جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا

قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز عند الطلبة

دراسة مقارنة بين طلبة النظامين الكلاسيكي و (ل.م.د)

دراسة ميدانية على طلبة قسم علم النفس بجامعة سعد دحلب البليدة

ملخص لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالب : ***إشراف الدكتور:***

علي زروط **عبد العزيز بوسا لم**

السنة الجامعية:2011/2010

إهداء

كم هم الذين أغدقوا علي بفضلهم وكرمهم ...منذ أن كنت متعلما صغيرا على مقاعد التعليم في المرحلة الابتدائية,وحتى هذه المرحلة من مراحل حياتي ...إنني لا اقدر على حصرهم في هذه المساحة الصغيرة, فكثير أمثال أولئك الفضلاء الذين سطروا في حياتي صفحات مشرقة من التربية والتعليم...فمنهم الذين مازال يعيش حياته باذلا معطاء, ومنهم من طوتهم صفحة الحياة فأودع في التراب, وبقيت ذكراه الطيبة في نفسي ...فوفق الله الأحياء وسدد خطاهم ورحم الموتى منهم رحمة واسعة , تنير قبورهم نورا خالدا ,وتؤنس وحشتهم إلى يوم يلقون ربهم عز وجل ...

وإن كان لا بد من تسطير إهدائي هذا العمل في هذه الصفحة :

فإنني أجمل وافصل فأقول :

إلى أمي أطال الله عمرها على طاعته , وأبي رحمه الله واسكنه فسيح جنانه , جزاكما الله خير الجزاء عن ولدهما.

هاهو شيء من غرسكما لعله أثمر وأينع فلكم ثمره , وهو أحق لكما به من نفسي.

إلى شريكة الأفراح والاقراح , الحافظة للعهد والود, المتفانية في البذل والعطاء , الدافع للإنجاز والتفوق إلى صفوة الروح زوجتي الحبيبة.

إلى أسرة الكبيرة :إلى إخوتي وأخواتي و أبنائهم تقديرا لعونهم ومساعدتهم.

إلى كل من علمني في حياتي: عبر مقاعد الدراسة وبخبرة الحياة , من الأساتذة والأصدقاء والزملاء والأقارب.

كلمة شكر وتقدير

أحمد الله الجليل متواليا أن أكرمني بإتمام هذا العمل,وأشكره سبحانه على ما من علي من نعم كثيرة لا تحصى ولا تعد,وأسأله العون والتوفيق في أموري كلها,فله وحده الشكر,والفضل,والثناء والحسن,سبحانه وتعالى لا أحصي ثناء عليه.

وقد قال المصطفى عليه الصلاة والسلام (من لا يشكر الناس لا يشكر الله),فإن يكن من شكر وتقدير –بعد شكر المولى عز وجل- فإلى أولئك الكرام الأفاضل,ما تفضلوا و جادوا به علي بوقتهم,ومشورتهم,ودعمهم ...ومنهم

الأستاذ المشرف بوسا لم عبد العزيز على كل مجهودات الذي بذلها في إتمام هذا العمل،فكان لي نعم الموجه والمرشد في مجال البحث وطلب العلم وأدعو الله أن يطيل في عمره وان يمده بالصحة والعافية

وكذا أشكر السادة أعضاء لجنة التحكيم الموقرين على قبولهم تقييم ومناقشة هذا البحث والى كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة بوزريعة و إلى كل العاملين بها.

والى جميع أساتذة وطلبة قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا بجامعة سعد دحلب –البليدة-.

وكل من تفضل وشجعني لإتمام هذه الدراسة,سواء برأي أو توجيه أو نصيحة أو ساهم في هذا العمل و لو بجزء يسير.

وأخيرا أقدم امتناني إلى أفراد العائلة الكريمة الذين كانت كلماتهم حافزا لي على مواصلة العمل.

زروط علي

فهرس المحتويات

المحتويات الصفحة

إهداء

شكر وتقدير

فهرس المحتويات.....أ

فهرس الجداول.....د

فهرس الأشكال.....هـ

مقدمة.....و

الباب الأول:الجانب النظري

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.....10

2- الفرضيات.....14

3- أهمية الدراسة.....14

4- أهداف الدراسة.....15

5- تحديد مفاهيم الدراسة.....15

الفصل الثاني:القلق

- تمهيد.....19

1- مفهوم القلق.....19

2- تصنيفات القلق.....21

3- أعراض القلق.....22

4- أسباب القلق.....23

5- بعض النظريات المفسرة للقلق.....26

6- القلق والتحصيل الدراسي.....36

7- قلق المستقبل.....37

8- مفهوم قلق المستقبل.....38

9- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل.....39
10- أسباب قلق المستقبل.....41
11- سمات ذوي قلق المستقبل.....44
12- التأثير السلبي لقلق المستقبل.....45
13- التعامل مع قلق المستقبل.....46
- ملخص الفصل 48

الفصل الثالث:الدافعية

- تمهيد.....50
1- الدافعية.....51
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية..... 52
3- النظريات المفسرة للدافعية..... 56
4- وظائف الدافعية..... 62
5- خصائص الدافعية.....63
6- تصنيف الدوافع.....64
7- أهمية الدافعية..... 70
2- الدافعية للإنجاز.....71
2-1- مفهوم الدافعية للإنجاز.....71
2-2- النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....74
2-3- سمات الشخص المنجز.....85
2-4- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....87
2-5- قياس الدافعية للإنجاز.....90
- ملخص الفصل.....92

الفصل الرابع:الجامعة الجزائرية

-تمهيد.....94
4-1 مفهوم الجامعة..... 94
4-2 نشأة الجامعة الجزائرية.....95

3-4 وظائف الجامعة الجزائرية.....95
4-4 مهام الجامعة الجزائرية.....96
5-4 الإصلاحات التي مرت بها الجامعة الجزائرية.....97
6-4 أنظمة الدراسة في الجامعة الجزائرية.....103
-ملخص الفصل.....118
الباب الثاني:الجانب الميداني
الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للبحث
1- المنهج المتبع في الدراسة.....121
2- مجال إجراء الدراسة.....121
3- مجتمع الدراسة.....121
4- عينة الدراسة.....122
5- إجراءات تطبيق الأداتين.....124
الفصل السادس:عرض وتحليل النتائج
1-عرض وتحليل النتائج.....131
2- مناقشة نتائج الدراسة.....133
خلاصة نتائج الدراسة.....137
الاقتراحات.....138
قائمة المراجع.....139
الملاحق
ملحق رقم (01) مقياس دافعية الإنجاز
ملحق رقم (02) مقياس قلق المستقبل

فهرس الجداول

الرقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة حسب نظام الدراسة	**122**
02	توزيع العينة حسب الاستطلاعية حسب نظام الدراسة و الجنس	**123**
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب النظام و الجنس	**124**
04	أبعاد مقياس قلق المستقبل و أرقام عباراته	**126**
05	التنقيط في مقياس الدافعية للانجاز	**128**
06	نتائج الفرضية الثانية	**131**
07	نتائج الفرضية الثالثة	**132**
08	نتائج الفرضية الرابعة	**132**

فهرس الأشكال التوضيحية

الرقم	العنوان	الصفحة
01	هرم الحاجات الإنسانية تبعا لتصنيف ماسلو	**60**
02	نظرية الأهداف عند Amess 1992	**84**
03	المخطط العام لنظام (ل.م.د)	**112**

مقـدمـة:

يقوم التعليم العالي بدور فعال من خلال إسهامه المميز في بناء الرأسمال البشري، وتزويد المجتمع بالطاقات والكفاءات البشرية،التي تعمل علي تنمية وبناء الدولة.

ويحتل التعليم العالي مكان الصدارة في التقدم المنشود في المجتمعات البشرية، وفي تشكيل حياة المجتمعات الحديثة واقتصادياتها، خاصة مع تنامي مفهوم اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة، إذ تؤكد الحقائق أن تقدم الأمم ورقيها ونمائها أصبح يعتمد باستمرار على مدى تقدمها العلمي، ويرتبط بمدى قدرتها علي مواكبة التطورات المتسارعة على الصعيد المعرفي، والتكنولوجي و المعلوماتي.

إن التعليم العالي وما يقوم به من تعليم وتلقين وتوجيه، هو المدخل والمفتاح لكل نهوض وتطويرو تنمية،فالتاريخ والواقع والتجربة تؤكد أن التعليم والتربية في جميع الأطوار، بما في ذلك المرحلة الجامعية هي السبيل الأوحد للتنمية الشاملة، حتى حذا الأمر ببعض الباحثين إلي القول: بأن التربية هي التنمية بكل أبعادها، فالمؤسسات التعليمية والتربوية هي التي تخرج لنا القادة من السياسيين والمفكرين والاقتصاديين والإعلاميين والعسكريين وسائر المسؤولين في شتى المواقع (حسنة ، 1998م,ص68).

ولكي نجعل من الإنسان " رأس المال البشري" محورا رئيسيا في النهوض والتنمية والتغيير والتقدم، يتوقف الأمر علي حسن الاستثمار فيه، وذلك بتعليمه وتكوينه جيدا. ومن خلال الزيادة في عدد الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا، إضافة إلى التطورات العلمية والتكنولوجية، التي يشهدها العالم جعلت الجامعة الجزائرية تعيد بناء نفسها، من خلال تجسيد مجموعة من الإصلاحات مست البرامج المتبعة والأسس والوسائل المستخدمة فيها، كان آخرها استحداث إستراتيجية وهذا ابتداء من عام 2004- 2005م، لتطوير القطاع تضمنت في إحدى محاورها إدخال ممارسات ومقاربات بيداغوجية جديدة في بناء برامج التعليم متمثلة في نظام (ل.م.د) لسانس – ماستر– دكتوراه مدته ثمانية سنوات .

وتتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلية جديدة للتعليم بثلاثة أطوار تكوينية .

تعرف ب:(ل.م.د) لسانس-ماسترè-غعإ-دكتوراه,الغرض من هذه الهيكلة الجديدة هي الاستجابة للمعايير الدولية التي تسمح للمنتسب للجامعة الجزائرية بمسايرة التعليم العالي في باقي الدول خاصة منها الأوربية.

ولبلوغ هذا الهدف رأت الهيئات الوصية ضرورة تحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية,واعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي لتمكين الجامعة الجزائرية من أن تصبح من جديد قطبا للإشعاع الثقافي و العلمي,على الأصعدة الوطنية و الإقليمية و الدولية,خاصة إذا علمنا أن جامعتنا تصبو لاستقبال ما يقارب مليون ونصف مليون طالب مع مطلع الدخول الجامعي 2015/2014.

وعلى هذه التوصيات التي أبرزتها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية,وكذا توجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزاري في جلسته المنعقدة في 30 افريل 2002,حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2005/2004 إستراتيجية لتطوير القطاع تتضمن هذه الإستراتيجية في إحدى محاورها الأساسية,إعداد وتطبيق شامل وعميق للتعليم العالي.

الباب الأول

الجانب النظري

الـــــفـــصـــل الأول

الإطـــار العـــام للدراســـة

1- الإشـــكالـــيـــة

2- الفـــرضيـــات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- حدود الدراسة

6- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة

1-الإشكالية:

ان للتعليم العالي دور هام في تطور وتقدم المجتمع، لكونه من العوامل المساعدة على نجاح التنمية، فهو أساس كل تغيير تنموي في المجتمع, فبدونه لا يمكن تصور حدوث نقلة تنموية شاملة ومستدامة، ولا يتم تنفيذ سياسات وخطط الدولة إلا من خلال إطاراتها البشرية المؤهلة ولكن يبقى نجاح التعليم العالي أو إخفاقه مرتبطا بمدى ملاءمته وتلبية لمتطلبات التنمية، لذا ينبغي تجسيد هذا المبدأ واعتماده كمنهج (سياق) في جميع مناهج التعليم العالي.

تهدف نظم التعليم الحديثة إلى إرساء التعليم، لأجل الاستقلالية ولأجل تحقيق الكفاءة العالية في الأداء، وذلك يعد استجابة إيجابية لتحقيق سرعة التغيرات نحو العولمة والاستقلال الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، وانسجاما مع هذا التوجه، فان مؤسسات التعليم العالي مطالبة بالنهوض بمكانتها ومستويات قدراتها، لتتمكن من تأدية مهمتها على وجه يليق بالمسؤولية المجتمعية الملقاة عليها، ويرقي بمقامها العلمي والمعرفي.

وانطلاقا من سعي الجزائر نحو امتلاك المعرفة والتحكم في التكنولوجيا، والتي تمثل اليوم أسس المجتمعات الحديثة، التي تشكل فيها الجامعة الفضاء الأمثل للإنتاج والتطوير، باشرت الجزائر إصلاحات عميقة لمنظومتها التعليمية.

وعلي ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، في تقريرها وتوجيهات المخطط التنفيذي، الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30 أفريل 2002 م، حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية عشرية لتطوير القطاع لفترة 2004- 2013 وتتضمن هذه الإستراتيجية في أحد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.ومن خلالها تم وضع هيكل جديد للتعليم، يستجيب للمعايير الدولية وتكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية وباعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي، وهو ما أصبح يعرف بنظام (ل.م.د) لسانس – ماستر – دكتوراه.

ويتمثل هيكلا تعليميا عاليا مستوحى مما هو سار في الدول لأنجلو- سكسونية وتشمل كل الدول الصناعية، وأخذ هذا النظام مكانته في بلدنا ابتداء من السنة الجامعية 2004-2005.

الـ (ل.م.د) يحضر لشهادات معتمدة ومعترف بها علي المستوى العالمي تستجيب بطريقة أفضل للحاجات الحقيقية لسوق العمل.

وقد أصبح هذا ممكنا نتيجة برامج التعليم الفعالة ومسارات التكوين المتناسقة والمتنوعة والعلاقة الوطيدة مع القطاع المستخدم.

يعتمد نظام (ل.م.د) في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية:

الأولى لسانس: شهادة البكالوريا +03 سنوات.

الثانية ماستر: شهادة البكالوريا +05 سنوات.

الثالثة دكتوراه: شهادة الماستر +03 سنوات.

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم، تجمع في سداسيات لكل مرحلة، وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني آخر، يمكن هذا الاحتفاظ من فتح معابر بين مختلف المسارات التكوينية، ويخلق حركية لدى الطلبة الذين بإمكانهم متابعة الدراسة في مسار تكويني جامعي ناتج عن اختيارهم، ويكون الانتقال سداسيا. ويختلف في مضمونه نظريا عن النظام الكلاسيكي، الذي كانت تعتمده الجامعة الجزائرية سواء من حيث الأساليب البيداغوجية المستعملة أو من حيث الأهداف والتقويم و حتى من حيث طرق التدريس. وبناء على دراسة قام بها (بلقاسم بن روان ، 2009) والتي توصل من خلالها أن نطبق على نظام (ل.م.د) الأسس والمفاهيم المعتمدة في إدارة الجودة الشاملة، شريطة توفير الشروط التي يتطلبها مثل هذا النظام.

ومع بداية تطبيق النظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية للموسم الدراسي 2005/2004 حيث أتيحت الفرصة للطالب للاختيار في أي النظام يدرس, وفي ظل تدريس النظامين نجد أن أغلب الطلبة يجدون صعوبة في أي النظام يدرسون، مما تنتابهم حالة من القلق والحيرة. وذلك نتيجة تفكيرهم المستمر في مرحلة ما بعد الدراسة والحياة العملية.

وهذا نظرا لغموض نظام (ل.م.د)، من حيث عدم معرفة التدرج في هذا النظام، وكيفية الانتقال من اللسانس إلى الماستر إلى الدكتوراه، وعلى أي أساس يمكن التسجيل للحصول على شهادة الماستر وكذا الدكتوراه. وما هو معدل القبول في الشهادتين؟

وكم عدد المناصب المفتوحة في كل شهادة؟ وهل تعادل اللسانس القديم؟ ومن جهة أخرى نجد طلبة النظام الكلاسيكي متخوفين من زوال النظام القديم، وكيفية التدرج بعد زواله وما هي فرص العمل في ظل النظام الجديد؟

حيث مع بداية الموسم الجامعي 2010/ 2011 الغي النظام الكلاسيكي وبقي فقط من السنة الثانية فما فوق.

و بصدور المرسوم الرئاسي رقم 10-315 الصادر بتاريخ 13ديسمبر 2010 الذي أثار عدة احتجاجات وسط الطلبة خاصة طلبة النظام الكلاسيكي الذين راو أن هذا المرسوم أقصاهم في عدة نقاط وهي:عدم إدراج صفة مهندس دولة في الشهادة النهائية للطلبة المهندسين مطابقة شهادة الماستر2 مع شهادة الماجستير,عدم قبول التصنيف الجديد لشهاداتهم في سلم التصنيف الخاص بالوظيفة العمومية.

ومع تواصل الاحتجاجات أمام وزارة التعليم العالي,تم إلغاء هذا المرسوم من طرف رئيس الجمهورية في شهر مارس 2011.

من خلال هذه اللمحة حول قلق الطلبة نحو المستقبل، الذي يواجهه الطلبة والذي يؤثر على مردودهم الدراسي، ودافعيتهم للإنجاز،لأن هذا القلق والتوتر والغموض الذي ينتاب هذا النظام الجديد وازدواجيته مع النظام الكلاسيكي، يجعل الطالب مترددا في اختيار النظام المناسب لتصوراته المستقبلية،وتنعكس خطورة ظاهرة قلق المستقبل سلبا على دافعية انجاز الطلبة وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية والتكيف غير الفعال, وهذا بدوره يؤثر سلبا على مستقبلهم العلمي والعملي.

حيث أن المرحلة الجامعية هي قاعدة أساسية لتزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تمكنه عند التخرج من مواجهة الحياة العملية, ولعل الاهتمام بالبيئة التعليمية للطالب من جميع جوانبها يسهم في تذليل كل العقبات والصعوبات التي يواجهها الطالب في حياته.

وقد أشارت ناهد سعود إلى أن قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الجامعة مرتفع ويشكل ظاهرة واضحة لمجتمع مليء بالمتغيرات مشحون بعوامل مثيرة مجهولة المصير تؤدي تفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية وغيرها إلى نتائج تنعكس على سلوكيات الأفراد حيث أن هذه الظاهرة تمس وجود الفرد والمجتمع وبالتالي أصبح عدم الوثوق

بالمستقبل سمة نفسية تمر بالعنصر البشري وخصوصا شريحة الشباب منه (ناهد سعود,2005,ص 186)

وتذكر دلال العلمي إن الصحة النفسية للطالب الجامعي ركيزة أساسية في الإنتاج وتحقيق الطموح في الحياة , وإن أية إعاقة أو ضغوط حياتية يتعرض لها الطالب أثناء حياته الجامعية ستترك آثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية بصورة مباشرة وغير مباشرة وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية والاجتماعية ,كما أن عوامل التوتر والضغط النفسي التي يمكن أن يتعرض لها الطالب في حياته الجامعية أو الحوادث المهددة وصعوبة التكيف مع هذه الحوادث لها أثرها الواضح على الشعور بالقلق (دلال العلمي 2003 ,ص2)

وإن المواقف المثيرة للقلق تتعلق جميعا بالمستقبل والمجهول أو أشياء مرتقبة وشيكة الحدوث (إبراهيم, 2003, ص2)

لذلك لا بد من معرفة آثار قلق المستقبل المحتملة على الجوانب النفسية والشخصية والاكاديمية بالنسبة للطلاب وخصوصا ما يتعلق بتطلعاتهم المستقبلية باعتبار أن دافعية الانجاز ترتبط مباشرة بهذه التطلعات .

ويؤكد العلماء على إن أي سلوك بشري لا بد أن يكون وراءه دوافع كثيرة توجهه، ويعتبر مصطلح دافعية الانجاز من المصطلحات التي ازداد الاهتمام بها في الدراسات النفسية ,وهي التي تؤثر في مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها (الحامد,1996)

وقد أشار ماكليلاند (1998) إلى الدور الذي يقوم به الدافع للانجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة .

ومن الطبيعي إن قلق المستقبل يشغل حيزا كبيرا من المشكلات النفسية لدى الطلبة،إضافة إلى الأثر السلبي المترتب على انخفاض دافعية الإنجاز مما يؤدي إلى تدني مستوى الطالب الأمر الذي ينعكس سلبا على حياته.

ومن هنا يشكل قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز وازدواجية النظامين الدراسيين مشكلة تستحق البحث والاهتمام ,ولذلك سعت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

01- هل توجد علاقة إرتباطية بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز عند الطلبة ؟

02- هل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز ؟

03- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب النظام (ل.م.د)في دافعية الإنجاز ؟

04- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب النظام (ل.م.د) في قلق المستقبل ؟

2-الفرضيات:

01 - توجد علاقة إرتباطية عكسية بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز.

02- يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز.

03 - توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب نظام (ل.م.د) في دافعية الإنجاز .

04- توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب النظام (ل.م. د) في قلق المستقبل.

3-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع ،وتأتي أهمية هذه الدراسة في أنها ترتكز على نخبة متميزة من شباب المجتمع الجامعي,الذين يشكلون شريحة كبيرة من المجتمع الجزائري ,لذا كان الاهتمام منصبا على دراسة مشكلاتهم وقضاياهم والضغوط التي يتعرضون لها وانعكاساتها على صحتهم النفسية المتمثلة في قلق المستقبل والتفكير فيه باستمرار, ونظرا لما يترتب على التفكير بالمستقبل من قلق متزايد وأضرار على صحتهم النفسية والجسمية ويقلل من دافعيتهم نحو الانجاز فقد اهتمت هذه الدراسة بما يلي:

01- الاهتمام بطلاب الجامعة شباب المستقبل الذين سيتحملون مسؤولية النهوض بمجتمعهم وهم في مرحلة البداية للاعتماد على الذات بشكل اكبر وتحمل المسؤولية والتفكير في المستقبل.

02- تتضح أهمية الدراسة الحالية في تناولها قلق المستقبل الذي يعد من الاضطرابات التي تؤدي إلى التأثير على صحة الفرد وإنتاجيته لذلك عمدنا في دراستنا لمعرفة العوامل المؤثرة في هذه الظاهرة والحد من انتشارها ومحاولة زيادة وعي الطلاب بالتفكير المنطقي في مواجهة الضغوط التي تعترضهم في المستقبل وتسبب لهم قلقا اتجاه المستقبل.

03- تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى دافعية للإنجاز لطلاب الجامعة,ودورها في زيادة نشاط الطلبة وتحقيق النجاح, ورفع الروح المعنوية لهم.

04- تكمن أهمية هذه الدراسة على اعتبارها الدراسة الأولى –على حد علم الباحث – التي تناولت قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز عند الطلبة بين طلبة النظام الكلاسيكي ونظام (ل.م.د)

05- تستمد الدراسة أهميتها في التأكيد على الدور الإيجابي للدافعية للإنجاز في مواجهة قلق المستقبل وحتى يتمكن طلاب الجامعة من النجاح في الحياة والقدرة على مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

06- تسهم الدراسة الحالية في تحديد حجم مشكلة قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة.

4-أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

01- معرفة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز.

02- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في قلق المستقبل.

03- التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز.

04- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب النظام الكلاسيكي والنظام (ل.م.د) في قلق المستقبل.

05- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب النظام الكلاسيكي والنظام (ل.م.د).

06- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل.

5-تحديد مفاهيم الدراسة:

1-5-1-القلق:

يعرفه فرويد "القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البحث في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز (فاروق السيد عثمان،2001م)".

- وتعني كلمة القلق الضيق الذي يحصل في القفص الصدري لا إراديا نتيجة عدم قدرة البدن على الحصول على مقادير كافية من الأكسجين" (بن علو، 1993 ص55).

5-2- قلق المستقبل : هو الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي اتجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس.

وأما التعريف الإجرائي لقلق المستقبل فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق المستقبل المستخدم في الدراسة.

5-3-نظام الدراسة: هو نمط التكوين الذي يتلقاه الطالب، خلال دراسته بالمرحلة الجامعية، بمحدداته النظرية والتطبيقية والأنشطة والممارسات وينقسم إلى: نظام (ل.م.د) والنظام الكلاسيكي.

5-4-**نظام (ل.م.د)** لسانس– ماستر– دكتوراه: يمثل هيكلا تعليميا عاليا مستوحى مما هو سار في الدول الأنجلو- سكسونية، وتشمل كل الدول الصناعية، ويأخذ هذا النظام مكانته في بلدنا تدريجيا ابتداء من السنة الجامعية 2004-2005م.

ويعتمد هذا النظام على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية:

أولا لسانس: شهادة البكالوريا + 03 سنوات.

ثانيا ماستر: شهادة اللسانس + 02 سنوات.

ثالثا دكتوراه: شهادة الماستر + 03 سنوات.

5-5-النظام الكلاسيكي: وهو النظام الدراسي الجامعي الذي استحدث بداية من سنة 1971م إلى غاية يومنا هذا بغية توجيه برامج التكوين للحصول على شهادة جامعية تكون بمثابة اعتراف شرعي بمقدرة معينة للعمل في مجال محدد.

ويعتمد هذا النظام على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية:

أولا لسانس: شهادة البكالوريا + 05 سنوات.

ثانيا ماجستير: لسانس + 02 سنوات.

ثالثا دكتوراه: ماجستير + 04 سنوات.

5-6-الدافعية للإنجاز:

يعتبر مفهوم الدافعية للإنجاز واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الأفراد نحو الإنجاز والتفوق والنجاح، وأن التوجه نحو عمل أو سلوك معين، وتحقيقه يتوقف على مستوى دافعية الإنجاز لديه، ولقد عبر فاروق مستوى عن الدافع للإنجاز بالرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك (خليفة، ع، 2000، 96).

وحسب خير الزراد فإن الدافعية هي أحد شروط التعلم الهادفة إلا أنها لا تؤدي وحدها إلى تحقيق التعلم، لكن التعلم لا يحدث دون دافعية (الزراد، 1991م)، حيث يمكن للمتعلم أن تكون له دافعية قوية لكن يجد صعوبة في التعلم قد تعود لأسباب مختلفة.

الفـــصـــل الثـــانـــي:

القـــلـــق المستقبل

تمهيد

1- مفهوم القلق.

2- تصنيفات القلق.

3- أعراض القلق.

4- أسباب القلق.

5- النظريات المفسرة للقلق.

6- القلق والتحصيل الدراسي.

7- قلق المستقبل.

8- مفهوم قلق المستقبل.

9- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل.

10- أسباب قلق المستقبل.

11- سمات ذوي قلق المستقبل.

12- التأثير السلبي لقلق المستقبل.

13- التعامل مع قلق المستقبل.

ملخص الفـــصـــل

تمهيد:

يعتبر الخوف والقلق من المستقبل سمة من سمات هذا العصر فالتطور والتقدم الحضاري والتكنولوجي، والتغيرات السريعة المتلاحقة المختلفة الاجتماعية، الثقافية، السياسية الاقتصادية.....الخ، ساهمت في جعل الإنسان يقف حائرا قلقا وسط هذه الموجة الحضارية يبحث عن الطمأنينة سكينة النفس، فلا يجدها ويسعى جاهدا إلى تحقيق هدفه في الحياة مع صعوبة وجود الإمكانيات والظروف المناسبة لتحقيق ذلك مما يترتب عليه كثير من ضروب الضيق والاضطراب الذي يقلل من كفاءته بل يزيد من حدة القلق والشعور بالتهديد بالخطر من المستقبل.

لذلك يعتبر القلق من المستقبل نوعا من أنواع القلق الذي يشكل خطرا على صحة الأفراد ودافعيتهم للانجاز، وقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية فيؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يكون له اكبر الأثر على الفرد سواء على الناحية العقلية او الجسمية او السلوكية.

وقلق المستقبل ظاهرة تستحق الدراسة بين طلاب الجامعة لأن الحياة تعج بالظروف المثيرة للقلق سواء على الصعيد الدراسي او الاجتماعي.

1 مفهوم القلق:

1-1- القلق لغويا:

ـــ قلق يقلق قلقا: اضطرب

ـــ بات قلقا: لم يستقر في مكان.

والمعنى اللغوي لكلمة قلق في المعجم الوسيط بمعنى قلق الشيء قلقا أي حركة فلم يستقر في مكان واحد، أضطرب وانزعج فهو قلق(مصطفى وآخرون، 1973م).

وتأتي كلمة قلق في أصلها من (Angustia)، وهي تعني الضيق الذي يحصل في القفص الصدري لا إراديا، نتيجة عدم قدرة البدن على الحصول على مقادير كافية من الأكسيجين....(بن علو، 1993، ص55).

أما معجم علم النفس والطب النفسي يعرفه بأنه شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث، والقلق استجابة لتهديد غير محدد كثيرا ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الأمن والنزاعات الغريزية الممنوعة من داخل

النفس وفي الحالتين يعبئ الجسم إمكانياته لمواجهة التهديد فتتوتر العضلات ويتسارع التنفس ونبضات القلب(فرج.1990م.ص219).

ويعود استخدام القلق في الانجليزية إلى عام 1525م، وفي نطاق اللغة العربية فإن هذا الاصطلاح لم يستخدم في القرآن الكريم او الحديث النبوي الشريف، ولكن المصطلح الذي يقابله في المعنى هو الهم والحزن والخوف (الطحان. 1987م ص225ــ226).

1-2- القلق اصطلاحا:

ــ ويعرف ريتشارد .م.سوين(1988) القلق بأنه: حالة انفعالية غير سارة يستثيرها الخطر ويرتبط بمشاعر ذاتية من التوتر والخشية (عزابة.2003.ص110).

كما يعرفه دافيد هارولد فنك(1997) القلق بأنه حالة من عدم الاتزان المستمرة تنشأ بسبب وجود صراع داخلي فيما بين الاستجابات الانفعالية.

ــ ويعرفه عكاشة (1998) بأنه شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر، مصحوبة عادة ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد وذلك مثل الضيق في التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع.

وظل القلق العصابي هو النوع الذي لا يدرك المصاب به مصدره حيث تنتابه حالة من الخوف الغامض غير المبرر، كما أن له العديد من الأغراض التي تبدو واضحة على الشخص القلق خاصة في تلك المواقف الضاغطة التي تبعث توتراته وآلامه النفسية .

وعموما فإن بدءا من الدليل التشخيصي الأمريكي الثالث للطب النفسي أصبح يستخدم مصطلح اضطراب القلق Anixtey Disorder كبديل المصطلح عصاب القلق (عزابة .2003.ص112).

ويرى الباحث بأنه بالرغم من اختلاف الباحثين في تعريف القلق وتنوع تفسيراتهم له إلا أنهم اتفقوا على أن القلق هو نقطة بداية الاضطرابات السلوكية وله تأثير على صحة الفرد وإنتاجيته.

2- تصنيفات القلق:يصنف القلق إلى:

2-1- القلق العصبي أو المرضي (داخلي المنشأ):وهو نوع من القلق لا يدرك المصاب به مصدر علته، وكل ما هنالك أنه يشعر بحالة من الخوف الغامض دون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي ويسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح وترقب المصائب وهذا الشعور مستمر ودائم لدى الفرد (فيد.2003.ص49)،ومثال ذلك كالخوف عند بعض الأفراد عند رؤية بعض الحشرات أو بعض الحيوانات كالقطط والفئران ...الخ.التي هي بالنسبة للآخرين غير مخيفة،ولايمكن أن تحمل أي تهديد حقيقي لأمن الفرد،وتشكل خطر عليه.

ومن الواضح أن شدة الخوف لاتتناسب مع الخطر الحقيقي المتوقع من الموضوع أو المواقف المرتبطة به.أو مثل صورة القلق المصاحب لأعراض بعض الأمراض النفسية مثل الهستيريا،جنون العظمة،السلوك القهري...الخ.

وان الشخص المصاب بهذه الأعراض يشعر دوما بالقلق خوفا من تكرار حدوثها،وان توقع حدوث مثل هذه الأمراض يجعل الفرد في حالة تهديد دائم ومستمر.

2-2- القلق الموضوعي العادي (خارجي المنشأ): حيث يكون هذا القلق خارجيا وموجودا فعلا ويطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي، وقد يطلق عليه القلق الدافع أو القلق الايجابي وذلك لارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره،فمثالا البحار عند رؤيته لسحابة سوداء في الأفق،ضمن شروط مناخية معينة، فإنها تشعره بالعجز أمام إعصار قريب متوقع.

3- أعراض القلق:

يصعب الفصل بين الأعراض الجسمية والنفسية والاجتماعية، والمعرفية، كما يصعب الفصل بين الحوادث الظاهرية وتلك التي تحدث تحت الجلد بالنسبة للكائن البشري، وإن مثل هذا الفصل الذي يلجأ إليه العلماء عادة لا يكون إلا لهدف الدراسة والبحث، أما من الناحية الواقعية فإن الكثير من هذه الحوادث تكون متزامنة ومترابطة ، ويصعب تحديد

أيها اسبق،أو أيها سبب في الأخرى،وعموما فان الأحداث الظاهرية ليست إلا استجابة لما يحدث داخل الجسم من تغيرات كيماوية وحيوية.

ويمكن تقسيم أعراض القلق إلى ثلاث فئات هي:الأعراض الجسمية، الأعراض النفسية والاجتماعية، الأعراض المعرفية وفيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض:

3-1- الأعراض الجسمية:

وتتمثل الأعراض الجسمية في سمات تظهر على الملامح الجسمية للفرد ومن بينها نذكر: شحوب الوجه،واتساع فتحة العين،وتعبير الخوف على الوجه ،برودة الأطراف،سرعة ضربات القلب،وارتفاع ضغط الدم،وسرعة التنفس والشعور بالاختناق،وجفاف الحلق،وصعوبة البلع،وعسر الهضم،وآلام المعدة والأمعاء وخاصة الأمعاء الغليظة والشعور بالانتفاخ،وكثرة الغازات وصعوبة التبول ومن الأعراض الجسمية أيضا الضعف العام ونقص الطاقة والحيوية والنشاط والمثابرة ،وتوتر العضلات،والنشاط الحركي الزائد،والأزمات العصبية مثل:اختلاج الفم،فتل الشارب،مص الإبهام،وقضم الأظافر،ورمش العينين(العناني،2000،ص114)

فمثلا خفقان القلب وشدة ضرباته وهو نتيجة لمؤثرات خارجية أو داخلية،وتعرض هذه الحالة عندما تؤثر الخلجات الداخلية ذات المنشأ الحقيقي أو الخيالي على الأعصاب القلبية وتحركها،فيحصل القلق ويخفق القلب وتشتد ضرباته وتضطرب الأفعال الحيوية والسلوكية(ضيائي،1993،ص133) ،فمثلا ارتفاع هرمونات الكرب على المدى الطويل قد يسهم في تكوين قروح المعدة،وأمراض القلب والأوعية الدموية

3-2- الأعراض النفسية والاجتماعية:

إذا افترضنا أن القلق يأخذ صورة من صور الشخصية تتمكن من قهر مجمل تصرفاته وسلوكه فمثلا :

الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان، وكذلك الأرق، وعدم القدرة على النوم.

وتسيطر على الفرد في حالات القلق مشاعر الاكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ قرارات حاسمة، أو السرعة اتخاذ قرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله.

كما يبدو لشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين حيث يميل إلى العزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف الأشخاص والمواقف الاجتماعية (إبراهيم، 1994، ص24).

3-3- الأعراض المعرفية:

وتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية كالآتي:

التطرف في الأحكام : فالأشياء إما بيضاء أو سوداء أي أن الشخص القلق والمتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا فيما يبدو ما يسبب له التعاسة والقلق.

3-3-1- كذلك ميل العصابيين إلى التصلب ،أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقة واحدة من التفكير .

3-3-2- يتبنون أيضا اتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية، والجمود العقائدي، مما يحول بينهم وبين الحكم المستقبل، واستخدام المنطق بدلا من الانفعالات.

3-3-3- وهم يميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية وانفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية لذلك(إبراهيم، 1994، ص25).

ويرى الباحث أن الملاحظة في تفكير الأشخاص القلقين أنه يتسم بالبعد عن المنطقية، وتبني الأفكار والمعتقدات المطلقة وغير الواقعية أحيانا.

4- أسباب القلق:

يصيب القلق جميع الأفراد، ومن هؤلاء الأفراد من لا يعرفون أن ما يشعرون به من عدم الارتياح والضيق هو نتيجة القلق، وللقلق أسباب عديدة منها ما يلي:

4-1- وجود الإنسان: ومما لا شك فيه أن أحد مصادر القلق الهامة هو كون الإنسان كائن مفكرا واعيا لوجوده وفنائه، فوجود الإنسان مصدر لقلقه (بن علو، 1993،ص75).

ويمكننا أن نصنف الناس في درجة القلق الذي يسببه وجودهم وفناؤهم، إذ يتدخل التكوين الديني والعقائدي في ذلك.

4-2- الوراثة: تؤثر الوراثة على نوع القلق وشدته، فالمولود يأتي إلى العالم وهو مزود بقابليات واستعدادات متنوعة، منها ما يجعل بعض الناس أقدر على تحمل الأمراض ومواجهة التجارب الشديدة ومنها ما يؤهل آخرين للوقوع فريسة لعدد من الاضطرابات البدنية والنفسية (بن علو ، 1993،ص75).

4-3- الفراغ: الإنسان الذي دائما تمر عليه الأيام وهو يقضيها في النوم أو مشاهدة التلفاز أو يجلس على قارعة الطريق مع الأصدقاء الخ..... .

لا يملك ما يحمل ولا يفكر بشيء...

حينما يبدأ القلق والضجر يبديان في نفسه، فيصير إنسانا لا يدري ماذا يفعل كالذي يعيش في الظلام الدامس لا يعرف إلى أين يتجه كالغريق وسط الأمواج يبحث عن وسيلة للنجاة.(الملا، 1993،ص176).

وكثيرا ما نسمع عن حالة الانتحار والتي دائما ما يكون الفراغ سببها.

4-4- المرض: يتسبب المرض في ظهور حالة القلق عند بعض الأفراد، وذلك عندما يكون الفرد متخوفا من الإصابة بمرض خطير كالسرطان، فتراه يتحسس لنفسه ويراقب التقلبات الصحية لحالته ويفسر أي عارض صحي على أنه سيؤول إلى النهاية الخطيرة والإصابة بالمرض، على أن المرض سبب لحالات كثيرة من القلق التي يصاب بها الأفراد، ويزول القلق بزوال المرض.

4-5- تراكم الخوف: إن هناك ترابطا وثيقا بين الخوف والقلق لدرجة أن أحدهما يكون سببا للآخر، وعندما يسبق الخوف حالة القلق يكون سببه ولكن عندما يسبب القلق الخوف فإنه يتحول الخوف إلى عرض من أعراض حالة القلق.

4-6- اللابرمجة : في العصر المزدحم تكثر وتتراكم فيه الأعمال لا يمكن للفرد أن يسير أموره إلا إذا تمكن من أداء أعماله في وقتها وهو ما نسميه بالبرمجة، حيث يؤدي الفرد أعماله في أوقاتها وأن لا يختار الفرد لنفسه أعمالا فوق طاقته، فتراكم الأعمال

يؤدي إلى تراكم الهموم،و سبب الهموم لا يرجع إلى كثرة الأعمال وإنما لعدم تنظيم الشخص حياته اليومية .....وبذلك تكون حالة اللابرمجة سببا لحالة القلق.

4-7- الغريزة:ومن هذه الغرائز غريزتين الجنس والعدوانية،وهي سبب للقلق النفسي عندما لا يتمكن الفرد عن كبحها،وعندما لا يتمكن الفرد من إشباعها،فانه معرض لهذه الحالة والدوافع الجنسية التي تظهر في المراهقة كثيرا ما تكون سببا في هذا القلق،فإذا ما تعرض مراهق لإثارة هذه الدوافع بشكل او بآخر قد يترتب على ذلك شعور بالقلق،(إسماعيل،1996،ص75)

4-8- صدمة الميلاد: الانتقال من المرحلة الجنينية التي هي مثال للهدوء والراحة إلى مرحلة الطفولة والخروج إلى العالم الذي يمثل قمة الإزعاج والتعب ويولد عند الطفل الإحساس بالحرمان الذي يستمر طيلة حياته وهذا الحرمان يتسبب في حالة القلق الملازمة (الطحان،1987،ص230)،

إن عملية الولادة عملية قاسية،بالنسبة للطفل وفيها ينفصل الطفل عن أمه ويترك عالما كله امن وطمأنينة،ويدخل عالما مليئا بالضجة والضوضاء ،فتوضع بذور القلق أثناء عملية الولادة(جلال،19،ص154)

4-9- التناقض:عندما يتبنى الفرد أفكار أو اعتقادات أو اتجاهات متناقضة،فانه معرض لحالة القلق مثال ذلك أن يظهر الإيمان في بيئته الاجتماعية فيعقد فيه الناس خيرا وإذا خلا لنفسه أطلق لها العنان وارتكب ما يخالف الذي تبناه،وبذلك يقسم نفسه إلى قسمين ليوجد بذلك فاصلا بين حياته العلنية والسرية ويكون ذلك الفاصل سبب لحالة القلق الأخلاقي (بن علو،1993،ص76).

مع أن هناك أسبابا أخرى إلا أننا نكتفي بما ذكر.

5- بعض النظريات المفسرة للقلق:

5-1-نظرية التحليل النفسي: (فرويد)(1916ــ1917)

القلق في التحليل النفسي الكلاسيكي: يرتكز تحليل فرويد للقلق باعتباره إشارة إنذار للأنا بأن تقوم باتخاذ مواقفها الدفاعية مستخدمة ميكانيزماتها الخاصة ضد ما يهددها وهي إما أن تنجح في ذلك أو تسقط الأنا فريسة للقلق النفسي (فرويد،1985).

وقد قام فرويد بتحديد أنواع القلق التالية:

5-1-1- القلق الموضوعي: هو خبرة انفعالية مؤلمة ترجع لإدراك الفرد لموضوع ما في محيط عالمه على أنه خطر ومهدد، والقلق الموضوعي هو استجابة مفهومه للخطر، وتشمل حالة انتباه حسي متزايد وتوتر حركي يهدان الاستجابة للقلق.

ويعني هذا النوع، ارتباط القلق بمثير موضوعي خارجي يتعلق بالأنا، وينجح عندما يدرك الفرد خطرا ما في الواقع أو البيئة، وذلك يهدف الإعداد لمواجهة هذا الخطر والتغلب عليه أو التخفيف من أثاره، وهو مفهوم قريب من السواء ومن حالات الخوف لأن كلاهما مرتبط بموضوع محدد بدرجة ما.

5-1-2- القلق الخلقي: وهو نوع من الخوف الموضوعي، حيث أنه يرتبط بموضوع محدد المعالم، إلا أنه ليس خارجي المصدر، بل يكون مصدره الأنا الأعلى ويبدو في صورة إحساس الأنا بالذنب أو الخجل الناتجين عن تهديد "الهو" وذلك في تلك الحالات المتعلقة بالضمير أو القيم والتقاليد الأخلاقية أو ذات الطابع العقائدي.

5-1-3- القلق العصابي: وهو قلق شديد لا تتضح معالم المثيرة فيه،ويبدو على شكل خوف من المجهول، وفي التحليل النفسي فإن هذا النوع من القلق يكون مصدره "الهو" أو الغرائز التي تفشل الأنا بمكانيزماتها الدفاعية في صدها، ومن هنا فإن القلق يحدث في الأنا لا شعوريا بعيدا عن إدراك الشخص (العناني،2000،ص116).

وقد قسم فرويد القلق العصابي إلى نوعين هما:

أــ القلق الهائم الطليق:

وهو حالة خوف عام شائع طليق مستعد لأن يتعلق بأية فكرة مناسبة، وهو يتربص بأية فكرة لكي يجد مبررا لوجوده وهو يؤثر في أحكام الفرد ويؤدي إلى توقع الشر، ويسمي فرويد هذه الحالة "بالتوقع القلق"أو"بالقلق المتوقع".

ويتضمن القلق الهائم استجابة مفرطة مبالغا فيها لمواقف لا تمثل خطرا حقيقيا وقد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، ولكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا كما لو كانت تمثل خطرا ملحا أو مواقف تصعب مواجهتها.

ب ــ قلق المخاوف المرضية:

وهو كالخوف من الأماكن المتسعة أو المرتفعة أو المغلقة وهي مخاوف تبدو غير معقولة ويختلف هذا النوع من القلق عن القلق الموضوعي في ارتباط القلق الموضوعي بخطر خارجي حقيقي على عكس المخاوف المرضية.

حيث يخاف الفرد في جميع المواقف حتى غير المخيف منها، وذلك نتيجة الإلحاح المستمر لغرائز الهو المكبوتة على الأنا والدفاعات، مما يجعل الفرد في حالة خوف وتوجس دائمين من أن تغلبه غرائزه ، فنجده يتجنب كثيرا من المواقف، ويتسم سلوكه بالعزلة والانطواء، ويستنفذ جزءا أكبر من طاقته في تعزيز دفاعاته، وبالطبع فإن الفرد ينسب إلى هذه الموضوعات الخارجية في المواقف صفات التهديد والخطر مع أن التهديد والخطر ينبعثان من داخله.

وينتهي فرويد في نظريته إلى أن القلق ينشأ عن كبت الرغبة الجنسية أو إحباطها ومنعها من الإشباع، وحينما تمنع الرغبة الجنسية من الإشباع تتحول الطاقة الجنسية (الليبدو) إلى قلق يتم هذا التحول بطريقة فسيولوجية بحتة، وقد أدى هذا الرأي إلى إبعاد موضوع القلق عن نطاق أبحاث التحليل النفسي لمدة من الزمن فالقلق وفقا لهذه النظرية لا يحدث العصاب وإنما يحدث العصاب أولا ويساعد العصاب على كبت الرغبة الجنسية، وحينما يكبت الرغبة الجنسية تتحول الطاقة الجنسية وبطريقة مباشرة إلى قلق(كفافي،1990،ص347).

2-5- القلق في التحليل النفسي الحديث:

كانت لنظرية "فرويد" دورا بارزا وهاما في ظهور العديد من النظريات النفسية، والتي قامت في بعض الأحيان بمخالفة وفي بعض الأحيان مرتكزة أو مستفيدة من آرائه النظرية وهناك جهود مجموعة من العلماء التحليليين الذين انشقوا عن فرويد بارتيادهم مدارس تحليلية أخرى تقلل من أهمية الغرائز في تفسير السلوك الإنساني بما قدمه فرويد، ومن هؤلاء العلماء :

الفرد آدلر:يرى "آدلر" في كتابه "تفهم مستقبل الإنسانية"ٍأن الأطفال عادة ما يشعرون بضعفهم وعجزهم إذا ما قارنوا أنفسهم بالكبار ويؤدي ذلك إلى شعور الفرد في المستقبل بالنقص والذي يحاول تعويضه عن طريق كسب حب وصداقة الآخرين، ولكنه يسقط في القلق وإذا ما فشل في ذلك .

كما يرى أن من أهم الأسباب المؤدية لمرض هي التعويض اللاسوي عن شعور بالنقص فالشعور بالارتياح ينتج عن عدم الإحساس بالكفاية ولذا لا يشعر الفرد بالارتياح مما قد يدفعه إلى التفوق أو إلى المبالغة والإصابة بالمرض والعصاب، وفي الشخصيات العصابية تكون محاولات التخلص من الشعور بالنقص عصابية تعويضية ، وتهدف إلى تحقيق الأمن عن طريق التفوق والسيطرة على الآخرين.

وعموما فقد ركز "آدلر" على التأثيرات الثقافية في السلوك مفترضا أن الشخصية اجتماعية بفطرتها وان الشعور بالنقص يتوسط الدافعية الإنسانية (ليندا دافيدوف،2000م،ص177).

كارن هورني:اهتمت "هورني" أن الطفل الذي لا يشعر بالحب والاحترام في سنواته الأولى، يميل إلى إظهار الكره والعداء نحو والديه ونحو الأشخاص الآخرين عامة، كما انه يتوقع الأذى والضرر من الآخرين،نتيجة لضعفه واعتماده على والديه فهو يكون في حالة صراع بين عدوانه اتجاه الوالدين واعتماده عليها مما يولد لديه القلق.

كما أكدت على أن خبرات الأطفال المتنوعة تنتج أنماطا مختلفة من الشخصيات والصراعات وأكدت أيضا على الآثار السلبية للإحساس بالعزلة والضعف.

حيث ترى هورني أن السلوك الإنساني السوي يستمد من الشعور بالطمأنينة وان أساس القلق يرجع إلى عدم قدرة الفرد على الوصول إلى حالة الطمأنينة،التي ترجع إلى علاقته مع والديه،وهذا يؤدي إلى تكوين نظرة عدائية للعالم باعتباره عدوا مهددا له،كما ترى إن هناك أربع طرق يلجا إليها الفرد للتهرب من القلق هي: التبرير والإنكار والتحذير وتجنب المواقف التي قد تؤدي إلى التفكير فيه(ليندا دافيدوف،2000م،ص177).

اتورانك: صدمة الميلاد عند اتورانك وليست العقدة الأوديبية هي المشكلة الرئيسية للإنسان،فهي التي تحرك في اللاشعور ذلك القلق الأصلي الناشئ عن الانفصال عن رحم الأم،وذهب إلى أن الطفل قبل ولادته كان ينعم باللذة والسعادة في جنة الرحم،وميلاده عبارة عن طرد له من هذه الجنة فيشعر بصدمة شديدة مؤلمة ينتج عنها شعور بالقلق الأولي ثم تأتي خبرات الانفصال التالية لتكرر شعور الإنسان بالقلق(سيحموند فرويد،1997،ص35).

هاري ستاك سوليفان: يرى أن الفرد حتى يتطبع اجتماعيا فانه يمر بثلاث مراحل هي:الأنا، الأنا الأعلى،نكران الذات،وركز إن الخبرة أو التجربة الايجابية تجلب الأمن والطمأنينة للفرد،ويلعب كل من القلق والتوتر دور هام في نظرية "سوليفان"(نظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة) فالتوصل إلى إشباع الحاجات الجسمانية يؤدي إلى إزالة توتر العضلات الملساء اللاإرادية والشعور بالراحة والاسترخاء والقلق عند "سوليفان" يعتبر قوة لها أثرها في تكوين الذات والنفس غير أنها قوة معوقة إذ تقلل من القدرة على التمييز وتعوق الفهم والحصول على المعلومات.

ويرى أن نفسية الطفل والتي تؤدي إلى شعوره بالانشراح،أما الأعمال التي لا تلقي استحسانها فانه تولد لديه الشعور بالقلق ويكتسب الطفل نتيجة لذلك اتجاها سلوكيا معينا يحتفظ به طوال حياته، وان أية خبرة تهدد هذا النظام والاتجاه في المستقبل تؤدي إلى القلق(سهام أبو عطية،2000م،ص120).

اريك فروم: يرى "فروم" أن تكيف الإنسان لبيئته لا تتم بالغريزة ولكن بالتعلم وبتدريب الثقافة له، وأن الإنسان يواجه مصاعب عصابية نتيجة للحاجات الجديدة التي تولدها الثقافة وللقيود والاحباطات التي تثقل بها الثقافة كاهله، فإذا كانت الثقافة مريضة وعوامل الهدم

فيها هي الغالبة فإن الإحباطات التي يتعرض لها الفرد تؤدي به إلى أن يكون هادما لنفسه وغيره.

وعند"فروم" فإن القلق أو الشعور بالعجز ينشأ عن الصراع بين الحاجة للتقرب إلى الوالدين وعدم فقدان حنانها وبين الحاجة إلى الاستقلال والاعتماد على النفس.

حيث يرى "فروم" أنه بعد الفترة الطويلة التي يقضيها الطفل معتدا على والدته، يبدأ ما يطلق عليه بعملية التفرد، يتحرر الطفل من الاعتماد على والديه، غير أن نمو الشخصية والاتجاه إلى الاستقلال يهدد هذا الشعور بالأمن، ويولد هذا الشعور بالعجز والقلق، حيث يشعر الفرد بأنه يقف بمفرده في مواجهة عالم مملوء بالمخاطر(موسى،1994،ص100)

كارل يونج: يعتقد "يونج" أن القلق عبارة عن رد فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي .

فالقلق هو خوف من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقول التي لا زالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية ويعتقد"يونج" أن الإنسان يعتمد عادة بتنظيم حياته على أسس معقولة منظمة، وأن ظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديدا لوجوده ونلاحظ أن "يونج" يتبنى أن فكرة إن الناس يرثون اللاشعور الجمعي الذي يجمع ذكريات الأجداد وكذلك علاقاتهم وخبراتهم، وتنتج هذه الذكريات الصور العقلية مثل حكمة الرجل المسن والأرض الأم ويفترض أن العبارات الشعرية والدينية مشتقة من هذا المصدر.

ويقسم "يونج"الناس إلى صنفين:

أــ المنطوي:وهو يركز أفكاره على ذاته بشكل انطوائي.

ب ــ المنبسط:وهو يركز الذي يركز انتباهه وشعوره كليا نحو ما هو خارج ذاته ويقع المرض عندما يصل الفرد إلى درجة من الانطواء أو الانبساط، تمنعه من التكيف مع المجتمع(ليندا دافيدوف،2000،ص177).

5-3- النظرية الإنسانية:

يرى أصحاب هذا المذهب الإنساني أن القلق هو الخوف من المستقبل، وما يمر به من أحداث تهدد وجود الإنسان،أو كيانه الشخصي، فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان لما قد

يحدث، والقلق ليس ناتجا عن ماضي الفرد،ويرى هؤلاء إن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية ،وان الموت قد يحدث في أية لحظة.

وان توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان.

ويؤكد التيار الإنساني على طبيعة الإنسان ككائن متميز وفريد له خصائصه الايجابية مقابل التحليل النفسي الذي يتجاهل فضائله وركز على اضطرابه ونقائصه، والمدرسة السلوكية التي تناوله كآلة ، لذا عكف أصحاب هذا التيار على دراسة مشكلات وموضوعات ذات معنى بالنسبة لوجود الإنسان، ورسالته ،كالإرادة ،وحرية الاختيار، والمبادرة، والمسؤولية، والتلقائية، والانفتاح على الخبرة، والقيم، وتحقيق الذات.

ويرون أن القلق يحدث إما أحداث راهنة "حاضرة" أو متوقعة مستقبلا، بحيث يمثل هذه الأحداث تهديدا لوجود الإنسان و إنسانيته. ويعوق اهتداءه إلى مغزى ومعنى لحياته وتحول دون تحقيقه لذاته، ولهذا فإن القلق من منظور أصحاب التيار الإنساني يرتبط بحاضر الفرد ومستقبله، وليس بأحداث ماضية في حياته كما ذهب التحليليون والسلوكيون (القريطي ،1996، ص133).

وقد تحدث كارل روجرز عن القلق في مواقع مختلفة في بنيان نظريته العلاج النفسي المرتكز حول العميل، فتحدث عنه أثناء شرحه لقابلية التعرض للتهديد أو الحساسية، وأثناء حديثه عن كيفية تحريف أو إنكار الخيرات المؤلمة، وأثناء حديثه عن تشكيل الاضطراب النفسي، وذلك في مؤلفاته العلاج المرتكز حول العميل 1956م، وكيف تصبح شخصا1961م وبداية فإنه ينظر إلى القلق كأحد الأبعاد الأساسية التي تشكل في مجموعها رؤيته للتوتر إذ يرى أن التوتر الذي ينتاب الكائن الحي يتضمن ثلاثة أنواع من التوتر هي:

ـــ التوتر الفسيولوجي.

ـــ عدم الارتياح النفسي.

ـــ القلق.

ولتحديد مركز الانفعال من السلوك، يقسم روجرز الانفعالات إلى قسمين أساسين:

ــ المشاعر المؤلمة أو المقلقة،تميل تلك المجموعة من المشاعر إلى مصاحبة الجهود وإشباع الحاجة.

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

ويوضح روجرز أن نشوء القلق لا يشترط بالضرورة حتمية الوعي الكامل بالتناقض مابين الذات والخبرة،وإنما قيم ابتعاثه ولو بأدنى درجة من الوعي، حيث يلاحظ أن روجرز قد استخدم مصطلح "يستشعر" بدلا من مصطلح "يدرك" والاستشعار هو اكتشاف خبرة ما قبل دخولها إلى الوعي الكامل وبهذه الطريقة،فان الحادث الذي يحمل في طياته تهديدا غير ظاهر يمكن أن يستبعد أو يحرف عن طريق الوسائل الدفاعية عبارة عن استجابة الكائن السلوكية للخبرات التي تدرك كتهديد لبنية الذات،والتي تعمل على التحريف الإدراكي للخبرة في الوعي بطريقة تقلل من عدم الاتساق بين الخبرة وبنية الذات،أو عن طريق الإنكار في الوعي لخبرة من الخبرات،ومن ثم إنكار أي تهديد للذات.

ويمكن القول بان رؤية روجرز للتوتر بمكوناته الثلاثة،قد انبعثت أصلا من مكونين هما:

ــ الكيان العضوي.

ــ مفهوم الذات.

ولكن مكون حاجاته التي تتطلب الإشباع من اجل تحقيق نزعة الفرد من النمو وتحقيق الذات ومن ثم فان التوتر الفسيولوجي الذي ينتاب الفرد ينتج عن ضغوط الحاجات الخاصة بالعضوية كالطعام والشراب،أما التوتر النفسي فانه يظهر لدى الفرد كنتيجة لضغوط الحاجات الخاصة ببنيان الذات، كالحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي، والحب فإذا حدث تعارض بين العضوية وبنيان الذات وإدراك افرد، ظهر القلق الذي يعد برأيه أعطى مستويات التوتر، (حمزة، 2005م،ص96).

ومن الملاحظ أن هذه النظرية قد اختلفت في تفسيرها لنشأة القلق من النظريات السابقة حيث اعتبرت أن الحاضر والمستقبل هما اللذان يثيران القلق لدى الفرد بعكس المدارس التي سبقت والتي اعتبرت أن الماضي هو الذي يسبب القلق لدى الأفراد وهم يرون أن الإنسان كائن يجب أن نحترمه ونقدره، ولا ننظر إليه كآلة ونقيم عليه التجارب وغير ذلك من الأمور التي تهدد إنسانيته، فهم يدرسون مشكلات ذات معنى للإنسان ولوجوده ولرسالته، كالإرادة وحرية الاختيار، والمسؤولية، ولا شك أن هذه المعاني قريبة من مفاهيم الدين الإسلامي الحنيف.

5-4- النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد، تحت شروط التدعيم الايجابي والتدعيم السلبي، وهي وجهة نظر مباينة للتحليلية، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، ولا يتصورون الديناميات النفسية، أو القوى الفاعلة في الشخصية على صورة منظمات ثلاث "الهو" "الأنا" و"الأنا الأعلى"، كما فعل التحليليون، بل إنهم يفسرون القلق في ضوء الاشتراك الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، ويصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وهذا يعني أن مثيرا محايدا يمكن أن يرتبط بمثير آخر من طبيعته، أي يثير الخوف، وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير الأصلي المخيف ويصبح قادرا على استدعاء استجابة الخوف على أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور، وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يتعرض لنفس الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي، ولما كان هذا الموضوع لا يثير الخوف بطبيعته، فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق (كفافي،1990م،ص349).

وقد أشار "دولار وميلر" أن اضطراب السلوك عامة واضطراب القلق خاصة يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها إلى تدعيم تلك السلوكيات والعمل على استمرارها وبقائها (كفافي،1990م).

ونلاحظ أن هذه النظرية قد أهملت اللاشعور وركزت اهتمامها على دراسة السلوك الإنساني الظاهر أو الخارجي واعتمدت على المثير والاستجابة في تفسير ها للقلق يرتبط بالماضي والخيرات السابقة للفرد التي سبق أن اكتسبها وتعلمها في ماضي حياته الأولى.

5-5- النظرية المعرفية:

جاء المعرفيون بنقله جديدة في ميدان العلاج النفسي، على عكس المدارس العلاجية الأخرى حيث أن أصحاب الاتجاه المعرفي لا يختلفون كثيرا فيما بينها، بل يمكن ببساطة استنتاج أن جهود كل منهم جاءت مكملة لجهود الآخرين.

ويعتبر"إليس وثورن ووليم سون وباترسون" هم من أهم من قدموا تصورا خاصا حول النظرية المعرفية في العلاج النفسي، ورغم أن أغلب هؤلاء قد خرجوا من تحت عباءة التحليل النفسي، إل أنهم لا يولون للأحداث الماضية في حياة المريض نفس الدرجة من الأهمية كما هو عند التحليليين، ويبدو أن ذلك بعد اتفاقا ضمنيا مع السلوكيين الذين يرفعون شعار"لا مرض وراء عرض" وربما هذا السبب استفادت المعرفيون من الكثير من الفنيات السلوكية، حتى أصبح هناك ما يعرف بالاتجاه السلوكي المعرفي (إبراهيم،1994م،ص93).

وترى هذه النظرية بأن سبب القلق عائد إلى مغالاة الفرد في الشعور بالتهديد واعتباره مسبوقا بأنماط من التفكير الخاطئ والتشويهات المعرفية وبالتالي سوء تفسير من قبل الفرد لإحساساته الجسمية العادية ومثال ذلك زيادة على أنها أزمة قلبية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الإحساس بالأمراض السلبية (أبو سليمان، 2007م، ص8).

كما بينت الدراسات الحديثة لعلماء النفس، أن تأثير مثل أساليب العلاج تقريبا بما فيها استخدام العقاقير والأساليب الفسيولوجية تعتمد اعتمادا كبيرا في تحقيق نجاحها على عوامل معرفية مثل: توقع مكاسب علاجية، المعلومات التي يحصلها المريض عن مواقف الخوف والقلق والاكتئاب والتدريب على ضبط الانتباه، واتجاه المريض نحو العلاج النفسي بشكل عام، ولما كان السلوك والانفعال يتفاوتان من حيث السواء والمرض فإن التفكير المصاحب أو السابق لهما يتفاوت أيضا من حيث المعقولية واللامعقولية (عزابة،2003م، ص143).

وربما لذلك نجد أن كلا من باترسون ولندون يتبنيان وجهة النظر القائلة بأن الاضطرابات النفسية عادة ما يصاحبها أفكار أو مدركات خاطئة تتعلق بمصدر وأثر السلوك المرضي ويمكن لهذه الأفكار أن تغير السلوك ، كما أنه ليس من الضروب دائما قرن السلوك بالتعزيز، وأن التعليمات والإشارات المسبقة تكفي لوحدها أن تؤدي إلى شيء من التغيير في سلوك المريض، كما أنه يمكن لها أن تقوي الدافع إلى التغير الذي ينشأ عن إعادة البناء الفكري للموقف لدى المريض.

فالمريض عندما يحصل على معلومات حول نفسه تكون هي تلك البداية الحقيقية لعلاجه، فيجب أن نعرف دائما متى يجب أن نخف في حدة الأفكار والمشاعر المخيفة التي تناهض المعرفة تلك المشاعر والأفكار التي ينتهجها العقل الذي لا يسلك على نحو سليم(دافيد،1997،ص72).

ويرى"بك" أن انتباه المريض يكون مركزا على المثيرات المرتبطة بالخطر، عاجزا عن الانتقال بأفكاره إلى موضوعات أخرى,بسبب المبالغة في توقع الخطر.

فالمخاوف المرتبطة بالقلق تبدو معقولة إلى المريض الذي يسود تفكيره موضوعات الخطر، والتي تعبر عن نفسها فيما يلي:

1ــ تكرار التفكير المتصل بالخطر.

2ــ انخفاض القدرة على التمعن أو التفكير المتعقل في الأفكار المخيفة وتقويمها بموضوعية.

3ــ تعميم المثيرات المحدثة للقلق إلى الحد الذي يجعل أي مثير أو موقف قد يدرك على أنه مهدد.

فالأشياء التي يغزو إليها الناس أهمية خاصة بالنسبة لهم تشكل ممتلكاتهم الشخصية أو مجالات نفوذهم وسيادتهم، وفي منطقة المركز منها يقع مفهوم الذات، وطبيعة الاستجابة الانفعالية لشخص أو اضطرابه الانفعالي تعتمد على ما إذا كان يدرك الأحداث على أنها إضافة أو نقص أو تهديد أو إعاقة لمجال الملكية أو السيادة، أو النفوذ الشخصي (باترسون،1990م،ص31).

6-القلق والتحصيل الدراسي:

إن للقلق تأثير على التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة وهذا ما بينته بعض الدراسات التي تناولت ظاهرة القلق في علاقتها بالتحصيل الدراسي،تلك التي قام بها (1959) spielberger .c.d.1katzen meyer. w.c. وقد افترض وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي المنخفض والقلق،وان هذه العلاقة ليست بسيطة .

وتوصلا على الطلاب الذين يقعوا في أعلى فرقتهم في الجامعة (من حيث الاستعدادات) ويحصلون في نفس الوقت على درجات عالية في القلق الواضح، يكون تحصيلهم في الجامعة منخفضا ،كما يكثر تركهم للجامعة بسبب الفشل،اكثرمن الطلاب غير القلقين الذين لهم نفس المستوى من القدرة . وبينت نتائج الدراسة:

إن التحصيل الأكاديمي الجامعي ينخفض في المستوى العالي للقلق، بالنسبة للطلاب الدين يتمتعون باستعدادات وقدرات عقلية عالية وتبقى الدراسة تعاني نقصا هاما،لأنها لم تشر إلى مستوى القلق اللازم للأداء الأكاديمي الجيد وما يمكن استنتاجه من الدراسة هو: إن المستوى الأمثل اللازم للأداء الأكاديمي الجيد يجب أن يكون منخفض. ولهذه تبقى هذه الدراسة في حدودها التي أجريت فيها، ويصعب تعميمها لأنها لم تتناول أمور أخرى يمكن أن ينتج تفاعلها مع مستويات القلق التأثير في التحصيل الدراسي مثل طبيعة المادة،وأهمية الاختيار،واتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية وكذا تحديد أفاقهم المستقبلية، وبعض عوامل الشخصية ...الخ.وهو ماافقدها الشمولية.

إن المجتمع يمكن أن يفقد عددا هائلا من الطلاب الممتازين، الذين يتمتعون باستعدادات وقدرات عقلية عالية بسبب التحصيل الضعيف أو الفشل الكلي في الدراسة الناشئ عن المشكلات الانفعالية (مثل القلق الشديد) لأنه يكون لديهم استعدادا ليكتسبوا عادات غير سليمة وغير متكيفة مع الأوضاع التي يعيشونها.

كما تتشكل لديهم اتجاهات ضعيفة نحو العمل الأكاديمي، الذي يتطلب قدرا عاليا من التركيز الذي يفتقر إليه الشخص عندما يتجاوز القلق لديه عتبة معينة، ذلك لأنه يترك لديهم آثارا سلبية على القدرات الذهنية، ومن ثم انخفاض التحصيل والفشل.

7- قلق المستقبل

يمثل قلق المستقبل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد، والتي تمثل خوفا من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد، تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير.

وقد ينشأ قلق المستقبل أيضا عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله، وكذلك الموقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقد السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية والواقعية، ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي.

كما أن نظرة الفرد للمستقبل تؤثر على مستوى طموحه، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير لمستقبل زاهر يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظار أسود أي أن نظرته للمستقبل تكون متشائمة فإن ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة، حيث أن توقع نجاح لاحق له أثر طيب في تحديد ورسم مستوى الطموح بينما توقع الإخفاق في المستقبل له تأثير معوق مما يؤدي إلى عدم واقعية مستوى الطموح (همام خليل، 2002م، ص49).

و قلق المستقبل يشكل خوفا مزيجا من الرعب والأمل بالنسبة للمستقبل والأفكار الوسواسية، وقلق الموت، واليأس بصورة غير معقولة تجعل صاحبه يعاني التشاؤم من المستقبل وقلق الموت واليأس والأفكار الوسواسية، ود يعيش حياة بشكل زائف فيلجأ إلى الكذب وقد يصل إلى الخداع والنفاق في التعامل مع الواقع من حوله (زينب شقير، 2005م،ص5).

وإن الصحة النفسية للطالب الجامعي ركيزة أساسية في الإنتاج وتحقيق الطموح في الحياة، وعن أية إعاقة أو ضغوط حياتية يتعرض لها الطالب أثناء حياته الجامعية، ستترك أثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية بصورة مباشرة وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية والاجتماعية، كما أن عوامل التوتر والضغط النفسي التي يمكن

أن يتعرض لها الطالب في حياته الجامعية أو الحوادث المهددة، وصعوبة التكيف مع هذه الحوادث لها أثرها الواضح على الشعور بالقلق (دلال العلمي،2003م،ص2).

لذلك يعتبر القلق من المستقبل نوعا من أنواع القلق الذي يشكل خطرا على صحة الأفراد وإنتاجهم,حيث يظهر نتيجة ظروف الحياة الصعبة والمعقدة وتزايد ضغوط الحياة ومطالب العيش,وقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية فيؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يكون له أكبر الأثر على الفرد سواء على الناحية العقلية أو الجسمية أو السلوكية.

8- مفهوم قلق المستقبل:

يظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة ،من خلال تعرض الفرد لمجموعة من التغيرات،تعبر عن شعور سائد بعدم الوثوق بالمستقبل،ولا يمكن الحديث عن قلق المستقبل إلا في ضوء فهم القلق بشكل عام فقد ذكر آيزنك(1975) في حديثه عن القلق انه انشغال ثابت بأمور وأشياء يمكن أن تسير على نحو خاطئ أو سيئ وذكر ماتيوس(1990) إن القلق هو حذر دائم متواصل بالخطر المستقبلي الممكن.

واعتبر زاليسكي(1996) إن قلق المستقبل هو حالة من التوجس والخوف وعدم الاطمئنان،والخوف من غير المرغوبة في المستقبل،وفي حالة قلق المستقبل القصوى فانه قد يكون تهديدا حادا أو هلعا من أن ثمة شيء كارثي حقيقي يمكن أن يحدث للشخص.

ويرى عشري أن قلق المستقبل هو خبرة انفعالية غير سارة يتملك الفرد خلالها الخوف الغامض نحو ما يحمله الغد الأكثر بعدا من صعوبات،والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة والشعور بالتوتر والضيق والانقباض عند الاستغراق في التفكير فيها،وضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات والإحساس بان الحياة غير جديرة بالاهتمام والشعور بعدم الأمن والطمأنينة نحو المستقبل،و الانزعاج وفقدان القدرة على التركيز والصداع(عشري،2004،ص142)

كما تعرفه ناهد سعود بأنه جزء من القلق العام المعمم على المستقبل،يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البنى كالتشاؤم أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام(ناهد سعود،2005،ص63).

ويشير كرميان إلى أن قلق المستقبل هو شعور انفعالي يتسم بالارتباك والضيق والغموض وتوقع السوء والخوف من المستقبل وشل القدرة على التفاعل الاجتماعي (كرميان، 2008م، ص8).

بينما يرى إيمان صبري قلق المستقبل بأنه الخوف من شر مرتقب في المستقبل الناتج عن تكامل بين القلق الماضي والحاضر والمستقبل(إيمان صبري، 2003م ص60).

ويذكر عبد المحسن أن قلق المستقبل يختص بالمهنة وهو حالة من التوتر والتشاؤم التي يشعر بها الطالب الجامعي لندرة فرص العمل بعد التخرج (عبد المحسن،2007، ص14).

وفي ضوء ما تم استعراضه لمفهوم قلق المستقبل أرى بأن قلق المستقبل نتيجة حتمية لإحباطات والضغوط التي يواجهها الشباب في الحياة,وأنه من الطبيعي أن يشعر فيها الطالب بالعجز عن مواجهة ضغوط الدراسة و الحياة,فإن هذا القلق سوف يؤثر على صحتهم النفسية وعلى إنجازهم الأكاديمي وعلى مختلف نواحي الحياة الأخرى و يصبح معوقا لهم,وكلما أصبح الطالب واعيا بتطور مشاعر القلق أو الضغط النفسي عنده في فترة مبكرة كان من الأسهل التعامل معها بفعالية,وأن التفكير بعقلانية وبطريقة إيجابية في الحياة ضروري لزيادة دافعية الفرد ولمساعدته في الحفاظ على معدل التقدم والنجاح وتزداد ثقته بنفسه.

وإن نظرة الطالب للمستقبل نظرة سوداوية قد تجعل له المستقبل مظلما ودافعيته للإنجاز تكون ضعيفة,وبذلك فإن الطالب الذي يمتلك السيطرة على أفكاره ومعتقداته قادر على مواجهة قلق و تحديات المستقبل.

9- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:

يفترض النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية (نموذج بيك) الخاص بمريض القلق، بأن الأفكار التلقائية العابرة والتفسيرات وخيال مريض القلق تتركز حول صور من الغضب وسوء التأويل لخبراته الشعورية، في شكل الشعور بالخطر الجسدي والنفسي، مع زيادة في تقدير احتمال الأذى المتوقع وشدته في المواقف المستقبلية، ومثل هذه الأفكار التي تدور حول هذا التهديد المتوقع تؤدي إلى إثارة مشاعر الضيق والتنبيه التلقائي.

إن المعارف التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل (شيء ما سوف يحدث)، والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي الرعب والفزع والخوف والقلق (الرميح وعبد الخالق،2002م،ص546).

وفسر زاليسكي قلق المستقبل على أنه حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعدا، وقد توضيحا مهما فيما يتعلق بالجانب المعرفي الخاص بمفهوم القلق المستقبلي على أن لقلق المستقبل مكونات معرفية قويه،أي أنه معرفيا أكثر من كونه انفعاليا، مؤكدا على الآليات الاستباقية المعرفية على أنها المصدر الأساسي لقلق المستقبل حيث تشكل خصائص الأفكار واحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل، أي أن المعرفة أولا ثم القلق، فيعتبر التمثيل المعرفي أساس قلق المستقبل، يتوافق مع هذا التمثيل حالات عاطفية سلبية.

ولابد من الإشارة إلى أن قلق المستقبل يعتمد على أهمية الكفاءة الذاتية أو الفاعلية الذاتية، حيث أنه لابد أن يكون الشخص لديه القدرة والثقة على التحكم فيما حوله (البيئة) لإنجاز أهدافه الشخصية ولمواجهة الأحداث السالبة وهذا الفهم جيد لتخفيف قلق المستقبل (Zaleski.1996.p166).

ويرى أبو النصر أن الأفكار الخاطئة التي يحملها الشخص، هي التي تؤدي إلى حالة المزاجية السلبية، فالشخص الذي يعتقد أن الدنيا بلاء وغلاء وهم ومعاناة، قد يتحول الأمر لديه إلى توتر وعدم اطمئنان ينقلب إلى اكتئاب مع مرور الزمن، ومثل ذلك من الاعتقاد والأفكار السلبية كالتشاؤم، والإحباط، والتقدير السلبي للذات والشعور بالخيبة ، تؤدي في نهاية الأمر إلى القلق والاكتئاب.

ويرى بالوود ينارد 1991 أن كل الاضطرابات القلق فيما عدا حالات الخوف المحدد تشترك في عرض أساسي مميز يطلق عليه الخشية أو التوجس، الذي يجعل من القلق حالة وجدانية تتعلق بالمستقبل، ويتهيأ فيها الفرد لمحاولة التكيف و التعامل مع الحوادث السلبية القادمة.وتتجلى مظاهر الاضطرابات الفكرية للشخص القلق فيما يلي:

1ــ أفكار متكرر عند الخطر، حيث أن مريض القلق هو دائما في قبضة أفكار لفظية وصورية تدور حول وقائع مؤذية.

2ــ نقص القدرة على مجادلة الأفكار المخيفة.

3ــ تعميم المؤثر الضار (آرون بيك،2000م،ص122).

ويشير ويلز إلى أن القلق يتوافق بتخمينات الخطر بناء على قابلية الأفراد لتوقع الحالات على أنها خطرة، وذلك بسبب تصوراتهم المتضمنة معلومات عن الخطر (Wells.1997.p14).

ويكمن وصف قلق المستقبل من خلال المنحنى المعرفي على أنه إطار لمختلف العمليات المعرفية والمواقف الانفعالية، فالقلق هنا يتوافق بتخمينات الخطر المتعلقة بالمستقبل بناء على ما يتوافر في الواقع مع معطيات وعلى نوعية التصورات الشخصية، فبعض الأفراد هم أكثر قابلية للتخمين الحالات المستقبلية بكونها خطرة، لأنهم يملكون تصورات تتضمن معلومات عن المعنى الخطر للحالات وعن مقدرتهم المنخفضة للتعامل مع الخطر بشكل فاعل، فعندما تنشط المخططات المتعلقة بالخطر المستقبلي تحفز أفكارا تلقائية سلبية عن الخطر تعكس مواضيع أو كوارث جسدية، اجتماعية، نفسية، تتضمن بصورة مباشرة أو غير مباشرة. (ناهد سعود ،2005م،ص52).

ويظهر قلق المستقبل من خلال الإدراك الخطأ للأحداث المختلفة في المستقبل، وتقليل فعالية الشخص في التفاعل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص، والتقدير المنخفض لمصادر معالجة الحدث المخيف (حسانين، 2000م،ص19).

ومن هنا أرى أن المكون الأساسي لقلق المستقبل يعود إلى التفكير الخاطئ.

وبالتالي هذا التفسير الخاطئ من قبل الفرد، يؤدي إلى زيادة الإحساس بالأعراض السلبية.

10- أسباب قلق المستقبل

يظهر قلق المستقبل من خلال رؤيتنا له بأنه مساحة غامضة ومجال لوجهات نظر سلبية حول ما هو آت في الغد، ويمكن أن يظهر بخاصية أكثر عمومية بما يحمله المستقبل القادم، وما يأتي به من أحداث يتوقعها الأشخاص كمشاعر الخشية من الكوارث الطبيعية، إن عدم إمكانية التنبؤ بالسلوك الخاص والنتائج النفسية المترتبة يمكن اعتبارها عناصر ينشأ عنها مواقف مليئة بمشاعر الخوف القلق الناتج عن المجهول Zaleski.1994.p185

ويشير مولين إلى أن أسباب قلق المستقبل لدى الفرد تتمثل في:

1ــ عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.

2ــ عدم القدرة على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.

3ــ الشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة والمجتمع.

4ــ الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.

5ــ التفكك الأسري، والمشكلة في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.

6ــ نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء أفكار عن المستقبل، وكذلك تشوه الأفكار الحالية.(Moline.1990.p501)

وترى حنان العناني أن أسباب قلق المستقبل هو خبرات الماضي المؤلمة، وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى وجوده(حنان العناني،2000م،ص120).

ويشير إبراهيم إلى أن السبب في وجود قلق المستقبل هو نظرة الفرد السلبية لذاته، والأفكار اللاعقلانية تجاه النفس والظروف السيئة المحيطة بالفرد والنظرة السلبية من قبل المحيطين بالفرد(إبراهيم،2006م،ص20).

ويرى داينز أن من أسباب قلق المستقبل التغيرات الاجتماعية في المجتمع، حيث أن رد الفعل الوجداني للتغيرات الأخلاقية والاجتماعية في المجتمع وضغوط الحياة العصرية، يولد مشاعر الريبة والقلق والخوف من القصور وتناقض الأدوار وضغوط الحياة، ومشكلات تكوين العلاقات مع الآخرين، وتشمل هذه التغيرات المعتقدات الأخلاقية التي أعيد استخدامها في الماضي لتوجيه القرارات والتخوف المستمر من البطالة وإيقاع العصر الحديث التغيرات السريعة في التطور التكنولوجي (داينز،2006م،ص44).

وأصبح القلق من المستقبل الذي يعاني منه معظم الأفراد في المجتمعات المعاصرة نتيجة تغيير في سلوكياتهم وأنماط تفكيرهم، وأن السبب المباشر للمعاناة من الخوف الزائد على المستقبل، هو تخيل الأسوأ دائما أو استحضار العواقب الوخيمة بصفة مستمرة،

والاستمرار في التفكير في مسلسل الكوارث الخيالية الذي يعيق التفكير بصورة ايجابية نحو الحاضر والمستقبل على حد سواء (الأقصري،2002م،ص23).

في حين يرى حسانين أن أسباب قلق المستقبل ترجع إلى:

1ــ الإدراك الخاطئ للأحداث المحتملة في المستقبل.

2ــ تقليل فاعلية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية

3ــ عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص.

4ــ الشعور بعدم الانتماء.

5ــ عدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص والشعور بعدم الأمان (حسانين، 2000م،ص19).

وتشير سناء مسعود أن من أسباب قلق المستقبل، نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وتدني مستوى القيم الروحية والأخلاقية، وتبني الأفكار اللاعقلانية، والاعتماد بالخرافات والنظرة السوداوية (سناء مسعود،2006م،ص51).

ومنه فإن المستقبل يعد مصدر من مصادر القلق باعتباره مساحة لتحقيق الطموحات والرغبات، وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة، وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من التغيرات، كرؤية الواقع بطريقة سلبية انطلاقا من المشكلات الحاضرة، وسأعرض أهم الأسباب التي تؤدي إلى وجود ظاهرة قلق المستقبل وهي :

1ــ تعد ضغوط الحياة من أهم العوامل المسببة لقلق المستقبل خاصة في هذا العصر، والتي تمر بتغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية، أدت إلى تغير في أساليب حياة الأفراد وانعكست هذه التغيرات على قيم الأفراد وسلوكياتهم وأنماط تفكيرهم، وظهرت الضغوط النفسية كنتاج للتطورات الحضارية التي لا يستطيع الإنسان تحملها والتكيف معها، خصوصا لدى طلاب الجامعة لأن الحياة الجامعية تعج بالظروف المثيرة للقلق سواء على الصعيد الدراسي أو الاجتماعي، مما يؤثر على مردود وسلوك الطالب ويصبح مهددا له وعرقلا لمسيرة حياته الاعتيادية.

2ــ يرجع قلق المستقبل إلى الأفكار السلبية الهازمة للذات.

3ــ يظهر قلق المستقبل نتيجة التوتر الناشئ عن مسؤولية اتخاذ القرار، باعتباره نوعا من الصراع العقلي وباعتبار أن الحياة هي عبارة عن مجوعة من القرارات المتتالية والتي يكون على الفرد دائما أن يحزم رأيه بشأنها.

11- سمات ذوي قلق المستقبل:

أكدت دراسة قام بها إبراهيم(2006) أن الفرد الذي يعاني من قلق المستقبل، يعتبر ناقدا للثقة في المستقبل، وعرضة للانهيار العقلي والبدني، ويفقد الثقة بنفسه، ودائما كثير التردد عاجزا عن اتخاذ القرارات.

وأشارت دراسة إيمان صبري(2003) إلى أن الأفراد ذوي قلق المستقبل، يعانون من ضعف ثقة الشخص في قدرته، وإرجاع ما يحدث له من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية.

وهذه مجموعة من السمات التي يتسم بها الأشخاص ذوي قلق المستقبل والتي من أهمها مايلي:

1ــ التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي.

2ــ الانتظار السلبي لما يقع.

3ــ الانسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة.

4ــ الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة.

5ــ اتخاذ إجراءات وقائية من اجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلا من المخاطرة من اجل زيادة الفرص في المستقبل.

6ــ استخدام آليات دفاعية ذاتية مثل:الإزاحة والكبت من اجل التقليل من شان الحالات السلبية.

7ــ استغلال العلاقات الاجتماعية لتامين مستقبل الفرد الخاص.

8ــ الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.

9ــ الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.

10ــ صلابة الرأي والتعنت.

11ــ ظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.

12ــ التشاؤم وذلك لان الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر ويهيأ له أن الأخطار محدقة به.

13ــ عدم الثقة في احد مما يؤدي إلى الاصطدام بالآخرين. (حسانين،2000،ص19)

12- التأثير السلبي لقلق المستقبل:

من أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل مايلي:

1ــ يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني (إبراهيم،2003،ص18).

2ــ استخدام ميكانيزمات الدفاع مثل النكوص،والإسقاط والتبرير والكبت (RAPPAPORT,1991;P68).

3ــ الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة،وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل والجمود وقلة المرونة،والاعتماد على الآخرين في تامين المستقبل(Zaleski; 1996;p172)

4ــ الشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب والأحلام المزعجة واضطرابات النوم، واضطرابات التفكير وعدم التركيز، وسوء الإدراك الاجتماعي والانطواء الشعور بالوحدة(بدر،1993،ص82)

5ــتدمير نفسية الفرد، فلا يستطيع أن يحقق ذاتها و يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات والانحراف واختلال الثقة بالنفس(معوض،1996،ص14).

6ــ يعيش الإنسان في حالة انعدام للطمأنينة على صحة ورزقه ومكانته.(سناء مسعود،2006،ص356)

7ــ التوقع داخل إطار الروتين واختبار أساليب للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة(Zaleski; 1996;p174).

8ــ الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في احد واستخدام آليات الدفاع وصلابة الرأي والتعنت (حسانين،2000،ص19)

13- التعامل مع قلق المستقبل:

لقلق المستقبل تأثير كبير على صحة الفرد وإنتاجه، لما له من أضرار نفسية وجسمية، مما يستدعي مواجهته ومعالجته معا، لدلك لابد من إيجاد أساليب تهدف إلى التخلص من هذا القلق والحد منه، لدلك فقد أشار الأقصري إلى أن هناك عدة طرق لمواجهة الخوف والقلق من المستقبل، وباستخدام فنيات العلاج السلوكي والتي يمكن عرضها كما يلي:

الطريقة الأولى:

إزالة الحساسية المسببة للمخاوف بطريقة منتظمة (الخطوة خطوة).

وهي أولى أنواع العلاج السلوكي الهامة، فلو أن إنسانا يخاف من شيء ما يقول أنه سيحدث ولو يحدث سيؤدي إلى آثار وخيمة، فليتخيل هذا الشيء الذي يخشاه قد حدث فعلا، ثم يقوم باسترخاء عميق لعضلاته بطريقة فعالة من خلال علاج القلق والاسترخاء، لأنه ثبت أن أغلب المصابين بالقلق والخوف من المستقبل يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة، بل يكونون في حاجة إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم لاسترخاء العميق عندما يريدون ،وبعد الاسترخاء العميق يلزم استحضار صورة بصرية حية للمخاوف التي تقلق الفرد من المستقبل، والاحتفاظ بهذه الصورة لمدة 10ثانية فقط ولتكرير ما سبق عدة مرات، مؤكد على مواجهة تلك المخاوف حتى لو حدثت إلى أن يتمكن الفرد من تخيل أشياء التي كانت تثير خوفه وقلقه، دون أن يشعر بالقلق بل تخيلها أثناء الشعور.

وهكذا يمكن أن يكشف أن طريقة الحساسية المنظمة في التخلص من المخاوف والقلق، وإنما هي وسيلة ترتكز على المواجهة التدريجية لتك المخاوف، يصحبها استرخاء عميق للعضلات،وتكون المواجهة أولا في الخيال، حتى إذا تم إزالة تلك المخاوف تماما من الخيال، فإنه يمكن بعد ذلك مواجهة المخاوف على أرض الواقع إذا حدث.

الطريقة الثانية: الإغراق

وهي أسلوب مواجهة فعلية للمخاوف في الخيال دون الاستعانة باسترخاء العضلات فالإنسان المصاب بالقلق والخوف من المستقبل يجب أن يتخيل الحد الأقصى من المخاوف أمامه، ويتخيل أن تلك المخاوف بحدها الأقصى قد حدث فعلا، ويتكيف على ذلك ويكرر التخيل المبالغ فيه للمخاوف فترات طويلة حتى يتكيف معها تماما، ويستمر في هذا التصور إلى أن يشعر بأن تكرار مشاهدة الحد الأقصى من المخاوف أما عينيه، أصبح لا يثير و لا يقلقه لأنه اعتاد على تصوره وهكذا نجد أن ذلك الشخص بهذا الأسلوب وقد تعلم ذهنيا كيف يواجه أسوأ تقديرات الخوف والقلق،ويتعامل معها في خياله، ويكون مؤهلا لمواجهتها في الواقع لو حدث.

الطريقة الثالثة: طريقة إعادة التنظيم المعرفي

هذه الطريقة العلمية تمت متابعتها، وحققت نجاحات كثيرة، بعد أن لوحظ أن الذين يعانون من القلق والخوف من المستقبل، يشغلون أنفسهم دائما بالتفكير السلبي، وهو ما يؤدي إلى حالة القلق والخوف على هذا الأساس فإن هذه الطريقة قائمة على استبدال الأفكار السلبية بأخرى ايجابية، وعند التفكير السلبي في الأشياء التي تثير القلق والمخاوف ،فلماذا لا يتم التفكير بعد ذلك مباشرة في عكس ذلك في التوقع ايجابيات بدل السلبيات، وهذه الإعادة في تنظيم التفكير واستبدال النتائج الايجابية المتوقعة، لتحل محل النتائج السلبية المقلقة، هي تنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لابد له أن يتوقع النجاح تماما كما يتوقع الفشل فالهدف الأساسي من طريقة إعادة التنظيم المعرفي، هو تعديل أنماط التفكير السلبي وإحلال الأفكار الايجابية المتفائلة مكانها.

ولو أننا حاولنا الحصول على نتائج ايجابية في التخلص من القلق والخوف من المستقبل، باستخدام العلاج السلوكي وحده فلا بد أن نعلم أن هذه العملية بطيئة إلى حد ما، وتحتاج إلى فترة زمنية قد تطول إلى أن ينتهي الإنسان من التغلب على مخاوفه تماما، ولعل أفضل هذه الطرق الثلاثة السابقة الإشارة إليها والتي يستجيب الكثيرون لها التدرج البطيء المتأني التي يصاحبها الاسترخاء، لأن التدريب على الاسترخاء يساعد في زيادة اكتساب الإنسان الشعور بالسيطرة على ذاته، وبالهدوء في مواجهة الأخطار، ولو كانت مجرد

خيال فالفائدة من هذا العلاج السلوكي هي إزالة المخاوف من العقول بالتدرج، أما بالنسبة للإنسان الشجاع صاحب الإرادة القوية فإن المواجهة المباشرة هي أسرع سبيل للقضاء على القلق والخوف من المستقبل.

ملخص الفصل:

إن بسلطة الإرادة والثقة بالنفس والقدرة على امتلاك الانفعالات و التحكم بها عن وعي والتفكير بجرأة واضحة وهادئة ومطمئنة في مواجهة الأحداث والأشخاص,كلها أسلحة كفيلة إذا أحسن استخدامها يمكن أن تقضي على أي مخاوف وأي قلق مستقبلي,وأن التفكير الموضوعي هو الأنجع لمعالجة القلق وأن إدراك الفرد لحدود قدراته وطاقته والقدرة على تغيير سلبيات ذاته و مواجهة الأفكار و المعتقدات الخاطئة و استخدام المنطق و التحليل الذاتي و تفهم حقيقة المخاوف و أسبابها يساعد على الحد من قلق المستقبل،فالخوف من المستقبل يجعل الفرد يضع أهدافا كبيرة جدا ويصعب عليه تحقيقها،والنتيجة قلق مزمن وتعاسة دائمة بسبب الإخفاق المستمر لأن كل هدف غير محقق سيمثل إخفاقا ومشكلة معظم الذين يعانون من قلق المستقبل أنهم غير قادرين على وضع أهداف واقعية لتوجيه حياتهم،وهؤلاء الذين يسعون دائما لتحقيق أهداف عالية جدا خوفا من المستقبل ينتهي بهم الأمر إلى الهزيمة.

لذلك من الأفضل أن يضع الطالب الجامعي هدفا جيدا وواقعيا لنفسه وفقا لإمكانياته وطاقاته وباستطاعة هذا الهدف أن يوجه حياته ويشعر بالانجاز عندما يتحقق هدفه ومن ثم يزول عنه القلق.

الفـــصـــل الثـــالـــث:

الدافعية للإنجاز

تمهيد

1- الدافعية

1-1 - مفهوم الدافعية

1-2- بـــعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

1-3- النظريات المفسرة للدافعية

1-4- وظائف الدافعية

1-5-خصائص الدافعية

1-6-تصنيف الدافع

1-7- أهمية الدافعية

2- الدافعية للإنجاز

2-1- مفهوم الدافعية للإنجاز

2-2 النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

2-3- سمات الشخص المنجز

2-4- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

2-5- قياس دافعية الإنجاز

ملخص الفصل

تمهيد:

يعيش الإنسان حياة مليئة بالنشاط والعمل والحركة، وفي كل نشاط أو عمل يقوم به يقصد فيه الوصول إلى هدف معين أو بلوغ غاية يسعى إليها، فالتلميذ يذهب إلى المدرسة يقصد التعلم والتحصيل والنجاح والحصول على شهادة دراسية، إذن فهو هدف من جهة ورغبة ودافع من جهة أخرى.

وتعد دراسة الدوافع شيئا عسيرا للغاية بسبب صعوبة ملاحظتها أو قياسها وتعتبر دراسة الدوافع الإنسانية من أهم مواضيع علم النفس، لك لأنها تأخذ بعين الاعتبار تلك القوى الخفية في سلوك الإنسان التي تدفعه إلى الحركة والنشاط والفعالية في جميع أطوار حياته، وهذه الأخيرة شكلت أسئلة تطرح في علم النفس وحول مواجهات السلوك لدى الإنسان، وممن اهتموا بالإجابة عن السؤال التالي: لماذا يسلك الفرد سلوكا محددا في موقف معين؟ أو لماذا اختار القيام بفعل واحد ويرفض القيام بأفعال بديلة أخرى؟ وما الذي يحدد اتجاه هذا الفعل أو السلوك؟ هذه الأسئلة ومن غيرها يمكن أن نطرح في هذا المجال الذي يريد الكشف عن القوى الداخلية والخارجية المحركة و المنشطة لسلوك الإنسان والتي يطلق عليها اسم الدافعية أو الدافعية للإنجاز، وهو ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل.

1- الدافعية

1-1- مفهوم الدافعية: لقد تناول العديد من المفكرين و الباحثين موضوع الدافعية، ولا يمكن ذكرها كاملة وسنحاول عرض بعض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية، وذلك بهدف محاولة إعطاء تعريف شامل للدافعية وذلك انطلاقا من التفسيرات المقدمة من طرف هؤلاء.

ــ يعرف بعض النفسانيين الدافعية بأنها قوة مستمرة تستثير سلوك الفرد للقيام بعمل ما وهذا ما بينه ماسلو" maslow " من خلال تعريفه للدافعية حيث يقول:" الدافعية خاصية ثابتة، مستمرة، ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي "(عبد اللطيف محمد خليفة بدون سنة، ص 79).

ــ **تعريف فيو viau (1997)** : هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ، ووعيه وانتباهه، وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي.

ـ **تعريف يونغ young** الذي يرى أن الدافعية قوة تحرك وتستثير سلوك الكائن الحي، وهي لا تقتصر على استثارة سلوك الفرد فقط وإنما توجهه نحو تحقيق غاية معينة حيث يعرفها "الدافعية عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين".

ـ **تعريف بيتري وغوفرن2004** GOVERN ET PETRI الدافع

مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين، وهو القوى التي تدفع الفرد للقيام بسلوك من اجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، ويعد الدافع شكلا من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعا من النشاط أو الفاعلية.

ـ **تعريف ماكدوجال**mekdougal :"هي استعدادات فطرية تدفع الفرد

للقيام بسلوك خاص يقوم به البدن إلى جانب ناحية عقلية متمثلة في الإدراك وينفعل الفرد إزاء هذا الموقف الذي أدى إلى إثارة الغريزة". (فوزي محمد جيل 2001، ص207)

ـ **تعريف احمد محمد عبد الخالق**: الدافعية هي حالة من الاستثارة أو التنبيه، وتثير هذه الحالة الكائن للقيام بأنواع معينة من السلوك باتجاه معين، يعمل على إنهاء التوتر أو خفضه، أي أنها تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، فالدافعية إذن حالة استثارة داخلية تعمل على استعادة هذا التوازن الذي اختل.(أحمد محمد عبد الخالق،2001 ص45)

ـ تعريف gesophnuttin:فيرى أن النجاة ديناميكي لسلوك، بينما يعتقد (geanpiaget) بأنها طاقة للسلوكات(Frangoise Raynal, Alain Rienier, 2001).

ـ تعريف احمد عبد العزيز: يرى بان الدافعية هي الحالة الداخلية والظروف الخارجية التي تستثير سلوك الفرد وتوجهه، وهي لا تستثير سلوك الفرد وحسب بل كذلك توجهه نحو تحقيق أهدافه حيث يعرفها:"الدافعية هي الرغبة الشعورية في شيء من الأشياء، وهذا ما يسمى أحيانا مطلبا ".

ـ أما فريق آخر فيرى أن الدافعية تعتبر الطاقة الضرورية التي يحتاجها

الجسم، وذلك من أجل النشاط و الحركة وهذا ما بينه

pantanella (1993) من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية حيث يقول عن الدافعية أنها:"الطاقة التي تسيرنا، والتي نسعى وراءها"، ويتفق معه decke (1982)

يضيف بأنها:" نبع الطاقة النفسية الضرورية للنشاط والحركة أو التأثير".(Pierre vianin, 2006,p 23).

1-2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

من الأهمية ونحن بصدد تقديم تعريف مفهوم الدافعية المميزة بين مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها والتي نذكر منها

1-2-1- الحاجة: تمثل الحاجة رغبة فطرية يسعى الكائن الحي إلى تحقيقها من اجل تحقيق التوازن والانتظام في الحياة، وهذه الحاجة تظهر أهميتها عندما يواجه الكائن الحي مشكلات أو صعوبات تعيق إشباع هذه الحاجة بحيث يظهر عليها القلق والاضطرابات وعدم الشعور بالسعادة في الحياة.

وهي عبارة عن الفجوة بينما هو كائن فعلا وما هو مرغوب فيه. (محمد عمر الطنوبي 2001)

1-2-2- الباعث: هو عبارة عن مثير خارجي يقوم بتحريك الدافع وينشطه للوصول إلى هدف، الذي يسعى الفرد لتحقيقه، ويكن تمثيل الباعث بالترقية أو المكافأة.

ــ وهو موقف مادي واجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام باعث يستجيب لدافع الجوع فالدافع قوة داخل الفرد، والباعث قوة خارجية.

1-2-3- الحافز: يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة المنبه معين، وتؤدي بالتالي إلى إصدار سلوك، ويراد ف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدافعية على أساس كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة، وفي مقابل ذلك فان هناك من يميز بين هذين المفهومين، على أساس مفهوم الحفز اقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع لتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحافز بالتعبير عن الحاجات البيولوجية.

وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة، بعد أن ترجمة في شكل حالة سيكولوجية تدفع سلوك الفرد في اتجاه إشباعها.

ويشير الحافز إلى عمليات داخلية للدافعية التي تؤدي إلى إنتاج سلوك معين، وبعض الباحثين من يستخدم مفهوم الحافز كمرادف للدافعية باعتبار أن كلاهما يعبر عن حالة من التوتر العام الناتج عن شعور الكائن الحي بحاجة معينة بينما البعض الآخر ميز بينهما باعتبار أن الحافز أقل عمومية من الدافعية، وهو يعبر عن الحاجات البيولوجية دون غيرها. (خليفة، 2000)

1-2-4- الانفعال: كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال ومفهوم الدافع، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور انفعالات، في حين ينظر البعض الآخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة.

ويعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف والكراهية والغضب، كما يتضمن السعادة، والبهجة، والاستثارة.

وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها اقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية، ولكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا، التقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية وبالإضافة إلى ذلك فإن الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغيير العمليات المعرفية، ولذلك فإن التميز الدقيق بين الدوافع والانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات، فالانفعالات تعمل أحيانا كالدوافع في توليد الاستجابات، فالغضب على سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف، وبالتالي يستخدم البعض كل من الدوافع والانفعالات على أنها يعنيان الشيء نفسه.

والانفعالات هي الحالات الوجدانية المركبة التي تكون مسحوبة باضطرابات عضوية بارزة تشمل جميع أجهزة الجسم العضلي والدموي والتنفسي والغدي، فالانفعالات في مظهرها الخارجي مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان، وخروج الإنسان عن حدود النشاط المعقول المنظم السوي، وينشأ الانفعال عادة عن إعاقة فجائية أو لميول رغبات قوية، أو عن إرضاء غير منتظم لهذه الميول والرغبات.(أحمد زكي، 1984: 160)

1-2-5- القيم: شاع استخدام القيم بالتبادل مع الدافعية حيث اعتبر" ماكليلاند" دافع الإنجاز بمثابة قيمة، وتعامل" فيذر" مع الدوافع على أنها مكافئة للقيم، وعرفها بأنها بناء

مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد،وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو شيئا ايجابيا أو سلبيا.(خليفة، 2000: 78).

وتعتبر التصنيفات (edward sprangor)

للقيم من بين أفضل التصنيفات:

ـــ القيمة الدينية: وهي الإيمان بعلاقة الإنسان بخالقه وبالدين وتعاليمه

ـــ القيمة الجمالية: وهي التي يتصف بها الكاتب والمؤلفون.

ـــ القيمة الاقتصادية: وهي البحث عن الثروة.

ـــ القيمة السياسية: وهي التي يتصف بها الزعماء عادة .

ـــ القيمة الاجتماعية: وهي البحث عن رفاهية الآخرين

ـــ القيمة النظرية: وهي البحث عن الحقيقة في حد ذاتها.

1-2-6- العادة: هناك نوع من الخلط بين استخدام مفهوم العادة و مفهوم الدافع على الرغم من وجود اختلاف بينهما، العادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم وتتركز على الإمكانية السلوكية ، بينما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية بمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وإذا كان هناك اختلاف في العادات فان هذا الاختلاف يكون ضعيفا ومحدودا بين الأفراد في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين حيث يؤدي التذبذب في الحالات الدافعية إلى تغاير السلوك عبر المواقف المتشابهة فإذا قام طالب بمذاكرة دروسه أثناء الدراسة فإنه يمكننا أن نتحدث في هذه الحالة عن وجود عادة يقف وراءها دافع قوي يتمثل في السعي نحو تحقيق النجاح والتفوق، بينما إذا قام هذا الطالب بالقراءة والإطلاع في أثناء الإجازة وبعد ظهور النتيجة فإننا في هذه الحالة نتحدث عن وجود عادة تكونت لدى الطالب وهي عادة القراءة و الإطلاع .(عبد اللطيف محمد خليفة 2000، 80)

1-2-7- الطموح: هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه ومستوى نشاط وسعي هذا الفرد يتأثر بمستوى طموحه، والذي يتأثر بدوره بعدة عوامل وهي:

ـــ توقع النجاح الذي له أثر إيجابي على مستوى الطموح، في حين أن توقع الفشل له أثر معوق.

ــ إذا كان مستوى الطموح أعلى من قدرة الفرد، فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة تحقيق طموحاته، أما إذا كان مستوى الطموح أقل من مستوى الفرد فإن ذلك يجعل العمل سهلا جدا بحيث لا يثيره.

ــ قد يحدد الطالب بنفسه مستوى منخفض من الطموح، لأن تحديد الهدف الذي يمكن القيام به فيجعله لا يجازف لتعريض نفسه للفشل ويحمي نفسه منه.(رجاء محمود أبو علام 1986)

1-2-8-الميل: هي حالة اضطراب تسبب ميلا إلى عمل.

(Renè Fourçad, 1675, 118)

1-2-9-الأهداف: تعتبر الأهداف من بين المفاهيم المرتبطة بالدافعية، بحيث أنه عند تحقيق الأهداف يتمكن الكائن الحي من إعادة توازن نفسه والجسم ويقلل من الحوافز فمثلا عند كسب الأصدقاء فإن ذلك سيؤدي إلى تحقيق التوازن والتقليل من الحوافز المتماثلة كحوافز الانتماء فهدف إذن هو عبارة عن نتيجة المعروفة والمباشرة لأداء مقصود من أجل إشباع حاجة تحقيق الذات.

1-2-10-الغريزة: كان ماك دوغان يصف الغريزة كاستعداد فطري يحمل العضوية على الإدراك أو الانتباه لكل شيء يتصل بفئة معينة، وعلى الشعور اتجاهها بشيء من التأثر العاطفي وعلى العمل أو شعور بدافع إلى العمل يبرز بطريقة سلوك معينة اتجاه هذا الشيء وعلى ذلك فقد كان للغريزة ثلاثة مظاهر : مظهر معرفي آخر عاطفي وثالث عملي . (حافظ الجمالي، دون سنة ، 93_94)

1-2-11- الاتجاهات : هي مثل الدافع تثير النشاط وتوجهه نحو هدف معين ويتضمن الاتجاه ثلاثة جوانب أساسية:

أــ **الجانب المعرفي**: هذا الجانب يرتبط بما يفهم الفرد أو يعرفه عن الموضوع.

ب ــ **الجانب الانفعالي**: وهو الشعور نحو الموضوع بإحساس معين سواء كان شعورا ايجابيا أو سلبيا.

ج ــ **الجانب السلوكي**: فالفرد ينتزع إلى القيام بسلوك معين إما مؤيدا أو معارضا له، بناءا على الحالة الانفعالية لديه.

1-3- النظريات المفسرة للدافعية :

تثير مسالة طبيعة الدافعية ونظرياتها جدلا بين علماء النفس وهذا ابتداءا من خمسينات القرن الماضي إلى اليوم وهم يواجهون في هذا الصدد صعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الذكاء والابتكار ،أو الشخصية ، حيث اختلفت هذه النظريات باختلاف نظرتهم للإنسان وللسلوك الإنساني وباختلاف المدارس التي ينتمون إليها ومن أبرز هذه النظريات نذكر:

1-3-1- النظرية الارتباطية:

لقد فسرت هذه النظرية الدافعية على أساس المنعكس الشرطي انطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوان.

ويرى سكينر (skinner) بأن الأفراد يولدون صفحة بيضاء، وتجارب الحياة والأحداث التي تقع في محيط الفرد والتي يسجلها الفرد في ذاكرته شيئا فشيئا وتتحول إلى مثيرات تؤدي به إلى القيام بسلوكيات على نحو معين.

ولذا فمن منظور هذه النظرية دافعية التعلم والإنجاز لدى التلميذ تستثار وترتفع بواسطة المحفزات والمكافآت عن طريق حثهم على مواصلة النجاح الذي يحرزونه على مستوى إنجاز الأنشطة التعليمية، ويكون هذا التحفيز بمنح نقاط جيدة لهم، وهدايا تشجيعية.

.(Barbara .L.Jamese,Pope,2000)

وأيضا نجد بعض العلماء الذين فسروا الدافعية على أساس تعلم السلوك وذلك عن طريق سياقات الاشتراط التي تتمثل في (الاشتراطي الكلاسيكي لواطسن بافلوف 1920) و(التعلم الاجتماعي لباندورا 1965)، ويعد ثرونديك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسالة التعلم تجريبيا، وقام بمبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم وفسر هذا التعلم بقانون الأثر ، حيث يؤدي الإشباع إلى ضعف الاستجابة، وطبقا إلى هذا القانون يشير البحث عن الإشباع وتجنب الألم أو الانزعاج إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في ضوء مثير معين (عبد الحميد نشوات،1998.ص207).

1-3-2- النظرية الإنسانية :

يعد أبرهام ماسلو صاحب هذه النظرية،ومؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس، تقوم هذه النظرية على أن سلوك الإنسان موجه نحو تحقيق غايات عليا، كتحقيق الذات، وتحقيق الاعتبار للذات عن طريق دافع الإنجاز، كما تقوم هذه النظرية بتفسير الدافعية عن طريق علاقتها بدراسة الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظرية الارتباطية ، ويرى ماسلو أن تفسير الدافعية الإنسانية جميعا بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين ، الحافز والتعزيز وترى هذه النظرية أن بعض أشكال السلوك الإنساني يكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة وأن دوافع أداء الفرد لا تكمن في الظواهر الخارجية وإنما تتمثل في حاجته الداخلية (الذاتية) للأداء والتعلم .....

بهدف تحقيق ذاته ، فالفرد غير المدفوع لا تكون له فرصة لإشباع حاجاته الذاتية وتحقيقها في الأداء والتعلم.

ويصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي ويحددها بسبعة أنواع:

1ــ حاجات حب الانتماء(حاجات اجتماعية):

وتتمثل حاجات اجتماعية في رغبة الفرد في وجوده بين الآخرين من أصدقاء، وإنشاء علاقات وجدانية و عاطفية معهم يسودها الحب والأمان، ومحاولة كسب لمزيد من المكانة الاجتماعية من خلال المركز أو النفوذ داخل الجماعة التي ينتمي إليها(محمد صالح الحناوي، محمد سعيد سلطان،1997،ص217)

2ــ حاجات الأمن:

تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة والأمن والطمأنينة وفي تجنب القلق والاضطرابات والخوف، وتولد لديه هذه النزعة الادخار مما يؤدي إلى مضاعفة الجهد، ويتوفر الأمن النفسي للفرد من شعوره بأنه قادر على البقاء على علاقات مشبعة ومتزنة من الناس كأفراد الأسرة و الأصدقاء وزملاء العمل، والفرد الذي يفقد الشعور بالأمن لا يستطيع أن يستجيب التي تنطوي على شيئا من الخطر ، بل يستجيب لها مدفوعا بما يشعر من مخاوف وعدم الأمن وبالتالي يكون سلوكه قسريا(علي احمد عبد الرحمان،2006،ص101)

3ــ حاجات التقدير وحب الذات :

تتمثل هذه الحاجات أعلى مراحل الإشباع عند ماسلو بحيث تعبر عن حاجة الفرد على استغلال قدراته وكفاءاته للوصول إلى ما يصبو إليه (حسين حريم،1997)

ويمكن تصنيف هذه الحاجات إلى نوعين:

النوع الأول: حاجات الفرد إلى احترام الذات،الشعور بالكفاءة الشخصية،والثقة بالنفس الشعور بأنه شخصية فذة فريدة وامتلاك القوة والحرية والاستقلال.

النوع الثاني: يتضمن حاجات الفرد في الحصول علة المركز والهيبة، والسمعة الطيبة رغبة منه لكسب احترام وتقدير الآخرين لذاته والاعتبار، واعترافه بذلك، الفرد يرغب في الحصول على مكانة عالية للبناء الاجتماعي، يعتبر قبول أعضاء الجماعة لعضوية الفرد بمثابة منحة، لدلك يسعى الفرد إلى تحقيق مكانة مرموقة وذلك باحترام مركز قيادي داخل الجماعة (علي احمد عبد الرحمان 102ص2006)

4ــ حاجات المعرفة والفهم:

تشير هذه الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة تظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية وفي البحث عن المزيد من المعرفة و الحصول على قدر ممكن من المعلومات ، ويلعب هذا النوع من الحاجات

دورا حيويا في السلوك الأكاديمي للأفراد، لأن عملية استثارته وتعزيزها تمكن من اكتساب المعرفة وأصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.

5ــ الحاجات الجمالية:

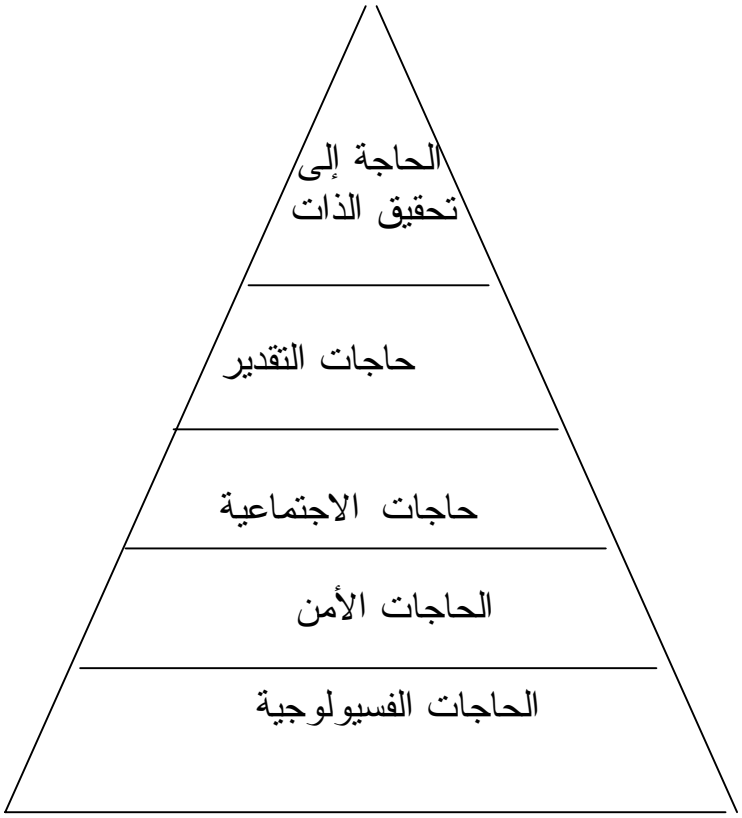
وتتجلى هذه الحاجات لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم لترتيب والنظام والكمال والأنساق سواء في الموضوعات أو النشاطات، وكذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع التي فيها الفوضى وعدم التناسق وعلى الرغم من اعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا أنه يعتقد الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا.

(علي احمد عبد الرحمان، 2006 : 103)

6ــ الحاجات الفسيولوجية:

تعتبر الحاجات الفسيولوجية المحور الرئيسي التي تنطلق منه نظرية ماسلو في الدافعية، حيث أن إشباع هذه الحاجات تعتبر ضرورية للحفاظ على بقاء الفرد وكذلك للحفاظ على نوعه ، وهي حاجات فطرية عامة وهي حاجات عضوية مرتبطة بشروط خاصة تتعلق بجسم الكائن الحي والحفاظ على توازنه، وتتمثل هذه الحاجات إلى الغذاء والماء و النوم والراحة والجنس والملبس ، والسكن والحرارة ، فعندما يحرم الفرد منها تصبح كل حاجاته الأخرى و كأنها غير موجودة.فالشخص العاطش ستتوجه كل دوافعه للبحث عن الماء والحصول عليه ويبقى كذلك حتى يجد الماء ويشرب، وعندما تشبع حاجة الماء ستختفي الحاجة وينعدم تأثيرها على السلوك وستظهر بعد ذلك حاجات أخرى، وهذا يعني أن إشباع الفرد لحاجاته العضوية سيحرره من سيطرتها وتأثيرها على دوافعه وبالتالي على سلوكه وستمنح الفرصة لحاجات أخرى.

وفي ما يلي نبين ترتيب ماسلو لهذه الحاجات، حسب الترتيب الهرمي تبعا لأولوياتها، حيث صنفت في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية أو الحاجات الفسيولوجية اللازمة لبقاء الإنسان واستمراريته كالحاجات الطعام والهواء ،والحاجات النفسية والاجتماعية أو الحاجات النمائية (كحاجات الأمن والانتماء وتحقيق الذات) والشكل يوضح ذلك. (محمد محمود بني يوسف، 2007: ص 111؛110)



(الشكل يبين هرم الحاجات الإنسانية تبعا لتصنيف ماسلو)

1-3-2- النظرية المعرفية :

يركز أصحاب هذه النظرية على ضرورة لفت النظر إلى الهدف الأساسي والجوهري من التحصيل والتعلم ، وهو الحفظ ، كما يحث أيضا على أهمية الهدف من التعلم بالنسبة للتلميذ، وضرورة تقبل الفكرة وهي أن المعرفة هي قبل كل شيء،

ومن بين الباحثين نذكر :Morty covington . carol dweck .

Albert bandura .Hazel markus. Susan harter. Tackie eecles.

حيث أخذتهم الفكرة وفهم حول اليقين والاقتناع بأن أهداف الفرد وانتصاراته ،وتوقعاته، وشعوره وإحساسه، كلها عوامل تؤثر في دافعيته ونتائجه الدراسية ،كما يؤكدون على أهمية العوامل الخارجية في التأثير على دافعية التعلم مثل: السند الاجتماعي ، المقاربة النفسية(الحنان العطف) ،الاحترام والتشجيع من طرف الآخرين ،كما أن العوامل الداخلية تأثير على الدافعية للتعلم كحب الاستطلاع والرغبة الذاتية لدراسة. (Barbara. L. Mccombs.James.Pope.2000.p24.25)

ولذا فهذه النظرية تجعل من الرضا على الإنجاز وإمكانية النجاح والأهداف الدراسية هي من أهم العوامل التي تساهم في استشارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ وهي من العوامل التي ترفع من مستوى الدافعية أو تخفض من مستواه.

1-3-3- نظرية التحليل النفسي:

تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى فرويد freud الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسيره للسلوك السوي وغير السوي ، حيث يرى أن معظم أنواع السلوك الإنساني مدفوعة بحافزين هما الجنس والعدوان، وهو يؤكد على أهمية تفاعل هذين الحافزين مع خيرات الطفولة المبكرة وأثارها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني والياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك تلاميذه وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل.(نادر فهمي الزيود وآخرون 1999.ص 77.72)

لقد ركزت نظرية فرويد على دور الغرائز اللاشعورية في تحريك السلوك وخاصة الدافع الجنسي ، حيث أعطاه أهمية بالغة ،فإذا لم يشفع هذا الدافع قي مرحلة الطفولة المبكرة ستؤثر سلبا في تشكيل الشخصية لاحقا.

أما أنصار الاتجاه الفرو يدي الجديد كالعالم فروم وغيره فقد اعتبروا أن السلوك الإنساني هو ناتج ليس الغرائز اللاشعورية فقط، بل هو ناتج دوافع شعورية وعوامل حضارية وثقافية ،وأن سلوك الإنسان ليس ناتج ماض بعيد كما في الطفولة المبكرة بل إن الإنسان هو حاضر وماض قريب (محمد محمود بني يونس 2007. ص 110).

1-4- وظائف الدافعية:

يمكن توضيح مفهوم الدافعية بكيفية أوضح من خلال تحديد الوظيفة المتعلقة بها، ومن بين الوظائف المميزة لها نجد:

أ- وظيفة التحريك أو التنشيط: حيث أنه تتجلي لنا علاقة هذه الوظيفة بالدافعية من خلال أعمال (Ritchard) ريتشارد داشيل dachiel كنون kanon هيل heel، Heeb هيب من العلماء الذين وضحوا أن الدوافع يعمل على تنشيط السلوك واستشارته وتحريكه في الكائن الحي.

أي ينتج فيه الطاقة اللازمة للأداء الفعال .وتعمل الدافعية على تنشيط سلوك الفرد وازدياد نشاطه البدني والنفسي .(محمد جاسم .2004)

ب- وظيفة التوجيه:إن المثيرات الدافعية توفر المؤشرات التي تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي .(ابراهيم قشقوش.1979)

ج- تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي والتي تثير نشاطا معينا.(مصطفى غالب.1983.ص115)

وهذا ينطبق على الدوافع الفطرية والمكتسبة ، وتعد الأسس الأولى لعملية اكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوك الأولية والتي تكمل فيها أس عملية التعلم .(طلعت همام 1984 ص77)

دـــ تساعد الدافعية على تفسير السلوكات الصادرة من الكائن الحي بمختلف أنواعها.

ه ــ تستخدم الدافعية في تشخيص العديد من الإضطرابات السلوكية والنفسية والقيام بمعالجتها ، كما تعمل كذلك على مساعدة القائمين على تربية الناشئة من خلال معرفتهم للدوافع الأولية والثانوية في تفسير سلوكات المتعلمين وفهمها .(خيري وناس وآخرون.2006).

فالدافعية هي منشطة ومفسرة وموجهة للسلوك الإنساني ،كما أنها تحرر الطاقات الكامنة لدى الفرد وتشخيص الاضطرابات النفسية والسلوكية.

1-5-خصائص الدافعية:

من خصائص الدافعية وحسب محمد بن ي يونس(2007) أنها :

1 ــ عملية عقلية عليا غير معرفية.

2 ــ عملية افتراضية وليست فرضية (أو تخمينية).

3 ــ عملية إجرائية: أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.

4 ــ ثنائية العوامل: أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فسيولوجية، ونفسية) من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية (مادية واجتماعية) معا من جهة أخرى ، أي تفاعل بين المفاتيح الداخلية والخارجية.

5ــ فطرية ، ومتعلمة ،شعورية (أو واعية) ولا شعورية

(لا واعية).

6 ــ واحدة من حيث أنواعها (الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري ، لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجتها.

7 ــ تفسير السلوك وليس وصفه.

8 ــ يؤدي الدافع الواحد إلى ضروب من السلوك تختلف باختلاف الأفراد ، فالحاجة إلى الأمن مثلا قد تدفع شخص ما إلى جمع الثروة وشخص ثاني إلى الانتماء إلى جمعية وبشخص ثالث إلى الابتعاد عن الناس واعتزالهم.

9 ــ يؤدي الدافع إلى ضروب مختلفة من السلوك لدى الفرد نسفه ، وذلك تبا لوجهة نظره وإدراكه للموقف الخارجي فمثلا رغبة الطفل في لفت الانتباه إليه ، قد تحمله إلى

النكوص أو الميل إلى التمرد والمشاغبة في البيت ، وعلى الامتثال والطاعة في المدرسة حين يدرك انه لا يستطيع تحقيق غايته هذه في المدرسة عن طريق التمرد والعدوان.

10 ــ قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة ، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف أو الدافع الجنسي، والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص أو الدافع بالانتقام .

11ــ كثيرا ما تبدو الدوافع في صورة رمزية مقنعة، فالسرقة قد تكون تعبيرا عن دافع حسي مكبوت، والقيء دون سبب ظاهرة قد تكون رمزا لتقزز والنفور.

12ــ يندر أن يصدر السلوك الإنساني عن دافع واحد وغالبا ما يكون نتيجة لتضافر عدة دوافع أو يتنافر بعضها مع البعض فالشخص قد يتصدق اختياريا أو اضطرارا أو طعما أو خوفا أو بغرض طلب التقدير الاجتماعي .

ش ــ عملية مستقلة ، لكن يوجد تكامل بينهما، وباقي العمليات العقلية المعرفية ، وغير المعرفية، وحالات وسمات الشخصية أخرى .

13ــ توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي ، والنفسي والتدرب أو التمرين والتعلم من جهة أخرى. وبهذا المعنى ، فالدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس، لا نلاحظه مباشرة، بل يتطلب أدوات للكشف عنه ولكننا نلمس أثرها في السلوكات المعرفية والانفعالية والاجتماعية(محمد محمود بني يونس،2007 ص24.23).

1-6 ــ تصنيف الدوافع:

يمكن تصنيف الدوافع حسب العلماء إلى نوعين:

1ــ دوافع ناشئة عن الحاجات الخاصة بالوظائف العضوية والفسيولوجية، وهي دوافع لا يتعلمها الفرد أو يكتسبها ، ولكنها موجودة فيه بالفطرة وتسمى بالدوافع الفسيولوجية.

2ــ ودوافع أخرى يكتسبها الفرد نتيجة للظروف الاجتماعية الحيطة به واتصالاته بغيره، وتسمى بالدوافع السيكولوجية .

وفيما يلي تصنيف الدوافع حسب ما ذكرناه أنفا:

1-6-1- الدوافع الأولية: تحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة، وتتصل اتصالا مباشرا بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية، وتتطلب تلك الدوافع ضرورة إشباعها وذلك أنها ترتبط ببقاء الإنسان واحتفاظه بحياته ويتم إشباع بعض تلك الدوافع عن طريق التنظيم الذاتي، حيث تتصف هذه الدوافع الفسيولوجية بأنها عامة لدى جميع الكائنات الحية، وتؤدي وظيفة بيولوجية هامة في الحفاظ على البقاء في الحياة واستمرارية النوع ،كما أنها فطرية وليست مكتسبة فهي موجودة منذ الولادة وحدوثها يكون نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي للجسم، ومن أجل إزالة حالة هذا الاختلال أو الاضطراب في التوازن العضوي والكيميائي فإنه تظهر بعض العمليات الجسمية التعويضية، فمثلا إذا زادت حرارة الجسم عن الحد معين يبدأ العرق بالتصبب لخفض حرارة الجسم.

1ــ **دافع الجوع**: فجميع الكائنات الحية تستهلك طاقة حرارية وتحتاج إلى معوض للنافذ منها أو إلى مخزون من اجل الاستمرارية في الحياة ، وأن فقدان الطاقة بنفاذ المخزون يؤدي إلى ظهور الحاجة إلى الطعام ، وهذا ما يحدث توترات تعمل على تحريك الكائن إلى البحث عن مصدر الطاقة لتعويضها.

وتتم في المهاد السفلي للمخ الإشارات العصبية لبدء سلوك تناول الطعام أو التوقف عنه ، فالبحوث الحديثة كشفت أن تقلصات المعدة ليست بالعمل الوحيد الأساسي في الإحساس بالجوع، بل إن الإشارات التي تأتي من مختلف أشكال المراقبة لحالة الجسم هي المحددات الأكثر حسما للشعور بالجوع، فهي التي تعمل على نقل المعلومات الخاصة بهذه الحالات إلى مركز التغذية في المهاد السفلي وهذا ما يؤدي إلى إرسال تنبيه داخلي ، فتتقلص المعدة ويحد الشعور بالجوع.

وهناك دراسات أجريت من خلالها تجارب تمثلت في استئصال المعدة عند بعض الحيوانات وكذلك قطع الاتصال العصبي المركزي (المهاد السفلي)، فتبين من خلالها أن استئصال المعدة وقطع من الاتصال العصبي المركزي لا يقضي على دوافع الجوع، حيث وجدوا أن حقن كلب غير جائع بدم كلب جائع يعمل على تقليص معدته كذلك .

إن ميول الأشخاص لبعض الأطعمة مختلفة، فمنهم من يفضل أكل نوع من الخضروات أو الامتناع عنها نتيجة للتعلم والعادة عن طريق المحاكاة وتقليد الكبار، أو نتيجة حاجات خاصة بالجسم، حيث يرى العلماء أن هناك عاملان يؤثران في اختيار الأطعمة:

2ــ **المحاولة والخطأ**: فعبر التجربة يتعلم الإنسان أن ذلك النوع من الطعام أحدث له إشباعا ونوعا من التوازن العضوي والكيميائي فيميل إليه اختياره.

ــ حاسة الذوق فالإنسان يميل إلى أكل ما هو ألذ مذاقا لأن غياب أعصاب حاسة الذوق يجعل الإنسان لا يستطيع القيام بعملية اختيار الطعام .

3ــ دافع العطش: يعتبر جفاف الفم ، والحلق بمثابة المنبه الفعال للعطش

فهذا الشعور بالجفاف ذو أهمية كبيرة لأنه إنذار لوجود نقص في كمية الماء بالجسم، فيدع الكائن الحي إلى الشراب لسد هذا النقص ويمكن التخفيف من العطش بوضع الماء في الفم ولكن لا يؤدي ذلك لإزالته نهائيا إلا بحصول الجسم على الكمية اللازمة من الماء.

4ــ دافع التنفس: يعد الأوكسجين عنصرا ضروريا بالاحتراق الطاقة التي مصدرها الطعام والماء، وهو يعمل على توليد الحرارة اللازمة لها ، وكي لا يحدث تأكسد في الخلايا فإنها تحتاج إلى التزويد بالأوكسجين

فالأوكسجين عملية حيوية مهمة للغاية فنقصه لمدة قصيرة جدا يحدث إصابة عضوية في المخ يصعب الشفاء منها، فعلى سبيل المثال نقص وصول الأوكسجين إلى الأنسجة أثناء فترة الولادة يحدث حالات التخلف العقلي لذلك يعتبر مهما بصفة كبيرة وقوية .

5ــ **دافع الأمومي** : يمكن ملاحظة دافع الأمومة في كيفية اهتمام الأمهات في المجتمع الحيواني بصغارها، حيث تبدي الأم اهتماما كبيرا لصغارها، فتغذيهم وترعاهم، وتحافظ عليهم وقد أثبت تجارب بأن ما يثير الدافع الأمومي هو هرمون البرولاكتين الذي يفرزه الغص الأمامي للغدة النخامية، حيث حقنت فأرة عذراء،وفأر ذكر بهذا الهرمون، فأبديا كلاهما هذا الشعور وهذا النشاط الذي يتمثل في الحماية والعناية بصغار الفئران.

لكن هناك من العلماء من يرد ذلك الشعور إلى العوامل الحضارية والتعليمية، والعادات والتقاليد الاجتماعية، فهو ليس بعامل عضوي فقط بل يعتبر كذلك عاملا نفسيا اجتماعيا.

6ــ دافع الجنس: يعتبر الدافع الجنسي دافعا حسيا (Jérome Kagdn, 1971).

وهو ذا أهمية قوية ، ويؤثر في السلوك الإنسان وصحته النفسية، ويحتوي النشاط الجنسي على هرمونات تفرزها الغدد الجنسية عند الذكور المبيضان عند الأنثى والدليل على ذلك التجارب التي قام بها الباحثون على الحيوانات، حيث تم استئصال مبيضان عند الإنسان قبل البلوغ، فلوحظ من خلال ذلك زوال نشاطه الجنسي ، كما أن استئصال المبيض عند الإنسان مرتبط بمادة كيميائية خاصة في الدم تسمى الهرمونات، يقوم بإفرازها نوع خاص من الغدد فقد أظهرت بعض الدراسات أن الغدد النخامية في قاعدة المخ لها تأثير هام في ظهور الدافع الجنسي، فهي من يعمل على تنبيه الغدد الجنسية، وهي من يدفعها إلى إفراز الهرمونات الجنسية، غير أن إثارة الدافع الجنسي يتأثر تأثيرا كبيرا بالعادات والعوامل النفسية الاجتماعية.(عبد الرحمان الوافي دون سنة)

1-6-2- الدوافع الثانوية (المكتسبة ــ الاجتماعية):

يميل بعض العلماء إلى أن الدافع المكتسب إنا هو تعديل تدريجي يطرأ على الدافع الأولية ويزداد هذا التعديل مع تزايد النمو حتى يتصور البعض أن هناك دوافع مكتسبة جديدة ظهرت، فاكتساب الفرد لأساليب سلوكية جديدة نتيجة احتكاكه بالبيئة تجعله لا يقوم بإشباع حاجاته البيولوجية إشباعا مباشرا، فالدافع الجنسي يخضع في إشباعه إلى تقاليد المجتمع والحصول على إرضاء المحيطين به، فالدافع إلى تكوين أسرة ورعاية الصغار والشعور بالانتماء والاستقرار، وكل تلك الدوافع وإن كانت مكتسبة إلا أنها تنبع أساسا من دافع بيولوجي وتشبع بطرق مختلفة في حدود الإطار الاجتماعي والتقاليد التي يعرضها المجتمع، وبذلك فإن الدوافع إنما تشبع عن طريق السلوك الذي يتم اكتسابه من البيئة.
(كامل أحمد سهير.2003 ص152.148)

وفي هذا الإطار قدم (Murrdy) قائمة بمجموعة من الدوافع الاجتماعية وهي كالأتي:

1-الإنجاز:يقصد به أن يحقق الفرد شيئا صعبا, وان يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعا يحافظ على مكانة عالية،ويحقق التفوق على أقرانه.

2-الإتضاع:أن يخضع المرء لقوة خارجية وان يتقبل التعرض للوم أو النقد أو الألم أو العقاب,ويتسلم لذلك ويعترف بالهزيمة والخطأ والدونية

3-الانتماء:وهو شعور الفرد بالتقرب والتجاذب والاستماع بالتعاون مع شخص آخر,فالتقارب وسيلة للارتقاء الاستجابة الانفعالية، وان الانتماء للجماعة والتي يعبر عنها بالعلاقات الإنسانية الحميمة تساعد على بقاء الأنواع البشرية والحيوانية.

4ــ الاستقلال: هي مقاومة الفرد للقهر وأن يقوم بما يرغب فيه ، وأن يتجنب الأعمال التي تمليها السلطات المسيطرة وغالبا ما يكون هذا الدافع أقوى لدى الذكور نظرا لتدعيمه أثناء عملية التنشئة الاجتماعية .

5ــ العدوان: هو مواجهة ومعاقبة شخص آخر بعنف .

6ــ الدفاع: هو الرفض والدفاع عن النفس من النقد واللوم والتهجم والإهانة .

7ــ السيطرة : هو السيطرة والتحكم في سلوك الآخرين ، بواسطة وسائل مختلفة كالإقناع والإحياء والإغراء.

8ــ الرفض أو النبذ: أن لا يكترث الفرد لشخص بسيط وأن لا يتحمل وجوده بالقرب منه.

9ــ اللعب: وهو اللهو والضحك والاستمتاع بالنكت، وكل ما يساعد على الاسترخاء بعد العمل.

10ــ العمل المضاد: هو السعي ومحاولة المرء إلى إزالة الإهانة أو التغلب على الفشل بالتعويض.

11ــ الاحترام:يقصد به رضا الفرد بتأثير شخص يرتبط به من طيب الخاطر ومجاملته.

12ــ التنظيم:يشمل النظافة و الترتيب وكل ما يتعلق بالعمل المنظم والمتقن.

13ــ الحنو:هو التعاطف والشفقة على شخص يستحق التعاطف معه كالضعيف أو العاجز أو الوحيد أو المتعب أو المنبوذ.....الخ

14ــ تجنب الدونية:يقصد به تجنب الإهانة والظروف التي تؤدي إلى الاستهزاء والسخرية والتحقير.

15ــ طلب المساعدة:يقصد به حاجة الفرد إلى من يحميه ويسانده وينصحه ويحبه ويرضيه ويتفهمه ويحن عليه ويوجهه.....الخ

16-تجنب الأذى:يشمل تجنب المواقف الخطرة كالمرض أو الألم أو الموت.(ادوارد موراي، ت احمد عبد العزيز،1988)

كما أن هناك تصنيف آخر للدوافع هو:الدوافع الداخلية دوافع الحاجة إلى الإنجاز و الدوافع الخارجية.

1-6-3-الدوافع الداخلية:هي دوافع يسعى الفرد من خلالها إلى القيام بشيء معين لذاته وليس مدفوعا للحصول على أي ثواب خارجي، فهي دوافع تحقق ذات الشخص وترتبط بوظائفه الذاتية،وتكون وراء كل الإبداعات والإنجازات البشرية،وهي:عبارة عن نشاط نفسي يدفع الفرد لإشباع حاجاته ورغباته،حيث تكون هذه الحاجات والرغبات والأهداف نابعة من ذاته،فيفعل كل ما في وسعه،ويبذل كل مجهوداته من اجل تحقيقها لذاتها،ويكون مصدر معظم ما يحصل عليه من ثواب هو انغماسه في النشاط الذي يوصله إلى هدف.(نبيل محمد زيد، 2003)

فالدافعية الداخلية يتصف بها من لهم دوافع داخلية قوية، ويسعون إلى بلوغ التفوق والامتياز لتحقيق نوع من الإرضاء دون تلقي أي نوع من المكافآت الخارجية.

ومن خصائص الموضوع الذي يثير ويوجه تلك الدوافع الداخلية:

1ــ ارتباط الموضوع بحاجات المتعلم وميوله واتجاهاته وقيمه.

2ــ كون الموضوع ذا صلة وأهمية بحياة الفرد وبقدرته على حل مشكلاته.

3ــ وضوح الموضوع.(محمد الطيب سعداني 2000 ص116)

1-6-4- الدوافع الخارجية:تنشأ نتيجة علاقة الكائن الحي بالآخرين فتعمل على دفع الفرد للقيام بأفعال ترضي الأشخاص المحيطين به، أو الحصول على نفع مادي أو معنوي، أو الفوز بتقدير الآخرين أو ثوابهم فهذا النوع يقتل روح الابتكار والمبادأة (عبد الرحمان الوافي، دون سنة).

فهي دوافع تؤدي إلى حصول الأفراد على جوائز وتقديرات .....الخ.

1-6-5- دوافع الحاجة إلى الإنجاز: الفرد يحفز للتعلم رغبة منه في الحصول إلى مستوى معين من النجاح والتميز في إنجاز الأعمال والمهام والأنشطة المدرسية والتي فيها نوع من التحدي.

يتضح مما سبق أن وراء سلوك الفرد دوافع عدة منها ما هي وراثية فطرية، ومنها ما هي مكتسبة في البيئة المحيطة بالفرد، ومنها ما هي ذاتية نابعة من الفرد نفسه. (A.Lieury. (Fenouillet,1996,P28

1-7- أهمية الدافعية:

تتضح أهمية الدافعية في توجيه سلوك الفرد حيث لا سلوك يمكن أن يحدث إن لم يكمن وراءه دافعية، كدوافع الفرد هي التي توجه السلوك لهدف معين فيستحيل مثلا لمن له دافع قوي للأكل أن يتجه سلوكه إلى النوم.

يساهم مفهوم الدافعية كذلك في تفسير السلوك الضعيف والتخاذل، والذي يحدث نتيجة انخفاض قوة الدافع لدى الفرد ، وإن استثارة هذا الدافع وتنشيطه يؤدي إلى دفع السلوك والرفع من شدته وفعاليته(جمال الدين ومحمد المرسي، 2000/2001).

فضلا عما سبق فإن للدافعية تأثير على الأداء الإنساني وتعلمه وكلما زادت دافعية الإنسان في هذا المجال زاد تعلمه وأداءه نحو الأحسن،وهي كذلك التي تزيد من استخدام المعلومات والإبداع في حل المشكلات وللدافعية دور في العمليات العقلية كالإدراك والتفكير والذاكرة (صالح حسن الداهري، دون سنة).

يرى صالح حسن الداهري أن الإنسان مهما كان عمره ومستواه الثقافي، والاجتماعي فإنه يهتم بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطه بالآخرين. (صالح حسن الداهري، دون سنة).

فالسلوك الإنساني مرتبط بالدافعية حيث أن ضعف الدافعية ينتج عنه ضعف في السلوك وإذا استثيرت الدافعية ارتفعت شدة السلوك وفعاليته، فهي مهمة وإذا لم تتوفر لن يحدث السلوك.

فالدافعية تأكد وتدعم السلوك، فإذا واجه الفرد مواقف معينة سبق له أن سلك حيالها سلوكا ساعد على إشباع دوافعه أو حقق أهدافه، فإنه قد يعمد إلى نفس السلوك ويكرر حدوثه. (جمال الدين ومحمد المرسي، 2000/2001).

2- الدافعية للانجاز

2-1- مفهوم الدافعية للإنجاز:

لقد تناول العديد من المفكرين لموضوع الدافعية للإنجاز لدارسة ، وسنحاول عرض تعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للإنجاز:

عرف موراي الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد في التغلب على العتبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك ومنافسته للآخرين وتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات وإمكانيات ، وقد أشار موراي إلى أن الحجة للإنجاز قد أعطت اسم إرادة القوى، وقد افترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق، هذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية للإنجاز حيث قال:" رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة في شكل جيد وبسرعة ما أمكن".

أما ماكليلاند فقد واصل في نفس منحى موراي لكنه استخدم الدافع للإنجاز بدلا الحاجة للإنجاز، حيث قدم بذلك إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور الحدث إلى تصور وجداني محدد بالتوقع، وقد عرف الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقيم الأداء في مستوى محدد من الامتياز.(عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص89).

بينما يرى غاج و برلينز أن الدافعية مفهوم يستخدم في وصف ما ينشط الفرد أو يستحثه أو يدفعه وما يوجه نشاطه (أمينة إبراهيم شلبي، 1998،ص22- 23).

يعرف محمد الجاسم العبيدي الدافعية للإنجاز على أنها مقدار الرغبة والنزوع في بذل الجهد للأداء الوجبات والمهمات الدراسية في صورة جيدة.

كما يعرف " أبو العزايم الجمال" الدافع للإنجاز على انه اهتمام مستمر

من تحقيق الهدف، ناشئة عن حافز طبيعي، وهو اهتمام يشحن ويوجه ويختار السلوك (علاء محمود الشعراوي،2000؛ ص214).

ويعرفا غولد سنون"1984" على أنها تشير إلى حالة لدى الفرد لتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي حسبه أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بالمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة وأشار هيل جارد وآخرون إلى أن الدافع للإنجاز يعني تحديد الفرد إلى أهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز(عبد اللطيف محمد خليفة،2000).

أما محي الدين أحمد حسن فيعرفها على أنها سعي الفرد للتركيز الجهد والانتباه واستمرارية النشاط والمثابرة عند القيام بأعمال الصعبة والتغلب عن العقبات بكفاءة أسرع وقت، وأقل جهد، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع. (مجلة كلية التربية، 2000، ص14).

ويعرفها رجاء محمود أبو علام على بأنها حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد و توجه نشاطه نحو التخطيط إلى العمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به (رجاء محمود أبو علام،1986، ص269).

أما نبيل محمود الفحل فيعرفها: الدافعية للإنجاز هي السعي في اتجاه للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق و الامتياز، أو الإتيان بأشياء جديدة ذات مستوى راقي خاصية مميزة لشخصية أشخاص ذوي مستوى مرتفع في الدافعية للإنجاز. (نبيل محمد الفحل،1999 ص79).

وأوضح فاروق موسى أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ، ويوجهه، ويعد من المكونات المهمة لنجاح العمل وتعرف الدافعية للإنجاز أيضا بأنها مجموعة من الشروط تسهل وتوجد وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات، وهي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو الهدف، وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف (Govern Et Petri,2004).

كما أن لا يمكن التطرق لدافع للإنجاز دون ذكر(atkinson) الذي اهتم بدراسة الدوافع وذكر أن النزعة للإنجاز هي استعداد دافعي مكتسب ، ويقول أن الدافع لإنجاز النجاح

والدافع لتجنب الفشل مرتبطان، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهمات التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة دافع النجاح هنا مرتفعة أما إذا كان الطالب مدفوعا من الخوف من الفشل، سيستجيب أداء المهام الصعبة وسيختار المهام للأكثر سهولة، وذلك لتخفيف احتمالية الفشل أو المهام الأثر صعوبة،حيث يمكن عزو الفشل هنا إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات (أحمد هون موسى، 1995).

ويعتبر (Meaner) أن هناك ثلاثة أنواع من الدافعية للإنجاز هي:

1ــ الدافعية الموجهة نحو المهارة.

2ــ الدافعية الموجهة نحو العمل.

3ــ الدافعية الموجهة نحو المواقف الاجتماعية.

(Françoise Raynaletal,2001)

ويعرفها رشاد عبد العزيز موسى على أن الدافعية للإنجاز هي:

قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة،والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية،والتحكم في الأفكار،وحسن تناولها وتنظيمها،وسرعة الأداء،والاستقلالية،والتغلب على العقبات،وبلوغ معايير الامتياز،والتفوق على الذات،ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم،والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة. (رشاد علي عبد العزيز موسى،،1994 ص89)

من خلال هده المفاهيم للدافعية للإنجاز نستخلص بعض الجوانب الأساسية أو المعالم المهمة لهذا المفهوم:

1ــ استعداد الفرد لتحمل المسؤولية.

2ــ تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز.

3ــ الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل بوضع البدائل ودراستها.

4ــ منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.

5ــ مقاومة الضغوط الاجتماعية وضغوط العمل التي قد يتعرض الفرد لها.

6ــ الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها.

7ــ دافع الإنجاز هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه نحو تحقيق النجاح في العمل.

8ــ الأداء في ضوء الرغبة في النجاح والاستقلال والثقة بالنفس.

9ــ محاولة التعرف على نتائج أعمال الآخرين بشكل مباشر ومنتظم.

2-2-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الإنجاز ــ في ثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين ــ من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة للتركيز على المتغيرات النفسية، مثل المعتقدات والقيم والأهداف التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك، لكن لا يمكن ملاحظتها لصورة مباشرة.

وأهم تلك النظريات:

2-2- 1- النظرية المعرفية الاجتماعية(المعرفية):

يشير باندورا في نظريته إلى التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوك الفرد، لكنه لم يوافق على تصور التأثير التام للقوى الخارجية للنطاق الفرد، وقد طور هذا الأخير النظرية المعرفية والاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز الصارمة، حيث يفترض أن المعارف تتوسط التأثيرات المحيط على سلوك الفرد.

يركز باندورا في نظريته على مفهوم يعتبره محدد هاما ورئيسيا، وهو فعالية الذات التي ترتبط بمفاهيم الكفاية والتوقع والقصد والنية، حيث أن فعالية الذات يمكن أن تكون منبأ قويا على للأداء المدرسي.أمثال

Viau(1997), Schunk(1989), Dweck Et legget(1988)

كما يشرح (نبيل محمد زايد،2003 ص69)

إلى جانب ذلك، تشير هذه النظرية إلى أن الدوافع نابعة من ذات الفرد، وهي مرتبطة بعوامل مركزة كالقصد والنية، والتوقع استنادا إلى مقولة: أن الكائن الحي مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، وكمثال على ذلك، ظاهرة حب الاستطلاع التي هي نوع من الدافعية الذاتية، ويمكن تصورها على شكل قصد يرمي إلى تأمين معلومات حول موضوع أو فكرة معينة عبر سلوك استكشافي حيث يرغب الفرد في الشعور بفعاليته، وقدرته على الضبط، والتحكم الذاتي لدى قيامه

بهذا السلوك، وعليه يعد حب الاستطلاع دافعا ذاتيا أساسيا لأهميته إلى التعلم والابتكار وخاصة لدى الصغار لأنه يمكنه من معرفة ذواتهم والبيئة المحيطة بهم، وسيساعدهم على البحث والاستكشاف هذا من جهة ومن أخرى، فقد بين باندورا أن هناك أربعة مصادر رئيسية للمعلومات من أحكام فعالية الذات في الواقف الأكاديمية وهي :

1ــ الخبرة الفعلية

2ــ الخبرة البديلة.

3ــ الإقناع اللفظي.

4ــ التنبيه الفسيولوجي.

فتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات ، وتزيد النجاحات الماضية في تقييم الفعالية، وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشتمل أحكام الفعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات ومعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى.

وبالنسبة إلى تأثيرات الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة الطفل في نفس عمره يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة إلى أن الإقناع اللفظي اقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات، وقد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا مدعما بخبرة حقيقية، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته في أداء مهمة معينة ، وخاصة عندما يكون من شخ موثوق فيه.

أما عن التنبيه والاستثارة الفسيولوجية، فأحيانا بتصبب الطفل عرقا أو تزداد عدد دقات قلبه عندما يكون بصدد اختبار والحساب فإذا أثرت حلة القلق سلبا على أداءه في الماضي فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على أداءه لاحقا، وعليه فإن انخفاض التقدير فعالية الذات يمكن أن تزيد من قلقه، وبناءا على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم.

إن الدافعية عند باندورا تكوين معرفي وله مصدران:

(نبيل محمد زايد،2003)

الأول:تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي ان توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لان يسلك سلوكه المفترض، ويحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي.

الثاني: تحديد المرامي والأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر والتفكير فيه والحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها (في صورة أهداف) (سهير كامل أحمد،2003، ص174).

نستنتج مما سبق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الذات في تحديد السلوك، حيث تتدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على أداء الفرد ومنه على نتائجه ومن بينها،نجاح الفرد أو رسوبه في الماضي قد يؤثر على سلوكه في الحاضر، كما أن الخبرة البديلة، القلق والتوتر يؤثران على سلوكه،كما أن التلميذ يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين وذلك لتدعيم ثقته بنفسه.

2-2-2 - نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:

بني روتر نظريته على مفهوم المعتقدات فيقول أن معتقدات الفرد عما يجلب له المكافئات، وليست المكافئات بحد ذاتها،هي التي تزيد من تكرار احتمال السلوك، فالأفراد إن لم يدركوا أن ما حصلوا عليه من مكافئات ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية،أو سلوكاتهم، فتلك المكافئات لن تؤثر عن سلوكاتهم في المستقبل، ويعتقد روتر أن اعتقاد الأفراد الذين يملكون كفاية أكاديمية لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حالة مدعمات.

يفترض روتر مثل أتكسون إن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك، ومع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير أتكسون لها، فترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح، ولكن أيضا بحاجات الفرد وبارتباطها بالمعززات أخرى، فالتقدير المرتفع لتلميذ الثانوية في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز آخر وهو أن يلتحق بكلية الطب،فتتحدد محاولة التلميذ وجهده في دراسة الأحياء بتوقعه بان العمل الجاد يؤدي إلى تعزيز السلوك، فعندما تسرى إشاعة مثلا بان المدرس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقديرا مرتفعا أبدا،فان ذلك يمكن أن يؤثر على توقعهن، وبالتالي على سلوكاتهن، وحتى لو كانت الإشاعة غير صحيحة.

وتتحدد التوقعات في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كما هو الحال في مصدر الضبط،سواء الداخلي أو الخارجي.

فقد اعتمد روتر بمعتقدات الأفراد بالأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي)التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة،ويكون التلاميذ أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافئات (التقديرات)مثلا غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء،وينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا بحيث تؤدي مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على نفس المكافئات،أوأن تمنح مكافئات مختلفة لنفس المستوى من الأداء، وسوف يدرك التلاميذ في هذه الحالة أن تلك المكافئات غير مرتبطة بأدائهم.

أيضا يحضر التلاميذ لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت لديهم من خلال خبراته الماضية في مواقف الإنجاز، فمن تكررت لديهم خبرة الفشل من التلاميذ يصرف النظر عما بذلوه من جهد ينموا لديهم اعتقاد بان لنجاح لا يتوافق مع الجهد،ربما ينطوي هذا على الاعتقاد المعمم على معلومات متناقضة،وإذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب إن تتغير.

أن نظرية التعلم الاجتماعي تبين أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة إليه، وكذلك حسب معتقداته،فان هذه الأخيرة تؤثر في أدائه وذلك حسب مدى فهمه لها. (نبيل محمد زايد،2003؛ ص71).

2-2- 3- نظرية العزو:

تعد نظرية العزو لصاحبها وينر(wiener) من بين العديد من النظريات التي حاولت شرح كيفية تفسير الشخص لسلوكه، وتعود الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى العالم الألماني هيدر(heider)الذي يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث فقط،كما هو الحال بالنسبة للنظريات السلوكية ،وإنما هو مفكر بسبب حدوثها باعتباره كائنا عاقلا أما الذين يعتقدون أنهم غير أكفاء يعزون فشلهم إلى نقص القدرة ، ويبحثون عن تفسير خارجي للنجاح .(Viau, 1997)

وفيما يتعلق بتفسير السلوك فيفترض وينر أن سلوك الفرد يتأثر بالكيفية التي يدرك بها الفرد الأسباب والعوامل المتسببة في سلوكه ،فإما أن يسندها إلى عوامل داخلية ذاتية أو إلى عوامل خارجية ،وفي كلتا الحالتين يمكن للشخص أن يخطئ في إدراكه للعوامل المفسرة لسلوكه،ويرى فيو (viau)في مجال التعلم ان الأحداث الأساسية أو المهمة ،المتعلقة بالنجاح أو الفشل المدرسي تولد إدراكا يحدد الطريقة التي يسند بها التلميذ ما يحدث له القسم، وتكون ذات أهمية وتأثير على دافعيته للتعلم.

والذي يدرس النظرية يلاحظ أن نظرية العزو تعكس مصدر الضبط،فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالإحداث المستقبلية،يدرس علم العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل وقد طور وينر ثلاثة أبعاد لعملية العزو(Stipek, 1998).

1ــ المصدر أو مكان السبب:هذا البعد يميز بين الأسباب الذاتية (الموهبة،القدرة والاستعداد المعرفي وغيرها)في التلميذ لتفسير الأحداث أو الظواهر،والأسباب الخارجية(البرامج،الزملاء، الحظ،صعوبة النشاط وغيرها).

فالتلميذ مثلا يعطي عزوا داخليا عندما يرى أن فشله يوم الامتحان كان بتعبه،بينما يقدم عزوا خارجيا في تفسيره لفشله إلى عدم كفاءة أستاذه.

2ــ **الثبات واستقرار السبب**: يسمح هذا البعد بالتمييز بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استقرارها،فقدرة التلميذ مثلا تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن،بينما المجهود والحظ،والحالة المزاجية يمكن أن تتغير في أي لحظة،وهكذا فعندما ينسب التلميذ نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته فهو يعطي سببا ثابتا، بينما إذا عزى نجاحه إلى المزاج فانه يقدم سببا قابلا للتعديل.

3ــ **التحكم في السبب أو الضبط**: يشير هذا البعد إلى التفريق بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ،فالسبب المتحكم فيه الذي يمكن للتلميذ اجتنابه إذا أراد،بينما السبب غير القابل للضبط يتأثر بدرجة تحكم الفرد في السبب،فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار القدرة أو الجهد المبذول الذي نبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا

(sitpek 1998)

وتعد هذه الأبعاد الثلاثة ذات أهمية كبيرة في فهم أنماط الأسباب التي يستخدمها المتعلم لتفسير سلوكه الإنجازي من جهة،ولتوضيح أسباب نجاحه أو فشله من جهة أخرى

وفي نفس السياق يرى (viau1997)انه لا يوجد تصنيف صحيح أو أحسن في مثل هذه الحالات المبهمة أو المترددة فيها بما أن الموضوع يخص الإدراك،وينبغي حسبه قبل التصنيف أو التنظيم،إجراء استشارة أهل الاختصاص،للاتفاق أو المرض في تنظيم وتصنيف الأسباب المقترحة ضمن الأبعاد التي تعتمد في تفسير عملية العزو أو الإسناد (viau 1997).

2-2- 4- نظرية التقرير الذاتي:

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي، وقد اتفق علماء الدافعية للإنجاز أمثال دو شارم decharms وديسي وريان deci.

ryan وغيرهم، على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم، وأن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بتقرير الذاتي، فلقد اقترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إدارتهم الخاصة، أي بناء على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل، وليسعن طريق فرض عليهم الاشتراك في الأنشطة ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السب في سلوكاتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتهم من أجل الحصول على المكافأة أو إسعاد شخص أخر، أو نتيجة ارخام خارجي، أو التي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه عندما يكون خارجيا، أنه وفقا لهذه النظرية، تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياره بإرادته ، وتصدق مع إحساسه بذاته وذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية (سهير كامل أحمد،2003، ص117).

فشعور الأفراد بالفعالية والكفاية تسبب النجاح، ويعز جهده بالإتقان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى متشابهة، والعكس فالشعور في عدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية، وبالتالي يضعف ويقلل من جهدهم في الإتقان لأداء المهام والدافعية الداخلية في السياق المدرسي هي ما يقرره وينتجه التلاميذ من سلوك نشط، والذي يتمثل في تعمق في التركيز والمثابرة والجهد، بينما ما يقرره وينتجه التلاميذ من سلوك سلبي مثل التجنب والإهمال والتجاهل وغيرها،متمثل في سلوكيات الدافعية الخارجية (نبيل محمد زايد،2003).

نستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونون مهتمين بإنجازاتهم ومهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم وبإرادتهم واختيارهم، وليس مفروضة عليهم من طرف العالم المحيط بهم.

2-2- 5- نظرية الهدف:

ترى هذه النظرية ذوي هدف التعلم يقصدون الإتقان والكفاية في المهمة التي يعملون فيها، إن الفشل أو الأداء السلبي تحت هذه الشروط تزود التغذية الراجعة النافعة بالإشارة غالي الجهد الأكثر أو الإستراتيجية المختلفة المطلوبة، وعلى النقيض يقصد الأطفال ذوي هدف التوجه

للأداء إظهار القدرات العالية، ليحصل على تقديرات ملائمة لقدرتهم عن طريق أداء المهمة من أجل هؤلاء الأطفال، يضعف الفشل أو التقويم السلبي دافعيتهم لتحمل الجهد أو إعادة الانشغال بالمهمة أي أن أهداف الأداء، هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد في اكتساب الأحكام المفضلة في كفايتهم، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم و أهداف الإتقان، هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم أو تمكن من أي شيء جديد.

وهذا فتظهر أهداف التعلم في المواقف التي يكلف فيها الأفراد بالمهمة لأنهم يرونها شيقة في حد ذاتها، لأنهم استشعروا القيمة الداخلية (الذاتية) المرتبطة بها، لأنهم وجدوا منفعة في المهارة موضع التدريس، أما أهداف الأداء فتعكس توجها خارجيا بمعنى أن الشخص يدفع أكثر لحصول على والمكافآت الخارجية(مثل مدح المدرس والتقديرات الجيدة)

ويرتبط هذا التوجه بأداء الاقتران أو الحصول على الاستحسان الاجتماعي(نبيل محمد زايد،2003).

ومن بين العديد من العلماء أمثال(AMES 1992) و(THILL 1993)

فقد استخدموا نظرية الأهداف في المجال الرياضي والمجال المدرسي، وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون لديهم توجه نحو أهداف التعلم.

وهدف الأساسي من هذه النظرية يتمثل في أن أهداف الفرد في المواقف التي تتطلب الإنجاز في إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معينة، من أجل بلوغ أهداف معينة وتأكد هذه النظرية على وجود ارتباط عقلاني بين الأهداف وسلوك الأفراد، وفي نفس السياق، تسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ إلى تجسيدها، وقد بين (Ames, 1992) أن الأهداف المختارة من طرف التلميذ نوعين ، نوع داخلي، ونوع خارجي، حيث أن هناك هدفان أساسيان يحددان بصفة ذاتية النجاح أو الفشل، والحكم على الجهد المبذول في أداء مهمة ما.

ونظرية الأهداف تتضمن نوعين من أهداف التعلم وأهداف الأداء أو المنافسة ويميز بعض البحثين أمثال (Et Dweck , 1993) بينهما،في حين يفرق البعض الآخر بين أهداف السيطرة أو التحكم وأهداف الكفاءة أو المردودية.

1ــ أهداف التعلم:

وتسمى أهداف الإتقان أو أهداف المهمة، ونعني حسب (Stipok, 1998)

دافعية تحقيق الهوية أو إثبات الشخصية، وقد بينت الدراسات أن التلاميذ ذوي أهداف التعلم يتميزون بقدرة العالية وفي معالجة المعلومات بعمق، والمستوى العالي من الضبط" الذاتي" وتشمل الأهداف التعلم استراتيجيات عمل مختلفة مثل بدل جهد كبير لمحاولة فهم متطلبات النشاط المطلوب إنجازه وهذا ما أوضحته دراسة

(Mec Et Hoylo ,1993) وكذلك دراسة(Ames, 1992) التي بينت أن أهداف التعلم لها علاقة كبيرة بالجانب الانفعالي لتلميذ، فهي ترتبط ايجابيا بالفخر والرضا في حالة النجاح وترتبط سلبيا بالقلق في حالة الفشل. (نبيل محمد زايد،2003)

إلى جانب ذلك فإن التلاميذ ذوي أهداف التعلم يميلون إلى الاعتقاد بأن الجهد هو مفتاح النجاح أو الإخفاق أو الفشل، هو خطوة طبيعية في عملية التعلم، أو قد يؤدي الفشل إلى النجاح عند بذل جهد أكبر، مع إستراتيجيات عمل مطلوبة لتحقيق النجاح وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي أهداف التعلم هم أكثر دافعية للتعلم، مقارنة بالتلاميذ ذوي أهداف الأداء (Anes, 1992).

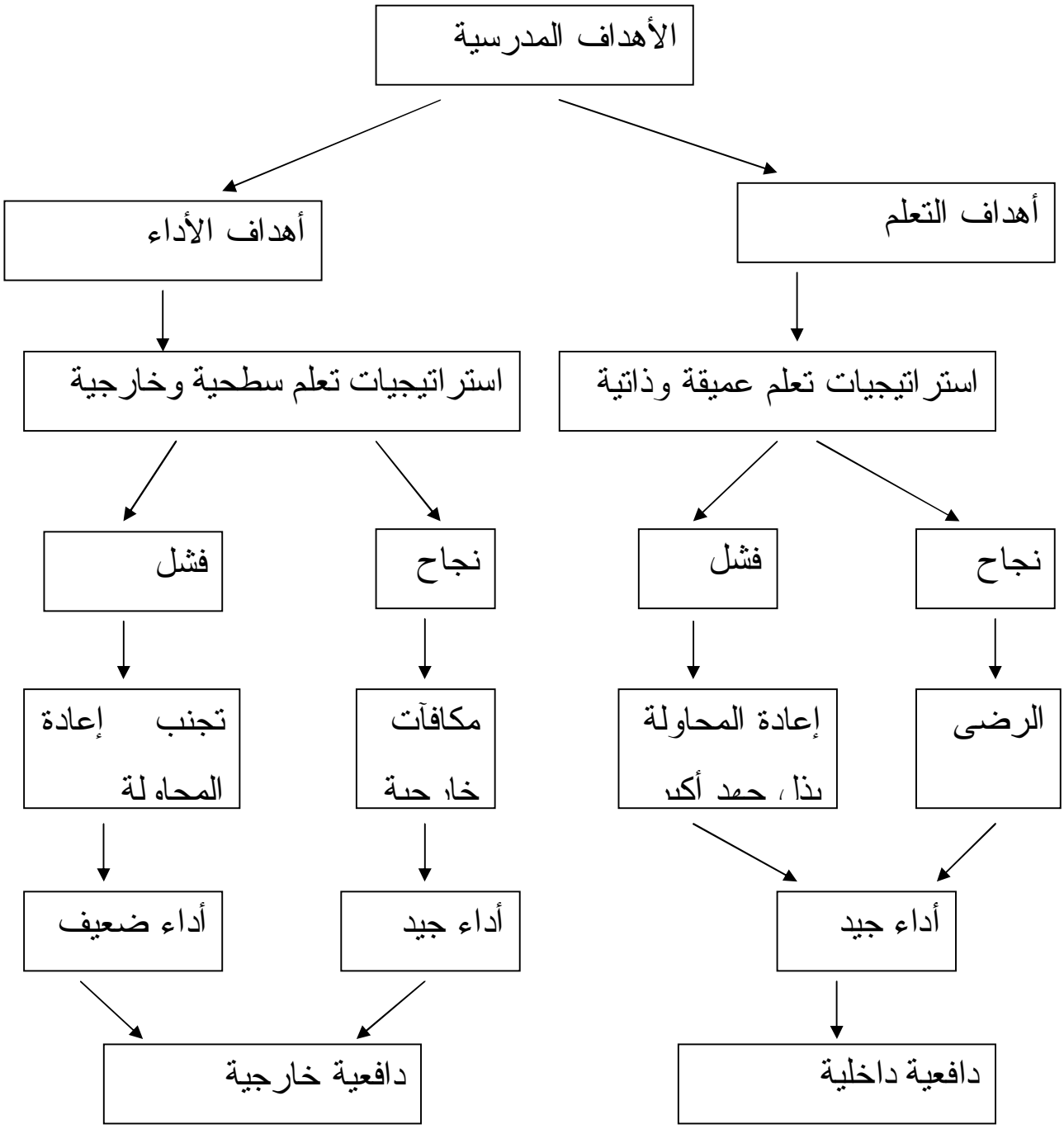
2ــ أهداف الأداء:وتسمى أيضا بأهداف القدرة وأهداف الأنا، أو الكفاءة، وأهداف المردودية وبينت الدراسات أن أهداف الأداء تتضمن أناطا مختلفة من التفكير، سواء تعلق الأمر بالتلميذ ذاته، أو بالمهمة، أو نتائج تلك المهمة، إضافة إلى ذلك، فإنهم يميلون إلى إظهار قدرات عالية في التعلم، للحصول على تقديرات ملائمة، من طرف الأساتذة والوالدين مثل العلامات الجيدة، ومدح المعلم والحصول على مكافأة والجوائز بمعنى أخر، فإن الأداء لديهم يعكس توجه خارجيا أو أهدافا ذات طابع خارجي، مما ينتج عنه ضعف مستوى دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي.

3ــ أوجه الاختلاف بين أهداف التعلم وأهداف الأداء: من خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أنه على الرغم أن جل التلاميذ هم في الحقيقة خليط بين هذا الصنفين.

تختلف الأهداف في الصنف الأول عن الصنف الثاني، حيث أن أهداف الصنف الأول له مفهوم الليونة أو المرونة في الذكاء، ويمكن تحسينه مع التعلم والجهد، بينما الأشخاص الذين لديهم أهداف من الصنف الثاني يتميزون بمفهوم الثبات ،إلى جانب ذلك، يحتوي على أنماط مختلفة من التفكير فالتلاميذ هذا الصنف يميلون إلى الإطلاع، ويتميزون بشغف كبير للمعرفة، ويسعون وراء التحديات، والاهتمام بالتعلم ، أي وراء أهداف لها طابع داخلي أو ذاتي، ويمكن القول أن الصنف الأول له دافعية داخلية، ويرجع نجاحه إلى أسباب داخلية يتحكم فيها كالجهد المبذول، ويركز في أداءه مهامه على الرفع من أداءه وتنمية حبه إلى التعلم.

في حين الصنف الثاني يتميزون بالدافعية الخارجية، يركزون في أداء مهامهم على الاعتراف في قدراتهم من طرف الآخرين ويرجعون نجاحاتهم إلى أسباب خارجية وغير

متحكم فيها، كالحظ والمزاج وبصفة عامة، فإن نظرية الأهداف تهدف إلى إبراز الارتباط العقلاني المجود بين الأهداف وسلوك الأشخاص ، وقد بين بعض الباحثين أمثال (Dweck and Smiloy ,1998) أن السلوك الذي يظهره التلاميذ متوقف على طبيعة الهدف، بحيث عندما يكون التلاميذ ذو الصنفين لهم ثقة في قدرتهم في النجاح في مهمة معينة، يظهرون سلوكا متشابها وقابلا لمواجهة التحدي الموجود في تلك المهمة، إلى جانب ذلك فقد بين العلماء ه النظرية العلاقة الموجودة بين الاستراتيجيات في الضبط الداخلي وأهداف التعلم، كما بينوا وجود علاقة ايجابية بين الأداء والاستراتيجيات التجنب والنفور واستراتيجيات التعلم السطحية .



(الشكل يلخص نظرية الأهداف عند Ames 1992)

2- 3- سمات الشخص المنجز:

يتميز الشخص المنجز بسمات متنوعة ومتعددة نذكر الأهم منها:

فلأصحاب الدافع القوي لإنجاز إحساس المتعة بالمخاطر المعتدلة في حالات ومواقف توقف على القدرات الخاصة بهم، وليس التي تعتمد على الحظ، والتي لا يكون لهم تأثير وسيطرت فيها، كالراهنات على سباق الخيل.

كذلك يتميزون بأنهم يتعلمون الاستجابات بصورة سريعة، إلا أنهم لا يتفوقون على فئة الدافعية المنخفضة للإنجاز في الأعمال المملة والروتينية، والتي لا تحتوي على شيء من التحدي، في حين أنه يحتمل أن يكون إنجازهم أفضل في المهام التي تتطلب الخيال، ولعلّ هذا ما أظهرته دراسة G, Elizabeth Frdnch

على عينة من طلبة كلية القوات الجوية،واعتمادا على مقياس Meclelland الدافعية للإنجاز Meclelland 1985 حيث كانت النتائج كالتالي:

1ــ يستمتع ذو الدافع القوي للإنجاز بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة، وليس الواقف التي ترتكز على الحظ، والتي لا يكون لهم يد فيها أو تأثير.

2ــ يقاوم ذو الدافع القوي للإنجاز الضغط الاجتماعي الخارجي(Murrdy ،1984)

3ــ يميل ذو الدافع للإنجاز إلى تحديد أهداف قابلة لتحقيق وتتميز بنوع من المجازفة، كما أنهم يتسمون بالواقعية والحرص الشديد على الوقت، إذ أنهم لا يضيعونه فيما يرونه مستحيل التحقيق(Rooney Bails , 1984).

4ــ يسعى ذو الدافعية القوية للإنجاز إلى تحقيق أهدافهم اعتمادا على مجهوداتهم الفردية، اختياراتهم الشخصية، ويفضلون الوضعيات التي تسمح لهم بفرض مسؤولياتهم وحل المشاكل التي تواجههم فهم يتميزون باستقلال شخصيتهم، وتفردهم عن غيرهم،ويميلون إلى إنجاز أعمالهم بشكل متقن وجيد ورغبة في الإنجاز بذاته، وليس إرضاء الوالدين أو الأساتذة .

5ــ ويحيون المهام التي تكون فيها لهم قدر كبير من الاستقلالية والمسؤولية الشخصية ويعملون على بذل مجهود كبير في محاولة إنجاز وتحقيق الأهداف، ويثابرون لتحقيق نتائج أداء ناجحة رغم ما قد يتعرضون له من محاولات فاشلة في بداية الأمر.

يرى Murrdy (ترجمة احمد سلامة، 1988) أن الشباب ذوي الدافعية للإنجاز المرتفع يميلون إلى اختيار مهمة رجل الأعمال صعبة المراس، ومن ثم فهم يفضلون مهنا صعبة وهذا ما دفع إلى الاعتقاد بأن أصحاب المشروعات الكبرى والمخاطرين في العالم إنما يكون دافعهم الأساسي والأول هو الرغبة في الإنجاز، وتشير دراسات أخرى مثل دراسة رشاد موسى (1993) إلا أن أصحاب الدافع القوي للإنجاز يتميزون بأنهم أميل للثقة بالنفس، والى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة بنتائج أعمالهم وهم يحصلون على درجات مدرسية عالية، وهم نشطون البيئة الكلية، ويحتاجون إلى الجيران والأصدقاء ليشاركونهم في الأعمال ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، ويتميزون بالمخاطرة المعتدلة في الواقف التي تعتمد على الخطر.

6ــ كما أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع ومستوى القلق المنخفض، يفضلون الوظائف التي تهيؤ لهم فرصا معقولة من النجاح، وعائد ماديا معقولا أيضا، بينما يميل الأفراد ذوي الإنجاز المنخفض ومستوى القلق المرتفع ، وإما إلى الوظائف السهلة ذات العائد الصغير، أو إلى الوظائف ذات العائد الكبير، والتي تتطلب مسؤولياتها قدرات فوق قدراتهم (محمد رمضان ،1977).

7ــ كما أن التلاميذ ذو الدافعية العالية للإنجاز، علامتهم المدرسية والجامعية جيدة، كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والمرتفعون في دافع الإنجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين الذين أما أنة يقبلوا الواقع بسيط أو يطمحوا لواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقها و ذلك ما يؤكده (Santrosk 2003).

إلى جانب ذلك ذوي الدافعية القوية للإنجاز يتحمسون لمعرفة نتائج أدائهم وأعمالهم، لأن ذلك يسمح لهم بتحديد النجاح والفشل في تحقيق أهدافهم،وبالتالي فالشعور بالرضا عن نشاطهم وغالبا ما يفضلون العمل مع الخبراء بدلا من الأصدقاء، وينتظر أن يكون مفهوم الذات ايجابيا لدى هذه الفئة، وأن يكون أقرب إلى الذات المثالية.(حسين محي

الدين،1988).

8ــ وأيضا ذوي الدافعية القوية للإنجاز يخلقون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم وبراعتهم ، بشكل يجعلهم يشعرون بالنجاح والاستقلالية والتفرد.(زكرياالشربيني،2001)

9ــ نلاحظ أيضا أن أصحاب الدافعية القوية للإنجاز يعملون على تحقيق أهدافهم معتمدين بذلك على ما يبذلونه من جهد ويعملون على حل مشاكلهم التي تواجههم، وإتقان أعمالهم والقيام بها بشكل جيد، وهي رغبة ذاتية في ذلك وليس إرضاء لآخرين، وغالبا ما يفضلون العمل مع الخبراء بدلا من الأصدقاء (مقدم،1997).

وبشكل عام ومن خلال سمات الأشخاص ذوي دافعية العالية للإنجاز، فإنه يمكن تحديد أهم المؤشرات الدافعية للإنجاز، من خلال ما سبق ذكره ومن جملة المظاهر والمؤشرات الشعور بالمسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق طموح عالي، والمثابرة والاستقلالية والفطنة، والتفاؤل الجرأة الاجتماعية والإتقان، والحيوية، والسرعة في أداء المهام والتحدي ،والتحكم في البيئة والإصرار على الوصول إلى الهدف، والمناقشة مع الآخرين والعمل وفق معيار الامتياز.

2- 4- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية الإنجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون إلى الوصول إليها واضحة، وذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض، وذلك راجع لتدخل عدة عوامل هي:

1ــ نمط وأسلوب الرعاية الوالدية:

باعتبار الدافع للإنجاز مكتسب، وباختلاف أساليب الرعاية الوالدية، كانت قوة الدافع لإنجاز متباينة من شخص إلى آخر، وقد كانت بحوث (Meclellaand) وجماعته في جامعة وسليان (1953) رائدة في هذا الاتجاه، حيث استنتج هذا الأخير أن ذوي الدافع العالي للإنجاز يصفون والديهم بالاتوقراطية وعدم الحماية، والميل إلى الإهمال، وكان معامل الارتباط قوة الدافع الإنجاز لدى هؤلاء مرتفعا (Meclellaand,1985).

وتشير الدراسات إلى أن الأسر التي تجعل الاعتماد على النفس أحد مبادئ تربية الطفل لها تأثير واضح في الرفع من دافع الإنجاز، وتحقيق النجاح المدرسي، كما أن خليفة الأسرة تعد مؤشرا لنجاح المدرسي أكثر من دور المدرسة أو خصائص المدرس، فبعض الأفراد يولدون في ظروف أسرية واجتماعية تجعلهم عرضة إلى الفشل المدرسي، و بالتالي تدني دافع الإنجاز لديهم، في حين بعض الأطفال يولدون في ظروف أخرى تساهم في رفع دافع الإنجاز لديهم وتزيد من فرص نجاحهم الدراسي.

والملاحظ أن هناك تضاربا في الآراء أو في نتائج الدراسات، فبينما يجد Meclilland أن الأطفال ذوي الدافع المرتفع للإنجاز يصفون آباءهم بالأتوقراطيين وعدم الحماية والإنجاز،تجد دراسات أخرى أن هذه الفئة تتمتع بالاستقلالية والحماية، وحب الوالدين وربما يعود ذلك لبيئة الدراسة أو حسب قيم وعادات المجتمعات، فبينما نجد المجتمعات الأوربية تشجع الاستقلالية والاعتماد على الذات منذ الطفولة المبكرة، نجد المجتمعات العربية تشجع التبعية والاتكال، بهدف المحافظة على الرابط الأسري الذي يجعل الفرد تابعا لأسرته حتى عمر متقدم من حياته.

وفي كل الأحوال فإن مهمة توفير الدافعية للإنجاز ولا تلقي على عاتق المدرسة فحس وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا، وبعض المؤسسات الأخرى، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة كانت أمهاتهم يؤكدون على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أم من تميزوا بدافعية إنجاز متدنية فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم (قطامي وعدس،2002).

2ــ العوامل المدرسية: يعد دافع الإنجاز خلال المراحل الأولى للتعلم أحد الدافع الهامة التي تعمل على توجيه سلوك الطفل نحو التفوق،وتحقيق احترام ومحبه والديه وأساتذته إلى جانب ذلك تحقيق التوافق والتكيف المدرسي، أن المستوى العالي للدافع للإنجاز الذي لابد لطفل أن يحققه، يمثل نجاح فيرفع الفرد من أهدافه، في حين خبرات الفشل تخفض مستوى الطموح، فيخفض الطفل من أهدافه.

وقد ذكرت الباحثة هانم علي عبد المقصود (1991) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الشعب العلمية، وطلبة الشعب الأدبية في الدافع للإنجاز لصالح طلبة الشعب

العلمية، وأرجعت ذلك إلى بذل الجهد في استعاب المواد العلمية، وأيضا بكثرة المكافآت التي تقدم لطلبة في هذا التخصص.

وقد وذكر زايد (2003) أن طرق التدريس وبعض الأساليب تؤثر وتعمل على الرفع من الدافع للإنجاز، أو تعلم بعض المواد الدراسية، أم عن علاقة هذا الأخير بنوع التخصص فقد بين قطامي(2000) أن هناك دراسات مثل دراسة فورنر (1987) Forner بينت وجود اختلاف بين الشعب المدرسية في الدافع للإنجاز، نظرا لكون بعضها تختار من طرف التلميذ، بينما شعب أخرى يوجهون إليها مجبرين، كما أوضحت دراسة (1992) Ames أن التلاميذ يتبنون أفضل استراتيجية التعلم ، ويكونون أكثر دافعية عندما تكون أهداف الإتقان والأداء جلي في القسم، ومن اختيارهم، وذلك لأن من سلطة الأستاذ وتقويم الأداء، ومناهج التدريس والبيئة المدرسية، تؤثر في هدف التلميذ نحو الدراسة، وتؤثر في دافعية الإنجاز لديه.

3ــ الرؤية إلى المستقبل: تمثل الأهداف المسطرة من طموحات الفرد وغاياته عنصرا هاما في الزيادة الدافعية للإنجاز ، حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز وممارسة الأنشطة التي تحق هذه الأهداف.

4ــ الحاجة إلى الإنجاز: يمكن أن يتميز السلوك الإنجازي للفرد بدرجة عالية نحو موفق معين مقارنة بموقف أخر، ويتوقف ذلك على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح أو الفشل، ومستوى الحاجة إلى الإنجاز تتوقع أن يؤثر في سلوك الفرد من حيث تحمل المبادرة والإقبال عليها وتطوير الأداء.

5ــ الحاجة إلى تجنب الفشل أو النجاح: هناك نمطان شائعان يؤثران على السلوك الايجابي والإنجازي للفرد وكلاهما يؤدي إلى زيادة القلق، ويؤثران في مستوى الإنجاز والجوانب النفسية للفرد، الخوف من الفشل يمطكن أن يؤدي إلى تحسن الأداء، ولكن يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل الفرد إلى استخدام طرق دفاعية أخرى قد تعيق من الاستثارة الطاقة الكامنة لنجاح و الخوف من النجاح قد يؤثر في السلوك الإنجازي للفرد بحيث يرى أن النجاح والارتقاء لمستوى أفضل يفقده بعض المميزات مثل التفوق والتميز بين أقرانه.

6ــ تقدير الذات: يعتبر مفهوم الفرد لنسه وما مدى اعتقاده وثقته واستعداداته وقدراته وهو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل الهامة التي تؤثر على السلوك لإنجاز الفرد من حيث الاختبار، المثابرة أو نوعية الأداء، فالفرد الذي لديه تقدير ذاتي ايجابي للأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس والمثابرة والثقة بالنفس، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك، فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازي.

يتضح مما سبق أن الدافعية للإنجاز تتعلق بعدة عوامل منها ما يتعلق برعاية الوالدين ومنها ما يتعلق بالعوامل المدرسية بالإضافة إلى الرؤية المستقبلية والحاجة إلى التفوق و النجاح وتقدير الذات .

2 - 5 - قياس الدافعية للإنجاز:

عمل العديد من العلماء على وضع مقاييس واختبارات متنوعة من أجل قياس الدافعية ويمكن الإشارة إلى نوعين من المقاييس التي استخدمت في قياس دافعية الإنجاز، وسيتم عرضها على النحو التالي:

2 - 5 - 1 - المقاييس الاسقاطية : مقياس ماكليلاند وزملاءه

اختبار قياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، تم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده (Muray) 1938و يتم فيه عرض كل صورة من الصور لمدة (20ثا) أمام المبحوث ثم يطلب منه كتاب قصة تطلب الإجابة على أربعة أسئلة من كل صورة، والأسئلة كالآتي:

1ــ ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

2ــ ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

3ــ ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟

4ــ وما الذي يقوم بهذا العمل؟

5ــ ما الذي يجب عمله؟

وفي هذا الاختبار يقوم المبحوث بسرد قصة تحمل الإجابة على الأسئلة السابقة الذكر، حيث تستغرق مدة القصة أربع دقائق ويستغرق الاختبار ككل عشرين دقيقة

يرتبط هذا الاختبار بالتخيل الإبداعي ، ويتم تحليل القصص ونواتج الخيال بنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز.

على الرغم من أن ماكليلاند وزملاءه قد كشفوا المعاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع الذي وصل معال ثباته إلى (0.96) والى (0.58) في دراسة أخرى، أما بخصوص صدق فقد تبين أنه لا يوجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع، وكل من مقياس التفضيل الشخصي لـــ (إدوارد). ومهريبان (A.Mehrabian) للميل للإنجاز .

(عبد الحفيظ مقدم، 1993)

ونظرا إلى النقد الموجه لأساليب الاسقاطية قام بعض الباحثين بوضع بعض التعديلات على تلك المقاييس فقام "فرنش" بوضع مقياس الإستبصار (F.T.I) french testenischt في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صورة وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملا مقيدة تصف أنماطا ومتعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي تشتمل عليها لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال، ولكن ما يعاب على هذه المقاييس على الاسقاطية التي تعرضت للنقد الشديد من طرف الباحثين بأنها ليست مقاييس على الإطلاق وكنها تصف الانفعالات المبحوث بصدق مكشوف فيه كما أنها تتسم بالذاتية وتتطلب وقتا كبيرا في تصحيحها بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الاسقاطية .

ورغم شيوع هذه الطرق الاسقاطية في قياس دافعية الإنجاز إلا أن الباحثين فكروا في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياسها.

2- 5- 2- المقاييس الموضوعية:

مقياس الدافعية للإنجاز والمراهقين:

في الأصل يعود مقياس الدافعية لإنجاز للأطفال والمراهقين إلى هيرماتز(Harmans) وقد أشار إلى أن عبارات هذا المقياس صممت في ضوء نوع الأثر اتجاه السلوك (الإقدام أو الإحجام) حسب نظرية اتكسون، وتفضيل نوع المخاطرة (متوسطة في مقابل سهلة أو صعبة)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين من عبارات الاختبار الإجباري، وقام فاروق عبد الفتاح موسى بترجمته وتقنينه على البيئة العربية، حيث أصبح يتكون من

28 فقرة كاملة يلي كل منها عدد من العبارات التي تكتمل كل منها الأخرى.(عبد العزيز موسى، 1994

ملخص الفصل:

بعد تطرقنا لمختلف جوانب مفهوم الدافعية والدافعية للانجاز،تبنيت لنا الأهمية البالغة والكبيرة التي تتصف بها الدافعية،ومالها من تأثير على الأفراد بشتى مستوياتهم ومختلف نشاطاتهم،لدلك عمل العديد من العلماء والباحثين على القيام ببحوث تخص هذا الجانب،ورغم تعدد أرائهم وتعار يفهم لمفهوم الدافعية والدافعية للانجاز فان أعمالهم تكللت بنظريات فسروا من خلالها سلوك الانجاز وتوصلوا إلى تصنيف الدوافع والتميز بين أنواعها بأكثر دقة ووضوح وهو ماقمنا بتقديمه في هذا الفصل.

الفصل الرابع:

الجامعة الجزائرية

- تمهيد

1- مفهوم الجامعة

2- نشأة الجامعة الجزائرية

3- وظائف الجامعة الجزائرية

4- مهام الجامعة الجزائرية

5- الإصلاحات التي مرت بها الجامعة الجزائرية

6- أنظمة الدراسة في الجامعة الجزائرية

-ملخص الفصل

تمهيد

شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات متنوعة و سريعة، مست كل جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية...الخ

فالتعليم الجامعي اليوم يحتل أهمية متزايدة نظرا لتشعب المعارف وتكاثر التخصصات،بحيث يشكل إطارا للمرجعية في المزج بين القديم والجديد،وتعد الخزان الاحتياطي الذي يمد المجتمع بالكفاءات والإطارات والباحثين في شتى الفروع والتخصصات ،التي تعمل على تنميته وتطويره.

وتنتظر من الجامعة الجزائرية تحقيق مردود وفعالية كبيرين يتماشيان والتطورات التي تحدث على الساحة الوطنية والعالمية ،وهذا من خلال استجابتها لمتطلبات الفرد والمجتمع من تنمية ثقافية واجتماعية واقتصادية عن طريق التكوين والتأطير الجيد.

وسنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم الجامعة ،ونشأة الجامعة ووظائفها ومهامها،ثم نتطرق إلى الإصلاحات التي مرت بها الجامعة الجزائرية ،ابتداء من مرحلة الإصلاحات الجزئية إلى مرحلة الإصلاحات الشاملة ،أين نعرض نظام الدراسة الكلاسيكي،ونظام الدراسة (lmd)من خلال إبراز أهم ما يميز تنظيم التكوين،سير الدراسة،التقييم والتدرج في كل النظامين.

1- مفهوم الجامعة:

يرى بعض المفكرين إن الجامعة عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة وطلب العلم،دراسة وبحثا سعيا لاكتساب الحياة الفاضلة (تركي رابح عمامرة،1990،ص73)

وتعني في نظر بعض المفكرين أنها اتحاد مجموعة من المشتغلين في عمل واحد أو حرفة واحدة ،واشتق مصطلح جامعة (university)من الفظ اللاتيني (universitas)،وفي أواخر القرن الثاني عشر وأوائل القرن الثالث عشر أصبح هذا اللفظ يطلق على الاتحاد العلمي أو النقابة التي تظم عدد من رجال العلم سواء كانوا أساتذة أو طلابا،ومع مرور الزمن أصبحت الكلمة تعني اتحاد أو جمعية من الطلاب أو جمعية من الطلاب والمعلمين

معا،ثم أطلق عليها المعهد العلمي الذي يستخدم أساتذة ويعلم طلابا(سعيد طه محمود،السيد محمد ناس،2003،ص07).

2- نشأة الجامعة الجزائرية:

تعد الجامعة الجزائرية من أقدم الجامعات في الوطن العربي و هذا اثر مرسوم 1875 الذي تضمن إنشاء المدرسة التحضيرية للطلب والصيدلة،بعد ما كانت من قبل لا تتعدى مجرد إلقاء الدروس في الفيزيولوجية،وعلم التشريح الوصفي في مستشفى مدينة الجزائر من طرف أطباء عسكريين،أما فكرة إنشائها كانت سنة 1877 بينما تجسيد الفكرة لم تأت إلا بعد إصدار مرسوم 20 ديسمبر 1979 والذي تضمن إنشاء أربعة مدارس كبرى هي الطب و الصيدلية، والعلوم الآداب الحقوق.

وقدا كان التعليم في هذه الفترة وثيق الصلة بالمشاريع الاستعمارية حيث عملت فرنسا على إدماج وفرنسة الجامعة الجزائرية.

وكانت هيئة التدريس تتشكل من ممثلين للأقلية الأوربية، أما الطلبة فكانوا أوربيين مع أقلية جزائرية.

وقد ازداد الفارق بين عدد الطلبة الجزائريون والفرنسيون خاصة بعد اندلاع الثورة التحريرية اثر التعبئة والتجنيد الجماعي للطلبة الجزائريون في صفوف جيش التحرير لاسيما بعد إضراب 19 مايو 1956،وقد قدر عدد الطلبة الأوروبيين في هذه الفترة ب4500طالبا فقط سنة 12/01/1962(cuide dé université d'alger 1988/1987).

3- وظائف الجامعة الجزائرية:

1ــ تعد الجامعة إحدى الدعامات الرئيسية التي يرتكز عليها المجتمع حيث تساهم في تقدمه ونموه في شتى الميادين،وهي من أهم المؤسسات العلمية الأكاديمية المسؤولة بدرجة كبيرة على إصلاح مؤسسات المجتمع الأخرى ورفع مستواها.

2ــ إعداد الإطارات الكفاءة من الجامعيين المختصين في فروع المعرفة العلمية والمهنية اللازمة لخدمة المجتمع.وتؤكد "شيخة المسند " إن الجامعات لها دور كبير في عملية التنمية وهذا من خلال تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية المزودة بالمهارات

الفكرية،وهي مسؤولة أيضا على تربية الفرد نفسيا واجتماعيا مما يسهل عملية التغيير الاجتماعي (فيصل محمود الغرابية،لطفي عبد القادر غرابية،2005)

3ــ متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي بكل مستجداته المتمثلة في تشعب العلوم وتكاثر التخصصات ،والكم الهائل من المعارف .مما يجعل الجامعة بحكم طبيعة رسالتها في ضمان عدم اتساع الفجوة بين ما تقدمه وبين ما تتصف به هذه التحديات من سرعة في الحركة،والقوة في المواجهة و تعدد في الأبعاد.

4ــ مساعدة المتعلمين على اختبار الأسلوب الأمثل في التعلم وذلك من خلال التركيز على كيفية استفادة الطالب من العلوم المتنوعة،والمتدفقة من مصادر متعددة.

5ــ إعداد مرتكزات القاعدة المعرفية،فالتعليم الجامعي تقع على عاتقه بناء القدرة العلمية باعتبارها المهمة المباشرة والمستقبلية الأكثر أهمية وإلحاحا، ولا بتجسدها هذا الإعداد إلا في إفراد مؤهلين و مزودين بالكفاءات اللازمة لذلك.

4- مهام الجامعة الجزائرية :

إذا كانت الجامعات بمفهومها الحديث تعد البوابة الحقيقية للخروج من دائرة التخلف والاستلاب الثقافي والتبعية الفكرية،وللدخول في دائرة لإثبات الوجود القومي والهوية الوطنية وتحقيق التطور في شتى نواحي الحياة، فان هذا الهدف العام أصبح أكثر إلحاحا،من هذا المنطلق،فقد ألقى على كاهل الجامعة الجزائرية للقيام بمهام عديدة تغيرت حسب المتطلبات السياسية والاجتماعية للبلاد إلا أن الخطوط العريضة لأهدافها وللمهام المطالبة بالقيام بها لا تحيد كثيرا عن هذه المهام المتمثلة في :

1ــ ربط التعليم الجامعي بالحقائق الوطنية وجعله يعالج المشكلات الحياة المختلفة وتوجيهه نحو الفروع التي يحتاجها الاقتصاد الوطني.(محمد مقداد،1995،ص224)

2ــ تزويد القطاع الاقتصادي بالإطارات كما وكيفا قادرة على تلبية متطلبات التنمية في البلاد، ومتمكنة في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.

ومن خلال ما سبق،سعت الجزائر على أحداث عدة إصلاحات شملت نظام التعليم العالي حتى يتساير مع متطلبات وأهداف السياسة التنموية في البلاد منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

تزداد أهمية هذا الطرح بالنظر إلى مخلفات العهد الاستعماري التي فرضت على الدولة الجزائرية مواجهة العديد من المتغيرات على جميع الأصعدة،وعلى صعيد المؤسسات الجامعية.

5- الإصلاحات التي مرت بها الجامعة الجزائرية:

إن الدور الكبير المنتظر للجامعة الجزائرية هو تحقيق مردود وفعالية،يتمشيان مع التطورات التي تحدث على الساحة الوطنية و العالمية، وهذا من خلال ما يتطلبه المجتمع والفرد من تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية عن طريق التأطير والتكوين الجيد ، ومن خلال ما نلاحظه منذ الاستقلال إلى يومنا هذا على مستوى الجامعي معاكس تماما لهذا الدور، وهذا ما يظهره المسؤولون من إصلاحات ــ شبه إصلاحات ــ غير ملائمة ولا تستجيب للنقائص في لبها، حيث لا يعالجونها في أعماقها وأوانها، وفي شقها الملموس والمعنوي، وعوض النظر إلى الجامعة كمؤسسة عليها أن تتهيكل وتؤكد نفسها بنفسها، وتتهيكل لتستجيب لمتطلبات المجتمع وهذا بقيامها بمهامها الفكرية والعلمية والثقافية.

وفي هذا السياق يضيف " " أن النظام التعليمي الجامعي في الجزائر مكلف بتعميق مشروع أساسي وهو تكوين الأعضاء الذين توضع على عاتقهم مسؤولية إعداد ظروف الإنتاج والإبداع.(Silaacher,1985,p65)

ومن خلال هذا سنعرض أهم المحطات الإصلاحية التي مر بها التعليم العالي في الجزائر وهذا ابتداءا من ما بعد الاستقلال إلى وقتنا الراهن:

5-1- مرحلة الإصلاحات الجزئية(1962ــ1671) :

بقية الجامعة الجزائرية على حالها ولم تغير عدة سنوات بعد الاستقلال حيث أنها حتى سنة 1970 كانت ولازالت تنتهج نفس السياسة الفرنسية، فكانت السنة الدراسية الأولى في كليات الآداب والعلوم في الجامعة الجزائرية آنذاك نفسها السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية،المعروفة قبل سنة 1966،وتمسكت بمجموعة الهياكل التوظيفية الموروثة من العهد الاستعماري،وكانت تميل لرضاها الذاتي أكثر من ميلها لتكوين وتقديم إطارات ذات مستوى عالي والضروري للتنمية الوطنية(A.Couilon,1976,p245).

وأيضا تميزت هذه المرحلة بإدخال تعديلات على تسيير الجامعة والتوظيف لتكييف التعليم العالي وجعله يتماشى وسياق السيادة الوطنية،وبفرض توفير الإطارات والتقنين في مختلف التخصصات،حيث انشأ منذ بداية1962معاهد تقنية متخصصة.

وهكذا احتفظت الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال حتى سنة1971بالهياكل الموروثة من الاستعمار الفرنسي،حيث انتقدت وأعيد النظر فيها في فرنسا وتم إصلاحها للمرة الأولى سنة1966 ثم أعيد تأسيسها سنة 1968.

ولمدة تقارب عشر سنوات، تم إعادة إنتاج لليني الفوقية التي كانت نتيجة لتاريخ مجتمع آخر مختلف من حيث لغته وانتمائه الحضري ومستوى تطوره الاقتصادي،فالمؤسسة الجامعية الموروثة كانت في اتجاه معاكس للاختيارات السياسية الكبرى للجزائر آنذاك كجمهورية ديمقراطية شعبية تسعى لبناء الاشتراكية،وهذا من خلال مواصلة أو استمرارية الجامعة الجزائرية استرادها لهياكلها المؤسساتية ولغتها وبرامجها التعليمية وأساتذتها وحتى شهاداتها التي كانت معترف بها من طرف الدولة الفرنسية كأنها هي التي كانت تمدها في إقليمها(Mouhamed chamallah,2005,p82).

وتتميز هذه المرحلة أيضا بتكوين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970،حيث شهدت هذه المرحلة تطورا ملحوظا في إعداد الطلبة ،حيث قدر مجموعهم في سنة 1962 ب:3000طالب واستطاع أن يتزايد بمعدل 1000طالب سنويا ليبلغ 10000طالب سنة 1969/1968.

كما تقرر في هذه المرحلة إنشاء جامعات ومعاهد التعليم العالي موزعة على كافة ولايات البلاد وذلك لعدة أسباب منها:

1ــ تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم تطبيقا عمليا عن طريق توزيع الجامعات على مختلف مناطق البلاد،وعموما عرفت بسياسة التوازن الجهوي في التعليم الجامعي.

2ــ تجنب تمركز الطلبة في العاصمة نظرا لما يترتب على ذلك من ازدحام في مراكز الاستقبال والإيواء .....وغيرها.

3ــ التنوع في اختصاصات كل جامعة،بحيث تصبح كل جامعة جديدة تخدم أغراض التنمية في المنطقة التي توجد بها،وبدلك يتطور التعليم الجامعي ويصبح تعليما وظيفيا يخدم حاجات ومتطلبات كل منطقة يوجد بها (تركي رابح عمارة ،1990،ص98).

5-2- مرحلة الإصلاحات الشاملة (1971،إلى يومنا هذا):

امتدت هذه المرحلة من سنة 1971الى يومنا الحالي،وقد أعيد النظر في هذه المرحلة في محتوى برامج التعليم العالي والبحث العلمي،والقيام بالعديد من الانجازات.وقد مست نظام التعليم الجامعي إصلاحات جديدة حيث انطلقت سنة 2004م

وبذلك يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى فترتين أساسيتين هما:

-الفترة الأولى:من1971الى يومنا هذا.

-الفترة الثانية:تخللت الفترة الأولى من 2004الى يومنا هذا.

1-الفترة الأولى:وتقسم كالآتي:

1ــ من 1971الى1984:

ومن خلال هذه الإصلاحات تم تجديد أساليب التسيير ودراسة القانون الأساسي للجامعة بمشاركة الأسرة الجامعية،إلا أن ظهرت هناك صعوبات فيما يخص مشاركة هذه الأسرة الجامعية وهذا نظرا لغياب منظمات للشباب(ministére de l'esrs, 1979,p7).

وصادفت هذه المرحلة أيضا تنفيذ المخطط الرباعي الثاني،وقد تميزت بكونها أكثر طموحا وأكثر صلة بالتنمية،حيث حدد المخطط ضرورة إنجاز 32000مقعدا دراسيا جديد في الجامعة بالإضافة الى900مقعد تأخرت عن الإنجاز من المخطط الرباعي الأول،وكان المتخرجين 5278متخرجا في مختلف الفروع سنة 1977/1976(محمد العربي ولد خليفة،1989،ص89).

وتم تنفيذ في هذه المرحلة مرسوم 24سبتمبر 1983،حيث اشتمل هذا المرسوم على عدة تعديلات على مستوى التعليم العالي والبحث العلمي،وقد نتج على ذلك إنشاء معاهد جديدة مثل:معهد العلوم الإنسانية،معهد علم المكتبات والتوثيق،معهد الرياضة والتربية البدنية،وقد أصبحت المعاهد السابقة للعلوم الطبية وجراحة الأسنان والصيدلة تشكل معهد العلوم

الاجتماعية إلى خمس معاهد : علم الآثار ،علم الاجتماع ،التاريخ والفلسفة،علم النفس وعلوم التربية.

أما المدرسة العليا للتجارة فقد أصبحت معهدا وطنيا تطبيقا لمرسوم رقم(83)

ولقد شهدت الجامعة الجزائرية خلال هذه المرحلة عدة انجازات إضافية تمثلت في:

1ــ ديمقراطية التعليم العالي وتعريبه.

2ــ إدماج الجامعة الجزائرية في سياق حركة التنمية الشاملة.

3ــ جزارة الهياكل والمناهج والأطر الجامعية.

4ــ تكوين إطارات كفأة عليا حسب ما تتطلبه تنمية البلاد.

5ــ وضع نظام توجيه يسمح بتطوير الفروع العلمية في مختلف الجامعات والمعاهد العليا وإعطاء الحرية في اختيار الفروع العلمية أو التكنولوجية.

2- من1984الى1990

ارتأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تنظم ملتقى حول التسيير الجامعي،وهذا في أكتوبر 1986،وهذا لفائدة الإطارات المسيرة لهذا القطاع،حيث أتاح هذا الملتقى مجالا للنقاش وتبادل الأفكار والتجارب وهذا بناءا على دراسة المعالم الأساسية والرئيسية للتسيير.

واشتمل هذا الملتقى على محاضرات تناولت الجوانب النظرية والتطبيقية وعناصر تتعلق بالتنظيم كالنظام والهيكلة وأداة المسير الضرورية ،وشارك في هذا الملتقى مسؤولي المؤسسات الجامعية وأساتذة وباحثين ورؤساء المؤسسات .

وخلال هذا المؤتمر أعطيت أهمية كبيرة لعنصر التسيير في المؤسسات الجامعية،لان التسيير له تأثير كبير على مردود المؤسسات بما فيها المؤسسات الجامعية ،لذا فمسيري المؤسسات الجامعية على عاتقهم مسؤولية كبرى للنهوض بها(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،اكتوبر1986).

ورغم الانفتاح السياسي التي عرفته الجزائر بعد أحداث اكتوبر1988 بقيت الجامعة الجزائرية تعاني عدة مشاكل،التي تفاقمت وأدت إلى حدوث الانفجار،التي تمثلت في

الاضطرابات المتتالية على الساحة الجامعية والتي نذكر منها اضطرابات الطلبة والأساتذة.

وتميزت هذه الفترة أيضا بعدة توترات مرت بها البلاد والتي لها اثر كبير على الجامعة،حيث تغيرت الحكومة عدة مرات وفي فترة قصيرة مما أدى إلى عدم استقرار واستمرارية المشاريع المنشودة.

وفي شهر سبتمبر 1989 تمت المصادقة في إطار الأحكام الواردة في الدستور،على برنامج حكومي يهدف إلى إجراء تغييرات وتعديلات عاجلة وضرورية للرفع الفعلي للمستوى الثقافي،وجعل الجامعة قطبا للانشغال العلمي والثقافي،وكل هذا يكون في إطار استقلالية ذات نطاق واسع،وتدعيم العلاقات مع عالم الشغل.وتميزت هذه الفترة بالانجازات التالية:

1ــ إنشاء العديد من الجامعات والمعاهد والهياكل.

2ــ ظهور الخريطة الجامعية نظرا لتزايد إعداد الطلبة تتحدد وتنظم إعداد المقاعد البيداغوجية في كل جامعة وكل فرع.

3ــ إنشاء جامعة التكوين المتواصل.

3ــ من1990الى2004:

بعد إعداد الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة تم تقديمه للأسرة الجامعية لتتم مناقشة وإثرائه وذلك خلال1990، ثم يتم إقراره وإخضاعه للأحزاب السياسية والجماعات الطلابية والنقابات ووسائل الإعلام والاتصال، وذلك في إطار نقاش عام.

.(Rachedi .A,1990,exnistve délégué aux universités)

وقد لاق هذا الملف ردود عنيفة،حيث أقيمت عدة تظاهرات واضطرا بات على المستوى الوطني ،واختلفت القراءات وفقا لاختلاف الانتماءات وخاصة السياسية ،ووصف هذا الملف بالغامض.

إن الملف التمهيدي لاستقلالية الجامعة،لم يحقق أهدافه بل أسفر على عدة اضطرابات،وهذا كان نتيجة لفشل الإصلاحات من جهة،ولدخول النزاعات الاجتماعية والمهنية إلى الساحة

الجامعية التي أفرزت على تضارب الآراء والمواقف حول الغموض الذي يسود اتجاهات الجامعة ومشاريع إصلاحها.

كما تركزت في هذه الفترة على نظام التوجيه وتسجيل الطلبة الجدد،حيث سمحت التسجيلات الأولية بالإعلام الآلي خلال الفترة الممتدة من1990الى1997 بتنظيم كل دخول جامعي لتخفيف الضغوط على المؤسسات الجامعية،ولكن ووعيا من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالصعوبات والرهانات فيما يخص تكوين الإطارات المؤهلة،فقد اختارت بالنسبة للدخول الجامعي 1998ــ1999نظاما لتوجيه.

والتسجيل يهدف إلى الاستجابة ما أمكن لخيار الطالب،كما يضمن هذا النظام أيضا تحكما اكبر في تدفقات إعداد الطلبة مع بقاء الأسس المعتمدة في التوجيه بدون تغيير (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ص3ــ5).

-الفترة الثانية :

بموجب توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية،الذي صادق عليه مجلس الوزراء المنعقد في 20افريل2002،وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والوسيط والبعيد،الذي برمج في إطار إستراتيجية العشرية لتطوير القطاع للفترة مابين 2004و2013 فقد بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.تتمثل مرحلته الأولى في وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية ،وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي.(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2005/2001،ص03).

ومن خلال المرسوم التنفيذي رقم 04/371المؤرخفي2004/11/21 عرفت الجامعة الجزائرية نظاما جامعيا جديدا يعرف بنظام:لسانس،ماستر،دكتوراه أو نظام (ل.م.د)(L.M.D)، تم من خلاله استحداث شهادات جديدة وتخصصات من شانها مواكبة التطور الاقتصادي والتكنولوجي والاجتماعي الذي يعيشه المجتمع الجزائري.(مركز الانخراط المركز،2007/2006).

ولقد أبرز مزاياه الرئيس عبد العزيز بوتفليقة في خطابه بمناسبة عيد الطالب في2006/05/19قائلا:"الهدف هو الارتقاء بالفعل التعليمي البيداغوجي،وضمان تكوين نوعي راق للكفاءات والنخب وفقا للمرجعيات الدولية،في جامعة عصرية متطورة ترعى الامتياز وتشع الابتكار والإبداع وتكون مندمجة في محيطها الاقتصادي والاجتماعي ومتفتحة على محيطها الدولي".

وفي خطابه خلال الجلسات الوطنية للتعليم العالي في جوان2008 قال الرئيس بوتفليقة:"انه تكوين يتم تصميمه من قبل الأسرة العلمية في هذه الجامعة أو تلك ويتم بناؤه في شكل مجالات تكوين تتفرع بدورها إلى شعب وتخصصات ممثلة في مسالك تكوين نموذجية يجعل هيكلة التعليم العالي في بلادنا متساوية مع نظيرتها في العالم،ويضفي على الشهادات الوطنية التي تمنحها الجامعات الجزائرية مقروئية أفضل على الصعيدين الإقليمي والدولي."(مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،2008).

وقد أطلق النظام الجامعي الذي يخص الفترة الأولى والممتد من1971الى يومنا هذا "بالنظام الكلاسيكي " وأطلق على النظام الجامعي الجديد والممتد من2004الى يومنا هذا بالنظام(L.M.D)،والذي يرمي بالدرجة الأولى إلى إصلاح إختلالات النظام الكلاسيكي،ومع ذلك فهو يسايره،حيث لم يتم بعد إلغاء التكوين في النظام الكلاسيكي.

6- أنظمة الدراسة في الجامعة الجزائرية:

لقد شهدت الجامعة الجزائرية نظامين دراسيين هما:

النظام الكلاسيكي ونظام (L.M.D).

6-1- النظام الكلاسيكي:

شهد التكوين في النظام الكلاسيكي عدة تحسينات وتعديلات مست على وجه الخصوص محتوى البرامج التعليمية،بهدف تكوين إطارات ذات قدرات تقنية متشبعة بالشخصية الجزائرية ،واعية بالحقائق الوطنية ومرتبطة بسياق التطور،من خلال مد الطالب الجامعي بالمعلومات التي تيسر له التصرف بطريقة فعالة في قطاع الإنتاج الذي يوجه إليه في

نهاية دراسته،كما تساعده على القيام بمهمة التنظيم في قطاع اجتماعي أو اقتصادي معين.(مراد بن اشنهو ،بدون سنة،ص04)

6-1-1-تنظيم التكوين في النظام الكلاسيكي:

يتوج التكوين في النظام الكلاسيكي بشهادة جامعية تكون بمثابة اعتراف شرعي بمقدرة معينة للعمل في مجال محدد، لهذا تمت خلال مراحل النظام الكلاسيكي تحديد فترات تكوين. ومد مختلف القطاعات بالإطارات الكفأة.

ــ وتنقسم شعب التكوين العالي في النظام الكلاسيكي إلى قسمين حسب مدة التكوين:

1ــ التكوين قصير المدى: ويظم مجموعات الشعب التالية:

ــ التكنولوجيا.

ــ العلوم الطبيعية.

ــ العلوم الاجتماعية والإنسانية.

وكل مجموعة الشعب تتكون من مجموعة من الفروع، مدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات ويتحصل من خلالها الطالب على شهادة دراسة الجامعية التطبيقية(ش.د.ج.ت)(U.A D.E)

2ــ التكوين طويل المدى:

ويظم مجموعات الشعب التالية:

ــ المدارس العليا للأساتذة.

ــ التكنولوجيا.

آداب ولغات وفنون.

ــ علوم اجتماعية وإنسانية.

ــ علوم الطبيعية والحياة.

وتظم كل مجموعة الشعب بدورها مجموعة من الفروع، ولا تقل دراسة في التكوين طويل المدى عن أربع سنوات.(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006).

وشهادات الممنوحة من طرف تكوين طويل المدى هي :

ــ شهادات دراسات العليا (ش,د,ع)(D.E.S).

ــ شهادة ليسانس

ـــ شهادة أستاذ التعليم الأساسي(ا،ت،ا)(P.E.F)

ـــ شهادة أستاذ التعليم الثانوي(ا،ت،ث)(P.ES)

ـــ شهادة أستاذ التعليم الثانوي التقني(ا،ت،ث،ت)(P.E.S.T).

ـــ شهادة الهندسة المعمارية.

ـــ شهادة الهندسة.

ـــ شهادة البيطرة

ـــ شهادة جراحة الأسنان

ـــ شهادة الصيدلة

ـــ شهادة الطب

(وزارة التعليم العالي دليل حامل البكالوريا الجديد 2008. www.mesrs.dz)

والجدير بالذكر إن الطالب المسجل في التكوين قصير المدى يمكنه بعد إنهاء دراسته الالتحاق بتكوين طويل المدى، وذلك حسب الترتيب ألاستحقاقي وفي حدود 10% لكل دفعة متخرجة وفي هذه الحالة يوجه الطالب إلى السنة الثالثة من التكوين طويل المدى في الاختصاص نفسه.

ويمكن للطالب بعد حصوله على شهادة التدرج طويل المدى أو شهادة تعادلها والتي تثبت انه متحصل على كل الوحدات البيداغوجية إن يواصل التكوين فيما بعد التدرج والحصول على شهادة الماجستير في تخصص جامعي معين.

يفتح الالتحاق بالتكوين لنيل شهادة الماجستير عن طريق المسابقة، وتدوم فترة الدراسة سنتين، ويشترط فيها تسجيلان سنويان متتاليان، كما يتضمن التكوين لنيل شهادة الماجستير ما يلي:

ـــ التعليم النظري

ـــ التعليم التطبيقي في المخبر في الاختصاصات التي يكون فيها هذا التعليم ضروريا.

ـــ التعليم المنهجي أوالبيداغوجي أو في البحث.

ـــ محاضرات ورشات، ندوات.

ـــ تحضير مذكرة.

بعد مناقشة المذكرة ونيل شهادة الماجستير، يسمح للطالب بالتسجيل في أطروحة الدكتوراه إذ تحصل على معدل عام يساوي أو يفوق 20/12.

تدوم فترة تحضير أطروحة الدكتوراه أربعة(04) أو خمس(05) فصول ولا يمكن أن تتم مناقشة الأطروحة إلا بعد 04 تسجيلات متتالية على الأقل،ويمكن للمترشح مناقشة أطروحته في أي وقت من سنة آخر تسجيل له،وعقب المناقشة ينجح المترشح آو يؤجل،ويعطي الناجح المترشح لقب دكتور في العلوم(محمد شطوطي،2003،ص89ــ99)

6-1-2 - سير الدراسة:

تتم الدراسة داخل القاعات أو المدرجات على شكل محاضرات أو أعمال موجهة،الوحدة الزمنية البيداغوجية تساوي ساعة ونصف.

يتكون برنامج الدراسة من مقاييس سداسية أو سنوية،والمقياس هو جزء معين من علم ما،يحدد محتواه وحجمه الساعي وكذا معالمه بقرار وزاري(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،دليل الطالب الجامعي،2004/2003،ص13).

بحيث يتم إعداد محتوى المقياس بطريقة تجعله يناسب جزء مترابطا من تخصص ما ويشكل مادة قائمة بذاتها تربويا،ويقع تدريس هذه المقاييس في فترة أو أخرى من مدة الدراسة المؤدية إلى شهادة جامعية.

تضبط المقاييس بطريقة تناسب تخصصا معينا مع بقائها مترابطة مع المستوى العلمي والتربوي،فالمقياس الواحد يناسب شهادة واحدة،ومن الممكن أيضا أن يدخل مقياس في المنهج الدراسي لعدة شهادات.(مراد بن اشنهو،ترجمة عائدة أديب بامية،بدون سنة،ص09ــ10).

6-1-3-التقييم والتدرج: يخضع الطلب خلال تكوينه بالنظام الكلاسيكي إلى عملية تقييم لمؤهلاته وقدراته بهدف تحديد شروط التدرج إلى السنة الموالية، وتتم عملية التقييم من خلال:

1ــ التقييم المستمر: ويشمل مايلي:

ــ امتحانات جزئية: ولا يقل عدد هذه الامتحانات من:

ــ امتحانين جزئيين(02)بالنسبة للمقاييس السنوية.

ــامتحان جزئي واحد بالنسبة للمقاييس السداسية.

ــ تتم الإعمال الموجهة (TD)،الزيارات الميدانية،الملتقيات،الندوات وكل شكل من أشكال المشاركة.

ــ تقييم الأعمال التطبيقية(TP)

ــ امتحانات قصيرة المدى(امتحانات فجائية).

ــ مذكرات،تقارير،أو مشاريع تربصات تطبيقية أو نهاية التخرج.(وزارة التعليم والبحث العلمي،قرار رقم 151المتضمن لكيفيات التنظيم،التقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج،مؤرخ في 1998/11/02،المواد 04ــ06ــ08ــ11).

2ــ **الامتحان الشامل**:وهو اختيار يشمل مجمل برنامج السنة أو السداسي،وينظم لصالح الطلبة الذي لم يحصلوا على معدل عام للسنة أو السداسي،يسمح لهم بالانتقال إلى السنة الموالية الو السداسي الموالي و يمنع منه الطلبة الناجحون .

3ــ امتحان استدراكي: يفتح للطلبة الذين تحصلوا على معدل دون 20/10 ويشمل البرنامج السنوي أو البرنامج السداسي للمقياس الذي لم ينجح فيه الطلب.

تكون نتائج مداولات التقييم على دورتين:

ــ دورة جوان(الامتحانات العادية+امتحان الشامل).

ــدورة سبتمبر(امتحان الاستدراك).

تحسب معدلات المقاييس السنوية والسداسية والعادية وفق المعدلات التالية:

ــ المقاييس السنوية:

$$\frac{\text{الامتحان الجزئي الأول+الامتحان الجزئي الثاني+ نقطة(TD)و/أو(TP)}}{3}$$

ــ المقاييس السداسية:

$$\frac{\text{الامتحان الجزئي+نقطة (TD)و/أو(TP)}}{2}$$

ـــ الامتحانات العادية:

مجموع الامتحانات الجزئية+نقطة(TD)و/أو(TP)

عدد الامتحانات الجزئية+1

يكون الطلب ناجحا إذا كان:

ـــ المعدل العام السنوي يسوي على الأقل(20/10)

ـــ معدل كل مقياس يساوي على الأقل(20/05)

تحدد ملاحظات نتائج الامتحانات العادية:ناجح ـــالشامل ـــمؤجل(الطالب الغائب بعذر في الامتحانات الجزئية).

بحيث تحسب نقطة امتحان الشامل كنقطة امتحان جزئي ويكتب محضر ملحق في نجاح الطالب في الدورة العادية.

تحسب معدلات المقاييس في دورة جوان كما يلي:

الامتحان الشامل× عدد الامتحانات الجزئية+نقاط(TD)او(TP)

عدد الامتحانات الجزئية+1

ـــ تؤخذ أحسن نقطة بين الشامل ومعدل الامتحانات الجزئية.

ـــ تحسب أحسن المعدلات بين نتائج الشامل والامتحانات الجزئية ويعاد حساب المعدل.

ـــ تجرى مداولات لتحديد قائمة الناجحين.

ـــ تحدد ملاحظات مداولات دورة جوان كالتالي:

ـــ ناجح(المعدل اكبر أو يساوي20/10بدون نقطة اقصائية).

ـــ استدراك (المعدل يفوق أو يساوي 20/10بدون نقطة اقصائية)

ـــ راسب

ـــ توجيه

أما بالنسبة لدورة سبتمبر الاستدراكية:

ـــ تحسب نقطة دورة الاستدراكية لمعدل نهائي.

ــ يحتفظ الطالب بأحسن المعدلات بين دورة جوان ودورة الاستدراك.

تجري مداولات لتحديد القائمة النهائية للناجحين.(عبد الكريم قرشي،1998).

تحدد ملاحظات ومداولات دورة الاستدراك كالتالي:

ــ ناجح

ــ راسب

ــ توجيه

وبالنسبة لمداولات الطلبة غير الناجحين(خلال كل الفترة الجامعية):

ــيحتفظ الطالب بالمقاييس الناجح فيها.

ــ الرسوب الأول مسموح به (الفرار الوزاري رقم23بتاريخ 1987/07/18الموضوع إعادة السنة).

6-2- نظام(L.M.D)ليسانس،ماستر،دكتوراه:

لقد شهد العلم العديد من التطورات والمستجدات الجديدة، التي تفرض على التعليم العالي في كل مجتمع أو دولة أن يطور نفسه خاصة وان التقدم الحضاري في المجتمع المعاصر في المؤسسات وغيرها تنعكس على القطاعات الأخرى،اذ لم تعد هناك مؤسسة يمكن أن تتعلق على نفسها أو تنعزل على مجريات الحياة، إلا كان مصيرها التخلف والفناء.

وانطلاقا من سعي الجزائر نحو امتلاك المعرفة والتحكم في التكنولوجيا،والتي تتمثل اليوم أسس المجتمعات الحدية التي تشكل فيها الجامعة الفضاء الأمثل للإنتاج والتطوير.حيث سعت الجزائر على غرار البلدان الانجلوسكسونية والبلدان الصاعدة كالصين والهند وتركيا وغيرها في إصلاحات عميقة لمنظومتها التعليمية.

وعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لصلاح المنظومة التربوية في تقريرها وتوجيهات المخطط التنفيذي الذي صادق عليه مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في 30افريل 2002،حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي استراتيجية عشرية لتطوير القطاع للفترة2004ــ2013،وتتضمن هذه الإستراتيجية في احد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

تتمثل المرحلة الأولى لهذا الإصلاح في وضع هيكلة جديدة للتعليم تستجيب للمعايير الدولية وتكون مصحوبة بتحسين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية وباعتماد تنظيم جديد للتسيير البيداغوجي،وهو ما أصبح يعرف بنظام(L.M.D).

6-2-1- أهداف ودوافع الإصلاح:

ــ الرغبة في تخطي نواحي النقص في النظام الحالي.

ــ الرغبة في تحسين أوضاع الجامعة بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة.

ــ الرغبة في تطبيق ما توصلت إليه الأبحاث البيداغوجية الحديثة.

ــ تحسين نوعية الإعلام والتوجيه ومرافقة الطالب.

ــ تطوير التمهين في الدراسات العليا(عبد الكريم حرز الله وكمال بداري،2008،ص25).

تمكين الجامعة من التفتح أكثر على العلم وما يحدث فيه من تطور خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.

ــ اكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تتماشى مع المحيط الاجتماعي المهني مع توسيع فرص التكوين المختلفة.

ــ تطوير آليا التكيف المستمر مع تطورات المهن.

Université mentouri constantine, le Systems lmd a'

Université mentouri constantine,edition de

Université mentouri constantine, 2005;p4

ولتحقيق هذه الأهداف وضع هيكلة من ثلاثة مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية بعد البكالوريا وهي:

1ــ مرحلة أولى:

ــشهادة البكالوريا+03سنوات وتتوج بشهادة اللسانس

2ــ مرحلة ثانية:

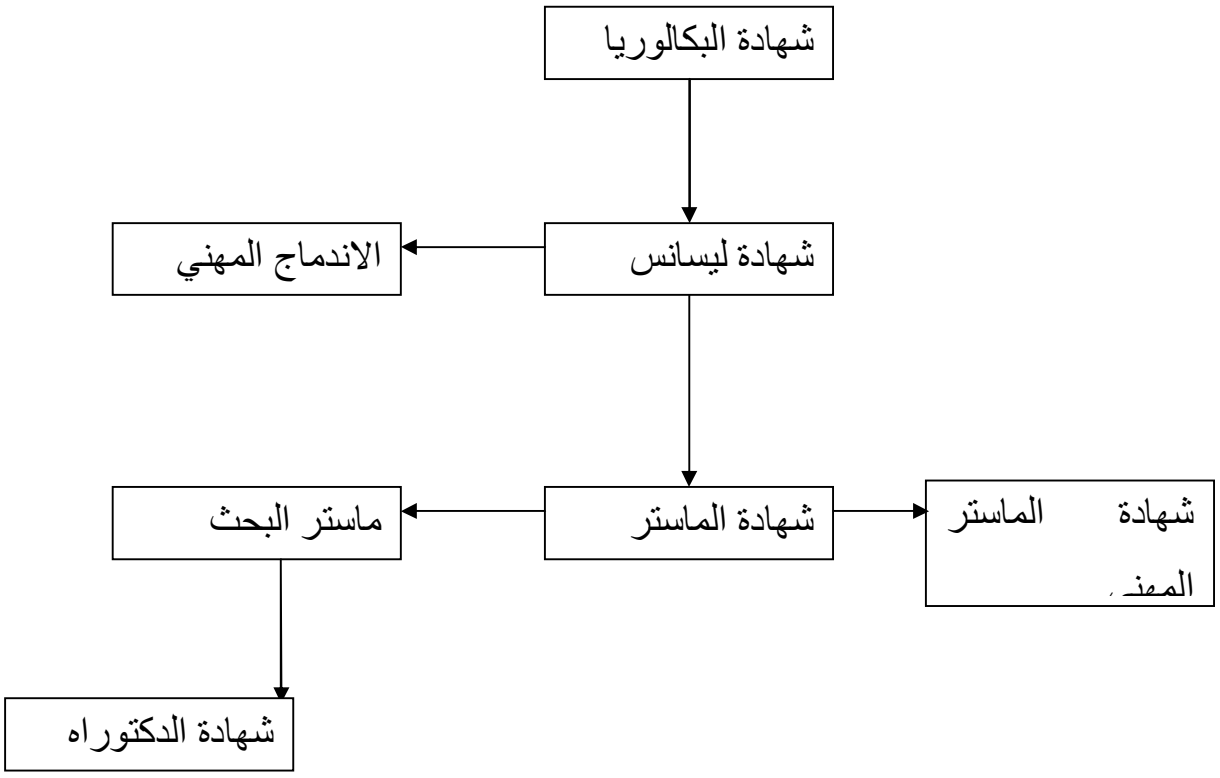
ــ شهادة البكالوريا+05سنوات وتتوج بشهادة الماستر

3ـ مرحلة ثالثة:

ـ شهادة البكالوريا+08سنوات وتتوج بشهادة الدكتوراه

وفي كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة.

الرسم البياني العام لنظام(LMD)



(السعيد بن عيسى وبلقاسم بلقيدوم، 2005،ص281)

6-2-2- خصائص نظام(LMD)

يتميز نظام(LMD)في مجال التعليم ب:

1ــ هيكلة جديدة للتعليم.

2ــ إعادة تنظيم التعليم.

3ــ محتويات جديدة للبرامج.

4ــ تقييم وتأهيل عروض التكوين.

1ــ الهيكلة الجديدة للتعليم:

تسمح الهيكلة الجديدة للنظام(LMD)(لسانس،ماستر،دكتوراه)
بمقروئية اكبر للشهادات في السوق العمل وتتمحور حول أطوار ثلاثة

ــالطور الأول يتوج بشهادة الليسانس.

ــ الطور الثاني يتوج بشهادة الماستر.

ــ الطور الثالث يتوج بشهادة دكتوراه.

2ــ إعادة تنظيم التعليم:ينظم التعليم في سداسيات مكونة من وحدات تعليمية،تجمع التكوينات في ميادين للتكوين يعتبر ميدان التكوين بناء منسجما يغطي تخصصات عديدة يتم اقتراح التكوين في شكل عروض التكوين التي تنقسم الى ميدان ــ فرع.

تخصص يتم قياس التكوين المقدم للطالب والمتحصل عليه حسب الرصيد،وليس حسب سنوات الدراسة مثلا يجب الحصول على180رصيد للحصول على اللسانس،ويجب الحصول على120رصيد للحصول على الماستر.

الرصيد هو:الوحدة التي تسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي(في المحاضرات، الأعمال التطبيقية، الأعمال التوجيهية،التدريبات،المذكرات،العمل الشخصي.).يمكن تحصيل وتحويل هذه الأرصدة من اختصاص إلى آخر ومن مسار إلى آخر.

ــ البرامج البيداغوجية:تعد محتويات برامج التكوين للكي تستجيب لمتطلبات الاحتياجات المتعددة للمجتمع والاقتصاد(زكريا بن الصغير،2008،ص09ــ10).

3ــ بناء عرض التكوين:أدرج الإصلاح ديناميكية جديدة في مجال بناء التكوينات العليا ووفق هذا التطور فانه يتعين:

ــ على الوزارة تحديد استراتيجية شاملة للتعليم العالي ورسم الخطوط التوجيهية للمخطط التوجيهي الوطني للتكوين العالي.

ــ على مؤسسات التعليم العالي تحديد واقتراح في إطار هذه الإستراتيجية سياستها الحالية في مجال التكوين والبحث والاعتماد على كفاءتها ومعطياتها وقدرات محيطها.

ــ على اللجان الجهوية للتقييم وكذا اللجنة الوطنية للتأهيل،القيام بالتقييم والمصادقة على التكوينات المقترحة وتأهيل مؤسسات التعليم العالي لضمان التعليم المناسب.

يتم تطور التكوين العالي في المقام الأول من منظور الأهداف الأكاديمية قصد الاستجابة لاحتياجات الجامعية،يترجم هذا التكوين فيما بعد إلى برامج دراسية مصممة من طرف الأساتذة أنفسهم،من خلال تشكلهم لفرق التكوين بالإضافة إلى الإمكانيات البشرية،المادية ،المالية الواجب تسخيرها كل هذه العناصر تقدم على شكل عروض التكوين.

ذلك يكتسي عرض التكوين،إما توجها أكاديميا أو توجيها مهنيا بينما يرتكز عرض التكوين في الماستر،بشكل قوي على مخابر البحث التابعة للجامعة أو تنقسم بدورها وفق غايتين أكاديمية أو المهنية(زكريا بن الصغير،2008،ص11)

4ــ تنظيم عروض التكوين(LMD):

تنظم الدروس التكوينية في شكل وحدات للتعليم،والوحدة التعليمية هي عبارة عن مجموعة من المقاييس والمواد والأنشطة المنسجمة بيداغوجيا تشمل:دروس،أعمال تطبيقية أو موجهة، ندوات،تربصات.....صممت وفق منطق تدرج بغية اكتساب كفاءات ومهارات محددة.

وتقدم هذه الوحدات في مدة قدرها ستة أشهر(سداسيين) وتتوزع كما يلي:

1ــ وحدات تعليمية أساسية:تضم المواد التعليمية القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معين.

2ــ وحدات تعليمية استكشافية: تضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب، وتفتح له أفاق أخرى في حالة إعادة توجيهه، وهذا بفضل التداخل بين التخصصات الذي يميز تصميم هذه المواد.

3ــوحدات تعليمية أفقية :تضم مواد تعليمية ،توفر الأدوات الأساسية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات كمنهجية تنمي استعدادات الاندماج والتكيف المهنيين في محيط يتميز بالتطور الدائم،مثل اللغات الحية،والإعلام الآلي التكنولوجيا الإعلام والاتصال والإنسانيات....

Lmd Mode demploi,uno nouvello organi sation des etudes Universitaires. www.u_psud.fr..

6-2-3- التقييم والتدرج:

1ــ التقييم:

تقيم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم سداسيا،إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنظمة من خلال الإعمال البحثية والاختبارات القصيرة الشفوية أو المكتوبة أو تقديم عروض وإعداد مشاريع،أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بين النمطين:

ينظم الامتحان في دورتين:

ــ دورة عادية في نهاية السداسي.

ــ دورة ثانية استدراكية تنظم بعد شهرين لكل سداسي.

ومنه يتم الحصول على الشهادة النهائية كالآتي:

ــ إما بالحصول على كل وحدة تعليم.

ــ أو تطبيق كيفيات التعويضات بين مختلف وحدات التعليم، بحيث أن علامة المواد تعوض بعضها البعض،وتحسب بواسطة المعاملات،فالتحصل على السداسي يعني التحصل على كل وحدات التعليم.

ويحسب المعدل العام على أساس المعدلات المحصلة في وحدات التعليم المكونة للسداسي وبمعاملاتها،ويعتبر السداسي متحصلا عليه إذا كان المعدل العام اكبر أو يساوي20/10

في حالة الإخفاق في الدورة الأولى،يتقدم الطالب إلى الدورة الثانية في الاختبارات المتعلقة بوحدات التعليم غير المحصلة،أي تلك التي تحصل فيها على علامة ادني من20/10،ويحتفظ الطالب بمواد وحدة التعليم التي حصل فيها على معدل يساوي أو يفوق20/10.

ويحسب المعدل لكل مادة من المواد المعنية أثناء الدورة الثانية،على أساس العلامة المحصلة في امتحان الدورة وعلامة المراقبة المستمرة غير القابلة للتعديل المحصلة أثناء السداسي، وتعد وحدة التعليم مكتسبة عقب الدورة الثانية إذا كان المعدل العام المحصل فيها يساوي أو يفوق20/10،وفي حالة ما إذا كان هذا المعدل العام المحصل اقل من20/10 فإن المواد التي تحصل فيها الطالب على معدل يساوي أو يفوق 20/10 تعد مكتسبة (مصلحة الانخراط الجامعي ، 2006ـــ2007).

وحدة التعليم المكتسبة قابلة للاحتفاظ ضمن نفس مسلك التكوين وقابلة للتحويل نحو أي مسلك آخر يتضمن وحدة التعليم المذكورة.

يحسب معدل السداسي وفق الخطوات الآتية.

1-حساب العلامة النهائية للمادة:

$$\text{العلامة النهائية للمادة} = \frac{\text{(نقطة الامتحان النهائي} \times \text{التعويض1)} + \text{(نقطة المراقبة المستمرة} \times \text{التعويض2)}}{\text{التعويض1} + \text{التعويض2}}$$

وتحسب نقطة المراقبة المستمرة كما يلي:

$$\text{نقطة المراقبة المستمرة} = \frac{\text{(الاختبارات القصيرة} \times \text{التعويض1)} + \text{(TD} \times \text{التعويض2)} + \text{TP} \times \text{التعويض3)} + \text{(التربص} \times \text{التعويض4)} + \text{(الأعمال الفردية} \times \text{التعويض5)}}{\text{مجموع التعويضات}}$$

*حساب معدل وحدة تعليمية:

بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معدل الوحدة التعليمية} = \frac{\text{مجموع النقاط النهائية لمواد} \times \text{المعاملات(أو القروض)}}{\text{مجموع المعاملات (أو القروض)}}$$

وبناء عليه يحسب معدل سداسي واحد بالمعادلة الآتية:

$$\text{معدل السداسي} = \frac{\text{مجموع معدلات الوحدات التعليمية} \times \text{المعاملات (القروض)}}{\text{مجموع المعاملات (أو القروض)}}$$

(العانز التهامي،2007)

2ــ التدرج

1ــ من السنة الأولى إلى الثانية

إذا كان عدد القروض المحصل عليها أكثر من (30) فالطالب يستطيع الانتقال إلى السنة الثانية، وعليه التخلص من الرصيد الباقي(60 قرض ناقص المحصل عليها).

2ــ من السنة الثانية إلى الثالثة:

إذا كان عدد القروض المحصل عليها أكثر من 80% من المجموع للتسنين الأولى (مع كسب وحدات التدريس للسنتين الأولى) الطالب يستطيع الانتقال إلى السنة الثالثة، وعليه التخلص من الرصيد الباقي (120 قرض ناقص من القروض المحصل عليها في السنتين الأولى).

أما إذا كان المعدل العام لكل سداسي أكثر أو يساوي 20/10 فإن الانتقال إلى السنة العليا هو آلي.

ويسمح للطلبة غير المقبولين للانتقال إلى السنة الثانية أو السنة الثالثة في مسلك تكوين ما،حسب الحالة، إما بإعادة التسجيل في نفس المسلك أو بالتوجيه نحو مسلك تكوين آخر.ويتوج الطالب في نهاية السنة الثالثة بشهادة اللسانس.(اذاتحصل على 180قرض من مسار اللسانس).

3ــ المعبر نحو الماستر:

الانتقال نحو مرحلة تكوين "الماستر" هي نظريا مسموح بها لكل متحصل على شهادة "اللسانس" وهذا إما بعد الحصول مباشرة على اللسانس، أو بعد خبرة مهنية في ميدان نشاط معين،وفي الحالة الأخيرة ،ينبغي للمترشح للماستر إن يتفاوض مع فريق التكوين بشان مكتسباته المهنية (الملحقة الثقافية السعودية في فرنسا ــالنظام الأوربي للتعليم العالي ،المملكة العربية السعودية ،وزارة التعليم العالي. www.sulture_arabic.net)

ملخص الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى مفهوم الجامعة ونشأة الجامعة الجزائرية ووظائفها ومهامها،ثم تطرقنا إلى مختلف الإصلاحات الجامعية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، ومن خلالها تعرضنا لنظام الدراسة الكلاسيكي،ونظام الدراسة(LMD)وذلك من خلال إبراز أهم ما يميز تنظيم التكوين،سير الدراسة والتدرج في كل النظامين.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامـــس

الإجراءات المنهجية للبحث

1- المنهج المتبع في الدراسة

2- مجال إجراء الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات الدراسة

1- المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الباحث لدراسة المشكلة، للوصول إلى بيانات دقيقة حولها، وتختلف المناهج باختلاف المواضيع،ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه.(عمار بوحوش، محمد محمودالذنيبات ،2001،ص102).

لذلك فإن نجاح الباحث في التمكن من دراسة المشكلة موضوع البحث، يتوقف على مدى توافق المنهج مع طبيعة الموضوع المدروس وعلى مدى تحكم الباحث في تقنيات هدا المنهج.

اتبع الباحث في هذه الدراسة المهج الوصفي الإرتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي، ودراسة العلاقات التي توجد بين هذه الظاهرة والظواهر الأخرى والتعبير عنها بشكل كمي.

2-مجال إجراء الدراسة:

2-1-المجال الزمني:

تم تطبيق البحث خلال الفترة الممتدة بين شهر سبتمبر 2010 الى شهر جوان 2011.

2-2-المجال المكاني:

تم إجراء البحث في ولاية البليدة،بجامعة سعد دحلب قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.

3-مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا لجامعة سعد دحلب بالبليدة.

وتكون من طلبة النظام الكلاسيكي بمختلف سنواته والمتمثلة في: (السنة الثانية والثالثة والرابعة وطلبة الماجستير).

والنظام (ت.م.د) ومتمثل في:(السنة الثانية والثالثةوالماستر)

نظام الدراسة	العدد	النسبة المئوية
النظام الكلاسيكي	**1651**	**% 84.32**
نظام (ل.م.د)	**307**	**% 15.67**
المجموع	**1958**	**% 100**

جدول رقم (01) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب نظام الدراسة

يوضح الجدول رقم (01) توزيع الطلبة في مجتمع الدراسة والذي يقدر ب 1958 طالبا موزعين كما هو مبين في الجدول على النظامين حيث أن مجموع النظام الكلاسيكي1951 طالبا وطالبة وبنسبة 84.32 % مسجلين في السنة الثانية والثالثة والرابعة من النظام الكلاسيكي و307طالبا وطالبة وبنسبة15.67 % مسجلين في السنة الثانية والثالثة و1ماستر من النظام (ل. م. د) .

واخذنا نسبة طلبة العينة من حجم المجتمع الأصلي مقدرة بـــ 15.32 %

4- عينة الدراسة:

تعتبر العينة من أهم عناصر البحث ومراحله,ويشمل مجتمع بحث هذه الدراسة على مجموع طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا في النظامين الدراسيين, وقد تم اختيارهم بطريقة قصديه من حيث التخصص والنظام الكلاسيكي والنظام (ل.م.د).

وعشوائية من حيث وحدات العينة 15.32% من المجتمع.

4-1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

وهم الذين تم اختيارهم بطريقة قصديه من طلاب النظامين في قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا وقد بلغ عددهم (70) طالبا من اجل التأكد من الخصائص السايكومترية لأدوات الدراسة التي استخدامها في الدراسة الحالية.

الجنس	النظام الكلاسيكي	نظام(ل.م.د)	المجموع	النسبة
ذكور	10	5	15	%21.42
إناث	35	20	55	%78.57
المجموع	45	25	70	% 100

الجدول رقم (02): أفراد العينة الاستطلاعية حسب نظام الدراسة والجنس

يوضح الجدول رقم (02) توزيع الطلبة في العينة الاستطلاعية والتي تقدر ب70 طالبا موزعين كما هو مبين في الجدول على النظامين حيث أن مجموع النظام الكلاسيكي45طالبا وطالبة مسجلين في السنة الثانية والثالثة والرابعة من النظام الكلاسيكي لمختلف التخصصات و25طالب وطالبة مسجلين في السنة الثانية والثالثة و1ماستر تخصص إرشاد وتوجيه من النظام (ل. م. د)

4-2- عينة الدراسة الأساسية:

أما بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية فقد قدر حجمه بـــ 300طالبا وطالبة من النظام الكلاسيكي ونظام (ل . م .د) والجدول الموالي يوضح عينة الدراسة الأساسية.

وتم اختيار العينة من جامعة سعد دحلب بالبليدة'حيث تقربنا الى السيد عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وبعد تقديم وثائق الإدارية له قمت بشرح له موضوع الدراسة,بعدها أعطى لي موعدا لأتقرب من مجتمع الدراسة,حيث انتقلت الى ملحقة الجامعة بالعفرون ولتقيت بمسؤولي الملحقة وقدمت لهم موافقة السيد عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية,ثم تم تقديمي الى مجتمع الدراسة من خلال زيارتي لهم في الأقسام أين شرحت لهم الموضوع واخترت عينة الدراسة ثم قمت بتطبيق مقياس الدافعية للانجاز ومقياس قلق المستقبل.

الجنس	النظام الكلاسيكي	النظام(ل.م.د)	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	40	40	80	% 26.66
إناث	110	110	220	% 73.33
المجموع	150	150	300	% 100

الجدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب النظامين والجنس

يوضح الجدول رقم(03) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النظامين وحسب الجنس، حيث يقدر عددهم بـــ 300طالبا وطالبة، ويتوزعون على النظام الكلاسيكي و ل.م.د، وقد كان مجموع الذكور 80طالبا بنسبة تقدر ب 26.66 %و220طالبة بنسبة تقدربـــ 73.33 %.

5-إجراءات تطبيق الأداتين:

للحصول على معلومات وبيانات قمنا بالتوجه على مكان إجراء الدراسة بملحقة الجامعة بالعفرون،وتم شرح الموضوع لرئيس القسم وطلب منهم تقديم يد المساعدة و السماح لنا بإجراء البحث في مؤسستهم والتعامل مباشرة مع الطلبة وتم تحديد موعدا ثم قمنا بتقديم الأداتين إلى الطلبة.

5-1-الأساليب الإحصائية:

استلزمت طبيعة معطيات البحث اللجوء إلى المقاييس الإحصائية بعدما تم تفريغ الإجابات المقدمة من طرف الطلبة على الأداتين وتفريغ البيانات بالاعتماد على تقنية وقد اعتمدنا على مايلي : **Spss**الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

1- **المتوسط الحسابي**:وتم فيه التعرف على متوسط توزيع الدرجة من مجموع درجات.

2-**الانحدار**.

3- معامل الارتباط**Pearson** :

اختبار (ت):لعينتين مستقلتين إذ تم اختيار هذا الاختبار لأنه يقيس دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين،كما يكشف عن مدى دلالة الفروق بين العينتين فيما يخص استعمال الأداتين.

اختبار ف:

5-2-أدوات الدراسة:

لقد تم تطبيق أداتي البحث في الوقت نفسه،وهذا حسب طبيعة الموضوع، إذ الغرض منه هو البحث عن العلاقة بين درجات قلق المستقبل ودافعية الانجاز،ولهذا قدمنا الأداتين معا للحصول على إجابات منطقية لشخص واحد على موضوعين مختلفين وقصد التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز في ظل ازدواجية النظامين الدراسيين طبق الباحث أداتين للقياس للتأكد من مدى هده العلاقة وهما مقياس قلق المستقبل ومقياس الدافعية للإنجاز.

5-2-1-مقياس قلق المستقبل:

صمم غالب محمد علي المشيخي مقياس قلق المستقبل لنيل شهادة الدكتوراه التي حصل عليها من جامعة أم القرى عام 2009.

وهذه الأداة هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة مستقاة من مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوع قلق المستقبل مثل دراسة (معوض؛1996)ودراسة (نجلاء العجمي؛2004) ودراسة (ناهد سعود؛2005) وغيرها من الدراسات التي اهتمت بموضوع قلق المستقبل ويتكون المقياس من خمسة أبعاد وهذه الأبعاد هي

1-البعد الأول التفكير السلبي اتجاه المستقبل ويقصد به مجموعة الأفكار و المعتقدات الخاطئة والسلبية التي يدركها الفرد وتؤدي إلى شعوره بعدم الارتياح والتوتر والخوف من المستقبل.

2-البعد الثاني النظرة السلبية للحياة ويقصد بها التوقعات السلبية لأحداث الحياة المستقبلية وعدم القدرة على التوافق والتعامل معها.

3-البعد الثالث القلق من الأحداث الحياتية الضاغطة ويقصد بها الضغوط التي يعاني منها الفرد سواء كانت ضغوطا أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية وتنعكس على نظرته للمستقبل.

4-البعد الرابع المظاهر النفسية لقلق المستقبل وتعني مجموعة ردود الفعل الانفعالي التي تعكس أسلوب الفرد في إدراك الأحداث والمواقف التي تتطلب المواجهة وتؤثر في المستقبل.

5-البعد الخامس المظاهر الجسمية وتعني المشكلات الجسمية أو ردود الفعل الفسيولوجية التي تطرأ على الفرد في استجابته للمواقف التي تشكل تهديدا له ويدرك أنها تؤثر على مستقبله.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (43) بند وتندرج تحته خمسة أبعاد مختلفة لقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة كما في الجدول التالي:

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	البعد الأول: التفكير السلبي اتجاه المستقبل	1،6، 11، 21، 26، 31، 36	8
2	البعد الثاني: النظرة السلبية للحياة	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 41	9
3	البعد الثالث: القلق من الاحداث الحياتية الضاغطة	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 42	9
4	البعد الرابع:المظاهر النفسية لقلق المستقبل	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39	8
5	البعد الخامس: المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	5، 10، 15، 25، 20، 30، 35، 40، 43	9
	الدرجات		

جدول رقم (4):أبعاد مقياس قلق المستقبل وأرقام عباراته

وأما بالنسبة لتقدير الدرجات؛ فيتم إعطاء المفحوص درجة واحدة إذا كانت استجابته لا تنطبق؛ ودرجتان إذا كانت استجابته أحيانا؛وثلاثة درجات إذا أجاب تنطبق بحيث تمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس؛ تتراوح بين (43-129).

صدق المقياس

يعد الصدق أحدى الخصائص المهمة في الحكم على صلاحية المقياس وهو أكثر الصفات التي يجب أن يتصف بها المقياس ويعني هذا أن الصدق هو جودة المقياس بوصفه أداة لقياس ما وضع لقياسه وسمة المراد قياسها.

حيث كان معامل الصدق يساوي 0.83 بعد تطبيقه على الطلبة وإعادة تطبيقه؛أما صدق المحتوى الظاهري للمقياس فكان عاليا بناء على رأي (10) محكمين من الأساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا بجامعة سعد دحلب البليدة.

وكانت نسبة التوافق تصل بين 0.85 إلى 0.95 بالنسبة لأسئلة المقياس؛وهو معامل صدق عالي.

ولحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث بإعادة تطبيقه على عينة مكونة من (70) طالبا وطالبة بفاصل زمني بلغ ستة أسابيع من تاريخ تطبيق المقياس وبالاستخدام معادلة ليرسون لمعامل الارتباط تحصل الباحث على معامل ثبات بلغ 0.82؛ وهو معامل ثبات مرتفع.

5-5-2-مقياس الدافعية للتعلم:

وضع مقياس الدافعية للتعلم يوسف قطامي سنة 1989 وقد استعان بمقياسين الدافعية للتعلم لدافعية التعلم,يتضمن المقياس في Russelومقياس kozeki et Entwistle المدرسي صورته الأولية 60 عبارة,ثم عدله في سنة 1992 حيث قام بسحب 24 عبارة وبقي المقياس يحتوي على 36 عبارة, والتي أجمع المحكمون من أساتذة علم النفس بالجامعة الأردنية على صلاحية المقياس لقياس الدافعية للتعلم,بعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل الفقرات والدرجة الكلية للمقياس على طلبة الصف التاسع والثاني ثانوي

وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.02 و0.76 وقد كانت كلها ايجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

ولحساب ثبات المقياس قام بتطبيقه على عينة تجريبية من 40 تلميذ وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ معامل ثبات المقياس 0.72.

5-5-2-1-طريقة التصحيح:

يجب المفحوص على العبارات في المقياس الدافعية للتعلم بوضع إشارة على x إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام كل عبارة وقد تم تنقيط العبارات الايجابية بالاعتماد على سلم فئة خمس نقاط من1الى 5 علما بأنه عكس التنقيط بالنسبة للعبارات السالبة وهذا حسب سلم ليكرت ،وعليه فان درجات المقياس تراوحت بين 36 درجة كحد أدنى و180 درجة كحد أقصى.

أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	02	03	04	05

الجدول رقم(13): التنقيط في مقياس الدافعية للتعلم

5-5-3-مراحل تطيق الأداتين:

لتطبيق الأداتين وللوصول إلى النتائج قمنا بإتباع ثلاث مراحل وتطبيقات للوصول الى ذلك وهي:

التطبيق الأول: تم تطبيق الأداتين لأول مرة على العينة الاستطلاعية خلال الفترة الممتدة بين شهري فيفري ومارس 2011 من السداسي الثاني من السنة الجامعية 2011/2010.

التطبيق الثاني:إعادة تطبيق الأداتين على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد مرور15يوموهذالتاكد من صدق وثبات الإجابات،وكدا للتأكد من ومدى صلاحيته لقياس مااعد قياسه،وقد بلغ معامل الثبات 0.80 وهذا دليل على أن المقياس صالح للتطبيق،وعليه فقد تم اختيار موقع ومجتمع الدراسة الأساسية،ثم تحديد العينة الأساسية.

التطبيق الثالث:بعد التأكد من صلاحية الأداتين وصدقهما ثباتهما ومقدرتهما على قياس مااعدا لقياسه قمنا بالتوجه لمكان الدراسة الأساسية لجامعة سعد دحلب في شهر افريل وتم فيها تطبيق الأداتين على العينة الأساسية ومتكونة من 300 طالب وطالبة.

5-5-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

كانت الدراسة الاستطلاعية أهم خطوات الدراسة وأول خطوة قمنا بها،قبل القيام بالدراسة الأساسية،ودلك لتأكد من توفر أفراد العينة والتعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العام،ولتأكد من الفهم اللغوي للمصطلحات من طرف الطلبة.

وعلى العموم فقد لقي الطلبة الوسيلتين برحب،حيث قمنا بعدة مقابلات وجلسات مع الطلبة والأساتذة وكان كل هذا بهدف حساب صدق وثبات الاداتين وقد أسفرت النتائج على مايلي:

1) - الصدق:

طبقت هاتان الأداتين على العينة الاستطلاعية بطريقة قصديه قوامها 70 طالبا وطالبة من جامعة سعد دحلب بالبليدة،ثم بعد مرور 15 يوم من التطبيق الأول ثم إعادة التطبيق على نفس العينة والأفراد وهذا لتأكد من صدق الأداتين وقد قدرت النسبة 78.

2) - الثبات:

ونعني بثبات الاختبار أن يتحصل الطلاب على نفس الدرجات تقريبا عند إعادة التطبيق على نفس المجموعة من الأفراد،ويمكن أن نستدل عليه بعدة طرق أهمها الطريقة التي قمنا باستعمالها والمتمثلة في التطبيق وإعادة التطبيق وقد وصل ثبات المقياس على درجة0.86 وهو دال وذلك يدل على ثبات مرتفع.

إن الملاحظ والمستدل عليه من النتائج المتوصل إليها في الدراسة الاستطلاعية أن الاداتين المستعملتين صالحتين من حيث الصدق والثبات لأنهما تقيسان مااعدت لأجله.

الفصل السادس:

عرض وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل النتائج.

02-مناقشة نتائج الدراسة والتحقق من الفرضيات.

-خلاصة نتائج الدراسة.

01- عرض وتحليل النتائج:

01-01-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز.

ولتأكد من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز ومن خلال المعالجة الإحصائية(spss) أسفرت النتائج على مايلي:

توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز.

حيث بلغت قيمة معامل الارتباط0.57- وهي قيمة دالةاحصائيا عند(0.01) ، مما يشير إلى قبول الفرض،ويمكن تفسير الارتباط العكسي السالب بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز بأنه كلما ارتفع قلق المستقبل لدى الطلاب انخفضت دافعتيهم للانجاز،وكلما قل قلق المستقبل ارتفعت دافعتيهم للانجاز.

01-02- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على انه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز.

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة(ف) بين درجات قلق المستقبل ودرجات دافعية الانجاز. كما في الجدول التالي:

الانحراف المعياري	نسبة (ف)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
187.291	143.883	299 299	0.00

الجدول رقم(6)

يتضح من خلال الجدول رقم () أنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز وهذا باستخدام اختبار (ف) تساوي 143.883 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.00) مما يؤدي إلى قبول هذا الفرض.

01-03-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب نظام (ل.م.د) في دافعية الإنجاز .

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة(ت) بين متوسطات درجات طلاب النظامين على مقياس الدافعية للانجاز كما في الجدول التالي:

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط	نسبة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1.8209	22.3019	-12.02	-6.60	149	0.00

الجدول رقم(7):

يتضح من الجدول رقم() وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي والنظام(ل.م.د) على مقياس الدافعية للانجاز لصالح طلاب النظم (ل.م.د) حيث بلغت قيمة (ت) 6.60 وهي دالة إحصائيا عند 0.00 مما يؤدي إلى قبول هذا الفرض.

01-04 -عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على انه توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب نظام (ل.م.د) في قلق المستقبل .

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة(ت) بين متوسطات درجات طلاب النظامين على مقياس قلق المستقبل كما في الجدول التالي:

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط	نسبة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1.4811	18.1400	4.9733	3.358	149	0.01

الجدول رقم(8):

يتضح من الجدول رقم() وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي والنظام(ل.م.د) على مقياس قلق المستقبل لصالح طلاب النظام الكلاسيكي حيث بلغت قيمة (ت) 3.358 وهي دالة إحصائيا عند 0.01 مما يؤدي إلى قبول هذا الفرض.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز

وقد اتضح من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون بين قلق المستقبل و دافعية الإنجاز أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية موجبة بين قلق المستقبل و دافعية الإنجاز.

ويمكن تفسير الارتباط العكسي السالب بأنه كلما ارتفع قلق المستقبل لدى الطلاب انخفضت دافعتيهم للانجاز وكلما قل قلق المستقبل زادت دافعتيهم للانجاز وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات ومنها:

دراسة دلال العلمي التي ترى إن الصحة النفسية للطالب الجامعي ركيزة أساسية في الإنتاج وتحقيق الطموح في الحياة , وإن أية إعاقة أو ضغوط حياتية يتعرض لها الطالب أثناء حياته الجامعية ستترك آثارها السلبية على صحته النفسية والجسمية بصورة مباشرة وغير مباشرة وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية والاجتماعية ,كما أن عوامل التوتر والضغط النفسي التي يمكن أن يتعرض لها الطالب في حياته الجامعية أو الحوادث المهددة وصعوبة التكيف مع هذه الحوادث لها أثرها الواضح على الشعور بالقلق (دلال العلمي 2003 ,ص2)

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة طبيعية ومتوقعة أي عندما يكون مستوى القلق المستقبل ذا درجة عالية فانه يؤدي إلى اختلال في توازن الطالب الجامعي مما يكون له الأثر الأكبر على صحته سواء من الناحية العقليةاو الجسمية أوالسلوكية ويؤدي إلى انخفاض دافعية الانجاز بسبب النظرة التشاؤمية والسلبية نحو المستقبل مما ينتج عنه اهتمام متدن بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى.

عندما يكون مستوى القلق المستقبل ذا درجة منخفضة فانه يؤدي إلى توازن الطالب الجامعي مما يكون له الأثر الأكبر على صحته سواء من الناحية العقليةاو الجسمية أوالسلوكية ويؤدي إلى ارتفاع دافعية الانجاز بسبب النظرة التفاؤلية الايجابية نحو المستقبل مما ينتج عنه اهتمام مرتفع بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى.

ويشير أبو سليمان إلى أن القلق يقترن بوجود المعتقدات الخاطئة كالاعتقاد بان الأشياء الجديدة في الحياة ,لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها الشخص وباتالي ينخفض مستوى أداء الفرد فيفتقد القدرة على حل مشكلاته بصورة منطقية مما يؤدي لضعف فاعليته الذاتية(أبو سليمان؛2007؛ص08).

كما يرى الباحث أن الفرد الذي يعاني من قلق المستقبل يكون متشائما و ينظر للمستقبل على أنه مظلم و غامض ويشعر بالإحباط واليأس مما يؤثر عليه سلبا وباتالي يضطرب لديه التفكير مما يؤدي به إلى عدم التركيز والشك في قدراته الذاتية وعدم القدرة على تخطي العقبات التي تواجهه وصعوبة حل المشكلات بطريقة ناضجة و هذا يؤدي بدافعية نحو الانجاز متدنية.

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على انه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الإنجاز.

وقد اتضح من خلال استخدام اختبار(ف) بين درجات قلق المستقبل ودرجات دافعية الانجاز يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الانجاز, وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه بعض الدراسات ومنها:

دراسة حسا نين التي ترى بأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الانجاز و مستوى الطموح,و إن ارتفاع قلق المستقبل يصاحبه انخفاض في دافعية الانجاز و في مستوى الطموح.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن كلما انخفضت دافعية الانجاز كلما أدى لارتفاع قلق المستقبل لدى الطلاب وقد أشارت ناهد سعود إلى أن قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الجامعة مرتفع ويشكل ظاهرة واضحة لمجتمع مليء بالمتغيرات مشحون بعوامل مثيرة مجهولة المصير تؤدي تفاعلاتها الاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية وغيرها إلى نتائج تنعكس على سلوكيات الأفراد حيث أن هذه الظاهرة تمس وجود الفرد والمجتمع وبالتالي أصبح عدم الوثوق بالمستقبل سمة نفسية تمر بالعنصر البشري وخصوصا شريحة الشباب منه (ناهد سعود,2005,ص 186)

ويرى الباحث أن الدافعية للانجاز تعكس القدرة على التنبؤ بقلق المستقبل ومدى مواجهة الفرد لهذا القلق فالإحساس بدافعية الانجاز محدد مهم لنجاح الفرد أو فشله في مهام حياته.

وان التقييمات السلبية للمستقبل والشعور باليأس والتوتر وافتقار الفرد إلى وجود هدف واضح ومحدد لحياته وليس لديه أي أهداف مستقبلية كل ذلك يؤدي إلى التنبؤ بالقلق تجاه المستقبل وانخفاض مستوى دافعية الانجاز وان سعي الطالب نحو تحقيق أهدافه تجعله يشعر بقيمة حياته ويكون حافزا اكبر على السعادة والرضا وتزداد دافعيته للانجاز حيث يشعر بالسعادة والتفاؤل نحو المستقبل.

وبذلك يمكن القول بأن قلق المستقبل مرتبط بتوقع الأحداث المستقبلية خلال فترة زمنية أكبر,حيث أن دافعية الانجاز تدخل في التنبؤ بقلق المستقبل.

ومما سبق يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الانجاز.

2-3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب نظام (ل.م.د) في دافعية الإنجاز .

وقد اتضح من خلال استخدام اختبار(ت) بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي والنظام (ل.م.د) في دافعية الانجاز,وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي والنظام(ل.م.د) على مقياس الدافعية للانجاز لصالح طلاب النظم (ل.م.د)

وهذا يعني ارتفاع دافعية الانجاز لصالح النظام (ل.م.د) مقارنة بطلاب النظام الكلاسيكي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب النظام (ل.م.د) دافعيتهم للانجاز مرتفعة اكبر من طلاب النظام الكلاسيكي,لان طلاب النظام (ل.م.د) فتح لهم النظام الجديد أفاق مستقبلية جيدة من اجل التكوين والتدرج بالإضافة إلى التصنيف المحفز في الوظيفة العمومية.

وأيضا سعي كل طالب إلى تحقيق نتائج مرتفعة تساعده في النجاح واحتلال المراتب الأولى من اجل قبوله لتسجيل في الماستر وكذا الدكتوراه.

وهذا ماجعل لديهم دافعية للانجاز مرتفعة في مستواهم لتحقيق الأفضل والتحمس للدراسة وسعي وراء المعرفة والتطلع إلى المستقبل.

2-4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على انه توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب نظام (ل.م.د) في قلق المستقبل .

وقد تبين من خلال استخدام اختبار(ت) بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي والنظام (ل.م.د) في قلق المستقبل وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي والنظام(ل.م.د) على مقياس قلق المستقبل لصالح طلاب النظام الكلاسيكي وهذا يعني ارتفاع قلق المستقبل لصالح النظام الكلاسيكي مقارنة بطلاب النظام (ل.م.د) ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طلاب النظام الكلاسيكي قلق المستقبل عندهم مرتفع مقارنة بطلبة النظام (ل.م.د) ويرجع هذا لقلق الطلبة لصدور المرسوم الرئاسي رقم 10-315 الصادر بتاريخ 13ديسمبر 2010 الذي أثار عدة احتجاجات وسط الطلبة خاصة طلبة النظام الكلاسيكي الذين راو أن هذا المرسوم أقصاهم في عدة نقاط وهي:عدم إدراج صفة مهندس دولة في الشهادة النهائية للطلبة المهندسين,مطابقة شهادة الماستر2 مع شهادة الماجستير,عدم قبول التصنيف الجديد لشهاداتهم في سلم التصنيف الخاص بالوظيفة العمومية,تواصل الاحتجاجات رغم إلقاء هذا المرسوم من طرف رئيس الجمهورية,عدم صدور منشور وزاري يوضح تصنيف شهادات النظام الكلاسيكي والتطابقات بين النظامين.

كل هذه الأسباب ساهمت في ارتفاع قلق المستقبل عند طلبة النظام الكلاسيكي.

خلاصة نتائج الدراسة:

من خلال عرض الجانب النظري للبحث،ووسائل البحث وعرض النتائج ومناقشة الفرضيات،توصلنا الى أنه توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين قلق المستقبل ودافعية الانجاز،أي أنه كلما زاد قلق المستقبل كلما قلت الدافعية للانجاز،كما يمكن التنبؤ بقلق المستقبل في ضوء دافعية الانجاز،أي معرفة درجات الدافعية للانجاز تمكننا من التنبؤ بدرجات قلق المستقبل،بالاضافة إلى أنه توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب نظام (ل.م.د) في دافعية الانجاز،كما توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب النظام الكلاسيكي وطلاب النظام (ل.م.د)في قلق المستقبل.

الاقتراحات

01- توعية الطلبة نحو مستقبلهم من خلال التعرف على إمكانياتهم الحقيقية وتعليمهم مهارات التخطيط للمستقبل على أسس سليمة حتى لا يقع الطالب فريسة طموحاته غير الواقعية.

02-إقامة الندوات والمحاضرات وفتح قنوات الحوار مع الطلبة من اجل توعيتهم فيما يخص كل نظام دراسي وكيفية التدرج فيه.

03- توفير الوسائل المادية والبشرية للنظام الدراسي الجديد(ل.م.د).

04- توضيح التطابقات والجسور بين النظامين الدراسيين.

05- فتح مسابقة الماجستير للنظام الكلاسيكي.

06-مساعدة الطلبة على إدراك مشكلاتهم الاجتماعية والاقتصادية ومحاولة إيجاد الحلول لها.

07- ضرورة التعامل مع الطلبة على أنه جزء من المجتمع فمشكلات الطلبة جزء لا يتجزأ من مشكلات المجتمع,ولسلامة المجتمع حاضره ومستقبله ينبغي للقائمين على قضايا الطلبة من وزارة وصية ومؤسسات تربوية وإعلام وضع خطط منهجية تساهم في تحقيق التلاحم بين الطلبة والمجتمع.

08- الاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية التي تساعد على رفع دافعية الطلبة للإنجاز لدى طلاب المرحلة الجامعية.

09- مساعدة الطلبة على التخلص من المعتقدات و الأفكار اللاعقلانية والحث على بث روح التفاؤل والثقة في مستقبلهم.

10- توجيه الباحثين في الاهتمام بدراسة ظاهرة قلق المستقبل وآثاره النفسية و الاجتماعية على الطلبة.

المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب:

01- العناني,حنان عبد الحميد:**الصحة النفسية**, ط1،دار الفكر للطباعة والنشر: الأردن2000.

02- كفافي,علاء الدين:**الصحة النفسية**,دار هجر للنشر والتوزيع:القاهرة.1990

03- ليندا,دافيد وف:**الشخصية الدافعية والانفعالات**,ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر,الدار الدولية للاستثمارات الثقافية:مصر2000.

04- الاقصري،يوسف :**كيف نتخلص من الخوف والقلق من المستقبل**، دار الطائف: القاهرة 2002

05- فرويد،سجموند:**الكف والمرض والقلق** ،ترجمة محمد عثمان نجاتي ،دار الشروق،ط4:القاهرة1997.

06- إبراهيم، عبد الستار:**العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع:القاهرة.1994

07- أبو عطية، سهام درويش:**مبادئ الإرشاد النفسي**، ط2، دار الفكر للنشر:عمان2002.

08- س،هـ باتر سون:نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،ترجمة حامد الفقي،ج2،ط1،دار القلم:الكويت.1990

09- شقير،زينب:**مقياس قلق المستقبل** ،مكتبة النهضة المصرية:القاهرة.2005

10- دافيد،هارولد فنك:**الاسترخاء النفسي والعصبي**،ترجمة يوسف ميخائيل اسعد،دار النهضة للطباعة والنشر:مصر.1997

11- داينز ،روبين:**إدارة القلق**،ترجمة دار الفاروق:القاهرة.2006

12- إبراهيم قشقوش:**دافعية الإنجاز وقياسها**،ط1،مكتبة الانجلو مصرية:مصر.1979

13- مصطفى غالب:**علم النفس التربوي**،دار النشر والتوزيع مكتبة الهلال:بيروت1983.

14-طلعت هشام :**سين و جيم في علم النفس التربوي**,ط1,دار عمار للنشر والتوزيع: الأردن 1984 .

15-محمد محمود بني يونس:**سيكولوجية الدافعية والانفعالات**,ط1,دار المسيرة: الأردن 2007.

16-عبد الرحمان الوافي :**مدخل إلى علم النفس**,الخنساء للنشر والتوزيع: بدون سنة.

17-كامل احمد سهير :**أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**,مركز الإسكندرية للكتاب : القاهرة .2003

18- إدواردج موراي,ترجمة أحمد عبد السلام :**الدافعية والانفعالات**,ط1,دار الشرق :مصر .1988

19-نبيل محمد زيد :**الدافعية والتعلم**,ط1,مكتبة النهضة المصرية :مصر .2003

20-محمد الطيب سعيداني :**الدافعية والنجاح المدرسي**,دمشق :سوريا .2000

21-محمد عمر الطنوبي :**نظريات الاتصال**,ط1,مكتبة النهضة المصرية :مصر .2001

22-عبد اللطيف,محمد خليفة :**الدافعية للإنجاز**,دار الغريب للطباعة والنشر القاهرة :مصر 2000.

رجاء محمود أبو علام :**علم النفس التربوي** ,دار القلم للنشر و التوزيع :23.1986-

24- محمد محمود بني يونس :**سيكولوجية الدافعية والانفعالات**,دار المسيرة :الأردن 2007.

25- حافظ الجمالي:**علم النفس الاجتماعي**,ط1,دار مكتبة الحياة :بيروت بدون سنة.

26- محمد حاسم محمد :**علم النفس التربوي وتطبيقاته**,مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع :الاسكندرية.2004

27-جمال الدين,محمد المرسي:**السلوك التنظيمي (نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك والتنظيم)**,ط1,دار الجامعية الإسكندرية:مصر.2001

28-صالح حسن الداهري:**علم النفس العام**,ط1,دار الكندي للنشر والتوزيع:الأردن بدون طبعة.

29-مصطفى حسن باهي,أمينة إبراهيم شلبي :**الدافعية نظريات وتطبيقات**, مركز الكتاب والنشر: 1998.

30 - المدهون موسىالجرزاوي إبراهيم:**تحليل السلوك التنظيمي**, المركز العربي للخدمات الطلابية عمان:الأردن 1995.

31- رشاد عبد العزيز موسى: **علم النفس الدافعي**, دار النهضة العربية : القاهرة 1994.

32- زايد نبيل محمد:**الدافعية للتعلم**,دار النهضة العربية : القاهرة 2003.

33- موسى فاروق عبد الفتاح : **كراس تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال الراشدين** ,ط4,مكتبة النهضة المصرية : مصر 1993.

34- قطامي يوسف ,قطامي نافية:**سيكولوجية التعلم والتعليم** الصفي,دار الشروق للنشر والتوزيع,عمان2000.

35-عبد الحفيظ مقدم: **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**،ديوان المطبوعات الجامعية:الجزائر.1993

36-عبد المجيد نشواتي:**علم النفس التربوي**،ط1،مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع:بيروت.1998

37-محمد صالح الحناوي،محمد سعيد سلطان:**السلوك التنظيمي**،الدار الجامعية:الإسكندرية.1997

38-علي احمد عبد الرحمان عيا صرة:**القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**،ط1،دار ومكتبة الحامد:عمان.2006

38-حسن حريم:السلوك التنظيمي،دار زهران:الاردن.1997

39- زكريا الشربني،يسرية صادق:**تنشئة الطفل وسبيل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلاته**،دار الفكر العربي:القاهرة.2001

40-عبد الحفيظ مقدم:**المديرون دراسات نفسية اجتماعية في المؤسسات الإقتتصادية**،مركز البحث في الإعلام التقني:الجزائر1997.

41-قطامي يوسف ،عدس عبد الرحمان،**علم النفس العام** ،دار الفكر للطباعة والنشر:عمان2002.

42-بن علوالازرق :**الإنسان والقلق** ،ط1،سيناء للنشر،مصر.

43-الطحان د،محمد خالد :**مبادءى الصحة النفسية**،ط1،دار القلم:دبي.1987

44-ضيائي،محمد حسين :**علم النفس التحليلي**،ط1،دار الصفوة،بيروت.1993

45-جلال سعد: **الصحة العقلية**،دار الفكر العربي:القاهرة.1996

46-إسماعيل،محمد عماد الدين:**الطفل من الحمل إلى الرشد**،ط2،ج2،دار القلم:الكويت.1996

47-محمد شطوطي:**منهجية البحث**،دار مدني:الجزائر.2003

48-عبد الكريم حرز الله،كمال بدوي،**نظام (ل،م،د) ليسانس، ماستر، دكتوراه**،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية :الجزائر.2008

49-زكريا بن الصغير :**التقويم المرحلي لإصلاح التعليم العالي**:الجزائر2008.

50سعيد طه محمود،السيد محمد ناس:**قضايا في التعليم العالي والجامعي**،مكتبة النهضة المصرية:القاهرة2003.

51-تركي رابح عمارة:**أصول التربية والتعليم**،ط2،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.

52-عمار بوحوش،محمدمحمودالذنيبات:**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ،ط3،ديوان المطبوعات الجامعية :الجزائر.2001

54-جودت عزت عطوي،**أساليب البحث العلمي** ،ط3،دار الثقافة والنشر والتوزيع،الاردن2009.

ب- الرسائـــل الجامعية:

55-معوض،محمد عبد التواب:اثركل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة, رسالة دكتوراه غير منشورة,جامعة طنطا:1995/.1996

56-غرابة إيهاب محمد حسن:فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الأنا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين الشمس القاهرة:مصر 2002/.2003

57-سعود ناهد شريف:قلق المستقبل وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه غير منشورة,جامعة دمشق:سوريا2004/.2005

58-أبو سليمان بهجت عبد المجيد:اثر الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات في خفض القلق وتحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين، رسالة دكتوراه غير منشورة,الجامعةالاردنية:عمان2006/.2007

59-إبراهيم إبراهيم إسماعيل:فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم التقني، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أسيوط مصر2005/.2006

60-خليل هيام السيد :العلاقة بين التوجيهات الأهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين الشمس:مصر2001/.2002

61-عبد المحسن مصطفى:فعالية الإرشاد النفسي في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية بأسيوط، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أسيوط:مصر2006/.2007

62-العلمي دلال سعد الدين:التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التكيف لدى طلبة الجامعات الفلسطينية والجامعات الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا:الأردن 2002/2003.

63-كرميان صلاح حميد: سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصفة مؤقتة من الجالية العراقية باستراليا، رسالة دكتوراه غير منشورة،الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك:2007/.2008

64-مسعود سناء منير:بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة طنطا2005/2006.

65-حسانيين احمد محمد: قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة المنيا:1999/2000.

ج-المجـــلات:

66-بدر إسماعيل إبراهيم محمد:مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة,المجلة المصرية للدراسات النفسية: مصر,ع06 ,.1993

67-صبري إيمان محمد:بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين و علاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز,المجلة المصرية للدراسات النفسية:مصر,مجلد13,ع38, 2003.

68-الرميح مي محمد,أحمد عبد الخالق:التمييز بين القلق و الاكتئاب باستخدام النموذج المعرفي و الوجداني,المجلة المصرية للدراسات النفسية:مصر,مجلد 12,ع04, .2002

69-علاء محمود الشعراوي:أثر التغذية الراجعة الشفهية و المكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي,مجلة كلية التربية,ع43, .2000

70-نبيل محمد لفحل:الدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس,مجلة علم النفس:ع,49 1999.

71-السلطي هناء بدر:المجلة العربية رجب:بدون سنة.

72-موسى رشاد عبد العزيز:دراسة بعض المحددات السلوكية على الدافعية للإنجاز,الهيئة العامة للكتاب:ع15, .1993

73-محمد رمضان محمد:العلاقة بين الدافعية للإنجاز والميل للعصابية,مجلة علم النفس, الهيئة العامة للكتاب:القاهرة,ع03, .1977

74-حسن محي الدين:الدافعية للإنجاز عند الجنسين,مجلة علم النفس, الهيئة المصرية العمة للكتاب:مصر,ع05, 1998.

75-مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:جامعة الجزائر (2)،ع10،2008.

د-الملتقيات والمداخلات:

76-عشري محمود محي الدين:قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية ,دراسة عبر حضارة مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان,المؤتمر السنوي للإرشاد النفسي ,جامعة عين الشمس:مصر,مجلد01,ع11, .2004

77-العناز التهامي:التقويم و الانتقال في النظام (ل.م.د),جامعة قاصدي مرباح ورقلة,مداخلة باليوم الدراسي حول نظام (ل.م.د) بالمركز الجامعي بالوادي،2007./05/02

78-وزارة التعليم العالي و البحث العلمي:ملتقى حول التسيير بالمؤسسات الجامعية: الجزائراكتوبر1986.

79-السعيد عيسى،بلقا سم بلقيدوم:بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام (ل.م.د) في الجامعة الجزائرية، أعمال الملتقى الدولي الأول حول التعليم العالي والبحث العلمي،قسم علم النفس وعلوم التربية:آم البواقي 27-28نوفمبر2005

و-الوثائق و المنـــاشير:

80-خيري وناس،أمكون وآخرون:الإشراف التربوي،تكوين المعلمين وزارة التربية الوطنية مديرية التكوين مادة التربية وعلم النفس،النمط معلمو المدرسة الابتدائية السنة الأولى،طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،وحدة رغاية الجزائر2006.

81-وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،منشور رقم 4مؤرخفي05جمادى الأولى 1428هـ الموافق لـ 26ماي2006 م متعلق بالتسجيل الأولي وتوجيه حاملي شهادة البكالوريا للسنة الجامعية 2008/2007م.

82- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:قرار رقم 151 المتضمن كيفيات التنظيم،التقييم والانتقال في الدراسات الجامعية على مستوى التدرج،المؤرخ في 1998./11/02

83- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،المركز الجامعي بالواي:دليل الطالب الجامعي،2003./2004

84- المركز الجامعي بالوادي، مصلحة الانخراط المركزي:النظام الجديد (ل.م.د)2006 /2007.

هـ-المعـاجـم:

85-مصطفى إبراهيم الزيات أحمد,عبد القادر حامد,النجار محمد:المعجم الوسيط ج 2,ط2,دار المعارف القاهرة:مصر.1973

86-احمد زكي بدوي الخير:معجم مصطلحات العلوم الإدارية إنجليزي فرنسي,ط1,دار الكتاب الإسلامي,دار الكتاب المصري,دار الكتاب اللبناني:1984.

المراجع باللغـة الأجنبية:

87- Vien, roland,(1997) la motivation en contexte bruxelles , de boeckand lorcier2 eme ed.

88-Stipek ,dj,(1998) motivation to learn from theory to practice , 3rd edition boston , U.S.A mccrdw-hill .

89-Ames C(1992) class roosms ,gools tractures , and student motivation , journal of education psychology 84 , 261,27 .

90-Thill , E.E (1993) les theories de l'expectation de la valeur , dans R,J valle rand et E ,E thill introduction a la psychlogies de la motivation :Quèbac.

91-Rooney bails ,(1984) sex differences in carrer and achievement motivation , ED250-629.

92-Petrih , and Govern Thomson , 2004 , Motivation : theory research and and application , Australia , worth ,voll98 pp56,57

93-R Fourcade de , 1975 , motivication et pèdagogie << leur donner soif >> P .rèface par jean vial 17eme èdition , Esf viète paris .

94-Lieury . A & fen ouillet. F(1996) ,Motivication et rèussite schoolaire ,donod, Paris .

95-J.Kagan , 1971 comprendre l'enfant comportement motifs penseè ,dessart , mardaga editeurs.

96-Zaleski ,Z. (1996) .future anxiety : concept med surment and pre liminary research .

Preson indivudial diffcrencl .vol21(2) pp166 , 172 ,174

97-Wells , A . (1997) .cognitive therapy of anxiety disorder " A practice manual o & conceptual Guid e .pp14 NEW YORK : John Wiley .

98-Rappaport , h (1991) .Medeasuring defensive ness against future anxiety telepression . current psychology research and review . vol 10 (1) .pp68

99-Moline, R (1990) .future anxiety : clinic alissues of children in the latter phases of foster care pp 501 .

100-Santrook, . J. (2003) psychology .mccraw . Hill .Boston .

101-Mcclell and .D, winter , D (1985), motivation economic achievement , New York free press.p89

102-Barbara .l.mccombs, james.e. pope (2000) motiration ses èleves donner le gout d apprendre , paris.

103-Guide .de l'universitè d' alger 12.01.1962 (1987-1988).

104-Laa cher .s.algèrie : realites sociales et pouvoir, edition L'humme et socitè, edition enthropos, paris N=39-40, 1976.

105-Ghalamallah mouhamed ,2005 .communication au colloque international sur les universitès maghrèbines et les dèfis de la mondialisation organisè par L' UFC et l'institut maghreb .paris .

106-Les sites L.M.D :mode dèmploi, une nouvelle organisation des etudes universitaires .www.u-psud.fr.

107-(rappaport, 1991 :p68).

108-Zaleski, 2.(1994) .personal future in hope & anxiety respective psychology of future orientation, scientific society .university of Lublin:Poland .pp185

الملاحق

ملحق رقم 01:مقياس الدافعية للانجاز

أمامك أختي الطالبة، أخي الطالب مقياس الدافعية للإنجاز متكون من 36 سؤالا، حاول الإجابة على كل سؤال بمفردك وفق التعليمات التالية :

- فكر جيدا قبل الإجابة على أي سؤال.

- إذا لم تكن متأكد من أي إجابة فأختر الإجابة التي تعتقد أنها هي الإجابة الصحيحة أو القريبة منها.

- للإجابة على الأسئلة، فما عليك سوى وضع علامة (x) على الإجابة التي تراها صحيحة.

و ستحاط إجابتك بالسرية التامة، ولا يتطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي .

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لاأوافق	لاأوافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون في الجامعة.					
2	يندران يهتم والدي بعلاماتي الجامعية.					
3	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5	استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة.					
6	لدي النزعة إلى ترك الجامعة بسبب قوانينها الصارمة.					
7	أحب القيام بمسؤولياتي في الجامعة بغض النظر عن النتائج.					
8	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.					
9	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي					

	الجامعية.					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	اشعر بان غالبية الدروس التي تقدمها الجامعة غير مثيرة .					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في الجامعة.					
13	أتجنب المواقف الجامعية التي تتطلب تحمل المسؤولية .					
14	لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة الجامعة بغض النظر عن الأسباب.					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه الجامعة					
16	اشعر بان بعض الزملاء في الجامعة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها .					
17	اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات الجامعية التي تتطلب العمل مع الزملاء في الجامعة .					
18	اشعر باللامبالاة فيما يتصل بأداء الواجبات الجامعية .					
19	اشعر بالرضا عندما أقوم بتطور معلومات					

	ومهارات الجامعية					
20	أفضل أن يعطينا الأستاذ أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير .					
21	أفضل أن اهتم بالمواضيع الجامعية على أي شيء أخر .					
22	احرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه الجامعة .					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المدرسون والوالدان بخصوص الواجبات الجامعية .					
25	كثيرا ما اشعر بان مساهمتي في عمل أشياء جديدة في الجامعة تميل إلى الهبوط .					
26	أشعر بان الالتزام بقوانين الجامعة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات الجامعية والجمعيات الطلابية .					
28	لايأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علامتي الجامعية.					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في الجامعة.					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع في الجامعة.					

31	يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي الجامعية.					
32	لاهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في الجامعة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات الجامعية.					
34	العمل مع الزملاء في الجامعة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي الجامعية يعود علي بالمنفعة.					
36	أقوم بكل مايطلب مني في نطاق الجامعة					

ملحق رقم 02:مقياس قلق المستقبل

أمامك أختي الطالبة، أخي الطالب مقياس قلق المستقبل متكون من 43 سؤالا، حاول الإجابة على كل سؤال بمفردك وفق التعليمات التالية :

- فكر جيدا قبل الإجابة على أي سؤال.

- إذا لم تكن متأكد من أي إجابة فأختر الإجابة التي تعتقد أنها هي الإجابة الصحيحة أو القريبة منها.

- للإجابة على الأسئلة، فما عليك سوى وضع علامة (x) على الإجابة التي تراها صحيحة.

و ستحاط إجابتك بالسرية التامة، ولا يتطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي .

م	العبارة	تنطبق	أحياناً	لا تنطبق
١	أشعر بخيبة الأمل كلما فكرت في المستقبل			
٢	أخشى الفشل في المستقبل			
٣	أشعر بقلق شديد من نتيجة ما يحدث من عنف وتطرف وإرهاب			
٤	أشعر بالعصبية والتوتر وعدم الاستقرار			
٥	أشعر بالضعف العام ونقص الطاقة الحيوية			
٦	تنتابني حالة من التوتر وعدم الارتياح عندما أفكر في المستقبل			
٧	أشعر بأن آمالي وطموحاتي لن تتحقق			
٨	يزعجني ازدياد تكاليف وأعباء الزواج			
٩	أشعر بعدم القدرة على الصعوبات التي تواجهني			
١٠	أشعر بالخمول وتوتر العضلات			
١١	تفكيري المستمر في المستقبل هو مصدر قلقي			
١٢	ينتابني شعور بأن الأيام القادمة غير سعيدة			
١٣	أشعر بقلق من ارتفاع الأسعار وغلاء المعيشة			
١٤	أشعر بالشك والارتباك والحيرة عندما أفكر في المستقبل			
١٥	أعاني دائماً من بعض الاضطرابات بالمعدة			
١٦	اشعر بالقلق من سرعة مرور الوقت دون تحقيق أهدافي			
١٧	أخشى من أن تتغير حياتي إلى الأسوأ في المستقبل			
١٨	أخشى الدخول في علاقات جديدة خوفاً من الفشل			
١٩	أجد صعوبة في التخطيط للمستقبل			
٢٠	أعاني من ضيق في التنفس			
٢١	أشعر بعدم الأمان كلما فكرت في المستقبل			

٢٢	نظرتي للحياة مليئة بالتشاؤم			
٢٣	يزعجني ارتفاع نسبة الطلاق في المجتمع			
٢٤	أشعر بضعف التركيز وشرود الذهن			
٢٥	أعاني من اضطراب في النوم			
٢٦	مشاكل الحياة المستقبلية تفرض نفسها على تفكيري			
٢٧	تلازمني فكرة الموت في كل وقت			
٢٨	أشعر بضغوط نفسية لقلق أهلي الدائم على مستقبلي			
٢٩	أشعر بأنني لن أستطيع تحقيق ذاتي			
٣٠	أشعر بسرعة نبضات القلب			
٣١	أشعر أن المستقبل لا يحمل أي صورة مشرقة			
٣٢	أخشى من وقوع بعض المصائب في المستقبل			
٣٣	يشغلني التفكير في مستقبلي الدراسي			
٣٤	أشعر بالضيق والحزن وانشغال الفكر			
٣٥	أعاني من صداع مستمر			
٣٦	يسيطر عليّ شعور بالخوف من المستقبل			
٣٧	أشعر بان المستقبل يحمل في طياته الكثير من الصعوبات			
٣٨	أخشى قلة فرص العمل بعد التخرج			
٣٩	أشعر بعدم القدرة على اتخاذ القرارات			
٤٠	يتصبب مني العرق بغزارة دون سبب واضح			
٤١	أشعر بأنني لن أحقق السعادة في حياتي المقبلة			
٤٢	يشغلني كثرة متطلبات الحياة والتزاماتها المادية المتزايدة			
٤٣	أعاني من ارتفاع في ضغط الدم			