جـامعــة الجــزائــر 2 أبو القاسم سعد الله

كليــة العلــوم الاجتماعيــة

قــســم علــوم التربيــة

قلق المستقبل لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد و علاقته بمستوى الطموح و تقدير الذات

دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو و بجاية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالبة:

باحمد جويدة

تحت إشــراف :

أ.د/ زوليخة طوطاوي زوجة مبدوعة

السنة الجامعية :2018-2019

الشـــكر

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأحمده و أشكره على عونه و توفيقه لي على إتمام هذا العمل، وبعد

أشكر الأستاذة المشرفة "زوليخة طوطاوي مبدوعة " على المساعدة و التوجيهات و النصائح و تفهمها لي وأعتذر منها على كل شيء .

أشكر لجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا العمل .

أشكر كل عمال مراكز التعليم و التكوين عن بعد (تيزي وزو – بجاية)

كما أشكر كل التلاميذ الذين شاركوا في هذا العمل و الذين شجعوني كثيرا للمواصلة .

دون أن أنسى كل عمال مكتبة "Bastos"

شكرا لكم جميعا.

الإهـــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى الإنسان الذي زرع فيا الطموح و علمني أن نبض الحياة هي الأهداف التي لا يجب أن لا أخاف أبدا منها، وعلمني أن أؤمن بقدرات لم أعرف أني أمتلكها

صحيح أنك غائب عن أعيوننا لكن لم ولن تغادر يوما قلوبنا وأحزاننا وأفراحنا

إلى أحن وأطيب إنسان عرفته و الذي تمنيت أن يكون معي اليوم لكن مشيئة المولى أكبر مني ومنه ، أخي "عمر –فريد " رحمك الله و أسكنك فسيح جناته .

إلى روح جدي الذي علمني أني الأقوى .

إلى أبي و أمي اللذان نستمد الصبر و الإيمان منهما

إلى الإنسان الأعقل و الأحن أخي "ميسي"

إلى أختي وحبيبتي وصديقتي "حسينة"

إلى أختي الجميلة "حفيظة" و زوجها " علي" وإبنهما "ديلان زكريا" وابنتهما "إلينا"

إلى أختي العاقلة "فروجة" وزوجها "مروراد" وابنهما "يوغرطة"

إلى كل عائلة فقدت أحد أفرادها بسبب شبح إسمه "صقل الحجارة ".

إلى كل الذين سميتهم يوما أصدقائي وتركوني في أصعب الأوقات

إلى الذين لم يؤمنوا يوما بقدرتي على تحقيق النجاح

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل و كل من مستوى الطموح وتقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية ، والكشف عن الفروق في قلق المستقبل بين هؤلاء التلاميذ في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، المستوى التعليمي، التخصص، تكرار السنة ومركز الانتماء. لتحقيق ذلك قمنا بتطبيق أدوات الدراسة متمثلة في مقياس قلق المستقبل،مقياس مستوى الطموح ومقياس تقدير الذات المعدّة خصيصا للعينة، والتي قدرت ب(302) تلميذا وتلميذة متمدرسيين في هذه المراكز للسنة الدراسية(2016-2017)،بالاعتماد على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، و توصلنا إلى النتائج التالية:

1. مستوى درجات قلق المستقبل متوسط عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.
2. عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس.
3. عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي.
4. عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير التخصص.
5. عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير تكرار السنة.
6. عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير مركز الانتماء.
7. توجد علاقة سالبة ضعيفة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.
8. توجد علاقة سالبة متوسطة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

Abstract :The present study aimed to identify the relationship between the future anxiety and the level of ambition and self-esteem among the students in the regional centers of education and distance training in the provinces of Tizi Ouzou and Bejaia and to detect differences in the future anxiety among these students in light of the following variables: gender, Specialization, repeat of the year and status of belonging. In order to achieve this, we applied the study tools such as the future anxiety measure, the aspiration level scale and the sample self-assessment scale, estimated at 302 students and students in these centers for the academic year 2016-2017, based on the descriptive approach to the nature of this study , And we reached the following results:

1. The level of anxiety of the future is average for most students enrolled in the regional centers of education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia.

2. There are no differences in the degree of anxiety of the future among students enrolled in regional centers for education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia governorates, according to gender variable.

3. There are no differences in the degree of future concern among students enrolled in the regional centers of education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia, according to the variable level of education.

4. There are no differences in the degree of anxiety of the future among students enrolled in the regional centers of education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia, according to the variable of specialization.

5. There are no differences in the degree of future concern among students enrolled in the regional centers of education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia, according to the variable of the year.

6. There are no differences in the degree of concern of the future in the students enrolled in the regional centers of education and distance training in the provinces of Tizi Ouzou and Bejaia, according to the variable status of affiliation.

7. There is a weak negative relationship between the concern of the future and the level of ambition of the students in the regional centers of education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia.

8. There is an intermediate negative correlation between future anxiety and self-esteem among students enrolled in regional centers of education and distance training in Tizi Ouzou and Bejaia governorates.

فهرس المحتويات

العنـــــــــــــــوان	الصفحة
الشكر.....	أ
الإهداء.....	ب
ملخص البحث.....	ت
فهرس المحتويات.....	ج
فهرس الجداول	ر
فهرس الأشكال.....	س
فهرس الرسوم البيانية.....	س
مقدمـــة.....	01
الفصل التمهيدي : الإطار العام للإشكالية	05
1. إشكالية البحث.....	06
2. فرضيات البحث.....	13
3. تحديد المفاهيم الأساسية.....	14
4. أهداف البحث.....	16
5. أهمية البحث.....	17
6. حدود البحث.....	17
7. الدراسات السابقة.....	18
الجـــــانب النظـري	27
الفصل الأول : قلق المستقبل	29
تمهيد.....	30
أولا: القلق.....	30
1. تعريف القلق.....	30
2. الفرق بين القلق و الخوف.....	31
3. أنواع القلق.....	33
4. مستويات القلق.....	34

5. أعراض القلق..... 35
6. النظريات المفسرة للقلق..... 36
7. أسباب القلق..... 41
ثانيا : قلق المستقبل..... 43
1. تعريف قلق المستقبل..... 43
2. مظاهر قلق المستقبل..... 44
3. تطور قلق المستقبل..... 45
4. الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل..... 46
5. سمات ذوي قلق المستقبل..... 48
6. الآثار السلبية لقلق المستقبل..... 49
7. أسباب ظهور قلق المستقبل..... 51
8. التعامل مع قلق المستقبل..... 53
خلاصة الفصل..... 57
الفصل الثاني : مستوى الطموح 59
تمهيد..... 60
1. التطور التاريخي لمفهوم الطموح..... 60
2. مفهوم مستوى الطموح..... 61
3. نمو مستوى الطموح..... 63
4. طبيعة مستوى الطموح..... 65
5. مستويات الطموح 66
6. خصائص الشخص الطموح..... 67
7. أهمية الطموح في الحياة العلمية و العملية..... 69
8. النظريات المفسرة لمستوى الطموح..... 69
9. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح..... 72
10. قياس مستوى الطموح..... 82
خلاصة الفصل..... 85

الفصل الثالث: تقدير الذات 87
تمهيد..... 88
أولا: الذات..... 88
1. تعريف الذات..... 88
2. مراحل نمو الذات..... 89
3. سمات تحقيق الذات..... 91
ثانيا: تقدير الذات..... 91
1. تعريف تقدير الذات..... 91
2. تقدير الذات وعلاقته ببعض المصطلحات..... 92
3. مستويات تقدير الذات..... 95
4. أهمية تقدير الذات..... 98
5. نظريات تقدير الذات..... 101
6. العوامل المؤثرة في تقدير الذات..... 106
7. علاج تدني تقدير الذات..... 110
خلاصة الفصل..... 112
الفصل الرابع: التعليم و التكوين عن بعد 114
تمهيد..... 115
1. تعريف التعليم عن بعد..... 115
2. الجذور التاريخية للتعليم عن بعد..... 118
3.التعليم عن بعد و بعض المفاهيم ذات الصلة..... 123
4.أهداف التعليم عن بعد..... 124
5.مبررات التعليم عن بعد..... 125
6. خصائص التعليم عن بعد..... 128
7. مبادئ التعليم عن بعد..... 128
8. الوسائط التعليمية في التعليم عن بعد..... 129
9. مزايا و عيوب التعليم عن بعد..... 132
10.مراكز التعليم و التكوين عن بعد في الجزائر..... 133

خلاصة فصل..... 140

الجـــانب الميـــــداني 141

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية 143

تمهيد..... 144

1. التذكير بفرضيات البحث..... 144

2. الدراسة الاستطلاعية..... 145

3. منهج البحث..... 152

1.3. الدراسة المسحية 152

2.3. الدراسة المقارنة..... 152

3.3. الدراسة الارتباطية..... 152

4. المجتمع الأصلي للبحث..... 153

5. عينة البحث..... 153

1.5. العينة وطريقة اختيارها..... 153

2.5. حجم العينة و خصائصها..... 154

6. أدوات البحـــث..... 157

1.6. مقياس قلق المستقبل..... 157

2.6. مقياس مستوى الطموح..... 164

3.6. مقياس تقدير الذات..... 170

7. الأساليب الإحصائية المستعملة..... 175

خلاصة الفصل..... 177

الفصل السادس: عرض و تحليل و مناقشـة و تفسير النتائج 179

تمهيـــد..... 180

1. الدراسة المسحية..... 180

– عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 180

2. الدراسة المقارنة..... 190

1.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية 190

2.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 195

3.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 199
4.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 203
5.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 207
3. الدراسة الارتباطية..... 211
1.3. عرض و تحليل و مناقشة الفرضيـــة السابعة..... 211
2.3. عرض و تحليل و مناقشة الفرضيـــة الثامنة..... 223
خاتمة البحث..... 236
الاقتراحات..... 242
قائمـــــة المراجع..... 243
قائمة الملاحـــق..... 260

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس و الشعبة	146
02	توزيع أفراد العينة حسب مركز الانتماء	156
03	أبعاد مقياس قلق المستقبل وأرقام البنود	158
04	مستويات تحديد درجات قلق المستقبل	159
05	تعديلات بعض بنود مقياس قلق المستقبل بعد التحكيم	161
06	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	162
07	علاقة أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها البعض	162
08	قيم ثبات مقياس قلق المستقبل بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	163
09	أبعاد مقياس مستوى الطموح و أرقام البنود لكل بعد	164
10	مستويات تحديد درجات مستوى الطموح	166
11	تعديلات بنود مقياس مستوى الطموح بعد التحكيم	167
12	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	167
13	علاقة أبعاد مقياس مستوى الطموح بعضها البعض	168
14	قيم ثبات مقياس مستوى الطموح بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	169
15	أبعاد مقياس تقدير الذات و أرقام البنود لكل بعد	170
16	مستويات تحديد درجات تقدير الذات	172
17	تعديلات بنود مقياس تقدير الذات بعد التحكيم	173
18	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس	173
19	علاقة أبعاد مقياس تقدير الذات بعضها البعض	174
20	قيم ثبات مقياس مستوى الطموح بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	175
21	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل	181
22	التوزيع التكراري لمستويات مقياس قلق المستقبل ككل	182
23	التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة السلبية للمستقبل	183
24	التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية	183

25	التوزيع التكراري لمستويات بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	184
26	التوزيع التكراري لمستويات بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل	185
27	التوزيع التكراري لمستويات قلق المستقبل حسب متغير الجنس	190
28	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل حسب متغير الجنس	190
29	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس قلق المستقبل حسب الجنس	192
30	مستويات قلق المستقبل حسب متغير المستوى التعليمي	195
31	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير المستوى التعليمي	196
32	مستويات قلق المستقبل حسب متغير التخصص	199
33	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير التخصص	200
34	التوزيع التكراري لمستويات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة	203
35	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة	203
36	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة	205
37	التوزيع التكراري لمستويات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء	208
38	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء	208
39	الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء	209
40	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات مقياس مستوى الطموح	212
41	التوزيع التكراري لدرجات مقياس مستوى الطموح ككل	213
42	التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة إلى الحياة	214
43	التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة للدراسة الجامعية	215
44	التوزيع التكراري لمستويات بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس	216
45	التوزيع التكراري لمستويات بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة	217
46	الدلالة الإحصائية للعلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح.	218
47	المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات مقياس مستوى الطموح	224

48	التوزيع التكراري لدرجات مقياس تقدير الذات	225
49	التوزيع التكراري لمستويات البعد النفسي لتقدير الذات	226
50	التوزيع التكراري لمستويات البعد العائلي لتقدير الذات	227
51	التوزيع التكراري لمستويات البعد الاجتماعي لتقدير الذات	228
52	التوزيع التكراري لمستويات البعد الدراسي لتقدير الذات	229
53	الدلالة الإحصائية للعلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات	230

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مراحل تطور التعليم عن بعد حسب مراحل تطور الوسائط التعليمية	131
02	المستوى التعليمي المتوسط و رموزه التعليمية	136
03	المستوي التعليمي أولى ثانوي و رموزه التعليمية	136
04	المستوي التعليمي ثانية ثانوي و رموزه التعليمية	137
05	المستوي التعليمي ثانية ثانوي و رموزه التعليمية	137

فهرس الرسوم البيانية

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	154
02	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	155
03	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	155
04	توزيع أفراد العينة حسب تكرار السنة	156

مقدمة

مقدمــة

إن التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته فهو التي تؤهله ليس فقط في تجاوز المراحل الدراسية بنجاح بل له جوانب هامة جدا في حياته ، فهو الطريق لاختيار نوع الدراسة والمهنة المستقبلية التي تحدد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به والمكانة الاجتماعية التي يستحقها، لكن لعدة عوامل(ذاتية أو أسرية أو مدرسية) قد يفشل الفرد في تحقيق الدرجات التي تسمح له باختيار ،ليس فقط،نوع الدراسة التي يميل إليها،بل حتى مواصلة التعليم في مؤسسته التعليمية و إبعاده عنها نهائيا.

لكن إذا كانت رغبة التلميذ كبيرة في مواصلة مشواره الدراسي فإنه سيبحث عن سبل أخرى لتحقيق هدفه كأن يلتحق بمراكز التكوين المهني أو مراكز التعليم عن بعد، هذه المؤسسة العمومية التي أنشأتها الدولة كفرصة ثانية لمواصلة التعليم لمن راح ضحية لظروف (ذاتية أو أسرية أو ثقافية أو اجتماعية أو جغرافية أو...) هذه المؤسسة التي يكون فيها التعليم معتمدا اعتمادا كليا على التلميذ خاصة من حيث الدروس و الوسائل، هذا الاختلاف قد ينجم عنه عدّة عقبات تعيقه على المواصلة و الفشل مرّة ثانية، مما يجعله في قلق دائم على مستقبله.

فقلق المستقبل يتحول إلى اضطراب، هذا الاضطراب الذي يؤثر على مختلف القدرات بما فيها العوامل الذاتية ، فباعتبار فمستوى الطموح وتقدير الذات من العوامل الذاتية الضرورية للنجاح في كل مجالات الحياة لاسيما في المجال الأكاديمي، فإنهما كذلك من العوامل التي تتأثر بقلق المستقبل، ،فالكثير من الدراسات أكدت وجود علاقة بين هذه المتغيرات فالنظرة التشاؤمية للمستقبل تحدّ منهما وتجعلهما في أضعف مستوياتهما.

ولفهم طبيعة هذه العلاقة ارتأينا اختبارها على عينة لم تحظى بكثير من الدراسة،إنها فئة المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد هذه الدراسة التي مهدنا لها بفصل تمهيدي خاص بالإطار العام للإشكالية يتضمن مجموعة من العناصر هي(الإشكالية، فرضيات البحث، تحديد المفاهيم الأساسية، أهداف وأهمية البحث)، و جانبين جانب نظري والآخر ميداني.

يتضمن الجانب النظري أربع فصول، نخصص الفصل الأول للمتغير المستقل للدراسة وهو قلق المستقبل الذي يقسم إلى جزأين ، جزء أول خاص بالقلق والذي يحتوي على عدّة عناصر(تعريف القلق، الفرق بين القلق والخوف، أنواع ومستويات وأعراض القلق، النظريات المفسرة له وأهم الأسباب المؤدية لظهوره)، أما الجزء الثاني خاص بقلق المستقبل و الذي يتضمن العناصر التالية (تعريف قلق المستقبل، مظاهر و تطوره، الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل، سمات وآثار قلق المستقبل، أسبابه، وطرق التعامل معه).

نخصص الفصل الثاني للمتغير التابع الأول وهو مستوى الطموح الذي سنحاول فهمه في جملة من العناصر هي (التطور التاريخي لمفهوم الطموح، مفهوم مستوى الطموح، طبيعته ومستوياته، خصائصه وأهميته، النظريات المفسرة لمستوى الطموح، العوامل المؤثرة فيه، طرق وأساليب قياسه)، و الفصل الثالث خاص بتقدير الذات (المتغير التابع الثاني) ونتطرق في جزئه الأول إلى الذات مراحل نموها وسمات تحقيقها،أما في الثاني فهو خاص بتقدير الذات الذي سيتضمن العناصر التالية (تعريف تقدير الذات، مستوياته وأهميته، وبعض النظريات المفسرة له، وأخيرا عرض لبعض العوامل التي تؤثر فيه).

الفصل الرابع خاص بالتعليم عن بعد نتطرق فيه إلى(تعريف التعليم عن بعد، الجذور التاريخية للتعليم عن بعد، أهداف ومبررات ومبادئ و وسائط ومزايا وعيوب التعليم عن بعد، مراكز التعليم والتكوين عن بعد).

أما الجانب الميداني سيتضمن فصلين، الفصل الخامس نتطرق إلى الإجراءات الميدانية يضم(الدراسة الاستطلاعية منهج وحدود البحث، مجتمع وعينة البحث، أدوات البحث وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة) والفصل السادس والأخير نعرض فيه النتائج المتوصل إليها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها. نختم البحث بخاتمة متبوعة بمجموعة من الاقتراحات، تعقبها قائمة للمراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. تحديد المفاهيم الأساسية
   1.2. قلق المستقبل
   2.2. مستوى الطموح
   3.2. تقدير الذات
   4.2.التعليم عن بعد
4. أهداف البحث
5. أهمية البحث
6. حدود البحث
7. الدراسات السابقة
   1.7. الدراسات المحلية التي تناولت موضوع قلق المستقبل
   2.7. الدراسات العربية التي تناولت ظاهرة قلق المستقبل
   3.7. الدراسات الأجنبية التي تناولت ظاهرة قلق المستقبل
   4.7. التعقيب على الدراسات السابقة

1. إشكالية البحث

تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي اصطنعها المجتمع لتربية أبنائنا بعد الأسرة، وتؤثر في سلوكهم تأثيرا منظما يرسمه المجتمع ممثلا في فلسفته الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والأخلاقية. يعني هذا أننا لا نطلب من المدرسة في إطار مجتمعنا أن تقتصر مهمتها على تعلم القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة وما إلى ذلك من ألوان المعارف العقلية، فأطفالنا في المدارس لا يكتسبون ما شاءوا من خبرات وإنما تحدد طبيعة المواقف التعليمية التي يخضع لها الأطفال وتحدد مستويات معينة يصل إليها في كل مرحلة تعليمية.

لنجاح العملية التعليمية لابد أن تتوفر في المعلم صفات أساسية منها: أن يكون على درجة من المرونة، وأن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لا بد أن يحدث فيها التفاعل المثمر بينه بين التلاميذ، كما يجب أن ينظر إلى كل تلميذ في فصله كحالة منفردة، لها اهتماماتها وميولها وقدراتها ومشكلاتها، بالتالي فمهمة المعلم مساعدة تلاميذه على التحول من السلبية إلى الإيجابية ومن الجمود إلى الفعالية في المواقف التدريسية **(اللقاني وأبو سنية،1990: 23)**

الدليل في نجاح المعلم في مهامه هو التحصيل المرتفع لتلاميذه،غير أن التحصيل الدراسي لا يدل فقط على نجاح المعلم بل هو أيضا ذو أهمية في حياة التلميذ وأسرته، فالتحصيل الدراسي ليس فقط تجاوز مراحل دراسية بنجاح بالحصول على الدرجات مرتفعة بل له جوانب هامة جدا في حياته باعتباره الطريق لاختيار نوع الدراسة أو التخصص والمهنة مستقبلا، هذه المهنة التي تحدد له الدور الاجتماعي و المكانة الاجتماعية التي يستحقها. غير أن التحصيل الدراسي قد يتأثر بالعديد من العوامل خاصة بالتلميذ أي مرتبطة بالحالة الصحية والنفسية والعقلية له، وأخرى خارجية ونقصد بها المحيط الخارجي المتكون من الأسرة والمدرسة وجماعة الأقران...، هذه العوامل وغيرها

تدفع التلميذ إلى التغيب المستمر وبالتالي عجزه على الحصول على معدل للانتقال وتكرار السنة عدّة مرات، كلها أسباب تؤدي به إلى ترك المدرسة، وظهور ظاهرة التسرب المدرسي هذه الظاهرة التي تؤثر على المجتمع بكل جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

أمام تفاقم ظاهرة التسرب كل سنة قامت الدولة بإنشاء مراكز للتعليم عن بعد كفرصة أخرى لمواصلة تعليمهم، هذه المراكز التي تهدف كذلك إلى توفير التعليم لكل من يرغب في ذلك بغض النظر عن العمر والمؤهلات التعليمية، والتعليم عن بعد ليس وليد اليوم بل ظهر في القرن التاسع عشر (19) وهو"ذلك النوع من التعليم الذي يكون فيه المعلم أو(المؤسسة التعليمية التي تقدم التعليم) بعيدا عن المتعلم إما مكانا أو زمانا أو كليهما معا، ويتتبع ذلك أن يكون من الضروري استخدام وسائط اتصال متعددة من مواد مطبوعة أو مسموعة و مرئية وغيرها من وسائط ميكانيكية و الكترونية وذلك للربط بين المعلم والمتعلم ونقل المادة التعليمية."(**عبد السميع، 2004: 149)**

من هذا التعريف يمكن القول أن التعليم عن بعد يختلف كثيرا عن التعليم النظامي ليس من حيث المنهاج، بل في طريقة التواصل بين المعلم والمتعلم، وكذلك الاعتماد الكلي والذاتي للمتعلم في شرح و تلخيص الدروس و حل التمارين، هذا الاختلاف وصعوبة التكيف معه قد يجعل التلميذ في قلق دائم من الفشل مرة أخرى. والقلق حسب علماء النفس "حالة وجدانية تمتلك الإنسان، ترتبط بشيء غير واضح قد يكون موجودا أو غير موجود، تسبب له كثير من الكدر و الضيق والألم." (**حبيب،ب-ت:09).**

يذكر المشيخي (2009) أن "التفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد ويساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده."(**المشيخي،2009: 17).**

"فمستقبل الفرد وليس ماضيه هو مبعث القلق و الخوف، فهو في قلق لأن هناك دائما احتمال حدوث شيء يهدد وجوده."(**عبد الغفار،2001: 213**)،و الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي و التوتر النفسي والأزمات والمتاعب والصدمات والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه والمشاكل الأسرية والتعرض للحوادث والخبرات (العاطفية أو التربوية و الاجتماعية ...) الحادة، كلها أسباب للقلق لاسيما على مستقبله (**الداهري،2005: 331**).

هذا النوع من القلق الذي أطلق عليه تسمية **قلق المستقبل**، من أخطر أنواع القلق على صحة الفرد وإنتاجه نظرا لتأثيره عليه سواء من الناحية العقلية أو الفيزيولوجية أو السلوكية.

قلق المستقبل هو:"حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات غير المرغوبة المتوقع حدوثها في المستقبل، وفي الحالة القصوى لقلق المستقبل فإنه قد يكون هناك تهديد بأن شيئا ما غير حقيقي سوف يحدث(**Zaleski ,1996 :165**)

يرتبط قلق المستقبل بالأفكار والمعتقدات الخاطئة، مما يؤدي بالفرد إلى التشاؤم من المستقبل ويفقد السيطرة على الحاضر والخوف من عدم مواجهة مشكلات الحياة المستقبلية وعدم الثقة في النفس وعدم الاطمئنان والخوف، فالنظرة التشاؤمية نحو المستقبل تحجب الرؤية عن الفرد في إدراك إمكانياته وقدراته على تحقيق أهدافه وطموحاته وتقلل من تقديره لذاته.

باعتبار مستوى الطموح من أهم العوامل النفسية لنجاح الفرد ليس فقط في المجال الدراسي بل في كل مجالات حياته، فإن التمتع بمستوى لائق من الطموح والذي يشير في أبسط معانيه إلى تلك الأهداف الواقعية التي يتبناها الفرد في حياته و يحاول الوصول إليها، والذي يختلف من شخص إلى آخر و من موقف إلى آخر، والذي يتأثر بعوامل كثيرة كخبرات الفشل و النجاح و الثواب و العقاب ،هو الذي يمكننا من التغلب على العقبات التي تعتري حياتنا.

الشخص الطموح الذي يتصف بالنظرة المتفائلة للحياة و الاتجاه نحو التفوق وتحديد الأهداف والميل إلى الكفاح وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وعدم الرضا بالوضع الراهن وعدم الإيمان بالحظ، هي السمات التي تدفع به إلى الصمود و المزيد من التفوق والامتياز، "فمن لديه بصيرة وتفكير زاهر نحو مستقبل يدفعه ذلك للعمل والنشاط و الإقدام على الحياة ، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظار أسود أي نظرته للمستقبل متشائمة فإن ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة، فتوقع نجاح لاحق له أثر طيب في تحديد و رسم مستوى الطموح، بينما توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معوق مما يؤدي إلى عدم واقعية مستوى الطموح." (**السيد،2002: 49**)

من هذا يظهر تأثير قلق المستقبل على مستوى الطموح، وهذا التأثر الذي أكدته الكثير من الدراسات، نذكر من بينها دراسة **أحمد محمد حسانين(2000)** ومن أهدافها التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح، لدى (300) طالب وطالبة الثاني ثانوي، أظهرت نتائجها علاقة سالبة بين المتغيرين (قلق المستقبل و مستوى الطموح)(**حسانين،2000**)، ودراسة **فراج و آخرون(2006)** التي هدفت إلى التعرف على علاقة قلق المستقبل بمستوى الطموح و حب الاستطلاع لدى طلبة المرحلة الثانية في كلية التربية، و التعرف إن كان هناك فروق في قلق المستقبل و مستوى الطموح و حب الاستطلاع بين عينة البحث، التي بلغت (232) طالبا و طالبة وتوصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح.(**حبيب،2014:317**)، كما أسفرت دراسة **لعمرو رمضان معوض أحمد(2013)** عن علاقة إرتباطية عكسية بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى عينة من الطلاب الجامعيين بلغت بـ (160).

كما يؤثر قلق المستقبل أيضا في تقدير الذات ،والذي يمثل في أبسط تعاريفه " تقيم المرء لذاته إما بطريقة إيجابية وإما بطريقة سلبية، إنه يشير إلى مدى إيمان الفرد بنفسه و بأهليتها و قدرتها واستحقاقها للحياة، وببساطة تقدير الذات هو في الأساس

شعور المرء بكفاءة ذاته وبقيمتها."(**مالهي و ريزنر،2005: 03**)،هو أيضا" نظرة الفرد إلى نفسه،بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية،وتتضمن كذلك إحساس الفرد بكفاءته وجدارته و استعداده لتقبل الخبرات الجديدة.(**المعايطة،2000: 89**).

حسب **فزيلر(في الحربي،2014: 03)** تقدير الذات يقع كوسيط بين ذات الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه وهو بذلك يعمل على المحافظة على الذات من خلال تلك الأحداث السلبية أو الايجابية التي يتعرض لها"،فهو الذي يحافظ على الذات من الأحداث السلبية أو الايجابية التي تتعرض لها.

إن الشخص الذي يتميز بتقدير إيجابي يمتاز بالقدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية و سلوكه الظاهري، كما لديه القدرة على إبداء ما لديه من آراء و رغبات بشكل واضح، كما يتصف بالقدرة على الاتصال و التواصل مع الآخرين، أما بالنسبة للأفراد الذين لديهم تقدير ذات متدني فهم يميلون إلى موافقة الآخرين و الإذعان لطلباتهم و رغباتهم و عدم القدرة على إبداء وجهة النظر و التأثير بالآخرين.(**بطرس،2008: 481**).

" الشخص ذو النظرة التفاؤلية للحياة،لابد أن يكون متوازن المزاج ويشعر بالكفاية والتقدير لذاته، يتواصل مع نفسه على نحو إيجابي "(**عيد،2002: 171**). ولقد أرجع رواد النظرية المعرفية (Beck et Bandura) نشأة القلق إلى التشويه المعرفي و تحريف التفكير عن الذات و عن المستقبل و كيفية إدراك الشخص و تفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله في ضوء محتوى التفكير،فالقلق حديث سلبي مع الذات وتفسير للواقع مدركا خطره وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنه مصدر خطر وضعفا مسيطرا (**المشيخي،2009: 03**)

من الدراسات التي أوضحت مدى هذا التأثير نذكر **دراسة بليكلاني (2008)** بعنوان تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو النرويج،الذين

قدر عددهم (110) أظهرت نتائجها علاقة إرتباطية بينهما، كما أشارت النتائج وجود علاقة إرتباطية عكسية بين ذوي القدر العالي للذات وقلق المستقبل،كما توجد علاقة إرتباطية عكسية بين ذوي التقدير المنخفض للذات وقلق المستقبل **(الخالدي، 2012: 92)**، ودراسة **وفاء محمد مهني حسين(2014)** بعنوان "قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطرابات النطق و الكلام" هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى (60) طفلا يعاني من اضطرابات الكلام تتراوح أعمارهم ما بين (10 و 12) سنة، من النتائج التي أسفرت عليها الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى أفراد العينة.(**حسين،2014 :230)**، وأيضا دراسة **مصلح بن عبيد عشبان العنزي (2015)** بعنوان" قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين" هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل و بتقدير الذات، طبقت أدوات الدراسة على (120) حدثا جانحا، ومن النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة إرتباطية سالبة بين قلق المستقبل و تقدير الذات.(**العنزي، 2015**)

لفهم أكثر طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل بمستوى الطموح وتقدير الذات ارتأينا دراسة هذه المتغيرات على عينة مازالت لم تحظ بعد بالدراسة،طرحنا التساؤلات التالية:

تساؤلات البحث

1. ما مستوى قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية؟
2. هل توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس؟

3. هل توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي؟

4. هل توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير التخصص؟

5. هل توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب تكرار السنة؟

6. هل توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير مركز الانتماء؟

7. هل توجد علاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية؟

8. هل توجد علاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية؟

و للإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

2. فرضيات البحث

1. مستوى قلق المستقبل مرتفع عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

2. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس.

3. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي.

4. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير التخصص.

5. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب تكرار السنة.

6. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير مركز الانتماء.

7. توجد علاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

8. توجد علاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

3. تحديد المفاهيم الأساسية:

1.3. قلق المستقبل: عرف قلق المستقبل

- **اصطلاحا:**"الشعور بعدم الارتياح و التفكير السلبي تجاه المستقبل و النظرة السلبية للحياة و عدم القدرة على مواجهة الضغوط و الأحداث الحياتية و تدني اعتبارات الذات و فقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس." **(المشيخي،2009: 12)**
- **إجرائيا:** حالة انفعالية غير سارة تشعر الفرد بالعجز و الخوف و السلبية نحو المستقبل، وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس قلق المستقبل من خلال الإجابة على عبارات أبعاده الأربعة:

✓**بعد النظرة السلبية للمستقبل:** عبارة عن مجموعة من الأفكار و المعتقدات الخاطئة و السلبية التي يتوقعها التلميذ.

✓**النظرة السلبية للحياة الدراسية:** عبارة عن مجموعة من التوقعات التشاؤمية التي يحملها التلميذ لدراسته بمركز التعليم عن بعد.

✓**بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل:**عبارة عن مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء استجابته للمواقف التي تشكل تهديدا له.

✓**بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل:**عبارة عن مجموعة ردود الأفعال الانفعالية التي تعكس أسلوب الفرد في مواجهة المواقف التي تتطلب المواجهة.

2.3. مستوى الطموح: عرف مستوى الطموح

- **اصطلاحا:** "الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في أي مجال و يتطلع إليه ويسعى إلى تحقيقه بالتغلب على ما يصادفه من عقبات و مشكلات تنتمي إلى هذا المجال،و يتفق هذا الهدف مع التكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي و يتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مر بها". **(أبو ناهية،1981: 26)**

❖ **إجرائيا:** نعني به تلك الأهداف الدراسية التي يضعها التلميذ بنفسه ومسبقا و يسعى إلى تحقيقها تدريجيا على امتداد مساره الدراسي.و يقاس هذا المستوى بالدرجة التي يتحصل عليها في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، والذي يتضمن أربعة أبعاد هي:

- ✓**بعد النظرة إلى الحياة:** تظهر توقعات و تصورات الطالب لحياته المستقبلية.
- ✓**بعد النظرة للدراسة الجامعية:** تتجسد في سعي الطالب للالتحاق بالجامعة.
- ✓**بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس** : تظهر قدرة الطالب على إنجاز الأعمال المدرسية بنفسه.
- ✓**بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة** : تتجسد في جهد الطالب في دراسته.

3.3.تقدير الذات: عرف تقدير الذات

❖ **اصطلاحا:**"بأنه تقبل الإنسان لنفسه بما ينطوي عليه مواطن الضعف ومواطن القوة،والإحساس بالرضا عن الواقع على نحو يتسم بالكفاية و بالرضا و تقبل الواقع ولكن في سعى دائم إلى تغيره."(**عيد،2002: 171)**

❖ **إجرائيا:**هو التقييم الذي يضعه التلميذ لذاته(نفسه) من خلال إجابته على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات الموجه لتلاميذ التعليم عن بعد،هذه العبارات الموزعة على أربعة أبعاد هي:

- ✓ **البعد النفسي:** عبارة عن ميل التلميذ نحو ذاته وثقته بنفسه ومدى شعوره بالأهمية.
- ✓ **البعد العائلي:** تقدير التلميذ لعلاقته بأفراد أسرته ومدى شعوره بالأهمية.
- ✓ **البعد الاجتماعي** : عبارة عن تقدير الفرد لعلاقته بالآخرين ومدى تقديرهم له.
- ✓ **البعد الدراسي:** يعبر عن تقدير التلميذ لقدرات الدراسية.

4.3.التعليم عن بعد : عرف التعليم عن بعد

❖ **إصطلاحا:** بأنه عملية تنظيمية ومستجدة تشبع احتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية تعتمد على قدراتهم الذاتية،وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقيد بزمان أو مكان محددين، ودون الاعتماد على المعلم بصورة مباشرة.**(الحنيطي،2004: 15)**

❖ **إجرائيا:** هو نوع من التعليم،يكون فيه المتعلم بعيدا عن معلمه ويتحمل مسؤولية تعليمه بنفسه معتمدا على مواد مطبوعة وغير مطبوعة، يتم نقلها عن طريق أدوات ووسائل تكنولوجية مختلفة، يلتحق به كل من يرغب فيه بغض النظر عن العمر و المؤهل، و في بحثنا هذا نخص تلاميذ السنوات الأولى و الثانية و الثالثة ثانوي يدرسون بمركزي تيزي وزو و بجاية للتعليم عن بعد.

4. أهداف البحث

من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال هذا البحث ما يلي:

- التعرف على مستويات قلق المستقبل لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.
- التعرف على الفروق في قلق المستقبل لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية حسب متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، التخصص، تكرار السنة و مركز الانتماء.
- التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.
- التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

5. أهمية البحث:

تكمن أهمية هذه البحث في:

- أن قلق المستقبل و مستوى الطموح و تقدير الذات من الموضوعات الهامة و تشمل مساحة واسعة في العلوم التربوية و النفسية، والشيء الذي يعطي لها الأهمية أكبر دراستها على تلاميذ التعليم و التكوين عن بعد، هذه العينة التي لم تحظ بالكثير من اهتمام الباحثين.
- أنها من الدراسات القليلة جدا التي تناولت قلق المستقبل ومستوى الطموح و التعليم عن بعد على المستوى المحلي و الوطني.
- أنها من الدراسات القليلة جدا التي تناولت قلق المستقبل وتقدير الذات و التعليم عن بعد على المستوى المحلي و الوطني كذلك.

6. حدود البحث

- **الحدود البشرية:** تحددت عينة الدراسة الأساسية من (302) تلميذا منهم (142) ذكرا (160) أنثى، موزعين على المستويات التعليمية (أولى وثاني و ثالث) ثانوي، للسنة الدراسية 2016-2017، موزعين على كل الشعب التعليمية.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بمركزي تيزي وزو الذي يقع بشارع ملولي بمدينة مدوحة و بجاية الواقع بحي 300 مسكن إحدادن، للتعليم عن بعد.
- **الحدود الزمنية:** قمنا بإجراء هذه الدراسة في بداية شهر جانفي 2017 إلى غاية نهاية شهر جويلية من نفس السنة. وعليه تتحدد هذه الدراسة ونتائجه بالفترة الزمنية التي أجريت فيها.

7. الدراسات السابقة :

بالرغم من حداثة ظاهرة قلق المستقبل إلا أن هناك دراسات عديدة تناولت هذه الظاهرة، مع ذلك لم نجد(في حدود علم الباحثة) الدراسات المرتبطة مباشرة بدراستنا، خاصة من حيث عينة البحث ، لذلك تمّ الاعتماد على دراسات سابقة تضم متغير قلق المستقبل بوجه عام و بعض الدراسات التي مست جزء من المتغيرات التابعة(مستوى الطموح وتقدير الذات)،منها الوطنية والعربية والأجنبية .

1.7. الدراسات الوطنية التي تناولت موضوع قلق المستقبل:

- **دراسة التيجاني بن الظاهر(2010)** بعنوان: مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل ،والتي هدفت إلى البحث عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل ،وكذا التعرف على الفروق في هذه المتغيرات تبعا للجنس والتخصص، تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة،ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث مقياسي الضغوط النفسية و قلق المستقبل لباحثة زينب شقير،من النتائج التي توصل إليها وجود علاقة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق في كل من مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل بين الجنسيين و بين التخصصات.**(بن الظاهر،2010)**

- **دراسة زقاوة أحمد (2011)** بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني، من أهدافها التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى هؤلاء الطلبة المتربصين ، لتحقيق الهدف قام بتوزيع استبيان قلق المستقبل المتكون من (30) فقرة ومقياس المشروع الشخصي للحياة المتكون من (55) فقرة، على عينة شملت (1200) طالبا وطالبة ،بعد المعالجة الإحصائية أسفرت النتائج على أن مستوى قلق المستقبل عندهم متوسط. **(زقارة ،2011: 186)**

2.7. الدراسات العربية التي تناولت ظاهرة قلق المستقبل:

➢ **دراسة العيكلي جبار وادي باهض (2000)** بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل. هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق المستقبل والكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق المستقبل ودافع العمل والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس والعمل، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل لجاسم(1996) أما مقياس الدافع للعمل كان من إعداده على عينة تألفت من (278) ذكرا وإناثا من الموظفين في مدينة بغداد، من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة عال(مرتفع)، ووجود علاقة سالبة دالة بين قلق المستقبل ودافع العمل، ووجود فروق في قلق المستقبل لصالح الإناث. (**العيكلي،2000**)

➢ **دراسة ناهد سعود(2005)** بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة دمشق، التي سعت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وسمتي التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من الطلبة الذين قدر عددهم (2284)،طبقت عليهم مقياس قلق المستقبل من إعدادها ،ومقياس سمة القلق للباحث سبيلبرجر ترجمه أحمد عبد الخالق ومقياس الأمل لسنايدر،من النتائج التي أسفرت عليها الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وكل من التفاؤل و التشاؤم والأمل، وارتفاع درجات قلق المستقبل عند الإناث مقارنة بالذكور،وارتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية.(**سعود،2005**)

➢ **دراسة سناء منير مسعود(2006)** بعنوان: بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، والفروق في قلق المستقبل بين أفراد العينة تبعا للجنس و نوع التعليم، تكونت عينة الدراسة من (599) طلبا وطالبة من طلاب المدارس

الثانوية العامة والفنية، طبقت عليهم مقياس لقلق المستقبل ومقياس الأفكار اللاعقلانية من إعدادها ومقياس الضغط النفسي لباحثة زينب شقير، أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين قلق المستقبل وكل من الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، ووجود فروق في درجات قلق المستقبل بين المراهقين الذكور والإناث لصالح الإناث.**(مسعود، 2006)**

- **دراسة غالب المشيخي(2009)** بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، سعت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح، لتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق مقياس مستوى الطموح لمعوض عبد العظيم(2005) و مقياس قلق المستقبل من إعداده على عينة من طلبة بلغ حجمها(720) ، بعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى وجود سالبة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح،وتوجد فروق بين متوسطات طلاب كلية العلوم و كلية الآداب غلة مقياس قلق المستقبل تبعا للتخصص و السنة الدراسية و ذلك لصالح طلاب كلية الآداب .(**المشيخي،2009)**

- **دراسة أحمد موسى محمد حنتول (2009)** بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف من قلق المستقبل وأثره على دافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان، هدفها معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة، و الكشف عن مدى زيادة دافعية الانجاز و مستوى الطموح لديهم ، اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة، توصلت إلى فاعلية البرنامج في تخفيف قلق المستقبل و رفع دافعية الانجاز و مستوى الطموح لدى هؤلاء الطلبة.(**حنتول ،2009)**

- **دراسة محمد عبد الهادي الجبوري (2013)** بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح – الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة وكذلك التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لديهم، طبق الباحث على عينة دراسته التي قدرت (120) طالبا وطالبة مقياس قلق المستقبل لزينب شقير(2005) ومقياس فاعلية الذات لعدل ومقياس والطموح الأكاديمي و الاندماج الاجتماعي من إعداده، توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يعانون من قلق المستقبل ،وجود ارتباط ضعيف بين قلق المستقبل و كل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي و الاندماج الاجتماعي لدى أفراد العينة.(**الجبوري ،2013**)

- **حاتم بن سعيد مسفر باشا الغامدي(2013)** في دراسته بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من الرياضيين المنتسبين بمراحل التعليم العام. هدفت الدراسة إلى تحديد درجة قلق المستقبل لدى الرياضيين والتحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتخفيف من قلق المستقبل،تكونت عينة الدراسة من (40) لاعبا من لاعبي كرة القدم،طبق عليهم مقياس قلق المستقبل وبرنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل من إعداده، أظهرت النتائج وجود فروق في قلق المستقبل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية ووجود فروق في قلق المستقبل بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج في القياس البعدي والقياس القبلي (**الغامدي،2013**)

- **دراسة تهاني محمد الحربي(2014):** بعنوان: القلق من المستقبل و علاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، من أهدافها التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى (520) طالبة في المرحلة الثانوية، بعد المعالجة الإحصائية أسفرت الدراسة على وجود علاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح، وعلاقة سالبة بين الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل و تقدير الذات.(**الحربي،2014: 96)**

3.7. الدراسات الأجنبية التي تناولت ظاهرة قلق المستقبل :

- **دراسة Zaleski et Janson (2000)** بعنوان: تأثير قلق المستقبل و مركز الضبط على استراتيجيات المستخدمة من قبل المشرفين العسكريين والمدنيين، هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير قلق المستقبل في استخدام استراتيجيات القوة والسلطة، تكونت عينة الدراسة من (146) مشرفا عسكريا ومدنيا ، طبقا عليهم مقياس قلق المستقبل من إعدادهما، واستبيان السلطة لرافن واستبيان روتر لمركز الضبط، أظهرت النتائج أن المشرفين الذين حصلوا على درجات مرتفعة من قلق المستقبل كانوا يستخدمون إستراتيجيات سلطة وقوة أكثر شدّة (التهديد، العقاب والإكراه الشخصي) في التعامل مع مرؤوسيهم ، أما المشرفين الذين حصلوا على درجات منخفضة من قلق المستقبل كانوا يستخدمون إستراتيجيات تتصف بالتعاون والعقلانية في المعاملة مع مرؤوسيهم. **(المصري،2011 : 90)**

- **دراسة Reid et Monsen(2004)** التي هدفت إلى التعرف على كيفية التغلب على الخوف من المدارس وفهم وإدارة القلق، وقد أشارت النتائج إلى ثلاثة أمور رئيسية ترتبط ارتباطا وثيقا بالقلق والمتمثلة بفاعلية الذات والقبول الذاتي ومستوى مهارة حل

المشكلات، فكلما زادت هذه المتغيرات انخفض مستوى القلق لدى الفرد وكلما انخفضت ارتفع مستوى القلق لديه.

- **دراسة Eysenck, Pane et Santos(2006)** التي هدفت إلى التعرف على تأثير القلق والاكتئاب على الماضي والحاضر والمستقبل، ومعرفة التوقيت للأحداث السلبية ، تكونت عينة الدراسة من مراهقين تتراوح أعمارهم بين (13–17) وعلى مجموعة من الشباب أعمارهم بين(18–19)عاما، ومجموعة أخرى في سن الثلاثينات، أظهرت النتائج أن الشعور الاكتئاب يرتبط أكثر بالأحداث التي وقعت في الماضي عن الأحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل، على العكس يكون القلق مرتبط بتلك الأحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل عن تلك التي حدثت في الماضي. **(المشيخي،2009: 116)**

- **دراسة Ari(2011)** بعنوان: قلق المستقبل والهوية النفسية وأنماط التعاطف لدى طلبة المدارس الثانوية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن قلق المستقبل والهوية النفسية وأنماط التعاطف لدى طلبة المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من(1525) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج وجود اختلافات في بعدي الاستكشاف والإلزام في ضوء الحميمية والقلق من المستقبل، فكلما تميزت الشخصية بالحميمية تدنت السلوكيات السلبية وازدادت مستويات استكشاف البيئة المحيطة والالتزام مع انخفاض المخاوف والقلق من المستقبل، كما بينت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في بعد الالتزام ، ولصالح الذكور في بعد الاستكشاف، ووجود فروق في قلق المستقبل بين الجنسين لصالح الإناث. **(Ari، 2011)**

4.7. التعقيب على الدراسات السابقة

نلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

1.4.7. تباين أهداف هذه الدراسات: منها ما هدف إلى دراسة العلاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية وهي دراسة التيجاني بن الطاهر(2010) ودراسة سناء منير سعود(2006)، وسمتي التفاؤل والتشاؤم وهي دراسة ناهد سعود(2005) ، وفاعلية الذات و مستوى الطموح كدراسة غالب المشيخي(2009) ودراسة الجبوري(2013). ومنها ما هدف إلى دراسة تأثير قلق المستقبل على مركز الضبط Zaleski et Janson(2000)، و الماضي والحاضر والمستقبل وهي دراسة Eysenck, Pane et Santos(2006)، وهناك دراسات اهتمت ببرامج إرشادية لتخفيف من قلق المستقبل وهي دراسة الحنتول (2009) ودراسة الغامدي(2013).

2.4.7. أجريت الدراسات على عينات مختلفة في الحجم و الخصائص، حيث ضمت دراسة غالب المشيخي(2009) ودراسة الجبوري(2013)، ودراسة التيجاني بن الطاهر(2010) الطلبة الجامعيين، أما دراسة سناء منير سعود(2006) وتهاني محمد الحربي(2014) ودراسة Kagan et al (2004) ودراسة Ari (2011) شملت تلاميذ التعليم الثانوي، و في دراسة زقاوة أحمد (2011) طلبة التكوين المهني ، ودراسة Zaleski et Janson (2000) العسكريين، أما دراسة الغامدي (2013) ضمت مجموعة من الرياضيين.

3.4.7.اعتمدت الدراسات على أدوات متعددة في قياس متغير قلق المستقبل، فمنهم من اعتمد على بناء مقياس خاص بخصائص عينة دراسته كالباحثة ناهد سعود (2005)، ومنهم من اعتمد على مقياس لدراسات سابقة كالباحث العيكلي(2000) والباحث التيجاني بن الطاهر(2010).

4.4.6. معظم الدراسات السابقة تناولت في منهجيتها المنهج الوصفي التحليلي ماعدا دراسة الحنتول (2009) ودراسة الغامدي(2013) حيث استخدمت المنهج التجريبي.

5.4.7. تباين النتائج المتوصل إليها ،حيث هناك دراسات توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين قلق المستقبل والمتغيرات التابعة كدراسة العيكلي(2000) ودراسة الجبوري (2013)، وعلى علاقة سالبة كدراسة غالب المشيخي(2009) ودراسة تهاني محمد الحربي(2014)، ووجود مستويات متباينة من قلق المستقبل لدى أفراد عينات الدراسات، فدراسة زقاوة أحمد(2011) ودراسة Zaleski et Janson(2000) تميزت عينته بمستوى متوسط من قلق المستقبل، ومستوى مرتفع (عال) من قلق المستقبل في دراسة Reid et Monsen(2004) ودراسة الجبوري(2013) .

❖ بعد هذا التقديم لمختلف الدراسات السابقة،يمكن القول أن الدراسة الحالية سوف تدرس متغير قلق المستقبل وعلاقته بكل من مستوى الطموح وتقدير الذات، هذه المتغيرات التي درست من قبل الباحثة تهاني محمد الحربي(2014) لكنها تختلف عنها في العينة، حيث ستخصص عينة من التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد التي تتميز بعدم تجانسها من حيث الجنس والسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وفي الحالة الاجتماعية، بالتالي فأدوات جمع البيانات سيتم بنائها وفقا لهذه الخصائص وبالاعتماد على هذه الدراسات وغيرها .

الجانب النظري

الفصل الأول

قلق المستقبل

تمهيد

أولا: القلق

1. تعريف القلق
2. الفرق بين القلق و الخوف
3. أنواع القلق
4. مستويات القلق
5. أعراض القلق
6. النظريات المفسرة للقلق
7. أسباب القلق

ثانيا : قلق المستقبل

1. تعريف قلق المستقبل
2. مظاهر قلق المستقبل
3. تطور قلق المستقبل
4. الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل
5. سمات ذوي قلق المستقبل
6. الآثار السلبية لقلق المستقبل
7. أسباب ظهور قلق المستقبل
8. التعامل مع قلق المستقبل

خلاصة الفصل

تمهيد

أثارت مشكلة القلق اهتماما كبيرا، ليس فقط في أوساط علماء علم النفس بل أيضا في علم الاجتماع والطب العقلي والتربية والبيولوجيا باعتباره أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد وعلى مستقبله ولارتباطه العميق بأغلب الاضطرابات النفسية، لذلك لا يمكننا التحدث عن أحد أنواعه(قلق المستقبل) دون فهم ماهيته ، لهذا أردنا تخصيص الجزء الأول من هذا الفصل لماهية القلق، أما الجزء الثاني سيكون عن مفهوم قلق المستقبل.

أولا: القلق

1. **تعريف القلق:** من بين التعاريف التي عرف بها القلق نذكر

- القلق حالة وجدانية تمتلك الإنسان، ترتبط بشيء غير واضح قد يكون موجود أو غير موجود، يسبب له كثيرا من الكدر و الضيق و الألم.(**حبيب،ب-ت: 09)**
- القلق عبارة عن ردّة فعل الفرد على الخطر الناجم من الفقدان أو الفشل الواقعي أو المتصور، والمهم شخصيا للفرد،حيث يشعر بالتهديد جراء هذا الفقدان أو الفشل. **(رضوان،2007: 266)**
- القلق حالة توتر شاملة ومستقرة نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو احتمالي يصاحبه خوف غامض وأعراض جسمية ونفسية .(**الفقي،2009: 22)**
- القلق أيضا "انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد أو همّ مقيم وعدم راحة أو استقرار مع إحساس بالتوتر الشديد، و خوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية. " **(عبد الخالق،2000 : 437)**
- القلق"ردة فعل اتجاه موقف يشعر الفرد بالخطر أو التهديد." (**Dominique,2012:03)**

❖ نلاحظ من خلال هذه التعاريف أن القلق انفعال يمتلك الفرد بسبب الشعور بالخطر والتهديد من شيء موجود أو غير موجود،كما أن أغلب الباحثين

استخدموا مصطلحي القلق والخوف بمعنى مترادف، فهل هما حقا مترادفين أم هناك فرق بينهما؟ هذا ما سنحاول الإجابة عليه في العنصر الموالي:

2. الفرق بين القلق و الخوف:

- فرق فرويد بين الخوف (أو القلق العصابي) الذي لا يرتبط بموضوع معين و القلق (أو الخوف الواقعي)، ورأى أن مصدر الخطر في القلق العصابي أو غير الواقعي يكمن في الفرد نفسه، واعتبر أن الخطر هو خطر الدافع، حيث يتحول مطلب الدافع (الجنسي أو العدواني) إلى خطر (داخلي) باعتبار أن إشباعه يمكن أن يؤدي إلى خطر خارجي أي أن هذا الخطر الداخلي يمثل خطرا خارجيا، أما الخوف الموضوعي فهو ذلك الخوف الذي يرتبط بموضوع محدد وملموس وكذلك عندما يكون للهمّ والقلق والانزعاج و التوتر محتوى ملموس أي عندما يوجد خطر فعلي وواضح ومحدد يقود إلى رفع احتمال القيام بردّة فعل التجنب أو الهروب فإننا نتحدث عن الخوف، أما عندما لا يمكننا تحديد مصادر الخطر بدقة ومن ثم لا يكون بإمكان الفرد القيام بتصرفات تهدف إلى مواجهة الخطر أو عندما تكون التصرفات التي يقوم بها الفرد غير واضحة، فإننا نتحدث عن القلق. **(رضوان،2007: 267)**

- أما طلعت منصور(2003) يعتقد أن القلق يشبه الخوف ويختلف عنه، فهو يشبهه في أنه يهدد كيان الفرد، ويختلف عنه في أن الخوف يكون غالبا من مصدر معين في العالم الخارجي يهدد كيان الفرد الذي يكون واعيا به،وما القلق في أكثر حالته شعور غامض بالتهديد من شيء غير واضح المعالم في العالم الخارجي.(**منصور وآخرون، 2003: 374)**

- في حين يرى مجدي أحمد محمد عبد الله (2000) أن أعراض القلق تشبه أعراض الخوف ولكن رغم هذا فهناك فروق بينهما يمكن تلخصها فيما يلي:

- **الفروق من الناحية الفسيولوجية** ونلخصها في الأتي:
  - في الخوف الشديد نلاحظ:
    - ✓نقص في ضغط الدم وضربات القلب.
    - ✓ارتخاء في العضلات مما يؤدي أحيانا إلى حالات الإغماء.
  - في القلق الشديد نلاحظ:
    - ✓ زيادة في ضغط الدم وضربات القلب.
    - ✓ توتر في العضلات مع تحفيز وعدم استقرار وكثرة في الحركة.
- **الفروق في الناحية السيكولوجية** ويمكن تلخصها في الأتي:

– من حيث السبب أو الموضوع فهو في حالة القلق يكون مجهولا، و في الخوف يكون معروفا.

– في القلق يكون التهديد داخلي، و في الخوف يكون خارجي.

– القلق من حيث التعريف يكون غامضا أما الخوف فهو محدد.

– في القلق يكون الصراع موجود بينما لا يوجد صراع في الخوف.

– في القلق المدة تكون مزمنة أما في الخوف تكون المدة محددة.

(عبد الله،2000: 149-150)

- كما يرى كوام مكنزي أن "هناك فرق طفيف بينهما ، فالخوف هو الشعور الذي ينتابك عندما ترى أو تختبر بشكل مباشر شيئا تخشى منه، أما القلق فهو نوع من أنواع الخوف الذي تعانيه عندما تفكر في الأشياء من دون أن تختبرها بشكل مباشر **(مكنزي،2012: 01)**
- في حين يرى بعض الباحثين أن لا لزوم للتفريق بين الظواهر التي تسمى قلقا و الظواهر التي تسمى خوفا بسبب التطابق التام بين خبرة مشاعر القلق و الخوف وردة الفعل الجسدية المترافقة مع هذه الخبرة. **(رضوان،2007: 267)**

3. أنواع القلق:

القلق حسب **سيجموند فرويد(1926)** ثلاثة أنواع هي:

1.3. القلق الموضوعي العادي:

يطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي، حيث هو أقرب إلى الخوف، و يكون مصدره خارجي و موجودا فعلا. **(الشاذلي،2001: 113)**

2.3. القلق العصابي:

هو خوف غامض غير مفهوم ولا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه، ويأخذ هذا القلق بتربص الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شيء خارجي،أي أن هذا القلق يميل عادة إلى الإسقاط على أشياء خارجية.**(فرويد، 1989: 14)**

3.3. القلق الخلقي:

يأتي نتيجة حكم الأنا الأعلى عندما يخشى الفرد من تأنيب الضمير،عند القيام بأي فعل ينافي القيم أو الأعراف الدينية أو الاجتماعية أو الأسرية،ومن شأنه خلق الصراع داخل النفس وليس صراعا بين الشخص و العالم الخارجي(البيئة الخارجية) و بذلك يهدد توازن الفرد النفسي. **(كرميان،2007: 28)**

- ❖ إذا القلق يكون موضوعي سوي عندما يكون الخطر موجود وخارجي ، أما إذا كان داخليا مبهما فهو قلق عصابي أو مرضي.

4. مستويات القلق:

للقلق ثلاث مستويات هي:

1.4. المستوى المنخفض:

إن القلق في مستوياته المنخفضة تحدث حالة التنبيه العام ويزيد من يقظة الفرد وترفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية، كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفيز وتأهب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، وبهذا يكون القلق في هذا المستوى إنذارا لخطر وشيك الوقوع.

2.4. المستوى المتوسط:

في هذا المستوى يصبح الفرد أكثر قدرة على السيطرة حيث يزداد السلوك في مرونته وتلقائيته، وتسيطر المرونة الكافية بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة وتكون استجابته وعاداته هي تلك العادات الجديدة ،وتزداد لدى الفرد القدرة على الابتكار،ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب والملائم في مواقف الحياة المتعددة.

3.4. المستوى العالي (المرتفع):

في هذا المستوى يحدث اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويحدث النكوص في أساليب بدائية كان يمارسها وهو في مرحلة الطفولة ، وينخفض التآزر و التكامل انخفاضا كبيرا، وبالتالي لم يعد الفرد قادرا على التمييز الصحيح بين المنبهات الضارة وغير الضارة، ويظهر على المصاب بالقلق العصابي كئابته وذهوله وتشتت فكره ووحدته،وسرعة تهيجه،وعشوائية سلوكه،وكأن أجهزة الضبط المركزية لديه قد اختلت. **(عثمان،2001: 28)**

❖ يمكن القول أن القلق في مستوياته المنخفضة و المرتفعة(العالية) يؤثر سلبا على المستوى العقلي و البدني للفرد، بينما في مستوياته المتوسطة فهو يحسن الأداء ويؤدي إلى الابتكار.

5. أعراض القلق:

تظهر على الشخص الذي يعاني من القلق عدّة أعراض هي:

1.5. **أعراض جسمية و فسيولوجية:** تظهر على الشخص القلق عدّة أعراض جسمية وفيزيولوجية تتمثل في برودة الأطراف و تصبب العرق في راحة اليدين و قاع القدمين واضطرابات معدية وسرعة ضربات القلب واضطرابات في النوم والصداع وفقدان الشهية واضطرابات في التنفس،بالإضافة إلى شحوب الوجه وجفاف الفم.(**فهمي،1995: 201**)

2.5. الأعراض النفسية: من بين الأعراض النفسية التي تظهر عليه ،الخوف الشديد وتوقع الأذى و المصائب و عدم القدرة على التركيز و الانتباه ، الإحساس الدائم بتوقع الهزيمة ، الاكتئاب و العجز، عدم الثقة وفقدان الطمأنينة و الرغبة في الهروب عند مواجهة أي موقف من مواقف الحياة و الخوف من الإصابة بأحد الأمراض. (**عبد الله، 2000 :154**)

3.5. الأعراض الاجتماعية:

يكون الشخص غير مستقر و يخشى أن يرتكب خطأ ويجد صعوبة في الوصول إلى قرار معين، حساس جدا للفشل، وإذا أقبل على اتخاذ قرار بعمل ما فإنه يندم على ذلك وقد يتحول شعوره بالسخط إلى عدوان ضد نفسه أو ضد الآخرين(**العيسوي، 2002 : 15**) إلى جانب سوء التوافق مع الآخرين وسوء فهمهم و اتهامهم بالعديد من الصفات التي تقود

إلى سوء العلاقة بهم و الذي ينعكس بدوره على العمل و الإنتاج و التواصل السوي مع الآخرين.(**غانم ،2005 :31)**

6.النظريات المفسرة للقلق:

هناك عدّة نظريات تناولت موضع القلق منها:

1.6. نظرية التحليل النفسي:

يعتبر "فرويد" رائد مدرسة التحليل النفسي، ومن الأوائل الذين تحدثوا عن القلق في علم النفس، ويعود له الفضل في توجيه علماء النفس إلى الدور المهم الذي يؤديه القلق في حياة الإنسان، ويعرف فرويد القلق على أنه:" حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له الكثير من الكدر و الضيق و الألم و القلق يعني الانزعاج. الشخص القلق يتوقع الشر دائما و يبدو متشائما و متوتر الأعصاب و مضطربا، كما أنه يفقد الثقة بنفسه و يبدو مترددا عاجزا عن البت في الأمور و يفقد القدرة على التركيز." **(عثمان،2001: 18).**

يرى فرويد أن القلق له ثلاثة أنواع هي القلق الموضوعي والقلق العصابي والقلق الخلقي، ويرى أن القلق العصابي شعور غامض غير سار، يغلب على الشخص الخوف والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية، يأتي على شكل نوبات تتكرر لدى نفس الفرد، ولا ترجع نشأة هذا النوع من القلق إلى مصدر خارجي،بل ينشأ كميكانيزم داخلي غير مدرك عند تهديد "الهو" بالتغلب على دفاعات "الأنا" ، وإشباع تلك المحفزات الغريزية التي لا تتوافق مع المجتمع على إشباعها و التي جاهدت "الأنا" في سبيل كبتها، فالقلق إشارة إنذار تطلق للأنا لتحفيزها على العمل بكبت تلك الرغبات، وغالبا ما تلجأ الأنا في سبيل ذلك إلى الحيل الدفاعية كالتبرير والإسقاط و النكوص وغيرها من الحيل الدفاعية،

و القلق العصابي يمكن أن يظهر في صورة قلق عام لا يرتبط بموضوع محدد يشعر فيه الفرد بحالة من الخوف العام المحدد.

أما Horney فقد تحدث عن القلق الأساسي وهو قلق يخبره (يصيب) الطفل إذا لم يحصل على إشباع دائم ومستقر من جانب الأم،وهذا القلق يولد بعض الحاجات العصابية ،ومن يستطيع أن يحقق التوازن بين هذه الحاجات يتسم سلوكه وشخصيته بالسواء ،أما من يفشل في إحداث التوازن ينتهي به الأمر إلى صور لا سوية من السلوك يغلب عليه طابع العدوان أو العزلة أو الخضوع.

يرىAdler أن القلق ناتج عن شعور الفرد بالنقص و العجز، وهو شعور حقيقي يستشعره الطفل عندما يقارن إمكانياته وإمكانيات الكبار المحيطين به ،وتتولى(تظهر) عليه نتيجة لذلك مشاعر الدونية، يحاول الطفل التغلب على هذا النقص بالتعويض، فإذا نجح احتفظ الفرد بشخصيته في الإطار السوي أما إذا فشل فشلت المحاولات التعويضية فنحن أمام صور اللاسوي.

يؤكد كل من Fromme و Sullivanعلى أهمية العلاقات الاجتماعية، فالقلق ينشأ عندما تكون هذه العلاقة فاعلة على نحو مهدد للفرد، فإذا اتسمت العلاقات بالتسلط أو التباعد فإن الفرد يشعر بمشاعر الاغتراب والعزلة،والطفل في هذا الموقف يتنازعه دافعان،أحدهما يدفعه إلى أحضان الوالدين حيث الأمن و الدفء والآخر يدفعه بعيدا عنهما طالبا بالاستقلال،ويمكن أن يستشعر الفرد القلق من الصراع بين التبعية والاستقلال.

أما Yong فيرى أن القلق ناتج من الخلاف بين الآباء و الرغبات المكبوتة الخفية، فالأب والأم يطبعان عقل الولد بطابع شخصيتهما إلى حد بعيد، وكلما كان الولد شديد الحساسية وقابلا للتكيف كان الأثر أعمق، فحتى الأشياء التي لا يتحدث عنها ينعكس أثرها على

الولد،لهذا يؤكد يونغ على التفاعل بين الطفل و والديه أكثر من تأكده على نمو الغرائز الجنسية. (**كفافى،1999: 242-243**)

2.6. النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش في وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي والتدعيم السلبي، وهي وجهة نظر مخالفة للتحليليين فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا يتصورون الديناميات النفسية أو القوى الفاعلة في الشخصية على صورة منظمات ثلاث الهو (الغرائز)،و الأنا(الذات الواعية) والأنا الأعلى(الضمير)،بل إنهم يفسرون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي،ويصبح هذا المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي،وهذا يعني أن مثيرا محايدا يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته أن يثير الخوف، وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف، ويصبح قادرا على استدعاء استجابة الخوف مع أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يعرض له الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي،وعندما يكون هذا الموضوع لا يثير الخوف بطبيعته فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق.

أشار **دولارد و ميلر** إلى أن اضطراب السلوك عامة واضطراب القلق خاصة يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد وتساهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها إلى تدعيم تلك السلوكيات و العمل على استقرارها وبقائها. (**المشيخي، 2009: 26**)

3.6.النظرية المعرفية:

يعتبر جورج كيلي من علماء النفس الذين أعطوا للمعرفة الإنسانية وزنا في تفسير الشخصية في حالتي السواء و المرض، فيرى أن أي حدث قابل لمختلف التغيرات، وهذا يعني أن تعرض الإنسان لقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة حتى للحالة الواحدة، كما يرى أن للعمليات التي يقوم بها الشخص وجه نفسيا بالطرق التي يتوقع منها الأحداث وعلى اعتبار أن عملية القلق ليست إلا عملية توقع وخوف من المستقبل.

يرى Beck أن انفعال القلق يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيرا معبرا عن تقويم لخطر محتمل، وأن أعراض القلق و المخاوف تبدو معقولة للمريض الذي يسود تفكيره موضوعات الخطر التي تعبر عن نفسها من خلال تكرار التفكير المتصل بها وانخفاض القدرة على التفكير المعقول فيها وتقويمها بموضوعية، يؤدي هذا إلى تعميم المثيرات المحدثة للقلق و الحدّ الذي يؤدي إلى إدراك أي مثير أو موقف كتهديد، فانتباه المريض يبدو مرتبط بتصور أو مفهوم الخطر مع انشغال البال الدائم بالمثيرات الخطيرة، ويسبب تثبيت أو توقف معظم انتباه المريض على المفاهيم أو المثيرات المتصلة بالخطر، إنه يفقد كثيرا القدرة على أن ينتقل فكره إلى عمليات أخرى داخلية إلى مثيرات خارجية فموضوع الخطر مبالغ فيه، مع الميل إلى تهويل المآسي والأخطار الافتراضية وجعلها مساوية للأخطار الحقيقية. **(حبيب،2014: 313)**

4.6. النظرية الإنسانية والوجودية:

تؤكد المدرسية الإنسانية أن القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث تهدد وجوده أو إنسانيته، ولهذا فإن المثير الأساسي للقلق هو فشل الفرد في تحقيق أهدافه و فشله في اختيار أسلوب حياته وخوفه من احتمال حدوث الفشل في أن يعيش الحياة التي يريدها ولعل من أهم رواد هذا الفكر Maslow و Rogers .

يعتقد Maslow أن الكائنات الحية البشرية تهتم بالنمو بدلا من عملها على تجنب الإحباطات وإعادة التوازن، ويظهر القلق نتيجة لعدم إشباع تلك الحاجات، كما يرى Rogers أن الإنسان يشعر بالقلق حين يجد التعارض بين إمكانياته وطموحاته أو بين الذات الواقعة الممارسة و بين الذات المثالية،باختصار فإن القابلية للقلق تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكائن العضوي وبين مفهوم الذات. **(أبو العلاء ،1990: 52)**

5.6. النظرية الاجتماعية:

يرى Bandura رائد نظرية التعلم الاجتماعي،أن القلق حالة مرتقبة من التخوف من احتمال وقوع حوادث مؤذية، ويغزو ظهور القلق إلى حدوث متغيرات غير مرغوبة مع وجود استعداد نفسي لدى الفرد نتيجة المفهوم السلبي للفرد ولقدراته، فالقلق ورغم كونه يعبر عن استجابة لمثيرات خارجية لكنه يرتبط بالسمات الشخصية(العقلية و الوجدانية).(**كرميان،2007: 30)**

❖ نستنتج مما سبق عرضه أن كل نظرية فسرت القلق من زاوية خاصة إذ:

- ✓ اعتبرت النظرية التحليلية القلق ينشأ من الماضي وهو استجابة لخطر مبهم أو مجهول.
- ✓ أما النظرية السلوكية فترى أن القلق سلوك مكتسب عن طريق تعلم خاطئ في السلوك.
- ✓ بينما النظرية المعرفية فالقلق في رأيها ينشأ نتيجة أسلوب التفكير الخاطئ للأفراد.
- ✓ وترى النظرية الوجودية و الإنسانية أن الإنسان يشعر بالقلق حين يجد تعارض بين إمكانياته طموحاته أو بين الذات الواقعة و الذات المثالية.
- ✓ والنظرية الاجتماعية ترجع القلق إلى الاستعداد النفسي للفرد نتيجة التقدير السلبي للذات.

من هذه النظريات يمكن استنتاج بعض الأسباب التي تؤدي إلى ظهور القلق نبينها في العنصر التالي:

7.أسباب القلق:

هناك عدّة أسباب تدعو إلى ظهور القلق هي:

- **الوراثـــــــة:**

تذكر الأرقام أن 17% من أقارب الدرجة الأولى لمريض القلق لديهم حالات متشابهة، كذلك إذا أصيب أحد الأشقاء التوأم بالقلق فإن 90% من الحالات فإنه يصيب التوأم الآخر.

فهؤلاء الأشخاص الذين لديهم استعداد مسبق للإصابة بالقلق لا يحتاج الأمر إلا إلى واقعة بسيطة تبدأ بعدها مظاهر الخوف و القلق في الظهور، وهذه الوقائع أو الأسباب الخارجية يمكن تحملها لو لم يكن لدى هؤلاء قابلية للتأثر بأمور يعتبرها الآخرون معتادة، ومن بين هذه الأسباب و المشكلات، المشكلات التي تتعلق بحياتهم في المنزل و العمل و الخسائر المالية والشعور بالظلم،والمنافسة والصراع مع الآخرين،أو المخاوف التي تساورهم بخصوص الصحة والممتلكات والأبناء و المستقبل.(**الشربيني،ب-ت:47)**

- **مشكلات الطفولة و المراهقة :**

مشكلات الحاضر التي تساعد على استعادة ذكريات الماضي والأساليب الخاطئة في تربية الطفل مثل القوة و التسلط والحماية الزائدة أو الحرمان واضطراب العلاقات الشخصية بين الأقران، فالقلق يتأثر بنمط الحياة السائدة في العائلة و الحالة النفسية للكبار تنعكس على سلوك الأطفال إما إيجابيا أو سلبيا.

- **مواقف الحياة الضاغطة:**

معايشة الأفراد للضغوطات الثقافية والبيئية الحديثة ومطالب الحياة المدنية المتغيرة تجعله في حالة مدّ وجزر بين الحياة المستقرة وحياة التعقيد التي تتيح للفرد الشعور بالقلق.

- **التعرض للخبرات والأحداث الحادة(اقتصاديا أو عاطفيا أو دراسيا):**

إن الخبرات الجنسية الصادمة في مرحلة الطفولة أو المراهقة، والتعرض إلى الإرهاق الجسمي تجعل الفرد في قلق دائم.(**الحياني ،2011: 106**)

- **الشعور بالنقص:**

يولد الشعور بالنقص من المقارنات التي يكتشفها الفرد بذاته أو التي ينميها المجتمع فيه.

- **الشعور بالذنب:**

إحساس الإنسان بالخطأ يربي فيه الشعور بالذنب، فإذا ارتكب خطيئة ما تنتابه مشاعر عميقة بأنه مخطئ و شرير و أن الله لن يرضى عنه.(**شكشك،2009: 14**)

- **التكوين النفسي للفرد:**

بعض الأفراد بحكم تكوينهم لديهم استعداد للإصابة بالقلق و الاكتئاب أو غيره من الاضطرابات النفسية عند التعرض لأي ضغط خارجي طفيف يمكن لغيره تحمله.

- **الخوف من المستقبل:**

قد ينشأ القلق نتيجة الخوف من المستقبل، فكلما اشتدّ ازداد قلق الإنسان في توقعاته لما يحدث ،و الخوف من المستقبل يؤدي إلى الخوف من الحاضر ويتوقع دائما الشر.

- **عدم القدرة على التكيف الاجتماعي:**

إن العلاقة بين الفرد و المجتمع الذي يعيش فيه أساسية و هامة فمتى تعثر التكيف فقد الإنسان توازنه.

- **التفاؤل والتشاؤم:**

المتفائل يرى الأبيض ويعممه، والمتشائم يرى الأسود ويعممه ، فالإسراف في التفاؤل يؤدي إلى عدم الاحتياط الكافي الذي يؤدي بدوره إلى القلق، و المتشائم يلقي ظلاله على حياة الإنسان فيترك فيها بصمات قلق شديد.(**حبيب،ب-ت:15-17)**

ثانيا : قلق المستقبل

1.تعريف قلق المستقبل

أعطيت لقلق المستقبل عدّة تعريفات نذكر منها ما يلي:

- عرّفه محمد معوض(1996) بأنه التشاؤم من المستقبل و الخوف من المشكلات الاجتماعية المستقبلية و الخوف من تدني القيم و عدم الثقة في المستقبل و قلق الموت و الخوف من العجز في المستقبل و اليأس من المستقبل.(**معوض،1996: 68)**
- " قلق المستقبل خبر ة انفعالية غير سارة ، يمتلك الفرد خلالها الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد، و التنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة و الشعور بالتوتر و الضعف عند الاستغراق في التفكير فيه، وضعف القدرة على تحقيق الآمال و الطموحات، و الإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، مع الشعور بفقدان الأمن أو الطمأنينة نحو المستقبل." **(عشري،2004: 148)**
- ترى نجلاء العجمي(2004) أن القلق محدد يدرك الفرد أسبابه و دوافعه، ويصاحبه عادة صور من الخوف و الشك والاهتمام و التوجس بما يحدث من تغيرات سواء كانت شخصية أو غير شخصية ينتج من الشعور باليأس.(**العجمي،2004: 11)**
- ترى ناهد سعود(2005) أنه جزء من القلق العام المعمم على المستقبل، يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق

الأهداف الهامة، وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام."(**سعود،2005: 62)**

- عرفه إبراهيم محمود(2006) بأنه القلق الناتج عن التفكير اللاعقلاني في المستقبل والخوف من الأحداث السيئة المتوقع حدوثها في المستقبل.(**محمود،2006 : 13)**

- يرى بليكلاني (2008) أن قلق المستقبل هو اضطراب نفسي ناتج عن حالة خوف من المستقبل لأسباب ظاهرة أو مجهولة، تجعل من صاحبها في حالة من التوتر و السلبية أو العجز تجاه المواقف وتحديداته على المستويين الفردي و الجماعي. **(بليكلاني،2008: 26)**

❖ إذا يمكن القول أن قلق المستقبل اضطراب نفسي ناتج عن الأفكار السلبية والنظرة السلبية لما يحمله المستقبل من أحداث، مصحوب بأعراض أو مظاهر جسمية ونفسية وعقلية واجتماعية، وهذه المظاهر نعرضها في العنصر الموالي:

2. مظاهر قلق المستقبل:

يمكن إجمال مظاهر قلق المستقبل في:

- **المظهر المعرفي:** حالة من القلق يتعلق بالأفكار التي تدور في ذهن الشخص وتكون متذبذبة لتجعل منه متشائما من الحياة،أي أن الحياة أصبحت نهايتها وشيكة أو الخوف من فقدان السيطرة على وظائفه الحياتية أو العقلية.(**حبيب،2014: 311)**
- **المظهر السلوكي:** تتمثل في سلوكيات الفرد التي تأخذ أشكالا مثل تجنب المواقف المثيرة للقلق أو شكل العدوان.

- **المظهر الجسدي:** يتمثل في بعض ردود الفعل البيولوجية أو الفيزيولوجية مثل ضيق التنفس، ارتفاع ضغط الدم، التوتر العضلي، عسر الهضم، جفاف الحلق و برودة الأطراف وغيرها. **(معوض ،2013: 03)**

3. تطور قلق المستقبل

إن قلق المستقبل هو ميل فطري للتعامل مع الخوف، يتطور بشكل تدريجي مع الزمن ومع زيادة المخاوف و المسببات و التي تزداد مع الزمن، لأن قائمة الأحداث غير السارة كثيرة جدا، والتي تبدأ من التلوث البيئي إلى الأمراض المستعصية وفقدان الأحبة والاغتراب الاجتماعي والتحكم في مصير الشعوب من خلال مصادر الطاقة (الذرية و الغذائية)،ونظام التبعية السياسية والاجتماعية والحروب وغيرها **(Zaleski ,1996 : 168)**، فزيادة الصراع وتطور أسلحة الدمار وتفاقم المشكلات من كل الأنواع جعل الإنسان قلق عن مستقبله وعلى مستقبل أبنائه،ومع التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير الذي وصل إليه يجد تراجعا في شعور الفرد بالأمان والطمأنينة،ويتسع هذا القلق حتى يكاد يصبح روحا للحياة، وفي الوقت الذي قد يعد القلق دافعا لجوانب راقية من سلوك الإنسان فقد يتحول هذا القلق أحيانا أخرى إلى نقمة وينقلب من قوة دافعة إلى قوة معوقة للإنجازات.**(الحويلة وعبد الخالق،2002: 273)**

يبدو أن تأثير قلق المستقبل أكبر من تأثير قلق الماضي وأن هذا القلق يزداد بزيادة العمر**(عبد الباقي،1993 : 64)**،هذا ما أكدته دراسة Twenge(2000) التي توصلت إلى أن الأمريكيين قد أظهروا مستويات عالية من القلق في العقود الحالية مقارنة بالعقود الماضية.**(Twenge ,2000 : 107)**

أكدت دراسة Nurmi(1987) بأن الشباب في فنلندا لديهم مخاوف كثيرة ،ومن أكثر المخاوف التي كانت لديهم منذ خمس سنوات مضت، والحصة الأكبر من المخاوف كانت ترجع إلى الخوف من الأمراض(الايدز) و الخوف من الحروب وخصوصا

الحروب النووية في المستقبل.(**Nurmi ,1997 :210**)، كما توصلت أيضا إلى أن الخوف من المستقبل يبدأ في سن(11–14)عام بنسبة (02.80%)، حيث يغلب على مخاوف الأطفال أن تتركز على الأذى الجسمي أو على الموت، و كثيرا ما تدوم هذه المخاوف طوال الحياة.

أما الأطفال الأكبر سنا فبالإضافة إلى هذه المخاوف فإن خوفهم يتطور إلى خوف من الأذى الاجتماعي كالرفض والنبذ والرسوب والسخرية والاستهزاء(**بيك،2000: 147**) ويزداد في سن(15–19) عاما بنسبة(15.7%)،ويكون أعلى في عام (20–29) بنسبة(51.4%)، ففي هذا العمر يكون أكثر المراحل عرضة للقلق وذلك بسبب مستوى النضج و الخبرات السابقة عن النجاح و الفشل و المسؤولية. (**مؤيد، ب–ت:13**)

- إذا يمكن القول أن قلق المستقبل موجود لدى الفرد منذ صغره، ويزداد مع زيادة المشكلات مما يجعله في توتر دائم وفقدان الأمن و الطمأنينة.

4. الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:

يفترض النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية(نموذج بيك)الخاص بمرض القلق أن الأفكار التلقائية العابرة و التفسيرات و خيال المريض القَلِق، تتركز حول صور من الغضب وسوء التأويل لخبراته الشعورية في شكل الشعور بالخطر الجسدي و النفسي مع زيادة في تقدير احتمال الأذى المتوقع وشدته في المواقف المستقبلية ومثل هذه الأفكار تدور حول التهديد المتوقع التي أثارت مشاعر الضيق و الخوف والتنبيه التلقائي. (**المشيخي،2009: 47**)

إن المعارف التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل (شيء سوف يحدث)،و الصفات المزاجية التي تعكس القلق هي الرعب و الفزع و الخوف والقلق.(**الرميح وعبد الخالق،2002: 546)**

يشير Wells(1997) إلى أن القلق يترافق بتخمينات الخطر بناءا على قابلية الأفراد لتوقع الحالات على أنها خطرة، وذلك يسبب تصوراتهم المتضمنة معلومات عن الخطر.**(Wells ,1997 :14)**

يرى Eysenk (1992) أن القلق أول رد فعل صحي للأفكار الفاعلة البعيدة التي يتم إدراكها عموما أو للحالات المنفرة، وتتجلى وظيفته بكونه إشارة تنبيهيه ومفاجئة، وتحتاج إلى استعداد، الأمر الذي يزيد من انشغال البال و التفكير بالأحداث المستقبلية.

لذا يقترح بارلو و دتنارد(1991)أن كل اضطرابات القلق فيما عدا حالات الخوف المحدد تشترك في عرض أساسي مميز يطلق عليه الخشية أو التوجس Appréhension، الذي يجعل من القلق حالة وجدانية تتعلق بالمستقبل ، ويتهيأ فيها الفرد لمحاولة التكيف و التعامل مع الحوادث السلبية القادمة. **(الرميح وعبد الخالق،2002 : 546)**

وتتجلى **مظاهر الاضطراب الفكري** للفرد القلق فيما يلي:

- ✓ أفكار متكررة عن الخطر، حيث أن مريض القلق هو دائما في قبضة أفكار لفظية و صورية تدور حول وقائع مؤذية.
- ✓ نقص القدرة على مجادلة الأفكار المخيفة.
- ✓ تعميم المؤثر الضار.**(بيك،2000: 122)**

تؤكد ناهد سعود(2005) على إمكانية وصف قلق المستقبل من خلال المنحى المعرفي على أنه إطار لمختلف العمليات المعرفية و المواقف الانفعالية ، فالقلق هنا يترافق بتخمينات الخطر المتعلقة بالمستقبل بناءا على ما يتوفر في الواقع من معطيات، وعلى

نوع التصورات الشخصية، فبعض الأفراد هم أكثر قابلية لتخمين الحالات المستقبلية بكونها خطرة، لأنهم يملكون تصورات عن معنى الخطر للحالات، فعندما تنشط المخططات المتعلقة بالخطر المستقبلي تحفز أفكار تلقائية سلبية عن الخطر تعكس مواضيع أو كوارث جسدية، اجتماعية ونفسية .(**سعود،2005: 52)**

إذا لقلق المستقبل مكونات معرفية قوية أي أنه معرفي أكثر من كونه انفعاليا وأن المصدر الأساسي لقلق المستقبل هي الآليات الأسبقية المعرفية، حيث تشكل الأفكار واحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل، أي أن المعرفة أولا ثم القلق، فيعتبر التمثيل المعرفي أساس قلق المستقبل، يترافق مع هذا التمثيل حالات عاطفية سلبية.

ولابد الإشارة إلى أن قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية Self Efficacy حيث أنه لابد أن يكون الشخص لديه القدرة و الثقة على التحكم فيما حوله (البيئة) لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السلبية، وهذا الفهم جيد لتخفيف قلق المستقبل. **(Zaleski,1996 : 166)**

- ❖ مما سبق يمكن القول أن مصدر قلق المستقبل هو تفكير الفرد وتخميناته حول الخطر الذي يحمله المستقبل، مما يجعله في انشغال و توتر وخوف دائم ولمواجهة هذا القلق لابد منه أن يكون لديه القدرة والثقة في التحكم بما حوله.

5. سمات ذوي قلق المستقبل:

يتسم ذوي قلق المستقبل بمجموعة من السمات من أهمها:

- ✓ التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي.
- ✓ الانتظار السلبي لما قد يقع.
- ✓ الحفاظ على الظروف الروتينية و الظروف المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة.
- ✓ الانطواء وظهور علامات الحزن و الشك و التردد و التشاؤم.

- ✓ صلابة الرأي.
- ✓ عدم الثقة في أحد، مما يؤدي إلى الاصطدام بالآخرين.
- ✓ ظهور الانفعالات لأدني الأسباب.(**حسانين، 2000: 19)**
- ✓ الشخص الذي يعاني من قلق المستقبل يتصف بالسلبية وعدم الثقة بالنفس و التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل و عدم القدرة على مواجهته بالتالي الكذب و الانسحاب والهروب اجتماعيا وثقافيا وعاطفيا.(**51: 1990, Moline)**
- ✓ إرجاع ما يحدث من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية.
- ✓ التعرض للانهيار العقلي و البدني.
- ✓ استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.(**المشيخي،2009: 55)**

❖ إذا يمكن القول أن الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل يتسمون بعدّة سمات فيزيولوجية و نفسية و اجتماعية.

6. الآثار السلبية لقلق المستقبل

يترتب من قلق المستقبل عدّة آثار منها:

- ✓ فقدان الإنسان تماسكه المعنوي، ويصبح عرضة لانهيار عقلي وبدني. **(بدر،2003: 18)**
- ✓ تدمير نفسية الفرد،فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع،وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صور اضطرابات متعددة الأشكال، واختلال الثقة بالنفس.**(معوض،1996: 14)**
- ✓ الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة.
- ✓ الاعتمادية و العجز.(**مسعود،2007: 57-58)**

- ✓ الهروب من الماضي و التشاؤم وعدم الثقة في أحد، واستخدام آليات الدفاع، وصلابة الرأي. (**حسانين ،2000: 19)**
- ✓ التوقع و الانتظار السلبي لما قد يحدث،فالشخص القلق تتراءى له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد. **(بيك،2000: 36)**
- ✓ التقوقع داخل الروتين و اختيار أساليب روتينية للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.**(Zaleski,1996 :190)**
- ✓ استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل النكوص(Régression) والإسقاط (Projection) التبرير(Rationalisation) والكبت(Répression). **(Rappaport ,1991 :68)**
- ✓ توتر مستمر في كل أجزاء بدنه و عصبية عامة وقلة الصبر والتحمل.
- ✓ ارتفاع درجة الحساسية للألم.
- ✓ التهرب من الواقع ومحاولة الإفلات من المشاكل بطريقة عشوائية.
- ✓ محطم لثقته بالنفس، والعيش في دوامة من الشكوك تجعله يحيا في حلقة مفرغة.
- ✓ التردد في اتخاذ القرارات لأنه يخاف من ارتكاب الغلطات.
- ✓ مجال تصرفاته لا يتصف بالاعتدال دوما، إذ يتراوح بين المحافظة والتخوف والانكماش والركود في أغلب الأوقات،و المجازفة والإقدام وعدم المبالاة أحيانا أخرى.**(الأزرق،2003 : 123-127)**

❖ لقلق المستقبل آثار سلبية نفسية وجسدية ومعرفية، تعيق صاحبه من التكيف مع ذاته ومع المحيطين به.

7.أسباب ظهور قلق المستقبل:

يظهر قلق المستقبل من جراء عدّة أسباب، نذكرها بشيء من التفصيل حسب عدة باحثين منهم:

- ✓ **Moline(1990)** الذي يرى أن أسباب ظهور قلق المستقبل لدى الفرد تتمثل في:
  - عدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
  - عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
  - التفكك الأسري.
  - مشكلة في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
  - الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة و في المجتمع.
  - نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل و كذلك تشوه الأفكار الحالية.
  - الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.**(Moline,1990: 47)**
- ✓ أما حنان العناني (2000) ترجع قلق المستقبل إلى الأسباب التالية:
  - خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية.
  - طموحات الفرد وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده. **(العناني،2000: 120)**
- ✓ يضيف يوسف الأقصري (2002) أن قلق المستقبل ناتج عن:
  - محاولة الفرد تغير بعض العادات السيئة أو الإقلاع عنها، ثم يجد نفسه عاجزا عن ذلك. **(الأقصري،2002: 23)**
- ✓ أما سناء مسعود(2006) ترى أن:
  - تدني مستوى القيم الروحية والأخلاقية.

- وتبني الأفكار اللاعقلانية والاعتقاد بالخرافات.

كلها أسباب لظهور قلق المستقبل.(**مسعود،2006: 51)**

يرى يوسف ميخائيل أسعد(2001) أن ما يزيد من قلق الشباب الحضاري هو أن الحضارة تبصر الإنسان وتنبه بما يأتي به المستقبل، والقدرة على تصفح الماضي والتطلع إلى المستقبل مما يجعل الإنسان مرهف الحس،متوجسا من حاضره إذا ما قاسه بالماضي، ومتخوفا على مستقبله في ضوء وقوفه على ملابسات الحاضر.

ومما يزيد من قلق الشباب الحديث،أن الدراسات الاجتماعية والاقتصادية الحالية تدعو إلى التشاؤم مما سيأتي به المستقبل، فالدراسات السكانية والدراسات المتعلقة بمشكلة تلوث البيئة مثلا تشير إلى خطورة الانفجار السكاني وإلى تلوث المياه والغلاف الجوي مما يهدد بفناء الإنسان خلال مئات السنين القادمة.(**أسعد،2001: 133)**

❖ إذا بعدما كان المستقبل مساحة لتحقيق الأهداف و الطموح أصبح اليوم هاجس ومصدر قلق الكثير من الأشخاص وهذا راجع لعدّة أسباب نلخصها في النقاط التالية:

- ✓ عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الفرد.
- ✓ نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عنه،و كذلك تشوه الأفكار الحالية.
- ✓ تخيل الأسوء دائما أو استحضار العواقب الوخيمة بصفة مستمرة.
- ✓ نظرة الفرد السلبية لذاته و الأفكار اللاعقلانية اتجاه النفس.
- ✓ خبرات الماضي المؤلمة و ضغوط الحياة العصرية.
- ✓ طموحاته وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده.
- ✓ إمكانياته المتواضعة و التناقضات الهائلة بين ما هو حسي و ما هو معنوي،وبين الأحلام والواقع.

- ✓ التفكك الأسري والشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.
- ✓ الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.
- ✓ مشكلة تكوين علاقات مع الآخرين.
- ✓ تدني مستوى القيم الروحية والأخلاقية.
- ✓ البطالة وإيقاع العصر الحديث والتغيرات السريعة في التطور التكنولوجي.
- ✓ التغيرات الاجتماعية في المجتمع ،حيث أن ردّ الفعل الوحداني للتغيرات الأخلاقية يولد مشاعر الرهبة و الخوف و القلق من القصور وتناقض الأدوار.

8. التعامل مع قلق المستقبل:

للتخفيف من قلق المستقبل هناك عدّة تقنيات:

1.8. تقنيات العلاج السلوكي وتعديل السلوك :

من بين التقنيات التي يتبعها هذا النوع من العلاج نذكر:

- **إزالة الحساسية بطريقة منظمة:**

هي أول أنواع العلاج السلوكي الهامة، فلو أن الإنسان يخاف من حدوث شيء ما ولو حدث سيؤدي إلى إحداث آثار وخيمة، فإنه من خلال هذه الطريقة سيتخيل أن هذا الشيء قد حدث فعلا، يقوم باسترخاء عميق لعضلاته بطريقة فعالة(بعد تدريبه على الاسترخاء بطريقة فعالة لأن المصابين بالقلق والخوف من المستقبل ثبت أنهم يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة) ،بعد الاسترخاء العميق يتم استحضار صورة بصرية حية للمخاوف التي تقلق الفرد من المستقبل و الاحتفاظ بهذه الصورة لمدة 15 ثانية فقط ، يكرر ما سبق عدّة مرات إلى أن يتمكن الفرد من تخيل الأشياء التي كانت تثير مخاوفه وقلقه دون أن يشعر بالقلق.(**المشيخي ،2009: 57**)

❖ إذا طريقة إزالة الحساسية المنظمة تساعد على التخلص من المخاوف التي تثير فينا القلق،فهي وسيلة ترتكز على المواجهة التدريجية لتلك المخاوف في خيالنا بعد الاسترخاء العميق ثم مواجهتها في الواقع طبعا إن حدثت.

- **الإغراق(الغمر) Flooding:**

"هو إجراء يتطلب أن يواجه المريض الموضوع المثير للقلق في أعلى درجاته ولفترات زمنية طويلة، مما ينتج عنه إغراق بالقلق".(**مليكة،1990: 63**)، فالإنسان المصاب بالقلق والخوف من المستقبل يجب أن يتخيل الحد الأقصى من المخاوف أمامه، ويتخيل أن تلك المخاوف قد حدثت ويتكيف مع ذلك، ويكرر التخيل المبالغ فيه لفترات طويلة حتى يتكيف معها تماما، ويستمر في هذا التصور إلى أن يشعر بأن تكرار مشاهدة الحد الأقصى من المخاوف أمام عينه أصبح لا يثيره ولا يقلقه لأنه اعتاد على تصوره، وهكذا نجد أن ذلك الشخص بهذا الأسلوب قد تعلم ذهنيا كيف يواجه أسوء تقديرات الخوف والقلق ويتعامل معها في خياله ويكون مؤهلا لمواجهتها في الواقع لو حدثت.

2.8. تقنية العلاج المعرفي:

- **طريقة إعادة التنظيم المعرفي:**

تعتبر من أنجح تقنيات العلاج المعرفي، تركز على التفكير السلبي للأفراد الذين يعانون من القلق و الخوف من المستقبل، وعلى هذا الأساس فإن هذه الطريقة قائمة على استبدال الأفكار السلبية ، فعند التفكير السلبي في الأشياء التي تثير القلق و المخاوف يتم التفكير بعد ذلك مباشرة بعكس ذلك، أي توقع الإيجابيات بدل السلبيات، وهذه القاعدة في تنظيم التفكير واستبدال النتائج الايجابية المتوقعة لتحل النتائج السلبية المقلقة هي التنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لابد له أن يتوقع النجاح كما يتوقع الفشل، فالهدف الأساسي من طريقة إعادة التنظيم المعرفي هو تعديل أنماط التفكير السلبي إلى الأفكار الايجابية المتفائلة. (**المشيخي،2009: 58**)

3.8. تقنيات علماء التنمية البشرية:

يتمحور علاج القلق من المستقبل لدى علماء التنمية البشرية في:

- العلاج النفسي و يتضمن :

–تحديد أسبابه وإعادة الثقة بالنفس.

–الإرشاد والنصح بتقديم المشورة لشخص الذي يعاني من القلق من المستقبل.

- العلاج البيئي ويكون من خلال:

–تعديل العوامل البيئية المسببة للقلق ،وذلك بتخفيف الأعباء والضغوط .

- الاستعانة بالله: وهو أهم أنواع العلاج مع الإيمان بالقضاء و القدر و لزوم الاستغفار.
- التسامح والصبر أقوى الأسلحة. **(الفقي،2009: 32–33)**

4.8. البرامج واستراتيجيات علم النفس الايجابي لتخفيف من قلق المستقبل

- **برنامج الإرشاد الانتقائي:**

للباحث حاتم الغامدي(2013)، يتم من خلال هذا البرنامج أو الأسلوب تغيير السلوكيات السلبية إلى سلوكيات أكثر إيجابية، وتغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية، و يعتمد هذا الأسلوب على الانطفاء و الغمر والتعزيز الايجابي و السلبي، والعقاب لتحسين الجوانب السلوكية، والتنفيس الانفعالي والاسترخاء لتحسين الجوانب الوجدانية ، وزيادة الوعي وإدراك الذات من خلال مساعدة الشخص القلق على إدراك الأحداث السابقة وعلاقتها بالسلوكيات الحالية.

- **استراتيجيات علم النفس الايجابي:**

منها إستراتيجية حسن الغنزي(2005) التي تؤدي إلى تنمية السمات الايجابية والاستفادة منها للوصول للصحة النفسية في العلاقات الحياتية والعمل، ومن هذه الاستراتيجيات والأساليب التي من شأنها تخفيف من قلق المستقبل:

– **غرس الأمل:** تعني عدم الاستسلام للقلق و المواقف الانهزامية عند مواجهة التحديات.

– **تنمية التفاؤل:** من خلال التوجه نحو المستقبل مع توقع أحداث مستقبلية إيجابية.

– بالإضافة إلى الاستبصار وحل المشكلات و المواجهة بدل من الانسحاب.

خلاصة الفصل

حاولنا في هذا الفصل عرض ما توفر لنا من الأدب النظري لظاهرة قلق المستقبل فهو حالة وجدانية مصدرها الخوف لما يحمله المستقبل من أحداث،هذا المستقبل الذي من طبيعته أن يشغل بال كل شخص،فقد يكون دافعا للإنجاز والعمل وقد يكون اضطرابا يعيقه على التكيف مع الحاضر ومع المستقبل، يظهر على الشخص الذي يعاني من قلق المستقبل على شكل مظاهر جسمية و نفسية واجتماعية،مصدره حسب الموقف التحليلي الرغبات التي لم تشبع أو إلى الشعور بالعجز والنقص،لكنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها في اعتقاد الفكر السلوكي،غير أن وجهة نظر المعرفين يؤكدون أن مصدره التفكير المستمر في المستقبل والتوقع المستمر للخطر،لكن رغم كل هذه الاختلافات إلا أن كل الباحثين يتفقون عن أسبابه(الوراثة، الأسرة...)، ولأن لكل اضطراب علاج فقد اقترحنا عدّة أنواع (سلوكي،معرفي،نفسي)

الفصل الثاني

مستوى الطموح

تمهيد

1. التطور التاريخي لمفهوم الطموح
2. مفهوم مستوى الطموح
3. نمو مستوى الطموح
4. طبيعة مستوى الطموح
   1.4. مستوى الطموح كاستعداد نفسي
   2.4. مستوى الطموح كإطار تقدير و تقويم الموقف
   3.4. مستوى الطموح كسمة
5. مستويات الطموح
6. خصائص الشخص الطموح
   1.6. خصائص الشخص ذو الطموح المرتفع
   2.6. خصائص الشخص ذو الطموح المنخفض
7. أهمية الطموح في الحياة العلمية و العملية
8. النظريات المفسرة لمستوى الطموح
   1.8. نظرية أدلر Adler
   2.8. نظرية القيمة الذاتية للهدف
   3.8. نظرية المجال لكيرت ليفين (Kurt Levin)
9. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح
   1.9. العوامل الذاتية
   2.9. القدرة العقلية
   3.9. العوامل الأسرية
   4.9. العوامل المدرسية
10. قياس مستوى الطموح:
   1.10. طريقة التجارب المعملية (الطريقة التقليدية)
   2.10. طريقة المواقف الفعلية في الحياة (أسلوب السيكومتري)

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر مستوى الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شاهده العالم في الآونة الأخيرة ، فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم و ترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة إلى أخرى متقدمة، و ما دام الطموح موجود عند الإنسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي و الحضاري لأنه من العوامل المهمة المؤثرة فيما يصدر عن الإنسان من نشاطات و أفكار، و هو أيضا من المتغيرات التي لها تأثير في الحياة اليومية للفرد من خلال ما يحقق له من توافق و تكيف نفسي اجتماعي ، كل هذا يدفعنا إلى التساؤل عن ماهية هذا المصطلح، والإجابة على هذا السؤال تكون في العناصر التي يتضمنها هذا الفصل إذ سنتطرق إلى بعض التعريفات ثم التطرق إلى طبيعة و نمو مستوى الطموح، ثم عرض أهم النظريات المفسرة له و العوامل المؤثرة فيه وأخيرا قياسه.

1. التطور التاريخي لمفهوم الطموح:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات السيكولوجية سنة (1930)، ويعتبر Hoppe أول من تناوله بالدراسة و التحديد على نحو مباشر، وكان ذلك في البحث الذي قام به عن علاقة النجاح و الفشل بمستوى الطموح "(**الشرقاوي ،1992 :269**).فحسب "**هوب**" **(Hoppe)** مستوى الطموح هو"أهداف الشخص أو غايته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة ." (**أحمد،1999: 182**) .

يتبين من تعريف هوب أن مستوى طموح الفرد يتوقف على توقعات و تنبؤات الآخرين بدرجة الإنجاز التي قد يحققها الفرد في عمل ما.

لم يكن هذا المصطلح معروفا بهذه التسمية من قبل، و ما كان محددا تحديدا علميا دقيقا حتى جاء ليفين Levin و Hoppe اللذان يرجع لهما الفضل في تجريد هذا المفهوم من

العموميات و الأدبيات التي كان يعرف بها و ميزوه علميا بإخضاعه للقياس و التجربة وتوصلا من جراء ذلك إلى إضافة لفظ " مستوى " إلى اصطلاح " الطموح ".

ولقد عرفه **Kurt Levin(1948)** بأنه:"هدف الفرد أو طموحه قد يشكل الدافع الرئيسي للقيام بالعمل،فمستوى الطموح هو مستوى الإنجاز المرتقب الذي يتوقع العامل أن يصل إليه في مهمة عادية مع معرفته بمستوى إنجازه السابق."(**لعويسات ،2002 : 21**)

و منذ ذلك الحين أصبح هذا المفهوم أكثر تداولا و تناولا وعرف ب"مستوى الطموح " Niveau D aspiration أو Level Of Aspiration.

2. مفهوم مستوى الطموح :

- **التعريف اللغوي:** تجمع القواميس و المعاجم على معان لغوية واحدة لمستوى الطموح، ووردت في (لسان العرب)على النحو التالي : طمح بصره ، يطمح طمحا : رفعه ، رجل طماح: يعيد الطرف.

فرس طماح الطرف ، طامح البصر ، و طموحه مرتفعة. (**ابن منظور، 1990: 534**)

و جاء شرحها في (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) كما يلي:

طمح : طمح إلى : طموحا : اتجه إلى شيء ، وجعله هدفا له.

طمح إلى الكمال : طمح إلى المجد.

- **التعريف الاصطلاحي:** أعطي لمستوى الطموح عدّة تعريفات منها:

- **تعريف دامبو(1930):** عرفت مستوى الطموح على أنه " مستوى النجاح الذي يتمني الوصول إليه الإنسان." (**شكور،1989: 321**)
- **تعريف إبراهيم زكي قشقوش(1975):** مستوى الطموح هو "هدف ذو مستوى محدد يتوقع أو يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته."(**أحمد،1999: 185**)

- **تعريف أسعد رزق(1979):** عرف أسعد رزق مستوى الطموح في موسوعته النفسية بأنه :"إطار مرجعي ينطوي على احترام الذات و تقديرها أو يمكن اعتباره بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء الاستناد إليه أن يشعر بنجاحه أو فشله أو أن يقدر هذا النجاح أو الفشل." **(رزق ،1979: 287)**
- **تعريف هناء أبو شهبة(1987):** "هو درجة نسبية تختلف من فرد إلى لآخر حسب تقدير الفرد لذاته ، وتؤثر هذه الدرجة على خبراته و تتأثر بها و هو أهداف الفرد و محركة سلوكه."(**أبو شهبة ،1987: 54)**
- **تعريف محمد أبو طالب(1988):** مستوى الطموح في رأيه "مستوى معين من الخبرات السابقة و بعض المتغيرات الذاتية و البيئية و الاجتماعية، وهذه السمات من أهم اهتمامات الفرد التي تعمل على تحديد و توجيه سلوكه."(**أبو طالب،1988: 55)**
- **تعريف أمال عبد السميح باظة (2004):** مستوى الطموح " هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية و يحاول تحقيقها ، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة وبشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به". **(باظة ،2004: 05)**

❖ من خلال تعريف **دامبو** نجد أنه يحدد مستوى الطموح على أساس عامل واحد هو النجاح، فالنجاح الذي يحققه الفرد في أعماله هو نتيجة نهائية لمستوى الطموح، لكن قد يطمح الفرد في شيء ما لكن لا يتحقق فيه النجاح. كما نفهم من تعريف **قشقوش** أنه حدد للأهداف مستويات وإذا لم يصل إليها الفرد فلا تعتبر طموحا ، لكن قد نجد شخصا لا يضع لأهدافه مستويات، أما **أسعد رزق** يعتبر تقدير الذات هو المعيار الذي يسند إليه الفرد النجاح و الفشل، لكن كيف يفسر وجود أفراد يحققون نجاحات دائمة لكن احترام لذاتهم ضعيف ؟ . و من التعريفات الثلاثة الأخيرة نلاحظ أن هؤلاء الباحثين يحددون مستوى الطموح بالأهداف التي يضعها الفرد ويسعى إلى تحقيقها،

وهو سمة ثابتة يتأثر بالخبرات السابقة و كذا تقدير الذات و المتغيرات الذاتية و البيئية و الاجتماعية المحيطة به.

من كل التعاريف السابقة الذكر يمكن أن نلخص ما ورد فيها في تعريف **لكاميليا عبد الفتاح (1984)** حيث تقول :"أن مستوى الطموح سمة ثابتة ثباتا نسبيا ، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق و التكوين النفسي للفرد و إطاره المرجعي ، ويتحدد حسب خبرات النجاح و الفشل التي مرّ بها."(**عبد الفتاح ،1984: 14)**

3. نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات، فيمر بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة ثم الطفولة المتأخرة، والمراهقة، ثم مرحلة الرشد و الشيخوخة و في كل مرحلة من هذه المراحل تتسع مدركاته، وتزداد خبراته وتنمو قدراته فيصبح ينظر إلى الأمور بنظرة مختلفة عن ذي قبل. كما ينمو عقليا ينمو كذلك جسديا و عاطفيا و اجتماعيا و نفسيا، هذا النمو الذي يساعده على امتلاك القدرة على مواجهة الصعاب و تحديها. و مستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو و يتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى . فالطفل يطمح في أشياء، و المراهق يطمح في أشياء و الشيخ يطمح في أشياء، لكن هل طموح الطفل نفسها عند المراهق أو الشيخ؟ أكيد لا فلكل منهم طموحه الذي يناسب مستواه و مرحلته العمرية، "فكلما كان الفرد أكثر نضوجا، كان في متناول يده وسائل تحقق أهداف الطموح، وكان أقدر على التفكير في الوسائل و الغايات."(**الغريب ،1990 : 328**).

"مستوى الطموح ينمو و يتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، كما يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنه أيضا عرضة للنكوص و الارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك."(**يوسف،1980: 28**).

يصف **ليفن** كيفية بزوغ الطموح عند الطفل منذ الصغر في محاولات عشوائية متكررة فيقول:"إن مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل لتخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين بأحد، وأن يمشي وحده، أو محاولته الجلوس على الكرسي أو جذب قطعة من الملابس." **(عبد الفتاح ،1984: 15)**.

كما يُفرق **ليفن** بين مستوى الطموح و الطموح المبدئي، و يقول:" إن رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج." فالطفل الصغير يعبر عن طموحه برفض مساعدة الآخرين له و إصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه، وهنا يأتي دور الأسرة في تعزيز هذه الرغبة، فهذا التعزيز يشعر الطفل بالثقة في نفسه و بقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه، هذا ما يسميه **ليفن** بالطموح المبدئي،لكن هذا الطموح ينمو بنمو الطفل،ففي مرحلة الشباب يطمح الفرد إلى إنهاء الدراسة أو تكوين أسرة أو الحصول على وظيفة مرموقة وهذا لم يكن يفكر فيه الطفل من قبل، حتى أن مستوى الطموح في مرحلة الرشد يختلف من عام لآخر.

فالإنسان يمر بخبرات وأحداث و وقائع جديدة، هذا ما يرفع من مستوى طموحه لاسيما إذا كانت هذه الأحداث و الخبرات إيجابية، هذا ما أكده **الشبراوي (1981)** (**في أبو زايد ،1999 :17)** بقوله: "إن طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره." وهذا يعني أن كلما زاد عمر الفرد زاد طموحه.

- ❖ يمكن القول من هذا أن نمو مستوى الطموح يسير جنبا جنب مع النمو العقلي و الاجتماعي والعاطفي،إذا ما توفرت الظروف المناسبة و المشجعة أو الهيئة لنمو الطموح ، لذلك فإن مستوى الطموح لا يقف عند حد معين، و إنما هو دائم النمو

بنمو الإنسان، إذا يمكن القول أن هناك علاقة بين النمو و مستوى الطموح، لكن قد يبقى هذا الطموح كامنا في أعماق النفس إذا لم تكن هناك ظروف مساعدة .

4. طبيعة مستوى الطموح:

لقد حددت **كاميليا عبد الفتاح** طبيعة مستوى الطموح على النحو التالي :

1.4. مستوى الطموح كاستعداد نفسي:

المقصود بالاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، أن البعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير و تحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض و في كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية و عوامل التدريب و التربية و التنشئة.

2.4. مستوى الطموح كإطار تقدير و تقويم الموقف

يتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

- الأول: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد و التي يعمل على تكوين أساس يحكم به على مختلف المواقف و الأهداف.
- الثاني : أثر الظروف و القيم و العادات و اتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح.

3.4. مستوى الطموح كسمة:

السمة ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم و سلوكهم، و لهذا نجد استجابات الناس متعددة تجاه موقف واحد، فلكل سماته التي تميزه، و لكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا. لهذا نجد تأثير مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطرية و مكتسبة وما لديه من اتجاهات و عادات و تقاليد يتأثر بها في المواقف و الظروف.

فهناك ربط بين مستوى طموح الفرد و عوامل أخرى تتعلق بالتكوين النفسي و التدريب و التنشئة الاجتماعية و ما تحتويه من قيم و عادات واتجاهات و تقاليد، و التجارب و الخبرات التي يمر بها و التي تشكل إطاره المرجعي، فيتبادل الأثر و التأثير بين هذه العوامل و بين مستوى الطموح ولهذا يعد مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية التي تختلف من شخص لآخر و تتغير طبقا للتفاعل المستمر بين العوامل و مستوى طموح الفرد **(عبد الفتاح ،1984 : 12-13)**

تؤكد هذا **عليّ أمال (2002)** في قولها: "إن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية، بمعنى أنها صفة موجودة لدى الكافة تقريبا و لكن بدرجات متفاوتة في الشدّة و النوع ، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيرا علميا باستخدام مصطلح مستوى الطموح." **(عليّ،2002: 06)**

- ❖ من كل هذا يمكن القول أن مستوى الطموح سمة ثابتة نسبيا تتغير طبقا للتفاعل المستمر بين التكوين النفسي للفرد و تجاربه الذاتية و إطاره المرجعي.

5. مستويات الطموح :

يميز الباحثون ثلاث مستويات للطموح هي:

- ✓ **المستوى الأول: الطموح الذي يعادل الإمكانيات** و يأتي الطموح في هذا المستوى بعد عملية إدراك و تقييم الفرد لإمكانياته و استعداداته، أي يقف على حقيقة مستواه وقدراته، ثم يطمح مع ما يناسبه ويعادل قيمة هذه الإمكانيات، أي بناء مستوى طموح يسير وفق إمكانيات الفرد، ويطلق عليه الطموح الواقعي أو السوي.

- ✓ **المستوى الثاني: الطموح الذي يقل عن الإمكانيات** وفيه يكون للفرد إمكانيات عالية لكن لا يستطيع بناء مستوى من الطموح يعادلها.
- ✓ **المستوى الثالث: الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات** وفيه مستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته بمعنى هناك تناقض بين الطموح و الإمكانيات، و يعرف بالطموح غير واقعي أو غير السوي. **(أحمد،1999: 191 -192)**

6. خصائص الشخص الطموح:

بما أن مستوى الطموح يختلف من شخص إلى آخر فإن هناك مجموعة من السمات والخصائص نحدد من خلالها هذه المستويات وهي:

1.6. خصائص الشخص ذو الطموح المرتفع

من الخصائص التي يتميز بها الشخص ذو الطموح المرتفع نذكر:

- ✓ لا يقتنع بالقليل ولا يرضي بمستواه الراهن و يعمل دائما على النهوض به، أي لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.
- ✓ لا يؤمن بالحظ و لا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، و لا يترك الأمور للظروف .
- ✓ لا يخشى المغامرة أو المنافسة أو المسؤولية أو الفشل.
- ✓ لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.
- ✓ النظرة المتفائلة إلى الحياة و الاتجاه نحو التفوق و الميل نحو الكفاح و تحديد الأهداف والخطة وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والمثابرة.

(نظيمة ،1993: 114)

- ✓ يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه ولا يعنيه الفشل لأنه لا يشعر باليأس فخبراته تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع حدود و قدراته الواقعية.(**عوض ،1986: 33)**

أشارت **حنان الحلبي (2000)** إلى مجموعة من السمات التي يتسم بها الشخص الطموح هي:

محترم لذاته، يحدد أهدافه و خططه المستقبلية بشكل مناسب، موضوعي في تفكيره، متكيف اجتماعيا، جرئ، يحب الخير، متعاون مع الجماعة. **(الحبلي،2000 :59)**

2.6. خصائص الشخص ذو الطموح المنخفض:

يتميز الشخص ذو الطموح المنخفض بمجموعة من الخصائص منها:

- ✓ غير مستقرين انفعاليا.
- ✓ لا يتطلعون إلى المراكز المرموقة في المجتمع.
- ✓ يستسلمون بسهولة أمام العقبات و المشكلات.
- ✓ ينظرون إلى الحياة نظرة تشاؤمية.
- ✓ سلبيون في أفكارهم.
- ✓ يضعون طموحات لا تتناسب مع قدراتهم.
- ✓ يعتقدون أن مستقبل المرء محدد ولا يسعون إلى تغيره وتحسينه.

(معوض ،2013: 515-516)

- ❖ من كل هذا يمكن القول أن الشخص ذو الطموح المرتفع هو إنسان متفائل و اجتماعي، موضوعي لا يستسلم للظروف بل تزيده من الرغبة و التحدي، أما ذو الطموح المنخفض فهو متشائم وسلبي مستسلم.

7. أهمية الطموح في الحياة العلمية و العملية:

إن الإنسان الناجح هو الذي يتصرف ويتحرك ويعمل وفق أهداف مرسومة وطموحات محددة مسبقا، فهي الأهداف و الرغبات و الآمال و التوقعات التي يرغب الفرد إلى بلوغها على المدى القصير أو الطويل، فالتمتع بمستوى لائق من الطموح:

- ✓ يجعل الفرد يواجه جميع أنواع الضغوط والعقبات التي تقف في وجهه معترضة سبيل تطوره.
- ✓ يؤدي به إلى ارتفاع درجة التميز عنده، فالمستقبل عنده ليس مرسوما بل هو الذي يحدده بجهده و عمله.
- ✓ يدفعه إلى تطوير نفسه وتنمية قدراته،يجعل منه شخصية صلبة.
- ✓ عامل دافع للأداء و التفوق، بحيث يتحمل الضغوط، يتصف بالتحدي و الضبط و الاحترام. **(باظة،2004: 07)**
- ✓ يدفع إلى شحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة، من مرحلة إلى مرحلة أخرى متقدمة. **(المشيخي،2009: 90)**

❖ إذا يعتبر مستوى الطموح من العوامل التي تساعد الفرد على تحمل ومواجهة كل العقبات والمشكلات التي تعتري حياته العلمية والعملية فهو بمثابة قوة دافعة نحو الاستمرار والتفوق.

8. النظريات المفسرة لمستوى الطموح :

1.8. نظرية Adler:

يعتبر **أدلر** من المدرسة التحليلية ومن تلاميذ (فرويد)،ولكنه انشق عنه بسبب عدم انسجامه مع العديد من أفكاره، وكون مع مجموعة من زملائه ما يسمى بالمدرسة التحليلية الجديدة.

يؤمن **أدلر**: "بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو و الارتقاء، وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، لقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة ، كما أنه يؤكد على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا و الأنا الوسطى و الأنا العليا ، كما أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من أهمية الماضي كما فعل فرويد.(**العيسوي،2004 :101**)، و يعتبر **أدلر** الإنسان كائنا اجتماعيا تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه، يشعر بأسباب سلوكه و بالأهداف التي يحاول بلوغها و لديه القدرة على التخطيط لأعماله و توجيهها.

من المفاهيم الأساسية عنده : الذات الخلاقة ، الكفاح في سبيل التفوق ، أسلوب الحياة ، الأهداف النهائية و الوهمية ، مشاعر النقص و تعويضها. و تمثل **الذات الخلاقة** : نظاما شخصيا و ذاتيا للغاية، تبحث عن الخبرات التي تساعده على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد و المميز في حياته، ويعتبر **أدلر** مبدأ **الكفاح من أجل التفوق** فطريا، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق وذلك منذ ميلاده حتى وفاته، وهو الغاية التي يسعى جميع البشر إلى بلوغه، وتعتبر الغاية التي ينشط الشخص لتحقيقها عاملا حاسما في توجيه سلوكه **(نظمية،1993 :114)**

يؤكد **أدلر** في موسوعة علم النفس والتربية(2003) أن كل إنسان يتمتع بإرادة في القوة، وبدافع ملح نحو السيطرة و التفوق، فإذا وجد أنه ينقصه شيء فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقا بطريقة ما أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين بأنه متفوق، ومثل هذا الفرد قد يعوض نقصه بجهد صادق منظم. وبذلك فإن **أدلر** يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات وليس الدافع الجنسي، وهو القوة السائدة الإيجابية في الحياة، وهو الذي يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.(**موسوعة علم النفس والتربية،2003: 33**)

2.8. نظرية القيمة الذاتية للهدف :

ترى **Escalona** أنه على أساس قيمة الشيء الذاتية يتقرر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح و الفشل المتوقعة،والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته،و تقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي :

- ✓ هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيا.
- ✓ كما أن لديهم ميلا لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.
- ✓ أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح و تجنب الفشل، فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم، و هذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.(**نظيمة، 1993: 115**)

ترى أيضا أن هناك عوامل تقرر الاحتمالات الذاتية للنجاح و الفشل في المستقبل أهمها: الخبرة الشخصية، وبناء هدف النشاط، و الرغبة والخوف والتوقع، و المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل، و الواقعية، و الاستعداد للمخاطرة و وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل. كما تؤكد **اسكالونا** على الآتي :

- ✓ الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفعه بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة لتقبل الفشل.
- ✓ مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القويّ أكثر منه بعد الفشل الضعيف، و يتزايد بعد النجاح.
- ✓ الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.
- ✓ البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.

(عبد الفتاح ،1984 : 45_51)

3.8. نظرية المجال Kurt Levin:

تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة، وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك إلى الأعمال المتعددة التي أسهم بها ليفين و تلاميذه في هذا المجال. **(عبد الفتاح ،1984 :51)**.

يذكر **ليفين (في الغريب،1990 :327)** عند كلامه عن أثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال، "أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة، وقد أجملها فيما سماه بمستوى الطموح، حيث يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا و الاعتزاز بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب و أبعد منالا، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح."

8. العوامل المؤثرة في مستوى الطموح: يمكن تصنيف هذه العوامل إلى

1.9. **العوامل الذاتية:** تضم مجموعة من العوامل

1.1.9. **الثواب و العقاب:**

يتلقى الفرد الثواب والعقاب بعد القيام بعمل من أعماله اليومية، سواء في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع،فإذا أنجز هذا العمل بشكل جيد أو حسب معاييره نال الثواب أما إذا أخفق في إنجازه أو امتنع عقب، والثواب حسب **ثورندك** هو"الأثر الذي يتبع الأداء أو الاستجابات،و يؤدي إلى الشعور بالرضا أوالارتياح و تتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به"**(كراجة،1997: 297)**.

إن الاستجابة التي نثاب عليها ونكافأ عليها نميل إلى تكرارها لأنها مقبولة للفرد و الجماعة و مريحة للشخصية أما الاستجابة التي نعاقب عليها نعمل على تفاديها، لأنها غير مقبولة من طرف الفرد و الجماعة ومضرة للشخصية، وفي هذا يقول **محمد عبد المؤمن حسن (ب–ت)** :"لا يقتصر أثر الثواب و العقاب على الاستجابات المكافأة، أو العقاب عليها، بل يعم أثرها على الشخصية ككل، فتتكون عادات سلوكية عامة ، سمات أو اتجاهات أو قيم." **(عبد المؤمن ،ب–ت:198)**.

إن التلميذ الذي يطمح إلى الحصول على معدل جيد ويحقق أداؤه ذلك، ولكنه لا يتلقى أي دعم أو ثواب أو مدح من المحيطين به سواء كانوا أولياء أو مدرسين، قد ينخفض مستوى طموحه كرّد فعل على الإهمال الذي حصل له، فالتلاميذ يتعلمون بسرعة و بفعالية من الثواب أكثر من العقاب، فمجهودهم يزداد إذا ما وكفئوا، هذا ما يخلق عندهم الاطمئنان.

في نفس السياق يضيف **عبد القادر كراج (1997)** " أن من أهم آثار الثواب ما يولده في التعليم من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعل الطفل يشعر بالرضا أو اللذة أو السرور، ثم إنه يؤدي إلى تقوية محددات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك و توجيهه و ذلك لمدى طويل." **(كراجة ،1997 :282)**.

قد يؤدي العقاب إلى ظهور مشاكل سلوكية تعيق عملية التعلم و في هذا يقول **عبد المنعم الحنفي (1995)** " قد تزيد المبالغة في استخدام العقاب من مستوى الطموح لدى الطفل بشكل اصطناعي لا يناسب قدراته، ويدفعه إلى مواقف حرجة، و ربما يؤدي إلى المزيد من الإحساس بالفشل و أن يصبح الفشل كبعد من أبعد الشخصية، بالتالي تكون الشخصية غير الكفء ."(**الحنفي ،1998: 176)**

2.1.9. خبرات النجاح و الفشل:

إن النجاح من العوامل التي تؤدي إلى رفع مستوى الطموح بينما الفشل ينزل من مستوياته، فالتلميذ الذي ينجح في امتحان البكالوريا يرتفع مستوى طموحه عن التلميذ الذي أخفق فيها، و هذا ما بينته دراسات **Jucknatt (1937)** (**في عبد الفتاح ،1984: 19)** على ثلاثين طفلا حيث توصلت إلى "أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح، وكلما كان الفشل كبيرا كبرت النسبة المئوية لتخفيض مستوى الطموح."

التلميذ عندما ينجح و يدرك مقدار نجاحه (مرتفعا أو متوسطا أو ضعيفا)، يدفع به إلى الأمام ويعطيه ثقة أكبر بنفسه، بل يعطيه تعزيزا أكبر لمواصلة العمل و الجهد و المثابرة وهذا كله يؤدي إلى رفع مستوى الطموح، فلا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح لذلك، لأن الطموح يلعب دورا في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل و التفوق و الامتياز و التفرد."(**عبد اللطيف ،1990 :116**)

أما عندما يخفق التلميذ سيشعر باليأس من الوصول إلى تحقيق أهدافه بالتالي يخلق لديه نوع من النقص و الشك في قدراته مما يؤثر بلا شك على شخصيته و يتولد لديه تشويه في طموحه، وكلما زاد الفشل انخفض مستوى الطموح ، هذا ما تراه الباحثة **سهير كامل أحمد (1999)** في دراستها عن الصحة النفسية و مستوى الطموح للموهوبات المراهقات، "النجاح يؤدي عادة إلى رفع مستوى الطموح، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، وأن احتمالات ارتفاع مستوى الطموح تزداد تبعا لازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفشل." (**أحمد ،1999 :191**).

- ❖ إذا نستطيع القول أن النجاح والفشل لهما أهمية كبيرة في مستوى الطموح فمستوى الطموح يعلو بالنجاح وينخفض في حالة الشعور بالفشل، وقيمة العلو والانخفاض في مستوى الطموح تتناسب طرديا مع مشاعر النجاح و الفشل.

3.1.9. تقدير الذات :

يعتقد**W.James** **(في عبد المؤمن،ب-ت:119)** "أن تقدير الشخص لذاته يكون نتيجة عوامل عديدة منها المدى الذي يتقابل فيه نجاح الفرد أو تحصيله مع طموحه"، ويمثل تقدير الذات عند **جيمس** ذلك التقدير الذي يحصل عليه الفرد من تلقاء نفسه، عندما يشعر أن النجاح الذي حققه يتعادل مع مستوى طموحه.

باعتبار تقدير الذات قوة دافعة للسلوك فإنها تدفع بمستوى الطموح للارتقاء، وبالفرد لشعور بكيانه و وجوده، وهذا يكون في حالة الإدراك الإيجابي للذات،أما إذا كان الإدراك للذات سلبي فإنه لا محالة من انخفاض مستوى طموحه." كثيرا ما تكون فكرة الفرد عن نفسه ناقصة أو غير صحيحة، وذلك لميل الإنسان إلى أن يعمي عن رؤية عيوبه، فنحن نرى أنفسنا كما نحب لا كما هي عليها في الواقع، لكنها عامل بالغ الأثر في توجيه سلوكه و رسم مستوى طموحه." **(راجح ،1976 :121)**

يتم الإدراك الحقيقي و الواقعي للذات خلال أفكار الفرد الواقعية عن نفسه ورأي الآخرين فيه، و وقوف الفرد على قدراته وإمكانياته و استعداداته، ويدرك نواحي القوة و الضعف في جوانب شخصيته و يقف على طاقاته و مواهبه و مستوى طموحه، ويؤكد **أبو زايد (1999)** أن هناك علاقة طردية قوية بين مستوى الطموح و فكرة الفرد عن نفسه إذ يزداد احترام الإنسان وتقديره لذاته إذ حقق مستوى طموحه أما إذا أخفق في ذلك فإنه يصغر ذاته بل يكرهها و يحتقرها أحيانا. **(أبو زايد،1999 : 24)**

4.1.9. نظرة الفرد إلى المستقبل:

تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل و ما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة، فالشخص الذي يمتد بصره و تفكيره إلى مستقبل زاهر يكون تحصله مخالفا لشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظار أسود. **(نظيمة،1993: 115)**

5.1.9. التوافق النفسي:

الإنسان السوي هو الشخص الأكثر استبصارا بذاته وقدراته ،و بالعوائق التي تواجهه في تحقيق أهدافه وأكثر تقبلا لحدود إمكانياته، وذلك بسبب إدراكه الموضوعي لذاته و للعالم، مما يساعده على وضع مستوى طموح أكاديمي واقعي يتناسب مع إمكانياته و قدراته.

ترى **هيرلوك (1967)** أن المضطربين انفعاليا يميلون إلى وضع مستويات طموح مرتفعة جدا –غير واقعية – في حين أن المتوافقين انفعاليا يضعون مستويات طموح واقعية تتفق مع إمكانياتهم و قدراتهم، وتبين أيضا أن الشخص الذي يعاني قلقا بسيطا يميل إلى وضع مستويات طموح عالية أكثر من الشخص مرتفع القلق و قليل الثقة بخبراته و قدراته.

إذا الشخص الواثق من نفسه و المتوافق معها يرفع من مستوى طموحاته بعد النجاح و يخفضه بعد الفشل، على عكس غيره من الأشخاص المضطربين، فالقلق من العوامل المعوقة لتحقيق الفرد لأهدافه في الحياة باعتباره يعطل على المدى الطويل القدرة على صياغة مستوى طموحه، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات الإكلينيكية إذ أن النواحي الانفعالية للشخصية تؤثر في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد.(**مرحاب ،1984 : 109)**

2.9. القدرة العقلية:

ترى **رمزية الغريب** أن "مستوى الطموح و درجته يتوقف على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان بمقدوره القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة، ولما كانت قدرة الطفل العقلية تزداد بازدياده في العمر حتى يصل إلى مستوى معين، فإن مستوى طموح الطفل يتغير بتغير عمره الزمني." (**الغريب،1990 :329**).

يؤكد **أبو مصطفى نظمي(1990)** (**في الأسود،2003: 97**) ذلك في قوله: "كلما ارتفع مستوى الذكاء ،ارتفع مستوى الطموح وكلما انخفض مستوى الذكاء، انخفض مستوى

الطموح، حيث أن الذكي يميل إلى خفض مستوى طموحه نتيجة لفشله،لأنه يضع لنفسه أهدافا غير واقعية"، فالفرد الذكي يتعرف على ما لديه من قدرات وإمكانيات ثم يضع بين عينيه هدفا يتناسب مع ما يمتلك من قدرات، ثم يضع خطة للوصول إلى ذلك الهدف، هذه العملية تحتاج إلى قدرات عقلية غير بسيطة، لذلك كلما كان الإنسان يمتلك قدرات أكثر كلما كان مستوى طموحه أكثر ارتفاعا.

3.9. **العوامل الأسرية:** تشمل العوامل التالية

1.3.9. **التربية الأسرية :**

تعتبر الأسرة الخلية الأولى التي عرفها المجتمع الإنساني و التي مرت بعدة مراحل و أشكال، ولقد عرفت الأسرة على أنها " جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفردها على أساس الوجه للوجه، من هنا أتت خطورة تأثيرها في تنشئة الطفل."(**سليمان،1997: 528**) فالأسرة هي التي توفر الغداء والأمن والمحافظة على النمو النفسي والجسمي والاجتماعي والعقلي ليجتاز مراحل النمو بسلام." وهي "التي تشكل نمط شخصيته و تحدد اتجاهاته." **(المؤمن ، ب–ت: 145).**

إن أسلوب التربية عند الأسرة المتضمن للقسوة و العقاب و الحرمان من إشباع الحاجات النفسية، والإهمال و سوء المعاملة و لا تسمح بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية، سيؤدي حتما إلى انخفاض مستوى طموحهم، هذا ما توصلت إليه **صابر حجازي المولى (1984)** (**في كفافي،1999 :102**) في دراستها إذ أكدت وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية ،وعلاقة سلبية بين مستوى الطموح والاتجاهات التي تتسم بالتسلط و التدليل المفرط.

2.3.9. المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة:

للمستوى الاقتصادي والاجتماعي دور بارز في تشكيل شخصية الفرد و في تحديد طموحاته، فإذا كان المستوى الاقتصادي مرتفع ودخل الأسرة كبير سيكون هناك نوع من التطلع إلى مستوى أعلى، " فالمستوى الاقتصادي و الاجتماعي يؤثر على مستويات وأنماط الطموح، بأن يكون ذو المستويات العليا على قدر عال من الطموح لتوفر كل ما يريده بين يديه، كما أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض قد يكون دافعا إلى درجة أعلى من الطموح لأنه يشحن من عزيمة الشخص للتحدي و تجاوز الظروف بالتغلب عليها و إثبات قدراته."(**التويجري،2002 :198**)

3.3.9. طموح الوالدين أو الأهل:

إن مستوى طموح الفرد يتحدد في سنوات مبكرة من حياة الطفل، عندما يلجأ الوالدين إلى تكوين صورة مبدئية لمستوى طموح أبنائهم أو ما ينبغي أن يكون عليه مستقبلهم الدراسي و المهني أو حتى الاجتماعي، وهذا ما يؤكده **جليل وديع شكور** من أن الآباء في تعاملهم مع أبنائهم يركزون على هذه الأمور ويثيرون ذلك في نفوس أبنائهم بالتشجيع و التركيز ويقول في هذا: "يكفي للأب مثلا أن يقول لولده منذ الصغر إنه سيصبح في المستقبل طبيبا و أن يحبب إليه هذه المهنة عند زيارتهما لعيادة الطبيب، فيبين مركزه الاجتماعي، و حاجة الناس إليه، و يبين له أثاث مكتبه الفخم، و مدخوله و يوضح له كل تبعات هذه المهنة، أو أية مهنة تشابهها، و يكفي ذلك لترتسم في مخيلة الطفل معالم الطموح."(**شكور،1997 :74**).

ترى **هيرلوك (1967)** "(**في عبد المؤمن ،ب–ت : 152**) " أن طموح الوالدين له دور مهم في تحديد مستوى طموح الأبناء، فالوالدين ذوي الطموح المنخفض قد يدفعان أبنائهما إلى خفض طموحهم خوفا من تعرضهم للفشل وخوفا من مشاكل هم في غنى عنها.فطموح

الوالدين والأهل عنصر هام وأساسي في تشكيل شخصية الطفل ومن ثم على مستوى طموحه، والذي يرتفع أو ينخفض تبعا لهذا الأثر الصادر من الوالدين "لأن الأب والأم أو الاثنين معا يرفعان مستوى الطموح عنده ويزكيان فيه ما يريدانه."(**الحنفي،1995 :211**).

قد يكون طموح الوالدين الناتج من حبهما للمحافظة على تاريخ الأسرة القديم هو من يدفعهما إلى دفع الأبناء إلى الجهد و الاجتهاد دون مراعاة لقدراتهم، أو لحرمانهما من مواصلة التعليم و بالتالي يوفرون لهم الفرص لمواصلة التعليم وهذا السلوك يعبر عن رغباتهم وأمانيهم المكبوتة، فهم يحققون في أبنائهم ما لم يحققوه بأنفسهم، وبمعنى آخر فإن هؤلاء الآباء يسقطون طموحهم غير المحقق على أبنائهم، مما ينتج عن هذا الدفع نوع من الرغبة في المقاومة السلبية. **(فهمي،1995: 107)**

4.9. **العوامل المدرسية:** تتمثل في

1.4.9. **البيئة المدرسية:**

يقضي الطفل ثلث حياته الأولى في المدرسة فمن السن السادسة إلى نهاية السن العشرين من عمره، فهدفها الأساسي بعدما قامت مقام الوالدين نظرا لعدم "تواجد الآباء أمام أبنائهم طوال اليوم حيث أخذتهم أعمالهم بعيدا عن منازلهم."(**الأسدي و إبراهيم ،2003 :136) هو**"العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها، فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات بل هي مسؤولية كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي، بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي." **(زيدان،ب-ت: 150)**.

لتنجح المدرسة في تحقيق أهدافها ومهامها لابد لها من " تكوين بيئة تعليمية تربوية واسعة المجال لتدريب التلاميذ على ممارسة التفكير و الحرية في اختيار ما يرونه

مناسبا لهم مما تقع عليه عيونهم من خبرات، وأن لا يجبروهم على القصر فيشعر بالاغتراب بدل الطموح." **(يعقوب ،1989 :93)**

لابد على المدرسة كذلك "الموازنة بين ما تعطيه من مقررات و واجبات و تحصيل، و بين ما يطيق التلاميذ تقبله، وتمثل أرائهم أي الموازنة بين المقررات و القدرات و بين مستوى التحصيل و مستوى الطموح، فعدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه يؤدي إلى الفشل." **(دسوقي،1984 :345)**

2.4.9. شخصية المدرس :

يعتبر المعلم أحد الشخصيات التي لها تأثير على التلميذ، فهو صاحب التغيير والتشكيل و التأثير على شخصية المتعلم بما يتصف به من صفات، وبناء على ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ بين الارتفاع و الانخفاض حسب مميزات المعلم أو المدرس، " فالمدرس هو النموذج و المصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية و الخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا."(**زيدان ،ب-ت:149)**

يتعامل المعلم مع الكثير من التلاميذ يختلفون في سماتهم الشخصية و السلوكية، بالتالي عليه أن يميز بين التلميذ المبدع و الطموح و التلميذ المنعزل و التلميذ العدواني و يتعامل مع كل منهم حسب طبيعة شخصيته، يقدم لكل منهم الرعاية اللازمة لنموه نموا سليما في جميع النواحي الجسمية و العقلية و النفسية و الاجتماعية، فالمعلم مطالب "ببث الأمل و الرجاء و الثقة بالنفس في الطلاب مؤكدا بذلك أنه لا استمرار للحياة مع اليأس، و أن مهمة البناء و التعمير التي كلف بها الإنسان تتطلب التفاؤل المستمر و الأمل الدائم." **(شحاتة و محباب ،2000: 24).**

إذا دور المعلم أو المربى هو مساعدة التلاميذ على امتلاك بعض سمات الشخصية كالاتزان الانفعالي وحب الاستطلاع و الخيال و التفكير و الطموح وهذا في ضوء حاجات

المتعلم، وإمكانياته و قدراته ومطالب نموه، فكثيرا ما يتأثر التلاميذ بممارسات و سلوكيات المعلم، إذا "شخصية المدرس من العوامل الهامة التي تؤثر في شخصية التلميذ داخل القسم وخارجه، فهو الشخص الثاني المهم بعد الأب الذي يكون له التأثير البالغ في شخصية الطفل، فالطفل يحاول أن يتواجد لاشعوريا مع المدرس، ويتفق الجميع تقريبا على قبول فكرة أن المدرس بسلوكه يعتبر نموذجا يقتدي به الطفل ."(**أسعد ،ب-ت:142)**

3.4.9. جماعة الرفاق :

عرف **حامد عبد السلام زهران** الجماعة بأنها:"وحدة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفراد ، بينهم تفاعل اجتماعي متبادل."(**زهران،1984 :89)**، ومما لاشك فيه أن البيئة المدرسية تعتمد على جماعات متعددة منها جماعة التلاميذ و جماعة النشاط و جماعة القسم...،هذه الجماعة تؤثر على "سلوك الفرد في عدة جوانب، فهي تؤثر على تكوين اتجاهات الفرد وكذلك على أسلوب اتجاهاته للمواقف الاجتماعية المختلفة، كما تؤثر على درجة طموح الفرد." (**الصديقي و بدوي، 1999 :191**)

يرى **وديع شكور** أن الجماعة ضرورية للفرد ذلك لجملة من الأسباب يتضح في القول التالي "من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يقوم به الفرد ضمن الجماعة تتضح فلسفة الحياة و تطور لديه إمكانياته واتجاهاته و مستوى طموحه."(**شكور،1989: 156)** إذا يمكن القول أن الجماعة مهمة في حياة الفرد لأنها القاعدة الأساسية لتصرفاته وسلوكاته ومدركاته و دوافعه وطموحه.

- ❖ مما سبق عرضه نستنتج أن مستوى الطموح للفرد يتأثر بجملة من العوامل قد تكون ذاتية خاصة بالفرد(الثواب والعقاب،خبرات النجاح والفشل،تقدير الذات،نظرته للمستقبل،التوافق النفسي والقدرة العقلية)،أو قد تكون أسرية (التربية الأسرية، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، طموح الوالدين)، أو مدرسية(البيئة المدرسية،شخصية المدرس وجماعة الرفاق).

10. قياس مستوى الطموح:

يقاس مستوى الطموح بثلاث طرق مختلفة في المنهج و الوسائل و هي على التوالي:

1.10. طريقة التجارب المعملية (الطريقة التقليدية):

تتكون هذه الطريقة من جهاز الاستخدام أو التجربة، ومن الجداول الخاصة بتدوين الإجابات، فبعدما يعرض الجهاز على الشخص مع تقديم شرح وافي لطريقة استخدامه يمنح فرصة التجريب و العمل على الجهاز لعدة مرات، و بعد التدريب يسأل الشخص عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، أو ما هو مستوى طموحه ؟ و تدون إجابته في الجداول المعدّة لذلك، ثم يشرع في الأداء الفعلي، وبعد الانتهاء يسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في الأداء و تدون هذه الإجابة، و بعده نعلن عن الدرجة التي تحصل عليها فعلا وتكرر هذه العملية عدة مرات، و هذا يعني أن هناك ثلاث درجات:

- ✓ **درجة الطموح:** تعبر عن الدرجة الأولى التي توقع الشخص الحصول عليها.
- ✓ **درجة الأداء الفعلي:** وهي الدرجة التي صرح بها الشخص بعد القيام بالأداء.
- ✓ **درجة الحكم:** وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

(عبد الفتاح ،1984 :43)

تشير **سعاد شاهين (1987)** إلى مقاييس مستوى الطموح قبل التطور الذي حدث في مقياس مستوى الطموح للراشدين هي:

1.1.10. مقياس الاختلاف التحصيلي:

يقصد به درجة الفرق بين درجة الطموح و درجة الحكم، أو بين درجة التوقع و درجة الأداء الحقيقي لنفس المحاولة، ويحسب بطرح درجة الأداء المتوقع من درجة الإنجاز الحقيقي أو التحصيلي، فإذا كان التحصيل أعلى من الطموح يطلق عليه الفرق الموجب

أما إذا كان الفرق بين الطموح و الأداء التحصيلي سالبا أي أن الأداء التحصيلي أقل من الطموح أو الأداء المتوقع أطلق عليه الفرق السالب.

2.1.10. مقياس اختلاف الحكم:

يعبر عن درجة الفرق بين درجة الأداء الفعلي و درجة الحكم، وتحسب بطرح درجة الأداء الفعلي من درجة الحكم لنفس المحاولة، فإذا كان الحكم أعلى من الأداء الفعلي سمي الفرق الموجب، أما إذا كان الأداء الفعلي أعلى من درجة الحكم أطلق عليه الفرق السالب. **(شاهين ، 1987 :88 – 89)**

3.1.10. مقياس الاختلاف الذاتي:

استعملها**Eysenck** واعتبرها دليلا على ذاتية المفحوص، وهي تلك الدرجات التي يحصل عليها من إضافة اختلاف الحكم إلى اختلاف الهدف، و درجة الاختلاف الذاتي العالية تدل على أن الشخص يطمح في أشياء كثيرة و لكنه يسئ تقدير نجاحه.

4.1.10. معامل التذبذب:

استعمله كذلك**Eysenck** هو عبارة عن ميل الشخص إلى تغيير مستوى طموحه بناءا على نتائج كل محاولة في الاختبار وخاصة في المحاولات الخاطئة أو المحاولات التي لم يحقق فيها نجاحا كبيرا، وتحسب معامل التذبذب عن طريق جمع التغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار.**(عبد الفتاح ،1984 : 44-45)**

- ❖ هذا النوع من المقاييس في طريقة التجارب المعملية أو الطريقة التقليدية، يحدد مستوى الطموح عند الفرد إذ يخبرنا عما يطمح في الوصول إليه، فمنهم من يضع أهدافا أعلى من معارفه والبعض الآخر يضع أقل، ومنهم من يضع أهدافا مناسبة لأدائهم السابق، وتلك الأهداف تكون مرتفعة بعد النجاح بينما تنخفض بعد الفشل.

2.10. طريقة المواقف الفعلية في الحياة (أسلوب السيكومتري)

انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياس عبر المواقف الحياتية كما فعل **Child(1954)** لأنه كان يرى أن بعض التجارب المعملية قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث في حياتنا، ويعتمد هذا الأسلوب على الاستبيانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة تتعلق برغباته المستقبلية و طموحاته، وقد تعتمد أحيانا على الأسئلة المغلقة خاصة إذا كانت فئة المفحوصين من المراحل العمرية الدنيا (**عبد الفتاح 1984: 48**)

قام بعض الباحثين بتصميم مقاييس لمستوى الطموح منهم **وورل (1959)**الذي يشمل على خمسة أسئلة، ومنهم أيضا **هللر و مللر (1981)** حيث قاما ببناء مقياس يتكون من ثمانية أسئلة لكل سؤال عشرة اختيارات على المفحوص أن يختار أحدها.

على مستوى الباحثين العرب فإن أشهر مقياس لمستوى الطموح هو المقياس الذي أعدته **كاميليا عبد الفتاح** و الذي يتكون من (79) فقرة، موزعة على سبع أبعاد هي النظرة إلى الحياة، تحديد الأهداف، الاتجاه نحو التفوق، الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية و الرضا،التسليم بالوضع الراهن،الميل نحو الكفاح والإيمان بالحظ.

قام **سيد عبد العال** ببعض التعديلات فيه، حيث أضاف ست عشر فقرة، ثم تبعهم **إبراهيم قشقوش،** حيث أعدّ مقياسا لمستوى الطموح المهني، **وصلاح الدين أبو ناهية** حيث أعدّ مقياسا لمستوى الطموح الأكاديمي، وأعدّت **سناء سليمان** مقياس مستوى الطموح الأسري و التعليمي والمهني للطلبة الجامعيين.(**أبو زايد ،1999 :20**)

- ❖ إن هذا النوع من الدراسات يعطي مؤشرا هاما لأهداف قريبة المدى و البعيدة المدى التي يطمح إليها الشخص.

خلاصة الفصل

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى متغير مستوى الطموح، هذا المصطلح الذي ظهر عام (1930) من طرف **هوب**، والذي عرف اختلافات كثيرة في تحديد ماهيته وهذا راجع إلى أن كل باحث نظر إليه من زاوية معينة، ثم تعرفنا إلى كيفية تطوره عبر مراحل نمو الفرد و إلى طبيعة مستوى الطموح باعتباره استعدادا نفسيا، وباعتباره سمة، وباعتباره كذلك وصفا لإطار تقدير و تقويم المواقف، و ذكرنا بعض خصائص الشخص الطموح و التي تميزه عن الآخرين، و كذلك العوامل الذاتية التي تؤثر عليه (خبرات النجاح و الفشل، العقاب و الثواب ، مفهوم الذات،القدرة العقلية) و العوامل الأسرية ومنها (التربية الأسرية و الوضع الاقتصادي و الاجتماعي) والعوامل المدرسية (البيئة المدرسية و شخصية المدرس و جماعة الرفاق)، هذه العوامل التي تؤثر في رفع أو انخفاض مستوى الطموح كما ذكرنا أشهر النظريات التي فسرته وهي (نظرية **أدلر** و نظرية القيمة الذاتية للهدف و نظرية المجال **لليفين**)، و في آخر الفصل تعرفنا على طرق قياس مستوى الطموح الطريقة التقليدية و طريقة المواقف الفعلية في الحياة.

الفصل الثالث

تقدير الذات

تمهيد

أولا: الذات

1.تعريف الذات

2.مراحل نمو الذات

3.سمات تحقيق الذات

ثانيا: تقدير الذات

1.تعريف تقدير الذات

2.تقدير الذات وعلاقته ببعض المصطلحات

3.مستويات تقدير الذات

4.أهمية تقدير الذات

5.نظريات تقدير الذات

6.العوامل المؤثرة في تقدير الذات

7.علاج تدني تقدير الذات

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر دراسة مفهوم الذات وتقديرها من المواضيع المهمة و التي كانت و لازالت تحض بالاهتمام البالغ في البحوث النفسية و التربوية، نظرا لأهميتها الكبيرة، فهي البوابة لكل أنواع النجاح، فمهما تعلم الشخص طرق النجاح وتطوير الذات فإذا كان تقديره لذاته وتقييمه لها ضعيفا فلن ينجح لأنه يرى نفسه غير مؤهل به.

إن تقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة و طريقة تعامله مع التحديات و المشكلات التي تصادفه في حياته، لذا خصصنا هذا الفصل لدراسته بشيء من التفصيل حيث سنتطرق إلى بعض التعاريف و تحديد أهميتها ونذكر بعض العوامل التي تؤثر فيه ، كما نذكر أهم وجهات النظر لتقدير الذات ، لكن قبل ذلك وجب علينا تحديد ماهية الذات أولا.

أولا: الذات

1.تعريف الذات:

- ظهرت فكرة الذات في مجال علم النفس على يد "وليام جيمس William Janes" ،حيث قال عن الذات أو كما سماها "الأنا العلمية" أنها :" مجموعة ما يملكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه له (جسمه، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقائه، أعدائه ومهنته...) (**العمرية،2004: 119**)، بمعنى أن الذات حسب جيمس هو المجموع لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له.

ويرى أن للذات ثلاث مكونات هي:

- الذات المادية: هي الممتلكات المادية للفرد.
- الذات الاجتماعية: تتكون من نظرة الزملاء إليه.
- الذات الروحية : تتكون من ملكاته النفسية ونزعاته وميوله.(**دويدار،1992: 31**)

- الذات هي "تكوين معرفي منظم موحد و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التعميمات الخاص بالذات ، يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا لنفسه." **(العمرية،2005: 155)**
- الذات أيضا هي : "مجموع من الشعور و العمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة أو الوسيلة المثالية لفهم السلوك، يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه." **(قطامي وعدس،2002 : 376)**

2. مراحل نمو الذات:

حدد L'écuyer(1979) ست مراحل لنمو الذات وهي:

1.2. مرحلة انبثاق الذات وبروزها (من الولادة إلى سنتين):

تبرز هنا عملية التمييز بين الذات و اللاذات، و أول تمييز بين الذات و اللاذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية، ثم يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين.

2.2. مرحلة تأكيد الذات (من سنتين إلى 5 سنوات):

تتكون في هذه المرحلة القواعد الأساسية لمفهوم الذات، و فيها تظهر مرحلة تعزيز الذات و ترسيخها عن طريق التحدي ومعارضة الآخرين مما يجعله يحس بقيمته، فاستعمال الضمائر "أنا" دليل على وعي خالص بالذات.

3.2. مرحلة توسيع وتشعب الذات (من 6 سنوات إلى 12 سنة):

يعيش الطفل في هذه المرحلة نوع من الإنتاج التنوعي و التعددي (الجسمي، العقلي، الاجتماعي) وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الطفل بنفسه، هذه الثقة تسمح له بالاندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية

كالمدرسة مثلا، وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة سواء كانت ايجابية أم سلبية، لأن المفهوم الذي يكونه من قبل كان ناقصا.

4.2. مرحلة تمايز الذات(من 12 سنة إلى 18 سنة):

تعتبر هذه المرحلة كتمايز للذات وإعادة تنظيمها نتيجة تغيرات كثيرة تؤثر على صورة الذات، وتتمثل في النضج الجسمي و التغيرات الفيزيولوجية، وتعمل على تغير اتجاهات المراهق نحو نفسه وذاته، وعلى المراهق تقبل التغيرات و التكيف معها أي إعادة دمج الصورة الجسدية وبالتالي تقويم الذات وتأكيد هويته.

5.2. مرحلة النضج و الرشد(من 20 سنة إلى 60 سنة):

في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى من التنظيم وإنما يمكن أن يتغير نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الشخص ويكون هناك تركيز كبير على خارج الذات أي الجانب الاجتماعي، مثلا كالإحساس بالنجاح أو الفشل في العمل، التكيف مع الزواج أو العزوبية...

6.2. مرحلة الكبر(من 60 إلى ما فوق):

عموما يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبيا وذلك بتأثرها بعدّة عوامل كإدراكهم أن قدراتهم الجسدية تتدهور،فقدان الانشغالات اليومية الاجتماعية بسبب التقاعد. **(L'écuyer ,1979 :145-154)**

3. سمات تحقيق الذات:

لقد حدد **روجز و ماسلو و كومبس و كيلي** سمات رئيسية للفرد الذي يحقق ذاته وهي:

- ✓ له إدراك مناسب للذات، و يتعامل مع الحقيقة بسهولة و يتقبلها.
- ✓ لهذا الشخص رغبة في أن يكون جزءا من عملية التغيير، وأنه غير مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن.
- ✓ لهذا الشخص وجهة نظر إيجابية نحو نفسه، و ثقته متزايدة بقدراته، وله طموحات واقعية.
- ✓ لهذا الشخص انفتاح على الخبرات، و مستوى عال من التكامل الشخصي و يخضع تجاربه الجديدة للتقويم الموضوعي.
- ✓ لدى هذا الشخص شعور قوي بالتعاطف مع الآخرين، لأنه قادر على الانطلاق من ذاته، بحيث يمتد مفهومه للذات ليشمل عائلته وأصدقاءه وأفراد مجتمعه. **(أبو جادو،1998: 159-160)**

ثانيا: تقدير الذات

1.تعريف تقدير الذات

لقد تعددت وتنوعت تعاريف تقدير الذات ويعود ذلك إلى الأسس النظرية التي يستند إليها كل باحث و في هذا العنصر نذكر البعض منها:

- عرف Rogers (1951)تقدير الذات بأنه الاتجاهات نحو الذات بما فيها من مكونات انفعالية وسلوكية.**(حمزاوي،2017: 91)**
- عرف Rosenberg (1965) تقدير الذات بأنه تقويم يعبر عن الاحترام الذي يكنه الفرد لذاته والذي يحافظ عليه بشكل معتاد، يعبر عن اتجاه مقبول أو غير مقبول نحو الذات.

- يرى **Cooper Smith(1967)** أن ظاهرة تقدير الذات أكثر تعقيدا لأنها تتضمن اتجاهات تقييميه نحو الذات تتسم بالعاطفة، كما تتضمن استجابات دفاعية، ويعرفه بأنه ما يجربه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة و الأهمية، وقد اتسم اتجاه الإنسان نحو نفسه بالاستحسان أو الرفض."(**أبو جادو،2004: 153)**
- **تقدير** الذات هي "نظرة الفرد إلى نفسه، نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، وتتضمن كذلك إحساس الفرد بكفاءته و جدارته استعداده لتقبل الخبرات الجديدة." **(معايطة،2002: 89)**
- تقدير الذات هو تقبل الإنسان لنفسه بما تنطوي عليه مواطن الضعف و مواطن القوة، و الإحساس بالرضا و تقبل الواقع، ولكن في سعي دائم إلى تغيره." **(بطرس،2008: 171)**
- عرفه **Richter et Ridout (2011)** على أنه اتجاه الفرد أو التوجه الانفعالي العام تجاه ذاته.
- لخص **Duclos et al(1995)** تقدير الذات في أن كل فرد يعطي فكرة عن نفسه، هذه هي الصورة عن الذات، تتأثر كثيرا بالتغيرات الاجتماعية، وتتكون عبر مراحل النمو، وهي ليست مكتسبة دائما. **(Duclos et al , 1995)**

❖ إذا يمكن القول أن تقدير الذات هي الصورة أو الحكم أو تقييم الشخص عن ذاته من حيث قدراته وكفاءته وأهليته.

2. تقدير الذات وعلاقته ببعض المصطلحات:

إن فعالية الذات ومفهوم الذات من المصطلحات التي قد توقع الكثير منا في الخلط بينها و بين مصطلح تقدير الذات، نظرا لتشابهها ولارتباطها ارتباطا وثيقا، بالتالي في العنصر الموالي نحدد كل مصطلح ونحاول تحديد نقط الالتقاء بينها.

1.2. تقدير الذات ومفهوم الذات

- **مفهوم الذات:**عبارة عن معلومات عن صفات الذات، وهي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بنفسه من خلال ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية، بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها.(**راجح،1995 : 132)**
- **تقدير الذات:** هو حكم الشخص العام عن ذاته فيما يتعلق بقيمة الذات أو كفاءتها و أهليتها.(**رانجيت و ريزنر،2005: 5-6)**
- مفهوم الذات يعبر عن معلومات لصفات الذات تتضمن فهما شاملا وعاما لها ،بينما يتضمن تقدير الذات تقييما لهذه الصفات، بالتالي يمكن القول أن مفهوم الذات يتضمن فهما موضوعي أو معرفي للذات أما تقدير الذات يتضمن فهما انفعاليا.
- هذا ما يؤكده Hamachech في قوله:" مفهوم الذات يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي نكونها عن ذواتنا في أية لحظة من الزمن أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من الوعي بأنفسنا، ويمثل تقدير الذات الجزء الانفعالي منها."(**شوكت،1993: 53)**، وهذا لا يعني أن مفهوم تقدير الذات شيء ومفهوم الذات شيء آخر، بل هناك علاقة تكاملية بينهما، فهما وجهان لعملة واحدة هي الذات ، فإذا كان مفهوم الذات يشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم، فإن تقدير الذات يشير إلى عنصر التقييم أي حكم الفرد عن ذاته في مختلف جوانب شخصيته ووصفها بالحسن أو القبح، الإيجاب أو السلب ، حيث تكون الفكرة التي كونها الفرد عن نفسه هي مصدر هذا الحكم (**الأزرق،2000: 119)**

2.2. تقدير الذات وفعالية الذات:

- **فعالية الذات:** يرى Bandura (**في المشيخي،2009: 61**):أن فعالية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما أنجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه.
- كما يشير عبد القادر(2003)(**في المشيخي،2009: 68**) إلى أن تقدير الذات يدور حول الحكم على قيمته بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل،وأن تقدير الذات يعني بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا،أما فاعلية الذات فهي غالبا معرفية، وأيضا يؤثر كل منهما على الآخر فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذو قيمة مؤثرين وناجحين (تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة(فاعلية ذات مرتفعة) عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا ونجاحا وقيمة(تقدير ذات إجمالي منخفض).

❖ يمكن القول أن إذا كانت مفهوم الذات هي فكرة الفرد أو صورة الفرد عن نفسه، وهذه الصورة ما هي إلا ما يتسم به من قدرات جسمية و عقلية وانفعالية واجتماعية، فإن فعالية الذات هي أحكام الفرد عن نفسه على ما أنجزه وما يستطيع إنجازه انطلاقا من وعيه وإدراكه لقدراته، بينما تقدير الذات فهي تقييم الفرد الإيجابي أو السلبي لهذه الصفات. إذا مفهوم الذات و فعالية الذات يتضمنان فهما موضوعيا أو معرفيا، بينما تقدير الذات فهما انفعاليا يعكس الثقة بالنفس. وأن مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات أنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن ذاته(مفهوم الذات).

3.مستويات تقدير الذات:

إن تقدير الذات يكون على مستويات نحددها فيما يلي:

1.3.المستوى المرتفع أو العالي(تقدير الذات الإيجابي):

عرف بأنه "الصورة الايجابية التي يكونها الفرد حول نفسه" و يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير، وتنمو لديه الثقة بقدراته على إيجاد الحلول لمشكلاته، ولا يخاف من المواقف بل يواجهها بكل إرادة وبافتراض أنه سينجح فيها،وينشأ هذا المستوى عن صورة الذات الإيجابية المدعومة بالثقة وقوة الإرادة والتصميم، بتقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل معه أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية. **(العنزي،2015: 52-53)**

- **خصائص وسمات ذو التقدير الايجابي:**

تظهر على الأفراد الذين يمتازون بتقدير ذات إيجابي مجموعة من السمات والخصائص منها:

- ✓ سريعي الاندماج والانتماء في أي مكان كانوا.
- ✓ القدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم.
- ✓ الأكثر إنتاجية والأكثر سعادة و رضا بحياتهم.
- ✓ يتحكمون في مشاعرهم، وأقوياء في مواجهة العثرات و العقبات.(**بطرس،2008: 489)**
- ✓ تحمل المسؤولية نحو الأفعال التي يقومون بها دون لوم أحد أخر.
- ✓ التركيز على الكيف بدلا من الكم.
- ✓ أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية.
- ✓ أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم.
- ✓ الاستمتاع بالعمل مع الفريق، وتقدير قيمته في تحقيق المهمة.

- ✓ الشعور بالاتزان في العمل وحتى أثناء وقت الفراغ. **(Ostrowshy,2010 : 71)**
- ✓ التلقائية في سلوكهم.
- ✓ ديمقراطيين وغير متعصبين في تعاملهم مع الآخرين.
- ✓ يدركون الواقع بوضوح ويتعاملون بمرونة مع الخبرات الغامضة.**(قطامي و عدس،2002: 384)**

- ترى كويليام(2005) أن هذا التقدير المرتفع لذات للفرد يرجع إلى تأثير والديه أو معلميه أو أصدقائه عندما كان طفلا، وهذا التأثير يتمثل في:
  - ✓ كانوا يعلقون عليه أملا متوازنة.
  - ✓ كانوا يخبرونه بما يجيده، ويظهرون له بأنه محبوب.
  - ✓ يشعرون بالرضا عن أنفسهم، فحذوا حذوهم في قوة احترام الذات.
  - ✓ يشعرونه بالانتماء، يعاملونه بطريقة طيبة .
  - ✓ يظهرون له إمكانيته لتجاوز الصعاب والعقبات. **(كويليام،2005: 37)**

2.3. المستوى المنخفض (تقدير الذات السلبي):

والذي عرف بأنه "عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها" ، ويظهر مفهوم الذات السلبي على نمطين هما:

- **الأول** : تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة، حيث لا يكون للفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها، إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه (عدم التكيف).
- **الثاني** : يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغير.

وفي التنظيمين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بالتهديد **(العنزي،2015: 56)**

- **خصائص وسمات ذو التقدير السلبي:**

تظهر على الأفراد الذين يمتازون بتقدير الذات منخفض مجموعة من السمات والخصائص منها:

- ✓ منتبهين لإشارات النبذ والرفض من طرف الآخرين.
- ✓ يفترضون بصورة سريعة جدا الأحداث السلبية في علاقاتهم.
- ✓ يستجيبون للتهديدات الواقعية أو الخيالية للعلاقة بالشك.
- ✓ يرتكزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة.
- ✓ التأثير بضغوط الجماعة والانطباع لآرائهم وأحكامهم.
- ✓ يضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع.
- ✓ يعانون من مشاعر العجز والدونية وعدم التقبل، يفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة. (**شوكت،1993 :01)**
- ✓ يعتقدون أن ذكاء الآخرين أعلى من ذكائهم، لذا ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين.
- ✓ عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم .(**عبد الحميد،1994: 38)**

- تؤكد كويليام(2005) أن هذا التقدير المنخفض لذات للفرد يرجع إلى تأثير والديه أو معلميه أو أصدقائه عندما كان طفلا، وهذا التأثير يتمثل في:

- ✓ يعلقون على الطفل الكثير من الآمال والتوقعات لدرجة أنه كان يشعر بالفشل باستمرار.
- ✓ لا يعلقون على الطفل سوى القليل من الآمال لدرجة أنه كان يشعر بأن لا أحد يؤمن به.
- ✓ أعطوه رسالة مفادها أنه لا جدوى منه ولا حاجة إليه.
- ✓ كانوا لا يشعرون بالرضا عن أنفسهم لذلك حذا حذوهم في ضعف احترام الذات.

- ✓ يشعرون بالعجز و قلة الحيلة فتعلم منهم أنه عاجز عن تجاوز العقبات، يسيئون معاملته. **(كويليام،2005: 38)**

3.3.المستوى المتوسط لتقدير الذات: المستوى المتوسط:

يقع الفرد ذو التقدير المتوسط للذات بين هذين المستويين، حيث تكون إنجازاته متوسطة. **(مؤمن،2004: 515)**

- ❖ مستوى تقدير الذات يختلف من شخص إلى أخر، فقد يكون مرتفع لدى البعض وقد يكون منخفضا أو متوسطا لدى البعض الأخر وفي كل مستوى تظهر على الفرد بمجموعة من السمات تحدد مستوى تقديره لذاته،وتقدير الآخرين له.

4.أهمية تقدير الذات:

- تتجلى أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، ويعتبر "**كروم**" من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه و مشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب **(حمامة،2010: 81-82)**
- تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته وطريقة تفكيره، وعمله ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعي. **(شعبان ،2010: 36)**
- تظهر أهمية تقدير الذات أيضا في ارتباطه بوظائف نفسية مختلفة كالاستجابة للنجاح والفشل وأحداث الحياة السلبية ، كما ترتبط بالصحة النفسية والجسمية، فضلا عن استخدامه لتفسير الأداء في مجالات مختلفة.**(الغنزي ،2006: 29)**
- له دور مهم في توجيه السلوك وتحديده، فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم بوصفهم أشخاص غير مرغوب فيهم يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة.فللكيفية التي

يرى بها الفرد نفسه أهمية على صحته النفسية وتحديد اتجاهاته واستجاباته نحو نفسه ونحو الآخرين.

- تقدير الذات المرتفع يزيد الإحساس بالفاعلية، وكذلك في نمو هوية الذات ووجهات النظر المختلفة للأشخاص على أنفسهم وعن خصائصهم الجسمية.(**Kay,2003 : 34**)، كما يساهم أيضا في الاحتفاظ بوجهة نظر إيجابية عن الحياة وعن الذات ويعطي الإحساس بالكفاءة والمرونة، والقدرة على مواجهة تحديات الحياة.(**القحطاني،2014: 58)**
- هو أيضا أحد سمات الشخصية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار، فالأفراد الذين يتميزون بتقدير ذات مرتفع لديهم ثقة كبيرة في إمكانياتهم، هذا ما يساعد على مواجهة الضغط الذي يعتبره تحديا أكثر من كونه تهديدا.**(Sarafino,1990 :80)**
- يؤكد **روجرز**.(**في أبو مغلي** ، **2002: 33-34)** أن تقدير الذات مؤشر للصحة النفسية، إذ يرتبط ضعف تقدير الذات بالاكتئاب والقلق والتوتر والمشكلات السيكوسوماتية وقلة الشعور بالرضا عن الحياة والمشكلات الشخصية والاجتماعية، وعدم احترام الذات وكثرة استخدام الحيل الدفاعية
- يؤكد "كوبر سميث" وجود علاقة وطيدة بين تقدير الذات و القلق، فإذا ظهر القلق كاستجابة لتهديد معين فإن تقدير الذات سيكون كذلك في موضع التهديد. **(Boudreanlt,2004 :50)**
- يوافقه الرأي "هويت" الذي يعتبر أن تقدير الذات المنخفض يؤدي حتما إلى درجة كبيرة من القلق، فالفرد الذي يعتقد أنه لن يكون محبوبا من طرف محيطه يعيش قلقا زائدا يعيقه من الاقتراب من أفراد محيطه واكتشاف أحاسيسهم. **(Genette,1990 : 18)**
- تقدير الذات المنخفض يشكل عائقا معتبرا أمام العلاقات الاجتماعية، فالمرأة التي تعطي تقييما دونيا لذاتها عادة ما ترفض اقتراب شخص منها خوفا من اكتشاف نقائصها. **(Genette,1990 :24)**

- يؤدي أيضا انخفاض تقدير الذات أو ارتفاعه إلى اضطرابات عصابية ناتجة عن سوء التكيف كالمخاوف و الوسواس، فالوالع بتقدير الذات مثلا هو شكل من أشكال الشخصية النرجسية ميزته القلق المفرط على الصحة الجسدية، هذا ما يؤدي به إلى ساعات راحة طويلة.(**Monbourquette ,2003 :75**)

- لتقدير الذات حسب رأى مالهي و ريزنر(2005) له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا، فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين وعلى مستوى صحتنا النفسية.

- تقدير الذات هو شرط أساسي من شروط السلوك المثمر والبناء بوجه عام، فأداؤنا يكون أفضل في كل تفعله عندما نعتبر أنفسنا أهلا لانجاز ما بدأنا فيه وجديرين بالنجاح، فالأشخاص الذين لديهم تقديرا إيجابيا لذاتهم يكونون في الغالب أسعد حالا وأفضل صحة وأكثر إنتاجية ممن لديهم تقدير متدني لذاتهم.

- أشارت الأبحاث والدراسات من بينها دراسة جالوب (1992) أن 89% من أفراد العينة قالوا أن تقدير الذات كان مهما جدا في التحفيز للعمل بجد و تحقيق النجاح.

- يعد تقدير الذات إحدى السمات الأساسية للقادة الأكفاء، فعادة ما يتمتع القائد بمستويات للذات تفوق غير القادة، وهم يتمتعون بوجه عام بالحسم والقيام بمغامرات محسوبة ويكونون على استعداد لاتخاذ قرارات قوية ومهمة، وتوقعات وآمالا عالية وفي نفس الوقت واقعية.

- تقدير الذات يعزز من إقامة علاقات شخصية واجتماعية طيبة، فحتى تقيم علاقات اجتماعية قوية وجيدة ينبغي أولا أن تكون محبا لذاتك بحق، فكلما زاد حبك لها زاد حبك للآخرين. فالعلاقات البشرية الطيبة والسلوكيات الملائمة تنبع من الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير لذاتهم والإحساس بقيمتها.

- يرتبط تقدير الذات بشكل كبير بالأداء الوظيفي الفعال للأفراد، فالأشخاص الذين يلتمسون المساعدة السيكولوجية كثيرا ما يعترفون بأنهم يعانون من مشاعر الدونية وعدم اللياقة ، وهذه الحقيقة وجزها كارل روجرز فيما يلي: "لو طلب مني تحديد أساس المشقة التي يجدها الناس بواقع خبرتي معهم، لقلت أنه موجود في الغالبية العظمى من الحالات التي يحتقر أصحابها أنفسهم، ويعتبرونها غير ذات قيمة وأنها ليست أهلا لأن تحب."
- تشير الأبحاث إلى أن ضعف تقدير الذات يرتبط بشكل ملحوظ بالاكتئاب والقلق والتوتر والعصبية والنزوع إلى العدوانية والخجل وقلة الشعور بالرضا في الحياة.
- هناك أيضا ارتباط بين ضعف تقدير الذات والسلوكيات المدمرة كتناول الكحوليات وتعاطي المخدرات والاضطرابات الغذائية والانتحار، ويعد سببا رئيسيا لمعظم العلل والمشكلات الاجتماعية.**(مالهي وريزنر،2005: 7-10)**

5. نظريات تقدير الذات:

هناك عدّة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات منها:

1.5. نظرية Rosenberg :

تدور أعماله حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم وأوضح أن عندما نتحدث عن التقدير المرتفع لذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها.**(سليمان،1992: 89)**.

وسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة

بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر. والمنهج الذي استخدمه روزنبرغ هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

اعتبر تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، و ما الذات إلا أحد الموضوعات، ويكون الفرد نحو الموضوعات الأخرى، لكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. **(أبو جادو،2004: 154)**

معنى ذلك أن روزنبرغ يؤكد أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض.**(كفافي،1999: 153)**

2.5. نظرية Ziller :

يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

تقدير الذات طبقا "لزيلر" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية

التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه.

إن تأكيد "زيلر" على العامل الاجتماعي جعله يسمى مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك بأنه تقدير الذات الاجتماعي، وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات. **(أبو جادو،2004: 156)**

3.5. نظرية Cooper Smith :

تمثلت أعمال سميث في دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية ، ويرى أن تقدير الذات تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية وعلى عكس روزنبرغ لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا ، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب ، ولذلك فإن علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعها لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

- التعبير الذاتي: هو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي: يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفضح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.**(الشناوي،2001: 127)**

كما يميز بين نوعين من تقدير الذات:

- تقدير الذات الحقيقي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة.
- تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

لقد ركز على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات ، وافترض في سبيل ذلك أربعة مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات. وهناك ثلاث من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

1. تقبل الأطفال من جانب الآباء.
2. تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.
3. احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من الآباء.**(أبو جادو،2004: 154)**

4.5. نظرية Karl Rogers:

تقوم على النظرة الطبيعية للإنسان، تلك النظرة التي تفترض وجود قوة دافعة لدى الإنسان وهي النزعة التي تحقق الذات. ويعتقد **روجرز** أن الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية وأن مفهوم الذات حجر الزاوية الذي ينظم السلوك الإنساني، و أن فكرة الفرد عن نفسه متعلمة وهي ارتقائية منذ الميلاد وتتمايز بالتدريج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، وهناك ثلاث مصادر لتكوين صورة الفرد عن نفسه وهي:

- ✓ قيم الآباء وأهدافهم والتصورات التي يواجهها الفرد في المجتمع المحيط.
- ✓ خبرات الفرد المباشرة.
- ✓ التصورات التي تكون الصورة المثالية التي يرغب أن يكون عليها.

يقوم مفهوم الذات لدى الفرد بوظائف مختلفة هي:

- وظيفة دافعية: هي التي تحفز المرء على السلوك لتحقيق الأهداف.
- وظيفة تكاملية: تؤدي إلى تكامل السلوك الفردي بما يحقق صورة الفرد عن نفسه. **(شعبان،2010: 41-42)**

يرى أن الفرد إذا أدرك نفسه على أنه يتصرف في مختلف المواقف بما يتلاءم مع صورته عن نفسه، فإنه يشعر بالكفاية والجدارة والأمن، أما إذا شعر بأنه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه يشعر بالتهديد والخوف. **(الداهري،2005: 355)**

❖ يمكن أن نستخلص من هذه النظريات ما يلي:

- ✓ يؤكد "روزنبرغ" أن تقدير الذات هو تقييم الفرد الايجابي أو السلبي لنفسه، وأن لا أحد يستطيع أن يضع تقديرا لذاته والإحساس بقيمته إلا من خلال الآخرين (البيئة التي يعيش فيها الفرد) .
- ✓ أما "كوبر سميث" يرى أن تقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه، وأن للتفاعل الاجتماعي بين الفرد والبيئة من جهة والآخرين من جهة أخرى جانب مهم جدا في هذا الحكم.
- ✓ في حين يعقد "زيلر" أن تقدير الذات مفهوم يرتبط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على الاستجابة لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى،وأن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل هي التي تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات ما يساعد على تأدية وظائفها بشكل جيد.
- ✓ و يعتبر "روجرز" الذات جوهر الشخصية، وهي مجموع إدراكات الفرد لخصائصه وقدراته والمفاهيم التي يكتسبها من الآخرين ومن البيئة الاجتماعية.

6.العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

يتأثر تقدير الذات بجملة من العوامل من بينها ما يلي:

1.6.العوامل الذاتية: من العوامل الذاتية التي تؤثر على تقدير الذات نذكر

- **صورة الجسم:**

صورة الجسم لدى الطفل تتأثر بخصائصه الموضوعية كالحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي... حيث أظهرت دراسات Jourard و Secort أن الحجم الكبير للجسم لدى الرجال يؤدي إلى رضا الذات أما بالنسبة للنساء كلما كان الجسم أصغر إلى حدّ ما من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى مشاعر الرضا والراحة، ومع تقدم السن نجد أن التركيز ينتقل إلى القدرة العقلية العامة إلى القدرات الطائفية مثل القدرة اللغوية والقدرة الميكانيكية والقدرات الفنية، ورضا الفرد عن ذاته في هذه الحالة يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد المحيطون به على إحاطته بها.**(العمرية،2004: 280-281)**

- **مستوى الذكاء:**

الشخص الذكي تكون لديه درجة كبيرة من الوعي والبداهة وفهم الأمور، لذلك فهو ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص أقل ذكاء، فالذكاء يعمل على إعطاء نظرة خاصة للفرد عن ذاته هذه النظرة التي يساهم فيها المجتمع بصفة إيجابية أو سلبية، حسب معاملة المحيطين به.**(زهران،2003: 293)**

- **خبرات النجاح والفشل:**

يؤدي تحقيق النجاح إلى زيادة تقدير الشخص لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الفرد لثقته بنفسه أولا ثم بالآخرين ، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الشخص لذاته، فالنجاح والفشل وتقدير الذات لهم علاقة دائرية فكل منهما يؤثر على الأخر.**(بطرس،2008: 481)**

2.6. العوامل الخارجية: من العوامل الخارجية التي تؤثر على تقدير الذات ما يلي

- **الخصائص والمميزات الأسرية:**

تعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهي أقوى الجماعات تأثيرا في سلوك الفرد، فالفرد الذي ينشأ في جوّ أسري هادئ مستقر، وتحيطه بالعناية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته **(العمرية،2004: 281)**

أما الأسرة المضطربة فمن شأنها أن تكوّن تقدير ذات منخفض عند أبنائها، هذا ما لاحظه الباحثون في العلاقات الأسرية، فتقدير الذات المنخفض لا يؤثر على أفراد الأسرة الكبار فقط والوالدين على رأسهم، بل ينتقل إلى أطفالهم الصغار وكأنه يورث إليهم، فمشكلة انخفاض تقدير الذات في أن كلا الوالدين يشعران بانخفاض تقدير الذات ، وبعدم قدرته على تحمل الاختلافات والفروق بينه وبين شريكه ثم محاولة كل منهما تحسين تقديره لذاته من خلال الأطفال، فالطفل يسعى إلى رضا الوالدين بل وإدخال السرور إلى قلبيهما ليحصل على المديح والتشجيع الذي يرفع به تقديره لذاته، لكن في معظم الأحيان لا يستطيع الوالدين منخفضي التقدير أن يمنحوا التقدير والثقة والاحترام ففاقد الشيء لا يعطيه.**(كفافي،1999: 199-200)**

- **الدور الاجتماعي:**

يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ الطفولة ، وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف المختلفة وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور.

- **التفاعل الاجتماعي:**

توضح دراسة Coombs أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي.(**العمرية،2004: 280-281**)

- **الفقـــــر:**

إن الفقر يؤثر في شخصية الفرد حيث يؤدي إلى تكوين السلوك اللاجتماعي وصلابة الشخصية ، إذ يحاول أن يقيم سدّا بينه وبين بيئته، فيشعره ذلك بالغربة وعدم الأمان مما يؤدي إلى الإحساس بالنقص. (**الغنزي،2015: 58**)

- **المدرســـة :**

تعدّ الموجه الثاني للفرد بعد الأسرة، و لها دور كبير في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، فالنظام الذي تتبعه وتحصيل التلميذ وعلاقة المعلم بالتلميذ كلها عوامل تؤثر تأثيرا مهما على مستوى مفهومه لذاته.

- **التحصيل الدراسي:**

التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم، فالخبرة الجيدة والناجحة في التعليم المدرسي تجعل التلاميذ أكثر قابلية على الدخول في مواقف جديدة ويكون أكثر ثقة بنفسه، بينما الخبرة التي تتسم بالفشل والإحباط تجعل من الطالب أكثر قبولا للبحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى، فتحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الشخص لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الفرد الثقة بنفسه أولا ثم بالآخرين، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الشخص لذاته (**بطرس،2008 :481**)

تتأثر نظرة الفرد لذاته بما كوّنه من مفهوم لذاته الأكاديمية ومدى ما حققه من نجاح وفشل ومن انطباعات وتفاعلات وردود أفعال اتجاه الحياة المدرسية وفي تحصيله الدراسي، مما يؤثر على مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسي ككل. **(شعبان،2010: 47)**

- **المعلـــم :**

للمعلم تأثير هام على الاتجاهات نحو الذات لدى الطالب، خاصة إذا كانت هذه الاتجاهات متعلقة بمشاعره حول كونه قادرا على التفكير وحل المشكلات والإجابة عن الأسئلة، وعليه أن يساعد التلاميذ على رؤية أنفسهم بطريقة أكثر إيجابية و في أن يكونوا واقعيين فيما يتعلق بقدراتهم **(بطرس،2008: 492)**

- **العلاقة الايجابية بين المعلم والطالب:**

هذه العلاقة لها أهمية كبيرة في تحسين تقدير الذات عند الطالب، هذه العلاقة التي تتأثر بشعور المعلم نحو نفسه، فشعور الطالب بالانتماء والسعادة والأمن يزيد فرص التعلم لديه، وهذا لن يتحقق إلا إذا قامت الإدارة المدرسية بتشجيع المعلم وتعزيز الأعمال الايجابية التي يقوم بها لبناء تقدير ذات عال عندهم.**(بطرس،2008: 483)**

- **جماعة الأقران :**

إن جماعة الأقران تقوم بدور هام في تكوين شخصية الفرد، حيث تساعد في النمو الجسمي للطفل عن طريق إتاحة الفرص بممارسة الأنشطة الرياضية، والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات، والنمو الانفعالي في مواقف لا تتاح في غير الجماعات، وكلما كانت جماعة الأقران رشيدة كان تأثيرها إيجابيا على الفرد وإن كانت منحرفة كان تأثيرها سالبا. **(زهران،1997: 78)**

يضيف كل من **ماهلي و ريزنر (2005)** العوامل التالية :

- ✓ تقييمات وآراء الآخرين.
- ✓ الأفكار الذاتية.
- ✓ التطلعات الشخصية.

❖ يتأثر تقدير الذات بعوامل كثيرة قد تكون ذاتية(صورة الجسم، مستوى الذكاء،خبرات النجاح والفشل) أو خارجية (الأسرة أو المدرسة أو جماعة الرفاق).

7.علاج تدني تقدير الذات:

لقد اقترح كل من **(مالهي و رنزير،2005: 28-35)** نموذجا لتعزيز تقدير الذات ، يهدف إلى إعادة بناء وتنظيم النفس لكي يصبح الفرد إنسانا جدير بالحياة وواثقا بقدراته على التكيف مع التحديات، ويكون تعزيز تقدير الذات من خلال تشكل صورة ايجابية لها وتبني أنماط سلوكية جديدة ، ويتكون هذا النموذج من خمس خطوات هي:

1.7. الخطوة الأولى: اكتساب الوعي الذاتي

يلقي الوعي الذاتي الضوء على أفكارك وسلوكياتك الحالية، فأنت بحاجة لأن تفهم سبب تفكيرك وتصرفاتك، فالوعي الذاتي يمكنك من التحرر من أغلال الأفكار السلبية عن طريق الوعي والبحث عن الحقيقة، لاسيما وأن الأفكار السلبية أحد الأسباب الرئيسية لضعف تقدير الذات ويساعد الوعي الذاتي أيضا في إعداد قائمة بنقاط قوتك والتي تساعد في زيادة تقديرك لذاتك ووضع آفاق جديدة تسعى لبلوغها، وأخيرا تسليط الضوء على وجهتك في الحياة.

2.7. الخطوة الثانية: تعلم قبول الذات

تعلم تقبل الذات يعدّ مطلبا أساسيا لتعزيز تقدير المرء لذاته، وقبول الذات يعني في الأساس احترامها أو محبتها وفي نفس الوقت الاعتراف بجوانب قصورها أو نقاط ضعفها، بمعنى قبول

ذاتك على حالها كما هي من غير قيد أو شرط، وهذا يتضمن قبول الواقع وأن تكون لك علاقات متناغمة مع ذاتك وقبول ما لا تستطيع تغيره، وقبول الذات يمهد الطريق أمامك من أجل التغير والذي من خلاله تتمكن من تحسين ذاتك مما يرفع تقديرك لها.

وتعتبر قبول الذات الخطوة الحاسمة نحو تحمل المسؤولية الذاتية ، قبل أن تتمكن من تحمل مسؤولية حياتك أنت في حاجة لأن تكون في سلام مع نفسك فحبك لنفسك مفتاح لتنمية الذات.

3.7. الخطوة الثالثة: تحمل مسؤوليتك عن حياتك

الخطوة الثالثة هي أن تصبح مسؤولا عن حياتك من خلال إيمانك بالمسؤولية الذاتية و المسؤولية الذاتية تتضمن تحمل المسؤولية عن حياتك وأفعالك، كما أنها تتضمن المبادرة بتحقيق الأهداف (مع التركيز على النتائج) وبناء الإجراءات على أساس القيم التي تختارها بنفسك لا على أساس المشاعر والظروف.

يمكن إيجاز المسؤولية الذاتية على نحو أفضل في المقولتين الشهيرتين "أنت الذي تصنع مستقبلك" "أنت ربان سفينتك" ،كي تصبح مسؤولا عن حياتك ينبغي أن تحدد أهدافك وتعدّ خططا إجرائية لتحقيقها وأن تتخذ الخطوات والإجراءات اللازمة وأن تفحص مدى التقدم الذي تحرزه نحو أهدافك، والنجاحات التي تحققها تؤدي إلى تعزيز تقدير الذات.

4.7. الخطوة الرابعة: إدارة نفسك بنجاح

لكي تحقق أهدافك بأكثر الطرق كفاءة وفعالية ، فأنت في حاجة لأن تدير نفسك بنجاح والأبعاد الأربعة للإدارة الناجحة للذات هي :

- إدارة الوقت بنجاح.
- التدريب على ضبط النفس.
- الاحتفاظ بالمثابرة.

- إدارة التوتر بنجاح.

5.7. الخطوة الخامسة: التدريب على تجديد الذات

تجديد الذات أمر ضروري من أجل تقوية جهودك الرامية إلى التحسين المستمر للذات الذي يساعد على الاحتفاظ أو التعزيز من مستوى تقديرك لذاتك، و اسعى وراء التحسين المستمر في جوانب أربعة رئيسية: العقلية والبدنية والاجتماعية والروحية.

أما مريم سليم (2003) ترى أن هناك ثلاث ظروف أساسية في تكوين عال لتقدير الذات هي:

- الحب والعاطفة غير المشروطين.
- وجود قوانين محددة بشكل جيد، يتم تطبيقها باتساق.
- إظهار قدر واضح من الاحترام للأبناء. **(سليم،2003: 10)**

خلاصة الفصل:

يعتبر تقدير الذات ركيزة من ركائز الحياة، من دونه لا يمكن أن ننجح في حياتنا العامة والخاصة، فهو تقييم ايجابي أو سلبي لقدراتنا واتجاهاتنا وكفاءتنا،هذا التقييم الذي يؤثر في أسلوب حياتنا وطريقة تفكيرنا وعملنا وتعاملنا ومشاعرنا نحو الآخرين، فإذا كان ايجابي فهو نابع من شعورنا بالثقة والنجاح والإرادة والرضا عنها، وإذا كان سلبي فهو نابع من الشعور بالعجز والنقص والشعور بعدم الرضا عنها، وهذان المستويين تحدد جملة من العوامل قد تكون ذاتية مرتبطة بالشخص نفسه أو قد تكون خارجية (الأسرة ،المدرسة،الرفاق)،ولأن تدني تقدير الذات عدّة أثار سلبية لتفاديها علينا بإتباع برامج لتعزيز تقدير الذات التي اقترحها علماء علم النفس الايجابي والتنمية البشرية.

الفصل الرابع

التعليم عن بعد

تمهيد

1. تعريف التعليم عن بعد
2. الجذور التاريخية للتعليم عن بعد
    1.2. تاريخ التعليم عن بعد في الدول الغربية
    2.2. تاريخ التعليم عن بعد في الدول العربية
    3.2. تاريخ التعليم عن بعد في الجزائر
3. التعليم عن بعد و بعض المفاهيم ذات الصلة
4. أهداف التعليم عن بعد
5. مبررات التعليم عن بعد
    1.5. المبررات السياسية
    2.5. المبررات الجغرافية
    3.5. المبررات الاجتماعية
    4.5. المبررات الاقتصادية
    5.5. المبررات النفسية
6. خصائص التعليم عن بعد
7. مبادئ التعليم عن بعد
8. الوسائط التعليمية في التعليم عن بعد
9. مزايا و عيوب التعليم عن بعد
10. مراكز التعليم و التكوين عن بعد في الجزائر
    1.10. مهام مركز التعليم و التكوين عن بعد
    2.10. التسجيل بمركز التعليم والتكوين عن بعد
    3.10. الخدمات التعليمية لمركز التعليم والتكوين عن بعد
    4.10. التقويم بمركز التعليم و التكوين عن بعد

خلاصة الفصل

تمهيد:

أمام زيادة عدد الملتحقين بالتعليم بمراحله ونوعياته المختلفة، و عدم قدرة المؤسسات على استيعاب أعداد أخرى راغبة في التعليم، وعدم قدرة الكثير من المتعلمين على مزاولة الدراسة في النظام التعليمي التقليدي بسبب ظروف (نفسية أو اجتماعية،أو اقتصادية...) وإصابة هؤلاء بخيبة أمل من جراء ذلك، ظهرت صورة تجديدية في التعليم لمقابلة هذا الطلب المتزايد و المساهمة في المساواة في الفرص التعليمية ،وهي "التعليم عن بعد" فماذا نقصد بالتعليم عن بعد ؟ وكيف ظهر؟، وما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ؟ و ما هي خصائص و مبررات ظهوره ؟ كلها أسئلة و غيرها سنحاول الإجابة عليها في هذا الفصل.

1. تعريف التعليم عن بعد:

هناك العديد من المؤلفات في مجال التعليم عن بعد ولكل منها وجهة نظر مختلفة لكنها ساهمت كلها في عملية التطوير العلمي له.

- عرف **Holmberg** التعليم عن بعد بأنه "ذلك التعليم الذي يغطي مختلف صور الدراسة في كافة المستويات التعليمية التي لا تخضع فيها العملية لإشراف مستمر و مباشر من المدرسين والموجهين في قاعات الدراسة المختلفة ، و لكنها تخضع لتنظيم معهدي يحدد مكانة الوسائل التقنية في العملية التعليمية من مادة مطبوعة و وسائل ميكانيكية و الكترونية تحقق الاتصال بين المعلم و المتعلم دون التقاء وجها لوجه " **(بكر،2000: 13)**
- **أما peters** فهو "طريقة لنشر المعرفة و اكتساب المهارات و الاتجاهات ذات المغزى ،و ذلك بتكيف العمل في تنظيم مكونات التعليم عن بعد إداريا و فنيا بواسطة الوسائل التقنية المتعددة من أجل إنتاج مادة تعليمية ذات جودة عالية يمكن الاستفادة منها في عملية

التعليم وكي يستطيع الدارس والمهتم من تلقي المعرفة في أماكن تواجدهم". **(نشوان،2004: 16)**

- **عرفه moor**:بأنه "طريقة من طرق التدريس يتم فيها فصل سلوكيات التدريس جزئيا عن سلوكيات التعلم،من خلال تجسيد الاتصال بين المتعلم والمعلم بواسطة توفير المواد التعليمية المطبوعة والإلكترونية والمسموعة والمرئية لأجل نقل العلم بين الطرفين و المؤسسة من جهة أخرى إلى جانب توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال".**(مدني، 2007: 16)**
- أما **اليونسكو(1987)** فالتعليم عن بعد "هو الاستخدام المنظم للوسائط المطبوعة غيرها و هذه الوسائط يجب أن تكون معدة إعداد جيدا من أجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين، و توفير الدعم للمتعلمين في دراستهم".**(الخطيب،1987 : 114)**
- **تعريف الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد(USDLA)** :هو" توصيل مواد التدريس أو التدريب عبر وسيط نقل تعليمي إلكتروني،الذي يشمل الأقمار الصناعية و أشرطة الفيديو، الأشرطة الصوتية،الحاسوب أوتكنولوجية الوسائط المتعددة أوغيرها من الوسائط المتاحة لنقل المعلومات". **(الحيلة، 2004: 401)**

❖ بالنظر إلى التعريفات السابقة يمكن أن نستنتج ما يلي:

- يؤكد **هولمبرج** في تعريفه على وجود عنصرين أساسيين في التعليم عن بعد،هما :
  - ✓ انفصال المعلم عن المتعلم.
  - ✓ التنظيم الإداري أو المؤسسي للتعلم عن بعد،وهو الذي يشرف على إنتاج المواد التعليمية و الوسائط التقنية و يدير العملية التعليمية بالكامل.
- يبرز **بيترز** الصورة الصناعية للعليم عن بعد ،كما يبرز قيمته في تعليم الجماهير و ذلك عن طريق توظيف الوسائط و الأدوات التكنولوجية بصورة ملائمة لمستوى

الأفراد واستخدام التنظيمات الإدارية وتوظيفها في إنتاج المواد التعليمية و تسويقها. ويتضمن تعريف **بيترز** عناصر أساسية و هي:

- ✓ التعليم عن بعد شكل مؤسسي للدراسة الفردية يعتمد على التنظيمات الإدارية.
- ✓ التعليم عن بعد ذو وظيفة خاصة حيث يتوجه إلى تعليم الجماهير مع التغذية الراجعة لتعزيز عملية التعلم.

- يركز **مور** على توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال بين المعلم و المتعلم من خلال توفر ثلاثة عناصر هي:

- ✓ الفصل بين أداء المعلم و المتعلم مكانيا
- ✓ الاتصال يتم عن طريق الوسائط التقنية غالبا
- ✓ احتمال تحقيق عملية اتصال مزدوج و مباشر

- بينما يؤكد تعريف اليونسكو أهمية استخدام الوسائط التعليمية في التعليم عن بعد إذ أنها الوسيلة الرئيسية لتحقيق التواصل بين المعلمين والمتعلمين،ويعزز تعليمهم.
- بينما **الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد** ترى أنه إيصال محتويات المواد للمتعلم بأحد الوسائط الالكترونية المتعددة.

❖ مما سبق يمكن القول أن مهما اختلفت التعريفات التي قدمت للتعليم عن بعد إلا أنها تتفق على أنه نمط تعليمي يتميز بالفصل بين المتعلم والمعلم مكانا و زمانا، و استخدام وسائط من أجل إيصال المحتوى التعليمي والتي كانت عبارة عن مواد مطبوعة تبعث عبر البريد و على هذا الأساس سمي بالتعليم بالمراسلة، إلى الوسائل التكنولوجية المتطورة بالتالي تغير تسميته إلى التعليم عن بعد، و هذا ما سنعرضه بقليل من التفصيل في العنصر الموالي .

2. الجذور التاريخية للتعليم عن بعد:

سوف نتطرق في هذا العنصر لتاريخ التعليم عن بعد في الدول الغربية و تاريخ التعليم عن بعد في الدول العربية و تاريخ التعليم عن بعد في الجزائر:

1.2. تاريخ التعليم عن بعد في الدول الغربية :

- يعتقد الكثير منا أن الفضل في ظهور هذا النمط من التعليم يرجع للغرب،غير أن للمسلمين دور في ذلك رغم اختلاف الطريقة حيث كان التعليم في المساجد و الزوايا هذا النوع من التعليم يتيح حرية اختيار المواد التي يدرسها و المدرس الذي يتولى تدرسهم وكان ما ينجزه المتعلم من واجبات فردية و لا يرتبط بزملائه في تقدمه الدراسي، "كما أن للطالب حق اختيار الحلقة الدراسية في الوقت المناسب و كذا عدد مرات الحضور" **(مالك، 2000: 17)**

- أما عن بوادر التعليم عن بعد في العصر الحديث، فقد ظهر في صورة التعليم بالمراسلة كصورة أولية له في بريطانيا عن طريق إنشاء المكاتب البريدية المنظمة عام 1840 م ، حيث بدأت أول تجربة فردية من طرف **بينمان (penman)** ، حيث كان يرسل تعليمات و توجيهات مكتوبة إلى طلابه بواسطة البريد.(**بكر،2000 : 26)**
- ابتدءا من سنة (1882) و(1890) ظهرت أول التنظيمات المؤسسية للتعليم بالمراسلة وفيه يقوم المعلم بإرسال المادة التعليمية إلى المتعلم غير القادر على الحضور بسبب بعد المسافة أو انشغاله بالعمل عن طريق البريد.

إذ أنشأت الكلية الجامعية للتعليم بالمراسلة في لندن و كلية و ولسي هول **(wolseyhall)** التي تهدف إلى توفير نوع من التعليم للجميع لاسيما برامج المرحلة

الثانوية،وكذلك لضمان استمرار الدارسين في أداء واجباتهم الوظيفية و الدراسية في نفس الوقت.

- تأسس معهد **توماس لانجشتين** في ألمانيا (لندن) عام (1856)،خصص لتعليم اللغات،و يعتبر أول مؤسسة للتعليم بالمراسلة فيها،و لقد استفاد منها العديد من الدارسين داخل و خارج ألمانيا. **(مالك،2000 :17-25)**
- يرتبط ظهور البذور الأولى لهذا التعليم بفرنسا إلى الجهود المتضافرة لـ (200) معهد مع نهاية القرن الثامن عشر،ونذكر منها المركز الوطني للتعليم من بعد و من مهامه الأساسية تقديم دراسات حول البرامج التجارية و الصناعية و التدريب.
- في عام (1969) طورت الجامعة البريطانية المفتوحة هذا النمط من التعليم بالتعاون مع هيئة الإذاعة والتلفزيون البريطاني (BBC)، وتعد أول جامعة تركز على برامج التعليم عن بعد أو كما يسمى بالتعليم المفتوح.
- تم إنشاء المركز الدولي للتعليم عن بعد بتمويل هيئة الأمم المتحدة سنة (1983)، مقره الرئيسي بالجامعة البريطانية المفتوحة، يقدم خدمات مجانية تخص برامج ومقررات التعليم عن بعد،كما يتضمن قاعدة بيانات معلوماتية مهمة متاحة دوليا. **(اسكندر، 1990: 202)**

تعتبر هذه الدول السباقة لانتهاج سياسة التعليم عن بعد ،إلا أنها ليست الوحيدة في ذلك، إذ هناك العديد من الدول عرفت نفس المنوال كأمريكا ،الصين ،اليابان ،استراليا .

2.2. تاريخ التعليم عن بعد في الدول العربية :

- إن الانطلاقة الأولى للتعليم عن بعد في الوطن العربي نجدها في مصر عام (1989)، بقرار من المجلس الأعلى للجامعات المصرية، والذي يعمل على السماح للجامعات الراغبة في انتهاج هذا النمط الجديد من التعليم، و كذا تنظيم برامجه، و هو برنامج اتبعته دول كثيرة كجامعة القاهرة ، الإسكندرية ...
- بقرار من المجلس الوطني الفلسطيني لتأسيس الجامعة المفتوحة (القدس) بذلك تكون أول جامعة متخصصة في التعليم عن بعد في الوطن العربي، و التي تهدف بدورها إلى توفير فرص التعليم العالي للفلسطينيين في كل أراضيها.
- تم افتتاح مركزا للتعليم عن بعد بمقر جامعة جوبا (Joba) بالإقليم الجنوبي بالسودان عام (1998)، و الهدف من إنشائه هو إيصال العلم و المعرفة للمتضررين من الحرب الأهلية و كذلك بسبب صعوبة المواصلات في مناطق كثيرة في السودان بالخصوص في الإقليم الجنوبي.
- في سنة (1999) تأسست الجامعة العربية المفتوحة بالكويت، لتكون بذلك ثاني جامعة متخصصة في التعليم عن بعد في الوطن العربي، مستخدمة آخر التقنيات التكنولوجية للإعلام،و تأسس مركز التعليم المفتوح في سوريا سنة (2001)، حيث تم منح درجة البكالوريوس في تخصصات الترجمة الإنجليزية والقانون.(**يوسف ،2012: 190**)

3.2. تاريخ التعليم عن بعد في الجزائر:

- بعد حصول الجزائر على استقلالها، كان عليها أن تواجه تحديات على مستويات عديدة (سياسية، اقتصادية اجتماعية وثقافية)، ولأن التعليم يعتبر الركيزة الأساسية لتقدم أية دولة، كان من الضروري إعطاء جانب التعليم الأهمية التي يستحقها ، فالدولة قامت ببناء مؤسسات تعليمية و انتهاج ديمقراطية التعليم ومجانيته، ولأن الأهداف كانت كبيرة و الإمكانيات محدودة ،جاءت فكرة إنشاء مركز يعمل على تعميم التعليم عن طريق المراسلة ، موجه لكل من يرغب فيه بغض النظر عن العمر، المكان والزمان ومستعملة الوسائل المتاحة ، كالوثائق المطبوعة ، الإذاعة و التلفزيون.

- أنشأ المركز الوطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون بمقتضى الأمر رقم 69-67 المؤرخ في ربيع الأول عام (1389) الموافق لـ22 ماي سنة (1969) وهي مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي مهمتها الأساسية توفير التعليم بواسطة المراسلة و الوسائل التقنية السمعية والبصرية للأشخاص الذين لا يمكنهم أن يتابعوا الدروس في إحدى المؤسسات المدرسية أو الجامعية و الذين هم مقيدون في مؤسسة تعليمية و يريدون أن يحسنوا معارفهم، مع تنظيم دروس اللغة العربية لكي يتقدم التعريب بكيفية سريعة و تنظيم كل تعليم تكميلي أو نوعي في إطار التثقيف الاجتماعي، إلا أن جاءت جامعة التكوين المتواصل أول مؤسسة في الجزائر للتعليم عن بعد و التي كانت تحت وصاية وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.(**djebbari ,2012 :23**)

- سمح المركز للآلاف من المواطنين على اختلاف أعمارهم من متابعة دراستهم باستعمال وسائل تعليمية مختلفة، كالوثائق المطبوعة، السمعية البصرية كالإذاعة والتلفزيون، تنظيم و تخصيص حصص تنشيطية لفائدة الطلبة، يلتقون من خلالها بالأساتذة في قاعات خاصة حيث يتم إزالة الغموض واللبس على بعض الدروس

المستعصية وفتح مجال المناقشة والحوار وتوجيه الطلبة توجيها سليما، كما استعملت بعض الجرائد جريدة المساء لنشر التمارين و حلولها في مواد مختلفة مع الإشارة إلى أن المركز يضمن التعليم للطلبة من السنة السابعة أساسي (أولى متوسط حاليا) إلى السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب و الفروع و ضمانا لتكوين أصناف متباينة ، تقنية وإدارية وتربوية لتأهيل المرشحين لاجتياز الامتحانات و المسابقات المتعلقة باختصاصاتهم المهنية المختلفة .

- لأداء هذه المهمة و الوصول إلى جمهور عريض من الطلبة على المستوى الوطني استخدمت مراكز جهوية مختلفة على مراحل، كان أولها مركز الجزائر العاصمة في عام (1983) وأخرها مركز الجلفة عام(1999)، و وصل عددها في (2015) واحد وعشرون(21) مركزا(**بوعزيز،2017 :103**)، إضافة إلى مطبعة تأسست عام (1987) تقوم بطبع كل الوثائق الخاصة بالمركز. كما تم تأسيس مخبر سمعي بصري في فيفري من نفس السنة.
- نظرا للتغيرات التكنولوجية و التقنية التي شاهدها و يشاهدها العالم ،كان لابد للجزائر من مواكبتها عن طريق تحويل المركز الوطني للتعليم المعمم و المتمم بالمراسلة(CNEG) إلى الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد(ONEFD) في 12 رجب عام 1422 هـ الموافق لـ 30 سبتمبر 2001 .(**وزارة التربية الوطنية ،2001: 03**)

❖ ما لاحظناه فيما سبق هو الانتهاج السريع لهذا النظام التعليمي من قبل الدول ليس فقط في الدول الغربية بل شمل أيضا الدول العربية، وهذا ليس لغرض التقليد بل تحقيقه للأهداف المسطرة وراء ظهوره.

3. التعليم عن بعد و بعض المفاهيم ذات الصلة:

كنتيجة للتطور و التغير التكنولوجي ظهرت مفاهيم ومصطلحات أخرى لمصطلح للتعليم عن بعد، غير أننا نرى خلط في الاستعمال و التداول اليومي لها، ومن بين هذه المصطلحات نجد التعليم الالكتروني و التعليم المفتوح.

- يرى فريق من الباحثين أن" التعليم الالكتروني عبارة عن التعليم عن بعد و الذي من خلاله يكون المتعلم بعيدا عن المعلم من ناحية المكان والزمان، ويعوّض هذا عن طريق تقديم المقررات التعليمية والتدريسية باستخدام التقنيات الحديثة."(**عبد اللطيف،1990: 03**)، و منهم من يرى أيضا أن التعليم المفتوح مرادف للتعليم عن بعد و ففي دليل جامعة القدس المفتوحة جاء تعريفه على النحو التالي:

"**التعليم المفتوح** بصفة عامة نقل التعليم إلى الطالب في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقاله إلى مؤسسة التعليم نفسها، و بذلك يمكن أن يزاوج الطالب بين العلم و العمل وأن يكيف برنامجه الدراسي وسرعة التقدم فيه بما يتفق مع أوضاعه و ظروفه على اختلافها.... ويقوم نمط التعليم عن بعد على مرتكزات التعليم الذاتي و استقلالية المتعلم، وعلى استثمار الوسائط التقنية المتنوعة: المكتوبة و السمعية و البصرية التي أنتجها التطور الهائل في مجال التقنيات التربوية و تقنيات الاتصالات و نقل المعلومات." (**نشوان،2004: 138**) .

- لكن هناك فريق آخر من الباحثين من يرى أن التعليم المفتوح ليس مرادفا للتعليم عن بعد من بينهم **نجوى جمال الدين(1995)** التي ترى أن "التعليم عن بعد يركز على كيفية الاتصال بالمتعلم أو الوصول إليه بينما يركز التعليم المفتوح على كيفية التعليم وأهدافه في خصائص المتعلم و ظروفه الخاصة" و اعتبرت أن التعليم عن بعد نظام فرعي من التعليم المفتوح.(**جمال الدين،1995: 17**)

- يؤكد **Phil Race (1991:23)** أن التعليم عن بعد مجموعة فرعية من التعليم المفتوح.
- **يرى يعقوب حسين نشوان (2004)** أن "التعليم عن بعد أشمل وأعم من التعليم المفتوح."(**نشوان،2004: 139)**
- يوافقه في هذا **فاروق البوهي (2010)** حيث يرى أن "التعليم المفتوح ليس مرادفا للتعليم عن بعد،لأن التعليم عن بعد أشمل وأعم، فالتعليم المفتوح ما هو إلا أحد تطبيقات التعليم عن بعد"(**البوهي،2010: 218)**

4.أهداف التعليم عن بعد :

إن خلق نظام التعليم عن بعد يقف من وراءه تحقيق عدة أهداف نذكر منها ما يلي:

- ✓ توفير التعليم للعاملين في المجالات المختلفة بما يواكب التطورات الحديثة دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل .
- ✓ المساهمة في الارتقاء بتثقيف المواطنين، الأمر الذي يساهم في مواجهة التغيرات المتسارعة التي يتعرض لها.
- ✓ تحقيق ديمقراطية التعليم و مبدأ تكافؤ الفرص ،حيث يتيح التعليم عن بعد فرصا متكافئة أمام الجميع لاستكمال تعليمهم الجامعي و العالي، و هذه الفرص لا تحدها إلا قدرات الطالب و دوافعه الشخصية للتعليم.
- ✓ الإفادة من التطورات المتسارعة في تكنولوجية المعلومات و الاتصالات على أفضل وجه و تنظيم استخدام الوسائط التعليمية المتعددة.
- ✓ فتح فرص للتخصصات الجديدة التي تعنى بالاحتياجات المستقبلية للقوى البشرية و التي قد لا تتاح للمؤسسات التعليمية النظامية القيام بها.
- ✓ تخفيف الضغط على المؤسسات التعليمية النظامية من خلال توفير فرص أكثر للطلاب لقبولهم في نظام التعليم عن بعد، بحيث يجد كل فرد فرصة للتعليم.

- ✓ توفير فرص التعليم لمن حرموا منها أو فاتهم ذلك و رفع مستواهم التعليمي و الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي خاصة فئات الإناث و ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ✓ توفير الفرص للتنمية المهنية، لمن فاتتهم الفرصة بسبب الانخراط في العمل أو لأسباب أخرى .
- ✓ تنمية الموارد البشرية للمجتمع استجابة لاحتياجات و متطلبات سوق العمل بما يساهم في التنمية المجتمعية الشاملة.
- ✓ التكامل بين أشكال التعليم و أنماطه المختلفة. **(ملحم ،2006: 152)**

❖ إن هذه الأهداف التي يسعى التعليم عن بعد إلى تحقيقها،أهداف ظهرت نتيجة ظروف سببت عجز التعليم النظامي في إتمام مهامه، هذه الظروف التي نذكرها في العنصر التالي بعنوان مبررات التعليم عن بعد.

5. مبررات التعليم عن بعد :

للتعليم عن بعد مجموعة من المبررات التي أدت إلى ظهوره وانتشاره و تعاظم دوره ، وفيما يلى وصف مختصر لهذه المبررات :

1.5. المبررات السياسية:

تعيش العديد من الدول النامية على وجه الخصوص وضع سياسي مضطرب من صراعات و حروب محلية و قبلية و غير ذلك من الظروف السياسية التي تجعل المجتمع و أفراده غير مستقرين، مما يدفع بالكثير من المواطنين يهجرون في جماعات إما داخل الوطن أو إلى خارجه و ما يسمى باللاجئين، ويعيش العالم أيضا حالة من العنف و الخوف من المستقبل والحروب الداخلية و الانقلابات، الأمر الذي يزيد من تعقيد حياة الأفراد و المجتمعات،إن هذه الظروف تفرض استخدام التعليم عن بعد كأسلوب يؤمن التعليم و إيصاله إلى كل الفئات.

2.5. المبررات الجغرافية :

قد يكون الموقع الجغرافي الذي يقطنه الدارس معيقا كبيرا لوصوله إلى المؤسسة التعليمية التي يدرس أو يرغب الدراسة فيها ،كبعض السكان الذين يعيشون في المناطق الوعرة أو الصحراوية أو قليلة السكان ، كلها ظروف تتطلب وجود التعليم عن بعد.

3.5. المبررات الاجتماعية:

تزايد السكان في الدول وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بجميع مراحله، جعل التعليم ضرورة ملحة وذلك تفاديا للتورط في المشكلات الاجتماعية الناتجة عن عدم توفر التعليم كالبطالة مثلاً،هذا بالإضافة إلى الحاجة إلى تطوير أداء الموظفين على رأس العمل والحاجة كذلك إلى تأهيل الخريجين العاطلين عن العمل، زيادة على ذلك، فإن ولوج المجتمعات عصر الحداثة والتغيرات الاجتماعية والحضارية السريعة يضع أمام النظم التعليمية و واضعي سياسات التعليم واستراتيجياته تحديات حقيقية تدفع باتجاه تغيرات جوهرية في هذا السياق.

4.5. المبررات الاقتصادية:

أظهرت خطط التنمية في العديد من البلدان لاسيما العربية أن عدم توفر فرص التعليم لشرائح عديدة من الناس،وخصوصا المرأة كان أحد أبرز معيقات التنمية البشرية والاجتماعية الشاملة،وعليه يمكن فهم أسباب تدني مستويات المعيشة لكل من الفرد والأسرة من خلال موازنة سريعة بين دول تتشابه في ظروف كثيرة وتتفاوت في نسبة انتشار التعليم بين أبنائها، الأمر الذي ينعكس سلباً على مساهمة الفرد في إجمالي الدخل القومي لبلده، وربما تتضح هذه السلبية بشكل اكبر إذا علمنا أن مساهمة المرأة العربية في إجمالي الدخل القومي لا يتجاوز 1% حسب بعض الدراسات.

5.5. المبررات النفسية :

من المعلوم أن الفرد في سلوكه محكوم بالعديد من العوامل النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و لعل العوامل النفسية هي أكثرها تأثيرا، فقد يظهر بعض المتعلمين ضعفا في التعليم نظرا لوجودهم بين أقرانهم في مجموعات كبيرة سواء داخل الصفوف الدراسية أو في مجموعات صغيرة ، و هذا الضعف يفقده الثقة بالنفس و بالقدرة على التعلم ونحن نعلم مدى أهمية الثقة بالنفس في النجاح في كل المجالات لاسيما الدراسي بالتالي فالتعليم عن بعد يتيح الفرص لهؤلاء الطلبة عن طريق تعليم ذاتي بسرعته الخاصة و في الوقت الذي يناسبه ، كما يتيح الفرصة لذوات الإعاقة من الاستمرار في التعلم ،و الذين حرمهم التعليم النظامي هذا الحق، إلى غير ذلك من المشاكل النفسية التي يعالجها التعليم عن بعد.(**الصريع ،2007 :20-21**)

- بذلك يكون التعليم عن بعد قد عالج مشكلة الأمية، بحيث وصل التعليم إلى كل الفئات في مختلف الأعمار و كذا أينما وجدت، وكذلك قضى إلى حد ما مشكلة التسرب الدراسي الذي سببه التأخر الدراسي، الخجل و الانطواء....و ساهم أيضا في رفع نسبة التنمية الاقتصادية من جهة، و من جهة أخرى ساير التكنولوجية و العولمة التي يشاهدها العالم .

6. خصائص التعليم عن بعد:

يتضمن التعليم عن بعد خصائص عديدة من أهمها:

- ✓ التباعد بين المتعلم و المعلم في عملية التدريس من حيث الزمن و المكان أو كليهما معا وكذلك انفصال المؤسسة التعليمية عن الدارسين، مما يؤدي إلى تحريرهم من قيود المكان و الزمان عكس في التعليم النظامي الذي تكون فيه المواجهة وجها لوجه بين المتعلم و المعلم.
- ✓ استخدام وسائط اتصال متعددة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة و المرئية وغيرها من وسائط تكنولوجيا متقدمة مثل الحواسيب والانترنيت ،وذلك للربط بين المتعلم و المعلم و نقل المادة التعليمية.
- ✓ وجود مؤسسة تعليمية معينة مسئولة عن عملية التعليم و التعلم عن بعد و خاصة بالنسبة لتخطيط البرامج و إعداد المواد التعليمية و عمليات التقويم و المتابعة.
- ✓ إمكانية عقد لقاءات دورية بين الدارسين و بين المشرفين و منسقي المواد التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية و الاجتماعية.
- ✓ خصوصية عملية التعليم عن بعد حيث تعتمد على ارتباط التعلم بحاجة المتعلم و دوافعه الشخصية، و ترتكز على التعليم الذاتي.(**ملحم،2006: 151)**

7. مبادئ التعليم عن بعد :

ينطلق التعليم من مجموعة من المبادئ هي:

- **مبدأ الإتاحة (Accessibility)** : تعني أن الفرص التعليمية في كل المستويات متاحة للجميع بغض النظر عن كافة المعوقات الزمنية و المكانية.

- **مبدأ المرونة (Flexibility):** هي تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه.
- **تحكم المتعلم (Learner Control):** تعني أن المتعلمين يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المختلفة بحسب ظروفهم و قدراتهم ،وكذلك اختيار أساليب تقويمهم في غالب الأحيان.
- **اختيار أنظمة التواصل (Choice of Delivry Systems):** بما أن المتعلمين لا يتعلمون بطريقة واحدة، فإن اختيارهم الفردي لأنظمة التواصل العلمي يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.
- **الاعتمادية (Accreditation) :** تعني مدى مناسبة البرامج الدراسية و درجاتها العلمية للأغراض التي وضعت من أجلها ، و ملائمة تلك البرامج لحاجات المجتمع والذي يؤدي بالتالي إلى الاعتراف بهذه البرامج و آلياتها و قابلية محتواها لاعتمادها في المؤسسات المختلفة. **(يوسف،2012: 192)**

❖ بني إذًا التعليم عن بعد على خمسة مبادئ أساسية هي الإتاحة و المرونة و حرية المتعلم، تحكمه في دروسه و تعدد أنماط التواصل بينه و بين المعلم و الإدارة، و الحرص على أن تكون البرامج ملائمة لحاجات المجتمع أو ما سمي بالاعتمادية.

8. الوسائط التعليمية في التعليم عن بعد:

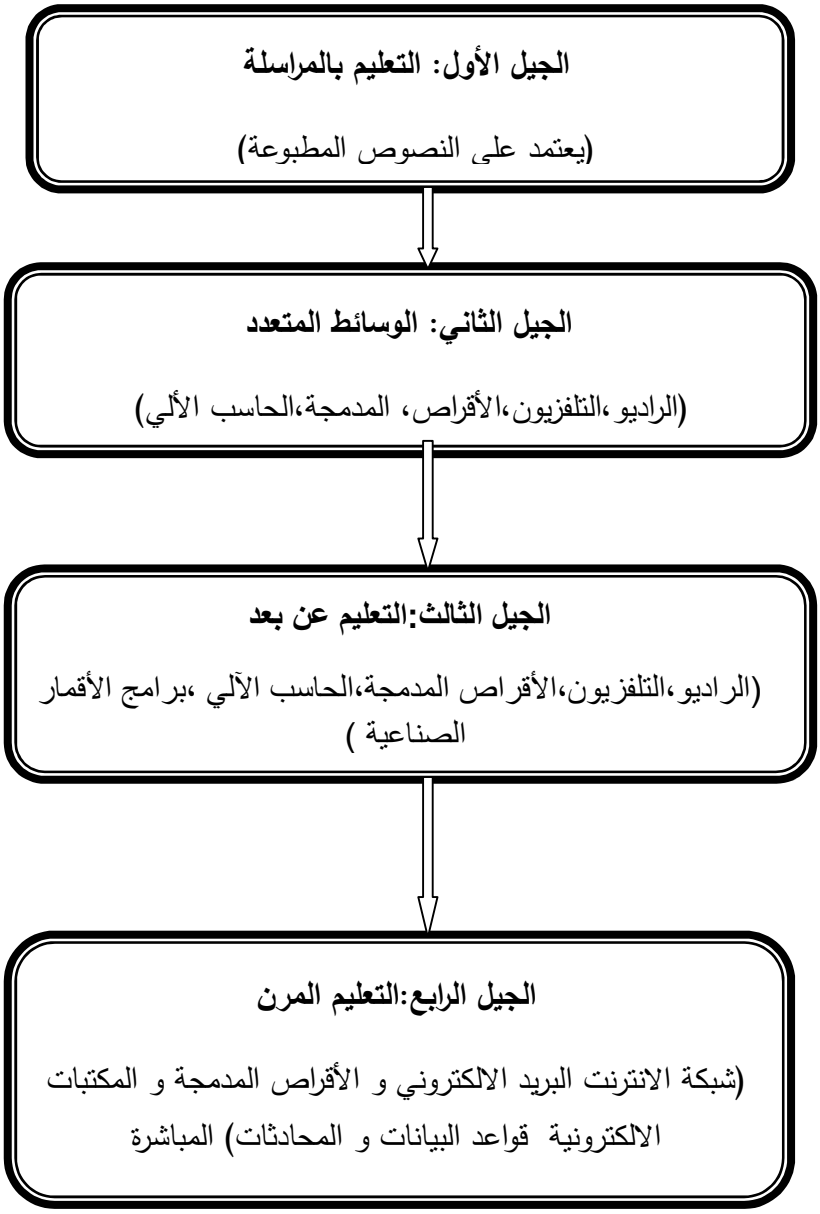
الوسيط أو الوسيلة: "مجموعة من الأجهزة و الأدوات و المواد،تستخدم لتحسين عملية التعليم و التعلم، وتهدف إلى توصيل المعاني و شرح الأفكار و إيصالها." **(عبد الحميد ، 2006 :37)**

لقد شاهد التعليم عن بعد عدّة وسائط تعليمية لإيصال المادة التعليمية للمتعلم، هذه الوسائط التي تطورت مع تطور تقنية المعلومات و الاتصالات، هذا ما دفع الباحثون

(تايلور1995) إلى تحديد أربع مراحل أو أجيال لتطوير عملية توصيل المادة التعليمية إلى المتعلم ، بالتالي تطوير نظام التعليم عن بعد وهي حسب **عبد العزيز السنبل(2001)**:

- **الجيل الأول:"نموذج المراسلة"** واعتمدت الدراسة فيه على المادة المطبوعة واستخدام المراسلات البريدية في توصيل النصوص للدارسين و كذا في تسليم الواجبات.
- **الجيل الثاني:"نموذج الوسائط المتعددة"** وفيه اعتمد التعليم عن بعد إلى جانب المادة المطبوعة الأشرطة السمعية و المرئية و التعليم بواسطة الحاسب الآلي و الأقراص المدمجة و البث التلفزيوني و الإذاعي واستخدام الهاتف.
- **الجيل الثالث:"نموذج التعليم عن بعد"** وفيه اعتمد التعليم عن بعد إلى جانب المادة المطبوعة الأشرطة السمعية و المرئية و التعليم بواسطة الحاسب الآلي و الأقراص المدمجة و البث التلفزيوني و الإذاعي واستخدام الهاتف، برامج الأقمار الصناعية.
- **الجيل الرابع:"نموذج التعليم المرن"** يجمع هذا الجيل بين الوسائل المتعددة التفاعلية مثل شبكة الانترنت البريد الالكتروني و الأقراص المدمجة و المكتبات الالكترونية و قواعد البيانات و المحادثات المباشرة...(**السنبل،2001: 4-14)**

ويمكن تلخيص هذه المراحل في الشكل التالي:



الشكل رقم(01): مراحل تطور التعليم عن بعد حسب مراحل تطور الوسائط التعليمية

9. مزايا و عيوب التعليم عن بعد:

1.9. مزايا التعليم عن بعد:

يتسم التعليم عن بعد بعدة مميزات من بينها:

- ✓ استخدام العديد من وسائل التعليم السمعية البصرية والتي قد لا تتوفر لدى العديد من المتعلمين.
- ✓ جعل التعليم أكثر تشويقا ومتعة و الابتعاد عن الرتابة و الملل.
- ✓ تعليم عدد كبير من الطلاب دون قيود الزمان و المكان.
- ✓ المواكبة الآنية للتطور العلمي المذهل في كافة ميادين المعرفة.
- ✓ يشجع التعليم الذاتي.
- ✓ إمكانية تبادل الحوار و النقاش (الانترنت) بمعنى تبادل الخبرات بين الطلاب.
- ✓ تعدد مصادر المعرفة (الكتب،مواقع الانترنت ...)،وحرية المتعلم في اختيار أي المصادر تناسبه. **(عبد اللطيف،ب ت:6)**
- ✓ قلة التكلفة مقارنته بالتعليم التقليدي الذي يتسم بنفقاته الكبيرة.
- ✓ يجعل المتعلم إيجابي وأكثر فاعلية بعكس التعليم التقليدي الذي يعتمد على الإلقاء و الحفظ فيكون فيه المتعلم سلبيا و غير فعال.**(مخلوفي،2017 :94-95)**
- ✓ تنمية ملكة البحث عند المتعلمين والذي يتميز بتطوير مهارة التفكير الناقد عبر اعتماده على ذاته في التحصيل الأكاديمي.
- ✓ تبنيه للتعليم التعاوني عند دمج التكنولوجية. **(الموسوي،2014:23)**

2.9. عيوب التعليم عن بعد:

رغم المميزات التي يتميز بها التعليم عن بعد إلا أنه لا يخلو من العيوب من بينها نذكر:

- ✓ ضعف التفاعل الإنساني بين المعلم و المتعلم.
- ✓ صعوبة التحول من طريقة التعليم التقليدي إلى طريقة التعليم الذاتي.
- ✓ افتقار عدد كبير من المتعلمين إلى التعامل التكنولوجي.
- ✓ الحاجة إلى جهد أكبر و كلفة مادية أكبر.
- ✓ عدم توفير مستلزمات التعليم عن بعد لدى الكثير من المتعلمين(الحاسوب، و الانترنت...).
- ✓ قصور التعليم عن بعد على تدريس كل المواد المتوفرة في التعليم التقليدي.

(عليّ، 2012 : 10)

10. مراكز التعليم و التكوين عن بعد في الجزائر

يتم التعليم عن بعد في الديوان الوطني أو الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد، وهو مؤسسة ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي، يوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية الوطنية مقره الجزائر العاصمة.

1.10. مهام مركز التعليم و التكوين عن بعد:

يضع المركز أو الديوان للتعليم و التكوين عن بعد في متناول المتعلمين الراغبين في:

- مواصلة الدراسة و تعزيز المعارف.
- تحضير الامتحانات المدرسية.
- ضمان تكوين تكميلي أو خاص يدخل في إطار الترقية الاجتماعية و المهنية

- التعليم عن بعد طبقا للبرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية عن طريق: المراسلة الوسائط المتعددة، خدمات الشبكة المعلوماتية.

2.10. التسجيل بمركز التعليم والتكوين عن بعد

1.2.10. شروط التسجيل:

تنطلق عملية التسجيل عبر الانترنت ابتداء من 01 سبتمبر إلى غاية 15 أكتوبر من كل سنة ، و تشترط :

- **بالنسبة للتعليم المتوسط**
  - الأولى متوسط: و يكون بدون شروط
  - الثانية و الثالثة و الرابعة متوسط: أن يكون للمتعلم معدل القبول.
- **بالنسبة للتعليم الثانوي**
  - الأولى ثانوي: أن يكون المتعلم حائزا على شهادة (التعليم الأساسي أو المتوسط) أو معدل القبول في السنة الأولى ثانوي.
  - الثانية و الثالثة ثانوي: يتطلب معدل القبول.

2.2.10. ملف التسجيل بمركز التعليم و التكوين عن بعد

يتوجه المتعلم إلى المركز أو الديوان حاملا معه الوثائق التالية:

- ✓استمارة طلب التسجيل
- ✓وصل دفع حقوق التسجيل المقدم من مصالح البريد (حقوق التسجيل تسدد عن طريق وصل دفع حقوق التسجيل المستخرج من الموقع الإلكتروني للمركز بعد إجراء طلب التسجيل).
- ✓شهادة ميلاد

- ✓كشف نقاط الفصل الثالث للراغبين في التسجيل بالقسم الأعلى إذا توفر المعدل المطلوب
- ✓صورتان شمسيتان
- ✓ظرف واحد بمقياس 25سم×32 سم

أما المتعلمون القدامى(المعيدون أو المنتقلون إلى المستوى الأعلى) فهم معفون من تقديم ملف التسجيل للمركز.

3.2.10. كيفية التسجيل بمركز التعليم و التكوين عن بعد:

يتم التسجيل عبر الانترنت من أي موقع يسمح بالاتصال بموقع المركز:

www.onfed.edu.dz – http://inscriptic.onfed.edu.dz

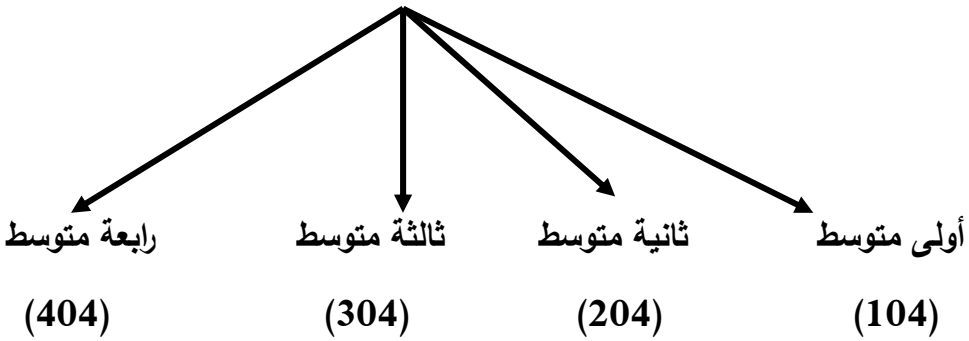
وذلك عبر مرحلتين :

- **مرحلة طلب التسجيل:** يقوم فيها المتعلم بملء استمارة طلب التسجيل و يستخرج وصل دفع حقوق التسجيل التي يدفعها عن طريق البريد وكذا القانون الداخلي. و في هذه المرحلة أيضا يختار المتعلم وسيلة التعليم بالمركز وتكون الاختيارات كالتالي:
  - ✓ التسجيل بالكتب
  - ✓ التسجيل بالكتب+القرص(CD)
  - ✓ التسجيل بالقرص
  - ✓ التسجيل بالكتب +الأرضية
  - ✓ التسجيل بأرضية التعليم الإلكتروني
  - ✓ التسجيل بالقرص+ الأرضية

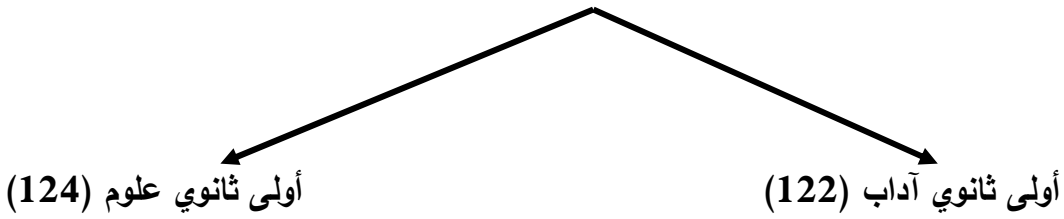
- **مرحلة تنفيذ التسجيل:** تقوم مصالح المركز بدراسة الملف،وإذا تبين أنه مطابق للشروط، يتم عندئذ تسجله في المستوى المناسب،و يتمكن المتعلم من استخراج شهادة التسجيل عبر الانترنت، ثم يستلم لوازمه التعليمية من قرص أو كتب من المركز.

4.2.10. المستويات التعليمية التي يوفرها المركز:

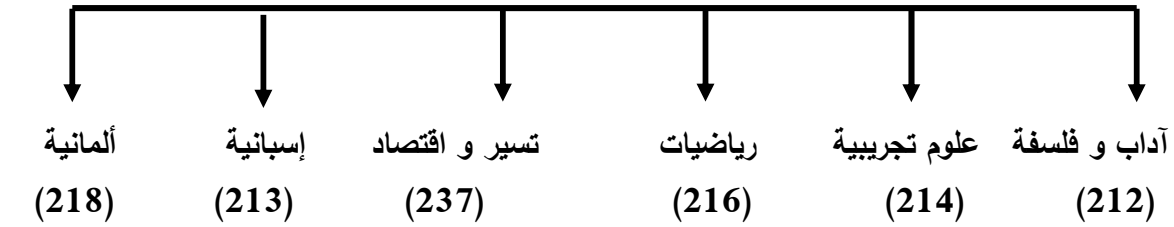
نجد في المركز المستوى التعليمي المتوسط و المستوى التعليمي الثانوي وسنوضحها في الأشكال التالي:



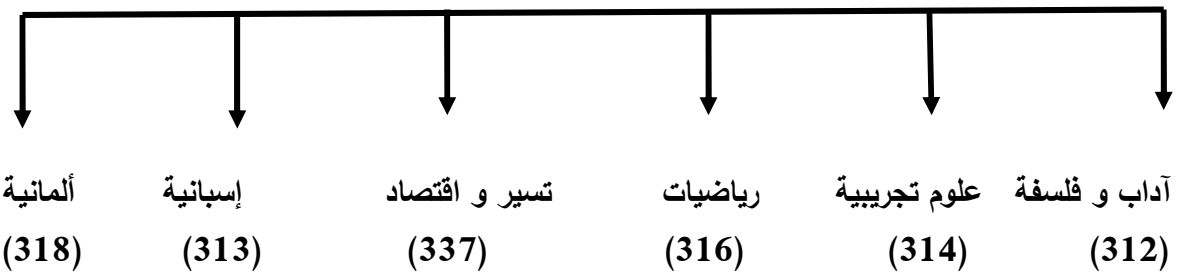
الشكل رقم(02): المستوى التعليمي المتوسط و رموزه التعليمية



الشكل رقم(03):المستوي التعليمي أولى ثانوي و رموزه التعليمية



الشكل رقم(04):المستوي التعليمي ثانية ثانوي و رموزه التعليمية



الشكل رقم (05):المستوي التعليمي ثالثة ثانوي و رموزه التعليمية

المصدر: المركز الجهوي للتعليم و التكوين عن بعد(2016)

3.10. الخدمات التعليمية لمركز التعليم والتكوين عن بعد:

يضع المركز في خدمة المتعلمين مجموعة من المواد التعليمية لجميع المستويات و الشعب المعنية:

- **الدروس:** وهي مطابقة للمناهج الرسمية لوزارة التربية الوطنية، وتجمع الدروس على شكل ثلاثة إرسالات و تحتوى على :
  - إرشادات عامة حول كيفية متابعة التعليم عن بعد.
  - توجيهات بيداغوجية.
  - دروس و شروح و رسومات.
  - تمارين التقويم الذاتي

وهذه الدروس تكون على شكل كتاب أو قرص(CD)بناء على اختيار المتعلم.

- **فروض المراقبة:** و تكون دورية (فصلية)، تنشر في تواريخ محددة يجيب عليها التلاميذ بدقة، تلحق بعد مدّة بإجابات نموذجية حتى يتسنى لهم التصحيح الذاتي.

- **الأرضية(المَعْلَم):** بعد تسجيل التلميذ وتأكيد التسجيل يقدم له اسم المستخدم و كلمة المرور التي يسمح له بالدخول إلى أرضية التعليم(المَعْلَم)، و الذي يقوم على تسخير كل الوسائل التعليمية من تقديم الدروس في مختلف المواد، مدعمة بأمثلة و تجارب ووسائل بيداغوجية أخرى، كما سجلت في المَعْلَم منتديات علمية تعمل على إثارة انتباه المتعلم حتى يشارك فيها،ويحق للتلاميذ المقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط وشهادة التعليم الثانوي الاتصال المباشر بالأساتذة في محادثات علمية و تسمى "غرفة المحادثة"، وهي مبرمجة حسب التوقيت المخصص لكل مادة. **(يحياوي.2017 :129)**

4.10. التقويم بمركز التعليم و التكوين عن بعد:

التقويم: "هو إصدار حكم على ظاهرة تعليمية تحصيلية".(**عبد الهادي،1999 :28)** وباعتباره يساهم في التعرف على نقاط القوة و الضعف لدى التلاميذ، وتوعيتهم بمدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وزيادة دافعيتهم للتعلم،فالمركز يعتمد على طريقتين ليقوّم التلاميذ هما:

- **امتحان إثبات المستوى:**

إن امتحان إثبات المستوى من أهم الامتحانات الرسمية الوطنية كونه يقرر مصير التلاميذ، ينظمه الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد تحت إشراف المراكز الجهوية في نهاية كل سنة دراسية (شهر ماي)، "يلتحق التلميذ بمراكز إجراء الامتحان بعدما قام بسحب الاستدعاء من موقع الانترنت الخاص بالمركز، و يمكنه الإطلاع على النتائج و تحميل كشف نقاطه من نفس الموقع .(**وزارة التربية الوطنية ،2001 : 1-4**)

- **المراقبة المستمرة:**

هي علامة يتحصل عليها المتعلم من استخدامه للمَعْلَم أسبوعيا، بحساب عدد مرات دخوله للإطلاع على الدروس و برنامج المعلم، **(يحياوي،2017 :130)**

تضاف هذه النقطة إلى علامات المواد المتحصل عليها في الامتحان وبعد حصول التلميذ على معدل عام يحدد انتقاله إلى السنة الموالية.

خلاصة الفصل :

بعد عجز التعليم النظامي من الوصول إلى كل أفراد المجتمع، والآثار الناجمة عن ذلك (كالأمية و ضعف التنمية الاقتصادية و ....)، بسبب ظروف سياسية و جغرافية و أخرى اجتماعية و اقتصادية و نفسية، أصبح من الضروري خلق نمط آخر من التعليم يتماش مع هذه الظروف، إنه التعليم عن بعد، هذا التعليم الذي ظهر في صورته الأولية بالتعليم بالمراسلة ليتطور من حيث المناهج و المواد و المستويات و الوسائل المعتمدة في إيصال الدروس ليصل اليوم إلى التعليم عن بعد بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى ،أي فصل المتعلم عن المعلم أي غياب الاتصال المباشر بينهما بل و يكون عن طريق وسائل تقنية (الإنترنيت الفيديو.....)، يمكن القول أيضا أن هذا النمط من التعليم ذهب إلى أبعد من هذا ليشمل التعليم العالي بين الدول و ليس فقط داخل دولة واحدة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية

تمهيد

1. التذكير بفرضيات البحث
2. الدراسة الاستطلاعية
   1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية
   2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية
   3.2. مكان و زمن إجراء الدراسة الاستطلاعية
   4.2. خطوات الدراسة الاستطلاعية
   5.2. أدوات الدراسة الاستطلاعية
   6.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية
3. منهج البحث
   1.3.الدراسة المسحية
   2.3. الدراسة المقارنة
   3.3. الدراسة الارتباطية
4. المجتمع الأصلي للبحث
5. عينة البحث
   1.5.العينة وطريقة اختيارها
   2.5. حجم العينة و خصائصها
6. أدوات البحـث
   1.6. مقياس قلق المستقبل
   2.6. مقياس مستوى الطموح
   3.6. مقياس تقدير الذات
7. الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصـة الفصل

تمهيد

إن الوقوف على النتائج النهائية للدراسة تتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الوصول إليها، فصحة أو خطأ أي دراسة يرجع في الأساس إلى الخطوات المنهجية في ذلك، فوضوح المنهج و تجانس العينة و سلامة طرق تحديدها و حصرها و اختبار أدوات القياس المناسبة ومالها من صدق وثبات، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك، كلها إجراءات تساعد على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية ، وهذا ما حاولنا مراعاته و إتباعه في هذا البحث و التي سنعرضها من خلال هذا الفصل.

1. **التذكير بفرضيات البحث:**

1. مستوى درجات قلق المستقبل مرتفع عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.
2. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس.
3. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي.
4. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير التخصص.
5. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب تكرار السنة.
6. توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير مركز الانتماء.

7.توجد علاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

8. توجد علاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع، بالإضافة إلى التأكد من وجود العينة بكل الخصائص المراد الدراسة والبحث فيها، كذا التحقق من ملائمة وصلاحية الأدوات، وقد عرفها مروان عبد المجيد إبراهيم بأنها" تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وصفها و إخضاعها للبحث العلمي." **(إبراهيم ،2000 :38)**،

و الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكرها في العنصر الموالي:

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- ✓ التعرف على المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة(مراكز التعليم عن بعد).
- ✓ التعرف على الظروف و العراقيل التي يمكن مصادفتها أثناء عملية التطبيق.
- ✓ ضبط العينة حسب متغيرات البحث وكذلك طريقة اختيارها.
- ✓ الاحتكاك بعينة البحث لاستمداد من سماتها و ظروفها و مشاكلها بنود المقاييس.
- ✓ الصياغة النهائية لفرضيات البحث.
- ✓ التحقق من تعليمات المقاييس و وضوح و ملائمة العبارات.
- ✓ التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.

2.2.عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت العينة على (80) تلميذا وتلميذة متمدرسين بمركز تيزي وزو للتعليم عن بعد، منهم(33) ذكرا بنسبة (41.25%) و (47) أنثى ما يعادل نسبة (58.75%)، مسجلين في مستوى الثالث ثانوي شعبتي آداب وفلسفة وعلوم تجريبية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة.

الجدول رقم(01) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس و الشعبة.

الخصائص	الجنس			الشعبة		
	ذكور	إناث	المجموع	آداب و فلسفة	علوم تجريبية	المجموع
التكرار	33	47	80	40	40	80
النسبة المئوية	41,25	58,75	100	50	50	100

3.2. مكان و زمن إجراء الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تواجدنا بالمركز بداية من شهر أكتوبر (بداية مرحلة التسجيلات)، وبعد نهاية مرحلة بناء المقاييس(الصورة الأولية) قمنا بتوزيعها يومي 3 و4 من شهر ماي من السنة الدراسية (2015-2016) بثانوية عبان رمضان و ثانوية 20 أوت 1956 باعتبارهما مركزي لإجراء امتحان إثبات المستوى لشعبتي آداب وفلسفة وعلوم تجريبية ،الذي تنظمه مراكز التعليم عن بعد بكل الولايات في نهاية كل سنة دراسية.

4.2. خطوات الدراسة الاستطلاعية:

مع بداية شهر أكتوبر(2015) توجهنا إلى مركز التعليم عن بعد المتواجد بمدينة مدوحة بولاية تيزي وزو وبعد شرحنا للمدير أهداف الدراسة و مراحلها ،وبعد إعطاءه الإذن باشرنا العمل وذلك من خلال:

7. التعرف على أقسام المركز ومهام كل قسم، و الهدف من هذه الخطوة هو التعرف أكثر على نظام التعليم عن بعد (أهدافه، مراحله، وسائله...).
8. بعدها جاءت خطوة الاحتكاك بالمسجلين بالمركز للتعرف على الظروف التي دفعتهم للتسجيل فيه، والصعوبات التي تعيق مسارهم الدراسي، طموحاتهم و أمالهم...، والهدف منها التعرف على خصائص العينة لوضع بنود المقاييس.
9. بعد وضع الأبعاد و البنود وتعديلها وفق اقتراحات و تصحيحات المحكمين قمنا بتوزيعها على عينة من المسجلين بالمركز قدر حجمها بـ(80) تلميذا و تلميذة .
10. بعد تصحيحها و تفريغها في جداول إحصائية قمنا بحساب صدق وثبات المقاييس (النتائج موضحة في عنصر الخصائص السيكومترية لأدوات البحث)

5.2.أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لجمع البيانات، يتوجب علينا استخدام أدوات بحث مناسبة، ونظرا لعدم ملائمة مقاييس الدراسات السابقة العربية والأجنبية مع خصائص العينة المستهدفة و التي تتميز:

- ✓ بتباين أعمارهم إذ تتراوح ما بين (12 و 60)سنة.
- ✓ اختلافات في الحالة الاجتماعية(أعزب، متزوج، مطلق، أرمل).
- ✓ فيهم الأصحاء و منهم ذوي الاحتياجات الخاصة
- ✓ منهم العامل و الطالب و البطال.
- ✓ منهم المعيد و منهم الملتحق بالمركز لأول مرّة.
- ✓ منهم المتمدرسين بالمدارس العادية و منهم المتمدرسين في البيوت ومنهم المتواجدين بمؤسسات إعادة التربية و التأهيل.

قمنا بإعداد مقاييس(قلق المستقبل ،ومقياس مستوى الطموح ومقياس تقدير الذات) المناسبة لها بالاعتماد على عدة مقاييس ، وتم ذلك من خلال المراحل التالية:

خطوات بناء مقاييس البحث:

❖ **مقياس قلق المستقبل:**

بعد الإطلاع على بعض مقاييس قلق المستقبل المتوفرة منها :

مقياس الباحثة فضيلة عرفات محمد السبعاوي (2007) والذي يتكون من (48) بندا موزعة على (5)أبعاد هي: المجال النفسي، المجال الاقتصادي ، المجال الاجتماعي، المجال الصحي، المجال الأسري.

مقياس للباحث غالب بن محمد علي المشيخي (2009) المتكون (43) بندا موزعة على خمسة أبعاد هي: التفكير السلبي اتجاه المستقبل، النظرة السلبية للحياة، القلق من الأحداث الضاغطة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل ، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل.

مقياس مصلح بن عبيد عشبان العنزي(2015) و المتكون من (45) بندا موزعة على خمسة أبعاد هي: التفكير السلبي في المستقبل، النظرة التشاؤمية للحياة، القلق من الأحداث الضاغطة، المظاهر النفسية للقلق المستقبل و المظاهر الجسمية لقلق المستقبل.

- بعد الاطلاع على هذه المقاييس وغيرها وعلى الخلفية النظرية لمتغير قلق المستقبل و بالإعتماد على خصائص العينة اقترحنا أربعة أبعاد، لكل بعد عشرة (10) بنود وهي:

✓ **بعد النظرة السلبية للمستقبل:** يتضمن مجموعة من الأفكار و المعتقدات الخاطئة و السلبية التي يتوقعها التلميذ.

✓ **النظرة السلبية للحياة الدراسية:** عبارة عن مجموعة من التوقعات التشاؤمية التي يحملها التلميذ لدراسته بمركز التعليم عن بعد.

✓ **بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل:** عبارة عن مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء استجاباته للمواقف التي تشكل تهديدا له.

✓ **بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل:** عبارة عن مجموعة ردود الأفعال الانفعالية التي تعكس أسلوب الفرد في مواجهة المواقف التي تتطلب المواجهة.

❖ **مقياس مستوى الطموح:**

بعد أن أنهينا من بناء مقياس قلق المستقبل انتقلنا إلى بناء مقياس للمتغير التابع الأول والمتمثل في مستوى الطموح، بالإطلاع و الاعتماد على مجموعة من مقاييس واستبيانات الدراسات السابقة منها:

استبيان للباحث محمد بوفاتح (2005) الذي تكون من (62) بندا تقيس أربعة أبعاد وهي: النظرة للدراسة الثانوية (النظرة الحالية)، النظرة للتفوق الدراسي، النظرة للدراسة الجامعية (النظرة المستقبلية) والنظرة للحياة.

مقياس لتوفيق محمد توفيق شيبر(2005)، الذي يحتوى (74) بندا موزعة على سبعة أبعاد و هي: النظرة إلى الحياة ، الاتجاه نحو التفوق، تحديد الأهداف و التخطيط ، تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس، المثابرة و الرضا بالحاضر و الاعتماد على الحظ.

مقياس صلاح أبو ناهية (2011) والذي يتضمن(48) بندا موزعة على ستة أبعاد هي: العقبات الشخصية الاجتماعية ، العقبات الأسرية ، العقبات المادية ، العقبات المستقبلية الأكاديمية ، العقبات المدرسية ، العقبات الدراسية.

➢ بعد الاطلاع على هذه المقاييس وغيرها وعلى الخلفية النظرية لمتغير مستوى الطموح و بالاعتماد على خصائص العينة اقترحنا أربعة أبعاد، لكل بعد عشرة (10) بنود وهي:

- ✓ **بعد النظرة إلى الحياة:** تظهر توقعات و تصورات التلميذ لحياته المستقبلية.
- ✓ **بعد النظرة للدراسة الجامعية:** تتجسد في سعي التلميذ للالتحاق بالجامعة.
- ✓ **بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس** : تظهر قدرة التلميذ على إنجاز الأعمال المدرسية بنفسه.
- ✓ **بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة:** تتجسد في الجهد الدائم للتلميذ في دراسته.

❖ **مقياس تقدير الذات:**

بعد نهاية بناء مقياس قلق المستقبل ومقياس مستوى الطموح بقي مقياس آخر لقياس المتغير التابع الثاني والمتمثل في تقدير الذات، ولتحقيق ذلك اعتمدنا على:

مقياس الباحث عبد ربه عليّ شعبان (2010) :المتكون من (31) بندا، موزعة على ثلاث أبعاد هي:البعد الشخصي ،البعد النفسي والبعد الاجتماعي،ويتكون البعد الأول من (11) بندا، أما البعد الثاني يتكون من(09)بنود، في حين البعد الثالث من (11) بندا، أمام كل بند ثلاث اختيارات هي (نعم،لا،أحيانا)

- مقياس تهاني محمد الحربي(2014):الذي يتكون من (25) بندا لكل بند سبع اختيارات (أبدا،نادرا،قليلا جدا،أحيانا،مرات كثيرة،معظم الوقت، كل الوقت) لكل بديل أو اختيار درجة وهي على التوالي (1،2،3،4،5،6،7) في العبارات الايجابية والعكس في العبارات السالبة.
- مقياس مجذوب محمد أحمد قمر(2015): يتكون من (30) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد (تقدير الذات العائلي،تقدير الذات الجامعي،تقدير الذات الرفاقي)،يتم الإجابة عليها وفق ثلاثة بدائل أوافق،أوافق لحد ما، لا أوافق لكل بديل درجة وهي(1،2،3) في العبارات الايجابية والعكس في العبارات السالبة.

- بعد الاطلاع على هذه المقاييس وغيرها وعلى الخلفية النظرية لمتغير تقدير الذات و بالاعتماد على خصائص العينة المستهدفة قمنا بتحديد أربعة أبعاد للمقياس كل بعد يتضمن (10) بنود أو فقرات هي:

- ✓ **البعد النفسي:** عبارة عن تقدير التلميذ لذاته وثقته بنفسه ومدى شعوره بالأهمية.
- ✓ **البعد العائلي:** تقدير التلميذ لعلاقته بأفراد أسرته ومدى شعوره بالأهمية.
- ✓ **البعد الاجتماعي :** عبارة عن تقدير الفرد لعلاقته بالآخرين ومدى تقديرهم له.
- ✓ **البعد الدراسي:** يعبر عن تقدير التلميذ لقدرات الدراسية.

6.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تعرفنا على حجم المجتمع الأصلي و خصائصه.
تم وضع الأبعاد وتحديد بنودها ثم عرضناها على مجموعة من الأساتذة (المحكمين) في تخصصي علم النفس وعلوم التربية للإدلاء بآرائهم حول سلامة ووضوح و ملائمة العبارات.(**أنظر الملاحق6،3،1**)
قمنا بتعديل المقاييس وتحصلنا على ثلاث مقاييس يتكون كل واحد منها من(40) بندا.(أنظر الملاحق (2،4،7))
التأكد من وضوح وسلامة المقاييس وخصائصها السيكومترية (الصدق و الثبات) قمنا بتوزيعها على عينة استطلاعية قدرت ب(80) تلميذا و تلميذة مسجلين بمركز تيزي وزو للتعليم عن بعد للسنة الدراسية 2015-2016. (نذكر هذه النتائج بالتفصيل في عنصر الخصائص السيكومترية للأدوات).
التأكد من أن تعليمات و فقرات المقاييس واضحة ومفهومة.

3. منهج البحث:

نظرا لطبيعة هذه الدراسة فالمنهج الوصفي هو الأنسب لها و الذي عرفه **فالون** "بأنه أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كميا عن طريق جمع البيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة و تحليلها وإخضاعها لدراسة دقيقة". **(ملحم ،2006 :370)**

اعتمدنا على المنهج الوصفي بهدف اكتشاف الوقائع و وصف الظواهر وصفا دقيقا و تحديد خصائصها تحديد كيفيا و كميا، ومن خلال هذا المنهج اخترنا ثلاث أنماط للدراسات الوصفية:

1.3. الدراسة المسحية:

لوصف الوضع القائم للظاهرة بشكل تفصيلي و دقيق، والهدف من اتخاذها في هذا البحث هو وصف أفراد العينة ضمن مستويات قلق المستقبل و مستويات درجاتهم في مستوى الطموح و تقدير الذات.

2.3. الدراسة المقارنة:

الهدف منها هو تحديد الفروق بين أفراد عينة البحث في قلق المستقبل حسب متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، التخصص، تكرار السنة و مركز الانتماء، معتمدين على الأساليب الإحصائية بأشكالها المختلفة والمتعددة والمناسبة لطبيعة البحث.

3.3. الدراسة الارتباطية:

تهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات، و التعبير عنها بصورة رقمية.(**ملحم ،2010 :411**) و الهدف منها هو الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح و تقدير الذات لدى تلاميذ

التعليم عن بعد. حيث نستند في هذا النوع من الدراسة إلى استخدام طرق إحصائية و المتمثلة في معاملات الارتباط.

4 . المجتمع الأصلي للبحث:

عرف **Grawitz**(1998) مجتمع البحث في العلوم الإنسانية بأنه "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا و التي ترتكز عليها الملاحظات." **(Grawitz ,1998 :293)**

يتمثل المجتمع الأصلي الذي سحبنا منه العينة في مركزي تيزي وزو و بجاية للتعليم عن بعد ، حيث يتضمن مركز تيزي وزو على (14360) تلميذا و تلميذة و (8400) متمدرسين بمركز بجاية بعد استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية و التلاميذ المسجلين المتواجدين بمؤسسات إعادة التربية و التأهيل بالتالي فالمجتمع الأصلي للدراسة يتضمن(22760) مسجلين للسنة الدراسة (2016-2017).

5. عينة البحث:

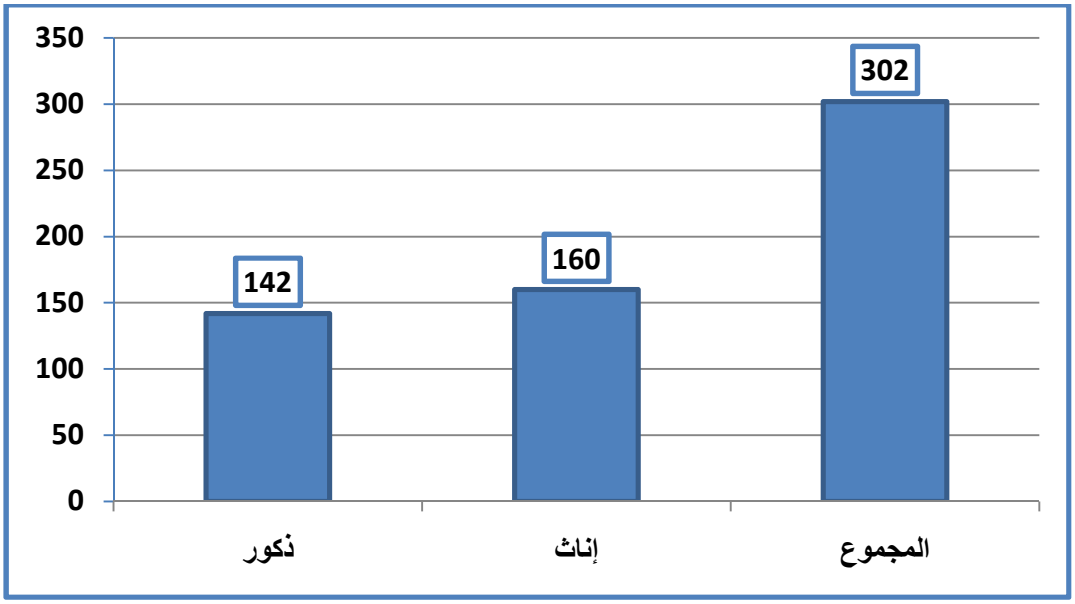
1.5. العينة وطريقة اختيارها:

العينة هي مجموع الأفراد الذين يجرى عليهم البحث، "فإذا لم نستطيع دراسة المجتمع الكليّ نقوم باختيار جزء منه فقط، وهذا الجزء من الأفراد هو عينة البحث" **(Maurice,1997 :229)**، وهناك عدّة طرق لاختيارها و سحبها، و في دراستنا هذه اعتمدنا على العينة القصدية وهي: "العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة." **(عبيدات وآخرون،1999: 91)**

2.5. حجم العينة و خصائصها :

بلغ حجم العينة (302) تلميذا وتلميذة متمدرسين بالمستوى الثانوي بمركزي تيزي وزو و بجاية للتعليم عن بعد، موزعين حسب الجنس والمستوى الدراسي والشعبة وتكرار السنة ومركز الانتماء كالتالي :

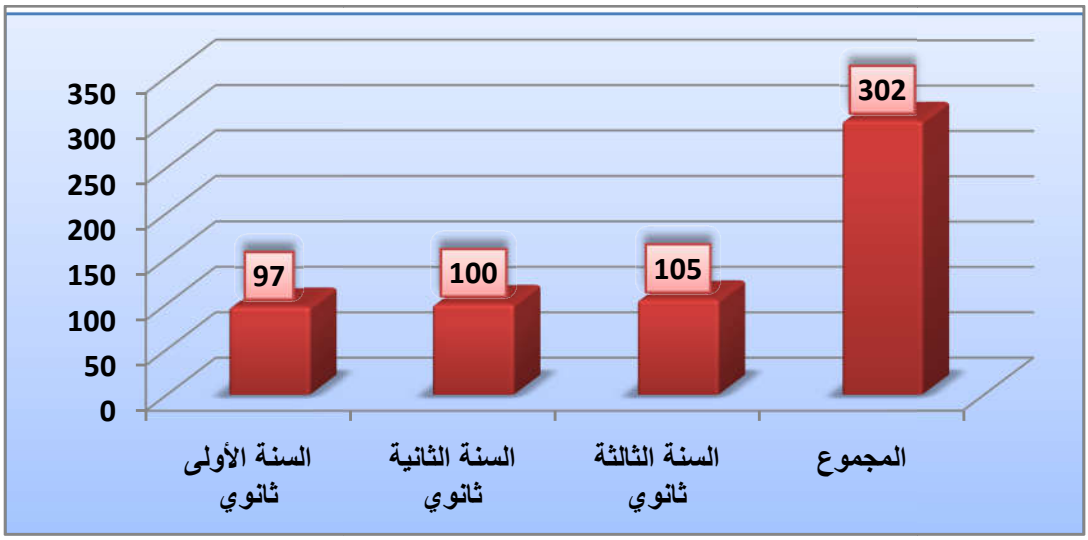
1.2.5. خصائص العينة حسب الجنس



الرسم البياني رقم(1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

نلاحظ من الرسم البياني رقم (1) أن العينة تضم 160 إناثا بنسبة 53% من الحجم الكلي للعينة، بينما النسبة المتبقية و التي تقدر بـ 47% أي ما يعادل 142 ذكرا، مسجلين في الأولى و الثانية و الثالثة ثانوي.

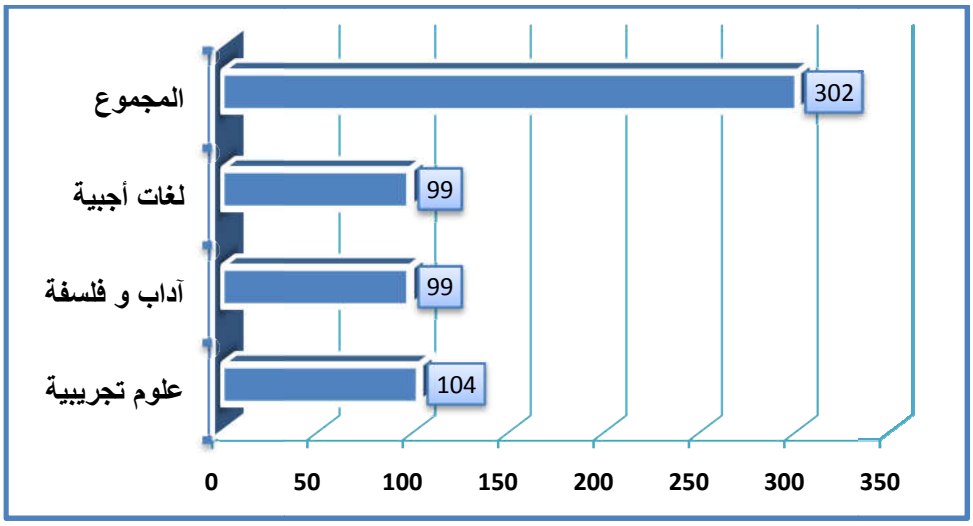
2.2.5. خصائص العينة حسب المستوى التعليمي



الرسم البياني رقم(2): توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

يبين الرسم البياني رقم(2) أن العينة تتكون من 97 تلميذا و تلميذة ما يعادل نسبة 32,1% مسجلين في المستوى الأول ثانوي و 100 تلميذا و تلميذة ما يعادل نسبة 33,1% مسجلين في المستوى الثاني ثانوي، أما النسبة المتبقية من الحجم الكلي للعينة و المتمثلة في 34,8% ما يعادل 105 تلميذا و تلميذة مسجلة في المستوى الثالث ثانوي.

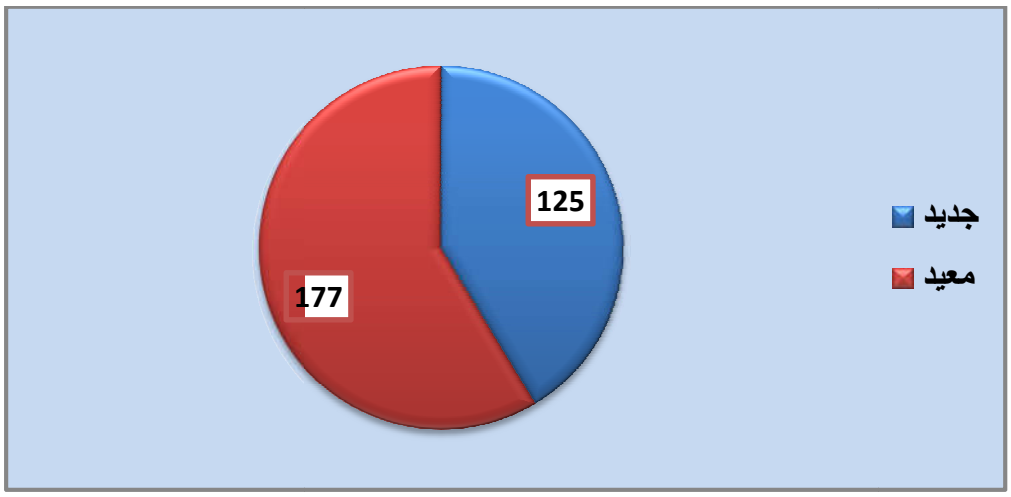
3.2.5. خصائص العينة حسب التخصص



الرسم البياني رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

يبين الرسم البياني أن العينة تتكون من (104) تلميذا و تلميذة ما يعادل نسبة(34.43%) مسجلين في تخصص العلوم التجريبية و(99) تلميذا و تلميذة ما يعادل نسبة (32.78%) مسجلين في آداب وفلسفة، ونفس النسبة(32.78%) في تخصص لغات أجنبية.

4.2.5. خصائص العينة حسب تكرار (إعادة) السنة



الرسم البياني رقم(4) : توزيع أفراد العينة حسب تكرار السنة

يظهر من الرسم البياني أن العينة تضم (177) تلميذا وتلميذة لم يعيدوا السنة بنسبة (58.60%) من الحجم الكلي للعينة، بينما النسبة المتبقية و التي تقدر بـ(41.39%) أي ما يعادل (125) منهم أعادوا السنة مرّة أو أكثر.

5.2.5. خصائص العينة حسب مركز الانتماء

الجدول رقم (02) : توزيع أفراد العينة حسب مركز الانتماء

المركز	مركز تيزي وزو			مركز بجاية	
	تيزي وزو	البويرة	بومرداس	بجاية	جيجل
التكرارات	112	58	51	51	30
النسبة %	37.1	19.2	16.9	62.76	37.03
المجموع	221			80	

يتبين من الجدول أعلاه أن 221 تلميذا و تلميذة من الحجم الكلي للعينة مسجلين بمركز تيزي وزو للتعليم والتكوين عن بعد منهم 112 مقيمين بنفس الولاية و 58 من ولاية بويرة و 51 من ولاية بومرداس، أما 80 منهم مسجلين بمركز بجاية للتعليم عن بعد منهم 51 من ولاية بجاية و 30 من ولاية جيجل.

6. أدوات البحـــث:

في ضوء أهداف البحث و كذا التساؤلات و الفروض المقدمة ، تم الاعتماد على ثلاث أدوات من إعداد الطالبة بعد الاطلاع على مقاييس أخرى كما ذكرت في الدراسة الاستطلاعية ، متمثلة في :

- ✓ مقياس قلق المستقبل
- ✓ مقياس مستوى الطموح
- ✓ مقياس تقدير الذات.

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الأدوات:

1.6. مقياس قلق المستقبل:

1.1.6. وصف مقياس قلق المستقبل:

يتكون المقياس من ثلاثة أقسام، القسم الأول عبارة عن مقدمة موجهة للتلميذ ورد فيها أهداف الدراسة و طريقة و شروط الإجابة على بنود المقياس، أما القسم الثاني خاص بالبيانات الشخصية للتلميذ (رقم التسجيل، الاسم و اللقب، الجنس، المستوى الدراسي، الشعبة، الولاية، الإعادة و عدد مرات الإعادة)، و القسم الثالث يتمثل في بنود المقياس و التي يبلغ عددها (40) بندا موزعة على أربعة أبعاد، كل بعد يتضمن 10 بنود. **(انظر الملحق رقم 02)**، و الجدول التالي يوضح أبعاد مقياس قلق المستقبل و أرقام البنود لكل بعد.

الجدول رقم(03): أبعاد مقياس قلق المستقبل وأرقام البنود

رقم البعد	الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
01	**النظرة السلبية للمستقبل**	37-33-29-25-21-17-13-09-05-01	10
02	**النظرة السلبية للحياة الدراسية**	38-34-30-26-22-18-14-10-06-02	10
03	**المظاهر الجسمية لقلق المستقبل**	39-35-31-27-23-19-15-11-07-03	10
04	**المظاهر النفسية لقلق المستقبل**	40-36-32-28-24-20-16-12-08-04	10

الدرجة الدنيا المحتملة للمقياس هي (40×1)= 40 درجة ، أما الدرجة العليا المحتملة هي (40×4) =160.

2.1.6. طريقة الإجابة على المقياس:

- يتم تطبيق المقياس بصفة فردية أو جماعية حيث يطلب من المفحوص وضع علامة (x) أمام البند في الخانة التي يراها تتناسب و تتفق مع شخصيته.
- تتم الإجابة على بنود المقياس تبعا لأربعة بدائل هي:

– البديل الأول: **(تنطبق عليّا كثيرا)** يقدر بأربع درجات(04) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

– البديل الثاني: **(تنطبق علياّ أحيانا)** يقدر بثلاث درجات (03) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

– البديل الثالث: **(لا تنطبق عليّا)** يقدر بدرجتين(02) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

– البديل الرابع: **(لا تنطبق عليّا أبدا)** يقدر بدرجة واحدة (01) وتدل على الدرجة المنخفضة جدا التي يتحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس، و تشير الدرجة 160 إلى الدرجة القصوى في المقياس ككل و الدرجة 40 تشير إلى الدرجة الدنيا أو المنخفضة في المقياس ككل.

3.1.6. تفسير نتائج مقياس قلق المستقبل:

انطلاقا من نتائج الربيعيات للتمييز بين الفئات و درجات المقياس القصوى و الدنيا تم تحديد مستويات المقياس في ثلاث مستويات هي :

الجدول رقم (04) مستويات تحديد درجات قلق المستقبل

الدرجـات	التقـــدير
من 40 إلى 80	قلق مستقبل منخفض
من 81 إلى 121	قلق مستقبل متوسط
من 122 إلى 160	قلق مستقبل مرتفع

4.1.6. الخصائص السيكومترية للمقياس:

حتى تكون أداة القياس جيدة و مناسبة للغرض الذي وجدت لأجله لابد من شروط يجب أن تتوفر فيها، من أهمها:

- الثقة في نتائج الاختبار أو المقياس بمعنى أن الدرجات أو النتائج المتحصل عليها لا يجب أن تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطأ الصدفة، أي الدرجات التي تحصلنا عليها أثناء تطبيق الاختبار تكون نفسها إذا أعدنا التطبيق على نفس الأفراد، وهذا ما يسمى بالثبات
- وأن الأداة تقيس فعلا ما وجدت لقياسه أو ما يسمى بالصدق.

إذا لابد من تعيين (إيجاد) ثبات و صدق مقياس قلق المستقبل.

1.4.1.6. صدق مقياس قلق المستقبل:

المقصود بالصدق هو أن الاختبار أو المقياس يقيس فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه.(**عباس،1996 : 22)** تم الاعتماد في هذا البحث على **صدق المحكمين و على الاتساق الداخلي للمقياس:**

❖ **صدق المحكمين:** " تعتمد هذه الطريقة، فكرة الصدق الظاهري و صدق المحتوى معا، بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار أو المقياس بالسمة أو القدرة المطلوبة قياسها، وذلك بعد توضيح هذه السمة أو القدرة بصورة إجرائية." **(جلال،1998: 186)**

عرضنا المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بفروعه المتعددة وأساتذة علوم التربية ، طالبين منهم بيان مدى انتماء البنود للبعد الذي تنتمي إليه ومدى وضوح الفقرات و سلامتها اللغوية **(انظر الملحق رقم 01)**، وجاءت التصحيحات و التعديلات بعد ملاحظات وآراء المحكمين على النحو التالي:

جدول رقم(05): تعديلات بعض بنود مقياس قلق المستقبل بعد التحكيم

أبعاد مقياس قلق المستقبل	البند	التعديل
النظرة السلبية للمستقبل	(07) ينتظرني مستقبل غير واضحا (10) تراودني فكرة أني قد لا أحظى بمستقبل عظيم	ينتظرني مستقبل غامض تراودني أفكار سلبية بالنسبة للمستقبل
النظرة السلبية للحياة الدراسية	(02) قد تسبب صعوبة المناهج فشلي في الدراسة (09) غياب من يساعدني في الدراسة يضعف من دوافعي	قد تكون صعوبة المناهج سبب في فشلي الدراسي غياب من يساعدني في الدراسة يضعف من دافعيتي للتعلم
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	(08)لا أستطيع التحكم في قضم أظافري	أعاني من مشكلة قضم الأظافر
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	(09) أعاني من عدم القدرة على النوم (10) أتوقع دائما حدوث المصائب	أعاني من الأرق في معظم الأحيان أفكاري سلبية

❖ **صدق الاتساق الداخلي:** " تعتمد هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار و كذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل."(**عبد الرحمن ،1998 :170**)، تم حساب صدق مقياس قلق المستقبل بالاتساق الداخلي ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية للمقياس بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، تمت المعالجة الإحصائية بنظام SPSS v.20، **(انظر الملحق رقم 08)** و نوضح النتائج في الجدول الموالي:

جدول رقم(06):معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	أبعاد مقياس قلق المستقبل	علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة المحسوبة
01	النظرة السلبية للمستقبل	0.80	0.000
02	النظرة السلبية للحياة الدراسية	0.81	0.000
03	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	0.81	0.000
04	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	0.91	0.000

دالة عند المستوى 0,01**

يتبين من الجدول أن هناك علاقة قوية بين كل بعد من أبعاد المقياس و المقياس ككل و تتراوح معاملات الارتباط ما بين 0.80 و 0.91 ، و العلاقة ذات دلالة احصائية في مستوى 0.01 مما يدل على صدق مقياس قلق المستقبل.

❖ تم حساب أيضا معامل ارتباط بيرسون لكل أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها البعض. و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (07) علاقة أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها البعض

الأبـــعاد	النظرة السلبية للمستقبل	النظرة السلبية للحياة الدراسية	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	المظاهر النفسية لقلق المستقبل
النظرة السلبية للمستقبل	★	0.49	0.43	0.70
النظرة السلبية للحياة الدراسية	★	★	0.61	0.76
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	★	★	★	0.66
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	★	★	★	★

دالة عند مستوى 0,01**

نستخلص من خلال الجدول السابق حول علاقة أبعاد المقياس بعضها البعض، أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.43 و 0.76 ، ومستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ 0.000 ، بالتالي كانت كلها دالة عند مستوى 0,01 مما يدل على صدق المقياس. **(انظر الملحق رقم08).**

2.4.1.6. ثبــات مقياس قلق المستقبل :

يشير مفهوم الثبات إلى "اتساق أداة القياس أو إمكانية الاعتماد عليها وتكرار استخدامها في القياس للحصول على نفس النتائج." **(حجاب،2000 :35)** و تم الاعتماد في هذا البحث على معامل الثبات **ألفا–كرونباخ Alpha–Cronbach**، و**التجزئة النصفية** التي تعتمد على تجزئة الاختبار و تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين.

- ❖ قدر معامل ألفا كرونباخ لمقياس قلق المستقبل بـ (0.91)، و تبين من الجدول في العمود الخامس **(انظر الملحق رقم 09)**، أن معاملات ألفا(في حالة حذف العنصر) لكل بند من بنود المقياس، و التي عددها 40 بندا ، تتراوح ما بين0.907 و 0.914 (أي 0.91) و هي تساوي معامل ألفا الكلي للمقياس (0.91)، مما يدل على ثبات كل البنود، بالتالي ثبات مقياس قلق المستقبل.
- ❖ كما تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة سبرمان برون حيث قدر معامل الثبات فيها 0.86 و نفس النتيجة بمعادلة جيتمان، و هذه النتائج مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (08) قيم ثبات مقياس قلق المستقبل بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	عدد العبارات	الفا كرومباخ	التجزئة النصفية	
			معادلة سبرمان برون	معادلة جيتمان
قلق المستقبل	40	0,91	0,86	0,86

2.6. مقياس مستوى الطموح

1.2.6. وصف مقياس مستوى الطموح:

يتألف مقياس مستوى الطموح من ثلاثة أقسام، القسم الأول عبارة عن مقدمة موجهة للتلميذ ورد فيها أهداف الدراسة و طريقة و شروط الإجابة على بنود المقياس. أما القسم الثاني خاص بالبيانات الشخصية للتلميذ (رقم التسجيل، الاسم و اللقب، الجنس، المستوى الدراسي، الشعبة، الإعادة و عدد مرات الإعادة)، و القسم الثالث يتمثل في بنود المقياس و التي يبلغ عددها 34 بندا موزعة على أربعة أبعاد ، كل بعد يتضمن ما بين 8 و 10 بنود (بعد قياس ثبات و صدق المقياس) (**انظر الملحق رقم 05**) و الجدول التالي يوضح أبعاد المقياس النهائي لمستوى الطموح و أرقام البنود لكل بعد.

الجدول رقم (09) :أبعاد مقياس مستوى الطموح و أرقام البنود لكل بعد

رقم البعد	الأبعاد	أرقام البنود	أرقام البنود الإيجابية	أرقام البنود السلبية
01	النظرة الايجابية إلى الحياة	-17-13-09-05-01 29-25-21	-17-13-09-05 25-21	29-01
02	النظرة للحياة الجامعية	-18-14-10-06-02 38-34-30-26-22	-14-10-06-02 26-22-18	38-34-30
03	بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس	-23-15-11-07-03 35-31-27	-27-23-15-03 35-31	11-07
04	الميل إلى المثابرة في الدراسة	-28-24-16-08-04 40-36-32	-28-24-16-04 40-32	36-08

الدرجة الدنيا المحتملة للمقياس هي (34×1)= 34 درجة ، أما الدرجة العليا المحتملة فهي (34×4) = 136.

2.2.6. طريقة الإجابة على مقياس مستوى الطموح :

- يتم تطبيق المقياس بصفة فردية أو جماعية حيث يطلب من المفحوص وضع علامة (x) أمام البند في الخانة التي يراها تتناسب و تتفق مع شخصيته.
- تتم الإجابة على البنود الإيجابية للمقياس تبعا لأربعة بدائل هي:

- البديل الأول : (**تنطبق عليّا كثيرا**) يقدر بأربع درجات(04) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثاني : (**تنطبق علياّ أحيانا**) يقدر بثلاث درجات (03) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثالث : (**لا تنطبق عليّا**) يقدر بدرجتين(02) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الرابع: (**لا تنطبق عليّا أبدا**) يقدر بدرجة واحدة (01) وتدل على الدرجة المنخفضة جدا التي يتحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

و العكس في حالة البنود السلبية حيث:

- البديل الأول: (**تنطبق عليّا كثيرا**) يقدر بدرجة واحدة (01) وتدل على الدرجة المنخفضة جدا التي يتحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثاني: (**تنطبق علياّ أحيانا**) يقدر بدرجتين(02) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثالث: (**لا تنطبق عليّا**) يقدر بثلاث درجات (03) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الرابع: (**لا تنطبق عليّا أبدا**)) يقدر بأربع درجات(04) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس، و تشير الدرجة 136 إلى الدرجة القصوى المحتملة في المقياس ككل و الدرجة 34 تشير إلى الدرجة الدنيا أو المنخفضة في المقياس ككل.

3.2.6. تفسير نتائج مقياس مستوى الطموح:

انطلاقا من نتائج الربيعيات للتمييز بين الفئات و درجات المقياس القصوى و الدنيا تم تحديد مستويات المقياس في ثلاث مستويات وهي :

الجدول رقم (10) مستويات تحديد درجات مستوى الطموح

الدرجـات	التقـــدير
من 34 إلى 68	مستوى طموح منخفض
من 69 إلى 103	مستوى طموح متوسط
من 104 إلى 136	مستوى طموح مرتفع

4.2.6. الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى الطموح

1.4.2.6. صدق مقياس مستوى الطموح :

لإيجاد صدق المقياس اعتمدنا على صدق المحكمين و على صدق الاتساق الداخلي:

❖ **صدق المحكمين:** عرضنا المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بفروعه المتعددة وأساتذة علوم التربية ، طالبين منهم بيان مدى انتماء البنود للبعد الذي تنتمي إليه ومدى وضوح الفقرات و سلامتها اللغوية **(انظر الملحق رقم 03)**، وجاءت التعديلات بعد ملاحظات وآراء المحكمين في بعدين متمثلة في:

جدول رقم(11): تعديلات بنود مقياس مستوى الطموح بعد التحكيم

أبعاد مقياس مستوى الطموح	البند	التعديل
النظرة الإيجابية إلى الحياة	(08) تبدو لي الحياة أحيانا بلا أمل	أرى أن الحياة مملة
تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس	(09) أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى النهاية	أميل إلى مواصلة الجهد في عملي حتى أنهيه

❖ **صدق الاتساق الداخلي:** أظهرت نتائج الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية ما يلي:

جدول رقم(12):معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	أبعاد مقياس مستوى الطموح	علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة المحسوبة
01	**النظرة إلى الحياة**	0.79	0.000
02	**النظرة للدراسة الجامعية**	0.85	0.000
03	**تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس**	0.74	0.000
04	**الميل إلى المثابرة في الدراسة**	0.87	0.000

دالة عند المستوى 0,01**

❖ من خلال نتائج الجدول حول صدق مقياس مستوى الطموح بالاتساق الداخلي ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية للمقياس بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، تبين أن هناك علاقة قوية بين كل بعد من أبعاد المقياس و المقياس ككل و تتراوح معاملات الارتباط ما بين 0.74 و 0.87 ، و العلاقة ذات دلالة احصائية في مستوى 0.01 ، مما يدل على صدق المقياس.

❖ تم حساب أيضا معامل ارتباط بيرسون لكل أبعاد مقياس مستوى الطموح بعضها البعض. و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13) علاقة أبعاد مقياس مستوى الطموح بعضها البعض

الأبـــعاد	النظرة إلى الحياة	النظرة للدراسة الجامعية	تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس	الميل إلى المثابرة في الدراسة
النظرة إلى الحياة	★	0.53	0.46	0.63
النظرة للدراسة الجامعية	★	★	0.46	0.66
تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس	★	★	★	0.63
الميل إلى المثابرة في الدراسة	★	★	★	★

دالة عند مستوى 0,01**

يستخلص من خلال الجدول السابق في علاقة أبعاد المقياس بعضها البعض أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.46 و 0.66 ، ومستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ 0.000 ، بالتالي كانت كلها دالة عند مستوى 0,01 مما يدل على صدق المقياس. **(انظر الملحق رقم 10)**.

2.4.2.6. ثبـــات مقياس مستوى الطموح :

لإيجاد ثبات مقياس مستوى الطموح اعتمدنا على معامل الثبات **ألفا-كرونباخ Alpha- Cronbach**، و**التجزئة النصفية**.

❖ قدر معامل ألفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح و الذي يتكون من 40 بندا بـ (0.82). تبين من الجدول، في العمود الخامس**(انظر الملحق رقم 11)**، أن معاملات ألفا(في حالة حذف العنصر) لكل بند من بنود المقياس تتراوح ما بين 0.809

و 0.822 (أي 0.81 و 0.82) و هي تساوي أو أقل من معامل ألفا الكلي للمقياس(0.82) ، مما يدل على ثبات كل البنود، باستثناء 6 بنود ، حيث معاملات آلفا فيها تتراوح ما بين (0.830 و 0.834)، و هي أكبر من معامل ألفا الكلي للمقياس (0.82) ، مما يدل على عدم ثباتها و تتمثل في البندين :9-10 لبعد النظرة إلى الحياة، و البندين: 5-10 لبعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس ، و البندين: 3-5 لبعد الميل إلى المثابرة في الدراسة .

❖ بعد حذف العبارات الستة غير الثابتة، أصبح المقياس يتكون من 34 بندا، تمّ حساب ألفا كرومباخ مرة ثانية و الذي ارتفع و قدر بـ (0.88) (**انظر الملحق رقم 11**)، أما معاملات ألفا(في حالة حذف العنصر) لكل بند من بنود المقياس ارتفعت وتراوحت ما بين 0.860 و 0.883 (أي 0.86 و 0.88) و هي تساوي أو أقل من معامل ألفا الكلي للمقياس(0.88) ، مما يدل على ثبات كل البنود المتبقية، و مما يدل أيضا على ثبات مقياس مستوى الطموح.

❖ تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة سبرمان برون حيث قدر معامل الثبات فيها 0.86 و نفس النتيجة بمعادلة جيتمان ، و هذه النتائج مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (14) قيم ثبات مقياس مستوى الطموح بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	عدد العبارات	الفا كرومباخ	التجزئة النصفية	
			معادلة سبرمان برون	معادلة جيتمان
مستوى الطموح	34	0.88	0.85	0.85

3.6. مقياس تقدير الذات

1.3.6. وصف مقياس تقدير الذات:

يتألف مقياس تقدير الذات من ثلاثة أقسام، القسم الأول عبارة عن مقدمة موجهة للتلميذ ورد فيها أهداف الدراسة و طريقة و شروط الإجابة على بنود المقياس. أما القسم الثاني خاص بالبيانات الشخصية للتلميذ (رقم التسجيل، الاسم و اللقب، الجنس، المستوى الدراسي، الشعبة، الإعادة و عدد مرات الإعادة)، و القسم الثالث يتمثل في بنود المقياس و التي يبلغ عددها 40 بندا موزعة على أربعة أبعاد ، كل بعد يتضمن 10 بنود (بعد قياس ثبات و صدق المقياس) (**انظر الملحق رقم 07**) و الجدول التالي يوضح أبعاد مقياس تقدير الذات و أرقام البنود لكل بعد.

الجدول رقم (15) : أبعاد مقياس تقدير الذات و أرقام البنود لكل بعد

الأبعاد	أرقام البنود	أرقام البنود الإيجابية	أرقام البنود السلبية	عدد البنود
النفسي	-17-13-09-05-01 37-33-29-25-21	--13-09--01 37-33-21	29-25-17-05	10
العائلي	-18-14-10-06-02 38-34-30-26-22	-30-18-06-02 34	-26-22-14-10 38	10
الاجتماعي	-19-15-11-07-03 39-35-31-27-23	-23-19-11-03 35-27	39-31-15-07	10
الدراسي	-20-16-12-08-04 40-36-32-28-24	36-16-12	-24-20-08-04 40-32-28	10

الدرجة الدنيا المحتملة للمقياس هي (40×1)= 40 درجة ، أما الدرجة العليا المحتملة هي (40×4) = 160.

2.3.6. طريقة الإجابة على مقياس تقدير الذات:

يتم تطبيق المقياس بصفة فردية أو جماعية حيث يطلب من المفحوص وضع علامة (x) أمام البند في الخانة التي يراها تتناسب و تتفق مع شخصيته.

- تتم الإجابة على البنود الإيجابية للمقياس تبعا لأربعة بدائل هي:

- البديل الأول : **(تنطبق عليّا كثيرا)** يقدر بأربع درجات(04) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثاني : **(تنطبق علياّ أحيانا)** يقدر بثلاث درجات (03) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثالث : **(لا تنطبق عليّا)** يقدر بدرجتين(02) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الرابع: **(لا تنطبق عليّا أبدا)** يقدر بدرجة واحدة (01) وتدل على الدرجة المنخفضة جدا التي يتحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

و العكس في حالة البنود السلبية حيث:

- البديل الأول : **(تنطبق عليّا كثيرا)** يقدر بدرجة واحدة (01) وتدل على الدرجة المنخفضة جدا التي يتحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثاني : **(تنطبق علياّ أحيانا)** يقدر بدرجتين(02) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الثالث : **(لا تنطبق عليّا)** يقدر بثلاث درجات (03) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.
- البديل الرابع: **(لا تنطبق عليّا أبدا)**) يقدر بأربع درجات(04) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس، و تشير الدرجة 160 إلى الدرجة القصوى المحتملة في المقياس ككل و الدرجة 40 تشير إلى الدرجة الدنيا أو المنخفضة في المقياس ككل.

3.3.6. كيفية تفسير نتائج مقياس تقدير الذات:

انطلاقا من نتائج الربيعيات للتمييز بين الفئات و درجات المقياس القصوى و الدنيا تم تحديد مستويات المقياس في ثلاث مستويات لمقياس تقدير الذات وهي :

الجدول رقم (16) مستويات تحديد درجات تقدير الذات

الدرجـات	التقـــدير
من 40 إلى 80	تقدير الذات منخفض
من 81 إلى 121	تقدير الذات متوسط
من 122 إلى 160	تقدير الذات مرتفع

4.3.6. الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات

1.4.3.6. صدق مقياس تقدير الذات :

لإيجاد صدق المقياس اعتمدنا على صدق المحكمين و على صدق الاتساق الداخلي:

❖ **صدق المحكمين:** عرضنا المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بفروعه المتعددة وأساتذة علوم التربية ، طالبين منهم بيان مدى انتماء البنود للبعد الذي تنتمي إليه ومدى وضوح الفقرات و سلامتها اللغوية **(انظر الملحق رقم 12)**، وجاءت التعديلات بعد ملاحظات وآراء المحكمين في بعدين متمثلة في:

جدول رقم(17): تعديلات بنود مقياس تقدير الذات بعد التحكيم

أبعاد مقياس تقدير الذات	البند	التعديل
البعد العائلي	(04) أنا لست راض عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يقدراني	أنا لست راض عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يحترماني
البعد الدراسي	(01) أجد أن الدراسة بالمركز أكثر صعبة	أجد أن الدراسة بالمركز جد صعبة

❖ **صدق الاتساق الداخلي:** أظهرت نتائج الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية ما يلي:

جدول رقم(18):معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	أبعاد مقياس تقدير الذات	علاقة درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة المحسوبة
01	البعد النفسي	0.87	0.000
02	البعد العائلي	0.84	0.000
03	البعد الاجتماعي	0.86	0.000
04	البعد الدراسي	0.75	0.000

دالة عند المستوى 0,01**

❖ من خلال نتائج الجدول حول صدق مقياس تقدير الذات بالاتساق الداخلي ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية للمقياس بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، تبين أن هناك علاقة قوية بين كل بعد من أبعاد المقياس و المقياس ككل و تتراوح معاملات الارتباط ما بين 0.75 و 0.87 ، و العلاقة ذات دلالة احصائية في مستوى 0.01 ، مما يدل على صدق المقياس.

❖ تم حساب أيضا معامل ارتباط بيرسون لكل أبعاد مقياس تقدير الذات بعضها البعض. و النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19) علاقة أبعاد مقياس تقدير الذات بعضها البعض

الأبـــعاد	البعد النفسي	البعد العائلي	البعد الاجتماعي	البعد الدراسي
البعد النفسي	★	0.62	0.67	0.61
البعد العائلي	★	★	0.62	0.43
البعد الاجتماعي	★	★	★	0.55
البعد الدراسي	★	★	★	★

دالة عند مستوى 0,01**

يستخلص من خلال الجدول السابق في علاقة أبعاد المقياس بعضها البعض أن معاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.43 و 0.67 ، ومستوى الدلالة المحسوبة قدرت بـ0.000، بالتالي كانت كلها دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على صدق المقياس. **(انظر الملحق رقم 12).**

2.4.3.6. ثبـات مقياس تقدير الذات :

لإيجاد ثبات مقياس تقدير الذات اعتمدنا على معامل الثبات **ألفا-كرونباخ Alpha- Cronbach**، و**التجزئة النصفية**.

❖ قدر معامل ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات و الذي يتكون من 40 بندا بـ (0.88). تبين من الجدول، في العمود الخامس**(انظر الملحق رقم 13)**، أن معاملات ألفا(في حالة حذف العنصر) لكل بند من بنود المقياس تتراوح ما بين 0.866 و 0.879 (أي 0.87 و 0.88) و هي تساوي أو أقل من معامل ألفا الكلي للمقياس(0.88) ، مما يدل على ثبات كل البنود بالتالي ثبات مقياس تقدير الذات.

❖ تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية بمعادلة سبرمان برون حيث قدر معامل الثبات فيها (0.85) و بـ (0.84) بمعادلة جيتمان ، و هذه النتائج مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (20) قيم ثبات مقياس مستوى الطموح بمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المقياس	عدد العبارات	الفا كرومباخ	التجزئة النصفية	
			معادلة سبرمان برون	معادلة جيتمان
تقدير الذات	40	0.88	0.85	0.84

7.الأساليب الإحصائية المستعملة:

لا يمكن لأي باحث الاستغناء عن الأساليب و التقنيات الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها، ولهذا استخدمت في هذا البحث مجموعة من التقنيات الإحصائية من خلال برنامج (spss) (statistical package for social sciences) أي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية).

و هو"برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة و المعقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة ".(**الزغبي ، 2006 :12**)

و في هذا البرنامج يتم إعطاء قيمة احتمالية قيمة (p) مع النتائج المعطاة، يتم مقارنة القيمة الاحتمالية المعطاة مع مستوى دلالة معين(0.1, 0.05, 0.01)، وفي حالة كون p أصغر من واحد من المستويات الدلالية الثلاثة يتم رفض الفرضية الصفرية و تعتبر الفرضية البديلة ذات دلالة إحصائية، أما في حالة كون قيمة p أكبر من (0.1, 0.05, 0.01) فيتم رفض الفرضية البديلة و يحتفظ بالفرضية الصفرية. **(بوعلاق ، 2009 :33)**

لقد تطلبت عملية التحليل الإحصائي لنتائج البحث التقنيات التالية:

- **التكرارات والنسب المئوية:** وذلك لتقدير نسب درجات قلق المستقبل و مستوى الطموح و تقدير الذات و خصائص العينة.
- **المتوسط الحسابي:** لحساب متوسطات درجات قلق المستقبل و مستوى الطموح و تقدير الذات .
- **الانحراف المعياري:** وهذا لمعرفة مدى تباعد القيم عن المتوسط لمتغيرات البحث.
- **معامل الارتباط بيرسون:** لحساب الارتباطات بين الأبعاد والبنود لدراسة صدق الاتساق الداخلي، و دراسة الارتباط بين متغيرات البحث حسب الفرضيات المطروحة.
- **المئينيات:** استعمل لمعرفة المستويات التي ينتمي إليها أفراد العينة في مقاييس الدراسة(قلق المستقبل، مستوى الطموح، تقدير الذات).
- **استخدام معامل ألفا كرومباخ** alpha Gronbach لقياس الثبات.
- **معادلة سبيرمان براون** لتصحيح معامل الثبات.
- **واختبار تحليل التباين الأحادي** (One-Way ANOVA) لدراسة الفروق حسب التخصص و حسب المستوى التعليمي.
- **اختبار "ت"** لدلالة الفروق حسب الجنس و إعادة السنة و مركز الانتماء.

خلاصـــة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى الخطوات الإجرائية للدراسة، حيث قمنا بتذكير الفرضيات، تحديد المنهج المتبع، والمجتمع الأصلي لها ولتعذر اختبار الفرضيات على كل مفردات المجتمع قمنا بسحب عينة منه قدرت ب(302) تلمذا وتلميذة متمدرسيين بمركزي تيزي وزو وبجاية للتعليم والتكوين عن بعد للسنة الدراسية (2016-2017)، ولجمع البيانات قمنا بالاعتماد على مقياس قلق المستقبل ومقياس مستوى الطموح مقياس تقدير الذات بعد التأكد من صلاحيتها، ولمعالجة هذه البيانات استعنا ببرنامج(spss).

الفصل السادس

عرض و تحليل و مناقشة

و تفسير النتائج

تمهيد

1. الدراسة المسحية

- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. الدراسة المقارنة

1.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

2.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

3.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

4.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

5.2.عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة

3. الدراسة الارتباطية

1.3. عرض و تحليل و مناقشة الفرضيـــة السابعة

2.3. عرض و تحليل و مناقشة الفرضيـــة الثامنة

تمهيد

بعدما تطرقنا في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تحديد المنهج المتبع و عينة الدراسة ، وحساب خصائصها السيكومترية (الصدق و الثبات) وتحديد الأساليب الإحصائية في التحليل الكمي لاستجابات عينة البحث ،سنتناول في هذا الفصل النتائج الميدانية المتوصل إليها، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد العينة و معالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي و الاستدلالي، وصولا إلى النتائج و تحليلها وتفسيرها على ضوء الإطار النظري للبحث.

1. الدراسة المسحية

و هي الدراسة التي تسعى إلى جمع بيانات من أفراد المجتمع لمحاولة تحديد الحالة الراهنة للمجتمع في متغير أو متغيرات معينة.(**إبراهيم،2000: 128**)، في هذا البحث نسعى إلى جمع البيانات من التلاميذ المتمدرسيين بمركزي تيزي وزو وبجاية للتعليم والتكوين لوصف أفراد العينة ضمن مستويات قلق المستقبل و التحقق من الفرضية الأولى.

- **عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

مستوى درجات قلق المستقبل مرتفع عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

❖ **نتائج مقياس قلق المستقبل ككل:**

للتحقق من ذلك اعتمدنا على درجات التلاميذ في المقياس ككل و في كل بعد من أبعاد المقياس ، تم الاعتماد على الإحصاء الوصفي ، باستخدام النسب المِئوية ، المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لإجابات التلاميذ لمختلف عبارات مقياس قلق المستقبل

بأبعاده الأربعة. من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود **مقياس قلق المستقبل** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في المقياس ككل، حيث تمثلت الدرجة (40) كأصغر قيمة محتملة في نتائج التلاميذ في **المقياس ككل** و الدرجة (160) كأكبر قيمة محتملة، و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (107.25) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (18.66) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. و النتائج نجدها وفقا للجدولين التاليين:

جدول رقم (21) يمثل المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل

المتغير	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	أدنى درجة	أقصى درجة
قلق المستقبل	302	107.25	18.66	64	151

كما تم تحديد فئات الدرجات للمقياس ككل في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 151 إلى الدرجة القصوى المحصلة و الدرجة 64 تشير إلى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

من 40 إلى 80 قلق المستقبل منخفض.

من 81 إلى 121 قلق المستقبل متوسط.

من 122 إلى 160 قلق المستقبل مرتفع.

قمنا بتحويل الدرجات إلى تكرارات و نسب مئوية، و وزعت على المستويات الثلاثة المحددة **للتعرف على مستوى قلق المستقبل بصفة عامة**. و كانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): التوزيع التكراري لمستويات مقياس قلق المستقبل ككل

المستويات	التكرار	النسبة%
من 40 إلى 80 قلق مستقبل منخفض	21	06.95
من 81 إلى 121 قلق مستقبل متوسط	209	69.20
من 122 إلى 160 قلق مستقبل مرتفع	72	23.84
المجموع	302	100

من الجدول يتبين أن (209) تلميذا وتلميذة أي ما يعادل (63.57%) من الحجم الكلي لعينة الدراسة درجاتهم في مقياس قلق المستقبل تتراوح ما بين 81 و 121 مما يدل على أن مستوى قلق المستقبل لدى معظم أفراد العينة **متوسط،** و نسبة صغيرة تقدر بـ 23.84% ذات قلق مرتفع للمستقبل.

للتعمق أكثر في نتائج درجات مقياس القلق حسب أبعاده الأربعة قمنا بتحديد مستويات كل بعد و كانت النتائج كالتالي:

❖ **نتائج بعد النظرة السلبية للمستقبل :**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **النظرة السلبية للمستقبل** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة (10×1)= 10 درجات ،أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4)=40 . و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (27.46) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (06.04) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **النظرة السلبية للمستقبل** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 40 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 11 تشير إلى الدرجة المنخفضة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (23) التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة السلبية للمستقبل

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 قلق مستقبل منخفض	39	12.91
من 21 إلى 31 قلق مستقبل متوسط	188	62.25
من 32 إلى 40 قلق مستقبل مرتفع	75	24.83
المجموع	**302**	**100**

يتبين من الجدول أعلاه أن أغلب أفراد العينة (188) ما يعادل نسبة(62.25%) نظرتهم السلبية للمستقبل **متوسطة.**

❖ **نتائج بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية :**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **النظرة السلبية للحياة الدراسية** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة في (10×1)= 10 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4)=40. و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (29.05) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (04.43) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **النظرة السلبية للحياة الدراسية** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 39 إلى الدرجة القصوى المحصلة و الدرجة 17 تشير إلى الدرجة المنخفضة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (24) التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 قلق مستقبل منخفض	12	03.97
من 21 إلى 31 قلق مستقبل متوسط	189	62.58
من 32 إلى 40 قلق مستقبل مرتفع	101	33.44
المجموع	**302**	**100**

من الجدول نلاحظ أن نسبة كبيرة من حجم العينة والمقدرة ب (62.58%) ما يعادل عددهم (189) تتراوح درجاتهم ما بين 21 و 31 ما يدل على أن النظرة السلبية للحياة الدراسية لديهم **متوسطة**.

❖ **بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **المظاهر الجسمية لقلق المستقبل** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة في (10×1)=10 درجات، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4)=40 . و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (24) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (06.25) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **المظاهر الجسمية لقلق المستقبل** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 39 إلى الدرجة القصوى المحصلة و الدرجة 10 تشير إلى الدرجة المنخفضة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (25) التوزيع التكراري لمستويات بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 قلق مستقبل منخفض	89	29.47
من 21 إلى 31 قلق مستقبل متوسط	183	60.59
من 32 إلى 40 قلق مستقبل مرتفع	30	09.93
المجموع	**302**	**100**

من الجدول يتبين أن (183) تلميذا وتلميذة ما يعادل (60.59%) من الحجم الكلي لعينة البحث درجاتهم في هذا البعد تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعني أن ظهور الأعراض الجسمية للقلق المستقبل لديهم **متوسطة**.

❖ **بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **المظاهر النفسية لقلق المستقبل** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة في (10×1)=10 درجات، أما الدرجة القصوى المحتملة في (10×4)=40 . و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (26.70) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (06) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **المظاهر النفسية لقلق المستقبل** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 38 إلى الدرجة القصوى المحصلة و الدرجة 12 تشير الى الدرجة المنخفضة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (26) التوزيع التكراري لمستويات بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 قلق مستقبل منخفض	45	14.90
من 21 إلى 31 قلق مستقبل متوسط	192	63.57
من 32 إلى 40 قلق مستقبل مرتفع	65	21.53
المجموع	**302**	**100**

من الجدول يتبين أن (192) تلميذا وتلميذة ما يعادل (63.57%) من الحجم الكلي لعينة البحث درجاتهم في هذا البعد تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعني أن الأعراض النفسية للقلق المستقبل لديهم **متوسطة.**

❖ من خلال نتائج مقياس قلق المستقبل ككل و نتائج الأبعاد الأربعة لهذا المقياس يمكن القول بأن الفرضية الأولى التي مفادها "**مستوى درجات قلق المستقبل مرتفع عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية**" لم تتحقق حيث توصلنا إلى أن : **مستوى درجات قلق المستقبل**

متوسط عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

❖ **مناقشة وتفسير نتائج مقياس قلق المستقبل:**

توقعنا في هذه الدراسة أن تكون درجات قلق المستقبل لدى معظم أفراد العينة مرتفعة بسبب الخصائص التي يتميز بها التعليم عن بعد ، فهو "طريقة من طرق التدريس يتم فيها فصل سلوكيات التدريس جزئيا عن سلوكيات التعلم ، من خلال تجسيد الاتصال بين المتعلم و المعلم بواسطة توفير المواد التعليمية المطبوعة و الإلكترونية والمسموعة و المرئية لأجل نقل العلم بين الطرفين و المؤسسة من جهة أخرى، إلى جانب توفير المناخ الملائم لحدوث عملية الاتصال."(**مدني ، 2007: 16**)، غير أن نتائج الدراسة المسحية لمقياس قلق المستقبل و أبعاده الأربعة أظهر تغير ذلك، حيث تبين أن نسبة 62.25% من تلاميذ عينة البحث درجاتهم في **بعد النظرة السلبية للمستقبل** محصورة ما بين 21 و31 درجة ، و أن نسبة 62.58% كانت أيضا درجاتهم واقعة ما بين 21 و 31 في بعد **النظرة السلبية للحياة الدراسية** مما يعني أن نظرتهم السلبية للمستقبل وللحياة الدراسية كانت في **المستوى المتوسط** ، حيث لم تكن سلبية تشاؤمية ولا إيجابية تفاؤلية.

كما أن نسبة 60.59 % من حجم العينة تتراوح درجاتهم مابين 21 و 31 و التي تعبر على أن **المظاهر أو الأعراض الجسمية لقلق المستقبل** ظهرت على هؤلاء التلاميذ بشكل **متوسط** (ليست حادة ولا منعدمة)،بنفس الشكل ظهرت لديهم **الأعراض النفسية لقلق المستقبل،** لكن مع ارتفاع بسيط في هذه النسبة و المقدرة 63.57%، إذا من المنطقي هنا أن نقول أن أفراد العينة يتميزون **بمستوى متوسط من قلق المستقبل** وهذا

ما أظهرته نتائج مقياس القلق ككل، حيث نسبة 69.20% من التلاميذ درجاتهم في المقياس كانت ما بين 81 و121.

لعل ظهور قلق المستقبل لدى أفراد العينة أمر متوقع لأن" القلق شيء طبيعي في حياة الإنسان وله تأثير في توجيه سلوكه."(**عبد الرحمن،ب–ت: 99**) كما أنه شيء طبيعي حسب رأي zaliski (1996) (**في خنتول، 2012: 05**) في قوله "أن الإنسان بطبيعته عندما ينظر ويتأمل المستقبل فإنه يخاف كثيرا من الأشياء التي من الممكن أن يواجهها في المستقبل ، ويرى أيضا أن كل أنواع القلق لها بعد زمني قصير ومحدود نسبيا يؤثر فينا لمدة زمنية محدودة وعلى العكس فإن قلق المستقبل يشير إلى التأثير بعيد المدى أي المستقبل البعيد.

اعتبر الباحثون هذا المستوى من القلق على أنه قلق دافع، فهو من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز و التفوق، فالدافع حالة داخلية عند الفرد توجه سلوكه و تؤثر عليه ،فهو ينشط عامل السلوك و ينقله من حالة السكون إلى حالة الحركة، كما أنه يوجه السلوك نحو هدف معين، فله أيضا صفة تعزيزية فعند إنجاز العمل فإن التوازن يعود إلى ما كان عليه. (**الخالدي و العلمي،2009: 84–85**).

باعتبار كل الدوافع لها علاقة بالأداء(حسب قانون يريكس–دودوسون) وباعتبار قلق المستقبل دافعا "فبتطبيق هذا القانون عليه فإن القلق إذا كان منخفضا كان الأداء لأي عمل منخفضا مثله، وأي زيادة في القلق تؤدي إلى زيادة مماثلة في درجة الأداء ، وإلى هذا الحدّ فإن القلق يعتبر طبيعيا وضروريا وضمن الانفعالات الفيسيولوجية الأساسية، وعند الوصول إلى درجة الأداء القصوى فإن أي زيادة في القلق لا تسفر عن زيادة في الآداء وعند ذلك يبدأ الفرد بالشعور بوطأة القلق دون أن يؤدي ذلك إلى تقدم إضافي في أدائه للعمل ودون أن يتأثر العمل سلبا، والفرد في هذه المرحلة يكون قد وصل إلى أقصى

معدل ممكن من التوافق بين القلق والأداء، وإذا ما تجاوز القلق هذه المرحلة الوسطى فإن الفرد يعبر إلى مرحلة تكون فيها أية زيادة للقلق سببا في اضطراب الحياة النفسية للفرد وإلى قيام درجة من المعاناة تسبب اختلالا في عملية الأداء. "(**بني يونس ،2007: 257-258)**

يعتقد علماء النفس كذلك أن "الشخص ذو الصحة النفسية السليمة لا يخلو تماما من التوتر والقلق ومشاعر الذنب، ولكنها لا تستحوذ عليه ولا تغمره. "(**عيد،2002: 127)** فهو"مفيد في دفعنا إلى إنجاز أعمالنا لكن زيادته عن الحدود المعقولة تسبب الاضطراب والإعاقة و تؤثر على قدرتنا على التكيف بصفة عامة وعلى قدراتنا على العمل و الإنتاج بصفة خاصة " **(الشربيني، ب –ت: 97)**

قد يرجع السبب في ظهور هذا المستوى المتوسط من قلق المستقبل لدى أفراد العينة إلى النسب المعتبرة من النجاح التي تعرفه هذه المراكز كل سنة، هذه النسب تعتبر فرصة لهم لخلق طموحات وآمال في النجاح ليس فقط لبلوغ مستوى الثالث ثانوي بل أيضا بلوغ المستوي الجامعي ، بالتالي هذه الآمال والطموح خففت من القلق نحو المستقبل، ظهر هذا في إجابات أفراد العينة في بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية حيث كانت متوسطة.

- توافق هذه النتيجة ما توصلت إليها ، دراسة دعاء جهاد شلهوب(2016) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والصلابة النفسية لدى أفراد العينة والتعرف على مستويات قلق المستقبل لديهم ، أسفرت النتائج على أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة متوسط. **(شلهوب،2016)**، ونفس المستوى من قلق المستقبل لدى أفراد عينة دراسة زقاوة أحمد (2011).

- تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من نبيل رفيق العزاوي (2002) بعنوان قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من الطلبة"،بلغ عددهم(481) من الصف الثالث ثانوي (**العزاوي ،2002**)،ودراسة محمد أحمد خدام المشاقبة (2014) بعنوان جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية في جامعة الحدود الشمالية ، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة و قلق المستقبل وكذلك مستوى جودة الحياة وقلق المستقبل لدى عينة قدرت (284) طالبا من كلية التربية والآداب. (**المشاقبة،2014: 33**)، حيث أسفرت نتائج دراستهما على أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة منخفض جدا .
- أما دراسة العكايشى (2000) على (230) طالبا وطالبة من جامعة البصرة ودراسة فضيلة عرفات محمد السبعاوي(2007) التي هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى(578) طالبا وطالبة من كلية التربية ،ودراسة محمد أحمد المؤمني ومازن محمود نعيم(2013)على (439) من طلاب كليات المجتمع في منطقة الجليل، أسفرت نتائج دراستهم على أن مستويات قلق المستقبل لدى أفراد العينات كان مرتفعا، نفس النتيجة توصلت إليها دراسة العيكلي(2000) و غالب المشيخي(2009).

بعد التوصل إلى أن معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية يتميزون بدرجات متوسطة بالنسبة لقلق المستقبل، أردنا التعرف **إن كانت هناك فروق في درجات قلق المستقبل** حسب متغيرات الجنس ، المستوى التعليمي، التخصص، تكرار السنة و مركز الانتماء، بالتالي وضعت خمس فرضيات إجابة على هذه التساؤلات، و التي نتطرق إليها بالتفصيل فيما يلي:

2. الدراسة المقارنة

هدف هذه الدراسة في هذا البحث، التعرف على الفروق في متغير قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسيين بمركز تيزي وزو و بجاية للتعليم و التكوين عن بعد، باختلاف الجنس و المستوى التعليمي والتخصص و تكرار السنة و مركز الانتماء.

1.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس.

لدراسة الفروق حسب الجنس تم تقسيم أفراد العينة إلى عينتين، عينة الذكور وعينة الإناث وهذا للتأكد ما إذا كانت هناك فروق بين العينتين في درجات مقياس قلق المستقبل و نوضح ذلك في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (27): التوزيع التكراري لمستويات قلق المستقبل حسب متغير الجنس

المستويات	ا لتكرار		النسبة%	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
من 40 إلى 80 قلق مستقبل	10	11	07.04	06.87
من 81 إلى 121 قلق مستقبل	101	108	71.13	67.50
من 122 إلى 160 قلق مستقبل	31	41	21.83	25.63
المجموع	142	160	100	100

جدول رقم (28): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل حسب متغير الجنس

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور
درجات قلق المستقبل	108,16	106,22	18,78	18,53

يتضح من الجدولين السابقين أن فئة الذكور و فئة الإناث منحصرة في المستوى المتوسط في القلق وأن هناك فروق بسيطة في درجات قلق المستقبل حسب متغير الجنس، إذ نلاحظ نسبة 71.13% من الذكور لديهم مستوى **قلق للمستقل متوسط،** و نفس **المستوى المتوسط لقلق المستقبل** عند الإناث و المقدر بنسبة بـ 67,50% ، و هناك نسبة قليلة من التلاميذ الذكور لديهم **قلق المستقبل مرتفع** بحيث قدرت بـ 21,83%، و يلاحظ عند الإناث نسبة متقاربة لديهن **قلق مستقبل مرتفع** قدرت بـ **25,63%** ، أما بالنسبة لمستوى قلق المستقبل المنخفض نلاحظ أنه هناك فروق ضعيفة في كلا الجنسين.

أما بالنسبة لمتوسطات الاستجابات لمقياس قلق المستقبل فهناك فروق طفيفة بين الجنسين، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الذكور لمقياس قلق المستقبل 106.22 درجة وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي للإناث الذي قدر بـ 108.16، كما تميزت استجابات الإناث و الذكور بدرجة تشتت الدرجات عن المتوسط متساوية تقريبا ، حيث قدر الانحراف المعياري لعينة الإناث بـ: **18.78** أما لعينة الذكور قدر بـ: **18.53.**

للتأكد من هذه الفروق إن كانت حقيقية أم راجعة للصدفة و لاختبار الفرضية الثانية قمنا بحساب **اختبار t لعينتين مستقلتين** عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$، و كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (29): الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس قلق المستقبل حسب الجنس

متغير الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
ذكور	142	106.22	18.538	-0.903	300	0.367	0.05	غير دالة
إناث	160	108.16	18.789					

توقعنا في الفرضية الثانية وجود فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية باختلاف الجنس، و ما توصلنا إليه من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن الفروق الظاهرة ليست حقيقية أي ليست لها دلالة إحصائية، بالتالي عدم وجود الفروق بين الذكور و الإناث، حيث بلغت قيمة اختبار**t** (-0.903) و قدر مستوى دلالتها بـ (0.367) و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 بالتالي لا توجد دلالة إحصائية، حيث لم تتحقق الفرضية التي مفادها : **توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب الجنس.** و توصلنا إلى أنه: **لا توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب الجنس.**

❖ **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية:**

إن عدم وجود فروق قي قلق المستقبل بين الذكور والإناث قد يرجع إلى طبيعة المجتمع الجزائري الذي يصب المسؤولية الأسرية على الذكر، فهو المسؤول على توفير كل متطلبات أسرته، حتى المرأة(الأم،الزوجة،البنت والأخت) تابعة لمسؤولية الرجل، التي تسقط عليها مهمة التفكير في شؤون الأسرة والعمل، لكن متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية دفعت المرأة إلى الخروج من المنزل هادفة إلى مساعدة الرجل، وفي أغلب الأحيان يتطلب الأمر أكثر من مساعدة بل كل المسؤولية تقع على عاتقها، فهذه الظروف قد تكون سببا في ظهور قلق من المستقبل لدى كل من الذكور والإناث على حدّ سواء.

أو قد يرجع السبب إلى أن هذه المراكز تفتح أبوابها لكل الراغبين بالتعليم ذكورا وإناثا، و توفر نفس الفرص لهم، فهو تعليم يعتمد على المجهود الذاتي ويوفر كل مصادر التعليم (الكتب،CD،المعلمة...) لكل تلميذ وتلميذة، فالتعليم يعتبر أحد العوامل التي قلصت الفوارق بين الجنسين، فهو الذي منح للأنثى إمكانية الاعتماد على الذات وصقل كل قدراتها وإمكانياتها وجعلها حرّة في التعبير والاختيار، وبفضل العلم كذلك أصبحت المرأة اليوم قادرة على المشاركة الفعلية في الكثير من مجالات العمل إن لم نقل كلها، هذا الأمر أو الدافع أعطاها ضمانات ذاتية وقوية وجعلها قادرة على المشاركة في تنمية المجتمع أكثر بعدما كانت مجرد ثقل على الرجل، كل هذه المكانة وثقلها قد يدخل المرأة في دوامة من القلق بكل أنواعه مثلها مثل الرجل،"فالقلق مرض إنساني يعاني منه الإنسان، وهذا الأمر قد يتجاوز الفرق بين الذكر والأنثى ، فيظهر عندما تكون الظروف النفسية والاجتماعية والمعرفية والسلوكية مهيأة سواء كان الفرد ذكرا أم أنثى." **(بعلي،2015: 225)**

- من الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة نذكر دراسة **أحمد محمد حسانين(2000)** من أهدافها التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل و الدافعية للإنجاز و مستوى الطموح، لدى(300) طالب وطالبة في الصف الثاني ثانوي(**أحمد محمد حسانين،2000**)، ودراسة صلاح كرميان (2007) ودراسة مصطفى بغلي (2010) ودراسة التيجاني بن الظاهر(2010) ودراسة Ari(2011) حيث أظهرت نتائج هذا الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في قلق المستقبل.
- تختلف كل من دراسة هيام زياد عابد(2015) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى(220) طالبا وطالبة في التعليم الثانوي ، كذلك دراسة محمد عبد العزيز الجريسي(2017) بعنوان التعصب الحزبي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقته بقلق المستقبل، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى (380) من طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزّة(**الجريسي،2017 :02**) في النتائج المتوصل إليها حيث أكدت وجود فروق في قلق المستقبل بين الجنسين لصالح الذكور.
- أما دراسة العكايشي(2000) ودراسة العيكلي(2000) ودراسة سعود(2005) ودراسة السبعاوي(2007) فالنتيجة التي توصلت إليها تخالف نتيجة الدراسات السابقة حيث أكدت في نتائجها وجود فروق في قلق المستقبل بين أفراد عينة الذكور والإناث لكن لصالح هذه الأخيرة (الإناث).

3.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي.

قمنا بدراسة الفروق حسب المستوى التعليمي للتلاميذ، إذ تم تقسيم أفراد العينة إلى عدة فئات تضم ثلاث تخصصات وهي: تلاميذ السنة الأولى ثانوي، تلاميذ السنة الثانية ثانوي و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا للتأكد ما إذا كانت هناك فروق بين هذه الفئات في درجات مقياس قلق المستقبل حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (30): مستويات قلق المستقبل حسب متغير المستوى التعليمي للتلاميذ

المستويات	التكرار			النسبة		
	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي
من 40 إلى 80 قلق مستقبل	04	13	04	04.12	13	03.80
من 81 إلى 121 قلق مستقبل	69	60	80	71.13	60	76.20
من 122 إلى 160 قلق مستقبل	24	27	21	24.75	27	20
المجموع	97	100	105	100	100	100

يتضح من الجدول أن مختلف المستويات التعليمية تنحصر في المستوى المتوسط لقلق المستقبل، كما يتبين أن هناك فروق بسيطة في درجات قلق المستقبل حسب متغير المستوى التعليمي، إذ نلاحظ نسبة 71.13% من تلاميذ السنة الأولى ثانوي لديهم مستوى **قلق للمستقل متوسط،** و نسبة متفاوتة قليلا في **المستوى المتوسط لقلق**

المستقبل عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و المقدر بـ 76,19% ، و هناك نسبة 60% **في المستوى المتوسط لقلق المستقبل** عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

كما نلاحظ النسب قليلة ذات **مستوى قلق مستقبل مرتفع** عند المستويات التعليمية الثلاثة، و هي نسب متفاوتة قليلا بين هذه المستويات و هي على التوالي تقدر بـ 24,74%، 27%، 20% .

و للتأكد من هذه الفروق إن كانت حقيقية أم راجعة للصدفة و لاختبار الفرضية الثالثة قمنا بحساب اختبار **F-test (one Way ANOVA)** ، هو اختبار لمتغير تابع واحد و عدة مجموعات مستقلة، اعتمدنا عليه لاختبار الفروق بين أفراد العينة لمختلف المستويات التعليمية الثلاثة، عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$. و النتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (31):الدلالة الإحصائية للفروق في درجات قلق المستقبل حسب المستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
بين المجموعات	82.492	02	41.246	0.118	0.889	0.05	غير دالة
داخل المجموعات	104787.82	299	350.461				
المجموع	104870.312	301					

توقعنا في الفرضية الثالثة وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي، و من خلال الجدول السابق تبين أن قيمة اختبار **f** قدرت بـ 0.118 و قدر مستوى دلالتها بـ 0.889 و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ، بالتالي لا توجد دلالة إحصائية ، أي لا توجد فروق في قلق المستقبل بين المستويات التعليمية الثلاثة، حيث لم تتحقق الفرضية الثالثة و التي مفادها : **توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير المستوى التعليمي.** و توصلنا إلى أنه : **لا توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير المستوى التعليمي.**

❖ **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

فرضنا في هذه الفرضية وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية بين المستويات التعليمية الثلاثة (أولى وثاني وثالث ثانوي) لاسيما لدى المجموعة الثالثة باعتبارها سنة دراسية مصيرية ، لكن المعالجة الإحصائية أظهرت عدم وجود هذه الفروق، ولعل ذلك يرجع إلى رؤية كل التلاميذ دون استثناء أن هذه المراكز فرصة ثانية بعدما غادروا مقاعد الدراسة النظامية مخيرين أو مجبرين بسبب ظروفهم (النفسية، الصحية،الاجتماعية والاقتصادية...) للالتحاق بالتعليم العالي، فهذا الأخير ليس مرهون بنوع التعليم (تعليم عن بعد أو التعليم الخاص أو التعليم النظامي) بل بالمعدل المتحصل عليه في نهاية المرحلة التعليمية الثانوية.

قد يرجع ذلك إلى الدعم الأسري، " فالفرد يتأثر تأثيرا مباشرا بالجماعة التي ينتمي إليها فهو ينمو في إطار اجتماعي يشمل الأسرة و المدرسة و الأصدقاء."(**يوسف،1980: 32)** "فالطفل الذي ينشأ في مناخ مشبع بالحب و الدفء تكون له مميزات لا يتمتع بها الطفل الذي نشأ في مناخ مشبع بالبرود، فالأول تكون لديه حرية المغامرة ،حرية أن يحاول فيفشل، ويحاول مرة أخرى وأن تكون لديه فرصة أن يتعلم ، أن يقبل نفسه و الآخرين من حوله، يزيده الحب شعورا بالأمن و قدرة على التكيف و التوافق(**عبد المؤمن،ب-ت،171)** فالتلاميذ الذين يعيشون في بيئة أسرية يسودها الحب و الحنان و العطف و التقبل وتسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم بكل حرية و تصغي لآرائهم و أفكارهم و تشاركهم في بناء أهدافهم وتربيهم على الأمانة و الإخلاص و الصدق و العمل الجاد ، كلها عوامل تساعد الأطفال على أن ينشئوا متوافقين مع ذواتهم و مع المجتمع و يرتفع إنجازهم ويسعون إلى تحقيق أهدافهم قريبة أو بعيدة كانت.

- لم نحظ بإيجاد دراسات تتفق أو تختلف نتائجها مع هذه النتيجة إلا دراسة واحدة لخالد العنزي بعنوان إدراك القبول –الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية حيث أكد عدم وجود فروق في قلق المستقبل تبعا لمتغير المستوى الدراسي(**الغنزي،2010**)، وفي حين غالب المشيخي في دراسته على عينة من طلاب جامعة الطائف يؤكد وجود فروق في قلق المستقبل بين المستويات التعليمية(**المشيخي،2009**)

3.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير التخصص.

قمنا بدراسة الفروق حسب متغير تخصص التلاميذ، إذ تم تقسيم أفراد العينة إلى عدة فئات تضم ثلاث تخصصات و هي: علوم و لغات و آداب، وهذا للتأكد ما إذا كانت هناك فروق بين هذه الفئات في درجات مقياس قلق المستقبل، و هذا حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (32): مستويات قلق المستقبل حسب متغير التخصص

المستويات	التكرار			النسبة		
	علوم	لغات	آداب	علوم	لغات	آداب
من 40 إلى 80 قلق مستقبل	08	09	04	07.70	09.09	04.04
من 81 إلى 121 قلق مستقبل	82	61	66	78.84	61.61	66.66
من 122 إلى 160 قلق مستقبل	14	29	29	13.46	29.30	29.30
المجموع	104	99	99	100	100	100

يتضح من الجدول أن مختلف التخصصات تنحصر في المستوى المتوسط لقلق المستقبل، كما يتبين أن هناك فروق بسيطة في درجات قلق المستقبل ما بين التلاميذ حسب متغير التخصص، إذ نلاحظ نسبة 78.84% من تلاميذ تخصص علوم لديهم مستوى **قلق للمستقل متوسط**، و نسبتين متقاربتين ما بين تلاميذ تخصص اللغات

و الآداب أيضا في **المستوى المتوسط لقلق المستقبل**، وقدرت على التوالي بـ 61.61% و 66.66% .

كما نلاحظ النسب قليلة ذات **مستوى قلق مستقبل مرتفع** عند تلاميذ التخصصات الثلاثة، و هي نسب متفاوتة بين هذه التخصصات و هي على التوالي تقدر بـ 13.46%، 29.30%، 29.30% .

و للتأكد من هذه الفروق إن كانت حقيقية أم راجعة للصدفة و لاختبار الفرضية الرابعة قمنا بحساب اختبار **F-test (one Way ANOVA)** ،هو اختبار لمتغير تابع واحد وعدة مجموعات مستقلة،اعتمدنا عليه لاختبار الفروق بين أفراد العينة لمختلف التخصصات الثلاثة، عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$. و النتائج موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (33):الدلالة الإحصائية للفروق في درجات قلق المستقبل حسب التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
بين المجموعات	855.319	02	41.246	1.229	0.294	0.05	غير دالة
داخل المجموعات	104015.055	299	350.461				
المجموع	104870.374	301					

توقعنا في الفرضية الرابعة وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير التخصص، و من خلال الجدول السابق تبين أن قيمة اختبار **f** قدرت بـ 1.229 و قدر مستوى دلالتها بـ 0.294 و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ، بالتالي لا توجد دلالة إحصائية ، أي لا توجد فروق في قلق المستقبل بين التخصصات الثلاثة، حيث لم تتحقق الفرضية الرابعة و التي مفادها : **توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير التخصص، و** توصلنا إلى أنه: **لا توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير التخصص.**

❖ **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

فرضنا وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية بين التخصصات الثلاثة(علوم، لغات وآداب) غير أن نتائج الإحصاء الاستدلالي لم تظهر أية فروق بينها في درجات قلق المستقبل، فبالرغم من صعوبات وكثافة المناهج لدى العلميين مما قد يخلق لديهم العجز،هذا العجز الذي يجعل الفرد يبالغ في تصور الأحداث الضاغطة ويشعر بعدم الكفاية في مواجهتها مما يؤدي إلى أعراض عديدة كنقص المبادأة وزيادة السلبية والخمول وتفاقم التوقعات السلبية نحو الذات والتشاؤم واليأس من الحاضر و المستقبل **(مؤيد ،ب–ت)** ،إلا أن مستويات قلق المستقبل لدى معظم أفراد العينة من التخصصات الثلاثة متوسط فمفهوم النجاح لا يتوقف على صعوبة المناهج أو كثافتها بل يتوقف على العمل والمثابرة .

قد يرجع السبب إلى الأفكار الايجابية التي يحملها هؤلاء التلاميذ نحو المراكز من جهة ونحو المستقبل من جهة ثانية " فالايجابية رحم المستقبل الذي ينطوي على كل الانجازات الجديدة التي يمكن أن تخرج إلى النور" (**عيد،2002: 127**). و قد يرجع ذلك إلى سياسة الدعم في وسائل التعليم التي اتخذتها هذه المراكز والتي من خلالها تحاول تعويض غياب المدرس أو المعلم باعتباره عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية ، فالمعلم هو الوحيد " القادر على تفجير ملكات الخلق و الإبداع عند تلاميذه " (**إبراهيم ،1994 :33**)، وهو القادر على " بث الأمل و الرجاء و الثقة بالنفس في الطلاب مؤكدا بذلك أنه لا استمرار للحياة مع اليأس ، و أن مهمة البناء و التعمير التي كلف بها الإنسان تتطلب التفاؤل المستمر والأمل الدائم "(**شحاتة و محباب ، 2000 : 24**) ، فهو المشجع على المبادرة الفردية والاستقلال الذاتي ، وينمي المهارات و الاتجاهات الإيجابية الداعمة لعملية التعلم ، وهو " النموذج والمصدر الذي يستمد منه الطفل النواحي الثقافية والخلقية التي تساعده على أن يسلك سلوكا سويا " (**زيدان ،ب–ت : 149**)

قد يرجع السبب أيضا إلى حرية التلاميذ في هذه المراكز في اختيار التخصص الذي يرغبون فيه والذي يعتقدون أنه الأنسب لقدراتهم واستعدادهم و ميولهم دون فرض منه أو من الأولياء، "فإذا كنا نرجو لأبنائنا تكيفا سليما وجب علينا ألا نملي عليهم نوعا معينا من التعليم إملاء عشوائيا أو وفق الهوى أو وفقا لمنزلة اجتماعية معينة يجب أن يكون توجيهنا لهم إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدراتهم العامة و استعداداتهم الخاصة، فإذا تيسر لهم مثل هذا النوع من التعلم كان نجاحهم فيها يكاد يكون متطوعا به ". (**فهمي ، 1995 : 124**)

- من الدراسات التي تتفق نتائجها وهذه النتيجة دراسة التيجاني بن الطاهر (2010) ودراسة العكايشي (2000) حيث لم تسفر دراستهما على أية فروق بين أفراد العينة الأدبين والعلميين في قلق المستقبل.

- أما دراسة ناهد سعود(2005) ودراسة فضيلة السبعاوي(2007) ،فلقد أظهرت نتائج هذه الدراستين وجود فروق في قلق المستقبل بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح العلميين فهم أكثر قلقا من المستقبل. وتخالفهما دراسة غالب المشيخي(2009) حيث أوضحت أن الأدبيين أكثر قلقا نحو المستقبل مقارنة بالعلميين.

4.2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب تكرار السنة.

لدراسة الفروق حسب متغير تكرار السنة تم تقسيم أفراد العينة إلى عينتين، عينة التلاميذ الذين كرروا السنة وعينة التلاميذ الذين لم يكرروا السنة وهذا للتأكد ما إذا كانت هناك فروق بين العينتين في درجات مقياس قلق المستقبل و نوضح ذلك في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (34): التوزيع التكراري لمستويات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة

المستويات	التكرار		النسبة%	
	لم أكرر	كررت السنة	لم أكرر	كررت السنة
من 40 إلى 80 قلق مستقبل	09	12	05.08	09.60
من 81 إلى 121 قلق مستقبل	120	89	67.80	71.20
من 122 إلى 160 قلق مستقبل	48	24	27.12	19.20
المجموع	177	125	100	100

الجدول رقم (35): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	لم أكرر السنة	كررت السنة	لم أكرر السنة	كررت السنة
درجات قلق المستقبل	107,88	106,36	20,08	16,49

يتضح من الجدولين السابقين أن فئة التلاميذ الذين كرروا السنة و فئة التلاميذ الذين لم يكرروا السنة منحصرة في المستوى المتوسط في قلق المستقبل وأن هناك فروق بسيطة في درجات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة، إذ نلاحظ نسبة 71.20% من التلاميذ الذين كرروا السنة لديهم مستوى **قلق للمستقل متوسط،** و نفس **المستوى المتوسط لقلق المستقبل** عند التلاميذ الذين لم يكرروا السنة و المقدر بـ 67,80% ، و هناك نسبة قليلة من التلاميذ الذين لم يكرروا السنة لديهم **قلق المستقبل مرتفع** بحيث قدرت بـ 27.12%، و يلاحظ عند التلاميذ الذين كرروا السنة نسبة 19.20% لديهم **قلق مستقبل مرتفع،** أما بالنسبة لمستوى قلق المستقبل المنخفض نلاحظ أنه هناك نسب ضعيفة و متقاربة بين الفئتين.

بالنسبة لمتوسطات الاستجابات لمقياس قلق المستقبل فهناك فروق طفيفة بين الفئتين، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات التلاميذ الذين لم يكرروا السنة 107.88 درجة وهو متقارب نوعا ما من المتوسط الحسابي للتلاميذ الذين كرروا السنة الذي قدر بـ 106.36، كما كانت استجابات التلاميذ الذين لم يكرروا السنة و الذين كرروا السنة بدرجة تشتت الدرجات عن المتوسط متقاربة نوعا ما، حيث قدر الانحراف المعياري للفئتين على التوالي بـ : 20.08 و 16.49.

للتأكد من هذه الفروق إن كانت حقيقية أم راجعة للصدفة و لاختبار الفرضية الخامسة قمنا بحساب **اختبار t لعينتين مستقلتين** عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (36): الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة

متغير تكرار السنة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
لم يكرر السنة	177	107.88	20.080	0.694	300	0.488	0.05	غير دالة
كرر السنة	125	106.36	16.494					

توقعنا في الفرضية الخامسة وجود فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم والتكوين عن بعد بتيزي وزو و بجاية حسب متغير تكرار السنة، و ما توصلنا إليه من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن الفروق الظاهرة ليست حقيقية أي ليست لها دلالة إحصائية، بالتالي عدم وجود الفروق بين التلاميذ الذين لم يكرروا السنة و التلاميذ الذين كرروا السنة ، حيث بلغت قيمة اختبار**t** 0.694 و قدر مستوى دلالتها بـ 0.488 و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، بالتالي لا توجد دلالة إحصائية، حيث لم تتحقق الفرضية التي مفادها : **توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير تكرار السنة.** و توصلنا إلى أنه: **لا توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير تكرار السنة.**

❖ **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:**

فرضنا وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المعدين و غير المعيدين للسنة المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية إلا أن نتائج الإحصاء الاستدلالي لم تظهر أية فروق بينهم في درجات قلق المستقبل فبالرغم من تجربة الفشل لدى التلاميذ المعدين للسنة ومراراتها ،ونظرة الآخرين إليهم بأنهم

تلاميذ فاشلين وما يخلفه الفشل من آثار على أنفسهم وشعورهم بالدونية، إلا أن مستوى قلق المستقبل لديهم متقارب مع مستوى قلق المستقبل لدى التلاميذ الجدد الذين التحقوا بتلك المراكز لأول مرّة .

أسفرت نتائج الإحصاء الوصفي أن معظم أفراد العينة 69.20% **(الجدول رقم 22)** من بينهم 58.60% تلميذا جديدا و 41.40% تلميذا معيدا، مستوى قلق المستقبل لديهم متوسط، ولعل هذا يعود إلى اكتساب المعيدين لخبرة التعليم في هذه المراكز والتكيف مع نظام التعليم فيها ، هذا النظام الذي يركز على الاعتماد الكلي والذاتي على المتعلم، ولنجاح ذلك لابد أن يكون لديهم خبرة في استخدام مختلف الوسائل التكنولوجية، أما بالنسبة للجدد فبالرغم من خوضهم تجربة الالتحاق بهذه المراكز لأول مرّة وبالرغم من الفروق الموجودة بين النمطين من التعليم (النظامي و التعليم عن بعد) وبعد تعودهم على القوانين ووجود كل عناصر العملية التعليمية التعلمية (الدروس، المعلم ،الإدارة ،كل أنواع التقويم...) في الثانويات إلا أنهم فجأة وجدوا أنفسهم أمام نمط مختلف تماما، كل هذه العوامل لم ترفع من درجات القلق من المستقبل لديهم بل كان في مستوى متوسط ولعل هذا المستوى أو النوع من القلق ما سماه **الدباغ (في السبعاوي،2008: 257)** "القلق الايجابي أو القلق الدافع الذي يساور كل إنسان يقدم على عمل مهم أو تجربة جديدة"، وهذا قد يرجع إلى الدعم النفسي من قبل أولياء هؤلاء التلاميذ أو من قبل المراكز، فالأفكار الإيجابية التي يزرعها الأولياء في أبنائهم كثقتهم وإيمانهم في قدراتهم والاعتقاد أن النجاح لا يرتبط بالمؤسسة التعليمية بل يرتبط بالإصرار و الإرادة القوية والعمل والمثابرة ، هذا ما يسميه **ماسلو (في مؤيد،ب-ت: 341)** بالنماذج المعرفية الايجابية ، "فالتفاعل مع الوالدين و الآخرين يعمل بطريقة تلقائية لا شعورية...، فإذا كانت هذه النماذج المعرفية إيجابية فإنها تجعل نظرة الفرد لذاته وللآخرين وللمستقبل إيجابية، أما إذا كانت هذه النماذج المعرفية سلبية فإن نظرة الفرد لذاته وللآخرين

وللمستقبل ستكون سلبية ويشعر بالتهديد والقلق وتمتد هذه النظرة للمستقبل فيشعر بفقدان الأمل والتشاؤم."

أما الدعم النفسي الذي تتبعها هذه المراكز فهو عن طريق عرض التجارب الناجحة للأشخاص الذين سبق أن درسوا أو واصلوا تعليمهم فيها واليوم هم إطارات (مدرسين، مستشارين نفسانيين...) في المجتمع، من قبل مراكز التعليم و التكوين عن بعد.

- فيما يخص الدراسات التي حاولت دراسة متغير قلق المستقبل بين التلاميذ المعدين والتلاميذ الجدد فلم نتمكن من الوصول إليها بسبب قلتها أو عدم توفرها أو عدم نشرها.

5.2.عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير مركز الانتماء.

لدراسة الفروق حسب متغير مركز الانتماء تم تقسيم أفراد العينة إلى عينتين، عينة التلاميذ المتمدرسين بالمركز الجهوي للتعليم و التكوين عن بعد بولاية تيزي وزو وعينة التلاميذ المتمدرسين بالمركز الجهوي للتعليم و التكوين عن بعد بولاية بجاية، وهذا للتأكد ما إذا كانت هناك فروق بين العينتين في درجات مقياس قلق المستقبل و نوضح ذلك في الجدولين التاليين:

الجدول رقم (37): التوزيع التكراري لمستويات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء

المستويات	التكرار		النسبة%	
	مركز تيزي	مركز بجاية	مركز تيزي	مركز بجاية
من 40 إلى 80 قلق مستقبل	15	06	06.78	07.40
من 81 إلى 121 قلق مستقبل	155	54	70.14	66.67
من 122 إلى 160 قلق مستقبل	51	21	23.08	25.93
المجموع	221	81	100	100

الجدول رقم (38): المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	
	مركز تيزي وزو	مركز بجاية	مركز تيزي وزو	مركز بجاية
درجات قلق المستقبل	107.33	107.02	18.88	18.16

يتضح من الجدولين السابقين أن فئة التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم و التكوين عن بعد بولاية تيزي وزو وفئة التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم و التكوين عن بعد بولاية بجاية، منحصرة في المستوى المتوسط في قلق المستقبل وأن هناك فروق بسيطة في درجات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء، إذ نلاحظ نسبة 70.14% من التلاميذ المتمدرسين بمركز تيزي وزو لديهم مستوى **قلق للمستقل متوسط،** و نفس **المستوى المتوسط لقلق المستقبل** عند التلاميذ المتمدرسين بمركز بجاية و المقدر بـ 66.67% ، و يلاحظ نسب قليلة و متقاربة من التلاميذ المتمدرسين في كلا المركزين لديهم **قلق مستقبل مرتفع** و هي بالترتيب 23.08% و 25.93% ، أما بالنسبة لمستوى قلق المستقبل المنخفض نلاحظ أنه هناك نسب ضعيفة و متقاربة أيضا بين الفئتين.

بالنسبة لمتوسطات الاستجابات لمقياس قلق المستقبل فهي متساوية بين الفئتين إلى حدّ كبير، إذ بلغ المتوسط الحسابي لإجابات التلاميذ المتمدرسين بمركز تيزي وزو

107.33 درجة و قدر المتوسط الحسابي للتلاميذ المتمدرسين بمركز بجاية بـ 107.02 كما كانت استجابات التلاميذ المتمدرسين بمركز تيزي وزو و المتمدرسين بمركز بجاية بدرجة تشتت الدرجات عن المتوسط متساوية أيضا، حيث قدر الانحراف المعياري للفئتين على التوالي بـ : 18.88 و 18.16 .

للتأكد من هذه الفروق إن كانت حقيقية أم راجعة للصدفة و لاختبار الفرضية السادسة قمنا بحساب **اختبار t لعينتين مستقلتين** عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$، و كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (39):الدلالة الإحصائية للفروق في درجات مقياس قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء

متغير مركز الانتماء	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
مركز تيزي وزو	221	107.33	18.886	0.126	300	0.900	0.05	غير دالة
مركز بجاية	81	107.02	18.164					

توقعنا في الفرضية السادسة وجود فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية حسب متغير مركز الانتماء، و ما توصلنا إليه من خلال الجدول السابق يظهر لنا أن الفروق الظاهرة ليست حقيقية أي ليست لها دلالة إحصائية، بالتالي عدم وجود الفروق بين التلاميذ المتمدرسين بمركز تيزي وزو و المتمدرسين بمركز بجاية ، حيث بلغت قيمة اختبار **t** 0.126 و قدر مستوى دلالتها بـ 0.900 و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، بالتالي لا توجد دلالة إحصائية، حيث لم تتحقق الفرضية التي

مفادها : **توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير مركز الانتماء.**

و توصلنا إلى أنه: **لا توجد فروق في قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بمركزي التعليم عن بعد بتيزي وزو و بجاية ، حسب متغير مركز الانتماء.**

❖ **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السادسة:**

فرضنا وجود فروق في درجات قلق المستقبل بين التلاميذ المتمدرسين بالمركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو و التلاميذ المتمدرسين بالمركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد بولاية بجاية، إلا أن نتائج الإحصاء الاستدلالي لم تظهر أية فروق بينهم في درجات قلق المستقبل، قد يرجع السبب إلى توفير هذه المراكز لنفس الشروط والإمكانيات و التسهيلات للتعليم: من كتب وأقراص مدمجة(CD) و المعلامة أو الأرضية هذه الوسيلة الحديثة التي انتهجتها هذه المراكز لكي يتحصل من خلالها التلميذ على الدروس أو الفروض وتصحيحاته أو للتواصل المباشر مع الاساتذة والفيس بوك وأرقام الهاتف والفاكس، مع توفير كل الخدمات البشرية (موظفين إداريين ،أساتذة...).

أضف لذلك طرق التدعيم التي اعتمدت عليها هذه المراكز والمتمثلة في الفروض الفصلية التي تنزلها على موقع الانترنت والتي يتحصل عليها كل التلاميذ بالاعتماد على رقم التسجيل والرقم السري لكل واحد منهم، بالرغم من اختلاف عدد الولايات وعدد المسجلين بالمركزين، إذ نجد مركز بجاية عدد المسجلين فيه (16622) من ولايتي (بجاية وجيجل)، أما مركز تيزي وزو وصل عدد المسجلين فيه(21503) تابعين لثلاثة ولايات (تيزي وزو، بومرداس و البويرة).

أما عن الدراسات التي حاولت دراسة متغير قلق المستقبل بين التلاميذ المسجلين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد باختلاف مركز الانتماء فلم نتمكن الوصول إليها بسبب قلتها أو عدم توفرها أو لعدم نشرها.

3. الدراسة الارتباطية:

يقوم هذا النوع من الدراسات على معرفة كيف ولماذا تحدث الظواهر من خلال مقارنتها مع بعضها البعض من حيث أوجه التشابه و الاختلاف، وذلك من أجل التعرف على العوامل المسببة لحادث أو ظاهرة معينة والظروف المصاحبة لذلك ، والكشف على الروابط والعلاقات أو أجه الشبه والاختلاف بين الظواهر.(**عليان و غنيم،2000: 56)**

اعتمدنا على هذا النوع من الدراسة باستخدام طرق إحصائية و المتمثلة في معاملات الارتباط للكشف عن وجود أو عدم وجود العلاقة وطبيعتها بين متغير قلق المستقبل و متغيري مستوى الطموح وتقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية.

1.3. عـرض و تحليل و مناقشة الفرضيـــــة السابعة

توجد علاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

قبل دراسة هذه العلاقة و التحقق من هذه الفرضية نقدم أهم النتائج الخاصة بمتغير مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، و ذلك للتعرف على مستويات درجات مستوى الطموح لهؤلاء التلاميذ.

❖ **نتائج مقياس مستوى الطموح ككل**

تم الاعتماد هنا على النسب المِئوية، المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لإجابات التلاميذ لمختلف عبارات **مقياس مستوى الطموح** بأبعاده الأربعة **(النظرة إلى الحياة، النظرة للدراسة الجامعية، تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس، الميل إلى المثابرة في الدراسة)**، حيث تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في المقياس، و تمثلت الدرجة الدنيا المحتملة للمقياس ككل في (34×1)=34 درجة، أما الدرجة القصوى المحتملة فتمثلت في (34×4)=136 درجة. قدر المتوسط الحسابي لهذه الدرجات بـ 103.27 و انحراف الدرجة عن متوسط الدرجات قدر بـ 14.82، مما يدل على أن التشتت بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا.

جدول رقم (40) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات مقياس مستوى الطموح

المتغير	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مقياس مستوى الطموح	302	103.27	14.82

تم تحديد فئات الدرجات للمقياس ككل بالاعتماد على الربيعيات في ثلاث مستويات، و تتمثل المستويات الثلاثة كما يلي: من 34 إلى 68 مستوى الطموح منخفض

من 69 إلى 103 مستوى الطموح متوسط

من 104 إلى 136 مستوى الطموح مرتفع

قمنا بتحويل الدرجات إلى تكرارات و نسب مئوية، و وزعت على المستويات الثلاثة المحددة **للتعرف على مستوى طموح التلاميذ بصفة عامة.** حيث تشير الدرجة 131 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 65 تشير إلى الدرجة المنخفضة المحصلة. و نعرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (41) التوزيع التكراري لدرجات مقياس مستوى الطموح ككل

المستويات	التكرار	النسبة
من 34 إلى 68 مستوى الطموح منخفض	06	01.98
من 69 إلى 103 مستوى الطموح متوسط	127	42.05
من 104 إلى 136 مستوى الطموح مرتفع	169	55.96
المجموع	302	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) أن أكثر من نصف أفراد العينة يتمتعون **بمستوى طموح مرتفع** متمثلة **في** 55.96% ما يعادل 169 تلميذا وتلميذة ، حيث درجاتهم في مقياس مستوى الطموح تتراوح ما بين 104 و 136 ما يعكس مستوى مرتفع من الطموح، وما يقارب النصف يتمتعون **بمستوى طموح متوسط** بنسبة 42.05%، وتليها نسبة 01.98% من أفراد العينة لديهم **مستوى طموح منخفض.**

للتعمق أكثر في نتائج درجات مقياس مستوى الطموح حسب أبعاده الأربعة قمنا بتحديد مستويات كل بعد و كانت النتائج كالتالي:

❖ **نتائج بعد النظرة إلى الحياة :**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **النظرة إلى الحياة** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **لبعد النظرة إلى الحياة** في (8×1)= 8 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (8×4) = 32 درجة . و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (25.40) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (04.69) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **النظرة إلى الحياة** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 32 الى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 14 تشير الى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (42) التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة إلى الحياة

المستويات	التكرار	النسبة%
من 08 إلى 16 النظرة إلى الحياة	06	01.98
من 17 الى 25 النظرة إلى الحياة	143	47.36
من 26 إلى 32 النظرة إلى الحياة	153	50.66
المجموع	**302**	**100**

يتبين من الجدول أعلاه أن نصف أفراد العينة لديهم نظرة إيجابية نحو الحياة متمثلة في 50.66% ما يعادل 153 تلميذا وتلميذة ، حيث درجاتهم في بعد النظرة إلى الحياة تتراوح ما بين 26 و 32 ما يعكس المستوى المرتفع، وما يقارب النصف لديهم نظرة نحو الحياة متوسطة بنسبة 47.36%، وتليها نسبة 01.98% من أفراد العينة لديهم نظرة نحو الحياة منخفضة.

❖ **نتائج بعد النظرة للدراسة الجامعية:**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **النظرة للدراسة الجامعية** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **لبعد النظرة للدراسة الجامعية** في (10×1)= 10 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4) = 40 درجة .

و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (29.98) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (06.28) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **النظرة للدراسة الجامعية** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 39 الى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 11 تشير الى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (43) التوزيع التكراري لمستويات بعد النظرة للدراسة الجامعية

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 النظرة للدراسة الجامعية	32	10.59
من 21 الى 31 النظرة للدراسة الجامعية	122	40.39
من 32 إلى 40 النظرة للدراسة الجامعية	148	49.02
المجموع	**302**	**100**

يتبين من الجدول أعلاه أن نصف أفراد العينة لديهم نظرة للدراسة الجامعية مرتفعة متمثلة في 49.02% ما يعادل 148 تلميذا وتلميذة ،حيث درجاتهم في بعد النظرة للدراسة الجامعية تتراوح ما بين 32 و 40 ما يعكس المستوى المرتفع، وما يقارب النصف لديهم نظرة متوسطة نحو الدراسة الجامعية بنسبة 40.39%، وتليها نسبة 10.59% من أفراد العينة لديهم نظرة منخفضة نحو الحياة.

❖ **نتائج بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس:**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **لبعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس** في (8×1)= 8 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (8×4) = 32 درجة.

قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (23.48) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (03.26) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 32 الى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 17 تشير الى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (44) التوزيع التكراري لمستويات بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس

المستويات	التكرار	النسبة%
من 08 إلى 16 تحمل المسؤولية و الاعتماد على	00	00.00
من 17 الى 25 تحمل المسؤولية و الاعتماد على	209	69.20
من 26 إلى 32 تحمل المسؤولية و الاعتماد على	93	30.80
المجموع	**302**	**100**

يتبين من نتائج الجدول رقم (44) اختلافا مقارنة بالبعدين الأولين لمقياس مستوى الطموح، حيث نلاحظ أن معظم أفراد العينة مستوى تحملهم للمسؤولية و الاعتماد على النفس متوسط، قدرت نسبتهم بـ 69.20% ما يعادل 209 تلميذا وتلميذة ، حيث درجاتهم في بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس تتراوح ما بين 17 و 25 ما يعكس المستوى المتوسط، بينما هناك نسبة 30.80% فقط من التلاميذ مستوى تحملهم للمسؤولية و الاعتماد على النفس مرتفع.

❖ **نتائج بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة:**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود بعد **المثابرة في الدراسة** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **لبعد المثابرة في الدراسة** في (8×1)= 8 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (8×4) = 32 درجة.

قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات بـ (24.41) و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر بـ (04.37) مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات لبعد **المثابرة في الدراسة** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 32 الى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 14 تشير الى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (45) التوزيع التكراري لمستويات بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة

المستويات	التكرار	النسبة%
من 08 إلى 16 الميل إلى المثابرة في الدراسة	19	06.30
من 17 الى 25 الميل إلى المثابرة في	143	47.35
من 26 إلى 32 الميل إلى المثابرة في	140	46.35
المجموع	**302**	**100**

يتبين من نتائج الجدول رقم (45) أن النسب متساوية بالتقريب مابين المستوى المتوسط و المستوى المرتفع في الميل إلى المثابرة في الدراسة، حيث نسبة 47.35% ما يعادل 143 تلميذا وتلميذة درجاتهم في بعد المثابرة في الدراسة تتراوح ما بين 17 و 25 ما يعكس المستوى المتوسط، و نسبة 46.35% ما يعادل 140 تلميذا وتلميذة درجاتهم في بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة تتراوح ما بين 26 و 32 ما يعكس المستوى المرتفع، بينما نسبة ضعيفة، و المتمثلة في 06.30% من التلاميذ، مستوى ميلهم للمثابرة في الدراسة منخفض.

❖ مناقشة نتائج مقياس مستويات الطموح

من خلال الجداول الخاصة بمستويات الطموح نلاحظ أن معظم أفراد عينة الدراسة نظرتهم للحياة تتسم بالايجابية حيث 50.66% أي ما يعادل 153 تلميذا وتلميذة درجاتهم في بعد النظرة الايجابية للحياة تراوحت ما بين 26 و 32، ونظرتهم للدراسة الجامعية أيضا إيجابية إذ أن 49.02% منهم درجاتهم في هذا البعد كانت محصورة بين 32 و 40 ،كما أن نسبة 69.20% من أفراد العينة كانت درجات تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس متوسطة، حيث درجاتهم في هذا البعد كانت ما بين 17 و 25، وأيضا نسبة ميل هؤلاء التلاميذ إلى المثابرة في الدراسة متوسطة إذ 47.35% من الحجم الكلي للعينة أي ما يعادل 143 تلميذا وتلميذة درجاتهم في هذا البعد كانت مابين

17 و 25، وباعتبار هذه الأبعاد ما هي إلا سمات لشخص الطموح فإنه من الطبيعي جدا أن نقول أن معظم أفراد عينة هذه الدراسة يتميزون بمستوى مرتفع من الطموح وهذا ما أكدته درجات 169 تلميذا وتلميذة ما يعادل نسبة 55.96% كانت مابين 104 و 136.

❖ للتحقق من الفرضية السابعة حول العلاقة، نقوم بتطبيق الإحصاء الاستدلالي لاكتشاف **العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية**، لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب **معامل ارتباط بيرسون** بين متغيري قلق المستقبل ومستوى الطموح عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$، والنتائج نوضحها في الجدول التالي:

الجدول رقم(46):الدلالة الإحصائية للعلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح.

المتغيرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
قلق المستقبل مستوى الطموح	302	-0.124	0.031	0.05	دالة

افترضنا وجود علاقة ارتباطية بين متغيري قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين في مراكز التعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية، و من خلال النتائج المتوصل إليها عند حساب معامل ارتباط بيرسون حسب الجدول السابق، أظهرت وجود هذه العلاقة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون **0.124-**، و قدر مستوى الدلالة لهذا المعامل بـ 0.031، و هو أصغر من مستوى الدلالة**0.05**بالتالي توجد دلالة

إحصائية، أي توجد علاقة سالبة ضعيفة (علاقة عكسية) بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسيين بمراكز التعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، حيث كلما ارتفع قلق المستقبل انخفض مستوى الطموح و العكس صحيح.

❖ **مناقشة و تفسير نتائج الفرضية السابعة:**

تبين من الجدول رقم(41)، أن أكثر من نصف أفراد العينة يتمتعون بمستوى طموح مرتفع متمثلة في 55.96% و هذا يدل، كما يذكر الباحث،"أنهم يتميزون بالنظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، والمثابرة ..."(**نظمية،1993:114**)، كما بينت النتائج في نفس الجدول رقم(41) نسبة معتبرة ذات مستوى طموح متوسط قدرت بـ 42.05%، لعل هذا ما يفسر المستوى المتوسط من قلق المستقبل لدى أفراد العينة 69.20%.

لعل ظهور المستوى المرتفع من الطموح راجع إلى الأسرة "فهو في الغالب ينظر إليه في التحليل النفسي على أنه نتيجة لأنواع خاصة من الضغوط و الانعصاب داخل الأسرة " (**عبد المؤمن،ب-ت: 146**)، وباعتبارها النواة الأولى التي تقوم بتربية الطفل وفق معايير وقيم وعادات واتجاهات المجتمع، فهي" جماعة أولية تقوم العلاقات بين أفرادها على أساس علاقة الوجه للوجه، ومن تأتي خطورة تأثيرها في تنشئة الطفل" (**سليمان،1997: 528**)، فإن وظيفتها الأساسية توفير الغذاء ،الأمن والحماية للطفل والمحافظة على نمو النفسي والاجتماعي والجسمي والعقلي ليصل إلى مرحلة الرشد بسلام، وخاليا من أي اضطرابات نفسية حادة ويتمتع بشخصية متوازنة ومتوافقة مع نفسه ومع الآخرين، فالأسرة هي التي تحدد نمط شخصية الطفل وسلوكه.

كما ترى الباحثة Huriock **(في عبد المؤمن،ب–ت: 145)**" أن الأسرة بكل جوانبها تلقي الضوء عن مستوى الطموح". فالطفل الذي ينشأ في جوّ مشبع بالبرود والجفاء والإهمال يضع مستويات منخفض من الطموح. **(عبد المؤمن،ب–ت: 171)**، أما الطفل الذي ينشأ في جوّ مفعم بالحب والتقدير وتقديم العون والتشجيع فهو يرفع من مستوى طموحه **(المصري،2011: 75)**

لعل أيضا ظهور المستوى المرتفع من الطموح راجع إلى المستوى التعليمي و المهني للوالدين ، فالمهن التي يمارسها الآباء قد تكون محل إعجاب و تقدير و رضا لدى الأبناء مما يخلق لديهم رغبة في ممارستها ، وبالتالي يتحدد مستوى طموحهم فيها في هذه المهنة لا غير.

يقول في ذلك **Claude levey Leboyer (1971) (في شكور،1991: 78)** "إننا في الحقيقة نرى وراثة مهنية ، إذ كل فرد يفضل مهنة شبيهة بمهنة أبيه وبهذا كان الربط قويا بين المستوى الاجتماعي للأب و بين طموحات الأبناء »، فعندما يتبنى الأبناء طموحات غير مقبولة أو مخالفة لهم يعملون على تعديلها لسبب بسيط هو أن هذا الطموح لا يجلب للابن أو البنت العيش الكريم أو المكانة الاجتماعية المرموقة أو الدخل المالي المرتفع ، لكن ما ينساه هؤلاء الأولياء أن يتساءلوا أنفسهم هل أبنائهم يمتلكون القدرات العقلية أو الجسدية لتبني طموحاتهم ؟ فحتى ولو وفرت لهم كل الإمكانيات المادية فهي غير كافية لتحقيق هذه الطموحات (الدراسية أو المهنية)، " إذ ترتبط سرعة التحصيل و كميته بالذكاء و كذلك بالقدرات الخاصة المطلوبة لنوع معين من التعلم ". **(عبد الخالق، 2000: 220)**

من الجدول رقم(46) لاحظنا وجود **علاقة سالبة ضعيفة** (علاقة عكسية) بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسيين بمراكز التعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية، بمعنى أن كلما ارتفع قلق المستقبل انخفض مستوى الطموح لدى الأفراد، وهذه العلاقة الدالة إحصائيا ظهرت ما بين بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية (قلق المستقبل) وبعد النظرة للدراسة الجامعية (مستوى الطموح)،**(انظر الملحق رقم 19)** والتي قدرت بـ 0.115- أي كلما ارتفعت النظرة السلبية للحياة الدراسية انخفض مستوى الطموح للنظرة الدراسية الجامعية. كيف لا و "النظرة السلبية تحجب الرؤيا الواضحة عن إمكانيات الفرد ويشل قدراته بالتالي يعيق وضع أهداف واعية تتفق مع طموحاته" **(إبراهيم، 2011: 02)**

لعل تفسير هذه النتيجة يعود إلى أن الفرد المتخوف من الغد وما يحمله والتنبؤ السلبي للأحداث التي سيحملها وما ينتج منه من شعور بعدم الأمن والطمأنينة ينتج لدى الفرد شعور بالضيق وعدم القدرة على تحقيق الأهداف و الطموح وبأن الحياة غير جديرة بالاهتمام، " فالقلق يكف قدرات الفرد المعرفية ومن ثم يجعله في حالة من التوتر وعدم الأمن وبالتالي عدم الطموح" **(معوض،2013 : 16)**، هذا القول يتوافق مع ما رآه معوض وعبد العظيم(2005) حيث "يعدّ قلق المستقبل حالة من التوتر وعدم الاطمئنان ، إذ يكون لدى الفرد توقعات سلبية لكل ما يحمله المستقبل من أحداث مما قد يفقد الفرد اللحظة الآنية التي يعشها كنتيجة لهذا الشعور الذي ينتابه، فلا يمكنه من تحقيق ذاته أو نموه الأمثل أو يبدع ، وإنما يضطرب في مظاهر متعددة بدرجات متفاوتة في مقدمتها مستوى الطموح، والذي يشير إلى مقدرة الفرد على التفاؤل ووضع الأهداف وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط. **(معوض وعبد العظيم،2005 : 03)**

- من الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة نجد دراسة نيفين عبد الرحمن المصري(2011) التي هدفت إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة مكونة من(626) طالبا وطالبة من جامعة الأزهر (**المصري،2011: 197**)، ودراسة حسانين(2000) و دراسة المشيخي(2009) التي أكدت وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى أفراد عينة هذه الدراسات.

من بين النتائج التي ظهرت من خلال العلاقة الارتباطية ما بين أبعاد المقياسين قلق المستقبل و مستوى الطموح ، إبراز **علاقة موجبة ضعيفة** دالة إحصائيا بين بعد النظرة السلبية للمستقبل (قلق المستقبل) و بعد النظرة للحياة (مستوى الطموح) (**انظر الملحق رقم 19**) والتي قدرت بـ 0.126 أي كلما ارتفعت النظرة السلبية للمستقبل ارتفع مستوى الطموح للنظرة للحياة . و ظهور العلاقة بينهما راجع إلى أن النظرة السلبية للمستقبل في مقياس قلق المستقبل لم ترتفع بشكل كبير(متوسطة) لكي تؤثر سلبيا على بعد النظرة إلى الحياة(مستوى الطموح) التي كانت لدى أفراد العينة إيجابية.

- تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة **تهاني محمد الحربي(2014):** بعنوان "القلق من المستقبل و علاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض" من أهدافها التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى (520) طالبة في المرحلة الثانوية، حيث أكدت وجود علاقة موجبة بين أبعاد مقياس قلق المستقبل (القلق الذهني واليأس من المستقبل) وأبعاد مقياس مستوى الطموح(التفاؤل)، وكان تفسيرها أن الخوف الشديد من المستقبل واليأس منه قد يجعل الإنسان يقابل هذا اليأس ويحاول التغلب عليه بالتفاؤل، وتؤكد كذلك أن "التحصيل الأكاديمي والمثابرة والبعد المعرفي والدافعية من أكثر المتغيرات المرتبطة

بقلق المستقبل وأيضا والدراسة الجادة هي السبيل لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم فيلعب الخوف من القلق المستقبل دورا إيجابيا ويعمل على زيادة مستوى الطموح" (**الحربي،2014: 96**)، فبالرغم من كثرة المسؤوليات على أفراد العينة (العمل،الزواج، التكوين....) وما ينجم عنها من قلة الوقت الكافي للدراسة، إلا أن نسبة معتبرة 56% يتميزون بنظرة إيجابية للحياة و الحياة الدراسية، و بتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس ولديهم ميل كبير للدراسة، وهي من سمات الطموح المرتفع.

- هذه النتيجة تتفق مع ما ذهبت إليه دراسة **أسعد فاخر حبيب(2014)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى عينة من الطلبة التي قدرت (100) طالب وطالبة من كلية التربية ، أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجبة ضعيفة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح.(**حبيب،2014: 305**)، **و** نفس هذه النتيجة توصلت إليها دراسة الجبوري(2013).

2.3. عـرض و تحليل و مناقشة الفرضيـــــة الثامنة

توجد علاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية.

قبل دراسة هذه العلاقة و التحقق من هذه الفرضية نقدم أهم النتائج الخاصة بمتغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، و ذلك للتعرف على مستويات درجات تقدير الذات لهؤلاء التلاميذ.

❖ **نتائج مقياس تقدير الذات ككل**

تم الاعتماد هنا على النسب المِئوية، المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لإجابات التلاميذ لمختلف عبارات **مقياس تقدير الذات** بأبعاده الأربعة **(البعد النفسي، البعد العائلي، البعد الاجتماعي، البعد الدراسي)**، حيث تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في المقياس، و تمثلت الدرجة الدنيا المحتملة للمقياس ككل في (40×1)=40 درجة، أما الدرجة القصوى المحتملة فتمثلت في (40×4)=160 درجة. قدر المتوسط الحسابي لهذه الدرجات بـ 113.78 و انحراف الدرجة عن متوسط الدرجات قدر بـ 16.62، مما يدل على أن التشتت بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا .

جدول رقم (47) المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات مقياس مستوى الطموح

المتغير	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
مقياس مستوى الطموح	302	113.78	16.62

تم تحديد فئات الدرجات للمقياس ككل بالاعتماد على الربيعيات في ثلاث مستويات، و تتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

من 40 إلى 80 تقدير الذات منخفض.

من 81 إلى 121 تقدير الذات متوسط.

من 122 إلى 160 تقدير الذات مرتفع.

قمنا بتحويل الدرجات إلى تكرارات و نسب مئوية، و وزعت على المستويات الثلاثة المحددة **للتعرف على مستوى تقدير الذات للتلاميذ بصفة عامة.** حيث تشير الدرجة 156 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 68 تشير إلى الدرجة المنخفضة المحصلة. و نعرض النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (48) التوزيع التكراري لدرجات مقياس تقدير الذات

المستويات	التكرار	النسبة
من 40 إلى 80 تقدير ذات منخفض	03	01.00
من 81 إلى 121 تقدير ذات متوسط	205	67.88
من 122 إلى 160 تقدير ذات مرتفع	94	31.12
المجموع	302	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (48) أن معظم أفراد العينة يتمتعون **بتقدير ذات متوسط** متمثلة **في** 67.88% ما يعادل 205 تلميذا وتلميذة ، حيث درجاتهم في مقياس تقدير الذات تتراوح ما بين 81 و 121 ما يعكس **تقدير متوسط للذات،** وهناك نسبة 31.12% من التلاميذ درجاتهم في مقياس تقدير الذات تتراوح ما بين 122 و 160 درجة ما يدل عن **تقدير مرتفع للذات،** وتليها نسبة 01% من أفراد العينة لديهم **تقدير منخفض للذات.**

للتعمق أكثر في نتائج درجات مقياس مستوى الطموح حسب أبعاده الأربعة قمنا بتحديد مستويات كل بعد و كانت النتائج كالتالي:

❖ **نتائج البعد النفسي لتقدير الذات :**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود **البعد النفسي** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **للبعد النفسي** في (10×1)=10 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4) = 40 درجة .

و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات 28.39 و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر 04.70 مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات **للبعد النفسي** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 40 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 14 تشير إلى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (49) التوزيع التكراري لمستويات البعد النفسي لتقدير الذات

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 البعد النفسي لتقدير الذات	06	01.99
من 21 الى 31 البعد النفسي لتقدير الذات	214	70.86
من 32 إلى 40 البعد النفسي لتقدير الذات	82	27.15
المجموع	**302**	**100**

يتبين من الجدول رقم (49) أن معظم أفراد العينة يتمتعون في البعد النفسي بتقدير ذات متوسط متمثلة في 70.86% ما يعادل 214 تلميذا وتلميذة ، حيث درجاتهم في البعد النفسي تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعكس التقدير المتوسط، و نسبة صغيرة لديهم تقدير ذات مرتفع من الناحية النفسية تقدر 27.15%.

❖ **نتائج البعد العائلي لتقدير الذات:**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود **البعد العائلي** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **للبعد العائلي** في (10×1)=10 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4) = 40 درجة .

و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات 29.77 و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر 05.85 مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات **للبعد العائلي** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 40 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 18 تشير إلى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (50) التوزيع التكراري لمستويات البعد العائلي لتقدير الذات

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 البعد العائلي لتقدير الذات	20	06.62
من 21 الى 31 البعد العائلي لتقدير الذات	144	47.68
من 32 إلى 40 البعد العائلي لتقدير الذات	138	45.70
المجموع	**302**	**100**

يتبين من نتائج الجدول رقم (50) أن النسب متساوية بالتقريب مابين المستوى المتوسط و المستوى المرتفع في البعد العائلي لتقدير الذات، حيث نسبة 47.68% ما يعادل 144 تلميذا وتلميذة درجاتهم في البعد العائلي لتقدير الذات تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعكس تقدير ذات متوسط من الناحية العائلية، و نسبة 45.70% ما يعادل 138 تلميذا وتلميذة درجاتهم في البعد العائلي لتقدير الذات تتراوح ما بين 32 و 40 ما يعكس تقدير ذات مرتفع، بينما نسبة ضعيفة، و المتمثلة في 06.62% من التلاميذ، لديهم تقدير ذات منخفض.

❖ نتائج البعد الاجتماعي لتقدير الذات:

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود **البعد الاجتماعي** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **للبعد الاجتماعي** في (10×1)=10 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4) = 40 درجة .

و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات 29.26و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر 04.81 مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات **للبعد الاجتماعي** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 40 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 20 تشير إلى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (51) التوزيع التكراري لمستويات البعد الاجتماعي لتقدير الذات

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 البعد الاجتماعي لتقدير الذات	03	01.00
من 21 إلى 31 البعد الاجتماعي لتقدير الذات	201	66.55
من 32 إلى 40 البعد الاجتماعي لتقدير الذات	98	32.45
المجموع	**302**	**100**

يتبين من الجدول رقم (51) أن معظم أفراد العينة يتمتعون في البعد الاجتماعي بتقدير ذات متوسط متمثلة في 66.55% ما يعادل 201 تلميذا وتلميذة، حيث درجاتهم في البعد الاجتماعي تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعكس التقدير المتوسط، و هناك نسبة 32.45% من التلاميذ لديهم تقدير ذات مرتفع من الناحية الاجتماعية.

❖ **نتائج البعد الدراسي لتقدير الذات:**

من خلال إجابات التلاميذ لمختلف بنود **البعد الدراسي** تم حساب مجموع الدرجات المحصل عليها في هذا البعد، حيث تمثلت الدرجة الصغرى المحتملة **للبعد الدراسي** في (10×1)=10 درجات ، أما الدرجة القصوى المحتملة هي (10×4) = 40 درجة .

و قدر **المتوسط الحسابي** لهذه الدرجات 26.35 و **انحراف الدرجة عن متوسط** الدرجات قدر 04.33 مما يدل على أن التشتت ما بين الدرجات و المتوسط ليس كبيرا. كما تم تحديد فئات الدرجات **للبعد الدراسي** في ثلاث مستويات، حيث تشير الدرجة 39 إلى الدرجة القصوى المحصلة والدرجة 12 تشير الى الدرجة المنخفضة المحصلة. وتتمثل المستويات الثلاثة كما يلي:

الجدول رقم (52) التوزيع التكراري لمستويات البعد الدراسي لتقدير الذات

المستويات	التكرار	النسبة%
من 10 إلى 20 البعد الدراسي لتقدير الذات	22	07.30
من 21 الى 31 البعد الدراسي لتقدير الذات	238	78.80
من 32 إلى 40 البعد الدراسي لتقدير الذات	42	13.90
المجموع	**302**	**100**

يتبين من الجدول رقم (52) أن معظم أفراد العينة يتمتعون في البعد الدراسي بتقدير ذات متوسط متمثلة في 78.80% ما يعادل 238 تلميذا وتلميذة ، حيث درجاتهم في البعد الدراسي تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعكس التقدير المتوسط، و هناك نسبة ضعيفة من التلاميذ لديهم تقدير ذات مرتفع في الجانب الدراسي، و المقدرة بـ 13.90% .

❖ مناقشة نتائج مقياس تقدير الذات

تبين من خلال نتائج مقياس تقدير الذات أن تقدير الذات النفسي لدى معظم أفراد العينة متوسط ،حيث 70.86% أي ما يعادل 214 تلميذا وتلميذة درجاتهم في البعد النفسي للمقياس محصورة ما بين 21 و 31، نفس الدرجات تحصل عليها 47.68% من أفراد العينة في البعد العائلي ما يعني أن تقدير الذات العائلي لديهم كذلك متوسط، وأيضا في البعد الاجتماعي وجدنا أن 66.55% ما يعادل 201 تلميذا و تلميذة من أصل 302 درجاتهم في البعد الاجتماعي لمقياس تقدير الذات تتراوح ما بين 21 و 31 ما يعني تقدير الذات الاجتماعي لديهم متوسط، نفس الدرجات ونفس المستوى من التقدير تحصل عليها 238 تلميذا وتلميذة بنسبة 78.80% في البعد الدراسي، إذا بما أن هذه الأبعاد عناصر أو مكونات أو مجالات لتقدير الذات لكل فرد، إذا يمكن القول أن تقدير الذات العام لدى معظم أفراد عينة الدراسة متوسط وهذا ما تبين في الجدول رقم(48) أين أظهرت درجات 205 تلميذ وتلميذة المتمدرسيين بمركزي تيزي وزو و بجاية للتعليم

والتكوين عن بعد في مقياس تقدير الذات محصورة ما بين 81 و 121 ما يعني أن 67.88% من أفراد العينة يتميزون بتقدير متوسط للذات.

❖ للتحقق من الفرضية الثامنة حول العلاقة، نقوم بتطبيق الإحصاء الاستدلالي لاكتشاف **العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية**، لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب **معامل ارتباط بيرسون** بين متغيري قلق المستقبل و تقدير الذات عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.01$، و النتائج نوضحها في الجدول التالي:

الجدول رقم(53): الدلالة الإحصائية للعلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات

المتغيرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
قلق المستقبل تقدير الذات	302	-0.436	0.000	0.01	دالة

افترضنا وجود علاقة ارتباطية بين متغيري قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين في مراكز التعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية، و من خلال النتائج المتوصل إليها عند حساب معامل ارتباط بيرسون حسب الجدول السابق، أظهرت وجود هذه العلاقة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون 0.44-، و قدر مستوى الدلالة لهذا المعامل بـ 0.00، و هو أصغر من مستوى الدلالة0.01 بالتالي توجد دلالة إحصائية، أي توجد علاقة سالبة متوسطة (علاقة عكسية) بين متغير قلق المستقبل

و متغير تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسيين بمراكز التعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية، حيث كلما ارتفع قلق المستقبل انخفض تقدير الذات و العكس صحيح.

❖ مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثامنة

تبين من الجدول رقم(48) أن نسبة 31.12% من التلاميذ يتسمون بتقدير ذات مرتفع و يذكر عن هذا **عيد(2002)** ""أنهم متفتحين على إمكانياتهم الكامنة ولديهم القدرة على تحمل القلق وتكون لديهم الشجاعة أن يكونوا وأن يحيوا متقبلين لإمكانياتهم **(عيد،2002: 150)**. تبين أيضا أن 67.88% من أفراد العينة يتميزون بتقدير متوسط للذات، "فهم قادرين على القيام بالأشياء المطلوبة منهم وانجازاتهم تكون متوسطة" **(مؤمن،2004: 515)**، فبرغم من أن مستوى قلق المستقبل لديهم متوسط (دافع) وبالرغم من أن مستوى طموحهم مرتفع والذي من المتوقع أن يساعد في رفع من تقديرهم لذواتهم،إلا أن درجات معظمهم في مقياس تقدير الذات كانت في المستوى المتوسط.

لعل هذا المستوى المتوسط من تقدير الذات مصدره الآخرين(الأسرة،جماعة الرفاق...)، فنظرتهم على أن هؤلاء التلاميذ فاشلين وأن فشلهم سببه ذكاءهم المنخفض وأن هذه المراكز فكرة فاشلة ومضيعة للوقت والمال قد تؤثر على البعض إيجابيا (دافع لإثبات العكس) وقد يؤثر على البعض الآخر سلبيا (سبب للفشل) مما يؤثر على تقدير الذات لديهم " فمستوى تقدير الذات يرتبط بآراء وتقييمات الآخرين خصوصا من نعتبرهم مهمين ... فالتقييم الإيجابي يرفع غالبا من تقدير الذات والتقييم السلبي يقلل غالبا منه، فنحن غالبا نرى أنفسنا بالطريقة التي يرانا بها الآخرون" **(مالهي و ريزنر،2005: 18)**.

قد يكون مصدره عدم بلوغهم أقصى أهدافهم أو إنجازاتهم والمتمثلة في النجاح في شهادة الباكالوريا لا سيما وأن 65% من أفراد العينة مسجلين في المستوى الأول والثاني ثانوي ، "فالتطلعات الشخصية تؤثر على الشعور بتقدير الذات، فما يمثل نجاحا لشخص معين

يمكن أن يكون فشلا لآخر، فمستوى تقدير الذات لدى المرء يرفع إذا لبىّ إنجازه أو فاق التطلعات الشخصية." **(مالهي و ريزنر،2005: 20)**

لاحظنا في الجدول رقم(53) وجود علاقة سالبة متوسطة (علاقة عكسية) بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسيين بمراكز التعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، ،وهذه العلاقة الدالة إحصائيا ظهرت في ثلاث أبعاد (النظرة السلبية للحياة الدراسية والمظاهر الجسمية لقلق المستقبل والمظاهر النفسية لقلق المستقبل) عند مستوى الدلالة 0.01 **(الملحق رقم 20)**، وهذا يعنى أن كلما ارتفع قلق المستقبل انخفض تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ وهذا منطقي جدا، فعندما يكون مستوى قلق المستقبل مرتفع فإنه يؤدي إلى اختلال التوازن الذي يؤثر بشكل كبير على صحة الفرد (النفسية والعقلية والجسدية)، فالنظرة التشاؤمية والغامضة والمظلمة لما يحمله المستقبل يؤثر عليه سلبا ويضطرب التفكر لديه مما يؤدي إلى عدم التركيز والشك في قدراته الذاتية.

إذا كان "تقدير الذات يتضمن اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو الذات ومدى اعتقاده أنه مهم وناجح وكفؤ" فإن الشك في قدراته و عدم قدرته على تخطي العقبات والمشكلات التي تواجهه يخلق لديه الإحساس بتقدير ذات متدنية، إذا التفكير المستمر في المستقبل والمجهول الذي يحمله يفقدنا الاهتمام بالحاضر واستغلال كل الفرص بل يشعرنا بالتوتر والخوف من عدم القدرة على مجابهته مما يفقدنا الاهتمام بالذات و تقديره. كما أن "من لديه تقديرا لذاته يتمتع بثقة عالية وغير حساس في المواقف، ولا يضطرب عند الشدائد ويستطيع التحكم والسيطرة على ذاته فيشعر بأن لديه الكفاءة وأكثر سعادة وراضي عن حياته وقادر على مواجهة التحديات وهذه الصفات لا تنطبق مع من لديه تفكير سلبي ونظرة تشاؤمية ويعاني ضغوط وما يتبعها من وجود المظاهر النفسية والجسمية لقلق." **(العنزي،2015: 166)**

- من الدراسات التي تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، نجد دراسة **عطاف حسين ذيب أبو الرب(2012)** بعنوان "قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات لدى طلبة جامعة القدس"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل علاقته بتقدير الذات، والتعرف على مستويات قلق المستقبل لدى عينة مكونة من (434) طالبا وطالبة ، أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى أفراد العينة. **(أبو الرب،2012)**،

- نفس النتيجة توصل إليها الباحث محمد الأسمري(2013) بعنوان "قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب ذو الإعاقة السمعية في مدينة الدمام"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل و علاقته بتقدير الذات لدى(76) طالبا وطالبة يعانون من الإعاقة السمعية بالمرحلة الثانوية، وكذا دراسة تهاني محمد الحربي(2014).

لاحظنا أيضا وجود **علاقة ضعيفة وموجبة بين بعد النظرة السلبية للمستقبل و الأبعاد الأربعة لمقياس تقدير الذات** و المقدرة على التوالي(0.15، 0.22، 0.14، 0.14) **(الملحق رقم 20)**، بمعني كلما ارتفعت النظرة السلبية للمستقبل ارتفع تقدير الذات و هذه العلاقة الموجبة بين بعد النظرة السلبية للمستقبل في مقياس قلق المستقبل وكل أبعاد مقياس تقدير الذات، ترجع إلى أن النظرة السلبية للمستقبل لدى أفراد العينة لم تكن مرتفعة لديهم لكي تؤثر بشكل سلبي على تقدير الذات حيث كانت متوسطة .

يؤكد Rogers(1969) **(في أبو الرب،2012: 92-93)** "أن تهديدات الذات أو سوء التوافق يحدث عندما يتعرض الإنسان للقلق و أن القلق هو استجابة انفعالية للتهديد تنذر بأن بنيان الذات المنظم أصبح في خطر، فالقلق يؤدي إلى إحداث تغير خطير في صورة

الفرد لذاته ، أما إذا كان الفرد سويا لا يعاني من أي قلق زائد فإن هذا يؤدي إلى إحداث التوافق الشخصي ويؤدي إلى تقدير ذات مرتفع."

تؤكد عابد(2015) أن كلما كان القلق نحو المستقبل كلما كان لديهم فاعلية أكثر ودافعية نحو الإنجاز و العمل والنجاح في الدراسة والتفوق، و أن نفس الظروف قد تؤثر على شخص بشكل إيجابي وآخر بشكل سلبي(**عابد،2015: 92**).

- اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مجذوب أحمد و محمد أحمد قمر(2015) بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل لدى(277) طالبا من جامعة دنقلا، حيث توصلت إلى أن تقدير الذات غير قادر على التنبؤ بقلق المستقبل، وهذا بسبب تمتع أفراد العينة بمستوى جيد من الصحة النفسية والإيمان بالله. (**قمر،2015: 126**)

- كما اتفقت مع دراسة عرين عبد القادر المجالي(2015) بعنوان مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العادين، تكونت عينة الدراسة على(102) طالبا منهم (39) طالبا عاديا و(43) يعانون من ضعف في السمع، أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى القلق وتقدير الذات لدى الطلبة العادين (**المجالي،2015: 607**)

الخاتمـــة

خاتمة البحث

يعتبر قلق المستقبل من الظواهر التي حظيت باهتمام الباحثين كونه يؤثر على الفرد بشكل ايجابي وسلبي، فقد يكون دافعا للإنجاز والنجاح إذا كان في مستوياته المتوسطة وقد يكون معيقا (اضطرابا) إذا زاد مستواه عن المتوسط، حيث يحجب الروية عن قدرات الفرد وإمكانياته ويقلل من تقديره لذاته، إذ كلما ارتفع قلق المستقبل انخفض مستوى طموح وانخفض تقدير الفرد لذاته،وكلما ارتفع مستوى الطموح وتقدير الذات عند الفرد انخفض قلق المستقبل لديه، بالتالي يمكن القول أن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة علاقة تأثير وتأثر، وهذا الاستنتاج أكدته العديد من الدراسات.

لغرض فهم أكثر لطبيعة هذه العلاقة، قمنا بدراستها على عينة من التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد(تيزي وزو وبجاية) و ذلك بعد طرح عدة تساؤلات و صياغة فرضيات إجابة لهذه التساؤلات و باتخاذ المنهج الوصفي المناسب لنوع الدراسة، لتحقيق ذلك قمنا ببناء ثلاثة مقاييس (قلق المستقبل، مستوى الطموح، تقدير الذات) مناسبة لعينة الدراسة بعد الاستعانة ببعض الدراسات السابقة وطبعا الخلفية النظرية للمتغيرات، فيما بعد أجرينا الدراسة الاستطلاعية لاختبار هذه المقاييس و الاطلاع على الميدان باختيار عينة قدرت بـ (80) تلميذا متمدرسا بمركز تيزي وزو للتعليم والتكوين عن بعد، والغرض من هذا التأكد من خصائصها السيكومترية حيث اعتمدنا في حساب ثباتها على معامل ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية ، وعلى صدق المحكمين والاتساق الداخلي لحساب الصدق، وبعد التأكد من تمتع المقاييس بمقدار عال من الصدق والثبات، قمنا بتوسيع مجال الدراسة لتضم (302) تلميذا وتلميذة مسجلين بمركز تيزي وزو(الذي يضم ثلاث ولايات تيزي وزو، بومرداس و البويرة) ومركز بجاية(الذي يضم ولايتي بجاية و جيجل)، و هي مراكز خاصة للتعليم والتكوين عن بعد في السنة الدراسية (2016-2017).

بعد جمع البيانات وتفريغها، بالاعتماد على جملة من الأساليب الإحصائية، قمنا بعرض النتائج في جداول إحصائية وقمنا بتحليلها ومناقشتها وتفسيرها بالاعتماد على الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة وبالاعتماد أيضا على بعض الدراسات السابقة. شملت الدراسة الحالية ثمان فرضيات متنوعة و للتحقق منها اخترنا الأنماط الثلاثة للمنهج الوصفي و هي الدراسة المسحية و الدراسة المقارنة و الدراسة الارتباطية، وفيما يلي ملخص لأهم هذه النتائج:

- توصلنا من خلال **الدراسة المسحية** إلى رفض **الفرضية الأولى** التي مفادها "مستوى درجات قلق المستقبل مرتفع عند معظم التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية." حيث بينت النتائج غير ذلك، توصلنا إلى أن نسبة (69.20٪) من الحجم الكلي للعينة درجاتهم في المقياس كانت مابين 81 و 121 درجة، مما يدل على مستوى متوسط من قلق المستقبل لديهم. بالتالي **لم تتحقق الفرضية الأولى** إذ بينت النتائج أن "**مستوى درجات قلق المستقبل متوسط عند معظم التلاميذ المتمدرسيين بالمراكز الجهوية للتعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية** ". و هذا المستوى من قلق المستقبل ما اعتبره الباحثون قلق مستقبل طبيعي والدافع للإنجاز والنجاح، افترضنا أن سبب ظهور هذا المستوى المتوسط لقلق المستقبل لدى هؤلاء التلاميذ نظرا للنسب المعتبرة من النجاح التي تعرفها هذه المراكز كل سنة ما أعطى أملا لهؤلاء التلاميذ. هناك عدة دراسات أكدت هذا المستوى المتوسط لقلق المستقبل و البعض الآخر أظهر وجود قلق مستقبل مرتفع لدى أفراد العينة و هذا حسب اختلاف أفراد العينات.

- تمّ طرح خمس فرضيات لدراسة الفروق حسب متغيرات الجنس، المستوى التعليمي، التخصص، تكرار السنة و مركز الانتماء، ومن خلال **الدراسة المقارنة** لهذه الفرضيات توصلنا إلى رفض كل هذه الفرضيات وفقا للنتائج المتوصل إليها و كانت كالتالي:

– بالنسبة **للفرضية الثانية** والتي مفادها: توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس، تمّ رفضها حيث بينت قيمة اختبار t للفروق (−0.903) و مستوى دلالتها (0.367) عدم وجود الدلالة الاحصائية بالتالي توصلنا إلى **عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ، حسب متغير الجنس.** لقد أرجعنا عدم وجود فروق في قلق المستقبل بين الذكور والإناث، ربما إلى متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية التي دفعت المرأة إلى الخروج من المنزل إلى جانب الرجل، أو إلى فتح هذه المراكز أبوابها لكل الراغبين بالتعليم ذكورا و إناثا، و توفر نفس الفرص لهم، و دراسة أحمد محمد حسانين(**2000**) ودراسة التيجاني بن الظاهر(2010) ودراسة Ari(2011) كلها دراسات تتفق في عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل.

– لم تحقق **الفرضية الثالثة** والتي نصت: توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، حسب متغير المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة اختبار f (0.118) و قدر مستوى دلالتها بـ (0.889) و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، و توصلنا إلى **عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية ،حسب متغير المستوى التعليمي** ، لعل السبب راجع إلى اعتبار هؤلاء التلاميذ دون استثناء، هذه المراكز فرصة ثانية لمواصلة تعليمهم،أو إلى الدعم الذي يتلقونه من أسرهم، وهذه النتيجة لا تختلف عن ما توصلت إليه دراسة خالد العنزي (**2010**)، لكن دراسة غالب المشيخي (2009) تخالفهما فهي تأكد وجود فروق في قلق المستقبل بين المستويات التعليمية.

– أظهرت نتائج **الفرضية الرابعة** التي مفادها: توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية، حسب متغير التخصص، عدم وجود دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة اختبار **f** (1.229) و قدر مستوى دلالتها بـ (0.294) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و توصلنا إلى **عدم وجود فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية ،حسب متغير التخصص.** نعتقد أن الأفكار الايجابية التي يحملها هؤلاء التلاميذ نحو المراكز من جهة ونحو المستقبل من جهة ثانية أو إلى سياسة الدعم في وسائل التعليم التي اتخذتها هذه المراكز لتعويض غياب المعلم، أو إلى حرية التلاميذ في هذه المراكز في اختيار التخصص الذي يرغبون فيه والذي يعتقدون أنه الأنسب لقدراتهم واستعدادهم وميولاتهم، سببا في عدم وجود فروق بين التخصصات التعليمية. لقد توصلت إلى نفس النتيجة كل من دراسة التيجاني بن الطاهر (2010) ودراسة العكايشي(2000).

– بينت نتائج **الفرضية الخامسة** التي مفادها: توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، حسب تكرار السنة، عدم وجود دلالة إحصائية، إذ قدرت قيمة اختبار**t** (0.694) و قدر مستوى دلالتها بـ (0.488) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، و توصلنا إلى **عدم وجود فروق بين التلاميذ الذين لم يكرروا السنة و التلاميذ الذين كرروا السنة في درجات قلق المستقبل،** ولعل هذا يعود إلى الدعم النفسي من قبل أولياء هؤلاء التلاميذ أو من قبل المراكز.

– لم تتحقق أيضا **الفرضية السادسة** التي مفادها: توجد فروق في درجات قلق المستقبل عند التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، حسب متغير مركز الانتماء، حيث قدرت قيمة اختبار**t** (0.126) و قدر مستوى دلالتها

بـ (0.900) و هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 بالتالي لا توجد دلالة إحصائية ، و تبين **عدم وجود فروق بين التلاميذ الذين ينتمون إلى المركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو و التلاميذ الذين ينتمون إلى المركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد بولاية بجاية،** قد يكون السبب راجع إلى توفير هذه المراكز نفس شروط وإمكانيات التسهيلات للتعليم، أو إلى توفير كل الخدمات البشرية، أو إلى طرق التدعيم التي انتهجتها هذه المراكز.

- تمّ طرح فرضيتين لدراسة العلاقة بين متغير قلق المستقبل و متغيري مستوى الطموح و تقدير الذات، ومن خلال **الدراسة الارتباطية** لهاته الفرضيتين توصلنا إلى قبولها وفقا للنتائج المتوصل إليها و كانت كالتالي:

– أظهرت نتائج **الفرضية السابعة** القائلة أنه: توجد علاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية، قبول الفرضية بوجود دلالة إحصائية أي **وجود علاقة بين متغيري قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسين في مراكز التعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية**،حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(**0.124–**)، و قدر مستوى الدلالة لهذا المعامل ب(0.031)، و هو أصغر من مستوى الدلالة(**0.05**)، بالتالي توجد علاقة سالبة ضعيفة (علاقة عكسية)بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى التلاميذ المتمدرسيين بهذه المراكز، بمعنى أن كلما ارتفع قلق المستقبل انخفض مستوى الطموح لدى التلاميذ، و هي علاقة دالة ضعيفة ظهرت ما بين بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية (قلق المستقبل) وبعد النظرة للدراسة الجامعية (مستوى الطموح)، والتي قدرت بـ 0.115– أي كلما ارتفعت النظرة السلبية للحياة الدراسية انخفض مستوى الطموح للنظرة الدراسية الجامعية. وهي نتيجة اعتبرناها منطقية كون أن النظرة

التشاؤمية التي يمتاز بها الشخص القلق من المستقبل تحجب الرؤية عن قدراته وإمكانياته ويقلل من طموحاته وأهدافه.

– تحققت **الفرضية الثامنة** التي مفادها: توجد علاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو و بجاية. إذ تبينت الدلالة الاحصائية، حيث قيمة معامل ارتباط بلغ (**0.44**−) و مستوى دلالته (0.00)، و هو أصغر من مستوى الدلالة(**0.01**)، و هي علاقة سالبة متوسطة (علاقة عكسية) بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسيين بمراكز التعليم والتكوين عن بعد بولايتي تيزي وزو وبجاية، على الرغم من أن مستوى تقدير الذات لدى معظم أفراد العينة(67.88٪) متوسط،، وقد افترضنا أن هذا المستوى المتوسط من تقدير الذات مصدره الآخرين(الأسرة،جماعة الرفاق...)،أو يكون مصدره عدم بلوغهم أقصى أهدافهم أو إنجازاتهم، كما رأينا أيضا ظهور علاقة سلبية بين قلق المستقبل وتقدير الذات منطقي كون التفكير المستمر في المستقبل والمجهول يشعرنا بالتوتر والخوف من عدم القدرة على مجابهته مما يفقدنا الاهتمام بالذات و تقديرها. ومن الدراسات التي تتفق مع هذه النتيجة دراسة عطاف حسين ذيب أبو الرب(2012) ودراسة محمد الأسمري(2013) وكذا دراسة تهاني محمد الحربي(2014).

الاقتراحات:

بعد انهاء بحثنا و تقديمه من خلال عرض الفصول النظرية و التطبيقية، و عرض النتائج المتوصل إليها نقترح ما يلي:

- إجراء دراسات أخرى عن مراكز التعليم والتكوين عن بعد باعتبارها مؤسسة تربوية تهدف إلى التكوين والتعليم.
- إجراء دراسات معمقة عن متغير قلق المستقبل كونه اضطراب يؤثر على كل جوانب الشخصية.
- إجراء دراسات أخرى على عينة أوسع حيث تضم عددا أكبر من المراكز بالتالي عدد أكبر من التلاميذ.
- بناء برامج (إرشادية،نفسية، دينية) لتخيف من قلق المستقبل لدى كل التلاميذ دون استثناء.
- تدعيم هذه المراكز بخدمات توجيهية أكثر لاسيما أن التجديدات فيها تمسها كل سنة.

قائمة المراجع

1.قائمة المراجع باللغة العربية:

1.1.قائمة الكتب:

1. إبراهيم ،فيولت إبراهيم (1998).**دراسات في سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة** .الطبعة الأولى.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.
2. إبراهيم ،مروان عبد المجيد (2000).**الأسس العلمية لإعداد الرسائل الجامعية**.الطبعة الأولى.عمان : مؤسسة الوراق.
3. ابن منظور ،أبو الفضل جمال الدين (1990).**لسان العرب**. لبنان :دار صادر للطباعة والنشر.
4. أبو جادو صالح محمد (1998).**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** .الطبعة الأولى.عمان :دار المسيرة.
5. أبو جادو صالح محمد (2004).**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** .الطبعة الرابعة.عمان :دار المسيرة.
6. أبو جادو صالح محمد (2004).**علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**.الطبعة الأولى.عمان :دار المسيرة.
7. أبو جادو، صالح محمد عليّ (2004). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** .الطبعة الرابعة. عمان :دار المسيرة.
8. أبو مغلي ،سميح (2002). **التنشئة الاجتماعية للطفل**.اليازوري.
9. أبو ناهية، صلاح (1981).**دراسة لبعض العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي**. القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.
10. أحمد، سهير كامل (1999).**أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق** .الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
11. الأزرق ،عبد الرحمن صالح (2000).**علم النفس التربوي للمعلمين** .طرابلس: مكتبة طرابلس العلمية.
12. أسعد ،يوسف ميخائيل (2001).**الشباب والتوتر النفسي** .القاهرة :دار غريب.
13. أسعد ،يوسف ميخائيل (ب–ت).**رعاية المراهقين**. القاهرة :دار غريب للطباعة والنشر و التوزيع.

14. الأسعدي، سعد جاسم و إبراهيم ،مروان عبد المجيد (2003).**الإرشاد التربوي (مفهومه وخصائصه ماهيته)**.الطبعة الأولى .عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.

15. اسكندر ،كمال يوسف(1990).**التعليم العالي عن بعد**.تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

16. الأقصري، يوسف (2002).**كيف تتخلص من الخوف وقلق المستقبل**.القاهرة: دار اللطائف للنشر والتوزيع.

17. باظة ،أمال عبد السميع (2004).**مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب** .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

18. بطرس، حافظ بطرس (2008).**التكيف والصحة النفسية للطفل**.عمان: دار المسيرة.

19. بكر ،عبد الجواد (2000). **قراءات في التعليم عن بعد** .الإسكندرية :دار الوفاء.

20. بن علو ،الأزرق (2003). **كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة**. القاهرة: دار قباء.

21. بني يونس،محمد محمود (2007).**سيكولوجية الدافعية والانفعالات** . الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة.

22. بوعلاق ،محمد (2009).**الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم النفسية و التربوية والاجتماعية**.الجزائر :دار الأمل.

23. بيك، أرون (2000).**العلاج المعرفي والاضطرابات المعرفية** .(ترجمة: عادل، مصطفى).القاهرة :دار الأفاق العربية.

24. حبيب، صمرئيل (ب–ت).**سيكولوجية القلق**. الاسكندرية :دار الثقافة.

25. حجاب ،محمد منير (2000).**الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية** .الطبعة الثالثة .القاهرة :دار الفجر.

26. الحنفي ،عبد المنعم (1995).**علم النفس في حياتنا اليومية**.الطبعة الأولى. القاهرة :مكتبة مدبولي.

27. الحنيطي،عبد الرحيم (2004). **معايير الجودة والنوعية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد** .عماتن :منشورات الشبكة العربية للتعليم المفتوح.

28. الحياني ،صبري بردان عليّ (2011).**الصحة النفسية والعلاج النفسي** .الطبعة الأولى.عمان :دار صفاء.

29. الحيلة ،محمد محمود (2004). **تكنولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق** .عمان :دار المسيرة.

30. الخالدي ، عطا الله فؤاد و العلمي، دلال سعد الدين .(2009).**الصحة النفسية و علاقتها بالتكيف و التوافق**.الطبعة الأولى.عمان : دار صفاء.

31. الخطيب ،أحمد محمد (1987). **التعليم عن بعد** .عمان :منتدى الفكر العربي.

32. الخطيب،جمال محمد (2014).**تعديل السلوك الإنساني**.عمان:دار الفكر.

33. الداهري ،صالح حسن(2005).**مبادئ الصحة النفسية** .عمان :دار وائل.

34. دسوقي ،كمال (1984).**علم النفس ودراسة التوافق** .بيروت :دار النهضة العربية.

35. دويدار ، عبد الفتاح(1992).**سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات** .بيروت :دار النهضة.

36. راجح ،أحمد عزت (1976). **أصول علم النفس. الإسكندرية:** المكتب المصري الحديث.

37. رزق ،أسعد (1997). **موسوعة علم النفس** .الطبعة الثانية .بيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

38. رضوان ،سامر جميل (2007).**الصحة النفسية**. عمان : دار المسيرة.

39. الزغبي ، محمد بلال (2006).**النظام الإحصائي spss ،فهم وتحليل البيانات الإحصائية** .الطبعة الثالثة. لأردن : دار وائل للنشر.

40. زهران ،حامد عبد السلام (1984).**علم النفس الاجتماعي**.القاهرة.

41. زهران،حامد عبد السلام (1997).**الصحة النفسية والعلاج النفسي**.الطبعة الثالثة.القاهرة :عالم الكتب.

42. زهران،حامد عبد السلام (2003).**دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي** .الطبعة الثالثة. القاهرة :عالم الكتب.

43. زيدان ،محمد مصطفى (ب–ت).**دارسة في سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

44. سليم، مريم(2003).**تقدير الذات والثقة بالنفس**.بيروت:دار النهضة العربية.

45. سيد سليمان،عبد الرحمن (1997). **نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة** .القاهرة:زهراء الشرق.

46. الشاذلي، عبد الحميد محمد(2001). **الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية**.الطبعة الثانية. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

47. شحاتة ،حسن و محباب ،أبو عميرة (2000).**المعلمون والمتعلمون** .الطبعة الثانية.القاهرة :مكتبة الدار العربية للكتاب.

48. الشربيني ،لطفي عبد العزيز (ب–ت).**كيف تتغلب على القلق (المشكلة والحل)**.بيروت: دار النهضة.

49. الشرقاوي، أنور محمد (1992).**علم النفس العرفي المعاصر**.الطبعة الأولى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

50. شكشك، أنس عبدو (2009).**الأمراض النفسية والعلاج النفسي** .عمان :دار الشروق.

51. شكور ،جليل وديع (1989).**أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة**.لبنان:دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع.

52. الشناوي، محمد (2001).**التنشئة الاجتماعية** .الطبعة الأولى. عمان :دار صفاء.

53. الصديقي ،سلوى عثمان و بدوي ،هناء حافظ (1999).**أبعاد العملية الاتصالية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

54. الصريع ،طالب (2007).**التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتشريعات العربية** .الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

55. عباس ،فيصل (1996).**الاختبارات النفسية (تقنياتها و إجراءاتها)**.الطبعة الأولى.بيروت:دار الفكر العربي.

56. عبد الحميد ،محمد (2006).**منظومة التعليم عبر الشبكات** .القاهرة: عالم الكتب.

57. عبد الخالق، أحمد محمد (2000). **أسس علم النفس**.الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية.

58. عبد الرحمن ،سعد (1998).**القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**.الطبعة الثالثة.القاهرة :دار الفكر العربي.

59. عبد السميع، مصطفى (2004). **تكنولوجية التعليم مفاهيم وتطبيقات**.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

60. عبد الغفار ،عبد السلام (2001).**مقدمة في علم النفس**.القاهرة: دار النهضة العربية.

61. عبد الفتاح،كامليا (1984). **مستوى الطموح والشخصية**. بيروت : دار النهضة العربية.

62. عبد اللطيف .مدحت عبد الحميد (1990).**الصحة النفسية والتوافق الدراسي**.بيروت :دار النهضة العربية.

63. عبد اللطيف ،أحمد محمد (ب–ت).**التعليم الالكتروني وسيلة فاعلة لتحويل التعليم العالي**.كلية التربية: جامعة بابل.

64. عبد الله ، مجدي أحمد محمد (2000). **علم النفس المرضي – دراسة تشخيصية بين السواء والاضطراب**.الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية.

65. عبد المؤمن ،محمد حسين (ب–ت).**مشكلات الأطفال النفسية**.الإسكندرية :دار الفكر الجامعي.

66. عبد الهادي، نبيل (1999).**القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي** .الطبعة الأولي.عمان :دار وائل.

67. عبيدات، محمد وأبو نصار،محمد ومبيضين ،مقلة (1999).**منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**. الطبعة الثانية. عمان :دار وائل للنشر .

68. عثمان، فاروق السيد (2001).**القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة :دار الفكر العربي.

69. عليان ،ربحي مصطفي وغنيم ،عثمان محمد (2000).مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى.دار صفاء .

70. العمرية ،صلاح الدين (2005).**علم النفس النمو** .عمان :مكتبة المجتمع العربي.

71. العمرية، صلاح الدين (2004).**علم النفس النمو**.الطبعة الأولى .عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر.

72. العناني ،حنان عبد الحميد (2000).**الصحة النفسية**.الأردن :دار الفكر.

73. العنزي ،فلاح محروت (2006).**علم النفس الاجتماعي** .الطبعة الرابعة .الرياض :المطبعة التقنية للأوقست.

74. عوض ،عباس محمود (1986).في علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

75. عيد، محمد إبراهيم (2002).**الهوية والقلق والإبداع**. القاهرة: دار القاهرة.

76. العيسوي ،عبد الرحمن (2004).**علم النفس التربوي**.الطبعة الأولى. بيروت : دار النهضة العربية.

77. العيسوي،عبد الرحمن(2002).**الجديد في الصحة النفسية**.الإسكندرية :منشأ المعارف.

78. غانم ،محمد(2005).**الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية** .القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

79. الغريب ،رمزية (1990).**التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية** .القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

80. فرويد،سيجموند (1989).**الكف والعرض والقلق**.(ترجمة: نجاتي، محمد عثمان).بيروت: دار الشروق.

81. الفقي، إبراهيم(2009).**حياة بلا توتر**.القاهرة : إبداع للإعلام والنشر.

82. فهمي ،مصطفى (1995).**الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف** .الطبعة الثالثة.القاهرة:مكتبة الخانجي.

83. قطامي،يوسف وعدس ،عبد الرحمن(2002).**علم النفس العام**.عمان :دار الفكر.

84. كراجة ،عبد القادر(1997).**سيكولوجية التعلم** .الطبعة الأولى.عمان :دار اليازوري.

85. كفافي، علاء الدين (1999).**الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النسقي الاتصالي)** .الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

86. كويليام .سوزان (2005).**الدوافع المحركة للبشر** .السعودية .

87. لعويسات ،جمال الدين (2002).**السلوك التنظيمي والتطور الإداري** .الجزائر :دار هومة.

88. اللقاني، محمد حسن وأبوسنية، عواد عبد الجواد (1990).**التعليم والتعليم الصفي**. عمان: دار الثقافة.

89. مالك ،خالد مصطفى (2000).**تكنولوجية التعليم المفتوح** .القاهرة :عالم الكتب.

90. مالهي، رانجيت سينج و ريزنر ،روبرت دبليو (2005). **تعزيز تقدير الذات**. السعودية : مكتبة جرير.

91. مدني ،محمد عطا (2007).**التعليم عن بعد (أهدافه وأسسه وتطبيقاته العلمية)**.عمان :دار المسيرة.

92. المعايطة، خليل (2000). **علم النفس الاجتماعي**. عمان :دار الفكر.

93. مكنزي ،كوام (2012). **القلق ونوبات الذعر** .(ترجمة: أمان الدين ،هلاّ).الطبعة الأولى .الرياض: دار المؤلف.

94. ملحم ،سامي محمد،(2001).**الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية** .الطبعة الأولى.عمان :دار المسيرة.

95. ملحم ،سامي محمد (2006). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** .الطبعة الرابعة. عمان :دار المسيرة.

96. ملحم ،سامي محمد (2010). **البحث في التربية وعلم النفس** .الطبعة الرابعة. عمان :دار المسيرة.

97. مليكة ،لويس كامل (1990).**العلاج السلوكي وتعديل السلوك**.الطبعة الأولى.الكويت: دار القلم.

98. منصور،طلعت و الشرقاوي، أنور و عز الدين، عادل و أبو عوف، فاروق (2003).**أسس علم النفس العام**. القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

99. مؤمن ،داليا عزت (2004).**سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**.الطبعة الثانية .الإسكندرية :مركز الإسكندرية للكتاب.

100. نبي يونس،محمد محمود (2007).**سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. الطبعة الاولى. عمان :دار المسيرة.

101. نشوان ،يعقوب حسين (2004).**إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح** .الطبعة الأولى.عمان :الفرقان.

102. يعقوب ،أمال محمد(1989). **علم النفس الاجتماعي** .بغداد :المكتبة الوطنية.

2.1. قائمة الرسائل:

103. أبو الربّ،عطاف حسن ذيب (2012).قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة جامعة القدس.***رسالة ماجستير غير منشورة*** .جامعة القدس.

104. أبو العلا، مدحت ألطاف عباس (1990). دراسة تجريبية لخفض مستوى قلق المستقبل لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم. ***رسالة دكتوراه منشورة*** ،جامعة أصوان مصر.

105. أبو زايد ،أحمد عبد الله (1999).دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الابتكارية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم وقطاع غزة . ***رسالة ماجستير غير منشورة*** .جامعة السودان للعلوم والتكنولوجية.

106. أبو طالب ،محمد عليّ (1988).دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والأدبي. ***رسالة ماجستير غير منشورة***.جامعة أم القرى.

107. الأسمري،محمد عليّ (2013). مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى طلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الدمام .***رسالة ماجستير غير منشورة***.جامعة البحرين.

108. الأسود فايز (2003).دراسة في مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعيين في دولة فلسطين . ***رسالة دكتوراه غير منشورة***.جامعة الأقصى.

109. بعلي، مصطفى (2015).القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (قلق المستقبل والوحدة النفسية). ***رسالة دكتوراه غير منشورة***،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ،جامعة محمد خيضر بسكرة(الجزائر)

110. بلكيلاني، إبراهيم(2008). بتقدير الذات وعلاقته قلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو في النرويج.***رسالة ماجستير غير منشورة***،الاكاديمية العربية المفتوحة ،الدانمارك.

111. بوفاتح ،محمد (2005).الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.***رسالة ماجستير غير منشورة*** .كلية الآداب والعلوم الإنسانية،جامعة ورقلة الجزائر.

112. التويجري ،أسماء (2002).المتغيرات الاجتماعية المحددة وأنماط الطموح الاجتماعي .***رسالة دكتوراه غير منشورة***.الرياض: مكتبة عبد العزيز العامة.

113. الجبوري، محمد الهادي(2013). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لدى طلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا. ***أطروحة دكتوراه غير منشورة***،كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة.

114. الجرسي،محمد العزيز (2017).التعصب الحزبي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقته بقلق المستقبل .***رسالة ماجستير غير منشورة*** .كلية التربية :الجامعة الإسلامية.

115. جمال الدين ،نجوى يوسف(1995). تخطيط التعليم الجامعي المفتوح في مصر .***رسالة دكتوراه غير منشورة***. معهد الدراسات والبحوث التربوية ،جامعة مصر.

116. الحربي، تهاني محمد (2014). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.***رسالة ماجستير غير منشورة*** ، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية ،جامعة نايف.

117. حسانين، أحمد محمد (2000).قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي.***رسالة ماجستير غير منشورة***. كلية الآداب ،جامعة المنيا.

118. حسين، وفاء محمد مهني(2014). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام. ***رسالة ماجستير غير منشورة*** ، كلية الآداب،جامعة المنيا.

119. الحلبي ،حنان خليل (2000).مستوى الطموح و دوره في العلاقات الزوجية دراسة ميدانية في مدينة دمشق .***رسالة ماجستير غير منشورة*** .جامعة دمشق.

120. حمزاوي،زاهية (2017).صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهقين . ***رسالة ماجستير غير منشورة***.كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة وهران الجزائر.

121. حنتول، أحمد موسى محمد(2012).فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف من قلق المستقبل وأثره على دافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلاب بكلية المجتمع بجامعة جازان.***رسالة دكتوراه غير منشورة***، كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

122. زقارة ،أحمد (2014).المشروع الشخصي وعلاقته بقلق المستقبل –دراسة ميدانية على عينة من الشباب المتمدرس.***أطروحة دكتوراه غير منشورة***،كلية العلوم الاجتماعية،جامعة وهران.

123. سعود،ناهد شريف(2005).قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم .***أطروحة دكتوراه غير منشورة***، جامعة دمشق.

124. السيد ،هيام خليل (2002).العلاقة بين توجيهات الأهداف و الطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة . ***رسالة ماجستير غير منشورة***.جامعة عين الشمس.

125. شاهين ،سعاد (1987).أثر الأسلوب المعرفي وطبيعة الشرح اللفظي المصاحب للصور على تحصيل بعض المعلومات لدى طلاب شعبتي التاريخ والفلسفة . ***رسالة دكتوراه غير منشورة***.جامعة طنطا.

126. شبير ،توفيق محمد توفيق (2005).دارسة مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية.***رسالة ماجستير غير منشورة***.كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.

127. شعبان ،عبد ربه عليّ (2010).الخجل وعلاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح لدى المعاقين بصريا .***رسالة ماجستير غير منشورة***.غزة: الجامعة الإسلامية.

128. شلهوب،دعاء جهاد (2016).قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية .***رسالة ماجستير غير منشورة***.كلية التربية ،جامعة دمشق.

129. شوكت ،محمد (2013).تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران .مركز البحوث التربوية .كلية التربية ،جامعة الملك سعود.

130. عابد ،هيام زياد فريج (2015). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة. ***رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية*** ،الجامعة الإسلامية غزة.

131. عبد الرحمن ،تقوى (2013).تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة ولاية الخرطوم . ***رسالة ماجستير غير منشورة***.كلية علم النفس .جامعة السودان.

132. العجمي، نجلاء محمد (2004). بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية ،جامعة الملك سعود.

133. العزاوي، نبيل(2002).قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية .***رسالة ماجستير غير منشورة*** .كلية التربية،جامعة بغداد.

134. العكايشي،أحمد جاسم (2000).قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة.***رسالة ماجستير غير منشورة***.الجامعة المستنصرية.

135. عليّ ،أمال (2002).الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح . ***رسالة ماجستير غير منشورة***.جامعة عين الشمس.

136. عليّ، عواطف إبراهيم محمد (2012).استخدام تكنولوجية المعلومات في التعليم عن بعد .***بحث تكميلي لنيل درجة البكالوريوس*** . كلية الآداب ،جامعة الخرطوم.

137. العنزي ،خالد (2010).إدراك القبول –الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية.***رسالة دكتوراه غير منشورة*** .كلية التربية،جامعة أم القرى.

138. العنزي، مصلح بن عبيد عشبان(2015). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين.***رسالة دكتوراه غير منشورة*** ،كلية العلوم الاجتماعية والإدارية ،جامعة نايف.

139. العيكلي، جبار وادي باهض (2000). قلق المستقبل وعلاقته بدافع العمل. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***،جامعة المستنصرية.

140. الغامدي، حاتم(2013).فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتخفيض قلق المستقبل لدى عينة من الرياضيين المنتسبين بمراحل التعليم العام. ***رسالة دكتوراه غير منشورة***.جامعة طيبة.السعودية.

141. القحطاني،هدى بن عليّ (2014).الاتجاه نحو عمليات التجميل وعلاقته بوعي وتقدير الذات وصورة الجسم لدى طالبات جامعة الملك سعود .***رسالة ماجستير غير منشورة*** .كلية التربية ،جامعة الملك سعود.

142. قمر،مجذوب أحمد محمد أحمد(2015).تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة ميدانية على طلاب جامعة دنقلا).***رسالة دكتوراه غير منشورة***،كلية التربية،جامعة دنقلا.

143. كرميان، صلاح(2007)سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في استراليا.***رسالة دكتوراه غير منشورة***،كلية العلوم النفسية والتربوية،الأكاديمية العربية المفتوحة.

144. المجالي،عرين عبد القادر (2015).مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العادين في مديرية تربية عمان. ***رسالة ماجستير غير منشورة***.كلية التربية،جامعة الأردن.

145. مرحاب ،صالح أحمد (1984).التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح –دراسة مقارنة بين الجنسين في مرحلة المراهقة. ***رسالة دكتوراه غير منشورة*** .جامعة عين الشمس.

146. مسعود، سناء منير (2006).بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين. ***أطروحة دكتوراه غير منشورة***،كلية التربية،جامعة طنطا.

147. المشيخي، غالب بن محمد عليّ(2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. ***أطروحة دكتوراه غير منشورة***،كلية التربية،جامعة أم القرى.

148. المصري، نيفين عبد الرحمن(2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر.***رسالة ماجستير غير منشورة***،كلية التربية، جامعة الأزهر.

149. معوض، محمد عبد التواب (1996).أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة.***رسالة دكتوراه غير منشورة*** ،كلية التربية ،جامعة طنطا.

150. يوسف ،محمد(1980).دراسة ميدانية في علاقة الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية بمستوى طموح الأبناء في ضوء المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ***رسالة ماجستير غير منشورة***.جامعة عين الشمس.

3.1.قائمة المجلات والملتقيات:

151. إبراهيم ،إبراهيم محمود(2006). مستوى التوجيه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي.***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،العدد(38)، 15-52.

152. إبراهيم ،عليّ إبراهيم .(1994). العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي و أساليب المعاملة الوالدية و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر.***مجلة كلية التربية*** .العدد 24 .ص ص 570-591 .

153. إبراهيم ،منى توكل السيد (2011).قلق المستقبل وأثره على التحصيل العلمي لدى طلاب الجامعة.**مؤتمر التحصيل العلمي** .كلية المجتمع جامعة المجتمعة. ج(06).

154. أبو شهبة ،هناء (1987).علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية و الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية العالية و المتوسطة بمدينة جدة. ***بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس*** .الجمعية المصرية للدراسات النفسية .القاهرة .مصر.

155. أبو شهبة ،هناء(1987).علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات الدراسية والاجتماعية لدى طلبة كلية التربية العالية والمتوسطة بمدينة جدّة. ***بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس*** .الجمعية المصرية للدراسات النفسية .القاهرة.

156. بدر ،إبراهيم محمود إبراهيم (2003).مستوى التوجيه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** .المجلد (13)، العدد(04).

157. بن الطاهر، التيجاني(2010).مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعين وعلاقتها بقلق المستقبل.***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، العدد(01)، 262-285.

158. بوعزيز ،محمد (2017).l expérience de l ONEFD . ***مجلد المؤتمر الدولي لجامعة تيزي وزو ،"التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق*** "،كلية الآداب واللغات ،نوفمبر 2016،101-120.

159. البوهي ،فاروق (2010).التعليم الجامعي المفتوح .***مجلد مؤتمر كلية التربية، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي"***، بورسعيد مارس 216،2010-227.

160. حبيب ،أسعد فاخر (2014).قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة البصرة. ***مجلة أبحاث البصرة***. المجلد (39) ،العدد(04)،304-328.

161. حمامة، فادية كمال (2010).الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة والعاطلات عن العمل .***مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*** .المجلد (02)،العدد (02).

162. الحويلة ،أمثال هادي وعبد الخالق،أحمد (2002).تخفيف القلق لدى طالبات المرحلة الثانوية .***مجلة دراسات نفسية***.المجلد (12)،العدد(02).

163. الرميح ،مي محمد وعبد الخالق،أحمد محمد (2002).التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذج المعرفي الوجداني .***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،المجلد(12)، العدد(04)، 541-578.

164. السبعاوي ،فضيلة عرفات محمد (2007).قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي.***مجلة التربية والعلم*** .المجلد (15)،العدد (02) ،250-277.

165. سليمان ،عبد الرحمن (1992).بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة قطر.***مجلة علم النفس*** ،الهيئة المصرية العامة للكتاب .العدد (24).

166. السنبل ،عبد العزيز (2001). مبادئ وإجراءات ضبط الجودة في أنظمة التعليم عن بعد .***مجلة تعليم الجماهير***، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،العدد(48)،08-70.

167. عبد الباقي، سلوى(1993).مسببات القلق (خبرات الماضي و الحاضر ومخاوف المستقبل).***مجلة المصرية للدراسات النفسية***،المجلد(08)،العدد(58)،102-146.

168. عشري ،محمود محي الدين سعيد (2004).قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية -دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان.***المؤتمر السنوي (11) لمركز الإرشاد النفسي***، المجلد(01) ،جامعة عين الشمس،25 و26 ديسمبر 2004.

169. الغنزي، حسن(2005).فاعلية استخدام بعض إستراتجيات علم النفس الايجابي في التخفيف من قلق المستقبل.***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،المجلد 58،العدد(18)،37-78.

170. كفافي ،علاء الدين(1989). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي.**مجلة العلوم الاجتماعية** .المجلد التاسع .العدد (35) ، 212-225 .

171. مخلوفي ،زكرياء (2017).واقع تجربة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. ***مجلد المؤتمر الدولي لجامعة تيزي وزو ،التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق*** "،كلية الآداب واللغات ،نوفمبر 2016 ،89-100.

172. المشاقبة ،محمد أحمد حزام (2015).جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية.***مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*** .المجلد (10)،العدد(01)،33-49.

173. معوض، عمرو رمضان(2013). قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة.***مجلة العلوم التربوية.العدد(02)***.

174. الموسوي،عليّ بن يوسف(2015).التجارب العربية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد دراسة نظرية تحليلية .***المؤتمر الرابع عشر"تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية***"، المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم وإدارة التربية، تونس 10 -13 ،مارس 2014.

المؤمني ،محمد أحمد ونعيم ،مازن محمود (2013).قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات.***المجلة الأردنية في العلوم التربوية*** .مجلد (09)،العدد(02)،173-185.

175. مؤيد ،هبة محمد (ب-ت).قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات.***مجلة البحوث التربوية والنفسية***، العدد (26-27) ،321-379.

176. نظيمة ،سرحان(1993).العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين .***مجلة علم النفس***،السنة السابعة، العدد(28).

177. يحياوي ،راوية (2017).تجربة المركز الجهوي للتعليم والتكوين عن بعد بين الواقع والأفاق. ***مجلد المؤتمر الدولي لجامعة تيزي وزو ،"التعليم عن بعد بين النظرية والتطبيق*** "،كلية الآداب واللغات ،نوفمبر 121،2016-190.

178. يوسف ،إبراهيم (2012).التعليم عن بعد الواقع والأفاق (دراسة لبعض النماذج العالمية). ***مجلة البحوث والدراسات العلمية*** ،العدد(06)، 570-591.

2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

179. Bondreanlt, A(2004) .**Etude descriptive des effets du tu les affectif sur l'estime de soi de personnes âgées haspritsees a l unité de comte durée gériatrique** .mémoire de magistère .université de Québec.

180. Djebbari,N(2013).**L'enseignement a distance .**Mémoire de Magistère faculté lettre et langue étrangère. université d Oran.

181. Dominique, S(2012).**Gestion du stress et de l anxiété**. 3eme edition Paris ELSEVIRE MASSOM.

182. Duclos, G ; Laporte D,& Ross J,(1995).**l'estime de soi de nous adolescents .quide pratique a l intention des parents**. Montréal: Edition de l hôpital sainte Justine.

183. Genette, S(1990).**le relation entre l'estime de soi globale et le capacité a trouver conjoint cher la femme**. mémoire de majesté université de Québec.

184. Grawitz , M(1998).**lexique des sciences sociales**.4eme édition Dalloz : paris

185. L écuyes,R (1979) .**le concept de soi**,1er édition Paris P . U. F

186. Maurice, A (1997).**Initiation pratique a la méthodologie des sciences humaines** .Alger : casbah.

187. Mombourquette, j(2003).**De l'estime de soi a l'estime de soi** .Begard : Canda.

188. Ari,R(2011).Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender ,***procedia social and Behavioral sciences***.Vol.2(10) pp 744-750.

189. Eysenck, M; Susanna, P & Santos (2006).Anxiety and depression, Past, Present, and Future events. ***Cognition and Emotion***.Vol.20 (2) pp.274-294.

190. Kagan,L,Macleod ,A &Pote,H(2004).Accessibility of causal Explanation for future Positive and Negative events in Adolescents with Anxiety and Depression. ***Journal of clinical psychology*** .Vol.11 (3) pp 117-186.

191. Kay ,L (2003).Self-Esteem levels of Adolescents with Learing Disabilities Or Mental Retardation in Inclusive Or Non inclusive Educational Settings .***Masters theses*** .the Ganduate School Rowan University.

192. Nurmi,J (1988) **Effects of thinking about the future and comparison of methods**, vol (4) n (1)

193. Ostrowshy,M(2010).Are violent people more likely To have low Self-esteem or high Self-esteem? ***Aggression and Violent Behavior***, 15(1) pp 69-75..

194. Rappaport,H 1991 measuring defensiveness against future anxiety depression. ***Current Psychology research and review***. vol 10 (1) pp 65-77.

195. Reid,P&Monsen ,J(2004).**Psychology's contribution To understanding and managing Bullying Within School Education psychology in Practice** .Vol 20(03),pp 241-258.

196. Sanafimo E.P (1990).**Hearth psychology** .New-York: Bio psychosocial interaction.

197. Twenye (2000), the age of anxiety. ***Journal of personality social psychology ,***(79) w (6)

198. Welle,A (1997).**cognitive therapy of anxiety disorder,a practice manual conceptual guile 3-19**. newyork;Johnwiley.

199. Zaleski,Z (1996).future ansciety; concept Measurement and preliminary research. ***Person individual difference***.vol 21 2 PP 165-174 .

قائمة الملاحق

قائمة الملاحـــق

الرقم	العنـــوان
الملحق رقم(01)	أبعاد مقياس قلق المستقبل (صدق المحكمين)
الملحق رقم(02)	مقياس قلق المستقبل (النهائي)
الملحق رقم(03)	أبعاد مقياس مستوى الطموح (صدق المحكمين)
الملحق رقم(04)	مقياس مستوى الطموح المطبق في الدراسة الاستطلاعية
الملحق رقم(05)	مقياس مستوى الطموح (النهائي)
الملحق رقم(06)	أبعاد مقياس تقدير الذات (صدق المحكمين)
الملحق رقم(07)	مقياس تقدير الذات (النهائي)
الملحق رقم(08)	قياس صدق مقياس قلق المستقبل
الملحق رقم(09)	قياس ثبات مقياس قلق المستقبل
الملحق رقم(10)	قياس صدق مقياس مستوى الطموح
الملحق رقم(11)	قياس ثبات مقياس مستوى الطموح
الملحق رقم(12)	قياس صدق مقياس تقدير الذات
الملحق رقم(13)	قياس ثبات مقياس تقدير الذات
الملحق رقم(14)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الثانية الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير الجنس
الملحق رقم(15)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الثالثة الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير المستوى التعليمي
الملحق رقم(16)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الرابعة الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير التخصص
الملحق رقم(17)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الخامسة الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة
الملحق رقم(18)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية السادسة الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء
الملحق رقم(19)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية السابعة العلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح
الملحق رقم 20)	المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الثامنة العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات

الملحق رقم(01)

أبعاد مقياس قلق المستقبل (صدق المحكمين)

مقياس قلق المستقبل موجه للتلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم و التكوين عن بعد

1.**بعد النظرة السلبية للمستقبل:** عبارة عن مجموعة من الأفكار و المعتقدات الخاطئة و السلبية التي يتوقعها التلميذ.

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
01	ينتابني شعور بأن الأيام القادمة غير سارة							
02	أشعر بالخوف مما يحمله لي المستقبل							
03	أخشى أن لا أجد فرصة عمل مناسبة							
04	نظرتي للمستقبل مليئة بالتشاؤم							
05	أشعر أنني لن أكون شخصا ناجحا في المستقبل							
06	أعتقد أن تفكيري في المستقبل هو مصدر قلقي							
07	ينتظرني مستقبل غير واضحا							
08	أخشى الفشل في المستقبل							
09	أشعر بالطمأنينة و التفاؤل بالنسبة لمستقبلي							
10	تراودني فكرة أنني قد أكون شخصا عظيما في المستقبل							

2. **بعد النظرة السلبية للحياة الدراسية:** عبارة عن مجموعة من التوقعات التشاؤمية التي يحملها التلميذ لدراسته بمركز التعليم عن بعد.

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
01	ينتابني القلق بشأن حصولي لمعدل للانتقال							
02	قد تسبب صعوبة المناهج فشلي في الدراسة							
03	أقلق كثيرا لعدم فهمي لكل المواد							
04	طموحاتي الدراسية تغيرت بسبب التحاقي بالمركز							
05	أشعر أن التعليم بالمركز سيساعدني في رفع مستواي							
06	التعليم عن بعد يجعلني دائما قلقا							
07	أعتقد أن المركز فرصة لمواصلة دراستي الجامعية							
08	يراودني خوف كبير من الفشل في الامتحانات							
09	غياب من يساعدني في الدراسة يضعف من دوافعي							
10	ينتابني شعور بأني سأرسب في الامتحانات							

3.**بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل:**عبارة عن مجموعة من الأعراض الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء استجابته للمواقف التي تشكل تهديدا له.

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
01	أعاني دائما من بعض الاضطرابات بالمعدة							
02	أعاني من ضيق في التنفس							
03	أشعر بسرعة نبضات قلبي							
04	أعاني من صداع مستمر							
05	ينصب مني العرق بغزارة دون سبب واضح							
06	أعاني من ارتفاع في ضغط الدم							
07	أشعر بالخمول وتوتر العضلات							
08	لا أستطيع التحكم في قضم أظافري							
09	أشهر بأن يدايّ ترتعشان عندما أقوم بعمل ما							
10	أعاني من برودة أطرافي حتى لو كان الجوّ حارا							

4.**بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل:**عبارة عن مجموعة ردود الأفعال الانفعالية التي تعكس أسلوب الفرد في مواجهة المواقف التي تتطلب المواجهة.

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
01	أشعر بالعصبية و التوتر و عدم الاستقرار							
02	أشعر بالضيق العام و نقص الطاقة الحيوية							
03	أشعر بضعف التركيز و شرود الذهن							
04	أشعر بالحزن و انشغال التفكير							
05	أشعر بالخمول و الكسل							
06	أجد صعوبة كبيرة في اتخاذ القرارات							
07	أفضل الانعزال و الانطواء عن الناس							
08	أعاني من صعوبة التكيف مع الآخرين							
09	أعاني من عدم القدرة على النوم							
10	أتوقع دائما حدوث المصائب							

الملحق رقم(02)

مقياس قلق المستقبل (النهائي)

جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

مقياس قلق المستقبل

موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

عزيزتي التلميذة ، عزيزي التلميذ:

نحن بصدد القيام بدراسة في إطار تحضير رسالة الدكتوراه تخصص علوم التربية، و تهدف الدراسة إلى التعرف على "**قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد**".

ويعتبر رأيك ذو أهمية بالغة في هذه الدراسة، لذا نلتمس مساعدتك بالإجابة على أسئلة هذه المقاييس.

- يتناول كل مقياس عدة عبارات و هي ليست اختبار ذكاء وليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، المهم أن تعبر عن رأيك وخبرتك الشخصية بصدق و أمانة.
- المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتحدد انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (X) على درجة موافقتك.
- عليك أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الأربع التالية: **(تنطبق عليّا كثيرا ، تنطبق عليّا أحيانا، لا تنطبق عليّا،لا تنطبق عليّ أبدا)**.
- تأكد أن إجابتك ستكون في محل سرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- لا تختر أكثر من إجابة واحدة .

نشكرك مسبقا على مشاركتك و مساعدتك التي نؤكد لك على أهميتها.

البيانات الشخصية:

1. رقم التسجيل:.....
2. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
3. المستوى الدراسي:.....
4. الشعبة: .....
5. مقر الإقامة (الولاية): .....
6. هل كررت السنة في دراستك بالمركز؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم ،ما عدد المرات .....مرة.

مقياس قلق المستقبل موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

الرقم	العبارات	تنطبق عليَّ كثيرا	تنطبق عليَّ أحيانا	لا تنطبق عليَّ	لا تنطبق عليَّ أبدا
01	ينتابني شعور بأن الأيام القادمة غير سارة.				
02	ينتابني القلق بشأن حصولي للمعدل للانتقال.				
03	أعاني دائما من بعض الاضطرابات في المعدة.				
04	أشعر بالعصبية و التوتر و عدم الاستقرار.				
05	أشعر بالخوف مما يحمله لي المستقبل.				
06	صعوبة المناهج قد تتسبب في فشلي في الدراسة.				
07	أعاني من ضيق في التنفس.				
08	أشعر بالضيق العام و نقص الطاقة الحيوية.				
09	أخشى أن لا أجد فرصة عمل مناسبة.				
10	أقلق كثيرا لعدم فهمي لكل المواد الدراسية.				
11	أشعر بسرعة نبضات قلبي.				
12	أشعر بضعف التركيز و شرود الذهن.				
13	نظرتي للمستقبل مليئة بالتشاؤم.				
14	طموحاتي الدراسية تغيرت بسبب التحاقي بالمركز.				
15	أعاني من صداع مستمر.				
16	أشعر بالحزن و انشغال التفكير.				
17	أشعر بأنني لن أكون شخصا ناجحا في المستقبل.				
18	أشعر أن التعليم بالمركز سيساعدني في رفع مستواي				
19	ينصب مني العرق بغزارة دون سبب واضح.				
20	أشعر بالخمول و الكسل.				
21	أعتقد أن تفكيري في المستقبل هو مصدر قلقي.				
22	التعليم عن بعد يجعلني دائما قلقا.				
23	أعاني من ارتفاع في ضغط الدم.				
24	أجد صعوبة كبيرة في اتخاذ القرارات.				
25	ينتظرني مستقبل غامض.				
26	أعتقد أن المركز فرصة لمواصلة دراستي الجامعية.				
27	أشعر بالخمول وتوتر العضلات.				
28	أفضل الانطواء و الانعزال عن الناس.				

29	أخشى الفشل في المستقبل.				
30	يراودني خوف كبير من عدم النجاح في دراستي بالمركز.				
31	أعاني من مشكلة قضم الأظافر.				
32	أعاني من صعوبة التكيف مع الآخرين.				
33	أشعر بالطمأنينة و التفاؤل بالنسبة لمستقبلي.				
34	غياب من يساعدني في الدراسة يضعف من دافعيتي				
35	أشعر بأن يدايّ ترتعشان عندما أقوم بعمل ما.				
36	أعاني من الأرق.				
37	تراودني أفكار سلبية بالنسبة للمستقبل.				
38	ينتابني شعور بأنني سأرسب في الامتحانات.				
39	أعاني من برودة أطرافي حتى لو كان الجوّ حارا.				
40	أتوقع دائما حدوث المصائب.				

الملحق رقم(03)

أبعاد مقياس مستوى الطموح (صدق المحكمين)

مقياس مستوى الطموح موجه للتلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم عن بعد

1.بعد النظرة إلى الحياة: عبارة عن مجموعة من معتقدات وأفكار إيجابية أو تفاؤلية للتلميذ نحو الحياة.

الرقم	العبارات	مناسب للبعد		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
1	أرى أن الحياة لا قيمة لها						
2	يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية						
3	أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع						
4	تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي						
5	أنظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير						
6	أسعى إلى إنجاز أعمال مميزة في حياتي						
7	أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب						
8	تبدو لي الحياة أحيانا بلا أمل						
9	رغباتي في الحياة محدودة						
10	أخشى الفشل كثيرا						

2.بعد النظرة للدراسة الجامعية:عبارة عن مجموعة من الفقرات تظهر رغبة التلميذ الالتحاق بالجامعة من خلال نظرته الإيجابية لها.

الرقم	العبارات	مناسب للبعد		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
1	الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.						
2	أسعى إلى الالتحاق بتخصص دراسي جامعي مهم.						
3	الدراسة الجامعية تساعدني على تحقيق أهدافي.						
4	الجامعة تضمن لي مستقبلا زاهرا و مضمونا.						
5	المستوى الجامعي يسمح لي الحصول على مركز اجتماعي مرموق						
6	الجامعة تدعم معارفي العلمية و أفكاري المستقبلية.						
7	الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.						
8	أفضل الحصول على عمل عوض الالتحاق بالجامعة.						
9	يكفيني الحصول على المستوى النهائي.						
10	الالتحاق بالجامعة لا يوفر أية مزايا.						

1.بعد تحمل المسؤولية و الاعتماد على النفس:عبارة عن مجموعة من المواقف تظهر قدرة التلميذ على تحمل المسؤولية في أداء واجباته الدراسية.

الرقم	العبارات	مناسب للبعد		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
1	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت						
2	عدم حصولي على علامات جيدة لا يشجعني على مواصلة الدراسة						
3	غياب من يساعدني على الدراسة يخفض من إرادتي						
4	أملك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت للوصول إلى أهدافي						
5	أشعر باليأس بعد فشلي من القيام بعمل تعبت في أدائه						
6	أعتمد على نفسي في حل المشاكل التي أجدها في الدراسة						
7	أُقْدم على عمل و أنا متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة						
8	المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لمجهودي الخاص						
9	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى النهاية						
10	صعوبة البرامج تفقدني الرغبة في مواصلة الدراسة						

4.بعد الميل إلى المثابرة في الدراسة : مجموعة من سلوكات يقوم بها التلميذ تعبر عن حبه و اجتهاده في الدراسة.

الرقم	العبارات	مناسب للبعد		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
1	أدرس وأثابر لأحقق النجاح						
2	أعتمد على مصادر متنوعة في الدراسة						
3	أؤمن أن هناك طرق أخرى لنجاح غير الجهد الشخصي						
4	أقضى معظم وقتي في الدراسة و البحث						
5	حصولي على معدل للانتقال يكفيني						
6	أبذل كل مجهودي لإنهاء البرنامج						
7	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى المستوى المطلوب						
8	جهدي المتواصل يمكنني من تحقيق أهدافي						
9	أدرس فقط الدروس السهلة						
10	لا أأجل عمل اليوم إلى الغد أبدا						

الملحق رقم(04)

مقياس مستوى الطموح المطبق في الدراسة الاستطلاعية

جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

مقياس مستوى الطموح

موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

عزيزتي التلميذة ، عزيزي التلميذ:

نحن بصدد القيام بدراسة في إطار تحضير رسالة الدكتوراه تخصص علوم التربية، و تهدف الدراسة إلى التعرف على "**قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد**".

ويعتبر رأيك ذو أهمية بالغة في هذه الدراسة، لذا نلتمس مساعدتك بالإجابة على أسئلة هذه المقاييس.

- يتناول كل مقياس عدة عبارات و هي ليست اختبار ذكاء وليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، المهم أن تعبر عن رأيك وخبرتك الشخصية بصدق و أمانة.
- المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتحدد انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (X) على درجة موافقتك.
- عليك أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الأربع التالية: **(تنطبق عليّا كثيرا ، تنطبق عليّا أحيانا، لا تنطبق عليّا،لا تنطبق عليّ أبدا)**.
- تأكد أن إجابتك ستكون في محل سرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- لا تختر أكثر من إجابة واحدة .

نشكرك مسبقا على مشاركتك و مساعدتك التي نؤكد لك على أهميتها

البيانات الشخصية:

1. رقم التسجيل:.....
2. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
3. المستوى الدراسي:.....
4. الشعبة: .....
5. مقر الإقامة (الولاية): .....
6. هل كررت السنة في دراستك بالمركز؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم ،ما عدد المرات .....مرة.

مقياس مستوى الطموح موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

الرقم	العبارة	تنطبق عليّا كثيرا	تنطبق عليّا أحيانا	لا تنطبق عليّا	لا تنطبق عليّا أبدا
01	أرى أن الحياة لا قيمة لها				
02	الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.				
03	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت				
04	أدرس وأثابر لأحقق النجاح				
05	يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية				
06	أسعى إلى الالتحاق بتخصص دراسي جامعي مهم.				
07	عدم حصولي على علامات جيدة لا يشجعني على مواصلة الدراسة				
08	أعتمد على مصادر متنوعة في الدراسة				
09	أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع				
10	الدراسة الجامعية تساعدني على تحقيق أهدافي.				
11	غياب من يساعدني على الدراسة يخفض من إرادتي				
12	أؤمن أن هناك طرق أخرى لنجاح غير الجهد الشخصي				
13	تحقيق طموحاتي من أهم الأهداف في حياتي				
14	الجامعة تضمن لي مستقبلا زاهرا و مضمونا.				
15	أملك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت للوصول إلى أهدافي				
16	أقضي معظم وقتي في الدراسة و البحث				
17	أنظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير				
18	المستوى الجامعي يسمح لي الحصول على مركز اجتماعي مرموق				
19	أشعر باليأس بعد فشلي من القيام بعمل تعبت في أدائه				
20	حصولي على معدل للانتقال يكفيني				
21	أسعى إلى إنجاز أعمال مميزة في حياتي				
22	الجامعة تدعم معارفي العلمية و أفكاري المستقبلية.				
23	أعتمد على نفسي في حل المشاكل التي أجدها في الدراسة				
24	أبذل كل مجهودي لإنهاء البرنامج				
25	أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب				
26	الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.				

27	أُقْدم على عمل و أنا متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة				
28	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى المستوى المطلوب				
29	تبدو لي الحياة أحيانا بلا أمل				
30	أفضل الحصول على عمل عوض الالتحاق بالجامعة.				
31	المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لمجهودي الخاص				
32	جهدي المتواصل يمكنني من تحقيق أهدافي				
33	رغباتي في الحياة محدودة				
34	يكفيني الحصول على المستوى النهائي.				
35	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى النهاية				
36	أدرس فقط الدروس السهلة				
37	أخشى الفشل كثيرا				
38	الالتحاق بالجامعة لا يوفر أية مزايا.				
39	صعوبة البرامج تفقدني الرغبة في مواصلة الدراسة				
40	لا أأجل عمل اليوم إلى الغد أبدا				

الملحق رقم(05)

مقياس مستوى الطموح (النـهائـي)

جامعة الجزائر2 – أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

مقياس مستوى الطموح

موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

عزيزتي التلميذة ، عزيزي التلميذ:

نحن بصـدد القيام بدراسـة في إطار تحضير رسالة الدكتوراه تخصص علوم التربية، و تهدف الدراسة إلى التعرف على "**قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهويـة للتعليم و التكوين عن بعد**".

ويعتبر رأيك ذو أهمية بالغة في هذه الدراسة، لذا نلتمس مساعدتك بالإجابة على أسئلة هذه المقاييس.

- يتناول كل مقياس عدة عبارات و هي ليست اختبار ذكاء وليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، المهم أن تعبر عن رأيك وخبرتك الشخصية بصدق و أمانة.
- المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتحدد انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (X) على درجة موافقتك.
- عليك أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الأربع التالية: **(تنطبق عليّا كثيرا ، تنطبق عليّا أحيانا، لا تنطبق عليّا،لا تنطبق عليّ أبدا)**.
- تأكد أن إجابتك ستكون في محل سرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- لا تختر أكثر من إجابة واحدة .

نشكرك مسبقا على مشاركتك و مساعدتك التي نؤكد لك على أهميتها

البيانات الشخصية:

1. رقم التسجيل:.....

2. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3. المستوى الدراسي:.....

4. الشعبة: .....

5. مقر الإقامة (الولاية): .....

6. هل كررت السنة في دراستك بالمركز؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم ،ما عدد المرات .....مرة.

مقياس مستوى الطموح موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

الرقم	العبارات	لا تنطبق عليَّ أبدا	لا تنطبق عليَّ	تنطبق عليَّ أحيانا	تنطبق عليَّ كثيرا
01	أرى أن الحياة لا قيمة لها.				
02	الجامعة أفضل مكان لتجسيد أفكاري المستقبلية.				
03	أؤمن أن الجهد الشخصي يذلل العقبات مهما عظمت.				
04	أدرس وأثابر لأحقق النجاح.				
05	يعجبني الشخص الناجح في حياته العملية.				
06	أسعى إلى الالتحاق بتخصص دراسي جامعي مهم.				
07	عدم حصولي على علامات جيدة لا يشجعني على مواصلة الدراسة.				
08	أعتمد على مصادر متنوعة في الدراسة.				
09	أتمنى أن أكون شخصا مهما في المجتمع.				
10	الدراسة الجامعية تساعدني على تحقيق أهدافي.				
11	غياب من يساعدني على الدراسة يخفض من إرادتي.				
12	أقضى معظم وقتي في الدراسة و البحث.				
13	تحقيق طموحاتي من أهم أهداف حياتي.				
14	الجامعة تضمن لي مستقبلا زاهرا و مضمونا.				
15	أملك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت للوصول إلى أهدافي.				
16	أبذل كل مجهودي لإنهاء البرنامج.				
17	أنظر إلى المستقبل بتفاؤل كبير.				
18	المستوى الجامعي يسمح لي الحصول على مركز اجتماعي مرموق.				
19	أعتمد على نفسي في حل المشاكل التي أجدها أثناء الدراسة.				
20	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أصل بعملي إلى المستوى المطلوب.				
21	أسعى إلى إنجاز أعمال مميزة في حياتي.				
22	الجامعة تدعم معارفي العلمية و أفكاري المستقبلية.				

23	أُقْدم على عمل و أنا متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة.				
24	جهدي المتواصل يمكنني من تحقيق أهدافي.				
25	أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.				
26	الدراسة الجامعية تؤهلني لاتخاذ قرارات واعية.				
27	المستوى الذي وصلت إليه كان نتيجة لمجهودي الخاص.				
28	أدرس فقط الدروس السهلة.				
29	أرى أن الحياة مملة.				
30	أفضل الحصول على عمل عوض الالتحاق بالجامعة.				
31	أميل إلى مواصلة الجهد حتى أنهي عملي.				
32	لا أأجل عمل اليوم إلى الغد أبدا.				
33	يكفيني الحصول على المستوى النهائي.				
34	الالتحاق بالجامعة لا يوفر أية مزايا.				

الملحق رقم(06)

أبعاد مقياس تقدير الذات (صدق المحكمين)

مقياس تقدير الذات موجه للتلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم عن بعد

1.البعد النفسي: عبارة عن ميل التلميذ نحو ذاته وثقته بنفسه ومدى شعوره بالأهمية.

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
01	أشعر بأن قدراتي تؤهلني للتميز						
02	أشعر بالرضا عن حياتي						
03	أحترم نفسي كثيرا						
04	أشعر أني شخص نافع						
05	أنا واثق من نفسي تمام الثقة						
06	أقدر نفسي حق قدرها						
07	أعاتب نفسي كثيرا كلما تذكرت عيوبي						
08	أشعر أني شخص فاشل						
09	أستسلم بسهولة						
10	أودّ لو أستطيع أن أغير في نفسي أشياء كثيرة						

2. البعد العائلي: تقدير التلميذ لعلاقته بأفراد أسرته ومدى شعوره بالأهمية.

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
01	أنا شخص مهم بين أسرتي						
02	أشعر بالسعادة عندما أكون مع أسرتي						
03	عائلتي تعتمد عليّا في أمور كثيرة						
04	يعتقد والدي أني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل						
05	عائلتي تقدرني كثيرا						
06	أنا شخص غير مرغوب في أسرتي						
07	أودّ كثيرا ترك المنزل						
08	أشعر بخيبة أمل والديّ نحوي						
09	أنا لست راض عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يقدراني						
10	لا أحد من أسرتي يهتم بي						

3. **البعد الاجتماعي: عبارة عن تقدير الفرد لعلاقته بالآخرين ومدى تقديرهم له.**

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
01	أنا محبوب بين الناس						
02	تثير أفكاري تقدير الآخرين واعجابهم						
03	يشعرني الآخرون بأني فرد مهم						
04	يلجأ الآخرون إليّ عندما تواجههم مشكلة						
05	أحظى باحترام كبير من الآخرين						
06	من السهل أن يثق الناس بي						
07	من الصعب إبداء رأي أمام الآخرين						
08	من الصعب عليّ التحدث أمام الناس						
09	لا يعيرني الناس انتباههم						
10	كثيرا ما أفشل في تكوين صداقات مع الآخرين						

4. **البعد الدراسي: يعبر عن تقدير التلميذ لقدرات الدراسية.**

الرقم	العبارات	مناسب		واضح		سليم لغويا	
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
01	أنا راض عن نتائجي الدراسية						
02	أعتبر الدراسة بالمركز فرصة أخرى مُنحت لي						
03	أشعر بأني أستطيع أن أصل إلى مستوى النجاح الذي حققه بعض الناس من حولي						
04	أشعر أني من المتفوقين في الدراسة						
05	أجد أن الدراسة بالمركز أكثر صعبة						
06	لا أحصل على العلامات التي أستحقها، حتى ولو بذلت جهدا كبيرا						
07	نمط الدراسة بالمركز لا يشجعني على الاستمرار						
08	إن نجاح من حولي يذكرني بفشلي						
09	تشعرني الدراسة بالملل و التعب						
10	تراودني كثيرا فكرة التخلي عن الدراسة بالمركز						

الملحق رقم (07)

مقياس تقدير الذات (النهائي)

مقياس تقدير الذات

موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

عزيزتي التلميذة ، عزيزي التلميذ:

نحن بصدد القيام بدراسة في إطار تحضير رسالة الدكتوراه تخصص علوم التربية، و تهدف الدراسة إلى التعرف على "**قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح و تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد**".

ويعتبر رأيك ذو أهمية بالغة في هذه الدراسة، لذا نلتمس مساعدتك بالإجابة على أسئلة هذه المقاييس.

- يتناول كل مقياس عدة عبارات و هي ليست اختبار ذكاء وليس فيها إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، المهم أن تعبر عن رأيك وخبرتك الشخصية بصدق و أمانة.
- المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة وتحدد انطباقها عليك، وذلك بوضع علامة (X) على درجة موافقتك.
- عليك أن تختار لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الأربع التالية: **(تنطبق عليّا كثيرا ، تنطبق عليّا أحيانا، لا تنطبق عليّا،لا تنطبق عليّ أبدا)**.
- تأكد أن إجابتك ستكون في محل سرية تامة، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.
- لا تختر أكثر من إجابة واحدة .

نشكرك مسبقا على مشاركتك و مساعدتك التي نؤكد لك على أهميتها.

البيانات الشخصية:

1. رقم التسجيل:.....
2. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
3. المستوى الدراسي:.....
4. الشعبة: .....
5. مقر الإقامة (الولاية): .....
6. هل كررت السنة في دراستك بالمركز؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم ،ما عدد المرات .....مرة.

مقياس تقدير الذات موجه للتلاميذ المتمدرسين بالمراكز الجهوية للتعليم و التكوين عن بعد

الرقم	العبارات	تنطبق عليَّ كثيرا	تنطبق عليَّ أحيانا	لا تنطبق عليَّ	لا تنطبق عليَّ أبدا
01	أشعر بأن قدراتي تؤهلني للتميز.				
02	أنا شخص مهم بين أسرتي.				
03	أنا محبوب بين الناس.				
04	أجد أن الدراسة بالمركز أكثر صعوبة.				
05	أستسلم بسهولة.				
06	عائلتي تعتمد عليّ في أمور كثيرة.				
07	من الصعب إبداء رأيي أمام الآخرين.				
08	أنا راض عن نتائجي الدراسية.				
09	أشعر بالرضا عن حياتي.				
10	أشعر بخيبة أمل والدي نحوي.				
11	يشعرني الآخرون بأني فرد مهم .				
12	أشعر بأنني أستطيع أن أحقق النجاح الذي وصل إليه من بحولي.				
13	أشعر أني شخص نافع.				
14	أنا لست راض عن علاقتي بوالدي لأنهما لا يقدراني.				
15	لا يعيرني الناس انتباههم.				
16	أعتبر الدراسة بالمركز فرصة أخر منحت ليّ.				
17	أودّ لو أستطيع أن أغير في نفسي أشياء كثيرة.				
18	عائلتي تقدرني كثيرا.				
19	أحظى باحترام كبير من الآخرين.				
20	تشعرني الدراسة بالملل و التعب.				
21	أقدر نفسي حق قدرها.				
22	أنا شخص غير مرغوب في أسرتي.				
23	من السهل أن يثق الناس بي.				
24	لا أحصل على العلامات التي أستحقها حتى ولو بذلت جهدا كبيرا.				
25	أعاتب نفسي كثيرا كلما تذكرت عيوبي.				
26	كثيرا ما تراودني فكرة ترك المنزل.				
27	تثير أفكاري تقدير الآخرين واعجابهم.				

28	نمط الدراسة بالمركز لا يشجعني على الاستمرار.				
29	أشعر أني شخص فاشل.				
30	أشعر بالسعادة عندما أكون مع أسرتي.				
31	من الصعب عليّ التحدث أمام الناس.				
32	إن نجاح من حولي يذكرني بفشلي.				
33	أحترم نفسي كثيرا.				
34	يعتقد والدي أني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل.				
35	يلجأ الآخرون إليَّ عندما تواجههم مشكلة.				
36	أشعر أني من المتفوقين في الدراسة.				
37	أنا واثق من نفسي تمام الثقة.				
38	لا أحد من أسرتي يهتم بي.				
39	كثيرا ما أفشل في تكوين صداقات مع الآخرين.				
40	تراودني كثيرا فكرة التخلي عن الدراسة بالمركز.				

الملحق رقم (08)

قياس صدق مقياس قلق المستقبل

صدق المقياس بالاتساق الداخلي ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، و **صدق الاتساق الداخلي** ما بين درجات أبعاد مقياس قلق المستقبل بعضها البعض.

Corrélations

Corrélations						
		totavenir	totanxvie	totphys	totpsy	**totanxiete**
totavenir	Corrélation de Pearson	1	,490**	,432**	,698**	**,801****
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totanxvie	Corrélation de Pearson	,490**	1	,611**	,671**	**,812****
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totphys	Corrélation de Pearson	,432**	,611**	1	,658**	**,811****
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totpsy	Corrélation de Pearson	,698**	,671**	,658**	1	**,909****
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totanxiete	**Corrélation de Pearson**	**,801****	**,812****	**,811****	**,909****	**1**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	
	N	**80**	**80**	**80**	**80**	**80**
****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**						

الملحق رقم (09)

قياس ثبات مقياس قلق المستقبل

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,912	**,912**	40

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
anxavenir1	104,41	335,739	,414	,910
anxavenir2	104,27	332,835	,510	,909
anxavenir3	104,41	335,638	,397	,910
anxavenir4	104,70	329,909	,522	,909
anxavenir5	104,66	333,467	,488	,909
anxavenir6	104,52	333,923	,434	,910
anxavenir7	104,81	330,964	,445	,910
anxavenir8	104,38	330,313	,600	,908
anxavenir9	104,77	331,189	,504	,909
anxavenir10	104,51	336,126	,426	,910
anxvie1	104,10	334,015	,487	,909
anxvie2	104,38	336,592	,340	,911
anxvie3	104,30	340,668	,267	,912
anxvie4	105,09	331,347	,516	,909
anxvie5	104,01	347,253	,077	,914
anxvie6	104,61	335,734	,364	,911
anxvie7	105,05	339,896	,269	,912
anxvie8	104,27	337,645	,363	,910
anxvie9	104,77	330,227	,517	,909
anxvie10	104,49	335,873	,416	,910
anxphys1	104,19	333,977	,459	,909
anxphys2	104,81	332,458	,433	,910
anxphsy3	104,64	331,981	,519	,909
anxphys4	104,89	330,658	,507	,909
anxphys5	105,21	334,878	,384	,910
anxphys6	105,15	334,306	,423	,910
anxphys7	104,93	334,728	,434	,910
anxphys8	105,08	335,083	,356	,911

anxphys9	104,70	332,137	,487	,909
anxphys10	105,04	338,264	,277	,912
anxpsy1	104,24	330,538	,551	,908
anxpsy2	104,60	327,332	,618	,907
anxpsy3	104,19	335,977	,462	,909
anxpsy4	104,49	331,519	,501	,909
anxpsy5	104,58	336,982	,383	,910
anxpsy6	104,54	333,113	,425	,910
anxpsy7	104,70	337,276	,342	,911
anxpsy8	104,96	327,859	,548	,908
anxpsy9	104,65	335,673	,358	,911
anxpsy10	104,60	330,243	,528	,908

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,836
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,857
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,756
Coefficient de Spearman-Brown	**Longueur égale**		**,861**
	Longueur inégale		**,861**
Coefficient de Guttman split-half			**,859**

الملحق رقم (10)

قياس صدق مقياس مستوى الطموح

صدق المقياس بالاتساق الداخلي ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، و **صدق الاتساق الداخلي** ما بين درجات أبعاد مقياس مستوى الطموح بعضها البعض.

Corrélations

Corrélations

		totvie	totunivers	totrespon	totpersever	totambition
totvie	Corrélation de Pearson	1	,529**	,464**	,630**	**,791****
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totunivers	Corrélation de Pearson	,529**	1	,459**	,660**	**,852****
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totrespon	Corrélation de Pearson	,464**	,459**	1	,632**	**,738****
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totpersever	Corrélation de Pearson	,630**	,660**	,632**	1	**,886****
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totambition	**Corrélation de Pearson**	**,791****	**,852****	**,738****	**,886****	**1**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	
	N	80	80	80	80	**80**

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

الملحق رقم (11)

قياس ثبات مقياس مستوى الطموح

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,823	**,833**	**40**

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
vie1	114,61	164,823	,281	,820
vie2	113,53	164,531	,414	,816
vie3	113,65	162,357	,460	,815
vie4	113,44	164,933	,531	,815
vie5	113,95	163,643	,414	,816
vie6	113,55	163,668	,522	,814
vie7	113,63	163,934	,405	,816
vie8	114,78	172,177	,043	,822
vie9	**114,61**	**174,266**	**-,041**	**,830**
vie10	**115,01**	**178,266**	**-,203**	**,833**
univers1	113,86	168,702	,197	,822
univers2	113,80	160,289	,453	,814
univers3	113,68	158,830	,598	,810
univers4	113,68	159,918	,543	,812
univers5	113,91	157,549	,615	,809
univers6	113,59	164,347	,463	,815
univers7	113,84	160,973	,482	,814
univers8	114,78	169,645	,144	,820
univers9	114,51	166,557	,232	,822
univers10	114,16	165,378	,314	,819
respon1	114,10	168,294	,216	,822
respon2	114,95	174,073	-,029	,821
respon3	114,78	173,189	-,002	,822
respon4	113,80	162,035	,511	,813
respon5	**115,04**	**178,594**	**-,208**	**,834**

respon6	113,64	164,234	,461	,815
respon7	113,81	168,661	,243	,821
respon8	113,94	162,515	,412	,816
respon9	113,81	162,635	,495	,814
respon10	**114,66**	**176,454**	**-,122**	**,832**
persever1	113,70	162,162	,481	,814
persever2	113,95	164,124	,400	,816
persever3	**114,68**	**175,741**	**-,098**	**,831**
persever4	114,20	161,909	,465	,814
persever5	**115,06**	**174,844**	**-,063**	**,830**
persever6	113,84	161,631	,510	,813
persever7	113,70	162,111	,542	,813
persever8	113,64	166,816	,339	,819
persever9	114,58	164,728	,368	,817
persever10	114,05	163,997	,419	,816

قياس ثبات مقياس مستوى الطموح (بعد حذف العبارات غير الثابتة)

Fiabilité

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,878	**,883**	**34**

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
vie1	101,45	185,111	,238	,878
vie2	100,36	181,728	,494	,872
vie3	100,49	179,772	,519	,872
vie4	100,28	183,164	,574	,872
vie5	100,79	181,309	,466	,873
vie6	100,39	182,291	,536	,872
vie7	100,46	181,391	,467	,873
vie8	101,61	193,506	-,029	,883
univers1	100,70	186,365	,260	,877
univers2	100,64	177,120	,521	,871
univers3	100,51	175,848	,665	,868

univers4	100,51	177,063	,606	,869
univers5	100,75	175,076	,656	,868
univers6	100,43	182,501	,502	,872
univers7	100,68	177,285	,578	,870
univers8	101,61	190,038	,101	,860
univers9	101,35	187,395	,173	,860
univers10	101,00	185,899	,257	,877
respon1	100,94	185,756	,287	,876
respon2	101,79	196,043	-,127	,874
respon3	101,61	194,645	-,071	,875
respon4	100,64	180,639	,521	,872
respon6	100,48	182,050	,516	,872
respon7	100,65	187,218	,273	,876
respon8	100,78	179,746	,474	,872
respon9	100,65	181,749	,484	,872
persever1	100,54	179,442	,547	,871
persever2	100,79	182,423	,427	,874
persever4	101,04	180,796	,462	,873
persever6	100,68	178,602	,588	,870
persever7	100,54	180,125	,580	,871
persever8	100,48	185,088	,379	,875
persever9	101,41	185,587	,291	,876
persever10	100,89	182,911	,420	,874

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,813
		Nombre d'éléments	17[a]
	Partie 2	Valeur	,757
		Nombre d'éléments	17[b]
	Nombre total d'éléments		34
Corrélation entre les sous-échelles			,744
Coefficient de Spearman-Brown	**Longueur égale**		**,853**
	Longueur inégale		**,853**
Coefficient de Guttman split-half			**,848**

الملحق رقم (12)

قياس صدق مقياس تقدير الذات

صدق المقياس بالاتساق الداخلي ما بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس و الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، و **صدق الاتساق الداخلي** ما بين درجات أبعاد مقياس تقدير الذات بعضها البعض.

Corrélations

Corrélations

		totpsycho	totfamille	totsocial	totscolaire	totestime
totpsycho	Corrélation de Pearson	1	,615**	,674**	,613**	**,865****
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totfamille	Corrélation de Pearson	,615**	1	,618**	,431**	**,840****
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totsocial	Corrélation de Pearson	,674**	,618**	1	,551**	**,858****
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totscolaire	Corrélation de Pearson	,613**	,431**	,551**	1	**,746****
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		**,000**
	N	80	80	80	80	**80**
totestime	Corrélation de Pearson	**,865****	**,840****	**,858****	**,746****	**1**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	
	N	**80**	**80**	**80**	**80**	**80**

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

الملحق رقم (13)

قياس ثبات مقياس تقدير الذات

Fiabilité
Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,876	**,877**	**40**

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
psycho1	109,80	242,871	,233	,876
psycho2	110,71	236,815	,358	,874
psycho3	109,79	245,334	,125	,877
psycho4	109,96	232,442	,562	,870
psycho5	111,21	245,537	,115	,878
psycho6	109,83	235,564	,520	,871
psycho7	110,98	243,645	,157	,877
psycho8	110,54	232,707	,476	,871
psycho9	109,84	233,404	,546	,870
psycho10	110,08	234,020	,520	,871
famille1	109,90	231,914	,605	,869
famille2	109,96	239,885	,334	,874
famille3	110,86	240,272	,230	,876
famille4	110,10	236,749	,361	,874
famille5	110,08	232,804	,487	,871
famille6	110,48	222,658	,680	,866
famille7	110,56	236,528	,323	,875
famille8	109,95	236,529	,384	,873
famille9	109,90	237,889	,377	,873
famille10	110,19	233,547	,480	,871
social1	109,79	237,385	,409	,873
social2	110,80	242,365	,223	,876
social3	110,05	237,111	,438	,872

social4	110,46	229,619	,609	,869
social5	109,94	233,173	,566	,870
social6	110,06	243,781	,153	,877
social7	110,04	237,935	,428	,872
social8	110,56	239,262	,333	,874
social9	109,74	241,031	,378	,874
social10	110,60	232,522	,506	,871
scolaire1	110,86	245,411	,103	,878
scolaire2	110,16	241,049	,290	,875
scolaire3	109,94	236,059	,475	,872
scolaire4	109,90	243,230	,171	,877
scolaire5	110,69	239,205	,330	,874
scolaire6	111,00	240,658	,263	,875
scolaire7	110,64	239,145	,337	,874
scolaire8	110,85	246,408	,075	,879
scolaire9	110,21	239,207	,379	,873
scolaire10	110,40	241,433	,232	,876

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,816
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,749
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,733
Coefficient de Spearman-Brown	**Longueur égale**		**,846**
	Longueur inégale		**,846**
Coefficient de Guttman split-half			**,836**

الملحق رقم (14)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الثانية

الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير الجنس

Effectifs

Statistiques

		totanxavenir	totanxvie	totanxphys	totanxpsy	totestanx
N	Valide	302	302	302	302	302
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		27,46	29,05	24,04	26,70	107,25
Médiane		28,50	30,00	24,00	27,00	105,00
Ecart-type		6,042	4,430	6,248	6,002	18,666
Minimum		11	17	10	12	64
Maximum		40	39	39	38	151

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
test anxiété	masculin	142	106,22	18,538	1,556
	féminin	160	108,16	18,789	1,485

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
test anxiété	Hypothèse de variances égales	,012	**,913**	**-,903**	300	**,367**	-1,944	2,153	-6,180	2,292
	Hypothèse de variances inégales			**-,904**	296,644	**,367**	-1,944	2,151	-6,177	2,289

الملحق رقم (15)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الثالثة

الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير المستوى التعليمي

Test d'homogénéité des variances

test anxiété

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
5,052	2	299	,007

ANOVA à 1 facteur

test anxiété

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	82,492	2	41,246	,118	,889
Intra-groupes	104787,882	299	350,461		
Total	104870,374	301			

الملحق رقم (16)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الرابعة

الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير التخصص

Test d'homogénéité des variances

test anxiété

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
5,921	2	299	,003

ANOVA à 1 facteur

test anxiété

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Intergroupes	855,319	2	427,660	1,229	,294
Intra-groupes	104015,055	299	347,876		
Total	104870,374	301			

الملحق رقم (17)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الخامسة

الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير تكرار السنة

Test-t

Statistiques de groupe

	redoublement	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
test anxiété	Non	177	107,88	20,080	1,509
	Oui	125	106,36	16,494	1,475

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
test anxiété	Hypothèse de variances égales	6,459	,012	,694	300	,488	1,516	2,183	-2,779	5,811
	Hypothèse de variances inégales			,718	293,153	,473	1,516	2,111	-2,638	5,670

الملحق رقم (18)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية السادسة

الفروق في درجات قلق المستقبل حسب متغير مركز الانتماء

Test-t

Statistiques de groupe

	centre	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
test anxiété	Tiziouzou	221	107,33	18,886	1,270
	Béjaia	81	107,02	18,164	2,018

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
test anxiété	Hypothèse de variances égales	,020	,888	,126	300	,900	,306	2,428	-4,473	5,084
	Hypothèse de variances inégales			,128	147,537	,898	,306	2,385	-4,407	5,018

الملحق رقم (19)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية السابعة

العلاقة بين قلق المستقبل و مستوى الطموح

Corrélations

Corrélations

		test anxiété	test ambition
test anxiété	Corrélation de Pearson	1	**-,124***
	Sig. (bilatérale)		**,031**
	N	302	302
test ambition	Corrélation de Pearson	**-,124***	1
	Sig. (bilatérale)	**,031**	
	N	302	302

***. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**

العلاقة ما بين كل بعد من أبعاد قلق المستقبل و مقياس مستوى الطموح ككل

		dimension anxiété de l'avenir	dimension anxiété de la vie	dimension anxiété des aspects physiques	dimension anxiété des aspects psychiques
test ambition	Corrélation de Pearson	,041	-,081	-,099	-,102
	Sig. (bilatérale)	,482	,160	,087	,076
	N	302	302	302	302

العلاقة ما بين كل بعد من أبعاد قلق المستقبل و كل بعد من أبعاد مقياس مستوى الطموح

		dimension anxiété de l'avenir	dimension anxiété de la vie	dimension anxiété des aspects physiques	dimension anxiété des aspects psychiques
dimension ambition vers la vie	Corrélation de Pearson	**,126** *	-,050	-,091	-,078
	Sig. (bilatérale)	**,028**	,389	,115	,174
	N	302	302	302	302
dimension ambition vers les études universitaire	Corrélation de Pearson	-,055	**-,115***	-,083	-,110
	Sig. (bilatérale)	,338	**,046**	,151	,057
	N	302	302	302	302
dimension ambition responsabilité	Corrélation de Pearson	,056	,017	-,071	-,036
	Sig. (bilatérale)	,329	,768	,216	,535
	N	302	302	302	302
dimension ambition persévérance	Corrélation de Pearson	,039	-,070	-,065	-,078
	Sig. (bilatérale)	,498	,228	,262	,175
	N	302	302	302	302

***. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**

الملحق رقم (20)

المعالجة الاحصائية للتحقق من الفرضية الثامنة

العلاقة بين قلق المستقبل و تقدير الذات

Corrélations

Corrélations

		test anxiété	test estime de soi
test anxiété	Corrélation de Pearson	1	**-,436****
	Sig. (bilatérale)		**,000**
	N	302	302
test estime de soi	Corrélation de Pearson	**-,436****	1
	Sig. (bilatérale)	**,000**	
	N	302	302

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

العلاقة ما بين كل بعد من أبعاد قلق المستقبل و مقياس تقدير الذات

		dimension anxiété de l'avenir	dimension anxiété de la vie	dimension anxiété des aspects physiques	dimension anxiété des aspects psychiques
test estime de soi	Corrélation de Pearson	**,197****	**-,301****	**-,388****	**-,432****
	Sig. (bilatérale)	**,001**	**,000**	**,000**	**,000**
	N	302	302	302	302

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

العلاقة ما بين كل بعد من أبعاد قلق المستقبل و كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات

		dimension anxiété de l'avenir	dimension anxiété de la vie	dimension anxiété des aspects physiques	dimension anxiété des aspects psychiques
dimension estime de soi psychologique	Corrélation de Pearson	**,148****	**-,312****	**-,397****	**-,394****
	Sig. (bilatérale)	**,010**	**,000**	**,000**	**,000**
	N	302	302	302	302
dimension estime de soi familiale	Corrélation de Pearson	**,219****	**-,124***	**-,216****	**-,306****
	Sig. (bilatérale)	**,000**	**,032**	**,000**	**,000**
	N	302	302	302	302
dimension estime de soi sociale	Corrélation de Pearson	**,142***	**-,267****	**-,385****	**-,380****
	Sig. (bilatérale)	**,014**	**,000**	**,000**	**,000**
	N	302	302	302	302
dimension estime de soi scolaire	Corrélation de Pearson	**,140***	**-,355****	**-,340****	**-,395****
	Sig. (bilatérale)	**,015**	**,000**	**,000**	**,000**
	N	302	302	302	302

****. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).**

***. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).**