب المؤدية لحدوث الظاهرة، أو في بعض الخصائص التي يتشابه فيها الأفراد الذين ينتمون إلى فئة هذا المفهوم، و تتمثل هذه المفاهيم في :

1- الخوف من الفشل:

يوجد تشابه بين الخوف من الفشل وبين قلق المستقبل، ففي ظل الثورة العلمية والمنافسة الشديدة أصبح من الضروري للفرد أن يجد لنفسه مكاناً مميزاً وقد أشار الطواب (2000) الى أن الفشل يؤدي الى فقدان الفرد الثقة في نفسه وفي الاخرين ، كما أن خبرات الفشل المتكررة تجعل التلاميذ عرضة للقلق ويشعرون بعدم الإهتمام والإحجام بصفة عامة عن تحديد أهداف واقعية لأنفسهم . (حامد،2012: 153)

وقد أشار بشالتر Buchalter أن الأفراد الذين يعانون من الخوف يتصفون بفقدان الثقة في الذات والإحباط من عدم القدرة على العيش وفقاً للتوقعات التي وضعوها لأنفسهم وإنخفاض تقدير الذات والإنسحاب والهروب والسلبية. (حامد،2012: 153)

إلا أن الأفراد الذين يعانون الخوف من الفشل يفتقدون الدافعية للإنجاز والنجاح حيث يعتقدون أن النجاح يعتمد على الحظ أو على عوامل خارجية وليس على قدراتهم أي أن مركز الضبط لديهم خارجي، كما أنهم يشعرون بأنهم غير قادرين على التحكم في مستقبلهم وبالتالي تفتر همتهم وتقل دافعيتهم وتحبط رغبتهم بالعمل والنجاح، وهذا ما يخلق حالة من الإستسلام و العجز والميل الى الرضا بالوضع الراهن دون تحسينه ومن ثم إنخفاض الدافعية للإنجاز . (حامد،2012: 153)

و يؤكد ذلك زالسكي (1996) Zaleskiفهو يرى تشابها بين قلق المستقبل و الخوف من الفشل و ذلك بالنسبة للسلوك التجنبي، ففي كلتا الحالتين فإن الناس تتجنب الحالات المؤلمة و الخوف الزائد من الفشل يعود الى عزو خاص في حالات الفشل (عزو خارجي)، و يتوقع وجود علاقة سلبية بين قلق المستقبل و بين مركز الضبط الخارجي. (حامد،2012: 154)

2- قلق المستقبل والتوجه للمستقبل :

يمكن القول أن التوجه للمستقبل هو تصور الأفراد لما يتعلق بمستقبلهم، إنه ما يظهر في تقاريرهم الذاتية و يتضمن ما يعتقده الفرد بأنه ذو أهمية و هناك معنى لحياته، و هذا مهم لدافعية الأفراد فهو الخلفية التي تظهر عليها الأهداف، والخطط، و الإكتشافات، والخيارات وصنع القرار. (حامد،2012: 154)

و هو إدراك الفرد للبعد المستقبلي إدراكا موجبا من حيث إنفتاح المستقبل على فرص حقيقية على الرغم مما ينطوي عليه الحاضر من صعوبات، و يقوم هذا الإدراك الموجب على تحديد الفرد لأهداف مستقبلية يتطلع الى إنجازها و إرتباط هذه الأهداف بخطط و أهداف مستقبلية تتناسب مع إمكانات الفرد و قدراته الواقعية كما تنسجم مع قيمة الشخصية و مستوى الطموح . (حامد،2012: 154)

ويعد مفهوم التوجه للمستقبل وثيق الصلة بقلق المستقبل فهما على طرفي متصل ، فبقدر ما يكون قلق المستقبل حافزا على الإنجاز فإنه يقترب من التوجه للمستقبل ، وبقدر ما ينخفض مستوى التوجه للمستقبل لدى الفرد فإنه يعبر عن قلقه تجاه هذا المستقبل ودفاعه ضد هذا القلق بالإغراق في الحاضر، وإذا كان التوجه للمستقبل في حالته القصوى تطلع الفرد الدائم نحو المستقبل كسبيل لبلوغ الأهداف وتحقيق الإشباع، فإن قلق المستقبل يعني حالة من التوتر و عدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة في المستقبل وفي حالته القصوى تهديد بأن هناك شيء سوف يحدث للشخص. (حامد،2012: 154)

3- قلق المستقبل والتشاؤم :

يترتبط قلق المستقبل إرتباطاً وثيقاً بالتشاؤم، فهناك علاقة بين قلق المستقبل وبين التشاؤم، فالتشاؤم هو إستعداد شخصي أو توجه لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة سلبية ومن يكون توجهه نحو ذاته ونحو حاضره ومستقبله سلبياً . (حامد،2012: 155)

ويمكن تعريف التشاؤم بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد يتوقع الشر و الفشل وخيبة الأمل. (حامد،2012: 155)

ويؤثر التشاؤم سلباً في سلوك الإنسان وصحته النفسية والجسمية، والنظرة التشاؤمية للمستقبل تجعل الفرد عرضة للأكتئاب واليأس والإنتحار حيث يتصف المكتئبون بتعميمهم الفشل النظرة السلبية للحياة، و الذات و المستقبل، و يمكن القول أن من لديه هذه النظرة السلبية للمستقبل قد يترتب على ذلك هبوط روحه المعنوية وتناقص دافعيته والإنجاز . (حامد،2012: 155)

وقد أكد رونالد مولين Ronald Moulin أن الانسان القلق من المستقبل يتصف بالتشاؤم والإنطواء وظهور علامات الشك والتردد وظهور الإنفعالات لأدنى سبب، ويقع تحت تأثير إنفعالاته و يميل نحو التعقيد والإضطراب و عدم الإستقرار، كما أن لديه توقعات سلبية لكل ما يحمله المستقبل ، وعدم القدرة على مواجهة هذا المستقبل، فالخوف من المستقبل يؤدي به للخوف من الحاضر الذي يوقع الشخص في حالة من السلبية. (حامد،2012: 155)

في حين أن هناك من يدافع على التشاؤم من الأحداث المستقبلية حيث يرى بعض الأفراد أن التشاؤم هو عامل دفاعي و يتمثل في شعور الفرد بالتوقع السيء للأحداث المستقبلية و من ثم يكونون مستعدين لمواجهة الأخطار في حال حدثت بالفعل و بالتالي يتخدون التشاؤم منهجا و مذهبا في سلوكهم بوجه عام . (حامد،2012: 155)

و في دراسة لعاطف عبد السميع (2000) هدفت الدراسة إلى تحديد أكثر مجالات قلق المستقبل إنتشاراً عند شباب الجامعة، ومدى إنتشار السمات التفاؤلية والتشاؤمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بقلق المستقبل، ودلالة الفروق الإحصائية في قلق المستقبل والتشاؤم والتفاؤل تبعاً لمتغيرات: النوع، الدخل، التخصص (علوم تطبيقية ، علوم إنسانية) والعمر، وتكونت عينة الدراسة من 2284 طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق(1996)، و مقياس جامعة الكويت لحالة القلق، مقياس سمة القلق تأليف سبيلبرجر وتعريب أحمد عبد، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إرتفاع نسبة القلقين جداً من الإناث مقارنة بالذكور، وإرتفاع نسبة الإناث المتشائمات مقارنة بالذكور، إرتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة بالكليات العملية، وجود علاقة إرتباطيه ذات دلالة إحصائية بين القلق ودخل الأسرة فكلما إرتفع الدخل إنخفض قلق المستقبل، وتنخفض درجة قلق المستقبل مع التقدم في العمر، ويرتبط قلق المستقبل بالمتغيرات النفسية التالية (التفاؤل – التشاؤم – الأمل) . (حامد،2012: 156)

4- قلق المستقبل في مقابل /الأمل اليأس:

إن الأمل يتشابه مع التفاؤل و هو نقيض اليأس إذا إفترضنا أن الأمل يتشابه مع التفاؤل (وهو ليس التفاؤل) من حيث أن لكل منهما نزعة إستبشار وتوقع النتائج الإيجابية، إلا أن الأمل حالة من الوجود الإنساني، وإذا كان التفاؤل هو الركيزة التي يستند اليه الفرد عند مواجهة الأزمات التي تحول بين الفرد وبين الهدف، فأن الأمل هو إنتاج طرق جديدة إذا فشل الهدف، فإن الأمل هو إنتاج طرق للمسار الأصلي لتحقيق الهدف . (حامد،2012: 156)

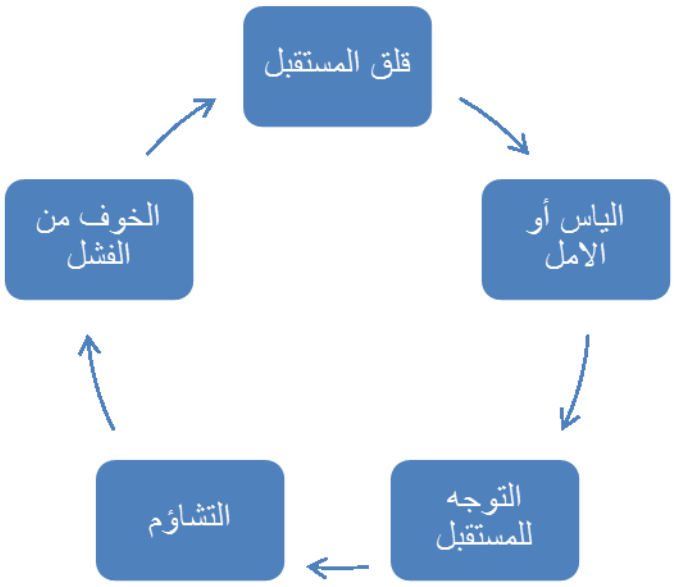
واليأس أو فقدان الأمل هو حالة وجدانية تبعث على الكأبة وتتسم بتوقعات الفرد السلبية نحو الحياة والمستقبل وتتسم بخيبة الأمل و التعاسة و تعميم ذلك الفشل في كل محاولة يقوم بها الفرد، وهذا يعني النظرة السلبية للذات والعالم، أما عن علاقة اليأس بقلق المستقبل، فقد توصلت دراسة عبد الباقي (1993) إلى أن قلق المستقبل يتكون من خمسة عوامل هي : التشاؤم من المستقبل، والإكتئاب، والأفكار الوسواسية، وقلق واليأس. (حامد،2012: 156)

و يرتبط العجز أيضا يقلق المستقبل و هذا ما يؤكد عليه زالسكي (1996) Zaleski .، العجز الذي يصبح عجزا متعلما و العجز هو المصطلح الذي إستخدمه ماير (1967) إستنادا الى مفهوم اليأس و الأمل الذي من خلاله يؤكد على أن وجود توقعات سلبية و داخلية و ثابتة و معممة سوف يؤدي الى نمط من الاستجابة يعرف باسم الأسلوب التفسيري التشاؤمي، وإن العجز لدى المتعلم يعود السبب الرئيسي فيه الى الإعتقاد بأن نتائج الأحداث لا يمكن السيطرة عليها وأن أي جهد مهما كان لن يقود الى النجاح، و هذا العجز يجعل المتعلم يبالغ في صور الأحداث الضاغطة و يشعر بعدم الكفاية في مواجهتها مما قد يؤدي الى أغراض إنفعالية، و معرفية، و دافعية سلبية . (حامد،2012: 156)

1-من ناحية الدافعية : نقص المبادرة و السلبية و الخمول و إنخفاض مستوى الطموح.

2- من الناحية الإنفعالية: الشعور بالخوف و الإكتئاب و العجز .

6-من الناحية المعرفية: التوقعات السلبية نحو الذات و التشاؤم و اليأس من الحاضر و المستقبل . (حامد،2012: 156)



الشكل رقم (01) يمثل المفاهيم المرتبطة بقلق المستقبل . (حامد،2012: 156)

6 -إيـــجابيات و سلبيـات قـــلق المســـــــتقبل :

بالرغم من أن لقلق المستقبل مخلفات سلبية كثيرة، إلا أنه يمكن أن ننظر إليه من زاوية أخرى لأن له دور إيجابي و فعال، و مفيد للفرد في الظروف السوية الإعتيادية، أي أنه بمثابة جهاز إنذار مبكر ينشط الكائن الحي و يبعثه على بدل الجهد للتوصل إلى خفض نتائج التهديد الذي يتنج عنه، و حينما يصدر الإنذار عن هذا الجهاز فإن ذلك يساعد على عملية التكيف مع البيئة و المحيط الذي يتواجد فيه الفرد. (النوبي،2010: 222)

و إن لقلق المستقبل دورا واضحاً في إنذار الكائن الحي و تنبيهه إلى وجود خطر معين يهدده، كما و يعمل القلق في حالات معينة على وقاية الفرد عن طريق خفض الوعي و

التذكر لديه، و في نفس الوقت توجد حالات أخرى يعمل فيها القلق على زيادة حساسية الفرد للمنبهات من حوله، و يطلق على آثار القلق إسم الدفاع الارادي. (النوبي،2010: 222)

أما بالنسبة للآثار السلبية للقلق، فنجد أن للقلق بصفة عامة دور فعال إذا توافر بقدر معتدل، و لكن يصبح ضاراَ إذا ما توفر بقدر كبير، و أن أنواع السلوك التي يكون المرء قد تعلمها عن طريق خفض القلق تتجه بدرجة أكبر إلى التخلص من التوتر، و تنصب بدرجة أكبر في حل المشكلات. (النوبي،2010: 223)

كما يساعد قلق المستقبل المفرط في ظهور طائفة متنوعة واسعة من النشاط العشوائي غير المعقول و غير الموجه الذي يطلق عليه إسم إستجابة الفزع، و نجد أيضا أن للقلق الخفيف دور في عملية الإنذار، و يكمن أن يتحول إلى نوع من أنواع اليقظة المزعجة و الأرق كنتيجة مباشرة للتوتر العنيف. (النوبي،2010: 223)

لقلق المستقبل تأثير سلبي مباشر على طريقة تفكير الفرد، وهذا بدوره يؤثر وبشكل سلبي على حياته وتطلعاته للمستقبل لتجعل منه شخصاً يعيش ليومه بأجواء من الخوف والحزن والقلق والتشاؤم لما سيأتي به المستقبل، وما يخبئه المجهول و يحيا حياة تفتقر لحالات التغيير والتطور للأحسن، بل حياته تسودها الروتينية في كل شيء لا يقبل فيها التجديد خوفاً من المفاجأة التي تمثل له مواقف صعبة، وكونه لا يملك الحلول ولا الإمكانات الكافية للتعامل مع هذه التحديات حتى وإن كانت بسيطة، وإن حدث مثل هذا الشيء تراه يلجأ لوسائل دفاعية ذاتية (الكبت، الإزاحة وغيرها) . (النوبي،2010: 223)

كوسائل للتقليل من شأن هذه الحالات السلبية، ونراه قد يستغل علاقاته الإجتماعية كوسيلة لتأمين مستقبله الخاص، هذا التأثير قد يمتد لشخصية الفرد ليجعل منه شخصاً متصلبا ومتعنتاً بالرأي منفعلاً لا يقبل برأي الاخرين من حوله، وحتماً يؤدي الى حالات من الإصطدام بالآخرين بحيث لا يترك له صديق ليبقى في عزله وحزن وتشاؤم، وبهذا يكون

غير قادر على تحقيق ذاته، عاجز عن الخوض في الأمور ومتردد في إتخاذ قراراته، معرض للإنهيار العقلي والبدني . (النوبي،2010: 224)

ويمكن أن نوجز أثار قلق المستقبل السلبية على الفرد بما يلي :

1- إستخدام الميكنزمات الدفاعية عند تعرضه للمواقف الصعبة كالنكوص، الإسقاط، التبرير، الكبت.

2- الشعور بالعزلة وعدم المقدرة على التغيير والتخطيط الصحيح للمستقبل ليعيش حياة بسيطة.

3- العيش بحياة روتينية، كثير الإنفعالات و الإضطرابات فهذا يجعله ضعيف الثقة بالنفس.

4-صلب الرأي متعنت، متشائم، عديم الثقة بالآخرين .

5- قليل الثقة بالنفس، يفقد السيطرة بسهولة و بذلك يكون عرضة للإنهيار العقلي والبدني .

6- يعيش الشخص في حالة من إنعدام للأمان على صحته، معيشته، مكانته .

7- يتميز بالاعتماد على الغير، والعجز، واللاعقلانية . (النوبي،2010: 224)

7 -نـظريـــــات الـقلـــق:

7-1 النظرية النوروبيولوجية:

يعتبر علم الموروثات السلوكية أحد الميادين الحديثة في علم النفس، و يهتم هذا العلم بدراسة العلاقات و التفاعلات ما بين الموروثات و البيئة في تشكيل العمليات العقلية و السلوكية، و

يرى ويستن أنه لفهم طبيعة الانسان يجب الاهتمام بتكوينه البيولوجي، خبراته النفسية، و إيطاره الثقافي، فالطبيعة و الثقافة لا تتنافيان بل تتكاملان، و لقد أثبت تدخل العامل الديني في الأمراض النفسية بالإضافة إلى العوامل الوراثية التي لها دور في إحداثه.

(جون،2008: 289)

حيث يتكون الرصيد الوراثي من 23 زوج من الصبغيات و التي تحتوي في مجموعها على 1000.0000 مورثة، و المورثات نوعان البنائية و المنظمة، فالأولى تنتج البروتينات التي تحدد نوع الخلية الحيوية، و أما الثانية فتنظم نشاط الأولى في تحديد نوع المادة البروتينية المستخدمة في بناء العضو، كما تعطي أوامر لنشاط (الانقسام- التكاثر) للمورثات البنائية أو أوامر التوقف عن النشاط، و ذلك تبعا للبيئة الخلوية المحيطة بها. (جون،2008: 289) و بناءاَ على هذا تنتقل الصفات الوالدية إلى المولود عبر هذه المورثات، و يمكن أن تكون هناك إختلالات على مستوى الصبغات المتنقلة مباشرة أو على طفرات و أخطاء على مستوى الإنتاج الجيني، حيث تتحرك بعض الجينات في الصبغيات مما يغير التركيبة القاعدية، و هنا تظهر اضطرابات سواء جسمية أو نفسية تنعكس على شخصية الفرد بصورة سلبية و من أهمها القلق. (جون،2008: 289)

و يرى الباحث الجيني روبرت بلومن بعد دراسته على التوائم و التي دامت حوالي 20 سنة لكل سمة إنسانية أو اضطراب لسلوك، و لقد أظهرت الدراسة تأثيرات مقرونة بتأثير المحيط،

أي أن المورثات لا تؤثر مباشرة على شخصية الفرد و إنما متفاعلة مع البيئة لكي يبقى لها دور. (جون،2008: 290)

و نجد جانب علمي و هو علم النفس العصبي، و الذي حاول أصحابه إتباع طرق علمية في تغيير الاضطرابات النفسية على النحو التالي:

إن الخلل في التوصيل العصبي ما بين الخلايا المرسلة و المستقبلة يعكس إضطرابات في وظائف الدماغ، فالخلية المرسلة تفرز كمية من المادة العصبية الموصلة من حويصلاتها في الوصلة العصبية، و تقوم الخلية المستقبلة بإمتصاص الكمية اللازمة منها لإتمام عملية التوصيل، و ما تبقى من هذه المادة العصبية تعاود الخلية المرسلة و المستقبلة إمتصاصه و تخزينه كي يستعمل في التوصيلة اللاحقة، و في حال إعاقة هذه العملية يحدث خلل تظهر أعراضه على الجانب الجسمي، أو يحدث إضطراب نفسي، أما القلق فتظهر نوباته بزيادة إفراز الموصل العصبي المسمى نوأبينفرين، و ذلك بالتلازم مع قلقة إفراز الجابا، و في هذا المجال أجريت تجربة على القردة حيث وجد أن الاشارة الكهربائية للنواة الدماغية المولدة لنورأبينفرين تؤدي إلى نوبات الذعر. (جون،2008: 290)

كما يرجع البعض الآخر القلق إلى الإصابات الدماغية، كحالات الإصابات الخفيفة التي قد لا تظهر في الفحوصات الطبية بل تفرز من خلال الفحص النفسي المعمق، فيلاحظ لدى المفحوص نوع من التوتر و عدم الاستقرار، و نوبات الغضب و هناك إصابات عميقة تؤثر

بدرجة بليغة في نفسية الفرد جراء التشوهات التي تلحقها و التي تنعكس سلبا على شخصية الفرد، و تظهر على شكل اضطرابات أهمها نوبات القلق. (جون،2008: 290)

2-7 نظرية التحليل النفسي:

كان فرويد من أكثر العلماء إستخداما لمصطلح القلق، بل أن إذاعه هذا المصطلح و شيوعه يعود في جوء كبير منه إليه، و ينظر فرويد إلى القلق بإعتباره إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صفوها على الأقل، فمشاعر القلق عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع الهو و الأفكار غير المقبولة و التي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها (و هي أفكار لا تستسلم للكبت، بل تجاهد لتظهر مرة أخرى في مجال الشعور) تقترب من منطقة الشعور و الوعي، و توشك أن تنجح في إختراق الدفاعات، و على هذا الأساس تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى الكابتة. (مصطفى،2010: 159)

وإن هذه المكبوتات إذا كانت قوية فإن لهذه القوة أثراَ سلبيا على الصحة النفسية، لأنها إما أن تنجح في إختراق الدفاعات و التعبير عن نفسها في سلوك لا سوي أو عصابي، أو تنهك دفاعات الأنا بحيث يظل الفرد مهيأ للقلق المزمن و المرهق و الذي هو صورة من صور العصابات أيضا. (مصطفى،2010: 159)

ولقد إهتم فرويد بسؤالين يتصلان بالقلق، الأول عن طبيعة الموقف الذي يسبب القلق، و الثاني العلاقة بين القلق و الفعاليات الأخرى المتعلقة بالشخصية، و كان فرويد يفسر القلق و تطوره في طبيعة الموقف الأول، و القلق في رأي فرويد هو إستجابة ظهرت قديما أمام

خطر معين، و هو صدمة الميلاد، و هي صدمة يتعرض لها الطفل، و تعتبر خطر حقيقي يهدد حياته، و يكون رد فعل تجاهها. (مصطفى،2010: 159)

و نرى عند غياب الأم ينمو شعور الخطر و هذا بالإضافة إلى عدم الإشباع، و زيادة التوتر الناتج عن الحاجة، و هي حالة يكون فيها الطفل عاجزاَ، و يخرج فرويد من هذا التفسير إلى فكرة إفتقاد الموضوع من جهة و تطور القلق لدى الطفل مع تطور التفاعل بين فعاليات الشخصية من جهة أخرى. (مصطفى،2010: 160)

3-7 النظرية السلوكية:

إن المدرسة السلوكية هي مدرسة تعلم، و إنها تنظر للقلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي و السلبي، وهي وجهة نظر تختلف تماما عن وجهة نظر التحليل النفسي، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، و لا يتصورون الديناميات النفسية أو القوى الفعالة في الشخصية على صور منظمات أي الهو(الغرائز)، الأنا (الذات الواعية)، الأنا الأعلى (الضمير) كما يفعل التحليليون، بل انهم يفسرون القلق في ضوء الإشراط الكلاسيكي، و هو ارتباط مثير جديد بمثير آلي، و يصبح هذا المثير الجديد قادراَ على إستدعاء الاستجابات الخاصة بالمثير الأصلي. (سليم، 2008: 366)

وهذا يعني أن مثير محايداَ يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته، و بذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف، و يصبح قادرا على إستدعاء إستجابة الخوف، و مع انه في

طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور، و عندما ينسى الفرد هذه العلاقة ، نجده يشعر بالخوف عندما يتعرض له الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي، و إذا كان هذا الموضوع لا يثير بطبيعته الخوف، فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق. (سليم، 2008: 366)

و نجد أن جون واطسون زعيم المدرسة السلوكية إستطاع أن يخلق خوفا لدى الطفل آلبرت الذي كان يبلغ من العمر أحد عشر شهراَ، و قد كان تعود اللعب مع أحد حيوانات المخبر، ثم أشرط واطسن رؤية الطفل للحيوان بمثير مخيف في أصله و هو سماع صوت عالي و مفاجئ، و بعد حدوث الإشراط أصبح الطفل يخاف من الحيوان الذي كان يسر لرؤيته من قبل، و يعتبر الحيوان في هذه التجربة بمثابة الموضوعات المثيرة للقلق عند الطفل مع أنها كانت موضوعات محايدة في أصلها و لكنها ارتبطت بموضوعات مثيرة للخوف مع تعرض رابطة الاشراط. (سليم، 2008: 367)

وترى الطالبة الباحثة أن هذه النظرية إختلفت في جوهرها مع نظرية التحليل النفسي في تفسير القلق، حيث أن النظرية الأولى ترى أن القلق سببه الأول هو الجهاز النفسي للفرد و المتكون من الهو، و الأنا، و الأنا الأعلى، و ما ينجز عنه من تفاعلات داخلية لدى الفرد و التي تكون كمولد القلق، أما النظرية السلوكية فترجع القلق إلى البيئة الخارجية للفرد بما تحتوي من مواقف تثير إستجابات سلوكية يتعلمها الفرد لتوافق مع هذه البيئة مما يولد لديه القلق في بعض الحالات فيصبح بذلك صفة مكتسبة بالتكرار.

7-4 النظرية الإنسانية:

تؤكد المدرسة الإنسانية على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، و لذا تركز دراستها على الموضوعات التي ترتبط بهذه الخصوصية، مثل الإدارة، و الحرية، المسؤولية و الابتكار و القيم، و ترى هذه المدرسة التي نشأة على يد الفلاسفة الوجوديين من أمثال سارتر و بروجوس ومالو،إن التحدي الرئيسي أما الإنسان هو أن يحقق وجوده وذاته كإنسان، زكائن متميز عن الكائنات الاخرى، وكفرد يختلف عن بقية الأفراد، و على الكل أن يسعى لتحقيق هذا الوجود لأن هذا الهدف الأساسي الذي يجب أن يوجه الفرد في حياته، لهذا فإن كل ما يعيق محاولات الفرد لتحقيق هذا الهدف يمكن ان يثير قلقه (سليم، 2008: 369)

فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستشعر القلق و يعانيه كخبرة يومية مستمرة وعلى ذلك فإن عوامل القلق ومثيراته ترتبط بالحاضروالمستقبل بعكس التحليل النفسي و السلوكية التي تغزوا أسباب القلق إلى الماضي. (سليم، 2008: 370)

و إن العوامل المرتبطة بالقلق عند أصحاب هذه المدرسة هي بحث الفرد على مغزى لحياته أو هدف وجوده، و إذا لم يهتد الفرد إلى هذا المغزى فإنه سيكون فريسة للقلق، و يرتبط فشل الفرد في الإهتداء إلى مغزى حياته بالإنتقاضات القائمة في المجتمعات الصناعية الكبرى التي تتسم بدرجة واضحة من عدم التكافؤ بين العمال و أرباب العمل، مما يجعل الإنسان فرد يشعر بالضلالة و العجز و العزلة إضافة إلى القلق. (سليم، 2008: 370)

و إن أهم مصادر القلق لدى الإنسان في وجهة نظر الوجوديين هي:

1-الموت: و هو المصدر الأول للقلق، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك حتمية نهايته فقط، و هو يجهل متى تنتهي حياته، لذلك فهو يحمل ذلك القلق في داخله لأن الموت متوقع في أي لحظة من اللحظات. (سليم، 2008: 370)

2-تهديد القيم: إن قيمة حياة الفرد تتطائل أمام القيم التي يؤمن بها، فالوطنية و الإنتماء لقضية إنسانية معينة قد تصبح من القيم التي يطابقها الفرد مع وجود ذاته، و بذلك فإن أي خطر يهدد هذه القيم يمثل أحد مصادر القلق لدى الفرد. (سليم، 2008: 370)

3-الحرية: إن الإنسان هو الإدراة و بالتالي هو يختار حياته، أي أن حياته ماهي إلا سلسلة من إتخاذ القرارات و تحمل المسؤولية وحده، و يمكن أن يترتب عن هذا فشل أو نجاح هذا الإصرار على خوض تجربة بالرغم من عدم ضمان نجاح القرارات، و هذا ما يفجر حالة القلق، و بالتالي إذا كانت المسؤولية قرين للحرية فإن القلق قرينهما معاَ. (سليم، 2008: 370)

الخلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن قلق المستقبل هو مفهوم مركب من مصطلحين يشيران الى الخوف و توجس و ترقب المخاطر و الحوادث المستقبلية، و هو إضطراب أصبح يلازم كل أفراد المجتمع لا سيما فئة الشباب، و هذا نتيجة التغيرات و التطورات السريعة للحياة المعاصرة، التي تجعل الفرد غير قادر على تحقيق أهدافه و تلبية متطلباته الشخصية و الإجتماعية مما يؤدي به الى الشعور بالتوتر و توقع الخطر و عدم الطمأنينة و التشاؤم من المستقبل، و بصفة عامة فإن لقلق المستقبل أسباب كثيرة و متداخلة، و مظاهره و، أنواعه

متنوعة و نتائجه يمكن أن تكون وخيمة على حياة الفرد خاصة إذا كانت درجة القلق عالية و هذا يعيق تكيف الفرد مع ذاته و مع مجتمعه.

الفصل الثالث : تقدير الذات

تمهيد

10- تعريف تقدير الذات

11- الفرق بين تقدير الذات و مفهوم الذات

12- إتجاهات مفهوم تقدير الذات

13- مستويات تقدير الذات و خصائصها

14- العوامل الأساسية لبناء تقدير الذات

15- تقدير الذات و الأسرة

16- تقدير الذات و المدرسة

17- أفكار خاطئة حول تدعيم تقدير الذات لدى الطفل المتمدرس

18- نظريات تقدير الذات

الخلاصة

تمـهيـــــــد :

سنتعرض في هذا الفصل الى موضوع تقدير الذات، حيث سنفتتحه بالتعريف بتقدير الذات بدأ بالتعريف بمصطلح التقدير، ثم الذات، فمصطلح تقدير لذات، ثم سنتطرق الى الفرق بين مصطلحي مفهوم الذات و تقدير الذات، وبعد ذلك سوف ننتقل إلى إتجاهات مفهوم تقدير الذات، لتليها مستويات تقدير الذات، فالعوامل الأساسية لبناء تقدير الذات، ثم سوف نتطرق الى تقدير الذات و الأسرة، و أخيرا سوف نختتم هذا الفصل بالنظريات المفسرة لتقدير الذات.

1- *تعريـــــف تـــقديـــــر الـذات:*

لقد تعددت تعاريف تقدير الذات و لتحديد تعريف دقيق لهذا المصطلح سوف نقوم بالتفصيل فيه على النحو التالي :

1-1 تـــعريـــف التـــقديـــر:

تعريف معجم التربية و علم النفس (2001):

هو تحديد قيمة الشيء، و هو مشتق من الفعل " قدر" فيقال قدر فلان شيء تقديرا، أي بين مقداره و جعله بقدره . (سعدان،2006: 12)

و على الرغم من أن المعنى اللغوي لكلمة تقدير يرادف معنى كلمة قياس، فإن هناك إختلافا بين المصطلحين لأن القياس هو التعبير عن الأشياء بصورة نوعية أو كمية، ولكن التقدير هو تحديد قيمة الشيء و لا يشترط أن يتم التقييم من خلال عملية القياس. (سعدان،2006: 13)

تعريف معجم المصطلحات النفسية (2003) :

يعني أن يبني الفرد إتجاهات محددة من مجموعة من الملاحظات أو البيانات المعطيات له، ثم يستخدم هذه الإتجاهات في الوصول الى التوقعات أو التنبؤات المحتملة، تتجاوز حدود تلك الملاحظات أو البيانات على محور الزمن. (سعدان،2006: 13)

تعريف معجم التربية و علم النفس(2006):

التقدير يسمى أيضا التخمين و إعطاء القيمة، و يهدف الى تعيين موقع أو مكانة أو رتبة أو درجة أو علامة، بطريقة نظامية لمقدار حيازة الفرد على إحدى الخواص أو الصفات، و ينطوي التقدير على مؤشرات نوعية و كمية، كما يعتمد على المقاييس و البيانات المدرجة، و السلالم الموزعة بين طرفين على درجات متفاوتة. (سعدان،2006: 13)

تعريف موسوعة علم النفس (2007) :

"هو حكم تقديري يطلق على بعد معين لسمة أو مثير: تقدير الحالة، أو الحجم، أو الحدة..." (سعدان،2006: 13)

و من هنا يمكن أن نستخلص أن التقدير هو :

1- إصدار حكم عن قيمة الشيء في إحدى خواصه أو صفاته.
2- تقدير قيمة أو جودة شيء ما بناءا على مؤشرات كمية أو نوعية.
3- تقييم شيء ما إنطلاقا من المعطيات و البيانات الملاحظة عنه .
4- إعطاء الشيء مقدرا معين وفقا للخصائص التي تميزه .

2-1 *الـــذات* :

لقد إحتلت الذات مكانة بارزة في علم النفس، و لقد تعددت الآراء و إختلفت التيارات لتفسير مدلولها، مما أدى الى تعدد النظريات و المدارس التي حاولت أن تصبغ هذا المفهوم في إطار نوع البحوث التي أجرتها فتعددت تعاريف الذات و نذكر منها:

تعريف ناصر الاشقر(2001):

إن الذات هي المحور الرئيسي للشخصية، و هي تستعمل بمعنيين و هما الذات كموضوع،

أي إتجاهات الفرد و مشاعره و مدركاته و تقييمه لنفسه، و الذات العملية أي أن الذات تتكون من مجموعة أنشطة من المعلومات كالتفكير و التذكر و الإدراك. (سراج الدين،2009: 46)

تعريف عبد السلام زهـــران (2003):

إنها كينونة الفرد و تتكون نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وتشمل الذات المدركة، الذات الاجتماعية و الذات المثالية. (سراج الدين،2009: 46)

تعريف معجم التربية و علم النفس(2006) :

تستخدم الذات للدلالة على الشخصية أو الأنا، حيث يجري إعتبارها بمثابة عامل يعي هويته المستمرة. (سراج الدين،2009: 46)

و تستخدم هذه الكلمة كبادئة في كلمة مركبة، أو على غرار كلمة منفصلة، و مستقلة، فتصبح على صيغة النعت أو الصفة. (علي،2005: 61)

و لقد ذكر رمضان عبد الرؤوف(2000) خصائص الذات طبقا لآراء كارل روجرز و هي كالتالي :

1- تنمو الذات بالتفاعل بين الفرد و بيئته.

2-الذات قابلة للتعديل نتيجة النضج و التعلم.

3-الفرد يسلك سلوكا يساير ذاته.

4-يمكن للذات أن تستوعب و تساير و تتمثل قيم الاخرين. (علي،2005: 61)

و ترى الطالبة الباحثة أن مفهوم مصطلح الذات عرف منذ القدم الكثير من التعاريف و التفسيرات من قبل الباحثين في هذا المجال، فمنهم من عرف الذات بالروح أمثال جون لوك John Loch (1704)، و توماس براون Thomas Brown(1820) ، جيمس ميل Mill James، كما أكد بعض العلماء و الباحثين على الإتجاه الإجتماعي في تفسير الذات و

منهم يونغ(1931) Young، إسماعيل محمد (1961)، محمود زهران (1978)... كما و أكد آخرون على تفسير الذات على ضوء التحليل النفسي كفرويد Freud الذي ركز بشكل أساسي على الأنا التي تعد الركن المسيطر على الدوافع، و من هنا لا يمكن إلا أن نقول أن الذات هي تنظيم مركب من العوامل الروحية، و العقلية، و المعرفية، و النفسية، و الإجتماعية... تتفاعل فيما بينها لتشكل الذات البشرية.

1-2 *تقديـــر الـــــذات :*

تعريف كاتل (1964) Cattel :

إن تقدير الذات هو حكم شخصي لقيمة الذات، يقع بين نهايتين إحداهما موجبة و أخرى سالبة. (منصف،2008: 175)

تعريف روزنبرغ (1965) Rosenberg :

إنه التقييم الذي يضعه الفرد و يبقي عليه لنفسه، و هو يعبر عن إتجاه للقبول أو عدم القبول، و يمكن النظر الى تقدير الذات من منطلق هذا التعريف على أنه إعتبار الذات و إحترامها أو العكس. (منصف،2008: 175)

تعريف لورانس (1981) Lorence:

تقدير الذات هو التقييم الذي يصدره الفرد على ذاته إيجابيا أو سلبيا، و التقييم الموجب يشير الى تقدير الفرد المرتفع لذاته، بينما التقييم السالب يشير الى تقدير الفرد المنخفض لذاته. (منصف،2008: 175)

تعريف كوبر سميث (1991) Cooper Smith:

هو تقييم يضعه الفرد لنفسه و بنفسه، يعمل على المحافظة عليه، و يتضمن إتجاهات الفرد الإيجابية و السلبية نحو ذاته، كما توضح مدى إعتقاد الفرد على أنه قادر و هام و كفء. (منصف،2008: 176)

تعريف مصطفى كامل عبد الفتاح(1993):

إنه نظرة الفرد و إتجاهاته نحو ذاته و مدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة، كالدور الإجتماعي و المركز الأسري و المهني، و بقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.(مرسي،2008: 129)

تعريف عبد الحميد و مصطفى (2006):

هو التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية و مادية و قدرة على لآداء، و يعتبر حكما شخصيا للفرد على قيمته الذاتية في أثناء تفاعله مع الآخرين.

(خليفة،2011: 10)

و مما سبق يمكن أن نستخلص أن تقدير الذات هو:

1- تقييم شخصي يضعه الفرد لنفسه، إنطلاقا من خصائصه الجسمية، و الإنفعالية، و الإجتماعية و المدرسية و المهنية .

2-هو الحكم عن قيمة الذات إما بصورة إيجابية أو سلبية.

3- هو حكم يتبناه الفرد للتعبير عن نفسه بصفة إيجابية أو العكس.

4-هو مدى إعتقاد الفرد بأنه كفء و قادر و ذو قيمة، أو على أنه فاشل و غير كفء.

2- *الفـــرق بين تقديـــــر الذات و مفهـــوم الـــذات* :

إن تقدير الذات و مفهوم الذات مصطلحان متداخلان، و متقاربان لدرجة يصعب الفصل

بينهما، لأنهما يمثلان وجهين لعملة واحدة، و هي الذات البشرية و التي يقصد بها الجزء الواعي و المدرك من كيان الشخصية الإنسانية.(عبد السميع، 2008: 19)

مفهوم الذات هو عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات فهو التقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهم إنفعالي للذات. (عبد السميع، 2008: 19)

و لقد ذكر كوبر سميث Cooper smith تعريفا للتفرقة بين تقدير الذات و مفهوم الذات ثم إيجازه في ما يلي :

مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص و آراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه و يتمسك به من عادات مألوفة لديه من إعتباره لذاته. (يوسف،2014: 176)

و لهذا فإن تقدير الذات يعبر عن إتجاهات الرفض أو القبول، و يشير الى الحكم على مدى صلاحية الفرد و معبر عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته. (يوسف،2014: 177)

وفي الأبحاث حاث التي قام بها فوكس(1990) Fox ميز بين الإصطلاح الوصفي "مفهوم الذات"، و الإصطلاح الوجداني العاطفي " تقدير الذات"، ففي تعليقه يرى أن مفهوم الذات يشير الى وصف الذات، خلال إستخدام سلسلة من الجمل الإخبارية و ذلك لتكوين و صياغة صورة شخصية متعددة الجوانب. (يوسف،2014: 177)

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات، حيث أن الأفراد يقومون بصياغة الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، و ببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة معينة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بآداءه خلال هذه التجربة. (يوسف،2014: 177)

و يميز هماشيك Hamachik بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال و هي :

أ–الذات: و هي الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري.

ب– مفهوم الذات: و هي ذلك البناء الفكري المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بنفسنا و الوعي بها

ج- تقدير الذات: هو الجزء الإنفعالي من النفس.(شرم،2009: 88)

وترى الطالبة الباحثة أنه على الرغم من التشابه و التداخل و صعوبة التفريق بين مصطلحي مفهوم الذات و تقدير الذات إلا أن هناك فرق بينهما، فمفهوم الذات هو الصورة التي يتبناها الفرد عن ذاته وفقا لما يراه من أوصاف شخصية أو إجتماعية يتميز بها ، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد للصورة التي تبناها عن ذاته تبعا للأوصاف التي تميزه و بذلك فإن تقدير الذات هو الحكم التقييمي لمفهوم الذات .

3- *إتجاهـــات مفهـــوم تقديـــر الـــذات :*

هناك عدد من الإتجاهات التي تناولت مفهوم تقدير الذات و هي كالتالي:

أ- تقدير الذات بوصفه شعور:

أي شعور الفرد بالإيجابية أو السلبية تجاه نفسه، ممثلة في الكفاءة و القوة و الإعجاب بالذات، و إستحقاق الحب ، أو العكس من ذلك. (حسن،2006: 132)

ب- تقدير الذات بوصفه حاجة:

حيث إهتم إبراهام ماسلو Abraham Maslow بتصنيف حاجات تقدير الذات إلى إتجاهين، **أولهما** حاجات التقدير التي تتضمن الرغبة القوية للإنجاز، و الكفاءة، و الثقة بالنفس و القدرة، و **الثانية** حاجات تشترك في التصنيف مع الأولى و لكنها تتضمن الرغبة في الحصول على الهيبة و الإعجاب، فالناس لديهم إحتياج حقيقي للتقدير من خلال وجهة نظر الأخرين.

(حسن،2006: 132)

ج- تقدير الذات بوصفه حالة :

قدمت **كرستين** Christine تعريفا لتقدير الذات يتضمن نظرة الشخص لذاته أو نفسه، و

التقدير يتضمن التقييم و الحكم على معرفة الذات بصفة إيجابية أو سلبية، و التقييم الإيجابي يرتبط بالصحة النفسية، أما التقييم السلبي فيرتبط إجمالا بالإكتئاب. (حسن،2006: 132)

د- تقدير الذات بوصفه توقعا :

إن التغدية الراجعة (Feed back) الإيجابية أو السلبية تؤثر من خلال البيئة الإجتماعية في تقدير الذات لدى الفرد، و يربط أدلر Adler بين الإحساس بالفشل و تقدير لذات، و ما أسماه عقدة النقص، و هذا على عكس ما جاء به ألبورت Alport و هي القوة و المثابرة، أما رولوماي Rolomay يؤكد أن تقدير الذات يرتبط بالكينونة " نكون أو لا نكون " فالوعي بالذات إحتياج و مطلب رئيسي للفرد حتى يعي نفسه و كينونته و قبول ما هو مقبول و مستحسن. (حسن،2006: 133)

و-تقدير الذات بوصفه تقييما:

و يتمثل في إصدار الحكم الذاتي و كذا أحكام الآخرين لمعاني الذات المتمثلة في الذات الجسمية، و هوية الذات، ونطاق الذات، و تصور الذات، و مجموعة تلك القيم المدركة يمكن أن نعبر عنه من خلال الظاهرة السلوكية للفرد أثناء المحادثة. (حسن،2006: 133)

و من هنا يمكن أن نقول أن كل إتجاه وصف تقدير الذات من وجهة معينة، ولكن بصفة عامة تقدير الذات هو مزيج من كل هذه الإتجاهات أو الأوصاف، ذلك لكونه شعورا بالكفاءة أو العجز ناتج عن توقع، و تقييم إيجابي أو سلبي للذات تولد أثناء محاولة الفرد تلبية حاجاته و رغباته الإجتماعية و هذا ما ينتج عنه حالة من التوافق و الصحة النفسية أو العكس.

4-مستويات تقدير الذات و خصائصها :

يرى الكثير من العلماء و من بينهم بوش Bush أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد و ردود أفعاله، فلتقدير الذات مستويات، و لكل مستوى خصائص و مميزات حسب كل فرد، و لقد صنف تقدير الذات الى:

أ- مستوى مرتفع لتقدير الذات(عالي).

ب- مستوى منخفض لتقدير الذات (متدني). (زغلول،2002: 171)

4-1 تقدير الذات المرتفع(عالي):

حسب كوبر سميث Cooper smith فإن الأفراد ذوي تقدير الذات العالي يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين، ولديهم فكرة محددة لما يظنونه صوابا، كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع شخصياتهم، و يستمتعون بالتحدي و لا يضطربون عند الشدائد، و هم أميل إلى الثقة بأحكامهم و أقل تعرضا للقلق، و لديهم إستعداد منخفض للإقتناع و التأثر بآراء الآخرين، و هم أكثر ميلا لتحمل الإيجابية في المناقشات الجماعية و أقل حساسية للنقد. (الرحوم،2006: 100)

كما يرى **براتز** Bratz أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونوا أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية، كما أنهم قادرون على صد المشاعر الداخلية السلبية. (الرحوم،2006: 100)

أما عن كيفية تكوين تقدير الذات المرتفع فيبدأ بتكوين إتجاهات عند الأفراد عندما يبدؤون بالتعامل مع الآخرين الذين يلبون حاجاتهم و مطالبهم، و هناك ثلاثة ظروف أساسية تساهم في تكوين عالي لتقدير لذات:

1-الحب و العاطفة غير المشروطين.

2-وجود قوانين محدد بشكل جيد و يتم تطبيقها بإتساق.

3-إظهار قدر واضح من الإحترام. (الرحوم،2006: 101)

إلى جانب هذا يعتبر التفكير و العمل الإيجابيان عاملين فاعلين، و هما يحققان الغاية منهما عندما يكونان متطابقان مع الصورة التي يراها الفرد عن نفسه، و عندما تكون صورة النفس إيجابية تزداد ثقة الفرد بنفسه، و إن تقدير لا يغير بالكلام وحده أو بالمعرفة العقلية بل إنه يتحقق عن طريق الخبرة أيضا.

و يمكن تمييز المراهقين ذوو تقدير الذات العالي بما يلي:

1- يؤكدون دائما على قدراتهم و جوانب قوتهم و خصائصهم الطيبة.

2- يبدو أكثر ثقة بآرائهم و أحكامهم، و أكثر تقبلا للنقد، و يتأثرون بالمعلومات المشجعة و المتفائلة، و المطمئنة أكثر من تأثرهم بالمعلومات المتشائمة و المهددة.

3- يحترمون أنفسهم و يعتبرونها ذات قيمة، و يشعرون بالكفاءة كما لديهم الشعور بالإنتماء، و إتجاهاتهم المقبولة تجاه أنفسهم يؤدي بهم الى الشعور بالإعتزاز و الثقة و هذا يظهر من خلال ردود أفعالهم و إستجاباتهم.

4- يحترمون أفكار و آراء الآخرين. (الرحوم،2006: 101)

5- يتسمون بالتحدي و لديهم الشجاعة للتعبير عن أفكارهم، و هم مستقلين إجتماعيا.

6- يحبون النشاطات الجماعية و تكوين الصداقات مع الآخرين.

7- يتحدثون أكثر مما يستمعون. - يحترمون أفكار و آراء الآخرين.

6- يتسمون بالتحدي و لديهم الشجاعة للتعبير عن أفكارهم، و هم مستقلين إجتماعيا.

7- يحبون النشاطات الجماعية و تكوين الصداقات مع الآخرين.

8- يتحدثون أكثر مما يستمعون. (الرحوم،2006: 101)

4-2 تقدير الذات المنخفض(المتدني):

يمكن أن نسمي تقدير الذات المتدني بتسميات أخرى كالتقدير السلبي للذات، و يعرفه روزنبرغ (1978) Rosenberg بأنه" عدم رضى الفرد بذاته أو رفضها ".

و إن الذي لديه تقدير الذات المتدني يمكن أن نصنفه بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر الى الثقة في قدراته، و هو الذي يكون بائسا لأنه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله، و يعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل، و أنه ليس بإستطاعته النجاح إلا في القليل من الأعمال، و على إثر ذلك فهو دائما يميل الى إدراك ما يدعم إعتقاده و يتجاهل ما يكون عكس ذلك. (الرحوم،2006: 102)

و من الناحية الإجتماعية يرى روزنبرغ (Rosenberg) و شوتز (Schutz) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الإبتعاد عن النشاطات الإجتماعية، و لا يتقلدون مناصب ريادية، و لديهم الميل للخضوع للآخرين و هم مسيرين، الى جانب أنهم يتميزون بالخجل و الحساسية المفرطة، و الميل الى العزلة و الوحدة. (الرحوم،2006: 102)

أما عن خصائص المراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض فهي كالتالي :

1- يركزون على عيوبهم و نقائصهم و صفاتهم غير الجيدة، و هذا يؤثر تأثيرا سلبيا على الآداء حيث يقلل من الإنتباه الموجه الى نحو مهمة ما.

2- يعانون من مشاعر العجز و الدونية و التفاهة و عدم التقبل.

3- يفتقدون للوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشاكل المختلفة، حيث يعتقدون أنهم فاشلين و غير جديرين بالإهتمام، فضلا على قلة جادبيتهم.

4- يشعرون بالإحباط، و أن تحصيلهم أقل و كذلك أن ذكاءهم أقل من الآخرين، و بذلك ينتابهم الشعور بالعجز نحو التفاعل مع الآخرين، و يبدون عدم الرضا على مظهرهم العام

5- يميلون الى عزو فشلهم الى أسباب ذاتية، و هم يميلون الى عدم إستخدام أساليب المواجهة المركزة على التفكير الإيجابي.

6-يتوقعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع . (الرحوم،2006: 102)

5- العـــوامـــل الأساسيـــــة لبنـــاء تقديـــــر الـــذات:

تستند عملية بناء تقدير الذات إلى إطار يقوم على خمس حاجات أساسية صنفها ريزونر Rezoner (2007) وهي على النحو التالي:

1- الشعور بالأمان :

و يتضمن الشعور بالأمان معرفة ما هو متوقع، و الشعور بالحماية، و القدرة على الثقة بالآخرين، وكذلك القدرة على توقع تسلسل الأحداث من خلال الخبرة، و معرفة حدود قوة الفرد وكيفية التعامل مع البيئة المحيطة به. (مصطفى،2010: 96)

2 - الشعور بالهوية:

الشعور بالهوية يعنى الإدراك الذاتي أو الوعي الشخصي الذي يمتلكه الأفراد عن ذواتهم وأحيانا يُشار إليه بـ(مفهوم الذات أو صوره الذات) كما يُنظر إلية كعنصر من عناصر تقدير الذات ويمكن وصف هوية أو مفهوم الذات بأنه الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه، وتقدير الذات هو الشعور الذي يحمله الفرد عن تلك الصورة، و هو ما أكده كلا من روس و باركر (1980) Ross et Parker بأن التلاميذ المتفوقون قد يكون لهم في بعض الأحيان ذوات أكاديمية أفضل من الذوات الاجتماعية. (مصطفى،2010: 96)

3 - الشعور بالانتماء:

وهو يعنى شعور الفرد بالخصوصية أو التفرد حتى يتمكن من تقدير حقيقة أنه مختلف عن غيره من الأفراد، وهو بحاجه لمعرفه نقاط قوته ونقاط ضعفه والتي تختلف عن أقرانه داخل الجماعة، وبذات الوقت من المهم أن يشعر بأنه متساوي مع الآخرين في بعض الخصائص، و مختلف في البعض الآخر . (مصطفى،2010: 97)

4- وضوح الهدف:

إن الشعور بالأمان أو الشعور بالهوية الذاتية جميعها تسهم في بناء تقدير الذات ولكنها ليست كافية بمفردها فبدون بناء الشعور بالهدف يمكن أن يبقى الأفراد معتمدين دائماً على الآخرين في بناء تقدير الذات لديهم، ويتمثل الهدف في المعرفة الشعورية لما يرغب الفرد في

تحقيقه أو في أن يكون عليه، و يعطي الهدف معنى لجهود التلاميذ بدلاً من أن تكون جهودهم موجهه نحو إرضاء الكبار، فهذا الأمر يعنى إفتقارهم للدافعية الداخلية، فالتلاميذ الذين يضعون لأنفسهم أهدافاً واقعيه لديهم على الأرجح تقدير ذات أعلى من التلاميذ الذين يفتقرون لتلك الأهداف، كما أن التلاميذ الذين لا يمتلكون شعورا بالهدف لا يوجد لديهم دافعيه للتعلم بغرفه الصف ويكون تقديرهم لذاتهم متدني بشكل عام. (مصطفى،2010: 96)

5 – الشعور بالكفاية الشخصية:

وتتمثل في الاعتقاد بأننا نستطيع تحقيق أهدافنا و نتغلب على المشاكل التي تواجهنا، وهي الثقة الهادئة التي أشار لها العالم باندورا " بالفاعلية الذاتية " والتي تعتبر أساسا في تكوين الذات، وهذا الشعور يتولد بعد حدوث العديد من التجارب الناجحة ويتضمن القدرة على إستخدام المهارات المعرفية، و الاجتماعية، السلوكية، ومهارات إتخاذ القرار و مهارات حل المشكلات وتحمل نتائجها، وتتمثل الطرق الأكثر فاعلية في بناء الشعور بالكفاية في وضع الأهداف المحددة المرتبطة بالمهارات الأكاديمية أو النمو الشخصي وبالتالي يقدم الآباء والمعلمين المساعدة في تحقيق أهدافهم بشكل تعاوني، فالأفراد الذين يفتقرون للشعور بالكفاية يشعرون بأنهم ضحايا وغير محظوظين وأن العالم ضدهم، و يتساءلون دوما ما لفائدة من الجهد والعمل والحياة ؟ كما يكرهون وضع الأهداف لأنفسهم، و يفشلون في التصرف بمسؤولية، كما يواجهون منازعات مع آبائهم ومعلميهم. (مصطفى،2010: 97)

يمكن أن نقول أن العوامل التي حددها ريزونر Rezoner لها تأثير مباشر في تشكيل تقدير الذات لدى الفرد لكنها تتفاوت في درجة تأثيرها عليه، فمثلا عامل الشعور بالأمان لا يؤثر على تقدير الذات بالدرجة التي يؤثر بها عامل الكفاية الشخصية هذا بالإضافة الى أن هذه العوامل أهملت عوامل كثيرة لها تأثير مباشر على بناء تقدير سلبي أو الإيجابي للذات لدى الفرد كعامل البنية الجسمية للفرد، و عامل التنشئة الإجتماعية، و العوامل الأكاديمية المختلفة للفرد المتمدرس، والعوامل الأسرية... كل هذه العوامل و أخرى تدخل في بناء تقدير

الذات لدى الفرد و هو بحاجة الى أن تتوفر على النحو الذي يساعده على تكوين حكم تقييمي عن ذاته.

6- تقديـــــــــر الـــــذات و الأســـــرة :

تعتبر الأسرة البيئة و اللبنة الأساسية لنشأة تقدير الذات لدى الفرد، و إن الرعاية الأسرية تعتبر حاجة ضرورية للطفل في مراحل نموه المختلفة، و هذا ما يعود بالإيجاب على شخصيته أو العكس.

6-1 تقدير الذات و التنشئة الأسرية :

إن الشعور بالقيمة يبدأ مند مرحلة الرضاعة، حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقته القوية مع أمه، و تجوبها و دعمها له، و يوضح أبلون Abalone أنه بعد سن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوبه الخاص، و في هذه المرحلة تكون الأنا لديه قد تشكلت، و ذلك يكون كافيا كأساس لتكوين تقدير الذات لديه.

(سمران،2004: 66)

و بما إن البيئة الأسرية هامة جدا لنشأة تقدير الذات لدى الطفل، فقد توصلت العديد من الدراسات الى أن الدعم الوالدي و منح الحرية و الإستقلالية للأبناء مرتبطة بطريقة الإيجابية بتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب و الأم بالإبن و يعتبرانه شخصا مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته، فالأثر الرئيسي للدعم و الإهتمام و مشاركة الآباء تتضح في أنها تنقل للطفل معلومات عن قيمته الذاتية و بذلك فإن هذا السلوك يرتبط أكثر بمكون تقدير الذات لدى الطفل رغم أن الدعم الوالدي قد يوفر أيضا قاعدة من الأمان يعمل من خلالها الطفل كشخص فعال و قادر. (سمران،2004: 66)

و يرى فيلكر velker أن تقدير الفرد لذاته يرتفع عندما يقترن مع الإنتماء، و عندما يقترن مع الإستحقاق و الجدارة، و عندما يشعر بأنه متقبل و كفئ، كما ينمو الشعور بالإنتماء عندما يرى الفرد نفسه عضو في الجماعة، و نقصد بالجماعة الأسرة بالدرجة الأولى.

و إن البيئة الأسرية التي تهيء للفرد مجال الإنطلاق و الإبداع و الإنتاج، فإنها تزيد من تقدير الذات لدى الفرد، في حين أن البيئة الأسرية التي تضع العوائق أمام الفرد فلا يتمكن من إستغلال إمكانياته و قدراته و بهذا فإنه لا يحقق طموحاته و بهذا ينخفض تقدير الذات لديه. (سمران،2004: 66)

و يرى محمد فهمي القطان(1979) أنه كلما كانت التنشأة الإجتماعية بما تحمله من ظروف التربية، وكلما كانت المعاملة التي يتلقاها الطفل و البيئة الأسرية الجيدتين ساعد ذلك على تمتع الطفل بتقدير ذات عالي.(عبد السلام،2006: 83)

و في دراسة لنورة عبد الرزاق (1987) التي هدفت الى فحص العلاقة بين تقدير الذات لدى المراهقين، و أبعاد التفاعل بين المراهق و الوالدين، و شملت عينة الدراسة 139 مراهقا منهم 70 من الإناث و 69 من الذكور تراوحت أعمارهم بين 10–17 سنة، و إشترك في الدراسة أحد الوالدين لكل مراهق، طبق عليهم ثلاثة مقاييس للوالدين و مثلهما بالنسبة للمراهقين و لقد إشتملت على مقياس الضغط الوالدي، و إستبيان التعبير الوالدي للدعم بالنسبة للمراهق، أما إستبيانات المراهقين فطبق عليهم إستبيان إدراك المراهق للتحكم الوالدي، إستبيان تعبير المراهق بالنسبة للدعم لأحد الوالدين، كما طبق على جميع أفراد العينة مقياس تقدير الذات لروزنبرغ، و توصلت النتائج الى:

– وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للدعم الوالدي للمراهق و تقدير الذات لدى عينة الإناث فقط.

– وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للتحكم الوالدي و تقدير الذات لدى الإناث و الذكور.

– وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لعملية للمشاركة و الإتصال الوالدي و تقدير الذات لدى الأبناء(الذكور و الإناث). (عبد السلام،2006: 83)

وفي دراسة لعلاء الدين الكفافي(1989) و التي هدفت الى تبيان العلاقة بين تقدير الذات و التنشئة الوالدية، و الشعور بالأمن النفسي، و تكونت عينة الدراسة من 153 طالبا من المرحلة الثانوية و إعتمدت الدراسة على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث Cooper Smith، مقياس الأمن لإبراهام ماسلوAbraham Maslow ، و مقياس التنشئة الوالدية من إعداد الباحث المذكور أعلاه، و توصلت الدراسة الى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الشعور بالأمن و تقدير الذات لدى عينة الدراسة. (عبد السلام،2006: 84)

و في دراسة لمحمد شوكت(1994) و التي كانت تهدف الى معرفة الفروق بين ثلاثة مجموعات تمثل ثلاثة مستويات لتقدير الذات و هي مرتفع، متوسط، منخفض، و ذلك في الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، و العلاقات مع الأقران، و شملت العينة 150 طالبا، و إشتملت أدوات الدراسة مقياس تقدير الذات، و مقياس الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء، و إستمارة المستوى الإجتماعي و الإقتصادي للأسرة.(منصف،2008: 141)

و توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1–توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إدراك الإتجاهات الوالدية التي تتسم بالدمقراطية مقابل التسلطية، و الإستقلال مقابل الإتكال، فالمراهقين ذوو المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا أن إتجاهات الآباء بأنها تتسم بالإستقلال و الديمقراطية.

2–لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء. (منصف،2008: 141)

و أفادت دراسة فيلد، ولانغ، و بندل(1995) Field et wolang et Bandel و التي شملت عينة قوامها 273 مراهقا يتراوح مدى العمر لديهم 14الى19 سنة، بواقع 54 % إناث و 46 % ذكور، طبقت عليهم إستمارة لقياس تقدير الذات و المودة بين المراهق و أبيه و

أمه، فأظهرت النتائج أن المراهقين الذين يتمتعون بتقدير الذات العالي يشعرون بمودة كبيرة مع والديهم. (منصف،2008: 141)

و كشفت دراسة غورتن(1996)Gorton التي شملت عينتها 270 مراهقا من الذين إلتحقوا الى الجامعة، على أن المراهقين الذين ينتمون الى عائلات ذات بناء مترابط و مرن يتصفون بفعالية ذات عالية و تقدير ذات عالي عكس المراهقين الذين ينتمون الى عائلات منخفضة. (جاسم،2009: 77)

و في دراسة قام بها كوبر سميث Cooper smithعلى عدد من التلاميذ الذكور، و جد أن التلاميذ ذوو التقدير المنخفض للذات يتميزون بالإكتئاب و القلق، و لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم و ليس لديهم أي ثقة بقدراتهم، و بعد مقابلات مع أولياء هؤلاء التلاميذ تبين أن لديهم إهتمامات أقل نحو الأبناء. (جاسم،2009: 77)

و في دراسة لجودي Judy و التي تهدف الى معرفة العلاقة بين إدراك الأبناء للسلوك الوالدي في (الدعم، التساهم، التحكم، الرفض، الإستقلالية، الحماية، التقبل)، و شملت عينة الدراسة123 طفلا بواقع 61 أنثى، وذكر 62 من الصفين الخامس و السادس، طبق عليهم مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، و مقياس كورنيل للسلوك الوالدي، و توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1-وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات و الدعم من قبل كلا الوالدين.

2-وجود علاقة إرتباطية سالبة بين تقدير الذات و التحكم.(حجاج،2009: 50)

و ترى الطالبة الباحثة بأن الأساليب الصحية في التنشئة الإجتماعية للأبناء تنعكس بصورة إيجابية على ذواتهم ، و كلما كانت أساليب المعاملة الوالدية قائمة على الديمقراطية و الإستقلالية، و بعيدة كل البعد عن التسلط، و الإتكالية أو الإعتماد الزائد على الوالدين، كما أدى ذلك الى زيادة تقدير الذات الإيجابي لدى الأبناء لأن تقدير الذات يرتبط إرتباطا وثيقا بأساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء، وأن الدعم الوالدي و الإتصال الإيجابي، و

المشاركة الفعالة بين الوالدين و الأبناء تؤثر بصورة إيجابية على الأبناء مما يجنبهم الوقوع في بعض الإضطرابات النفسية كالقلق و الإكتئاب... خاصة إذا تعلق الأمر بفئة المراهقين.

و يرى فاروق عبد الفتاح(1987) أن المراهق الذي يتمتع بتقدير الذات المرتفع يكون بعيدا على القلق، حتى إن بعض الباحثين إعتبروا أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة توافق تمكنه من مواجهة الفشل و تعزز لديه إقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن و الإنهيار أو كليهما، في حين أن الأفراد الذين يعانون من تقدير الذات المنخفض فإنهم يشعرون بالهزيمة من قبل أن يدخلوا المواقف الجديدة أو الصعبة لإنهم يتوقعون الفشل مسبقا.(زغلول،2002: 211)

و يرى كل من مصطفى فهمي و محمد علي و القطان (1975) أن مستوى القلق و عدم الإستقرار النفسي الذي يعاني منه المراهق يحدد درجة تقدير الذات لديه، حيث أنه كلما تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة كلما حظي بتقدير ذات مرتفع، أما إذا كان المراهق يعاني من القلق و عدم الإستقرار النفسي فإنه عادة ما يكون منخفض تقدير الذات.(زغلول،2002: 211)

و هذا ما يظهر أهمية الحب، و التفهم، و الحوار الإيجابي كأساليب للتعامل بين الوالدان و الأبناء للمحافظة على إستقرارهم النفسي و صحتهم النفسية.

6-2 تقدير الذات والجانب الإقتصادي-الإجتماعي و الثقافي للأسرة:

مما لا شك فيه أن كل الطبقة الإجتماعية داخل المجتمع تشكل بعض القيم و التقاليد و الثقافة الخاصة بها، و التي تلعب دورا هاما في تحديد أساليب المعاملة الوالدية، و أساليب أفرادها نحو تنشئة أبنائها وفقا للقيم التي تتسم بها هذه الطبقة (دروزة،2009: 42).

و إن التباين القيمي الناتج عن الإنتماء الطبقي يشكل إختلافا في الرؤى، و كل أسرة تتعامل مع أبنائها وفقا لأوضاعها الإجتماعية، و الطبقة التي تنتمي إليها، و هذا ما يؤثر على تقييم الطفل لنفسه. (دروزة،2009: 43).

حيث نجد أن الآباء و الأمهات الذين ينتمون لمستويات إجتماعية و إقتصادية منخفضة يميلون في الغالب إلى العقاب البدني في تنشئتهم الإجتماعية لأبنائهم، بينما لا يصل الآباء

و الأمهات الذين ينتمون الى الطبقة الإجتماعية و الإقتصادية المتوسطة و العالية في الغالب الى العقاب البدني بل يتجاوزونه الى أساليب النقاش الموضوعي مع أبنائهم، لمعرفة أسباب السلوك غير المرغوب فيه، و بالتالي فإنهم يستخدمون بذلك أساليب الإرشاد و التصحيح و التوجيه.

لذلك فإن إحتمالية وجود مسببات فشل الطفل الفقير الحال كبيرة، و ما ينجر عن الفشل من إحباط و تأثيرات سلبية على نفسية الطفل، مما ينعكس على صورته عن نفسه و القيمة التي يعطيها لهذه الصورة. (دروزة،2009: 43).

و في دراسة لإنلور أيريك (1974) Hennlore Erich التي بحثت العلاقة بين أبعاد تقدير الذات و المستوى الإقتصادي و الإجتماعي لعينة من الأفراد الذكور و التي بلغ عددهم (222)، تتراوح أعمارهم بين 16-18 عاما طبق عليهم مقياس كوبر سميث لتقدير الذات و إختبار كاتل لشخصية و كانت النتائج كالتالي:

1- وجود فرق بين الذات الواقعية و الذات المثالية لدى الشريحة التي تنتمي الى الطبقة المرتفعة.

2- إن المراهقين الذين ينتمون الى المستوى الإقتصادي و الإجتماعي المرتفع يميلون الى وصف أنفسهم بمبالغة لا توجد عند نظرائهم من المستوى الإقتصادي و الإجتماعي المنخفض. (دروزة،2009: 43).

وترى الطالبة الباحثة أنه لا يمكن أن ننكر أثر الطبقة الإجتماعية التي ينتمي الفرد على تنشئة الأطفال و ما تعكسه من أساليب تربوية، فما يشعر به الفرد نحو نفسه من خلال رؤية للآخرين له، يملي عليه شعورا بالإحترام و التقدير، و ما يرتبط بذلك من سلوك يتلائم مع ذلك الشعور أو العكس.

أما الجانب الإقتصادي فله أهمية في تقييم الذات و تشكيل السلوك المتكيف، فالأسر ذات المستوى الإقتصادي المرتفع تستطيع تلبية حاجات الأطفال الجسمية و العقلية و الإجتماعية

من خلال توفير كل المستلزمات الضرورية، و بخاصة تلك التي تتعلق بالمدرسية كالأدوات الإلكترونية الحديثة و هذا ما يؤثر بصورة إيجابية على تقدير الذات لدى الأطفال .

ففي دراسة لمحمد يوسف (2001)التي حاولت تحليل علاقة تقدير الذات بالمكانة الإجتماعية و الإقتصادية و ضمت 442 عينة بمجموع مشاركين يقدر ب312940 فردا، وجدت أن الأفراد الذين ينتمون الى مكانة إجتماعية و إقتصادية مرتفعة، يظهرون تقدير ذات مرتفع غير أن متغير السن و الجنس يدخلان كمتغيران وسيطان في العلاقة بين المكانة الإجتماعية و الإقتصادية و تقدير الذات. (سمران،2004: 217)

أما عن الجانب الثقافي للأسرة و أثاره على تقدير الذات عند تنشئة الأطفال، و على تقييمهم لذواتهم، فالوالدان اللذان يكونان على درجة عالية من الثقافة و التعليم هما أكثر تقديرا لحاجات الطفل العقلية، و النفسية، و الجسمية و الإجتماعية، فهما يتعاملان تعاملا سليما وفقا لأساليب علمية بعيدة عن العشوائية و التجريب، هذا بالمقارنة مع الوالدان الأقل تعليما و ثقافتا، فقد لا يتسم أسلوب تعاملهما مع أبنائهما بالعلمية و الموضوعية، و يغلب على تعاملهم أساليب الإهمال و القسوة أو العقاب الجسدي، و بالتالي يكون أطفالهم أكثر عرضة لسوء التكيف مع الأطفال ذوي أسر من المستوى الثقافي و التعليمي العالي. (سمران،2004: 217)

و في دراسة نورة الطحان(1977) و التي كانت تهدف الى معرفة أثر ثقافة الأسرة على سلوك الطفل، و التي شملت على عينة قوامها (1000) تلميذة، ثم إستخدم فيها مقياس المستوى الثقافي الذي أعدته الباحثة، و توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين المستوى الثقافي للوالدان و سوء التكيف الذي بدوره يؤثر على تشكيل الذات، و يظهر بوضوح دور المستوى الثقافي في تنشئة الأطفال و تشكيل شخصياتهم و بشكل خاص تقدير الذات. (سمران،2004: 217)

فعندما يمتلك الوالدان مستوى ثقافي يلبون كل متطلبات الأبناء المدرسية بما فيه أداء الواجبات المنزلية، و مد الجسور بين الأسرة و المدرسة، هذا عكس الأسر غير المثقفة فهي تتسم بنقص الإشراف المنزلي و عدم المتابعة و مد الجسور بين الأسرة و المدرسة للوقوف على نشاط أبنائهم و متابعة مشكلاتهم، و قد يتخلل كل هذا أحيانا في مثل هذه الأسر الإدمان، و الضائقة الإقتصادية، و الخلافات الزوجية... (سمران،2004: 218)

و في دراسة **لأستيلا** (1979) Estella و التي شملت عينة قوامها 250 طالبا جامعيا بواقع 66 ذكر و 184 أنثى يتراوح المدى العمري لديهم بين 16 الى 18 سنة، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لكوبر سميث Cooper Smith، و إستمارة لمعرفة مستوى تعليم الوالدين و وظيفة الأب أو رئيس العائلة، ثم رتب المستوى التعليمي و الوظيفة في أربعة فئات حسب أهميتها و قيمتها، كما ثم تقسيم درجات أو مستويات تقدير الذات الى فئتين 25% الأعلى في تقدير لذات و 25% الأدنى في تقدير الذات بعد ذلك قورن بين درجات أو مستويات التعليم و الوظيفة لدى المجموعتين، و كانت النتائج كالتالي:

حصلة كل مجموعة تقدير ذات عالي على أكبر نسبة من الآباء و الأمهات المرتفعي المستوى التعليمي، و كذلك على أعلى مكانة وظيفية لرئيس العائلة، عكس فئة أو مجموعة تقدير الذات المنخفض، كما توصلت النتائج الى وجود فرق بين المجموعتين المرتفعة و المنخفضة تقدير الذات في مستوى تعليم الوالدين وكذلك في وظيفة رئيس العائلة. (سمران،2004: 217)

إذن لا يختلف إثنان على دور الجانب الإقتصادي و التعليمي الجيدين للأسرة في تكوين صورة و تقدير إيجابين لدى الأبناء عن ذواتهم، على النحو الذي يساعدهم على تحقيق الصحة النفسية و الإبتعاد عن كافة أشكال الإضطراب النفسي، و التكيف مع العالم الخارجي بما فيه المدرسة، هذا عكس الأسر الفقير إقتصاديا، و علميا التي لا توفر أبسط حاجيات الطفل النفسية، و العقلية، و الإجتماعية، و هذا ما يدفع الطفل الى تشكيل صورة و حكم سلبي عن ذاته، و ما يترتب عن ذلك من إضطرابات نفسية و سلوكية، و سوء

التكيف مع المدرسة مما يؤدي ذلك الى التأخر الدراسي و بالتالي الرسوب و التخلي عن الدراسة ، هذا بالإضافة الى بعض الإنحرافات الإجتماعية كتعاطي المخدرات و الكحول و السرقة ...

7- تقديـــــــر الـــــــذات و المدرســـــــة :

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تكوين تقدير الذات لدى الطفل، حيث يشير جيرسيلد (1902) jersild الى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين قيمة الطفل لذاته، و تكوين إتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما أن نمط المدرسة و النظام المدرسي و العلاقة بين المدرس و المتمدرس عوامل مؤثرة في تقدير الطفل لذاته.(بطرس،2010: 29)

أن المعلم له تأثير مباشر على تقدير الطفل لذاته و على تكوين مفهوم الذات لديه، فبإؤستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو أن يرفع منه، فيؤثر بذلك على طموحات الطفل و آدائه. (بطرس،2010: 29)

و إن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية و مكافئة لأي خبرة ناجحة، فإن التلميذ يميل الى الدخول لمواقف تعلم جديدة و كله ثقة بالنفس و في كل الأحوال ستكون الخبرة ناجحة بالنسبة له، أما التلميذ الذي الذي يعتبرة المدرسة خبرة فاشلة بالنسبة له أو محبطة، فغالبا ما يميل الى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى. (بطرس،2010: 29)

فالتكيف و النجاح في المدرسة يؤدي الى زيادة تقدير الذات لدى التلميذ، في حين يؤدي الفشل الى فقد التلميذ لثقته بذاته أول ثم في الآخرين بعد ذلك، و هذا ما يؤدي الى إنخفاض تقدير الذات لديه. (بطرس،2010: 29)

8- أفكـــــــار خاطئـــة حول تدعيـــــم تقدير الذات لدى الطفل المتمدرس:

أذا تمعنا في الممارسات التي يقوم بها الكبار لتدعيم تقدير الذات لدى الطفل المتمدرس أو التلاميذ فنجد أنه قد جاءت برؤية محدودة لغرس تقدير الذات، حيث أنه غالبا ما يصور تقدير الذات على أنه شيء نعطيه للأطفال عن طريق إخبارهم أن لديهم في أعماقهم أشياء حسنة مثل الذكاء العالي.(حسن،2006: 45)

و لعل هذه الممارسات تقود الراشدين الى الكذب على الأطفال و ذلك بالمبالغة بالإيجابيات و تجميل السلبيات، أو بإخفاء السلبيات بشكل كلي، إذ يخشون أن تؤثر المعلومات السلبية و الإنتقاد بشكل سلبي على تقدير التلميذ لذاته. (حسن،2006: 45)

و ما يراد من التلاميذ هو إمتلاك الشعور الأساسي بالتقدير، و معرفة أن الكبار يحبونهم و يحترمونهم، و أن تقدير الذات ليس شيء يعطى بل هو شيء يقع على مسؤوليتهم من خلال تجاربهم الشخصية الإيجابية، فتقدير الذات هو الطريقة التي تجرب بها الطفل ذاته عند إستخدامه لقدراتك بشكل جيد ليتمكن من التصدي للتحديات، و التعلم و مساعدة الأخرين...،

فالأمر لا يتعلق بعرض صفاتنا و إظهارها على أنها إحسن السمات و إنما يغدي تقدير الذات هو مواجهة التحديات بجهد و همة عالية . (حسن،2006: 46)

و السؤال الدي يطرح هو كيف للراشدين تسهيل هذه العملية للأطفال؟ و الجواب يكمن في التركيز على التعلم و إستراتيجياته و بذل الجهد تجاه التحديات، بالإضافة الى تقديم الإيحاءات الإيجابية، و تعليم الإطفال كيف يستمتعون بفعل ذلك من خلال إبداء الحماس لإنجاز كل ما هو صعب. (حسن،2006: 46)

و عندما لا يمتلك الطفل المهارة فلابأس بإخباره بذلك، فإختلاف الطفل عن أقرانه ليس نقص بل هو إشارة لبذل جهد أكبر و إيجاد إستراتيجيات جديدة للتعلم، و بعبارة أخرى يجب تعريف الطفل بمواطن الضعف لديه لكي يعرف ما هي الأشياء التي يفتقدها و يقم بتعويضها.

و لقد أشار "كوبر سميث " إلى أربعة عناصر تلعب دورا هاما في تنمية تقدير الذات لدى الأطفال و هي :

1-مقدار الإحترام و التقبل و المعاملة التي تتسم بالإهتمام الذي يحصل عليه الطفل من قبل الأفراد الهامين في حياته.

2-مدى تحقيق الطفل لطموحاته في الجوانب النى يعتبرها هامة.

3-تاريخ نجاح الطفل في المجال الدراسي.

4-كيفية تعامل الطفل في الموافق التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته . (حسن،2006: 46)

9- *نظريات تقدير الذات* :

9-1 نظرية روزنبرغ (Rosenberg):

تدور أعمال روزنبرغ Rosenberg حول محاولته دراسة نمو و إرتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، و ذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الإجتماعي المحيط به، و قد إهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، و أوضح أنه عندما نتحدث عن التقييم المرتفع للذات فنحن نعي أن الفرد يحترم ذاته و يحترمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها، و قد إهتم روزنبرغ بتقييم المراهقين لذواتهم ووضع دائرة إهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية مرحلة المراهقة، و إهتم بالدور الذي تقوم بها لأسرة في تقدير الفرد لذاته و عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، و أساليب السلوك الإجتماعي للفرد مستقبلا، و المنهج الذي إستخدمه روزنبرغ Rosenberg هو الإعتماد على مفهوم اللإتجاه بإعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الحوادث و السلوك.(tayo،2004: 88)

و إعتبر روزنبرغ Rosenberg أن تقدير الذات مفهوم يعكس إتجاه الفرد نحو نفسه، و طرح فكرة أن الفرد يكون إتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، و ما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، و يكون الفرد نحوها إتجاها لا يختلف كثيرا عن الإتجاهات التي يكونها عن الموضوعات الأخرى، و لو كانت أشياء بسيطة يود إستخدامها، و لكنه بعد ذلك عاد و إعترف بأن إتجاه الفرد نحو ذاته يختلف و لو من الناحية الكمية– عن إتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.(tayo،2004: 89)

معنى ذلك أن روزنبرغ Rosenberg يؤكد على أن تقدير الذات هو "التقييم الذي يقوم به الفرد و يحتفظ به لنفسه"، و هو يعبر عن إتجاه الإستحسان أو الرفض.(tayo،2004: 89)

2-9 نظرية كوبر سميث(Cooper smith):

أعمال كوبر سميث Cooper smith تمثلت في دراسته لتقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة، و يرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات و ردود الأفعال و الإستجابات الدفاعية. (علي،2005: 157)

و ذهب كوبر سميث Cooper smith الى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، و لذا علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، و يؤكد كوبر سميثCooper smith بشدة على أهمية تجنب الفروض غير الضرورية، و يقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته الى قسمين: **التعبير الذاتي** و هو إدراك الفرد لذاته و وصفه لها، و **التعبير السلوكي** و يشير الى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية و يميز كوبر سميث

بين نوعين من تقدير الذات :

تقدير الذات الحقيقي و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة؛ **و تقدير الذات الدفاعي** و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم دون قيمة، و قد إفترض في سبيل

ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات و هي: النجاحات، القيم و الطموحات، و الدفاعات، و قد بين أن هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية تكون مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات و هي تقبل الأطفال من جانب الآباء، و تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء، و إحترام مبادرة الأطفال، و حريتهم في التعبير من جانب الآباء. (علي،2005: 157)

9-3 نظرية زيلـر(zeller):

تفترض نظرية أن تقدير الذات ينشأ و يتطور بلغة الواقع الإجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر "زيلر" الى تقدير الذات من زاوية المجال في الشخصية، و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث- في معظم الحالات – إلا في إطار المرجعية الإجتماعية. (علي،2005: 160)

ويصف زيلرZeller تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته و يلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي. و على ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الإجتماعية فإن تقدير الذات هو الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. (علي،2005: 160)

و تقدير الذات طبقا لزيلر Zeller مفهوم يرتبط بين تكامل الشخصية من ناحية و قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. (علي،2005: 160)

يمكن مما سبق أن نقول بأن كل باحث حاول تفسير تقدير الذات من زاوية معينة و هذا ما أثرى البحث في هذا الموضوع ، فنجد أن روزنبرغ قد حاول دراسة كيفية تكوين تقدير الذات لدى المراهق و ربطها بالوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه، كما حاول ربط تقدير الذات لدى المراهق بالأسرة و أساليب السلوك الإجتماعي التي تنتج عن هذا المراهق مستقبلا، و هو ما أطلق عليه بمفهوم الإتجاه أي الربط بين السابق و اللاحق، وبين أن الإتجاه إما إستحسان أو إستهجان.

أما كوبر سميث فحاول دراسة تقدير الذات من زاوية مختلفة و لدى طفل ما قبل المدرسة، و يرى أن تقدير الذات يتكون من تقييم الذات، و ردود أفعال، و إستجابات دفاعية، كما قسم تقدير الذات الى قسم الى تعبيرين، التعبير الأول هو تعبير ذاتي يتضمن وصف و إدراك الفرد لذاته، أما التعبير السلوكي فيتضمن الأساليب السلوكية المعبرة عن الذات، كما ميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات الأول حقيقي و الثاني دفاعي، و إفترض أربعة محددات لتقدير الذات، و ثلاثة حالات للرعاية الوالدية كلها تساهم في تشكيل تقدير الذات لدى الفرد.

أما زيلر فقد ركز على دور الجانب الإجتماعي في تكوين تقدير الذات لدى الفرد، حيث أنه يرى أن تقدير الذات هو وسيط بين الذات و العالم الخارجي .

و يمكن أن نستخلص أن روزنبارغ و زيلر كانت لديهم نقطة تشابه و هي الجانب الإجتماعي و دوره في تكوين تقدير الذات لدى الفرد، أما كوبر سميث فقد وضع تقسيمات و ميز بين أنواع من تقدير الذات كما إفترض محددات لتكوين تقدير الذات لدى الفرد و هذا ما زاد من ثراء تفسير مفهوم تقدير الذات لدى الأفراد .

الخلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن الذات البشرية تنظيم مركب تنمو وفقا لخصائص الفرد و مميزاته الشخصية، و تبعا لتفاعله مع البيئة التي ينتمي إليها، و إن تقدير الذات هو إحدى هذه المركبات التي تميز الذات البشرية و هو التقييم الذي يصدره الفرد عن ذاته إيجابيا أو سلبيا، و هو يختلف عن مفهوم الذات لكون تقدير الذات هو الحكم التقييمي لمفهوم الذات، و يتميز تقدير الذات بأوصاف و مستويات تختلف من فرد لآخر، كما أن له عوامل كثيرة تعمل على تكوينه و تشكيله و هي متنوعة فمنها العوامل الفردية و منها الإجتماعية التي تتداخل فيما بينها لتصنع شخصا إيجابيا يتمتع بالصحة النفسية أو العكس .

الفصل الرابع : الدفعية للإنجاز

تمهيد

9-تعريف الدافع

10- أنواع الدوافع

11- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع

12- تعريف الإنجاز

13- مستويات الإنجاز

14- خصائص الشخصية الإنجازية

15- تعريف الدافعية للإنجاز

16- مكونات الدافعية للإنجاز

17- نظريات الدافعية للإنجاز

الخلاصة

تمهيد:

ستتناول الطالبة الباحثة في هذا الفصل الى موضوع الدافعية للإنجاز، حيث سيفتتح هذا الفصل بالتعريف بالدافعية وأنواعها وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، وبعد ذلك تتطرق إلى التعريف بالإنجاز ومستوياته وكذا خصائص الشخصية الإنجازية، وبعدها تتطرق إلى تعريف الدافعية للإنجاز، و مكونات الدافعية للإنجاز، و نظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.

1- *تعريف الدافع:*

تعريف رجاء محمود أبو علام(2004):

إن الدافع يتضمن معنى التحريك والدفع، وإنه قوة داخلية موجبة تدفع الفرد الى السلوك الحركي والذهني تصل الى غايتها، أو هو إستعداد فطري يستثير سلوك الفرد فينشطه ويوجهه نحو تحقيق هدف من الأهداف . (سعد،2007: 14)

تعريف محمد عوض الترتوري (2006):

تشير الدافعية الى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الإتزان عندما يختل، وتعرف الدافعية على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها بالنسبة له . (سليمان،2010: 31)

تعريف سعدة أحمد إبراهيم أبوشقة(2007):

الدافع هو نظام يجمع بين دافع البقاء، والدوافع الاجتماعية، ودوافع الذات، والدوافع الإنجاز، ودوافع أخرى مهمة للمحافظة على صورة مفهوم الذات لدى الفرد. (سليمان،2010: 31)

تعريف عبد القادر كراجة(2007):

الدافع هو مفهوم أكثر عمومية، ويدل على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي العضوي، ومن الشواهد السلوكية، والدافع حالة داخلية في الكائن العضوي، ومفهوم الدافع مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والتنشيط، والحاجة والحافز، والهدف والباعث . (سليمان،2010: 31)

ومن خلال التعاريف السابقة لمفهوم الدافع نستنتج مايلي:

1-الدافع قوة تنشأ من ظروف داخلية أو خارجية، تدفع الكائن الحي نحو تحقيق غاياته، وإشباع حاجاته المختلفة الداخلية والخارجية.

2-الدافع هو نظام يجمع أنواع مختلفة من الدوافع كالدافع للبقاء والدافع للانجاز، تنشط هذه الدوافع الفرد وتوجهه، وتحركه لتحقيق ذاته، والوصول الى غاياته، وضمان بقائه.

3-الدافع مفهوم إفتراضي لا يرى بالعين المجردة، ولكن يستنتج من السلوك، وهو ينطوي على مفاهيم الإستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والباعث والهدف.

2- *أنـــــواع الـــــدوافـــع* :

2-1 الدوافع الفطرية:

الدوافع الفطرية عند الإنسان هي ما لديه من إستعدادات فطرية طبيعية لإتخاذ سلوك خاص إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معين. (عبد الباسط،2005: 63)

يذكر وليم جيمس William James ما يقرب عن (22) دافعا، كالصيد، و الخوف، و التقليد، و اللعب، و الخجل، والغيرة، و الطاعة، و النظام، و التنافس، و الشفقة و الحب، والنظافة و غيرها من الدوافع، ويذكر ثورندايك Thorendike حوالي(42) دافعا كالأكل، وقبض الاشياء، والغضب، والضحك، والبكاء، والرضاعة والعطش إلى آخره، وأشهر من درس الدوافع هو مكدوجل Makdocal و يذكر(14) دافعا، ويصف إستثارة كل منها إنفعال خاص، ويسدعوا هذه الدوافع بالغرائز أحيانا مثل المقاتلة و الغضب، و الوالدية و الحنو، والهرب و الخوف، والاستطلاع و الاكتشاف . (عبد الباسط،2005: 63)

وتنقسم الدوافع الفطرية الى نوعين وهي الدوافع الأولية العضوية والدوافع الثانوية وهي كالتالي:

2-1-1 *الدوافع الاولية العضوية*:

هي دوافع تتعلق بحاجات الجسم، فلا يمكن للكائن الحي البقاء حيا ما لم يكن مزودا بجملة من الدوافع هدفها المحافظة على كيانه العضوي وبقاء نوعه، وأشهر هذه الدوافع العضوية نذكر دافع الجوع والعطش، ودوافع الجنس، و دوافع الحركة والحساسية، ودوافع الحياة . (عبد الباسط،2005: 63)

2-1-2 *الدوافع الثانوية:*

الى جانب الدوافع العضوية التي تنبثق من حالات عضوية داخلية لتلبي حاجات الجسم والكيان

الفردي الشخصي، ثمة دوافع أخرى مرتبطة بالبيئة، وتلبي حاجاتها تدعى بإسم الدوافع الفطرية الثانوية منها الدافع الى الإجتماع والتقليد، والدافع للتقدير وغيرها . (عبد الباسط،2005: 64)

2-2 الدوافع المكتسبة:

إن الدوافع الفطرية لدى الإنسان لا تبقى على أشكالها البدائية العضوية، بل تتعدل وتتغير وينشأ عنها دوافع مكتسبة كثيرة، وتنشأ الدوافع المكتسبة على أساس الاستعدادات الفطرية، فيميل الإنسان مثلا إلى القراءة فيرتكز هذا الدافع لديه على حب المعرفة الفطري، ويميل أيضا إلى اكتساب بعض المهارات الحركية كالتزحلق على الجليد ويستند هذا على دافع الحركة الفطري، ونستطيع أن نفرق بصفة عامة بين السلوك الفطري والسلوك المكتسب بأن الأول مشترك بين جميع أفراد النوع الواحد، أما السلوك المكتسب فهو خاص بالفرد ولا يشمل حتما جميع أفراد النوع، فالمشي مثلا سلوك نوعي ولكن الرقص والتزحلق على الجليد سلوك فردي، أي أن الأول فطري والثاني مكتسب. (عبد الباسط،2005: 64)

2-3 الدوافع السامية:

تمثل هذه الدوافع أرقى دوافع الإنسان لأنها لا تهدف إلى تأمين الحاجات المادية أو التلاؤم مع البيئة، بل تنزع إلى تحقيق المثل العليا التي يتجاوز بها الكائن البشري شروط حياته الراهنة من أجل ما هو أفضل وأجمل، وتأخذ هذه الدوافع أشكال حب الخير، وحب الحقيقة وحب الجمال. (عبد الباسط،2005: 64)

2-4 الدوافع اللاشعورية:

كثيرا ما تتعرض الدوافع لدى الإنسان إلى عوائق خارجية تسد أمامها سبل الإشباع وتمنعها من الوصول إلى أهدافها، فيضطر المرء في مثل هذه الأحوال إلى أبعاد هذه الدوافع عن تفكيره و وعيه وردها إلى أعماق النفس فتصبح دوافع لاشعورية . (عبد الباسط،2005: 64)

ويرى فرويد Freud أن الإنسان لا يشعر بجميع دوافعه و لا يعيها بل أن كثيرا منها يصبح لا شعوريا يعمل في الخفاء ويوجه سلوك المرء من أن يشعر به، ومن أهم هذه الدوافع اللاشعورية هي الدوافع التي تنشأ عن طريق الكبت، وتخلق أنواعا من السلوك قد يكون سويا أو شاذا، وأن السلوك المدفوع بدوافع لا شعورية لا يعرف إلا من خلال أثارها كأحلام المنام، وأحلام اليقظة، والنسيان اللاشعوري، وزلات اللسان و القلم والأمراض والعقد النفسية . عبد (الباسط،2005: 65)

3- *بعض المفاهيم المرتبطة بالدافع:*

هناك العديد من المفاهيم التي ترتبط بالدافع وكثيرا ما تكون مثيرة للسلوك وموجهة له، وفيما يلي سنذكر بعض هذه المفاهيم وعلاقتها بالدافع:

3-1 الحاجة:

من الواضح أن اهتمامنا الأول بالدافع لا بد أن يرتكز على الحاجات، وخاصة الحاجات غير المشبعة، والحاجة رغبة طبيعية يهدف الإنسان إلى تحقيقها لتوفير التوازن النفسي والانتظام في الحياة، وتظهر أهمية الحاجة في حياة الفرد عندما يجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجة، إذ يظهر عليه الاضطراب والقلق وعدم الشعور بالسعادة في الحياة، والتلميذ الذي يشعر بحاجة معينة، يشعر بالنقص يمكن أن يسده نشاط معين، وبذلك فان الحاجة للإنجاز يمكن سدها بدرجة كبيرة من الإشباع إذا نجح التلميذ في تحقيق هدف يتطلب جهدا ما . (مرتضى،2012: 250)

ويقترح ماسلو Maslow طريقة معينة لتصنيف الحاجات والدوافع، فقد افترض وجود نظام هرمي للحاجات يبدأ من الحاجات الأساسية التي يولد بها الإنسان، ثم يتصاعد إلى حاجات نفسية أكثر تعقيدا، و لا تصبح الحاجات النفسية هامة وذات دور فعال إلا بعد إشباع الحاجات الأساسية. (مرتضى،2012: 250)

الشكل رقم(02) يمثل هرم ماسلو لتصنيف الحاجات. (مرتضى،2012: 250)

ويرتبط مفهومي الدافع والحاجة بمفهوم أخر وهو مفهوم الإتزان الذي يشير إلى نزعة الجسم العامة إلى الحفاظ على بيئة داخلية ثابتة نسبيا، إضطراب الظروف الداخلية يؤدي الى توتر تسعى العضوية إلى حفظه والعودة مرة أخرى إلى حالة توازن . (عبد الرحيم،2004: 127) وإن السلوك الإنساني يدور في حلقة مستمرة من التوتر وخفض التوتر، فالجوع مثلا يمثل توترا ناجما على تغيرات في كميات الدم، وعن إفرازات العصارات المختلفة فتولد الحاجة للطعام، ويعمل على إشباع دافع الجوع على خفض هذا التوتر الذي لا يلبث أن يعود بعد فترة معينة، وبهذا فان البشر يكافحون باستمرار لتحقيق حالات من الاتزان والثبات النسبي للمحافظة على بقائهم البيولوجي . (عبد الرحيم،2004: 127)

3-2 الميل:

الميل مفهوم يشير إلى الأشياء التي نحبها أو نكرهها، والى الأشياء التي نفضلها أو ننفر منها، وينمي الفرد في حياته حبا أو كراهية لأشياء تدخل فيس خبراته، وهذه الأشياء لها أثر على سلوكه، فهو يتجنب ما يكره ويسعى إلى ما يحب فالتلميذ الذي يميل إلى درس ما ينزع إلى الانتباه فيه محاولا أن يلم ويجمع كل جوانب الموضوع، ويشعر بمتعة في معالجته وبمتعة بما يحصل منه، وهذا ما يدفعه إلى إظهار مستوى عالي من الانتباه ، ويظل نشاطه مستمرا ودرجة إشباعه عالية . (خلوف،2008: 98)

وإستغلال ميول التلاميذ في توجيه الدرس يلعب دورا مهما فهو من ناحية يشبع الميل لدى التلميذ، ويحقق الأهداف التعليمية من ناحية أخرى، كما أن الاهتمام بالميول وإشباعها يساعد على الكشف عن الميول الكامنة لدى التلميذ وإيقاظها . (خلوف،2008: 98)

ومن جهة أخرى يجب عدم المغالات في استخدام الميول كدوافع للتعلم، فزيادة الإشباع قد تؤدي إلى النفور والإبتعاد عن النشاط المتصل بالميل، وإذا اكتشف المدرس ميول أخرى كامنة لدى التلميذ وجب استخدامها في العملية التعليمية . (خلوف،2008: 98)

3-3 الطموح:

إن طموح التلميذ هو ما يأمل التلميذ إلى تحقيقه، ومستوى الطموح يؤثر في درجة نشاط التلميذ ، فالتلميذ الذي يطمح إلى الالتحاق بكلية الطب سوف يجد ليحصل إلى المجموع الذي يمكنه من ذلك، وللطموح علاقة بالخلفية الأسرية وبالخبرات السابقة . (خلوف،2008: 98)

وهناك عوامل كثيرة تؤثر على مستوى الطموح:

أ- توقع النجاح له أثر طيب على مستوى الطموح، في حين أن توقع الفشل له تأثير سلبي عليه، لذا نجد النجاح المادي أو الفشل لهما أثر في تحديد مستوى الطموح لدى التلميذ.

ب- إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة التلميذ فقد يكون العمل الذي يواجهه معقدا جدا وصعبا بحيث لا يستطيع تحقيق الهدف الذي حدده مستوى الطموح، كما أن مستوى الطموح إذا كان أقل من قدرة التلميذ،فانه قد يجد العمل سهلا جدا بحيث لا يتحدى المتعلم ولا يستثيره.

ج – كثيرا ما يضع التلميذ لأنفسهم أهدافا عالية بعيدة ليشعروا بالنجاح حتى ولو أدركوا أنهم عاجزون عن تحقيقها.

د- قد يحدد التلاميذ لأنفسهم مستوى من الطموح المنخفض وذلك ليحموا أنفسهم من الفشل، ذلك أنه بتحديدهم لأهداف يعرفون أنهم يستطيعون تحقيقها لا يجازفون بتعريض أنفسهم للفشل.

و- تؤثر الأسرة والمدرسة وغيرهم من الراشدين في مستوى الطموح لدى التلميذ أحيانا ولذلك يجب على المدرس أن يساعد تلاميذه في وضع أهداف واقعية قابلة لتحقيق، ومتناسبة مع قدراتهم واستعداداتهم.

هـ- كثيرا ما يؤثر أقران التلميذ في تحديد مستوى طموحه، ولذلك نجده يضع لنفسه مستوى طموح يلائم معايير الجماعة التي ينتمي إليها . (خلوف،2008: 99)

3-4 الحافز:

إن الحافز هو نمط الاستثارة الملحة تنتج عن حاجة في الجسم أو في الأنسجة، وهذه الحالة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة، مثال على ذلك نقص الطعام يؤدي إلى تغيرات كميائية في الدم تدل على الحاجة إلى الطعام، وهذه بدورها تؤدي إلى حالة استثارة وتوتر تسبب نشوء الحافز، ويقوم الكائن الحي بنشاط معين لخفض هذا الحافز(حالة البحث عن الطعام) لإشباع الحاجة . (جاسم،2008: 302)

وتنشأ كل الحوافز عن الظروف الجسمية، وبعض الحوافز ترجع إلى الحاجات الفيزيولوجية مثل الجوع والعطش وغيرها، وتستثير كثير من الحوافز نشاطا عاما لدى الكائن الحي . (جاسم،2008: 302)

ويرتبط بمفهوم الحافز مبدأ التوازن ليحافظ الكائن الحي على حالة داخلية ثابتة نسبيا، لأن اختلال التوازن يدفع الكائن الحي إلى سلوك معين يهدف إلى إعادة التوازن إلى طبيعته ويخفض توتره . (جاسم،2008: 302)

3-5 الأهداف (البواعث):

إن الدافع هو حالة داخلية تؤدي إلى إستثارة النشاط وتوجيهه والعمل على إستمراره حتى يصل الكائن الحي إلى الهدف الذي يشبع دوافعه، أي أن السلوك المدفوع سلوك موجه نحو الهدف، وتتوقف تأثير الدافع على توجيه وإستثارة السلوك على عدد من العوامل مثل:

أ- الفرد نفسه.

ب- الموقف الخارجي.

ج- طبيعة الدافع.

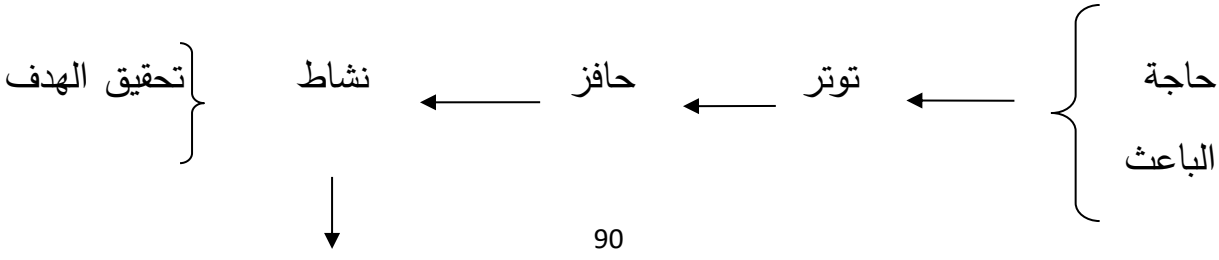
د- قوة الدافع.

وتحث هذه العوامل درجة الإشباع الناتجة عن النشاط الموجه نحو الهدف، وتقوم الدوافع أساسا على صفات الأفراد الفطرية، إلا أنها تعدل بالتعلم، فالفضول وحب الاستطلاع من الأمور المتعلقة بالبيئة، وكذلك حل المشكلات هي صفات طبيعية في الإنسان، ولكن إذا تم تعزيزها بخبرات تؤدي إلى الإشباع فإنها تستثير السلوك الموجه نحو الهدف . (جاسم،2008: 304)

وعندما ترتبط الدوافع بالأهداف تصبح هذه الأهداف نفسها بواعث للدافع، والبواعث هي الموضوعات أو الموافق أو الأحداث التي تعلم الفرد أنها تشبع من دوافعه، وهكذا نجد أن الدوافع تحرك السلوك نحو الهدف، والأهداف المحققة توجه السلوك وتصبح بدورها بواعث وتشبع البواعث الدوافع مما يجعلها تعزز السلوك. (جاسم،2008: 304)

وعادة ما يوفر المدرسون البواعث التي تستثير دوافع التلاميذ، والتي يمكن الحصول عليها نتيجة للجهود المبذولة نحو التعلم، ولقد أكدت التجارب التي أجريت في هذا المجال أن السلوك السلبي لا يؤدي إلى التحسس، وأن التعلم الفعال يتطلب جهدا ايجابيا عاليا ومستمرا، ولا شك أن استثارة المدرس لدوافع تلاميذه عملية صعبة وتتطلب جهدا مستمرا، ولكنها في النهاية تؤدي إلى نتائج مشبعة للمدرس ولتلاميذه. (جاسم،2008: 304)

فالبواعث بذلك هي ما يدركه الفرد كشئ ذو قيمة على إشباع الدافع، فالتلميذ الذي يدفعه فضوله للتعلم تكون بواعثه الفهم والمعرفة، واذا كان التحصيل دافعا كان النجاح أو الدرجات العالية هي الباعث . (جاسم،2008: 304)



خفض الحافز

↓

إزالة المثير

إستعادة التوازن

الشكل رقم(03) يمثل تخطيط السلوك المدفوع. (جاسم،2008: 305)

ومن خلال هذا التخطيط نستنتج أن الدافع قوة قد تنشأ من ظروف يشعر بها الفرد والكائن الحي بصفة عامة كالحاجة أو الميل أو الطموح، كما قد تنشأ من ظروف بيئية مرتبطة بالأهداف والبواعث المتنوعة، مما يثير حافز ونشاط الفرد لتحقيق الهدف أو تلبية الحاجة واستعادة التوازن الطبيعي.

4- تعريف الإنجـــــاز:

تعريف سعدة إبراهيم أبو شقة(2007):

الإنجاز مكون إفتراضي كامن لدى الفرد، قد يمثل دافعا وإستعداد راسخا لدى الفرد للإقتراب من النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي، أو التي تتضمن إنجاز أو تنافس لأداء مهمة ما وفقا لمحك معين من الجودة أو الامتياز. (منصور،2010: 51)

تعريف حسن علي حسن:

الإنجاز هو سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة إستقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات، وبذل الجهد أملا في النجاح . (منصور،2010: 51)

تعريف قاموس علم النفس:

الإنجاز معرفة أو مهارة مكتسبة، وهو يختلف عن القدرة على إعتبار الإنجاز أمر خاص وليس إمكانية. (حسن،2007: 81)

ويعرف الإنجاز المدرسي على أنه:

حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي:

هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة سواءا في المدرسة أو الجامعة، ويتحدد ذلك بإختبارات التحصيل المقننة، وتقديرات المدرسين أو الاثنين معا . (عيد،2010: 64)

حسب محمد جاسم العبيدي(2006):

الإنجاز المدرسي هو ما يحرزه التلميذ ويحصله أثناء التعلم، و التدريب، و الامتحان و إختبارات التفوق. (عيد،2010: 65)

5- *مستويات الإنجاز*:

ينقسم التلاميذ في إنجازهم إلى ثلاثة، ولكل مستوى منها خصائصه وميزاته، وأن كان هناك تشابه في بعض الأحيان بين بعض خصائص هذه المستويات، فالمتفوقون في إنجازهم والمعتدلون هم أكثر تشابها من الفئة الثالثة و هم منخفضي الإنجاز وهم كالتالي:

خصائص المتفوقين في الإنجاز	خصائص متوسطي الإنجاز	خصائص المنخفضين في الإنجاز
1- يتحملون المسؤولية بشكل عال 2- منتجون ويخططون للانجاز 3- يحضون بالرضا والقبول 4- يتصفون بالجد والصبر	1- يمكن إثارتهم للعمل وتحفيزهم عليه 2- يحملون على أنفسهم مفهوم ايجابي 3- لديهم محفزة وجادة	1- متساهلون 2- يقفون مواقف المدافع 3- يثرون في وجه غيرهم 4-سريعي التغير 5- عدوانيين وسلبي وغريبين

والقدرة على التحمل 5- ينتابهم القلق والتوتر أحيانا 6- منظمون جدا ومواظبون في عملهم 7- لايطيقون الراحة دائما 8- ذوي طاقة ونشاط 9- يفخرون بانجازاتهم ويعتزون بها	4- يتحملون المسؤولية 5- أسحاب سلطة ونفوذ 6- لديهم مراكز قيادة عند جماعتهم 7- يخططون للمستقبل 8- مواظبون 9- يهتمون بما يدورحولهم وفي مجتمعهم	الأطوار 6- يبدو عليهم الضجر والاستياء 7- يهتمون بما حولهم أكثر من اهتمامهم بشؤونهم الخاصة 8- يكتمون عواطفهم 9-يبدو عليهم الحزن والتشاؤم

الجدول رقم(01) يمثل مستويات الانجاز لدى التلاميذ.(جودت،2007: 139)

ومن خلال الجدول تستخلص الطالبة الباحثة أن المتفوقون والمعتدلون في الانجاز يتصفون بالجد والاجتهاد وبالتركيز في كل أعمالهم وبغض النظر عن الأسلوب الذي يتم به عملهم كما يتصفون بقدرتهم على تنظيم ومواصلتهم له.

أما متوسطي الإنجاز فيغلب عليهم التوازن والاعتدال وعدم الميل إلى الكسل، ويحسون بأن كل شيء يجب أن يكون بمحله وفي المكان المعد له.

وبهذا نجد كلتا الفئتين (المتفوقة والمتوسطة) يتشابهون في بعض الصفات مقارنة مع الفئة الثالثة وهم المتدنين في الانجاز الذين لا نجد لديهم أي صفة من صفات المتفوقين والمتوسطين في الانجاز، حيث نجد عندهم صفة الانقياد للغير، والتوتر والقلق والتطفل والعدوان والخمول والتساهل في كل الأمور.

6- *خصائـــص الشخصيـــــة الإنـجازيـــة*:

تم منذ القدم الاهتمام وتحليل سمات وخصائص ذوي الانجاز العالي، وهذا لاستغلالها في فهم وتفسير مفهوم دافعية الانجاز وتحديدها بشكل دقيق، والبحث عن العوامل المؤثرة فيها

والعمل على بناء مقاييس دقيقة لقياسها، و وضع برامج لتنميتها، وقد توصل بعض الباحثين الى تحديد أهم خصائص ذوي الإنجاز العالي التي نستعرضها كالتالي:

6-1 خصائص الشخصية الانجازية عند موراي(Murray (1938:

1-التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها

2- الإستقلالية

3- تحقيق الانجازات التي يرها الآخرين صعبة

4- منافسة الآخرين والتفوق عليهم

5- الاعتزاز بالذات وتقديرها ايجابيا

6- التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز

8-سرعة الأداء(عبده،2007: 73)

6-2 خصائص الشخصية الانجازية حسب هرمنز(Harmenz (1970:

1- مستوى طموح عالي

2- سلوك تقل فيه المغامرة

3- القابلية للتحرك للأمام

4- المثابرة

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات

6- إدراك ومراقبة الوقت

7- التخطيط للمستقبل

8- اختيار مواقف المنافسة وتجنب مواقف التعاطف

9- البحث عن التقدير

10- الرغبة في الأداء الأفضل. (عبده،2007: 73)

6-3 خصائص الشخصية الانجازية حسب قشقوش ومنصور(1979):

1- النشاط والاستقرار في العمل

2- التنافس مع الذات

3- منافسة الأخرين والتفوق عليهم

4- الاحتفاظ بمستويات عالية من العمل

6- التغلب على الصعوبات والعقبات. (عبده،2007: 74)

6-4 خصائص الشخصية الانجازية حسب صفاء الأعسر(1983):

1- القدرة على التخطيط لبلوغ الهدف

2- القدرة على التحديد الصحيح للهدف

3- القدرة على التنافس مع الذات

4- القدرة على تعديل المسار في حالة الخطأ

5- السعي نحو الإتقان

6- القدرة على تحمل المسؤولية

7- القدرة على اكتشاف البيئة وتحدياتها. (عبده،2007: 74)

6-5 خصائص الشخصية الانجازية حسب فاروق عبد الفتاح موسى(1986):

1- تفصل العمل الذي يوفر فرصا كبيرة للنجاح والمكافأة

2- الواقعية فيما يتعلق بالقدرات الذاتية

3- بذل مجهودات معتبرة في كل الأعمال

4- التخطيط لمعظم الأعمال لأدائها على أفضل وجه

5- تحمل المسؤولية في كل الأعمال. (عبده،2007: 74)

وبناءا على نجد أن معظم الباحثين إشتركوا في بعض الخصائص باعتبارها صفات تخص شخصية الفرد الذي يتميز بالانجاز العالي وهي:

1- إمتلاك نشاط عالي ومستمر

2- الإحتفاظ بمستويات عالية من الأداء في العمل

3- السعي نحو تخطيط الأهداف المسطرة

4- التخطيط للمستقبل

5- حب المنافسة

6-حسن تقدير الذات

7-تعريـف الدافعيـة للإنجـاز:

تعريف أتكنسون(1974) Atkinson:

الدافعية للإنجاز هي عبارة عن إستعداد ثابث نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد و المثابرة في سبيل غاية معينة، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع.
(ناصر،2009: 156)

تعريف محمد عبد الغفار(1998) :

الدافعية للإنجاز هي تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مجرى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم للأداء في ضوء محدد للإمتياز، ويقاس بالاختبار المستخدم لدراسته. (ناصر،2009: 156)

تعريف فاروق عبد الفتاح(1998) :

هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي تنشط وتوجه السلوك، وتعتبر من المكونات الهامة في النجاح المدرسي. (ناصر،2009: 156)

تعريف نادية الشربوني(2000) :

الدافعية للإنجاز تكوين إفتراضي متعدد الأبعاد، يدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الطموح، والتفوق، والارتقاء من خلال المنافسة والإسرار على أن يتم ذلك بسرعة وإستقلالية .(مرتضى،2012: 233)

تعريف محمد جاسم العبيدي(2009) :

الدافعية للإنجاز هي مقدار النزوع لبذل الجهد لأداء الواجبات والمهمات بصورة جيدة . (مرتضى،2012: 233)

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص أن:

1- الدافعية للإنجاز هي هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح في العمل.

2- الدافعية للإنجاز هي وضع مستويات عالية من الأداء والسعي لتحقيق الهدف.

3- الدافعية للإنجاز هي كل سلوك نشط و جهد مبدول بغرض الوصول الى درجة مناسبة من التكيف مع الذات و المجتمع .

5-الدافعية للإنجاز هي التخطيط وتحدي الصعوبات ووضع البدائل لتحيق الطموح والارتقاء والتفوق.

8- *مكـونات الدافعيــة للإنــجاز*:

يرى أوزيل (1969) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل للدافعية للإنجاز و هي :

1- الحافز المعرفي : الذي يشير الى محاولة الفرد الى إشباع حاجاته لأن يعرف و يفهم، حيث أن المعرفة الجيدة تعين الأفراد على آداء مهامهم بكفاءة أكبر، و إن ذلك يعد مكافئة لهم. (الغباري،2008: 79)

2- توجه الذات : و يمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة، و الصيت، و المكانة التي يحرزها عن طريق آدائه المميز، و الملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها بما يؤدي به الى الشهور بالكفاءته و إحترامه لذاته (الغباري،2008: 80)

3- دافع الإنتماء: و الذي يتجلى في الحصول على تقبل الأخرين، و يستخدم الفرد نجاحهالأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الإعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه كالوالدين و المعلمين. (الغباري،2008: 80)

و يحدد هرمنز (1970) Harmanz مكونات الدافعية للإنجاز في عشرة مظاهر و هي : مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطر، إختيار الرفيق، سلوك التعرف، توتر العمل و المهمة، سلوك الإنجاز، الحراك الإجتماعي، التوجه للمستقبل، إدراك الزمن، المثابرة.
(رعد،2007: 55)

أما محمود عبد القادر(1977) فقد قام بتحديد الدافعية للإنجاز من خلال ثلاثة مكونات : الطموح العام، النجاح بالمثابرة على بدل الجهد، التحمل من أجل الوصول الى الهدف .
(رعد،2007: 55)

9- نـظريات الدافـع للإنجـــاز:

9-1 نظرية ماكيلاند McClelland :

لقد كان لموراي Murray ونظريته أثر كبير على عالم النفس الأمريكي ماكيلاند McClelland الذي تقوم نظريته على أن الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الانساني، قد قدم تفسيرا للدافعية للإنجاز إفترض فيه أن الحوادث الايجابية السابقة ينتج عنها أثارا جانبية مهمة، فاذا أدت مواقف الانجاز السابقة الى تأثير موجب، فان الفرد سينهك من سلوكه الانجازي، وعلى عكس إذ أدت مواقف الإنجاز السابقة الى الفشل والعقوبة، فسينموا لديه دافع لتجنب الفشل. (عطية،2007: 64)

ولقد أوضح كورمان (1974) Korman أن تصور ماكيلاند McClelland للإنجاز له أهمية كبيرة لأنه:

أ- قدم للمنشغلين بهذا المجال أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، فاذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية أما اذا كان سلبيا انخفضت الدافعية . (عطية،2007: 64)

ب- إستخدم فروضا تجربية أساسية لفهم وتفسير ارتفاع وهبوط النمو الإقتصادي في علاقته بالحاجة الى الإنجاز في بعض المجتمعات . (عطية،2007: 64)

ويشير كورمان Korman بأن المنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديدها فيما يلي:

1- هناك إختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية .

2- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة الى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة:

أ- مواقف المخاطرة المتوسطة:حيث تقل مشاعر الانجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل ألا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب- المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الفرد في معرفة امكاناته وقدراته على الإنجاز، وذلك بمعرفة لنتائج أعماله، أو ما يسمى بالتغذية الراجعة .

ج- المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه: الفرد الموجه نحو الانجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل الذي يقوم به . (عطية،2007: 65)

9-2 نظرية أتكنسون Atkinson:

إتسمت هذه النظرية بعدد من الملامح والتي ميزتها عن نظرية ماكيلاند McClelland، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون Atkinson أكثر توجها نحو الدراسات المخبرية، وأكثر تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، والتي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية التي تواكب مواقف الحياة التي تناولها ماكيلاند McClelland وما يميز أتكنسون Atkinson أنه أسس نظريته في ضوء معطيات كل من نظريات الشخصية وعلم النفس التجريبي .

(ناصر،2009: 244)

ولقد حدد كل من ليتوين Litwin مبادئ نظرية أتكنسون Atkinson في دافعية الانجاز على النحو التالي:

أ- يتمتع جميع الافراد بكم هائل من الطاقة، وبعدد من الحاجات أو الدوافع الاساسية والتي تعد بمثابة المنافذ التي توجه الطاقة وتنظيمها.

ب- يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوى النسبية لهذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد لها.

ج- إن طاقة الفرد تنساب من خلال منفد كي يتحول الى سلوك يكون حسب الموقف الذي يجد الفرد نفسه فيه.

د- إن خصائص الموقف تثير مواقف مختلفة.

و- يؤدي كل دافع إلى نموذج من السلوك ويختلف هذا السلوك عن نموذج سلوكي لدافع أخر(112:44).

هـ- إذا تغيرت طبيعة المواقف أو المثيرات فان دوافع مختلفة تستثار،ويتمخض عنها تنشيط نماذج مختلفة من السلوك. (ناصر،2009: 244)

ويؤكد أتكنسون Atkinson في نظريته على الدافعية المستثارة ويراها دالة لمتغيرات ثلاثة هي: الدافع، التوقع، الحافز، كما أكد على دور الصراع بين الميل لإحراز النجاح، والميل نحو تجنب الفشل ، ويؤكد أيضا أن ميل الفرد نحو إحراز النجاح (دافع الإقدام) ينحدر نتيجة التفاعل بين ثلاث متغيرات عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل نحو إحراز= النجاح الدافع للنجاح x احتمال النجاح+ القيمة الحافزة للنجاح

كما يحدد أتكنسون Atkinson من جهة أخرى دافعية الانجاز كما تظهر من خلال ميل الفرد نحو تجنب الفشل(دافع الإحجام) ويتحدد ذلك كنتيجة التفاعل بين ثلاثة متغيرات عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل نحو تجنب الفشل= دافع تجنب الفشلx احتمال توقع الفشلx قيمة الحافزة للفشل

ويربط أتكنسون Atkinson بين هذه الاحتمالات المتضادة، فيذكر أنه إذا كانت دافعية النجاح أكبر من دافعية التجنب للفشل فإن الأداء يصل ذروته، وفي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبتعدون عن الأهداف المضمونة ويفضلون الأعمال المتوسطة الصعوبة وبالعكس عندما ما يكون الميل إلى بلوغ النجاح أقل من الميل إلى التجنب فيكون

الموقف على النقيض، حيث نجد الأفراد ذوي دافعية للانجاز منخفضة يبعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا. (ناصر،2009: 245)

إن جوهر نظرية أتكنسون Atkinson يتحدد في أن الشخص ذا دافعية العالية للإنجاز يضع أهداف وطموحات في نطاق الاعتدال، أي أن المخاطرة المعتدلة هي أهم مظهر تعبيري سلوكي يميز ذوي الانجاز العالي، وفي المقابل نجد ذوي دافعية تجنب الفشل العالية الذين إما يختارون أسهل البدائل أو أصعبها. (ناصر،2009: 244)

9-3 نظرية وينر الاغرائية:

قام وينر (1966) Winz بتطوير نظرية أتكنسون Atkinson في دافعية الإنجاز بعد الدراسة والتحليل وإفتراض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز لتحقيق الهدف، أما الفشل في أداء مهمة ما ينتج عنه نوعان من التوافق للميل:

1- إنخفاض إحتمالية النجاح حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصور. (ناصر،2009: 245)

2- تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة الى الميل الناتج في المحاولة الحالية، وينشأ عن هذا النوع من التوافق نوع من المثابرة للتغلب عن التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف المرجو . (ناصر،2009: 245)

وأطلق وينر على الدافعية المتبقية في المحاولة الأولى، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم(ميل القصور الذاتي) وعدل وينر من معادلة الميل النهائي من خلال إضافة ميل القصور الذاتي على النحو التالي:

الميل النهائي= (الدافع لبلوغ النجاح- الدافع لتجنب الفشل)

(احتمالية النجاحxالقيمة الحافزة للنجاح)+ ميل القصور الذاتي

ومن التنبؤات التي أقيمت في ضوء هذا التصور الذي قدمه "وينر" من خلال هذه المعادلة ،هو أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل، سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل،وأن الأفراد الذين يزايد لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن دافع

النجاح سيكونون أكثر فقرا أي تقل لديهم مستوى الدافعية،مع زيادة عدد مرات الفشل (ناصر،2009: 245)

وأضاف وينر(1986) Winz تكوينات سلبية إلى مفهوم التوقع مثل القدرة والجهد، و أوضح أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون الدافع للإنجاز مرتفعا عند الفرد يزداد مستوى الأداء عند الفشل، حيث يأخذ الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة من فشلهم منطقا للنجاح بعكس الأفراد ذوي دافعية للإنجاز المنخفضة حيث يلاحظ أن أداءهم ينخفض بصورة ملحوظة عند الفشل، ويرجع ذلك إلى إختلاف إدراك الفرد لأسباب الفشل أو النجاح، حيث إفترض أن الفرد من النوع الأول يرجع فشله إلى الإفتقار للجهد، أما النوع الثاني فيرجع فشله إلى إفتقار القدرة.

ولقد أوضح وينز Winz أهمية الطموح والمثابرة على بذل الجهد والقدرة كمتغيرات أساسية لدافع الإنجاز. (ناصر،2009: 246)

9-4 نظرية راينور وروبين (1981) Raynor et Rubin:

تقدم راينور و روبين(1981) Raynor et Rubin بإضافة جديدة لنظرية أتكنسونAtkinson، فهما يؤكدان على مفهوم التوجه للمستقبل، وقد أوضحا أن هذا المفهوم يعتمد على تسلسل الخطوات في العمل واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر وفي المستقبل فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية تؤثر على المهام الأخرى المشابهة في المستقبل .(سعد،2007: 222)

وتبرز هذه النظرية ما يتميز به الأشخاص ذوو دافعية الإنجاز من توجه نحو المستقبل ويتصفون بصفات مثل الطموح والمثابرة وتحمل المسؤولية وتقدير الذات. (سعد،2007: 222)

وقد أوضح راينور عكس ما توصل إليه أتكنسون من خلال تصوره للعلاقة بين أداء المهمة الحالية والنتائج المستقبلية، حيث تبين أن المرتفعين في الحاجة للانجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يفضل المنخفضون في الإنجاز المهام الصعبة، فمن خلال إختيار المهام السهلة يتزايد توجه الشخص نحو الإنجاز تدريجيا والمواصلة في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي. (سعد،2007: 222)

9-5 نظرية هورنر Horner:

إهتمت هورنر Horner بمعالجة الدافعية للإنجاز لدى المرأة، وهي تعتبر أن كلا من الدافع الى الإنجاز والدافع الى تحاشي الفشل الذي قدمه أتكنسون Atkinson غير كافيين لشرح السلوك المرتبط بالإنجاز لدى المرأة . (سعد،2007: 224)

طرحت هورنر Horner مفهوما جديدا يفسر عدم إستجابة المرأة لظروف الإستثارة الإنجازية وهو مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح . (سعد،2007: 224)

ترى هورنر Horner أن هذا الدافع هو أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكرا أثناء اكتسابها لهوية الدور الجنسي حيث تتعلم أن المنافسة غير مناسبة لها وأنها ملائمة فقط للذكور، وعليه فان مواقف الإنجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديها صراعات وتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي . (سعد،2007: 225)

و أوضحت هورنر Horner أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة الإنجاز تجد نفسها في موقف صراع، فنجاحها يعني فشلها فهي تريد أن تكون ناجحة إلا أنها تخشى وفقا للتوقعات الاجتماعية السائدة بأن نجاحها سيؤدي إلى فشلها كامرأة، أو نبذ المجتمع لها، فهي في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل ولكن تخشى النجاح، ومن جهة أخرى إذا فشلت فذلك ناتج لعدم التزامها بمعايير الأداء، أما إذا نجحت فهي تلتزم بتوقعات المجتمع في دورها كأنثى، ومن ثم فانه بالنسبة للمرأة، فان الرغبة في الإنجاز غالبا ما تكون مصحوبة بالدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح. (سعد،2007: 225)

ولم تضع هورنر Horner الدافع لتجنب النجاح في معادلة حساب الميل الناتج بالرغم من أهمية هذا الجانب بالنسبة للأنثى، فالأنثى يمكن أن تكون لديها دافع مرتفع للنجاح ودافع منخفض لتحاشي الفشل، وتظل منخفضة في الميل الناتج أو النهائي، لأن الميل لتجنب النجاح نشأ عن الدافع لتجنب النجاح، وعليه فقد أوضح أركير و جراسكي Arkir et Grasski أن معادلة الميل النهائي بالنسبة للإناث يجب تعديلها لتشغل الدافع لتحاشي النجاح وذلك كالتالي:

ناتج الدافعية للانجاز = (الدافع لبلوغ النجاح– الدافع لتجنب الفشل– الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاحx قيمة الباعث للنجاح) . (سعد،2007: 225)

ولقد قامت روهر (1977) Rohr بإعادة دراسة هورنر Horner حول تفادي النجاح أعيدت على تلاميذ من المستوى الدراسي الخامس حتى الحادي عشر ذكورا وإناثا، وطبق عليهم اختبار تفهم الموضوع لقياس الدافع لتفادي النجاح، وإستمارة دور هوية الجنس ثم طلب منهم القيام بمهام في مواقف تنافسية ومواقف غير تنافسية، ولم تسفر الدراسة عن أية فروقات تتعلق بالجنس والعمر وتصور دافع تفادي النجاح. (سعد،2007: 226)

وقد أدى تلاميذ المستوى التعليمي التاسع والحادي عشر من الإناث ذوي الدافع لتفادي النجاح بشكل جيد في الظروف الخالية من التنافس،أما الإناث اللواتي ليس لديهن دافع لتفادي النجاح، فقد أدين بشكل جيد في المواقف التنافسية، والعكس وجد لدى الذكور في كل المستويات التعليمية فالذكور ذوو الدافع لتفادي النجاح يؤدون بشكل جيد في المواقف غير التنافسية . (سعد،2007: 226)

6-9 نظرية كيوكلا Kyukla:

على الرغم من أن نظرية كيوكلا Kyukla لنظرية أتكنسونAtkinson إلا أنها فسرت الأداء بطريقة مختلفة ،فهي لم تقر بوجود استعداد ثابت ودائم لدى الفرد لتحقيق النجاح، وتجنب الفشل، و لكنها أكدت على وجود متغيرات إدراكية تحكم أداء الفرد تبعا للموقف الذي

يواجهه، فقد ساوت بين ناتج الدافع للإنجاز ومفهوم القدرة المدركة. (عبد الرحيم،2004: 84)

وتفترض أنه عندما يدرك العمل على أنه سهل فان الأفراد ذوي دافعية الانجاز العالية أي الذين يعتقدون أن قدراتهم عالية نسبيا، سيبلون جهدا بسيطا لضمان النجاح، أما الأشخاص منخفضي الدافع للانجاز أي الذين يعتقدون أن قدراتهم دون المستوى، يتوقع منهم بذل جهد أكبر لضمان النجاح . (عبد الرحيم،2004: 84)

الخلاصة :

مما سبق يمكن أن نقول أن الدافعية للإنجاز هي الرغبة في الآداء الجيد و تحقيق النجاح، و هي تتركب من مكونين أساسيين و هما الدافع و هو تلك القوة الذاتية المنشطة و المحركة لسلوك الفرد، و الإنجاز و هو سعي الفرد الى النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي، و يطوي تحت هذان المكونان مجموعة من المفاهيم تبدأ إنطلاقا من الحاجة وصولا الى إزالة المثير أو إعادة التوازن، و هذا ما يجعل الفرد يصل الى تحقيق أهدافه بنجاح .

الفصل الخامس : الدراسة الإستطلاعية

تمهيد

5-مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية

6-عينة الدراسة و مواصفاتها

7-أدوات الدراسة الاستطلاعية

8- مواصفات أدوات الدراسة الإستطلاعية

9-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية

تمهيد :

سنتطرق في هذا الفصل إلى الدراسة الإستطلاعية، و التي كان الهدف منها تجاوز الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية، و ذلك بالتعرف على ميدان الدراسة و تحديد خصائصه، و تحديد عينة البحث الخاصة بالدراسة الأساسية و ذلك من خلال معرفة

خصوصيات المجتمع الأصلي، و للتأكد أيضا من أن الفرضيات التي طرحتها الطالبة الباحثة إجرائية و يمكن التحقق منها (قبولها أو رفضها)، و إعداد الوسائل اللازمة للعمل الميداني هذا بالإضافة إلى قياس الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق، الثبات) الخاصة مقياس قلق المستقبل (مسعود سناء منير)، و مقياس تقدير الذات(روزنبرغ) ، و مقياس الدافعية للإنجاز (هارمنز) و ذلك بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 19 .

1)مكان ومدة الدراسة الاستطلاعية:

أ- مكان الدراسة:

أجريت الدراسة الإستطلاعية في ثلاثة ثانويات بولاية وهران (وسط، شرق، غرب) و هي :

1- ثانوية بن داود عبد الكريم (بلدية المرسى الكبير، دائرة عين الترك) .

2- ثانوية بن عثمان محمد الكبير (بلدية مرفال، دائرة وهران) .

3- ثانوية (بلدية بئر الجير، دائرة بئر الجير) .

ب- مدة الدراسة:

قامت الطلبة الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية إبتداءاً من تاريخ 30-11-2014 إلى غاية 17-12-2014 و ذلك مناصفة بين الثانويات المذكورة بحيث قامت الطالبة الباحثة بزيارة الثانويات بمعدل أسبوع لكل ثانوية، و تزامن اليوم الأخير للدراسة الإستطلاعية مع عطلة الشتاء .

2) عينة الدراسة و مواصفاتها:

أ- حجم العينة:

تتكون عينة الدراسة الإستطلاعية من 79 تلميذاً من أصل 90 تلميذاً شملتهم الدراسة الإستطلاعية، حيث ثم إستبعاد 11 إستمارة لعدم صلاحيتها (غير مملوءة تماماً، أو مملوءة بطريقة خاطئة).

ثم إختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث تمت معاينة التلاميذ الذين إنتهت حصصهم الدراسية الصباحية أو المسائية باكرا، و التلاميذ الذين تغيب عنهم أساتذتهم.

ب- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية:

سنبين مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب بعض المتغيرات الكمية و النوعية.

2-1 حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (02) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث	48	%60,75
الذكور	31	%39,25
المجموع	79	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (02) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت 48 أنثى و هو ما يعادل 60,75% و 31 ذكر و هو ما يعادل 39,25%.

و بهذا يتبين أن توزيع عينة الدراسة حسب الجنس تغلب فيها نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور.

2-2 حسب متغير العمر:

الجدول رقم (03) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر:

العمر	التكرار	النسبة المئوية

17	39	%49,38
18	25	%31،64
19	14	%17,72
20	01	%01،26
المجموع	79	%100

يوضح الجدول رقم (03) أن توزيع العينة حسب العمر في الدراسة الإستطلاعية كان غير متساوي حيث بلغ عدد التلاميذ الذين يبلغ17سنة من العمر أكبر نسبة و التي بلغت 49,38% و الذين كان عددهم 39 تلميذا، و أدنى نسبة كانت 01،26% و التي كانت للتلاميذ ذوو 20 سنة و الذين قدر عددهم ب01 تلاميذ، بينما توسط التلاميذ ذوو 18 و 19 سنة من العمر عينة الدراسة الإستطلاعية حيث بلغ عددهم 25 و 14 تلميذ بنسب مئوية تقدر ب 31،64 % و 17،72% .

2-3 حسب متغير المستوى الدراسي:

الجدول رقم (04) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	17	%21,51
السنة الثانية	24	%30,37

السنة الثالثة	38	%48,12
المجموع	79	%100

يتبين من خلال الجدول رقم (04) أن عدد التلاميذ الذين يدرسون بالسنة الأولى هو17 أي بنسبة مئوية تقدر بـ 21,51% و هي أدنى نسبة، و يليهم تلاميذ أقسام السنة الثانية الذين يقدر عددهم 24 بنسبة 30,37 %، و يقع في المرتبة الأولى من حيث العدد تلاميذ السنة الثالثة بنسبة مئوية تقدرب48,12% و عددهم 38 تلميذا.

2-4 حسب متغير التخصص:

الجدول رقم (05) يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص:

الشعب الدراسية	التكرار	النسب المئوية
أدبي	34	%43,05
علمي	25	%31,64
تقني	20	%25,31
المجموع	79	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (05) أن نسبة الأدبيين تفوق العلميين و التقنيين حيث قدر عددهم ب34 تلميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 43,05%، ليليها التخصص العلمي الذين قدر عددهم 25 تلميذا بنسبة مئوية قدرت بـ31,64 %ثم تأتي في المرتبة الأخيرة التلاميذ ذوو التخصص التقني الذي قدر عددهم 20 تلميذ بنسبة مئوية تساوي 25,31%.

3)أدوات الدراسة الاستطلاعية :

شملت الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية:

مقياس تقدير الذات لروزنبرغ تعريب علي بوطاق (1960).

مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز تعريب فاروق عبد الفتاح موسى (1981).

مقياس قلق المستقبل لمسعود سناء منير (2006).

4) وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الطالبة الباحثة بالإعتماد على المقاييس التالية و ذلك بعد التحقق من صدقها و ثباتها :

4-1 مقياس تقدير الذات لروزنبرغ :

صمم روزنبرغ Rosenberg مقياس تقدير الذات الذي يحمل إسمه في منتصف (1960) من أجل دراسة تقدير الذات لدى عينة عشوائية شملت 10 ثانويات بمقاطعة نيويورك، ضمت 5024 من المراهقين يتراوح مدى العمر لديهم من 12 إلى 19 سنة و مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (1965) هو مقياس مصمم على طريقة ليكرت، بأربع بدائل إجابة و هي :(موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)، و يستخدم أحيانا بخمسة بدائل إجابة، و هناك من الباحثين من استخدمه بستة بدائل إجابة، غير أن مقياس تقدير الذات لروزنبرغ صمم في الأصل على طريقة مقياس جوتمان ثنائي الوزن، و لكن أغلب الدراسات تستخدمه بطريقة ليكرت. (مجدي،2007: 325)

و ترجم هذا المقياس إلى اللغة العربية من طرف علي بوطاق، و يعتبر مقياس تقدير الذات لروزنبرغ من أول المقاييس في تقدير الذات، كما أنه يعتبر نموذجا في تصميم مقاييس تقدير الذات، و هو مستخدم بكثرة في مختلف المواضيع التي تتطلب قياس تقدير الذات. (مجدي،2007: 325)

و يتكون مقياس تقدير الذات لروزنبرغ من 10 فقرات أو عبارات تقيس تقييم الذات العام، منها خمسة فقرات موجبة و خمسة فقرات و خمسة سالبة و هي كالتالي :

الفقرات الموجبة:

1- على العموم أنا راضي على نفسي

2- أحس أن لدي عددا من الصفات الجيدة.

3- بإستطاعتي إنجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.

4- أحس أني فرد له قيمته و هذا على الأقل مقارنة بالآخرين.

5- أتخذ موقف ايجابي نحو ذاتي.

الفقرات السالبة:

1- في بعض الأوقات أفكر بأني عديم الجدوى.

2- أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها.

3- أنا متأكد من إحساس أحيانا بأني عديم الفائدة.

4- أتمنى أن يكون لي إحترام أكثر لذاتي.

5- على العموم أنا أميل للإحساس بأنني شخص فاشل.

طريقة إعطاء الأوزان :

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية أو سلبية الفقرة، حيث أنه في الفقرات 05 الموجبة تعطى الإجابات (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) الدرجات 4 ،3، 2، 1 على الترتيب، أما في حالة الفقرات 5 السالبة فتعطى الإجابات (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) الدرجات 1، 2، 3، 4 على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 10 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 40 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها. (مجدي،2007: 326)

4-2 مقياس الدافعية للإنجاز لهارمنز :

أعد هذا المقياس من قبل هـ، ج، م هارمنز H,J,M hermans و يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الإختيارات، غير أن فاروق عبد الفتاح 1981 حذف

عبارة واحدة، و لكنه لم يشر إلى محتواها، و بالتالي تصبح النسخة العربية من المقياس تتكون من 28 عبارة فقط.

و فقرات المقياس مصاغة على شكل جمل ناقصة يليها أربع أو خمس عبارات أ، ب، ج، د أو أ، ب، ج، د، هـ و يوجد أمام كل عبارة مكملة لها قوسين، بطلب من المفحوص وضع علامة (x) أمام العبارة التي يعتقد أنها تكمله للجملة.

و عبارات المقياس مصاغة على الإتجاهين الإيجابي و السلبي، بواقع 19 فقرة موجبة، و 9 الفقرات سالبة و هي كالتالية:

الفقرات الايجابية:

1- في المدرسة يعتقدون أني .

2- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي .

3- عندما يشرح المعلم الـدرس .

4- أعمل عادة .

5- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ.

6- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى الدروس تكون.

7- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع راديو فإني بعد ذلك.

8- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة .

9- يعتقد الآخرون أني .

10- أنا بصفة عامة.

11- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جداً.

12- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة.(منصور،2010: 98)

13- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به.

14- أكون عادة.

15- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب مدة.

16- إن علاقتي طيبة بالمعلمين في المدرسة.

17- يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم.

18- بالنسبة للمدرسة.

19- التنظيم شيء.

الفقرات السلبية:

1- إن العمل شيء.

2- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاَ.

3- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام.

4- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المنزلي.

6- إن بدء أداء الواجب المنزلي يتطلب.

7- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون.

8- عند عمل شيء صعب فإنني.

9- عندما أبدء شيء فإني.

9-بالنسبة للثانوية أكون.

طريقة إعطاء الأوزان:

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة، حيث أنه في الفقرات 19 الموجبة تعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5،4،3،2،1 على الترتيب، أما في حالة الفقرات 9 السالبة فتعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 1،2،3،4،5 على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 28 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 129 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها. (منصور،2010: 98)

4-3 مقياس قلق المستقبل مسعود سناء منير :

صمم مسعود سناء منير مقياس قلق المستقبل (2006)، أثناء إنجاز دراسة حول بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة قوامها 151 شاب و شابة بمصر، يتكون هذا المقياس في صيغته الأصلية من 30 فقرة، فقامت الطالبة الباحثة بحذف 10 فقرات لأنها لا تتوافق مع البيئة الجزائرية وعينة الدراسة بصفة خاصة، و أهداف الدراسة الحالية بالتالي: تتكون الصيغة الحالية من مقياس قلق المستقبل من 20 فقرة منها 10 فقرات إيجابية و 10 فقرات سلبية و تشمل الأبعاد التالية :

أ- البعد المدرسي الفقرات: (01-08-13-17)

ب- البعد الصحي الفقرات: (03-10-14)

ج - البعد الاجتماعي الفقرات: (02-07-16-18)

د- البعد المهني الفقرات: (05-11-15-19)

هـ- بعد التفكير في المستقبل الفقرات: (04-06-09-12-20)

الفقرات الإيجابية :

1- لا يقلقني تزايد تعامل الناس بالرشوة .

2- على العموم لا تلازمني فكرة الموت .

3- أنا متأكد من عدم الرسوب في الإمتحانات المقبلة .

5- لا تضايقني قلة فرص العمل المتاحة للشباب .

6- أشعر أن حياتي ستتغير للأحسن .

7- أعتقد أنني لن أصاب بمرض خطير في المستقبل .

8- أشعر بالفرح عند التفكير بأنني سأعمل في الوظيفة التي أحب .

9- أنا متأكد من التفوق في دراستي مستقبلا .

10-بالنسبة لي لا يهمني تزايد إنهيار العلاقات الإجتماعية بين الناس .

(سراج الدين،2009: 95)

الفقرات السلبية :

1- أشعر أن صعوبة المناهج الدراسية قد تؤدي بي الى الفشل الدراسي .

2- أتوتر من وقت لآخر عند التفكير في مستقبلي الصحي .

3- أخشى من وقوع بعض المصائب في المستقبل .

4- أنزعج عند التفكير في مستقبلي المهني .

5- يزعجني أن تؤدي الفضائيات و الأنترنيت الى الفساد الأخلاقي في المجتمع .

6- كل ما من حولي يدل على أن الماضي أحسن من المستقبل .

7- أشعر بالخوف من أن أصاب بحادث .

8- أفزع عند التفكير في عدم فهمي للمواد الدراسية في السنوات المقبلة .

9- يضايقني إنخفاض الوازع الديني لدى الكثير من الناس في المجتمع .

10- يقلقني إرتفاع معدل البطالة في أوساط الشباب .

طريقة إعطاء الأوزان :

تتبع الطريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية أو سلبية الفقرة، حيث أنه في الفقرات 10 الموجبة تعطى الإجابات (تنطبق علي، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي) الدرجات3، 2، 1 على الترتيب، أما الفقرات 10 السالبة فتعطى الإجابات (تنطبق علي، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي) الدرجات 1، 2، 3 على الترتيب .

و تعتبر الدرجة 20 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 60 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها . (سراج الدين،2009: 96)

5-الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

قامت الطالبة الباحثة بدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على النحو التالي :

5-1 الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لروزنبرغ Rosenberg:

5-1-1 صدق و ثبات الأداة في دراسة سابقة :

أولا – الصدق :

أ_ الصدق الذاتي: توصل شوب و قوتمان (1997) بحساب الصدق الذاتي إلى معامل صدق بحساب الصدق الذاتي يبلغ 0.93

ب_ الصدق التلازمي: توصل شوب و قوتمان (1997) إلى وجود معامل إرتباط موجب دال إحصائيا بين درجات تقدير الذات لروزنبرغ، و درجات مقياس تقدير الذات لكوبر سميث يبلغ 0.60 .

ثانيا – الثبات :

توصل كل من شوب و قوتمان (1997) إلى معامل ثبات 0.88 بطريقة إعادة الإجراء على عينة من الطلبة، بفارق زمني يقدر بأسبوعين. (مجدي،2007: 326)

5-1-2 صدق و ثبات مقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية :

أولا – الصدق :

أ- الصدق الذاتي: بحساب الصدق الذاتي لمقياس روزنبرغ وجد أنه يساوي 0،90

ب- الصدق التلازمي: و بعد حساب الصدق التلازمي وجد أنه يساوي 0،84

ثانيا – الثبات :

تم حساب ثبات مقياس روزنبرغ بحساب معامل ألفاكرونباخ، وجد أنه يساوي 0،80

5-2 الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز:

5-2-1 صدق و ثبات الأداة في دراسة سابقة :

أولا – الصدق :

أ–الصدق الذاتي: توصل هارمنز (1970) بحساب الصدق الذاتي إلى معاملات الصدق التالية: لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية 0.89

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية 0.90

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية 0.89

ب–الصدق التجريبي: بحساب الصدق التجريبي على عينة عشوائية يبلغ عددها 200 فردا مناصفة بين الذكور و الإناث بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز و درجات تحصيلهم الدراسي في نهاية العام، بلغت قيمة معامل الارتباط 0.67.

ج–صدق المحكمين : و لقد استخدم فاروق عبد الفتاح موسى (1981) صدق المحكمين، ذلك بعرض صور من المقياس على ثمانية محكمين من المشتغلين في ميدان علم النفس التربوي، و القياس النفسي، طلب منهم تحديد.

1–ما إذا كانت الفترة تنمي الدافع للإنجاز أو لا

2–تحديد إيجابية أو سلبية الفقرة

و توصل إلى مايلي:

دلت تقديرات المحكمين على أن كافة فقرات المقياس تنتمي إلى الدافع للإنجاز حيث أن النسبة المئوية لإتفاق المحكمين لم تقل عن 87.5 % (منصور،2010:99)

ثانيا– الثبات:

توصل هارمنز (1970) إلى معاملات ثبات على ثلاث عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية، و تلاميذ المرحلة الإعدادية و المرحلة الثانوية تبلغ على التوالي 0.80، 0.82، 0.80.

و عن تطبيقه لقياس الدافع للإنجاز على عينة مكونة من 125 من الطلبة المستجدين بالجامعة توصل باستخدام معامل ألفاكرونباخ إلى معامل ثبات يقدر ب 0.82، أما فاروق

عبد الفتاح موسى (1981) فبعد تطبيقه للمقياس على عينة شملت 598 تلميذا بواقع 372 من الذكور و 226 من الإناث، ينتمون إلى المراحل الابتدائية و الثانوية و الجامعية في المحافظة الشرقية بمصر، يتراوح مدى العمر لديهم من 13 إلى 24 سنة، توصل إلى معاملات الثبات التالية بحساب معامل ألفاكرونباخ:

_ فيما يتعلق بالذكور 0.803

_ فيما يتعلق بالإناث 0.643

و عند حسابه الثبات بطريقة التجزئة النصفية، و بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في نصف المقياس المكون من البنود ذات الترتيب الفردي، و درجاتهم في البنود ذات الزوجي، و بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون توصل إلى معاملات الثبات التالية في نصف الاختبار و الاختبار ككل على التوالي:

_ فيما يتعلق بالذكور 0.772 ، 0.871

_ فيما يتعلق بالإناث 0.724 ، 0.839

_ فيما يتعلق بالعينة ككل 0.765 ، 0.86. (منصور،2010:99)

5-2-2 صدق و ثبات مقياس الدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية :

أولا – الصدق :

أ- الصدق الذاتي : بحساب الصدق الذاتي لهذا المقياس وجد أنه يساوي 0،92 .

ب- الصدق التلازمي : بحساب الصدق التلازمي وجد أنه يساوي 0،90

ثانيا – الثبات :

تم حساب الثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معامل ألفاكرونباخ و وجد أنه يبلغ 0،81

5-3 الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل :

5-3-1 صدق و ثبات الأداة في دراسة سابقة :

أولا – الصدق : قام مسعود سناء منير (2006) بحساب صدق المحكمين و الذي بلغت نسبته المئوية 74%، و ذلك بعد عرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس بلغ عددهم 10 أفراد .

ثانيا- الثبات : و تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية، و تم التوصل على درجة 0،80. (سراج الدين،2009: 95)

5-3- 2 صدق و ثبات مقياس قلق المستقبل في الدراسة الحالية :

أولا- الصدق:

أ- الصدق الذاتي : بعد حساب الصدق الذاتي وجد أنه يساوي 0،77 .

ب- الصدق التلازمي : و بحساب الصدق التلازمي وجد أنه يساوي 0،84

ثانيا – الثبات :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة الإتساق الداخلي بحساب الفاكرونباخ و وجد أنه يساوي 0،91

الفصل السادس : الدراسة الأساسية

تمهيد

5-مكان و زمان الدراسة الأساسية

6-عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها

7-وصف أدوات الدراسة الأساسية

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الدراسة الأساسية من حيث عينة الدراسة، كما يتطرق إلى مواصفات هذه العينة المكونة من 309 تلميذا من الجنسين يدرسون بالطور الثانوي، موزعون على مجموعة من الثانويات، و سيتم توضيح الخطوات المتبعة لإجراء الدراسة الأساسية، و الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

1- مكان و مدة الدراسة الأساسية :

1-1 مكان الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية في06 ثانويات بولاية وهران و هي كالتالي :

ثانوية بن داود عبد الكريم (المرسى الكبير)

ثانوية بن عمر سعيد (بوصفر)

ثانوية محمد بن عثمان الكبير (مرفال)

ثانوية بوعزيز ربيعة (حي الياسمين)

ثانوية أسامة بن زيد (وهران وسط)

ثانوية الرائد فراج (السانيا)

و تم إختيار هذه الثانويات الستة من بين71 ثانوية موزعة على 09 دوائر و 22 بلدية بولاية وهران، حيث تم إختيار 04 دوائر من أصل 09 موزعة على شرق، و غرب، و وسط، وجنوب ولاية وهران، ثم قامت الطالبة الباحثة بإختيار 06 بلديات من هذه الدوائر بمعدل ثانوية من كل بلدية .

2-1 مدة الدراسة الأساسية:

أجريت الطالبة الباحثة الدراسة الأساسية من تاريخ 04-01-2015 إلى غاية تاريخ 11-02- 2015 أي لمدة شهر تقريبا.

2-عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها:

2-1 مجتمع و عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ الذين يدرسون بالثانويات الواقعة بالمجال الجغرافي لولاية وهران ، و لقد تم إختيار 80 تلميذ تقريبا بطريقة العشوائية البسيطة من كل ثانوية و ذلك بمجموع 500 تلميذ من كل ثانوية من الثانويات المذكورة مسبقا، و هذا بعدما أختيرت هذه الثانويات بطريقة العشوائية العنقودية .

و لقد شملت عينة الدراسة كل المستويات الدراسية السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي ، كما شملت العينة على مختلف الجذوع المشتركة و الشعب الدراسية المتوفرة في الثانويات و تشمل جذع مشترك آداب، و جذع مشترك علوم طبيعية ، و كذلك شعبة آداب و فلسفة، و شعبة أداب و لغات أجنبية و هذا فيما يخص الشعب الأدبية، و شعبة تسيير و إقتصاد، العلوم تجريبية و التي تنتمي الشعب العلمية ، بالإضافة الى شعبة تقني رياضي .

بعد إجراء المعاينة و تفريغ أدوات البحث تقلص عدد وحدات العينة ليصبح 309 تلميذا فقط، جراء عدم إسترجاع عدد كبير من الإستمارات نظرا لعجز الطالبة الباحثة من الإتصال المباشر بالأقسام و التلاميذ في معظم المؤسسات التي شملتهم المعاينة، هذا بالإضافة الى إستبعاد الإستمارات غير الصالحة (غير مملوءة تماما، مشطبة بطريقة خاطئة أو غير كاملة) حيث إلتمست الطالبة الباحثة عدم الجدية في ملئ الإستمارات، و بهذا تم إلغاء عدد كبير من الإستمارات، و بذلك خلصت عينة الدراسة بعينة قوامها309 تلميذا من أصل 500 تلميذ شملتهم المعاينة.

2-2مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

ستبين الطالبة الباحثة مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب بعض المتغيرات الكمية و النوعية ضمن جداول كالتالي:

2-2-1 حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (06) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسب المئوية
الإناث	168	%54،36
الذكور	141	%45،63
المجموع	309	**%100**

يلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أن عينة الدراسة الأساسية تحتوي من حيث الجنس على 183 أنثى أي ما يعادل 59.03%، و 127 ذكر و هو ما يعادل 40.96% و هذا يدل على أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور في عينة الدراسة الأساسية.

2-2-2 حسب متغير السن:

الجدول رقم (07) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن:

السن	التكرار	النسب المئوية
16-14	191	%61,61
19-17	114	%36,77
22-20	05	%01,61

المجموع	309	**%100**

يلاحظ من خلال رقم (07) أن العمر الزمني لعينة الدراسة الأساسية ينحصر بين 14 و 22 سنة، حيث تقدر أكبر نسبة عمرية لفئة التلاميذ الذين تنحصر أعمارهم بين 17 و 19 سنة، و الذين قدر عددهم ب 191 تلميذ بنسبة مئوية تقدر ب61،61% ، أما أدنى فئة عمرية فهي من فئة 20- 22 سنة حيث يقدر عددهم ب05 تلاميذ بنسبة01،61 %و تتوسط هتين الفئتين، فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بينَ 14 و 16 سنة حيث بلغ عددهم 114 تلميذ بنسبة مئوية تقدر 36،77% .

2-2-3 حسب متغير المستوى الدراسي:

الجدول رقم (08) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرار	النسب المئوية
السنة الأولى	118	%38،06
السنة الثانية	101	%32،58
السنة الثالثة	90	%29،35
المجموع	309	**%100**

يوضح الجدول رقم (08) أنه عدد تلاميذ السنة الأولى ثانوي قد بلغ 118 تلميذا بنسبة مئوية تقدر بـ 06،38%، أما تلاميذ السنة الثانية ثانوي فبلغ عددهم 101 تلميذ تقدر نسبتهم المئوية 32،58%، أما تلاميذ المرحلة الثالثة فبلغ عددهم 91 تلميذ أي 29،35 % ، و بذلك

فيمكن أن نقول أن أكبر عدد للتلاميذ كان لصالح تلاميذ السنة الأولى، أما التلاميذ الأقل عددا فهم تلاميذ السنة الثالثة، و يتوسطهم تلاميذ السنة الثانية .

2-2-4 حسب التخصصات الدراسية :

الجدول رقم(09) توزيع التخصصات الدراسية لعينة الدراسة الأساسية:

الشعب الدراسية	التكرار	النسب الئوية
الشعب الأدبية	126	%40،77
الشعب العلمية	142	%45،95
الشعب التقنية	41	%13،26
المجموع	309	%100

من خلال الجدول رقم (09) يمكن أن نقول أنه نسبة تلاميذ الشعب االعلمية هي الأكثر عددا حيث بلغ عددهم 142 تلميذ بنسبة 45،95 %، تم يليهم تلاميذ الشعب الأدبية بنسبة 40،77 % الذين بلغ عددهم 126 تلميذ، أما عدد تلاميذ الشعب التقنية فشكلوا أقل فئة حيث بلغ عددهم 41 تلميذ بنسبة مئوية بلغ عددها 13،26 % .

3- أدوات الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صحة صدق و ثبات أدوات البحث في الدراسة الاستطلاعية قامت الطالبة الباحثة باستخدام الأدوات التالية في الدراسة الأساسية:

مقياس تقدير الذات لروزنبرغ تعريب علي بوطاق (1960).

مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز تعريب فاروق عبد الفتاح موسى (1981).

مقياس قلق المستقبل لمسعود سناء منير (2006).

3-1 وصف أدوات الدراسة الأساسية:

تتميز أدوات الدراسة الأساسية بالمواصفات التالية حسب الترتيب:

3-1-1 مقياس قلق المستقبل :

يتكون مقياس قلق المستقبل لمسعود سناء منير من 20 فقرة منها 10 فقرات إيجابية و 10 فقرات سلبية:

الفقرات الإيجابية :

1- لا يقلقني تزايد تعامل الناس بالرشوة .

2- على العموم لا تلازمني فكرة الموت .

3- أنا متأكد من عدم الرسوب في الإمتحانات المقبلة .

5- لا تضايقني قلة فرص العمل المتاحة للشباب .

6- أشعر أن حياتي ستتغير للأحسن .

7- أعتقد أنني لن أصاب بمرض خطير في المستقبل .

8- أشعر بالفرح عند التفكير بأنني سأعمل في الوظيفة التي أحب .

9- أنا متأكد من التفوق في دراستي مستقبلا .

10- بالنسبة لي لا يهمني تزايد إنهيار العلاقات الإجتماعية بين الناس .

الفقرات السلبية :

1- أشعر أن صعوبة المناهج الدراسية قد تؤدي بي الى الفشل الدراسي .

2- أتوتر من وقت لآخر عند التفكير في مستقبلي الصحي .

3- أخشى من وقوع بعض المصائب في المستقبل .

4- أنزعج عند التفكير فب مستقبلي المهني .

5- يزعجني أن تؤدي الفضائيات و الأنترنيت الى الفساد الأخلاقي في المجتمع .

6- كل ما من حولي يدل على أن الماضي أحسن من المستقبل .

7- أشعر بالخوف من أن أصاب بحادث .

8- أفزع عند التفكير في عدم فهمي للمواد الدراسية في السنوات المقبلة .

9- يضايقني إنخفاض الوازع الديني لدى الكثير من الناس في المجتمع .

10- يقلقني إرتفاع معدل البطالة في أوساط الشباب .

طريقة التصحيح :

تتبع الطريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية أو سلبية الفقرة، حيث أنه في الفقرات 10 الموجبة تعطى الإجابات (تنطبق علي، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي) الدرجات 3، 2، 1 على الترتيب، أما الفقرات 10 السالبة فتعطى الإجابات (تنطبق علي، تنطبق علي أحيانا، لا تنطبق علي) الدرجات 1، 2، 3 على الترتيب .

و تعتبر الدرجة 20 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 60 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها .

3-1-2 مقياس تقدير الذات :

و يتكون مقياس تقدير الذات لروزنبرغ Rosenberg من 10 بنود أو عبارات تقيس تقدير الذات العام، منها خمسة بنود موجبة و خمسة بنود و خمسة سالبة و هي كالتالي:

الفقرات الموجبة:

1- على العموم انا راضي على نفسي

2- أحس أن لدي عددا من الصفات الجيدة.

3- بإستطاعتي إنجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.

4- أحس أني فرد له قيمته و هذا على الأقل مقارنة بالآخرين.

5- أتخذ موقف ايجابي نحو ذاتي.

الفقرات السالبة:

1- في بعض الأوقات أفكر بأني عديم الجدوى.

2- أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها.

3- أنا متأكد من إحساس أحيانا بأني عديم الفائدة.

4- أتمنى أن يكون لي احترام أكثر لذاتي.

5-على العموم أنا أميل للإحساس بأنني شخص فاشل.

طريقة التصحيح :

تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة إيجابية أو سلبية الفقرة، حيث أنه في الفقرات 05 الموجبة تعطى الإجابات (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) الدرجات 4، 3، 2،1 على الترتيب، أما في حالة الفقرات 5 السالبة فتعطى الإجابات (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) الدرجات 1، 2، 3، 4 على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 10 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 40 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها.

3-1-3 مقياس الدافع للانجاز:

يتكون الدافع للإنجاز لهارمنز Hermans من 28 فقرة، و هي عبارة عن جمل ناقصة تليها أربع عبارات على شكل (أ ، ب ، ج ، د) و خمس عبارات على شكل (أ، ب، ج، د، هـ) مكملة، و الفقرات 28 تشمل 19 جملة ناقصة موجبة، و09 جمل ناقصة سالبة و هي كالتالي:

الفقرات الإيجابية هي ذات الأرقام التالية :

.2،5،6،7،8،11،12،13،14،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26

الفقرات السالبة هي ذات الأرقام التالية:

.1،3،4،9،10،15،16،27،28

و تشير الدرجة العالية على هذا المقياس على دافع للإنجاز مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى دافع للإنجاز منخفض.

طريقة التصحيح :

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية الفقرة أو سلبيتها، ففي الفقرات 19 الموجبة تعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 1،2،3،4،5 على الترتيب، أما في حالة الفقرات 9 السلبية فتعطى الإجابات أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5،4،3،2،1 على الترتيب.

و تعتبر الدرجة 28 هي أدنى درجة يمكن للفرد الحصول عليها في هذا المقياس، بينما تعتبر الدرجة 129 هي أعلى درجة يمكن للفرد الحصول عليها.

3-2 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

إستخدمت الطالبة الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي جمعتها في الدراسة الأساسية، و لقد إستخدمت حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 19، و هذه الأساليب الإحصائية هي :

1- التكرارات
2- النسب المئوية
3- المتوسط الحسابي
4- الإنحراف المعياري
5- معامل الفا لكرونباخ
6- معامل إرتباط لبرسون
7- معامل" ت " لحساب الفروق T test
8- تحليل التباين الثلاثي Tree way anova

الفصل السابع : عرض نتائج البحث

تمهيد

1-عرض نتائج الفرضية الأولى

2-عرض نتائج الفرضية الثانية

3-عرض نتائج الفرضية الثالثة

4-عرض نتائج الفرضية الرابعة

9-عرض نتائج الفرضية الخامسة

تمهيد:

بعد القيام بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المذكورة سابقا، وبعد تصحيح أوراق الإجابة على المقاييس، وفرزها، والإبقاء على الأوراق الصالحة منها للمعالجة الإحصائية، تم معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 19، قامت الطالبة الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا الفرضيات.

عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه يعاني تلاميذ الطور الثانوي من قلق المستقبل بمستوى مرتفع.

الجدول رقم (10) يمثل حساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لدى العينة الكلية الدراسة :

الأبعاد	م . الحسابي	م. النظري	الإنحراف المعياري
المدرسي	08،09	8	1،75
الصحي	05،70	6	1،51
الاجتماعي	05،96	8	1،72
المهني	08،20	8	1،54
التفكير في المستقبل	10،36	10	1،77
قلق المستقبل	**38،32**	**40**	**04،78**

من خلال الجدول رقم (10) يمكن أن نقول أن المتوسط الحسابي لمجموع أبعاد مقياس قلق المستقبل يبلغ 38،32 و بمقارنته مع المتوسط النظري للمقياس الذي يبلغ 40 يمكن أن نقول أن عينة الدراسة لديها درجة قلق المستقبل قريبة من المتوسط ، و إذا تفصلنا في الأبعاد نجد أن هناك تدرج و إختلاف في درجات أبعاد مقياس قلق المستقبل، حيث تعاني عينة الدراسة من قلق التفكير في المستقبل حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد 10،36 بالمقارنة من المتوسط النظري الذي يبلغ 10 نجد أنه يكبره بقليل، ثم يليه البعد المهني بمتوسط حسابي يبلغ 08،20 و الذي يفوق المتوسط النظري الذي قيمته 08، يليه البعد المدرسي و الذي يبلغ متوسطه الحسابي 08،09 و الذي يفوق بدوره قيمة المتوسط النظري و الذي يبلغ 08، أما البعدين الصحي و الاجتماعي فقيمة المتوسط الحسابي لديهما أصغر من القيمة المتوسط النظري حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للبعد الصحي 70،05 أما المتوسط النظري فبلغ 06 ، أما البعد الإجتماعي فبلغت قيمة متوسطه الحسابي 05،96 و بمتوسط نظري قدره 08 و هذا يعني أن لا تعاني عينة الدراسة من قلق على المستوى البعدين الصحي و الاجتماعي.

عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي.

الجدول رقم (11) يمثل حساب معامل الإرتباط بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة:

العينة	قيمة "ر"	مستوى الدالة
309	0،907	0،01
		دالة إحصائيا

يتبين من خلال الجدول رقم (11) يتضح أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،01 بين قلق المستقبل و تقدير الذات .

عرض نتائج الفرضية الثالثة :

و تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي و التخصص الدراسي .

أ- حسب الجنس:

1-*قلق المستقبل*: الجدول رقم (12) يمثل حساب قيمة " ت " لدى العينة تبعا لمتغير الجنس:

المتغير	العينة	م.حسابي	إ. معياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	ذكور 141	39،16	04،90	02،85	307	0،005
	إناث 168	37،61	04،57			

من خلال الجدول رقم (12) يمكن أن نقول أن هناك فرق دال إحصائيا في قلق المستقبل عند مستوى الدلالة 0،005 تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور .

2-*تقدير الذات* : الجدول رقم (13) يمثل حساب قيمة "ت" لدى العينة تبعا لمتغير الجنس:

المتغير	العينة	م.حسابي	إ. معياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تقدير الذات	الذكور 141	39،44	06،36	03،01	307	0،003
	إناث 168	39،55	04،56			

من خلال الجدول رقم (13) يمكن أن نقول أن هناك فرق دال إحصائيا في تقدير الذات عند مستوى الدلالة 0،003 تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور .

ب-حسب المستوى الدراسي:

1-***قلق المستقبل*** : الجدول رقم (14) يمثل حساب قيمة "ف" لدى العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي:

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	داخل المجموعات	42،33	02	21،16	0،925	غير دال
	بين المجموعات	7004،58	306	22،89		
	المجموع	7046،91	308			

من خلال الجدول رقم (14) يمكن أن نقول أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لكن هناك فروق ظاهرية من خلال المتوسطات الحسابية لصالح السنة الثالثة، تليهم السنة الأولى و في المرتبة الأخيرة السنة الثانية

2-*تقدير الذات* : الجدول رقم (15) يمثل حساب قيمة "ف "لدى العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي :

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تقدير الذات	داخل المجموعات	11،44	2	05،72	0،185	غير دال
	بين المجموعات	9453،53	306	30،89		
	المجموع	9464،97	308			

من خلال الجدول أن قول (15) يمكن أن نقول ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، لكن هناك فروق ظاهرية من خلال المتوسطات الحسابية لصالح السنة الأولى، تليهم السنة الثانية و في المرتبة الأخيرة السنة الثالثة.

ج-التخصص الدراسي:

1- *قلق المستقبل* : الجدول رقم (16) يمثل حساب قيمة "ف" لدى العينة تبعا لمتغير الشعب الدراسية:

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	داخل المجموعات	02،77	02	1،38	0،060	غير دال
	بين المجموعات	7044،14	306	23،02		
	المجموع	7046،91	308			

من خلال الجدول أن قول (16) يمكن أن نقول ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية، و لكن هناك فروق ظاهرية لصالح شعب العلمية حيث بلغ قيمه المتوسط الحسابي 38،98، و تليه شعبة تقني حيث بلغ المتوسط الحسابي 38،55، و في الأخير شعبة الأدبي حيث بلغ المتوسط الحسابي 38،35 .

2-*تقدير الذات* : الجدول رقم (17) يمثل حساب قيمة "ف "لدى العينة تبعا لمتغير الشعب الدراسية:

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تقدير الذات	داخل المجموعات	0،27	02	0،13	0،004	غير دال
	بين المجموعات	9464،90	306	30،93		
	المجموع	9467،97	308			

من خلال الجدول أن قول (17) يمكن أن نقول ليس هناك فرق ذا دلالة إحصائية لكن هناك فرق ظاهري بين قيم المتوسطات الحسابية لصالح الشعب التقنية، بمتوسط حسابي قيمته 38،46، و تليه الشعب العلمية 38،43 و أخيرا الشعب الأدبية بمتوسط حسابي قدره 38،38

عرض نتائج الفرضية الرابعة:

هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي .

الجدول رقم(18) يمثل حساب معامل الإرتباط بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى العينة الكلية.

العينة	قيمة "ر"	مستوى الدالة
309	0،182	0،01
		دالة إحصائيا

يتبين من خلال الجدول رقم(18) يتضح أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،01 بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز .

عرض نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصص الدراسي.

أ- *حسب الجنس*:

1-*قلق المستقبل*: الجدول رقم (19) يمثل حساب قيمة "ت" لدى العينة تبعا لمتغير الجنس:

المتغير	العينة	م.حسابي	إ. معياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	ذكور 141	39،01	04،37	03،11	307	0،005
	إناث 168	37،99	05،34			

من خلال الجدول رقم (19) يمكن أن نقول أن هناك فرق دال إحصائيا في قلق المستقبل عند مستوى الدلالة 0،005 تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور .

2-الدافعية للإنجاز : الجدول رقم (20) يمثل حساب قيمة "ت" لدى العينة تبعا لمتغير الجنس:

المتغير	العينة	م.حسابي	إ. معياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تقدير الذات	الذكور 141	38،66	05،36	02،95	307	0،005
	إناث 168	38،18	04،90			

من خلال الجدول رقم (20) يمكن أن نقول أن هناك فرق دال إحصائيا في الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة 0،005 تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور .

ب-حسب المستوى الدراسي:

1-**قلق المستقبل** : الجدول رقم (21) يمثل حساب تحليل التباين لدى العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي:

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	داخل المجموعات	16،028	03	08،014	0،261	غير دال
	بين المجموعات	9400،341	306	30،720		
	المجموع	9416،369	308			

من خلال الجدول رقم (21) يمكن أن نقول أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لكن هناك فروق ظاهرية لصالح تلامذة السنة الأولى حيث بلغ حيث بلغ المتوسط الحسابي 38،70، تم تليه تلامذة السنة الثانية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 38،25، أما المرتبة الأخيرة فكانت لتلامذة السنة الثالثة.

2-*الدافعية للإنجاز* : الجدول رقم (22) يمثل حساب تحليل التباين لدى العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي :

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	داخل المجموعات	04،258	02	02،129	0،027	غير دال
	بين المجموعات	24498،914	306	80،062		
	المجموع	24503،172	308			

من خلال الجدول أن قول (22) يمكن أن نقول أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لكن هناك فروق ظاهرية حيث لصالح تلامذة السنة الأولى بمتوسط حسابي قدره 99،11، تليه تلامذة السنة الثانية بمتوسط حسابي قدره 99،10، و في المرتبة الأخيرة تلامذة السنة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 98،80 .

ج-*التخصص الدراسي:*

1- *قلق المستقبل* : الجدول رقم (23) يمثل حساب تحليل التباين لدى العينة تبعا لمتغير التخصص الدراسي:

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قلق	داخل المجموعات	0،960	02	0،480	0،016	غير دال
	بين					

المستقبل	**المجموعات**	9415،409	306	30،769		
	المجموع	9416،369	208			

من خلال الجدول رقم (23) يمكن أن نقول أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية لكن هناك فروق ظاهرية لصالح تلامذة الشعب االعلمية بمتوسط حسابي قيمته 38،50، و تليه تلامذة الشعب التقنية بمتوسط حسابي قيمته 38،46، و في المرتبة الأخير لتلامذة الشعبة الأدبية بمتوسط حسابي قيمته 38،38 .

2 –*الدافعية للإنجاز* : الجدول رقم (24) يمثل حساب تحليل التباين لدى العينة تبعا لمتغير التخصص الدراسي:

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	**داخل المجموعات**	54،931	02	27،465	0،344	غير دال
	بين المجموعات	2448،241	306	896،79		
	المجموع	24503،172	308			

يمكن أن نقول من خلال الجدول رقم (24) يمكن أن نقول يمكن أن نقول أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية لكن هناك فروق ظاهرية لصالح تلامذة الشعب الأدبية بمتوسط حسابي قيمت99،52، و تليه تلامذة الشعب العلمية بمتوسط حسابي قيمته 98،85، و في المرتبة الأخير لتلامذة الشعبة التقنية بمتوسط حسابي قيمته 98،35.

فصل الثامن : مناقشة النتائج

تمهيد

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج الدراسة الأساسية والمعالجة الإحصائية، وذلك إعتمادا على الجانب النظري، والجانب التطبيقي، وخصائص المجتمع الجزائري في الفترة التي أجرية فيها الدراسة.

1- مناقشة الفرضية الأولى:

و تنص هذه الفرضية على أنه يعاني تلاميذ الطور الثانوي من قلق المستقبل بمستوى مرتفع.

و لقد كشفت النتائج أن عينة الدراسة لديها درجة قلق المستقبل قريبة من المتوسط، و بالتالي لم تتحقق الفرضية الأولى. (الجدول رقم 10)

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها صلاح حميد كرميان (2008) بالعراق بعنوان " سمات الشخصية و علاقتها بقلق المستقبل " حيث شملت العينة قوامها 198 فردا بواقع 126 ذكر و 72 أنثى، تتراوح أعمارهم بين 18سنة و 32 سنة، ولقد توصلت النتائج الى وجود مستوى متوسط من قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

(عبد المنعم، 2010: 210)

و من الملاحظ أنه إختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كثيرة، حيث أن معظم الدراسات التي تطرقت لمتغير قلق المستقبل أسفرت نتائجها عن معانات عينات البحث من قلق المستقبل و بخاصة عينات التلاميذ على الرغم من قلتها، و نذكر منها الدراسة التي قامت بها هبة محمد مؤيد (2010) بعنوان " قلق المستقبل عند الشباب و علاقته ببعض

المتغيرات" و شملت الدراسة عينة قوامها 151 فردا من الجنسين تتراوح أعمارهم بين 18 و 30 سنة، و لقد إستخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل لسناء مسعود منير 2006، و لقد توصلت النتائج الى أنه تعاني عينة الدراسة من قلق المستقبل، كما توصلت الى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الكثير من المتغيرات. (عبد الحفيظ،2014: 95)

كما إختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها الباحث محمد عبد الهادي الجبوري، و التي شملت عينة قوامها (120) تلميذ و تلميذة من الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك للسنة الدراسية 2012-2013، ولقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة يعانون من قلق الشديد و ذلك حسب الدلالة الأحصائية عند مستوى الدلالة 0،05.

(عبد الحفيظ،2014: 95)

كنا إختلفت الدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها محمد إبراهيم بعنوان " قلق المستقبل و بالطموح لدى طلبة الإعدادي " (2010) بالإسكندرية، شملت العينة طلبة الطور الإعدادي بواقع 132 طالب من الجنسين، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل ل سناء محمود شقير، و هدفت الدراسة بالدرجة الأولى الى قياس مستوى القلق لدى العينة و علاقته بالطموح لديهم، و من أهم النتائج المتوصل إليها هي معاناة العينة من قلق المستقبل بمستوى عال .

(حامد،2012: 113)

و إذا تفصلنا في نتائج الدراسة الحالية سنلاحظ أن هناك تدرج و إختلاف في درجات أبعاد مقياس قلق المستقبل، حيث نجد أن بعد التفكير في المستقبل كانت نتائجه مرتفعة بالمقارنة مع باقي أبعاد مقياس قلق المستقبل، و هذا يعني أن التفكير في المستقبل يشغل حيز كبير من يوميات عينة الدراسة و ذلك يمكن أن يرجع أسباب و عوامل كثيرة لا يمكن حصرها بسهولة خاصة إذا تعلق الأمر بفئة التلاميذ المراهقين المتمدرسين، حيث أن تتميز مرحلة

المراهقة بمجموعة من التغيرات و التحولات التي تطرأ على الفرد، فالمراهقة تعني الخروج من مرحلة الطفولة، أي أن جميع التقمصات التي قام بها الفرد في طفولته والتي شكلت أناه لم تعد تكفي ، فالمراهق يبحث دائما عن إندماج أوسع في مجتمعه وذلك من خلال تكوين مجموعة الرفاق ، وإتساع دائرة معارفه و إثباث ذاته في المجتمع، و بناء خطط تتعلق بالمستقبل ببعديه القريب و البعيد، وبما أن عينة الدراسة تنتمي لهذه الفئة و لو تعمقنا في واقع المجتمع الجزائري يمكن أن نقول أن الظروف التي ميزت الفترة التي تم فيها هذا البحث تدفع المراهق المتمدرس الى التوجس و ترقب المستقبل بطريقة سلبية، فعلى سبيل المثال لا الحصر تدهور الظروف الإقتصادية الناتجة عن نزول أسعار النفط الى أدنى مستوياتها و إنهيار سعر الدينار الجزائري، و ما إنجر عنها من إضطرابات إجتماعية كنقص القدرة الشرائية لدى المواطنين، و إنتشار البطالة بنسب رهيبة خاصة مع إرتفاع عدد خريجي الجامعات و ذوو الشهادات العليا ، و إنتشار الرشوة و إستعمال النفود لتلبية الحاجات...، و تدهور الظروف السياسية و إتباع ما يسمى بسياسة التقشف و شد الحزام، و الإنفلات الأمني في الدول المجاورة، و إنتشار ما يسمى بالربيع العربي في رقعة واسعة من الدول العربية، و إنتشار الفرق الدينية في الدين الإسلامي كالأحمديين و الوهابيين...، هذا بالأضافة الى و التطور التكنولوجي السريع الذي يصعب مسايرته و إنتشار الجريمة الإلكترونية...، كل هذه المتغيرات من شأنها أن تجعل التلميذ المراهق المتمدرس في الطور الثانوي أن يصاب بقلق التفكير في المستقبل.

أما البعد المهني من مقياس قلق المستقبل فقد جاء في المرتبة الثانية في الدراسة الحالية، حيث أظهرت النتائج أن عينة الدراسة لديها درجة مرتفعة من قلق المستقبل المهني و يبدو هذا طبيعي من وجهة نظر الباحثة، بما أن العينة من فئة التلاميذ المقبلين على الإنتقال من المرحلة الثانوية الى المرحلة الجامعية فالخروج لمجال العمل، و إن التحديات التي تواجه التلاميذ الدراسية و الاجتماعية و إنتشار الأمثلة الفاشلة في المجتمع من خريجي الجامعات الذين يعانون من البطالة يجعل من التلاميذ يعانون من قلق المستقبل المهني، هذا بالإضافة

الى قلة المناصب المقترحة للشباب من قبل الجهات المسؤولة، و كذا إنتشار البيرقراطية، و الرشوة، و إستخدام النفود للحصول منصب عمل هذا ما يجعل التلاميذ المتمدرسين في الطور الثانوي يعانون من قلق المستقبل المهني .

أما فيما يخص القلق من المستقبل المدرسي فقد جاء في المرتبة الثالثة و يمكن أن يعود الى صعوبة المناهج من حيث المحتوى و الطول، حيث تعرف المناهج الدراسية و الكتب الدراسية تعديلات سنوية تقريبا و هذا ما يدخل الشك و القلق في نفوس التلاميذ، إنتشار ظاهرة الدروس الخصوصية و التي لا تستطيع كل فئات المجتمع أن توفرها لأبنائها، و طول الأيام المخصصة للإمتحانات و التي تمتد الى أسبوع كامل و نصف الأسبوع، و كذا إحالة عدد لا يستهان به من الأساتذة ذوي الخبرة الى التقاعد و إستبدالهم بآخرين أقل خبرة و تكوين، و تزايد عدد الإضرابات في قطاع التربية و التعليم، بالإضافة الى المادية المزرية التي تعرفها الكثير من المؤسسات التربوية، و الأدهى و الأمر هو دخول الآفات الاجتماعية الى المدرسة بمختلف أطوارها، من عنف بنوعيه اللفظي و الجسدي و كذا المخدرات بأنواعها كل هذه العوامل و أخرى تجعل التلميذ المتمدرس في الطور الثانوي يعاني من قلق المستقبل المدرسي.

أما البعدين الصحي و الاجتماعي فقد بينت النتائج أن عينة الدراسة تعاني من قلق بدرجة متوسطة على هذين المستويين، و ترى الطالبة الباحثة أن الأبعاد التي سبع التطرق إليها تتداخل مع فيما بينها فكل ما هو مدرسي، و مهني، و صحي يدخل ضمن نسق إجتماعي واحد، و على العموم فإن نتيجة الفرضية الإولى كانت طبيعية فعينة الدراسة لا تعاني من قلق المستقبل، و هذا مؤشر إيجابي، لأن درجة بسيطة من القلق تجعل الفرد أكثر قدرة على مجابهة تحديات الحياة اليومية بطريقة عقلانية، و حيث أنه و على الرغم من التأثيرات السلبية لقلق المستقبل على الفرد إلا أنه يمكن أن يكون له تأثيرات إيجابية حيث يعتبر بمثابة جهاز إنذار ينشط الفرد و يبعثه على بذل الجهد للتوصل الى خفض نتائج التهديد، و

الوصول الى درجة مناسبة من التكيف و تحقيق كل الأهداف المسطرة مستقبلا على الرغم من وجود العقبات و التحديات، و التحولات الإجتماعية .

2- مناقشة الفرضية الثانية:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي.

و بعد المعالجة الإحصائية وجدت هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،01 بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الثانوي، و بهذا تحققت الفرضية الثانية. (الجدول رقم 11)

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الدراسة التي قام بها عبد الحميد بن محمد (2006) بأستراليا بعنوان " قلق المستقبل و تقدير الذات " على عينة من طلبة السنة الأولى و السنة الثانية جامعي، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل و تقدير الذات، توصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،01 بين قلق المستقبل و تقدير الذات، كما توصلت الدراسة الى أنه كلما كان قلق المستقبل مرتفع كانت درجات تقدير الذات منخفضة و العكس صحيح.

(محمد،2010: 81)

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة ستلسونstelson (2008) ببريطانيا، هدفت هذه الدراسة الى نوعية العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات، على عينة من الطلبة تتراوح أعمار أعمارهم بين 23و 28 سنة، و من بين النتائج المتوصل إليها هي وجود علاقة إرتباطية قوية بين تقدير الذات و قلق المستقبل، و توصلت الى أنه كلما كن قلق المستقبل منخفض، كان تقدير الذات عال لذا عينة الدراسة. (حسين،2011: 149)

كما تتفق الدراسة فاطمة حمد سعد الله (2008) بأصوان و التي هدف دراسة علاقة قلق المستقبل بمجموعة من المتغيرات من بينها تقدير الذات، على عينة من طلبة الطور الثانوي (111) من الجنسين، و من بين النتائج التوصل إليها هي وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،01 بين متغير قلق المستقبل و تقدير الذات لذا عينة الدراسة.(حيدر،2010: 77)

كما تتشابه الدراسة الحالية مع ميتشل Metchel (2010) و التي شملت عينة قوامها (204) طالب، هدفت هذه الدراسة الى معرفي درجة القلق المستقبل لدى العينة و مدى علاقته مع متغير تقدير الذات، و من بين النتائج التوصل إليها هي وجود علاقة إرتباطية بين قلق المستقبل و تقدير الذات.(حامد،2012)

وتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته، فعندما يكون للأفراد إتجاهات إيجابية نحو ذواتهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع، وعندما يكون لديهم إتجاهات سلبية نحو ذواتهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضا، وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها بنفسه، و بما أن الذات البشرية تتكون من عدة مكونات تتداخل فيما بينها، فنجد أنه يمكن لتقدير الذات أن يؤثر و يتأثر ببعض الإضطرابات التي يمكن أن تصيب الفرد خاصة إذا تعلق الأمر بفئة هشة كالمراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي، حيث يمكن لقلق المستقبل أن يكون سلاح ذو حدين يرفع أو يخفض درجات تقدير

الذات لذا التلاميذ المتمدرسين بالطور الثانوي، فكلما زادت نسبة قلق المستقبل و ما يصاحبها من أعراض كالأعراض الإنفعالية المتمثلة في مشاعر الخوف و الفزع، والتوتر والهلع الذاتي، والإنزعاج والدعر، والإنقباض و عدم الإرتياح ، و الأعراض المعرفية التي تتجلى في التأثيرات السلبية للعوامل الإنفعالية و الوجدانية على مقدرة الفرد على الإدراك السليم للوقف، والتفكير الموضوعي والإنتباه، والتركيز، وكذلك على التذكر و حل المشكلات والفهم الصحيح للواقع، و نتيجة لذلك ينشغل الفرد في الشك والريبة، وعدم المقدرة على الأداء الجيد وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل والخوف من فقدان التقدير، يمكن لكل هذه الأعراض أن تخفض مستوى تقدير الذات لدى التلميذ مما يجعله الشخص يفتقر الى الثقة في قدراته، و يشعر بالبؤس لأنه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله اليومية، و يعتقد أن معظم محاولاته لتحسين حياته و مستقبله ستبوء بالفشل، و أنه ليس بإستطاعته النجاح إلا في القليل من الأعمال، و على إثر ذلك فهو دائما يميل الى إدراك ما يدعم إعتقاده و يتجاهل ما يكون عكس ذلك، و هذا ما يهدد حياته المستقبلية خاصة إذا تعلق الأمر بالمراهق المتمدرس.

بالرغم من أن للقلق مخلفات سلبية كثيرة، إلا أنه يمكن أن ننظر إليه من زاوية أخرى لأن له دور إيجابي و فعال، و مفيد للفرد في الظروف السوية الاعتيادية، أي أنه بمثابة جهاز إنذار مبكر ينشط الكائن الحي و يبعثه على بدل الجهد للتوصل إلى خفض نتائج التهديد الذي يتنج عنه، و حينما يصدر الانذار عن هذا الجهاز فإن ذلك يساعد على عملية التكيف مع البيئة و المحيط الذي يتواجد فيه الفرد.

و للقلق دورا واضحاَ في إنذار الكائن الحي و تنبيهه إلى وجود خطر معين يهدده، كما و يعمل القلق في حالات معينة على وقاية الفرد عن طريق خفض الوعي و التذكر لديه، و في نفس الوقت توجد حالات أخرى يعمل فيها القلق على زيادة حساسية الفرد للمنبهات من حوله.

3- مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي و التخصص الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل الى أنه هناك فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، و لا فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للشعب الدراسية لدى عينة الدراسة .(الجداول رقم 12-13-14-15-16-17)

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي توصل إليها عبد الباسط حمدي الأسوري (2005)، حيث توصلت هذه إلى وجود فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس، لدى عينة من تلاميذ الطور الإعدادي قوامها (218) تلميذ من الجنسين بالأردن .(دروزة،2009: 63)

كما تختلف النتائج الحالية مع ما توصل إليه حمد أحمد مصطفى (2007) في دراسة حول دراسة الفروق بين قلق المستقبل و تقدير الذات في المستوى الدراسي لدى عينة من التلاميذ، شملت 113 تلميذ و196 تلميذة تراوح مدى العمر لديهم بين9 و21 سنة من مختلف الأطوار، و توصل إلى نتيجة تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى عينة الدراسة.(مرسي،2008: 187)

وكذلك تختلف النتيجة التي توصلت إليها الطالبة الباحثة مع نتائج الدراسة التي توصل إليها نصيف عبد الباقي(2009) من خلال عينة شملت 124 طالب وطالبة طبق عليهم مقياس قلق المستقبل لشوقي خوري رجاء (2007)، وتوصل إلى وجود فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات يعزى للتخصصات الدراسية.(يوسف،2014: 68)

ومن الملاحظ أن كل الدراسات التي إطلعت عليها الطالبة الباحثة تتناقض نتائجها مع نتيجة الدراسة الحالية، فيما يخص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير

الذات يعزى لمتغيري المستوى الدراسي، و الشعب الدراسية، و يمكن أن يرجع هذا الإختلاف الى إختلاف خصائص عينات الدراسات و خلفيتها الاجتماعية .

و يمكن أن يرجع الفرق بين الجنسين في قلق المستقبل و تقدير الذات الى الفرق في التنشئة الاجتماعية بين الجنسين، حيث نجد أن المجتمع يضغط على الذكور أكثر من ضغطه على الإناث فيما يخص التوجه نحو المستقبل من منطلق أن القوامة للرجل، و أن من واجب الذكر أن ينجح في مساره الدراسي و المهني و ذلك لكي ينجح في رعاية أسرته مستقبلا، هذا ما يدفع الذكور المتمدرسين الى أن يكونوا أكثر قلقا من الإناث فهذه الضغوط التي يفرضها المجتمع عليهم تجعلهم أكثر و توجسا و ترقبا للمستقبل، خوفا منهم من عدم ضمان مستقبل مهني و أسري لائق، و عدم القدرة على تحمل مسؤولية أسرهم و تلبية كل حاجياتهم و مستلزماتهم الحياتية مستقبلا، خاصة مع التغيرات الاجتماعية السريعة و المتلاحقة و التي يصعب مسايرتها بسهولة ، و ذلك عكس الإناث اللواتي لا يضغط عليهن المجتمع لأنهن من الناحية الاجتماعية لا تحملن مسؤولية الأسرة من الناحية الإقتصادية و هذا ما يخلق الفرق بين الجنسين، هذا يعني أن الأنثى من الناحية الاجتماعية ليست ملزمة بتلبية مستلزمات و حاجيات الاقتصادية للأسرة فمهامها الأسرية تقتصر على الرعاية، و تسيير، و ترتيب شؤون البيت و تربية الأطفال، هذا ما يمكنه أن يجعل الإناث أقل قلق من الذكور لأنهن تعودن على كون الأب، أو الأخ الأكبر أو الزوج هو الذي يتحكم في أمور البيت و الأسرة.

أما فيما يخص عدم وجود فروق التي تعزى الى المستويات الدراسية و الشعب الدراسية فيمكن أن تعود الى أن كل التلاميذ يدرسون في نفس الظروف المدرسية، فعلى إختلاف مستوياتهم الدراسية و تخصصاتهم فإن المناخ الدراسي الموحد لديه نفس التأثير على كل التلاميذ على حد سواء، و لكن لا يمكن إهمال العلاقة بين قلق المستقبل و التخصصات الدراسية و حتى المستويات الدراسية فهناك من الدراسات من توصلت الى وجود علاقة بين التخصصات الدراسية و قلق المستقبل، نذكر منها ما توصل إليه عثمان أحمد سليمان

(1993) الى وجود علاقة بين التخصص الدراسي و متغير قلق المستقبل، فقد توصل الى أن التخصص الدراسي لدى طلبة كلية الآداب له علاقة إرتباطية سالبة بكل من قلق المستقبل و حالة القلق و سمة القلق و قلق الموت و قلق الحرب. (الرحوم،2006: 151)

و في دراسة لمندوه (2006) و التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى معرفة الفرق بين طلاب الجامعة وفقًا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية في قلق المستقبل، وتكونت عينة الدراسة من (600) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنصورة، وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس التوافق الدراسي من إعداد الباحث . (الرحوم،2006: 152)

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث في قلق المستقبل لصالح الذكور، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق المستقبل لصالح التخصصات الأدبية، وعن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرق الدراسة من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل لصالح طلاب الفرقة الرابعة، كما توصلت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط سالب دال إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة . (الرحوم،2006: 152)

و بالمقابل فإن العشري(2004) لم يتوصل الى فروق في قلق المستقبل بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية و الطلاب ذوي التخصصات الأدبية. (عبد السلام،2006: 171)

و يمكن أن نقول أن الفكر الشائع في المجتمع الجزائري على أن الشعب و التخصصات العلمية هي أكثر تميزا و أرفع مستوى من الشعب و التخصصات الأدبية، و أكثر حظا من حيث توفر مناصب الشغل حتى أن لدهم فرص التوظيف المباشر بعد التخرج، هذا ما يمكنه أن يخلق فرق بين التلاميذ العلميين و الأدبيين، حيث يلاحظ أن تلاميذ الشعب العلمية هم

أكثر تفاؤلا بالمقارنة مع التلاميذ الأدبيين، أما فيما يخص المستويات الدراسية فمن الملاحظ أن تلاميذ الأقسام النهائية هم أكثر قلقا لكونهم مقبلين على إجتياز إمتحان مصيري الذي سيحدد مستقبلهم ككل .

4- مناقشة الفرضية الرابعة:

و تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي.

و بعد المعالجة الإحصائية للبيانات تأكدت صحة الفرضية الرابعة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة 0،01 .(الجدول رقم 18)

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة التي أجريت في البيئة الأردنية (2006)، حاول من خلالها الباحث نزار أحمد خليل تقصي أثر كل من قلق المستقبل على الدافعية للإنجاز، لدى تلامذة الصفوف السابع والثامن والتاسع من الطور الثانوي في مدينة عمان، بلغت عينة البحث (250) تلميذ من الجنسين، طبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز الذي بناه سميث (smith 1973) وعربته قطا مي (1989) ومقياس قلق المستقبل، و لقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر ذي دلاله إحصائيه عند مستوى (0,01) كل من دافع الإنجاز وقلق المستقبل عند عينة الدراسة .(عبده،2007: 134)

كما تتفق الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحثان عبد الوهاب محمد رضا و يسرى إبراهيم منصور (2007) هدفت الدراسة التعرف على دور بعض المتغيرات النفسية منها القلق و الدافعية للإنجاز على الطلاب لدى عينه قوامها (142) طالبه من طالبات الجامعة، وقد إستخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس القلق للآري (1963) و مقياس هارمنز، و توصلا الى :

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين القلق و الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة 0،05.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تخص متغيرات(الجنسين، و المستوى الدراسي، و درجة التكيف المدرسي). (سليمان،2010: 161)

كما تتفق النتائج مع ما توصل إليه جمال الدرقوسي (2009) حيث إستهدفت الدراسة التعرف على درجة قلق المستقبل مدى وعلاقته بالدافعية للإنجاز المدرسي لدى طلبة الجامعة، إستخدم الباحث أداتين الأولى أداة القلق المستقبل المعدة من قبل جمال عبد الفتاح (1997) على عينة من طلبة الجامعة عددهم (435) طالبا وطالبة من التخصصات (الطبية والهندسية والعلمية والإنسانية) وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1-توجد علاقة داله إحصائيا بين مستوى القلق الاجتماعي والدافعية للإنجاز المدرسي.

2-كان متوسط الحسابي مرتفع عن المتوسط النظري في قلق المستقبل لطلبة الصف الأول بغض النظر عن متغير (الجنس، التخصص، موقع السكن).

3-كان مستوى التكيف لطلبة الصف الأول متوسط بغض النظر عن متغير (الجنس، التخصص، موقع السكن). (سليمان،2010: 161)

كما تتشابه نتائج الدراسة أشواق سيد حسن (2009) مع استهدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز المدرسي و القلق لدى طلبة الجامعة، بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة بواقع (197) طالبا و(203) طالبة تم إختيارهم تبعا لأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية المناسبة، إستخدمت الباحثة إستبيان أساليب المعاملة الوالدية الذي تكون من صورتين أحديهما للأب وتكون من (25) موقفا والأخر للأم وتكون من (25)يضم أربعة أساليب، وتم إستخراج الصدق الظاهري وكانت نسبة القبول من (80-100) درجة, وقامت الباحثة ببناء مقياس لدافع الإنجاز الدراسي وتكون من (39) فقرة وإستخرج الصدق والثبات وبلغ الثبات (91، 0) درجة، كم إستخدمت مقياس القلق لتايلر ، و كانت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين القلق و الدافعية للإنجاز المدرسي و أساليب المعاملة الوالدية، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع

الإنجـاز، وهنـاك أثـر فـي أسـاليب المعاملـة الوالديـة بالنسـبة لـدافع الإنجـاز الدراسـي. (مرتضى،2012: 169)

ترى الطالبة الباحثة أنه بما أن الدافعية للإنجاز هي القوة المحركة التي تدفع الفرد إلى المثابرة على بذل الجهد، وتحمل الصعاب، والتغلب على كل ما يصادفه من عقبات في سبيل تحقيق الأهداف، والتفوق والارتقاء، من خلال المنافسة والإسرار على أن يتم ذلك بسرعة و دقة، و هي مقدار نزوع التلميذ لبذل الجهد لأداء الواجبات والمهمات مهما كان نوعها و شدة صعوبتها، و من الملاحظ أنه يمكن للدافعية أن تتأثر بدورها ببعض الإضطرابات التي يمكن أن يصاب بها الفرد مما يؤدي الى تثبيطها و خفض من مستواها، مما يجعل الفرد و بصفة خاصة التلميذ المراهق المتمدرس إما متوسط الإنجاز، فيغلب عليه عدم التوازن و الإعتدال في القيام بالمهام الموكلة إلية و الميل إلى الكسل، ويشعر بأن كل الأعمال التي يجب عليه القيام بها صعبة، و عدم القدرة على إتمام المهام التي بدأها، أو متدني الإنجاز حيث يصبح لديه صفة الهروب و تفادي القيام بأي مهمة مهما كان نوعها، و الإنقياد للغير، والتوتر و الخمول، و التساهل في كل الأمور.

يمكن لقلق المستقبل أن يجعل من تلميذ ذا دافعية للإنجاز مرتفعة يغلب على سلوكه النشاط، و المثابرة، و الجدية و رسم خطط و أهداف مستقبلية و السعي لتحقيقها، الى تلميذ لا يجد له داعي للقيام بأي عمل أو نشاط، ولا يضع لنفسه هدفا معينا يسعى لتحقيقه، و ذلك لأن لقلق المستقبل تأثير سلبي مباشر على طريقة تفكير التلميذ، وهذا بدوره يؤثر وبشكل سلبي على حياته وتطلعاته للمستقبل لتجعل منه شخصاً يعيش ليومه بأجواء من الخوف والحزن، والتشاؤم لما سيأتي به المستقبل، وما يخبئه المجهول و يحيا حياة تفتقر لحالات التغيير والتطور للأحسن، بل حياته تسودها الروتينية في كل شيء لا يقبل فيها التجديد خوفاً من المفاجأة التي تمثل له مواقف صعبة، وكونه لا يملك الحلول ولا الإمكانات الكافية للتعامل مع هذه التحديات حتى وإن كانت بسيطة، وإن حدث مثل هذا الشيء تراه يلجأ لوسائل دفاعية ذاتية (الكبت، الإزاحة وغيرها)

و ترى الطالبة الباحثة أنه كلما كانت درجة قلق المستقبل عالية، إنخفض مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، و هذا ما توصل إليه الباحث الإنجليزي هاري رودولف Harry Rodolf (2010)، في دراسة هدفة الى البحث عن أثر العلاقة بين القلق و الدافعية للإنجاز على عينة قوامها (300) طالب من الجنسين، و توصلت نتائج الدراسة الى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق و الدافعية لإنجاز، كما توصلت الى أنه كلما كان درجة القلق عالية إنخفضت درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة. (مرتضى،2012: 169)

إذن مكونات قلق المستقبل السلبية يمكن أن يكون لديها تأثير مباشر على إضعاف مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المتمدرس مما يجعل تحصيله الأكاديمي ينخفض و يتدهور مما يأدي به الى التأخر الدراسي فالفشل الدراسي، كما يمكن له أن يؤدي الى التسرب الدراسي و ترك مقاعد الدراسة، و ما ينجر عن ذلك من إنحراف و الدخول في دائرة الآفات إجتماعية كالعنف و تعاطي المخدرات بمختلف أنواعها، و السرقة، و محاولة الهجرة غير الشرعية، و حتى الجنوح...، هذا ما يجعله في خطر مما يستدعي الاهتمام بهذه الفئة نظرا لهشاشتها و عدم قدرتها على النظر للأمور بشكل واقعي و بمنظور متفائل نظرا لعدم نضجها و قلة تجاربهم الحياتية.

و على النقيض يمكن لقلق المستقبل إذا كان بدرجات متوسطة و معتدلة أن يكون عامل إيجابي يعمل على رفع مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ المتمدرس في الطور الثانوي، و ذلك لكون القلق يمكنه أن يعمل بمثابة جهاز إنذار مبكر ينشط الكائن الحي، و يبعثه على بدل الجهد للتوصل إلى خفض نتائج التهديد الذي يتنج عنه، و حينما يصدر الإنذار عن هذا الجهاز فإن ذلك يساعد على عملية تكيف التلميذ مع ذاته و مع المحيط الذي يتواجد فيه خاصة المحيط المدرسي، فكلما زاد تكيف التلميذ مع ذاته و بيئته كلما زادت لديه الصحة النفسية و هذا ما ينعكس إيجابا على تحصيله الأكاديمي مما قد ينبئ بمستقبل

مشرق لهذا التلميذ الذي يعتبر مشروع رجل ناجح و متزع مستقبلا يمثل عضو بناء في المجتمع .

5- مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، و المستوى الدراسي و التخصصات الدراسية.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل الى أنه هناك فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، و الشعب الدراسية . (الجداول رقم 19-20-21-22-23-24)

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرواف عبد الناصر (2004) حيث إستهدفت الدراسة معرفة أثر قلق المستقبل وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، بلغ حجم العينة (500) طالب وطالبة بواقع (197) طالبا و(303) طالبة تم إختيارهم تبعا لأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية المناسبة، توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصصات الدراسية . (سعد،2007: 123)

و يمكن أن نقول أن للقلق تأثير مباشر على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بصفة عامة على الرغم من إختلافهم من حيث الجنس، و حتى المستويات الدراسية و الشعب الدراسية، حيث يمكن لقلق المستقبل أن يجعل من تلميذ ذا دافعية للإنجاز مرتفعة يغلب على سلوكه النشاط، و المثابرة، و الجدية و رسم خطط و أهداف مستقبلية و السعي لتحقيقها، كما يمكن له أن للتلميذ ألا يجد له داعي للقيام بأي عمل أو نشاط، ولا يضع لنفسه هدفا معينا يسعى لتحقيقه، و ذلك لأن لقلق المستقبل تأثير سلبي مباشر على طريقة تفكير التلميذ، وهذا بدوره

يؤثر وبشكل سلبي على حياته وتطلعاته للمستقبل لتجعل منه شخصاً يعيش ليومه بأجواء من الخوف ، والتشاؤم لما سيأتي به المستقبل، وما يخبئه المجهول و يحيا حياة تفتقر لحالات التغيير والتطور للأحسن، بل حياته تسودها الروتينية في كل شيء لا يقبل فيها التجديد خوفاً من المفاجأة التي تمثل له مواقف صعبة، وكونه لا يملك الحلول ولا الإمكانات الكافية للتعامل مع هذه التحديات حتى وإن كانت بسيطة، وإن حدث مثل هذا الشيء تراه يلجأ لوسائل دفاعية ذاتية (الكبت، الإزاحة وغيرها)، و بذلك فإن قلق المستقبل يرتبط سلبا بالتحصيل الأكاديمي و الإنجاز الدراسي خاصة إذا كان بنسب مرتفعة، أما إذا كان بنسب متوسط و معتدلة فيمكنه أن يكون عامل منشط و رافع للدافعية مما يجعل التلميذ أكثر مثابرة و تفوق، ففي دراسة للانس و دوفولدر(1982) De Volder et Lens بعنوان التحصيل الأكاديمي ومنظور زمن المستقبل كمفهوم معرفي– دافعي، و أجريت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية المتمثلة بعينة البحث والمكونة من 251 طالب، و التي هدفت الى معرفة العلاقة بين التحصيل الاكاديمي والمثابرة والبعد المعرفي و الدافعي لمنظور زمن المستقبل، وقد تبين أن:

1– الطلاب المتفوقين علمياً والمثابرين هم الأكثر إهتماماً بالأهداف البعيدة المدى .

2– إعتقاد هذا النوع من الطلاب (المتفوقين والمثابرين) أن الدراسة هي الطريق والوسيلة الأفضل لتحقيق أهدافهم. (سعد،2007: 126)

و في دراسة لميلو (2005) Mylou توصل الى أن التلاميذ الأقل توجها نحو المستقبل يتحصلون على درجات أقل في المواد الدراسية بالمقارنة مع التلاميذ ذوي التوجه الأعلى نحو المستقبل.(الغباري،2008: 138)

و إذا تمعنا في النتيجة المحصل عليها في الدراسة الحالية فيمكن أن نقول بأن عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز تعزى لمتغيري المستوى الدراسي و الشعب الدراسية لتلاميذ الطور الثانوي ترجع الى خضوع كل التلاميذ لنفس

الظروف في المؤسسات التربوية بغض النظر لمستوياتهم الدراسية أي السنة الأولى و السنة الثانية و السنة الثالثة ثانوي، و كذا الجذوع المشتركة و الشعب الدراسية، فكل هؤلاء يتمدرسون في بيئة مدرسية تتميز بنفس الخصائص من كنفس المناهج و المقررات الدراسية، و نفس الظروف المادية من الوسائل و تجهيزات مدرسية...، و نفس نظام الإمتحانات، و نفس القوانين المنظمة للمؤسسات التربوية، و إمتداد ظاهرة الدروس الخصوصية حتى في المواد التي لا تستدعي ذلك، هذا بغض النظر الى نفس المشاكل التي تعصف بالمؤسسات كالإضرابات المتواصلة و دخول بعض الآفات الاجتماعية الى المؤسسات التربوية كالمخدرات بأنواعها و الأسلحة البيضاء ...، إذن هذا ما يمكنه أن يزيل و يختزل الفروق التي يمكن أن تخلقها إختلاف بين المستويات الدراسية و الشعب الدراسية لدى التلاميذ المتمدرسين في الطور الثانوي.

و يمكن يختلف مستوى قلق المستقبل بإختلاف المستويات الدراسية، فتلاميذ التعليم ما قبل الجامعي أي تلاميذ الأقسام النهائية يمكن أن يكون لديهم مستوى قلق المستقبل بدرجات عالية بالمقارنة مع تلاميذ المستوى الأول و المستوى الثاني من التعليم الثانوي و حتى طلبة التعليم الجامعي، و يمكن أن يرجع هذا الى كون هذه الفئة من التلاميذ مقبلة على إمتحان مصيري يحدد مستقبلها ككل، فالنجاح في إمتحان البكالوريا يعني الدخول الى الجامعة و إتباع تخصص معين، و يمكن لهذا التخصص الجامعي أن يحدد المستقبل المهني للتلميذ و هذه الوظيفة هي التي ستحدد بدورها المستوى المعيشي الذي سيعيشه هذا التلميذ مستقبلا.

أما بالنسبة لتلاميذ المستوى الأول و الثاني من الطور الثاني فيمكن لهذه الفئة أن تكون أقل قلقا و يعود ذلك الى خصائص النمو لهذه الفئة كونها في أوج فترة المراهقة حيث يقل لذى هذه الفئة التفكير المنطقي الواقعي، ففي دراسة لصبري (2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة المعتقدات الخرافية بكل من قلق المستقبل والدافعية ومدى اختلاف هذه المتغيرات باختلاف النوع، وشملت العينة (150) فرداً (75) طالباً و (75) طالبة

وإستخدمت الباحثة مقياس الإتجاه نحو بعض المعتقدات الخرافية ومقياس قلق المستقبل من إعداد زالسكي Zeleski و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-وجود إرتباط، عكسي دال إحصائيا بين المعتقدات الخرافية لدى المراهقين والمراهقات وكل من قلق المستقبل والدافعية للإنجاز.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس قلق المستقبل لصالح الذكور، مما يعني أن الذكور أكثر قلقاً على مستقبلهم من الإناث.(ناصر،2009: 99)

أما عن وجود فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز يعزى لمتغير الجنس، فيمكن رده الى الفرق في التنشئة الاجتماعية بين للذكور و الإناث، أين يتم تحميل الذكر المسؤولية مبكرا لا لشيء سوا لكنه ذكر، هذا ما يجعله أكثر قلق على مستقبله و ذلك لأنه من المفروض أن يبني أسرة و يتحمل أعباءها و مسؤوليتا بمفرده مستقبلا، هذا ما يجعل الذكر يدخل في حالة قلق مبكر خوفا من عدم القدرة على توفير كل هذه المتطلبات مستقبلا نظرا لبعض المتغيرات التي تفرضها علية البيئة .

الخاتمة:

تم في هذا البحث دراسة قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات و الدافعية للإنجاز لذى تلاميذ الطور الثانوي، و على ضوء النتائج المحصل عليها و بعد مناقشتها و تفسيرها بالإعتماد على الجوانب النظرية و الدراسات السابقة توصلت الطالبة الباحثة الى وجود قلق المستقبل بدرجة قريبة من المتوسط لدى عينة الدراسة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات، مما توصلت الدراسة الى وجود فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات تعزى لمتغيري المستوى الدراسي و الشعب الدراسية، كما توصلت نتائج البحث الى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز، كما توصلت الدراسة الى وجود فرق دال إحصائيا بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز يعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز تعزى لمتغيري المستوى الدراسي و الشعب الدراسية، و ترى الطالبة الباحثة أن النتائج المتوصل إليها تتشابه مع نتائج بعض الدراسات و تختلف مع البعض الآخر، و هذا يمكن أن يعود الى بعض العوامل الخارجية كالخلفيات الاجتماعية و الاقتصادية لعينات الدراسات، كما يمكن أن يعود هذا الإختلاف الى خصائص هذه العينات من حيث الحجم و العمر و الطور الدراسي، كما يمكن أن يعود الى الظروف التي أجريت فيه الدراسة، و على العموم فإن المتغيرات التي تم التطرق إليها في الدراسة الحالية لها تأثير مباشر على التلميذ المراهق المتمدرس في الطور الثانوي، في الفترة التي تم فيها البحث و الممتدة بين أواخر سنة 2014 و أوائل سنة 2015، هذا بالنظر الى

الظروف الاقتصادية و ما إنجر عنها من تداعيات إجتماعية في الجزائر في هذه الفترة، و بغض النظر عن كل هذا فإن كل من قلق المستقبل، و تقدير الذات و الدافعية للإنجاز هم مكونات يمكن أن تتداخل و تتفاعل فيما بينها لتعطينا شخصا ذو صحة نفسية أو العكس .

الإقتراحات :

بناءا على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تقترح الطالبة الباحثة مايلي:

1- توسيع البحث في هذا الموضوع على المستوى الوطني ليشمل المدن الساحلية، و الداخلية، و الجنوبية و دراسة الفرق بينهم إن وجد.
2-القيام بدراسة مقارنة بين تلاميذ الطور الثانوي و الطلبة الجامعيين في نفس الموضوع.
3-القيام بدراسة مقارنة بين تلاميذ الأقسام التعليمية المفصلية للطورين المتوسط و الثانوي في نفس الموضوع.
4- ربط متغير قلق المستقبل بمتغير الطموح و فاعلية الذات في دراسة مشابهة تشمل تلاميذ الطور الثانوي.
5-دراسة قلق المستقبل لدى الطلبة الجامعيين في دراسة مقارنة بين التخصصات الأدبية، و التخصصات العلمية و التقنية .

المراجع

قـــائمـــة الـــمراجـــع:

المراجع باللغة العربية :

1- أحمد يحي خولة، (2009)، الاضطرابات

2- السلوكية و الانفعالية، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.

3-الغباري ثائر أحمد، (2008)، الدافعية بين النظرية و التطبيق، عمان، دار الميسرة.

4- الرحوم جلال سعيد، (2006)، أساسيات علم النفس، الطبعة الثانية، بيروت، دار العربية للعلوم .

5- الداهري صالح حسين، (2005)، مبادئ الصحة النفسية، عمان، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع.

6- النوبي محمد علي، (2010)، علم النفس الإكلينيكي، عمان، دار الصفاء للنشر و التوزيع.

7- آرون بيك، (2000)، العلاج المعرفي و الاضطرابات الانفعالية، ترجمة عادل مصطفى، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

8- بطرس حافظ بطرس، (2010)، المشكلات النفسية و علاجها، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر و التوزيع، الطبعة الثانية .

9- جون فيتكس، (2008)، حالات الاضطراب النفسي العقلي، ترجمة مي السيد مقلد، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.

10- جودت عزت عبد الهادي، (2007)، مبادئ التوجيه و الإرشاد و التوجيه، الطبعة الثالثة، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع .
11- جاسم عبيد الله، (2008)، نظريات التعلم، الطبعة الثانية، عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
12- جاسم محمد أنور، (2009)، علم النفس التربوي و تطبيقاته، عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
13- حيدر حيدر، (2010)، الصحة النفسية و العلاج النفسي، الطبعة الرابعة، القاهرة، عالم الكتب للنشر و التوزيع.
14- حسن علي حسن، (2007)، سيكولوجية الإنجاز، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
15- حسن عبد الحميد أحمد، (2006)، الشخصية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
16- حجاج غانم، (2009)، علم النفس المدرسي، القاهرة، عالم الكتاب.
17- حسين فائزة ، (2011)، علم النفس المرضي (السيكوباثولوجية)، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع .
18- حامد محمود، (2012)، علم النفس الإكلينيكي، الطبعة الثانية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.
19- خلوف هواش خالد، (2008)، العلاقة بين الدافع للانجاز، الطبعة الأولى، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.
20- خليفة إبراهيم،(2011) ،علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمان ، دار المسيرة النشر و التوزيع.
21- دروزة أفنان نظيرة، (2009)، أساسيات في علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع.

22- رعد محمود أبوعلام، (2007)، التعلم أسسه و تطبيقاته، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
23- زغلول عماد عبد الرحيم، (2002)، مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الثانية ، العين، دار الكتاب الجامعي للطباعة و النشر و التوزيع.
24- سيد عبد الرحيم خليفة ، (2008)، دراسة علم نفس الطفل و مخاوف الأطفال، القاهرة، دار الكتاب الحديث للنشر و التوزيع.
25- سعدان جبر، (2006)، علم النفس المقارن، الطبعة الثانية، عمان، جدار للكتاب العالمي.
26- سعد أحمد إبراهيم، (2007)، دافعية الانجاز (دراسة تنموية)، الطبعة الثانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.
27- سمران حسين معتز، (2004)، صعوبات التعلم، عمان، الدار الدولية للنشر و التوزيع.
28- سراج الدين حسن، (2009)، تمريض الصحة النفسية، الطبعة الثانية، عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.
29- سليمان عبد الواحد، (2010)، صعوبات التعلم الاجتماعية الإنفعالية، القاهرة، دار إيتراك.
30- سليم سليمان، (2008)، الإشراف النفسي،عمان، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
31- شريم رغد، (2009)، سيكولوجيا المراهقة، عمان، دار الميسرة .
32- عريف أحمد، (2005)، الطب النفسي، عمان، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر و الطباعة والتوزيع .
33- علي أشرف عبد الغني، (2005)، الصحة النفسية بين النظرية و التطبيق، الطبعة الثالثة، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطباعة و النشر.

34- عبده محمد عادل ، (2007)، صعوبات التعلم، الطبعة الثانية ، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر.

35- عبد السلام عبد الغفار، (2006)، مقدمة في علم النفس، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

36- عبد الحفيظ العربي، (2014)، الاضطرابات النفس جسدية، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الراتب الجامعية.

37- عبد المنعم أحمد حسين، (2010)، دراسات معاصرة في علم النفس المعاصر، القاهرة، عالم الكتاب للطباعة و النشر.

38- عبد الباسط متولي خضر، (2005)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التأخر الدراسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

39- عطية محمود، (2007)، علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.

40- عز الدين جميل عطية، (2002)، الأمراض النفسية، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتاب للطباعة و النشر.

41- عبد الرحيم نصر الله، (2004)، تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي، عمان، دار وائل للنشر و التوزيع.

42- عيد شعيب محمد، (2010)، دافع الانجاز و علاقته بالقلق و الاكتئاب و الثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين و غير الكويتيين في القطاع الحكومي، الحولية الرابعة و العشرون.

43- عبد السميع أحمد، (2008)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

44- عثمان محمد، (2007)، أساليب التقويم التربوي، عمان، دار أسامة للنشر و التوزيع.

45- قاسم عبد الله، (2008)، مدخل إلى الصحة النفسية، الطبعة الرابعة، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.

46- مجدي محمد حمدي، (2007)، دراسات في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

47- مجد أحمد محمد، (2011)، الاضطرابات النفسية للأطفال، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطباعة و النشر و التوزيع.

48- مرتضى زكرياء، (2012)، مشكلات التأخر الدراسي، الطبعة الخامسة، عين شمس، عالم الكتاب للطباعة و النشر.

49- مرسي عبد الرحمان أشرف، (2008)، مقدمة في علم النفس العصبي، عمان، دار الشروق، للطباعة و النشر.

50- محمد نصر الدين، (2010)، الضغط و القلق و الحالات العصبية، بيروت، دار الهدى للنشر و التوزيع.

51- مصطفى حرب، (2010)، الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، القاهرة، المركز العربي الثقافي للطباعة و النشر.

52- منصف عيسى، (2008)، تقدير الذات لدى المراهق، الطبعة الثالثة ،عمان ، دار الغريب للنشر و التوزيع.

53- منصور عبد الله، (2010)، الدافيعة للإنجاز و المدرسة، بيروت، دار العهد للنشر و التوزيع

54- ناصر عبد الرحمان، (2009)، تدني الانجاز المدرسي، عمان، دار الفكر للنشر و الطباعة و التوزيع.

55- نبيه صالح اسمر، (2007)، أعراض الأمراض النفسية العصابية تربويا و مهنيا، عمان، دار المناهج للنشر و التوزيع.

56- يوسف محي الدين، (2014)، أسس علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة ، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية :

56-Josiane de Saint Paul. (2004). Estime de soi et confience en soi. Paris. Inter Edition.

57- Tayo Ajayi. (2002). Relationship between self-estem and achievement motivation of women in colleges of education. Nigerian journal of Guidance and counseling. 801 221/222 .