جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحــة

علاقة الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو بمستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس

دراسة على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ببلدية الوادي

أطروحة مقدمة لنــيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل م د في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
عائشة الارقط

إشراف الدكتور:
بلقاسم عوين

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.د/خليفة زواري أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيساً
أ.د/بلقاسم عوين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا ومقررا
أ.د/ أحمد فرحات	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشاً
أ.د/ محمد السعيد قيسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشاً
أ.د/ ربيع العبزوزي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مناقشاً
أ.د/ عبد الرزاق إيدير	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيزي وزو	مناقشاً

السنة الجامعية:2024/2023

شكر وتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ﴿من لم يشكر الناس لم يشكر الله﴾

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيما لشأنه ونشهد أن سيدنا ونبينا محمد عبده ورسوله الداعي إلى رضوانه صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه وأتباعه وسلم .

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لي لإتمام هذا العمل أتقدم بجزيل الشكر إلى من قام بالإشراف على هذه الأطروحة الأستاذ الدكتور «بلقاسم عوين» لصبره الكبير ولتوجيهاته العلمية التي لا تقدر بثمن، ومرافقته النفسية والبيداغوجية والبحثية والتي ساهمت بشكل كبير في إتمام العمل واستكماله، كما لا يفوتني أن أشكر كل من علمني وله الفضل في هذا العمل كل من معلمي وأساتذتي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المرحلة الجامعية، وأخص بالذكر أساتذتي في كل من جامعتي ورقلة والوادي .

وأتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة التي ستتفضل بطيب نفس ورحابة صدر بقراءة وتقييم هذه الدراسة .

وعرفانا مني بالجميل أتقدم بالشكر إلى جخراب يوسف مدير مركز التوجيه المدرسي بالنيابة بولاية الوادي ومستشاري التوجيه بكل من ثانويتي السعيد عبد الحي وتواتي حمد لخضر وبشوشة المختلطة ومتقنة ميلودي العروسي، التلاميذ المشاركين في هذا البحث من خلال اجابتهم على مقاييس الدراسة، وإلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز وإتمام هذا العمل .

ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمتها عليا وعلى والديا وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين .

الطالبة: عائشة الارقط

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو (Zimbardo, 1999) والطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية، كما تهدف إلى الكشف عن الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي، واستخدام المقياسين: مقياس منظور الزمن لزمباردو ترجمة وتقنين جارالله وشرفي (2012)، ومقياس الطموح الأكاديمي للرفاعي (2017) وتطبيقهما على عينة قوامها (450) من المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية ببلدية الوادي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– يوجد اختلاف دال احصائيا بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو (Zimbardo, 1999) لدى المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية.

– يتميز أغلبية المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية بمستوى طموح أكاديمي منخفض.

– يوجد اقتران دال احصائيا بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

– لا يوجد اختلاف دال احصائيا بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

– لا يوجد اختلاف دال احصائيا بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.

– توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي. وذلك لصالح الاناث.

– توجد فروق دالة احصائيا بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية(علمي/أدبي). وذلك لصالح الشعب العلمية.

– توجد فروق دالة احصائيا بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي. وذلك لصالح المراهقين المتمدرسين غير المعيدين.

– لا توجد فروق دالة احصائيا بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

– لا توجد فروق دالة احصائيا بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

وتم تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها بالرجوع إلى الإرث النظري والدراسات السابقة والخروج ببعض المقترحات.

الكلمات المفتاحية: منظور الزمن، نظرية زمباردو، الطموح الأكاديمي، المراهق المتمدرس.

Abstract:

The main objective of this study is to identify the nature of the relationship between the five dimensions of time perspective according to Zimbardo's theory (1999) and the academic ambition of secondary school adolescents. It also aims to reveal the difference between the five dimensions of time perspective and the level of academic ambition among these adolescents .

To achieve the objectives of this study, we adopted the descriptive approach and used two scales: the Time Perspective Scale by Zimbardo, translated and codified by Jarallah and Sharfi (2012), and the Academic Ambition Scale by Al-Rifai (2017), and applied them to a sample of (450) secondary school adolescents from EL Oued. They were chosen randomly. After statistical processing of the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), the study concluded the following results:

-There is a statistically significant difference between the five dimensions of time perspective according to Zimbardo's theory (Zimbardo, 1999) among secondary school adolescents.

The majority of teenagers attending secondary school are characterized by a low level of academic ambition.

-There is a statistically significant correlation between the dimensions of time perspective and the levels of academic ambition among school adolescents.

-There is no statistically significant difference between male and female school adolescents on the scale of the five dimensions of time perspective.

-There is no statistically significant difference between schooled adolescents on the scale of the five dimensions of time perspective depending on the economic level of the family.

-There are statistically significant differences between male and female school adolescents on the academic ambition scale. This is in favor of females.

-There are statistically significant differences between school adolescents on the academic ambition scale according to the academic division (scientific/literary streams). This is in favor of scientific streams.

-There are statistically significant differences between adolescent repeat students and non-repeated students on the academic ambition scale in favour of teenagers who are not repeat students.

-There are no statistically significant differences between schooled adolescents on the academic ambition scale due to academic levels.

-There are no statistically significant differences between schooled adolescents on the academic ambition scale due to the economic levels of families.

The results of the study were interpreted and discussed by referring to the theoretical heritage and previous studies, and some proposals were made.

Keywords: Time perspective, Zimbardo theory, academic ambition, schooled adolescent.

الفهارس

فهـرس المحتويات

المـــــوضـــــوع	الصفحة
شكر وعرفان	I
ملخص الدراسة باللغة العربية	III
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	V
فهرس المحتويات	VIII
فهرس الجداول	XI
فهرس الأشكال	XIII
مقدمة	2
الجانب النظري	
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	8
2- فرضيات الدراسة	13
3- أهداف الدراسة	14
4- أهمية الدراسة	15
5- المفاهيم الإجرائية للدراسة	16
6- الدراسات السابقة	17
الفصل الثاني: منظور الزمن	
تمهيد	31
1- مفهوم منظور الزمن	31
2- أبعاد منظور الزمن	34
3- دور منظور الزمن	35
4- وظائف منظور الزمن	38
5- النظريات المفسرة لمنظور الزمن	39
6- نظرية زمباردو ومفهومه للزمن	47

7- العوامل المؤثرة في منظور الزمن	**48**
8- قياس منظور الزمن	**49**
9- منظور الزمن لدى المراهق	**50**
10- علاقة منظور الزمن بالطموح الأكاديمي	**52**
خلاصة الفصل	**53**
الفصل الثالث: الطموح الأكاديمي	
تمهيد	**55**
1- مفهوم الطموح الأكاديمي	**55**
2- طبيعة الطموح الأكاديمي	**56**
3- النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي	**58**
4- مظاهر الطموح الأكاديمي	**62**
5- مستويات الطموح الأكاديمي	**62**
6- سمات الشخص الطموح	**64**
7- العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي	**65**
8- قياس الطموح الأكاديمي	**71**
9- الطموح الأكاديمي لدى المراهق	**75**
خلاصة الفصل	**76**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**79**
1- منهج الدراسة	**79**
2- حدود الدراسة	**80**
3- الدراسة الاستطلاعية	**80**
4- مجتمع الدراسة والعينة	**81**
5- أدوات الدراسة	**87**
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**99**

9- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	**101**
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**103**
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	**103**
2- مناقشة نتائج الدراسة	**124**
3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات	**136**
قائمة المراجع	**141**
الملاحق	
- الملحق(1): شهادة الموافقة على توزيع الاستبيان	**154**
- الملحق (2): الاستبيان	**155**
- الملحق (3): خصائص عينة الدراسة	**160**
- الملحق (4): مؤشرات الصدق والثبات لأدوات الدراسة	**163**
- الملحق (5): المعالجة الإحصائية للفرضيات	**188**

فهرس الجداول

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	توزيع عينة التقنين حسب الجنس والمستوى الدراسي	**80**
02	توزيع مجتمع الدراسة حسب المستويات الدراسية	**81**
03	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	**83**
04	توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة	**83**
05	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي	**84**
06	توزيع عينة الدراسة حسب الإعادة	**85**
07	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي للأسرة	**86**
08	توزيع بنود مقياس منظور الزمن على أبعاده	**88**
09	تشبع البنود بأبعادها لمقياس منظور الزمن	**91**
10	معاملات الارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس منظور الزمن	**93**
11	معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس منظور الزمن	**94**
12	معاملات الثبات لألفا كرونباخ لمقياس منظور الزمن	**95**
13	توزيع بنود مقياس الطموح الأكاديمي على أبعاده	**95**
14	تشبع البنود بأبعادها لمقياس الطموح الأكاديمي	**96**
15	معاملات الارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي	**97**
16	معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الطموح الأكاديمي	**98**
17	معاملات الثبات لألفا كرونباخ لمقياس الطموح الأكاديمي	**99**
18	دلالة الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999)	**103**
19	دلالة الاختلاف بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين	**105**
20	دلالة الاقتران بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين	**107**
21	دلالة الاختلاف بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس	**110**

	الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن	
22	دلالة الاختلاف بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة	**113**
23	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي	**115**
24	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب العلمية والشعب الأدبية على مقياس الطموح الأكاديمي	**117**
25	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي	**119**
26	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الدراسية	**121**
27	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الاقتصادية للأسر	**123**

فهرس الأشكال

الرقم	العنـــــوان	الصفحة
01	أبعاد منظور الزمن وفق زمباردو وبويد (1999)	**35**
02	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	**83**
03	توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة	**84**
04	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي	**85**
05	توزيع عينة الدراسة حسب الإعادة	**86**
06	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة	**86**
07	الاختلاف في الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن بين المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999)	**104**
08	مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين	**106**
09	توزيع أبعاد منظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين على مستويات الطموح الأكاديمي	**109**
10	اختلاف الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن	**112**
11	اختلاف المستويات الاقتصادية لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن	**114**
12	متوسطي رتب درجات الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي	**116**
13	متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب العلمية والمراهقين المتمدرسين بالشعب الأدبية على مقياس الطموح الأكاديمي	**118**
14	متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي	**120**
15	متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الدراسية	**122**
16	متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات لاقتصادية للأسرة	**124**

مـــقـدمـــة

مقدمة:

يعتبر الزمن جزءًا مهمًا من حياة الإنسان وتجربته، وكيفية فهمه للزمن وتفاعله معه يشكل جزءًا أساسيًا من فهمه الشخصي للحياة والعالم من حوله، حيث تعتمد تجاربه وذكرياته وتطلعاته على كيفية تفاعله مع الزمن، والإحساس بالزمن هو الشعور الفعال الذي يجريه الفرد بالزمن وكيفية مروره.

ويمكن للإنسان أن يشعر بأن الزمن يمضي بسرعة أو ببطء اعتمادًا على ما يختبره في حياته اليومية والمواقف التي يمر بها، وتشمل العوامل التي تؤثر على الإحساس بالزمن تجارب الفرد ومدى تجانسها أو التنوع فيها يمكن أن تؤثر على كيفية إدراكه لمرور الزمن وارتباط الفرد بأنشطته ومدى تركيزه يؤثر على كيفية شعوره بمرور الزمن، وكذا العمر والنمو الشخصي فكلما كبر الفرد، زادت تجاربه ومسؤولياته، مما يؤثر على شعوره بسرعة مرور الزمن.

ويتم إدراك الفرد للزمن من خلال تجاربه الشخصية وخبراته الحياتية السابقة ومستواه المعرفي وقيمه وتقاليده وتصوراته الثقافية، ومع تقدمه في العمر يتغير إدراكه ويمكن أن تكون له توجهات زمنية مختلفة خلال مراحل حياته ومنظور زمني سائد لديه.

والزمن لدى المراهق يمثل تجربة خاصة ومختلفة، حيث يتأثر بالتطور الشامل في النمو وبالتغيرات التي تحدث في مرحلة المراهقة، فيشعر ببطيء الزمن أو سرعته على حسب حالته النفسية والأنشطة التي يمارسها، فيتحدد مفهوم الزمن لديه وعلى أساسه ينظم وقته بينما الزمن النفسي يعيشه من خلال إحساسه باللحظة والاستمتاع وفي نفس الوقت يفكر في المستقبل ويتعامل معه بتوقعات وتحقيق رغبات وأهداف معينة.

ومنظور الزمن لدى المراهق المتمدرس متقلباً وقابلاً للتغيير بناءً على الظروف والتحديات التي يواجهها والمرحلة الدراسية والنمو الشخصي الذي يختبره، فمن خلال نظرته للزمن يحدد آماله وتطلعاته المستقبلية وطموحه الأكاديمي.

والطموح الأكاديمي لدى المراهقين يشير إلى الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه في مجال التحصيل الدراسي والتفوق المدرسي، ويؤثر فيه الثقافة والبيئة الاجتماعية والتحفيز الشخصي والدعم الأسري كما تلعب المرافقة والمتابعة المدرسية في تعزيز الطموح الأكاديمي لديهم فيتحدون أنفسهم ويتجاوزون حدودهم لتحقيق مستوى من الكفاءة والمهارة.

ويسعى المراهق المتمدرس لوضع أهداف محددة وواضحة تعكس ما يريد تحقيقه في المستقبل ويعمل بانتظام نحو هذه الأهداف، محتفظاً بذلك بمستوى عالٍ من التفاؤل والأمل والإيمان بتحقيق ما يطمحه إليه، وبالتالي يتجاوز الرؤية الضيقة ويتسم بالنظرة الطويلة الأمد، حيث يسعى لتحقيق نجاحات تدوم طويلاً وتؤثر بشكل، إيجابي في مستقبله، متكيفا مع التغيرات والصعاب والاستمرارية والمضي في مواجهتها وتخطيها، متحملاً مسؤوليته دون الاعتماد على الظروف الخارجية ماعدا التوجيه والمرافقة من قبل الأسرة والمدرسة معاً.

ويرتبط منظور الزمن بالطموح الأكاديمي من خلال التوجه الزمني ومن خلال الدراسات التي أجريت حول المفهومين زمباردو وبويد، الفتلاوي، جارالله وشرفي، الأسود، الرفاعي خويلد وغيرهم فغالبا ما يكون ذوو التوجه نحو الماضي والحاضر الممتع والمستقبل لهم رؤية مستقبلية واضحة واستشراف نحو المستقبل محددين أهدافهم ويطمحون إلى تحقيقها من خلال الإنجاز الأكاديمي والمثابرة في الدراسة، بعكس ذوو التوجه نحو الماضي السلبي والحاضر الحتمي لا يفكرون في ذلك.

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة منظور الزمن السائد ومستوى الطموح لدى المراهق المتمدرس ومعرفة العلاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق ما جاء في نظرية زمباردو بمستوى الطموح الأكاديمي، والكشف عن الفروق فيهما في الجنس والحالة الاقتصادية للأسرة والشعبة الدراسية والمرحلة الدراسية والإعادة.

قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وميداني، شمل الجانب النظري على أربعة فصول وهي:

الفصل الأول المدخل إلى الدراسة احتوى على مشكلة الدراسة، فرضيات وأهداف وأهمية الدراسة وتحديد مختلف المفاهيم الإجرائية لها مع تحديد حدودها البشرية والزمانية والمكانية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

والفصل الثاني الذي تناول منظور الزمن احتوى على مفهومه وأبعاد ودور ووظائف منظور الزمن والنظريات المفسرة لمنظور الزمن، ونظرية زمباردو ومفهومه للزمن، والعوامل المؤثرة في منظور الزمن ثم قياسه، وعلاقة منظور الزمن بالطموح الأكاديمي.

والفصل الثالث بعنوان الطموح الأكاديمي واحتوى الفصل على مفهومه وطبيعته والنظريات المفسرة له كما احتوى على مظاهره ومستوياته وصفات الشخص الطموح والعوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي وقياس الطموح الأكاديمي.

والجانب الميداني شمل فصلين هما:

الفصل الرابع وتضمن مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة فتناول منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية، والتعريف بمجتمع الدراسة والعينة وتحديد خصائصها، ثم أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية واستخراج معايير تفسير النتائج، والمؤشرات الإحصائية تحديد الأساليب الإحصائية التي عالجت بالبيانات، وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

والفصل الخامس الذي خصص في تحليل وعرض ومناقشة النتائج، وشمل عرض وتحليل نتائج الدراسة ثم مناقشتها وصولاً إلى خلاصة النتائج والاقتراحات.

واعتمدت الدراسة على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية منها كتب ودراسات وأبحاث منشورة وغير منشورة، والتي رفقت بقائمة لها في آخر الدراسة متبوعة بقائمة الملاحق.

ونأمل أن تكون هذه الدراسة وسيلة للمساهمة في دراسة المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي بالجزائر، وإعطاءه حقه في الدراسة من خلال الإعلام والتوجيه ووضع برامج إرشادية وعلاجية له بتفعيل أدوار الاخصائيين النفسانيين في الصحة المدرسية ومستشاري التوجيه

والإرشاد المدرسي والمهني وتوفير مختلف المقاييس والاختبارات النفسية لتطبيقها على المراهق ومساعدته على مواجهة مشاكله والاستبصار بذاته والاندماج في الحياة.

الجانــب النظــري

الفصل الأول:
مدخل إلى الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة

6- الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة التّعليم الثانوي مرحلة من المراحل التعليمية الهامة في حياة التلميذ نظرا لدورها في تحديد مستقبلهم الدراسي والمهني، وأنها جزءاً مهما من مرحلة المراهقة التي يواجه خلالها التلاميذ صعوبات مرتبطة بتلبية حاجاتهم المختلفة منها النفسية والاجتماعية والاقتصادية والدراسية.

ونظرا للخصائص النمائية لهذه المرحلة، خاصة العقلية والمعرفية منها فيتسم تفكير المراهقين في الماضي ومرحلة طفولته ببعض الخصائص فهم يميلون للنظر إلى الماضي القريب نسبيا بشكل أكثر تفصيلا من الماضي البعيد، فالماضي القريب أكثر وضوحا بالنسبة لهم، مصحوبا بالحنين والوسواس، حيث يميلون إلى التركيز على اللحظات الجيدة أو السيئة فقط وغالبا ما يكون تفكير المراهقين في الماضي ناقصا أو غير واقعي، حيث يميلون إلى التركيز على بعض التفاصيل دون النظر إلى الصورة الكبرى، وقد يكون لديهم ندم على بعض القرارات أو التصرفات في الماضي، مما يؤثر سلبا على صورتهم الذاتية وينظرون إلى الحاضر نظرة آنية أو "زمن الآن" ونتيجة تركيزهم على اللحظة يتصرفون بعفوية وتهور وبسبب وجهة نظرهم الغير مستقرة يشعرون أن الحاضر يمر ببطء، وبالتالي يصبح المستقبل غامض بالنسبة للبعض منهم وغير واقعي لأنهم ليس لديهم خطط محددة وأهداف يريدون تحقيقها (Erikson, 1968,pp 163-169).

وقد جادل زمباردو وبويد (Zimbardo and Boyd, 2008) بأن الأفراد عامة خلال مراحل حياتهم يختلفون فيما إذا كانوا يمضون وقتاً أطول في التفكير في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وكذلك فيما إذا كانت أفكارهم إيجابية أو سلبية في هذه العملية، وقد أطلقوا على هذه المواقف والمعتقدات والقيم اللاواعية في الغالب التي يرتبط بها الناس بـ (منظور الزمن).
(Seema and Sircova, 2013, p 4)

كما ادعى زمباردو وبويد (Zimbardo and Boyd, 1999) أن منظور الزمن يمكن اعتباره سمة ثابتة للفرد، وأن له أيضاً خصائصه الظرفية الخاصة وذلك؛ بسبب تأثره بالخصائص الثقافية والاجتماعية والعمرية أو الحالة الاقتصادية والزوجية أو الخلفية التعليمية أو المعتقدات الدينية، فضلاً عن أن التحيزات في الإطار الزمني لها ايضاً عواقب بعيدة المدى على العمليات المعرفية والحالات العاطفية والقيم والسلوك في كثير من المجالات، وبشكل

أكثر تحديداً، فقد كشفت الأبحاث الحديثة أن مقاييس أبعاد منظور الزمن تتنبأ بالمتغيرات التي تم ربطها بالعدوان بما في ذلك المزاج السيئ والسلوك الاندفاعي والمخدرات وتعاطيها والاضطرابات العاطفية (Stolarski and al, 2016, p 1).

والمستقبل تأثيراً بالغاً في تنظيم حياتنا، وفي الكيفية التي نفكر فيها في الحوادث والتجارب وفي أنفسنا، فمن الناس مَنْ يتأثر بصورة كبيرة بما حدث في الماضي، ومن ثم ينعكسُ ذلك التأثر على طريقة تفكيره وكلامه أيضاً ويتكلم بها، في حين يكرس آخرون حياتهم من أجل المستقبل، فنراهم يخططون ويأملون ويحلمون دائماً، وثمَة أيضاً منْ يمتلك منظوراً آنياً ويهتم بتجارب اللحظة القائمة بدرجة كبيرة (عبد الحليم، 2013، ص2).

ومن أفكار العالم ليفن (Lewin) المتعلقة بتأثير الإحباط في منظور الزمن، أن الوضع المحبط الذي يعيق تحقيق الأهداف او الإنجازات، قد يؤدي الى تضييق منظور الزمن، وذلك بتركيزه على الحاضر، الذي يصبح أقل توجهاً نحو الماضي والمستقبل، كما في موضوع البطالة، إذ يكون الأفراد العاطلون عن العمل وأبناؤهم أيضاً ذوي منظور ضيقٍ وسلوك يعتمد على الحاضر فقط (Fieulaine and Apostolidis, 2015, p 215).

ويتفق معظم الباحثين على أن منظور الزمن ينظم علاقة الفرد بالزمن وأيضاً بالذكريات والخطط والأهداف والعلاقات مع الآخرين، وكذلك تذكر كثيرُ من الدراسات أن "منظور الزمن يمكن أن يصبح خاصية مُمَيِّزة تؤثر في الخيارات الفردية والإجراءات والقرارات.

(Kairys and Liniauskaite, 2015, p 100)

وفي دراسة بدر (2015) والتي طبقت على أساتذة الجامعة بالعراق حيث أشارت النتائج أن منظور الزمن لديهم هو المستقبل، وأن هناك علاقة سالبة بين منظور الماضي السلبي والحاضر الحتمي مع الاتزان الانفعالي.

وأجرى جانيرو (Janeiro, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن الكيفية التي تؤثر بها الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن على التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية وأظهرت النتائج أن منظر زمن المستقبل يؤثر في التحصيل الأكاديمي عبر مدخل الدراسة العميق، بينما أثر الماضي سلبا في التحصيل عبر مدخل الدراسة السطحي، كما أظهرت النتائج عدم ارتباط التوجه نحو الحاضر بمداخل التعلم، وإن ظهر تأثير محدود ومباشر لهذا البعد في التحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة سدرلوند (Sederlund and al, 2020) إلى فحص العلاقات بين النماذج المتعددة الأبعاد لكل من التسويف والكمالية ومنظور الزمن لطلاب المرحلة الجامعية وبينت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين التسويف السلبي وكل من الماضي السلبي والحاضر الحتمي والحاضر الممتع، بينما لم تصل العلاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن والتسويف النشط إلى حد الدلالة.

ودراسة جوليا وآخرون (Julia and all, 2023) حول أبعاد منظور الزمن وارتباطها بالصحة العقلية لدى البالغين تراوحت أعمارهم ما بين (18–72) سنة، دلت النتائج أن منظور الزمن له دور في تدخلات الصحة النفسية، فالماضي الإيجابي مرتبط بانخفاض القلق والماضي السلبي مرتبط بارتفاعه، وأن الأفكار حول الماضي ارتبطت بالقلق والاكتئاب.

وقام روسيو وألينا (Rocio and Elena, 2023) بدراسة هدفت إلى معرفة منظور الزمن ينبئ بشكل كافي في صنع أساليب القرار لدى الأفراد (18–80) سنة، وبينت النتائج أن منظور زمن المستقبل تنبأ بشكل إيجابي بأسلوب إتخاذ القرار المتكيف والعقلاني، بينما الأشخاص الأقل توجها نحو المستقبل هم أكثر ميلا لاستخدام أليات دفاعية للوصول إلى قرار، وكان الماضي السلبي والحاضر الحتمي ينبئ إيجابي بعدم اليقظة في حين المستقبل منه ينبأ بأنماط التأقلم لليقظة.

ولقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة لمنظور زمن المستقبل لوحده بدلا من دراسة الأبعاد الثلاث الماضي والحاضر والمستقبل، لكونه أحد المحددات المهمة للأفراد في تحديد قدر كبير من الإيجابية في الشخصية والتخطيط لتحقيق الأهداف، وهذا ما أكدته دراسة باتسما (Peetsma, 2000) على طلاب مراحل التعليم الثانوي تتراوح أعمارهم ما بين (11–20) سنة أن الذي يمتلك منظور مستقبليا يكون أكثر وعي بذاته، ويمكن أن ينجز الوظائف المنزلية والمهام التي تتميز بالصعوبة، ودراسة كروكات وآخرون (Crokeett el all, 2009) يمتلكون نوايا أقوى لتحقيق أهدافهم.

ولتحقيق الأهداف نحتاج إلى الرغبة والعمل بجد والسعي إليه، وهذا ما يعرف ب "الطموح" الذي يعتبر من المتغيرات وثيقة الصلة بالنظرة التفاؤلية والمرتبطة بالمستقبل، والطموح يختلف بين البشر من حيث المستوى والنوع إما الذي يحدد المستوى فهو يرجع

إلى فهم الفرد لإمكاناته وقدراته بشكل سوي بدون إسراف وبمكانة الفرد الاجتماعية، وبذلك يختلف البشر بعضهم عن بعض من حيث مستويات طموحهم (أبو عمرة، 2012، ص37).

ويعد مستوى الطموح جزءاً أساسيا في البناء النفسي للفرد فهو يعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد لكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية فالشخص الذي يؤمن، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة عمى البيئة وتحدياتها.

(العنزي، 2016، ص73)

ويعتبر أيضا من سمات الشخصية الإنسانية الموجودة لدى الأفراد، ولكم بمستويات مختلفة من حيث النوع والدرجة، ويظهر الطموح الأكاديمي منه من خلال مجموعة من المؤشرات تتمثل في سعي التلميذ نحو النجاح الذي ينمي عن وجود الرغبة في تحقيق الكفاءة اللازمة وهو يعبر عن مستوى مرتفع من الطموح (خنوش، 2021، ص 209).

فالمراهقون يختلفون في أنماط طموحهم التي يسعون إلى تحقيقها، فمنهم من لديه طموح اقتصادي يسعى إلى الاستقرار المالي ومنهم طموحه اجتماعي يسعى إلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة وإلى الانتماء إلى الجماعة والأقران، بينما البعض له طموحات ثقافية أو دراسية أو مهنية، وبمأن سمات الشخصية تختلف بين الأفراد كذلك الطموح يختلف بينهم وله درجات، فقد يكون مجرد رغبة لتحقيق هدف وقد يكون على درجة من القوة لتحديد هدف ويعبئ قوى الجسم لتحصيله، فالمراهق الذي طموحه قوي وتطلعه نحو المستقبل إيجابي قادرا على تحديد قدراته وامكانياته والعمل في ضوئها، يستطيع مواصلة طريقه نحو تحقيق أهدافه ومواجهة الصعاب التي تعترضه لاسيما في المرحلة الثانوية الذي يحاول فيها حل مشاكله لتحقيق مستوى عال من الطموح (شبير، 2005، ص 15).

وأجريت العديد من الدراسات حول الطموح الأكاديمي منها دراسة فرحات (2016) والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثر قلق المستقبل بمستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين نظام (ل م د)، وكذا معرفة الفروق بين مرتفعي مستوى الطموح ومخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل والتي بينت وجود علاقة سالبة عكسية بين المتغيرات الثلاث (قلق المستقبل، مستوى الثقة بالنفس، مستوى الطموح) ووجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح بعد عزل متغير مستوى الثقة بالنفس، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح في قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة لعون وسراي (2020) حول مستوى الطموح وعلاقته بالتعلم الذاتي ومدى إسهام عامل التخصص في خلق فروق في هذه العلاقة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مستوى الطموح والتعلم الذاتي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ووجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص.

ودراسة لليوسفي والمعيمعة (2021) والتي هدفت إلى فحص القدرة التنبؤية لمستوى تقدير الذات ونمط العزو السببي السائد بمستوى الطّموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفع من مستوى الطموح الأكاديمي، وأنه يوجد قدرة تنبؤية لمستوى تقدير الذات ولنمط العزو السببي السائد بمستوى الطّموح الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

وأشارت دراسة كل من بن قسمية وكتاش (2022) حول مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال جائحة كرونا، إلى وجود علاقة طردية بينهما ذات اتجاه خطي تنبؤي، إذ كلما زاد مستوى المهارات زاد مستوى الطموح الأكاديمي.

وبينت دراسة مقدم (2023) بعنوان "دور الخدمات الارشادية في تنمية مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي"، هدفت إلى معرفة دور الخدمات الارشادية في تنمية مستوى الطموح، والتعرف على الفروق وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، وأسفرت النتائج أن لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور في تنمية مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، وأنه لا توجد فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتركز على منظور الزمن لدى المراهق المتمدرس، وكيف ينظر إلى ماضيه أي طفولته سواء كانت النظرة إيجابية أو سلبية، وكيف يعيش حاضره وتوقعاته ونظرته نحو المستقبل وعلاقته بالطموح الأكاديمي، خصوصا في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة نمائية مميزة في حياة الأفراد باعتبارها مرحلة أساسية في بناء المشروع الدراسي والمهني، ومن خلال ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

- هل يوجد اختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999)؟

- ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين؟
- هل يوجد اقتران بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين؟
- هل يوجد اختلاف بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن؟
- هل يوجد اختلاف بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة؟
- هل توجد فروق بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للشعبة الدراسية(علمي/أدبي)؟
- هل توجد فروق بين المعيدين وغير المعيدين من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية (أولى ثانوي/ثانية ثانوي/ثالثة ثانوي)؟
- هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر (مرتفع/متوسط/منخفض)؟

2- فرضيات الدراسة:

- يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).
- يتميز أغلبية المراهقين المتمدرسين بمستوى طموح أكاديمي منخفض.
- يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.
- لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

– لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

3– أهداف الدراسة:

لكل دراسة أهداف تسعى إلى تحقيقها وعلى هذا الأساس تمثلت أهداف الدراسة الحالية في ما يلي:

– الكشف عن الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).

– الكشف على مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

– معرفة الاقتران بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

– الكشف عن الاختلاف بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن، وكذا على مقياس الطموح الأكاديمي.

– الكشف عن الاختلاف بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.

– الكشف عن الفروق بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للشعبة الدراسية(علمي/أدبي)، وللمستويات الدراسية.

– الكشف عن الفروق بين المعيدين وغير المعيدين من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي.

4- أهمية الدراسة:

تعد الدراسة الحالية مساهمة ميدانية كونها تزودنا بتصور واضح عن العلاقة الارتباطية بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي، وذلك لعدم وجود دراسات سابقة في هذا المجال على قدر اطلاع الباحثة، وبذلك تتضح أهمية الدراسة بما تضيفه من معرفة نظرية وتطبيقية، تشكلان وحدة متكاملة تمكننا من فهم أفضل لمتغيري الدراسة، بغية وصفها وتوضيح علاقتهما ودراسة المتغيرات التي تؤثر فيهما، وصولا إلى الغاية الأساس من العلوم جميعا وهي التحكم فيها وتعديلها، وتتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية معرفة الآتي:

– هذه الدراسة تبحث في المتغيرات التي تمس الحياة النفسية والمدرسية لدى المراهق حيث تبحث عن علاقة جديدة بين منظور الزمن في أبعاده الخمسة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس.

– تأكيد دور منظور الزمن في الشعور بالاستمرارية لدى الأفراد، وذلك من خلال ارتباط أبعاد منظور الزمن معاً.

– تعّرف الدور الذي يقوم به منظور الزمن في الحياة البشرية.

– تفتح الدراسة الحالية الآفاق في إمكانية توظيف النظرية في مجال الإرشاد النفسي والمدرسي والمهني وهو ما يحتاج إليه مجتمعنا للتكيف مع الظروف الحرجة.

– يعد مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس مطلبا حيويا في تحقيق الانجاز الدراسي ونظرا للدور المهم للطموح في حياة الفرد والجماعة فإن أغلب انجازاته وتقدمه في المجتمع يرجع إلى مستوى الطموح لديه.

– تعد دراسة مستوى الطموح مهما لمعرفة شخصية التلاميذ ومقدرتهم العلمية والمهنية، الأمر الذي يساهم في تحقيق نوع من التوازن، وعدم اصطدامهم بالواقع وبالتالي شعورهم بالإحباط

– تفيد الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية لتنمية مستوى الطموح لدى المراهق المتمدرس.

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تحددت مفاهيم الدراسة في:

5-1 - منظور الزمن:

هو تصور نفسي معرفي يعبر بشكل أساسي على النظام المعرفي لدى الانسان وفق أطر زمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) تختلف من شخص إلى آخر حسب معتقداته وخبرته وتجاربه في الحياة من خلال استجابات تلاميذ المرحلة الثانوية (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي) على مقياس منظور الزمن لزمباردو ترجمة وتقنين جارالله وشرفي (2012).

5-1-1 - الماضي السلبي (Negative-Past):

وهو نظرة سلبية بشكل عام عن الماضي، والتي قد تولد ذكريات مؤلمة، أو ما تزال بعض الخبرات الماضية مصدر لإزعاج الافراد وقلقهم، من خلال إعادة البناء السلبي للأحداث.

5-1-2 - الماضي الإيجابي (positive-Past):

وهي مواقف جميلة وعاطفية اتجاه الماضي، قد ينتج ذكريات لطيفة تولد لدى الفرد الحنين الى الماضي الجميل، يؤدي ذلك الى إعادة التقييم الإيجابي للأحداث المحايدة والسلبية.

5-1-3 - الحاضر الحتمي (fatalistic- Present):

وهو اعتقاد ان مسار الحياة يتم تحديده بالصدفة بدلاً من السعي الشخصي، ويكون الفرد مقيد في زمن الحاضر ليس لدية القدرة على التحكم أو التأثير فيه، يجمع بين موضع التحكم خارجي، مع اللامبالاة والاستسلام للقدر.

5-1-4 - الحاضر الممتع (hedonistic- Present):

وهو موقف ممتع اتجاه الحياة، مع اندفاعية عالية والقليل من الاهتمام بالعواقب المستقبلية، يرتبط بالطاقة والحيوية، من ناحية أخرى مع المجازفة وعدم المسؤولية.

5-1-5 - المستقبل (Future):

وهو توجه عام نحو التخطيط للمستقبل، مع السيطرة على السلوك من خلال السعي لتحقيق الأهداف والمكافئات المستقبلية، إنه يقظة الضمير، وربما يكون متشدد نوعاً ما.

5-2 - مستوى الطموح الأكاديمي:

مستوى الطموح الأكاديمي هو المستوى الذي يضعه المراهق المتمدرس لنفسه ويطمح للوصول إليه أكاديميا، بناءا على ما تتوفر لديه من قدرات وامكانيات في تخطي العقبات والمشكلات الدراسية، والاستفادة من خبرات النجاح والفشل التي مر بها، من خلال استجابات تلاميذ المرحلة الثانوية (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي) على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي للرفاعي (2017).

6- الدراسات السابقة:

لقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا من قبل الباحثين بدراسة منظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي، حيث حاول هؤلاء الباحثين تناول هذا الموضوع من زوايا متعددة ويتضح من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت منظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي وكذلك من حيث علاقته بعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية ولم يتم التعرض على -حد علم الباحثة- إلى منظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي بشكل مباشر على البيئة الأجنبية أو العربية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

6-1- الدراسات المتعلقة بمنظور الزمن:

6-1-1- الدراسات الاجنبية:

- دراسة روميو وفالوريا (Romeo and Valeria, 2012): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أبعاد منظور الزمن تكونت العينة من (1260) رومانيا، منهم (794) إناث، تتراوح أعمارهم ما بين

(15–79)، وأظهرت النتائج أن أبعاد منظور الزمن جاءت مرتبة كالآتي: الماضي السلبي الحاضر الممتع، الحاضر الحتمي، المستقبل الماضي الايجابي.

– دراسة ميلو ووريل (Mello, Worrell, 2013): هدفت إلى التعرف إلى إدراك المراهقين الموهوبين للتوجه الزمني في ضوء متغيرات الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (301) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة والجامعة تتراوح اعمارهم من (13–18)، وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين التوجه الزمني والوقت وظهور بعض السلوكيات السلبية، وتبين أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك التوجه الزمني تبعا إلى متغيرات الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي.

– دراسة أنا مورو وآخرون (Ana muro and al, 2015): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين منظور الزمن والشخصية، حيث طبقت على عينة من (196) طالبا بجامعة برشلونة وتوصلت النتائج إلى أن بعد الماضي السلبي مرتبط بشكل إيجابي مع القلق العصبي وسلبي مع النشاط، ويرتبط بعد الحاضر الممتع يشكل إيجابي بالبحث عن إحساس اندفاعي والمرونة الإجتماعية بدرجة عالية جدا، وبعد المستقبل مرتبطة بشكل إيجابي مع القلق العصابي والنشاط، وبشكل سلبي مع سعي اندفاعي.

– دراسة زبراداست وطابر (Zebradast, Tabar, 2015): هدفت الدراسة إلى معرفة تنبؤ منظور زمن المستقبل بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة تكونت من (380) طالبا وطالبة من طلبة جامعة أراك بإيران توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين بعدي المستقبل والماضي الايجابي مع الانجاز الأكاديمي وعدم وجود فروق بين أبعاد الماضي السلبي والحاضر الممتع والحاضر الحتمي مع الانجاز الأكاديمي، وأن البعد الأكثر شيوعا لدى أفراد العينة هو الماضي السلبي يليه الحاضر الممتع ثم الماضي الايجابي فالمستقبل والحاضر الحتمي جاء في المرتبة الأخيرة كما بينت الدراسة أن بعدي الماضي السلبي والماضي الايجابي يتنبئان بنسبة (3.1%) من التباين بالإنجاز الأكاديمي.

– دراسة ميشانيلاماركزاك وآخرون (Michanilamarczak and al, 2020): تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين منظور الزمن والتكيف النفسي للمهاجرين استنادا إلى عينة تتألف من (238) أوكرانيا مقيم في بولندا، لتقييم إدراك الوقت، وبينت الدراسة وجود علاقة سلبية قوية نسبيا

بين بعدي الماضي السلبي الحاضر الحتمي والتكيف النفسي، وأن بعد الحاضر الممتع والأقل سلبية مرتبطا بتكييف نفسي أفضل كثيرا للمهاجرين.

6-1-2 - الدراسات العربية:

- دراسة الفتلاوي (2000): هدفت الدراسة التعرف على التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد من خلال قياس درجة التوجه الزمني لدى أفراد العينة ووفق الأبعاد الثلاثة ومعرفة مدى هيمنة التفكير في كل بعد على السلوك، تكونت عينة البحث من (458) طالباً وطالبة، تم التوصل إلى أن أفراد العينة لهم توجهات واضحة نحو المستقبل وتوجهات ضعيفة نحو الماضي والحاضر ووجد أن هناك علاقة بين الوجدانات السالبة والتوجه نحو الماضي وبالعكس.

- دراسة أبو حميدان والعزاوي (2001) هدفت الدراسة إلى معرفة تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية الثلاثة وأثر كل من الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية لدى طلبة المعلمين الذين يدرسون في جامعة مؤتة وتكونت عينة البحث من (176) منهم معلما ومعلمة، ومن النتائج التي خرجت بها الدراسة أن متوسط الضغوط في الماضي كان اقل من المتوسط النظري أما متوسط الضغوط بالنسبة للحاضر والمستقبل فقد كان أعلى من المتوسط النظري وباستخدام تحليل التباين لمعرفة أثر متغيرات الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية وجد أن المتغير الوحيد الذي كان له تأثير هو المستوى الاقتصادي وكذلك بالإمكان التنبؤ بالضغوط المستقبلية من خلال معرفتنا للضغوط الماضية والحاضرة.

- دراسة عبد الاحد (2006): هدفت الدراسة إلى التعرف على التعرف على علاقة التوجه الزمني بالجنس والتنظيم الذاتي، وتكون مجتمع البحث من (1807) طالب وطالبة من طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات بالموصل ذات السنوات الخمس للعام الدراسي 2006/2005 اختيرت العينة بطريقة عشوائية تكونت من (300) طالب وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث فكانت أن أغلب أفراد العينة توجيهم نحو المستقبل بنسبة (48,61)، وأن للترتيب الولادي أثر في توجه الفرد الزمني، إذ أن الأفراد الترتيب الولادي الأول كان توجههم نحو الماضي، أما الأفراد ذوي الترتيب الولادي الثاني فما فوق كان توجههم نحو المستقبل وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى والتنظيم الذاتي.

-دراسة جار الله وشرفي (2009): هدفت هذه الدراسة إلى تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية شملت عينة الدراسة (318) من الطلبة الجامعيين بالجزائر، وبينت نتائج الدراسة أن القائمة تتمتع بصدق وثبات مقبول، وأظهر التحليل العاملي الكشفي نفس تركيبة العوامل الواردة في القائمة الاصلية (الماضي السلبي الماضي الايجابي، الحاضر الحتمي الحاضر الممتع والمستقبل)، كما بينت نتائج الدراسة لا يوجد علاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن التي تقيسها هذه القائمة وكل من متغير الجنس والمستوى الاقتصادي العائلي.

- دراسة الهنداوي (2012): هدف البحث إلى إيجاد العلاقة بين التوجه الزمني وتقدير الزمن اختارت الباحثة عينة من (400) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية ذو التوزيع المتساوي من طلبة جامعة بغداد، وقد أظهرت نتائج البحث بأن طلبة الجامعة لديهم توجه عالي نحو المستقبل، ولا توجد فروق في التوجه الزمني وفقا لمتغير النوع، وأن الافراد ذوي التوجه نحو الماضي يبالغون في تقدير الزمن أما الأفراد ذوي التوجه نحو المستقبل فإنهم يقدرون الزمن بأقل من الزمن الحقيقي للاختبار، كما أن العلاقة بين التوجه الزمني وتقدير الزمن علاقة دالة احصائيا.

- دراسة بدر (2015): يستهدف البحث إلى تعريف الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية بالعراق، إذ بلغ عدد أفراد العينة (106) أستاذا اختيروا بطريقة عشوائية، وأشارت النتائج إلى أن أساتذة جامعة القادسية يتوجهون نحو بعد المستقبل، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق متغير النوع، كذلك خلصت الدراسة إلى ان الاساتذة يتمتعون بالاتزان الانفعالي بدرجة عالية وليس هناك فروق ذو دلالة احصائية على مقياس الاتزان الانفعالي وفق متغير النوع، وبينت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين من منظور الماضي السلبي والحاضر الحتمي مع الاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية.

- دراسة الفتلاوي، كاظم (2015): هدف البحث إلى التعرف على رؤى العالم وعلاقتها بالتوجه الزمني لدى أساتذة جامعة القادسيّة، لتحقيق أهداف البحث مثلت عينة البحث الأساسية نسبة (26%) من مجتمع البحث إذ بلغت (285) أستاذا من الذكور والإناث سحبت

بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية من المجتمع الكلي البالغ (1098) موزعين بالتمثيل النسبي وفق متغيري الجنس والتخصص.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أن أستاذة جامعة القادسية يتصفون بالرؤية التقليدية (الروحية) ولديهم توجه زمني ثنائي، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الرؤية التقليدية (الروحية) والتوجه الزمني الأحادي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الرؤية العلمية والتوجه الزمني الأحادي وعلاقة ارتباطية موجبة بين الرؤية التقليدية (الروحية) والتوجه الزمني الثنائي، أما العلاقة بين الرؤية العلمية والتوجه الزمني الثنائي فقد كانت سلبية، كما دلت النتائج على وجود فروق في توجه رؤى العالم حسب متغير التخصص لصالح التخصص الانساني وعدم وجود فروق في التوجه لرؤى العالم حسب متغير الجنس، ووجود فروق في التوجه الزمني حسب متغير التخصص لصالح التخصص الانساني، وعدم وجود فروق في التوجه الزمني حسب متغير الجنس.

– دراسة الربيع وآخرون (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أبعاد منظور زمن المستقبل انتشارًا ومستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيًا، تكونت عينة الدراسة من (704) طلاب وطالبات (335) طالبًا و(369) طالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين بمساقات متطلبات الجامعة الإجبارية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي2018/2017، وأظهرت النتائج أن بُعد المستقبل هو الأكثر انتشارًا لدى أفراد العينة بينما جاء مستوى التعلم المنظم ذاتيًا بمستوى متوسط، سواء أكان ذلك على الدرجة الكلية أم الأبعاد كما بينت النتائج أن أبعاد منظور زمن المستقبل فسّرت مجتمعة (18.8%) من التباين في التعلم المنظم ذاتيًا.

6-2- الدراسات المتعلقة بالطموح الأكاديمي:

6-2-1 - الدراسات الأجنبية:

– دراسة ستيف وجو (Steve and Joe, 2008): هدفت إلى تقييم طبيعة ومستوى الطموحات التعليمية للطلبة في المملكة المتحدة ، وتسليط الضوء على العوامل التي تؤثر على هذه الطموحات، إذ اختيرت عينة مختارة من خمس مدارس ثانوية شاملة ومختلطة داخل المدينة التي تواجه ظروف صعبة قوامها (800) طالباً وطالبة ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد

المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج حيازة مستوى الطموح على الدرجة المتوسطة لدى مجموعات الطلبة كافة، كما أظهرت وجود فروق بين مستوى الطموح ومتغير العرق لصالح الطلبة الباكستانيين الذي لديهم مستويات عليا في الطموح، وأظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تُعزى لمتغير الجنس.

– دراسة بيندا (Binda, 2015) : هدفت إلى تقصي مستوى طموح الطلبة وفق تقدير الذات وتقصي أثر الأداء الأكاديمي للطلبة على مستوى الطموح ، واختيرت عينة عشوائية طبقية من طلبة المدارس المختارة قوامها (300) طالباً وطالبة، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وأظهرت أبرز النتائج إن مستوى طموح الطلبة يعتمد على دور الأسرة وأولياء الأمور في تثقيف أبنائهم، إذ أظهرت النتائج حيازة مستوح طموح الطلبة على الدرجة المتوسطة وأوصت الدراسة بضرورة توعية الأسر لتكون على بينة في مختلف آليات المكافأة الإيجابية والسلبية التي يمكن أن تكون مفيدة في تعزيز مستوى الطموحات لدى الأبناء.

– دراسة سوبرامانيان (Subramanian, 2015): هدفت إلى التعرف على مستوى طموح طلبة المرحلة الثانوية في كويمباتور، والكشف عن الفرق في مستوح الطموح لديهم وفقاً للجنس والتخصص والمؤهل العلمي لأولياء الأمور، واختيرت عينة عشوائية بسيطة قوامها (150) طالباً وطالبة تكونت من (74) طالبة ومن (76) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت أبرز النتائج أن مستوى الطموح لدى الطلبة في كومباتور كان متواضعاً، مما أظهرت وجود فرق في متوسط مستوى الطموح يُعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، ويُعزى للمؤهل العلمي لأولياء الأمور لصالح ذوي المؤهلات العلمية العليا ، ولا يوجد فرق في متوسط مستوى الطموح يُعزى للجنس.

6-2-2 – الدراسات العربية:

– دراسة يوسف (1999): هدفت الدراسة إلى التعرف على القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح، وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة، وقد تكونت عينة الدراسة من (202) طالبا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة بجامعتي المنصورة والقاهرة من حيث القابلية للتعلم الذاتي، وتوجد فروق داله بين المجموعات الأربع (أولى مفتوح أولى عادي رابعة مفتوح رابعة عادي) من حيث مستوى الطموح، وتوجد علاقة موجبه ودالة بين القابلية للتعلم الذاتي ومستوى الطموح

لدى طلاب الجامعة المفتوحة، وتوجد علاقة موجبه وداله بين القابلية للتعلم الذاتي والشعور بتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوح، وتوجد علاقة سالبه وداله بين مستوى الطموح والشعور بتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة المفتوحة.

– دراسة الأسود (2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (378) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى بمحافظات قطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى القلق ومستوى الطموح، ولا توجد فروق دالة في مفهوم الذات ومستوى الطموح تعزى إلى متغير الجنس، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجامعة، ومتغير التخصص (علمي، أدبي) والمستوى الدراسي (ثانية، ثالثة، رابعة).

– دراسة منسي (2003): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن، بلغت عينة الدراسة (750) طالبا وطالبة منهم (400) من الذكور و(350) من الإناث، أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى لجنس الطلبة لصالح الذكور كما اظهرت نتائج الدراسة كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي والتجاري كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى العلمي للوالدين وكان لمستوى الدبلوم والجامعي فما فوق ثم الثانوي مقارنة بالمستوى الاعدادي والابتدائي.

– دراسة شبير (2005): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة مستوى الطموح وعلاقته بمستوى الذكاء لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومستوى الطموح وبعض المتغيرات الديموغرافية تكونت عينة الدراسة من (370) طالب وطالبة من الجامعة الإسلامية بغزة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2004–2005).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– يوجد مستوى مرتفع للذكاء عند طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ويوجد مستوى مرتفع للطموح لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

– توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء، ويوجد علاقة ارتباطية عكسية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي ومستوى الطموح.

– لا يوجد فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس الطموح، ومقياس الذكاء.

– لا يوجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس الطموح ومقياس الذكاء.

– لا يوجد فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والرابع في مقياس الطموح ومقياس الذكاء.

– يوجد فروق في مقياس الطموح، ومقياس الذكاء يعزى للمعدل التراكمي (منخفض، مرتفع).

– دراسة المصري (2011): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من فاعلية الذات ومستوي الطموح الأكاديمي، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (662) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، وقد توصلت الدراسة إلى:

– وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية فهو غير دال إحصائيا، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد قلق المستقبل وبين الدرجة الكلية للطموح الأكاديمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل، ولا توجد هذه الفروق على مستوى الطموح الأكاديمي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس على فاعلية الذات ولقد كانت الفروق لصالح الذكور.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الاجتماعي الاقتصادي (مرتفع . منخفض) على فاعلية الذات.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكلية (علوم، آداب) على فاعلية الذات.
- وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي، ولقد كانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور.

– دراسة بأحمد (2015): هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم والتكوين عن بعد، ورصد الفروق في درجات مستوى الطموح تبعاً للجنس، والمستوى التعليمي واختيرت عينة قصدية من طلبة مركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي ويزو في الجزائر قوامها (202) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة وأظهرت أبرز النتائج حيازة الطلبة عينة الدراسة على مستوى طموح مرتفع بنسبة (78%) كذلك حاز النظرة إلى الحياة، والنظرة إلى الحياة الجامعية، وتحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس والميل إلى المثابرة، أما بعد التفوق المدرسي فقد حاز على مستوى طموح متوسط.

– دراسة الرفاعي (2017): التعرف على مستوى الطموح لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم والكشف عن الفروق بين متوسطات مستوى الطموح لدهم ومتغيري البحث (الجنس، التخصص)، اتبع البحث المنهج الوصفي، واختيرت عينة بالطريقة الطبقية العشوائية بلغ عددها (500) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية من المجتمع الأصلي البالغ (2730)، وأظهرت نتائج هذا البحث حيازة الطموح لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم على المستوى المرتفع، كما تبين أن بعد الطموح نحو التفوق الدراسي هو الأكثر دراية لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت، ويليه بعد الطموح نحو المثابرة في الدراسة، وبعد الطموح نحو تحمل المسؤولية هو الأقل دراية لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات أبعاد مستوى الطموح لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

– دراسة خويلد (2018): هدفت الدراسة للبحث عن العلاقة بين مستوى الطموح والصحة النفسية لتلاميذ الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 250 تلميذا وتلميذة من تلاميذ ثانوية النجاح بالجلفة، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الطموح المرتفع والتلاميذ ذوي الطموح المنخفض في مستوى صحتهم النفسية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى الطموح، ومستوى صحتهم النفسية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، ومستوى صحتهم النفسية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في مستوى الطموح، ومستوى صحتهم النفسية.

– دراسة حسن (2018): هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية والعلاقة بينهم لدى طالبات المرحلة الثانوية وأيضا الكشف عن الفروق في (المرونة النفسية، الطموح، المثابرة الأكاديمية) التي تعزى إلى متغير (التخصص الصف الدراسي) لدى طالبات المرحلة الثانوية وبلغت العينة المستخدمة (150) طالبا من طالبات الصف الأول والثالث الثانوي بإحدى مدارس محافظة خرج بالسعودية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والمثابرة الأكاديمية، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والمثابرة الأكاديمية، كما كشفت النتائج أن المرونة النفسية تصلح كمنبأ للمثابرة الأكاديمية بينما لا يمكن التنبؤ بالمثابرة الأكاديمية من خلال مستوى الطموح وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المرونة النفسية ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري (التخصص الصف الدراسي) بينما وجدت فروق دالة إحصائيا في المثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري (التخصص، الصف الدراسي).

– دراسة يوسفي، تاوريريت (2018): هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي وباستخدام المنهج الوصفي الإرتباطي وتطبيق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي والنتائج التحصيلية على عينة متكونة من (120) تلميذا وتلميذة ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة خلال السنة الدراسية 2016/2015 تم التوصل إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي على المقياس كله، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي ومستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

– دراسة المهدي (2020): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي وفقا للاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية التربية بالسودان في ضوء بعض المتغيرات (النوع، المستوى الدراسي) وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الأمن النفسي بين أفراد العينة تعزى للنوع ولصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات الأمن النفسي تعزى للمستوى الدراسي لصالح المستوى الثالث كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطموح الأكاديمي بين أفراد العينة تعزى للنوع لصالح الذكور وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطموح الاكاديمي بين أفراد العينة تعزى لدرجة المستوى الدراسي لصالح المستوى الثاني.

– **التعليق على الدراسات السابقة:** بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة يتضح للباحثة ما يأتي:

أولا– الدراسات المتعلقة بمنظور الزمن:

– اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهي دراسة العلاقة بين منظور الزمن وبعض المتغيرات النفسية كالشخصية، الإنجاز الأكاديمي، التكيف النفسي، وحدات الذات الموجبة والسالبة، الضغوط النفسية، التنظيم الذاتي، الإتزان الإنفعالي، مستوى التعلم المنظم ذاتيا تقدير الزمن، باستثناء دراسة كل من روميو فاليوريا (2012) ودراسة ميلو وريل (2013) هدفت إلى التعرف على أبعاد منظور الزمن، والتعرف على التوجه الزمني

ودراسة جارالله وشرفي (2009) هدفت إلى تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن إلى اللغة العربية.

– اتفقت أغلب الدراسات السابقة في تطبيق دراستها على الطلبة الجامعيين، ماعدا في دراسة روميو فاليوريا (2012) طبقت على (1260) رومانيا تتراوح أعمارهم ما بين (15–79)، ودراسة ميشانيلاماركزاك (2020) على أوكرانين المقيمين في بولندا، ودراسة ميلو وريل (2013) على طلاب الثانوي، ودراسة أبو حمدان والعزاوي (2001) على المعلمين ودراسة كل من بدر (2015) ودراسة الفتلاوي وكاظم (2015) على الأساتذة الجامعيين.

– استخدمت الدراسات السابقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

– وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي.

ثانيا– الدراسات المتعلقة بمستوى الطموح:

– اتفقت أغلب الدراسات السابقة في أهدافها على دراسة مستوى الطموح في علاقته بكل من: تقدير الذات، التنظيم الذاتي القلق، مفهوم الذات، الذكاء، فاعلية الذات، قلق المستقبل الصحة النفسية، التحصيل الدراسي، الإنجاز الأكاديمي، المرونة النفسية، الأمن النفسي الجنس والتخصص والمستوى التعليمي، باستثناء دراسة كل من ستيف جو (2008) التي هدفت إلى تقييم طبيعة ومستوى الطموحات التعليمة، ودراسة سوبرامانيان (2015) هدفت إلى التعرف على مستوى الطموح.

– طبقت الدراسات السابقة على الطلبة الجامعيين وطلاب الثانوي، ماعدا في دراسة بأحمد (2015) طبقت على طلاب مركز التعليم والتكوين عن بعد.

– استخدمت الدراسات السابقة الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

– وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، باستثناء دراسة كل من يوسفي (2018) والمهدي (2020) استخدما المنهج الوصفي الإرتباطي.

هذا وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ما يلي:

- إن الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى في –حد علم الباحثة– التي تناولت علاقة الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن بمستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس.

– هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا لمتغيري (الجنس، الحالة الاقتصادية للأسرة)، والكشف عن الفروق في مستوى الطموح الأكاديمي تبعا لمتغيرات (الجنس، الشعبة الدراسية المستوى الدراسي الإعادة، الحالة الاقتصادية للأسرة).

– طبقت هذه الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمستوياته الثلاثة (أولى ثانوي ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي).

– استخدمت الدراسة الحالية قائمة زمباردو لمنظور الزمن ترجمة وتقنين جارالله وشرفي (2012) ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي للرفاعي (2017).

- لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي حصلت عليها في صياغة أسئلة الدراسة وتحديد أهدافها وصياغة الفروض ودراسة واختبار الأساليب الإحصائية المناسبة لها، كما استفادت الباحثة من المعلومات والمفاهيم النظرية التي تناولتها هذه الدراسات في إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية.

الفصل الثاني:
منظور الزمن

تمهيد

1- مفهوم منظور الزمن

2- أبعاد منظور الزمن

3- دور منظور الزمن

4- وظائف منظور الزمن

5- النظريات المفسرة لمنظور الزمن

6- نظرية زمباردو ومفهومه للزمن

7- العوامل المؤثرة في منظور الزمن

8- قياس منظور الزمن

9- منظور الزمن لدى المراهق

10- علاقة منظور الزمن بالطموح الأكاديمي

- خلاصة الفصل

تمهيد:

ينظر الإنسان إلى الزمن من خلال خبراته السابقة وتجاربه في الحياة، والتي لها تأثير على اتخاذ قرارته الحالية والمستقبلية، وهذا من خلال السلوكات التي يقوم بها.

وتتمثل هذه النظرة في السجلات الزمنية ماضي وحاضر ومستقبل، والتي تمثل سيرورة حياة الفرد، وهيمنة أحد هذه السجلات، ينشأ السلوك من خلال الذاكرة والتوقع، ويسمح بالتمييز بين الأفراد.

وتناول هذا الفصل مفهوم منظور الزمن وأبعاده ودوره ووظائفه والنظريات التي فسرته كما تطرق إلى نظرية زمباردو لمنظور الزمن والعوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه.

1- مفهوم منظور الزمن:

1-1 - تعريف الزمن:

كلمة الزمن مشتقة من أصل كلمة "تى" بالهندو أوروبية، وهذا يعني "قطع" والتي نجدها في الكلمات اليونانية Temno بمعنى قطع أو Temenos والمشتقة من الكلمة الفرنسية Tome بمعنى وحدة التخزين، وفي اللغة اللاتينية نجد مقابلها كلمة Templum التي تعني الفضاء المحدد من البشائر في السماء كما تعني كلمة المعبد، وكلمة Tempus التي تعني جزء من المدة، كما تشير أيضا إلى tempestas بمعنى الزمن الجيد أو السيئ لعلم الأزمنة الجوية.

(جبار، 2016، ص 76)

عرف هرقليطس الزمان ذلك الموجود الأزلي الذي هو عبارة عن التغير المستمر للموجودات، فبذلك يكون الزمن مقدار للحركات والسرعة لهذه المتغيرات، حيث قال بمقولته الفلسفية "إن كل شيء في تغير إلا التغير فهو ثابت لا يتغير".

(عبد المتعال، 2016، ص 16)

ويرى أفلاطون أن هناك عالمين هما عالم المثل ثابت لا يتغير، وهو إلى الأبد عالم خارج الزمن، والثاني يحوي الأشياء المحسوسة ويخضع للتغيرات المميزة للزمن، أما أرسطو فيرى أنه مقدار الحركة في ما يتعلق بقبل وبعد، فليس هناك زمن من دون تغير.

(الفتلاوي، 2010، ص 31)

وعند العلماء المسلمين يعني ساعات الليل والنهار أو مقدار حركة الفلك، ويشمل ذلك الطويل من المدة والقصير منها، فيعرفه الكندي بأنه "مدة الحركة أو هو عدد الحركة، لأن فكرة الزمان تمكننا من معرفة السرعة والبطء في الحركة، بينما (الآن) ما هي إلا أداة تصل الزمان الماضي بالحاضر، ولما كان بقاء لها فهي ليست زمانا، وإنما هي إدراك لمعنى الزمان لأن الزمان لا وجود له في ذاته"

ويعرف الزمن على أنه "المادة المعنوية المجردة اتي تتشكل منها الحياة فهو حيز كل فعل ومجال كل تغير وحركة" (طالب، 2004، ص 9).

والزمن عند ابن رشد يراه قديما أزليا، وأن وجوده بَّينُ بنفسه وأعده من أحد أصناف الكم ولكون أجزائه إما ماض وإما مستقبل وأنه ليس شيء منه يمكن أن يشار إليه بالفعل يشبهه فإن أقرب شيء هو الحركة، ولا يمكن أن نتصور زمانا إن لم نتصور حركته.

(عبد المتعال، 2016، ص 16)

وفي قاموس علم النفس الزمن "الزمن الذي يعانيه كل إنسان شعوريا، ويختلف تقديره من شخص إلى آخر على حسب الحالة النفسية وهذا الزمن ليس معزولاً عن العلاقة الخارجية، وهو تعبير عن مدى استجابة الفرد لها وتأثره بها" (جار الله، 2013، ص 72).

وترى الباحثة أن تعريف الزمن يتجلى في عدة مجالات الفلسفة، الفيزياء، الفلك، اللغة والأدب، وعلم الاجتماع، والتاريخ، وعلم النفس، ففلكيا الزمن هو الوقت والساعة، وفي الفيزياء نعني به الحركة والتغيير وفي اللغة والأدب نستخدمه في تصريف الأفعال، وفي الفلسفة يعبر عن الشيء الثابت الدائم الذي لا يتغير وفي علم الاجتماع تقسيم أيام السنة على المناسبات الشخصية والأعياد الوطنية والدينية لتنظيم النشاطات الاجتماعية وفي التاريخ حوادث الماضي والتعرف على حضارات المجتمعات في أزمنة سابقة، وفي علم النفس هو ردود أفعالنا في مواقف الحياة المختلفة وفقا للزمن الذي نعيشه أي إحساسنا وإدراكنا للزمن هو الذي ينظم حياتنا اليومية.

1-2 - تعريف منظور الزمن:

إن المنظور مصطلح هندسي يستخدم كطريقة لتصوير الأشياء على سطح مستوي وإذا أسقطنا هذا التعريف الهندسي إلى حالة رؤية النفس لذاتها هو "توجيه البصيرة إلى أعماق النفس لنتعرف بفضلها على نوع ومحتوى الشيء المنظور".

ويرجع استخدام مصطلح منظور بدل مفهوم للتعبير عن نظرة الفرد إلى نشاط ما وتميز نوعية توجه نظرته لتلك الحالة المنظورة بصفة شاملة من أجل استقرائها، فهي التي تدل على إحدى المواصفات الجوهرية للحالة التي هي قيد الفحص (محرزي، 2017، ص 22).

منظور الزمن مفهوم مرتبط بحياة الفرد وأهدافه وطموحاته المستقبلية، والتي يسعى لتحقيقها عن طريق إمكانياته ودوافعه، وأول من وظف هذا المفهوم أيل (ail, 1912) وقد استعمل في اللغة الالمانية مصطلح "Zeitperspective" للدلالة على الأهداف التي يتوقعها الفرد مستقبلا، ثم انقطع استخدام هذا المصطلح مدة طويلة، ثم ظهر دراسات عن الزمن في المواقف والسلوكات خاصة الدراسات المتعلقة بالتعلم، ثم توسعت الأبحاث فيه منذ سنة (1960) في العديد من الأبحاث النفسية والتربوية والاجتماعية.

وُظف مصطلح منظور الزمن في علم النفس لأول مرة من قبل لورانس فرانك (Lawrence Frank, 1939) وبعد ثلاث سنوات أدرج كيرت ليفين (Kurt Lewin, 1942) هذا المفهوم في نظريته حيث عرفه بأنه "مجمل آراء الفرد عن ماضيه ومستقبله النفسيين في لحظة معينة" وحسب ليفين السلوك الفعلي مرتبط بالتوقعات الحالية للأهداف المستقبلية وليس الهدف نفسه (Radka and Isabella, 2013, p178).

قدم نيتن (Nuttin, 1980) تعريفا لمنظور الزمن أكثر تحديدا وقال بأنه "تشكيل مواقع زمنية للأشياء التي لها طابع الزمن، وتشغل بصورة مجردة الحياة الذهنية للأفراد في إطار وحدة موقفية محددة، هذا المنظور هو موجه إما نحو الماضي أو نحو المستقبل أو التركيز والإبقاء على حاضر يستدعي التعامل معه آنياً" (Thiébaut,1998, p 102).

ويشير مفهوم منظور الزمن إلى إحساس الفرد بالزمن، من خلال منظوره للأحداث اليومية التي يتفاعل معها والتي عاشها سابقا (Droit and al, 2011, p 47).

عرفه جينيفر (Jenefer, 2007) بأنه "آراء الفرد تجاه مستقبله، مستفيدا من خبرات الماضي التي اكتسبها من خلال تفاعله مع بيئته" (عبد الوهاب، 2011، ص 230).

وعرف كل زمباردو وبويد (Zimbardo and Boyd, 1999) على أنه عملية يقوم بها اللاوعي التي يعزى من خلالها التدفق المستمر للتجارب الشخصية والاجتماعية إلى فئات زمنية أو أطر زمنية، تساعد على إعطاء الترتيب، التماسك، والمعنى لتلك الأحداث.

(Maciej and al, 2015, p 6)

ويعرف زمباردو منظور الزمن على أنه "رد الفعل الانفعالي لمنطقة الزمن المتخيلة أو مدى تفضيل الفعل الواقع في تلك المنطقة " (Zimbardo, 1999, p 1273).

وترى الباحثة أن منظور الزمن هو توجه وتفضيل معرفي لدى الفرد، يقسم فيها أحداثه وخبرته وفق أطر زمنية ثلاثة ماضي وحاضر ومستقبل، وفي أبعاد متعددة هي ماضي سلبي وإيجابي، وحاضر حتمي وممتع ومستقبل، بحيث يتوجه نحو سجل بصورة أقل أو أكثر من سجل آخر في بناء السلوك العام لديه، ويعبر عنها من خلال حالته النفسية والسلوكية والانفعالية والمعرفية، وينتج عنها سلوكات صحية أو مرضية، وهو يختلف من فرد إلى آخر حسب النشاط الموقفي.

2- أبعاد منظور الزمن:

لقد حدد زمباردو خمسة أبعاد زمنية تعد بمثابة المفتاح الرئيسي للتعرف على سمات الشخص مثل التفاؤل، الألفة، التشاؤم وغيرها وهي:

2-1 - الماضي السلبي:

يتعلق عموما بنظرة سلبية للماضي، والتي قد تنشأ نتيجة للتجربة الفعلية للأحداث غير السارة أو الصادمة، أو إعادة البناء السلبية للأحداث السارة، أو مزيج من الاثنين، لذا يستعمل الأفراد هنا أساليب توافقية غير جيدة مع البيئة، ويظهرون علاقة سلبية مع متغيرات الإيثار والتعاون مع الآخرين.

2-2 - الماضي الإيجابي:

يعكس موقف دافئ وعاطفي اتجاه الماضي، يحب الأفراد في هذا البعد البقاء على اتصال وثيق جدا بعائلتهم، ويميلون إلى إقامة علاقات الصداقة والطيبة والإيثار والتعاون مع الآخرين يستعملون استراتيجيات إيجابية عند مواجهة المواقف الضاغطة حتى يبقوا أفرادا متفائلين ولديهم كفاية على حلها بصورة إيجابية.

2-3 - الحاضر الممتع:

يتعلق بالمتعة، المخاطرة والتوجه نحو الحياة، مع اندفاع كبير واهتمام ضئيل بالعواقب المستقبلية لتصرفات الشخص.

2-4 - الحاضر الحتمي:

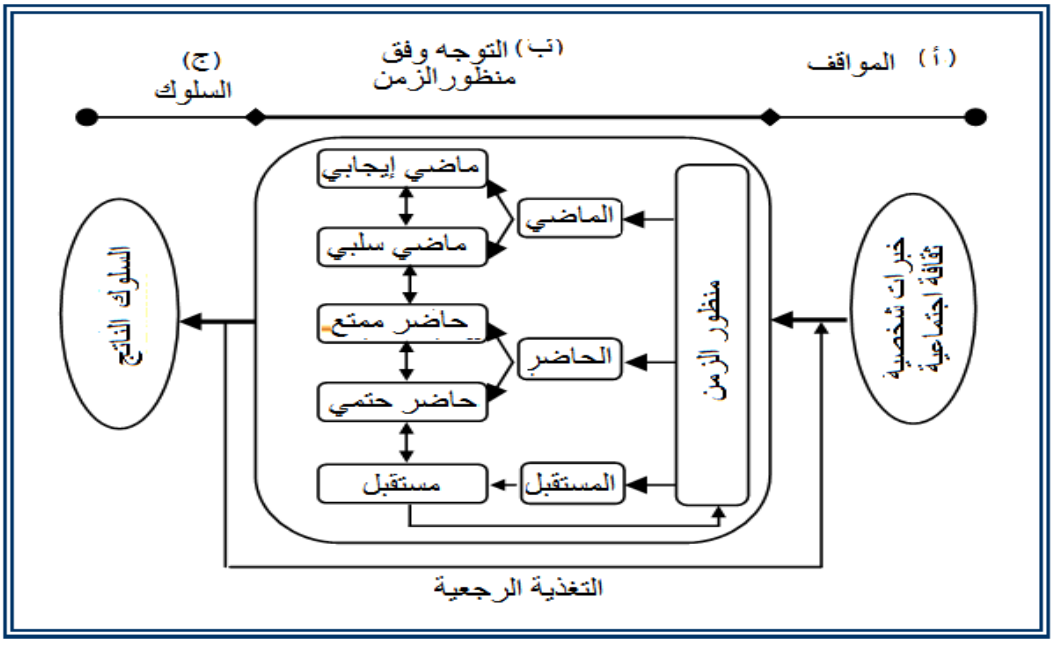
يكشف عن اعتقاد بأن المستقبل مقدر ولا يتأثر بالعمل الفردي، في حين يجب تقبل الحاضر مع التسليم به، حيث يؤمن أفراد هذا البعد بأن مصيرهم يقع تحت تأثير الحاضر الآني، والمتمثل في السلطات العليا أو القوى الإيديولوجية والسياسية والاجتماعية والطبقية في بيئتهم، لذا غالبا ما يشعر أفراد هذا البعد بالعجز والقلق والتوتر، ويكون عرضة للكثير من السلوكيات الخطرة كالإدمان والانتحار والانحراف.

2-5 - المستقبل:

يتسم بالطموح والتوجه نحو تحقيق الأهداف المستقبلية والمكافآت، يميل الفرد في هذا البعد إلى الحيوية والنشاط والجدية في العمل، ويفضل أن يستثمر جهوده وطاقاته في تحقيق أهدافه (Maciej and al, 2015, p 8).

ويمكن توضيح أبعاد منظور الزمن في المخطط التالي:

شكل (1) أبعاد منظور الزمن وفق زمباردو وبويد (1999)



المصدر: (جارالله، 2014، ص 98)

3- دور منظور الزمن:

إن الدور الرئيسي لمنظور الزمن هو الحفاظ على توازن وترتيب في الأفكار لدى الفرد وبالتالي إبداء السلوك المناسب للمواقف من خلال التوظيف السليم للمعلومات والخبرات

السابقة لاتخاذ سلوكيات لمواقف آنية، فقد أظهرت عدة دراسات التي تناولت منظور الزمن عن الدور الذي يلعبه في اضطرابات النفسية وتنبأ بسلوكات الأفراد الغير صحية، فهو يساعد على تحديد والتعرف على الأشخاص الأكثر احتمالا للانخراط في سلوكات خطرة غير صحية، ويعمل على مساعدتهم للتغلب عليها عندما يكون هناك عمل يتعين القيام به.

(Richard and al, 2014, p 200)

فمنظور الزمن يتدخل في جزء لا يستهان به من الأداء وله التأثير على السلوك والإدراك والمعتقدات ويبدو كمفهوم متكامل، فقد تم دراسته في حالات معرفية، واجتماعية وصحية، حيث بينت دراسة ليشان (Leshan, 1952) علاقة المنظور الزمني والطبقة الاجتماعية، وقد ضمت عينة البحث (82) طالباً وطالبة جامعية من الطبقة الدنيا و(64) طالباً وطالبة جامعية من الطبقة المتوسطة، وكانت النتائج أن الأفراد من الطبقة الدنيا لديهم منظور ماضي وغير متفائلين بالمستقبل على عكس الأفراد من الطبقة المتوسطة، إذ كان لديهم منظور مستقبلي وكانوا أكثر تفاؤلاً بالمستقبل (Leshan 1952, p 59).

وفي دراسة مشابهة لدراسة ليشان، قام لام (Lamm, 1976) بتحري أثر النوع، والطبقة الاجتماعية في المنظور المستقبلي وكانت النتائج تدعم ما توصل اليه ليشان.

(Lamm1976, p 317)

بينما قام رابابورت وكاثي (Rappaport and Kathy ,1985) بدراسة حاولت تحديد مفهوم "هوية الأنا" لمارشيا (Marcia) يشمل منطقة المنظور الزمني، حيث اختاروا عينة من (80) طالباً وطالبة في المراحل الأولية في جامعة تمبل (Temple University) وتم قياس المنظور الزمني بـ "مقياس خط الزمن" لرابابورت (Rappaport Time Line) وقد سجلت مجموعة الأفراد المحققين للهوية درجات أعلى في قياس المنظور المستقبلي من مجموعة الأفراد غير المحققين للهوية (Rappaport,1985, p 1609).

وقد حاولت دراسة برير ويليفورد وبراملیت (Breier - Williford and Bramlett, 1995) التعرف على العلاقة بين مقياس ستانفورد للمنظور الزمني (Stanford Time Perspective Inventory) ومقياس بيك للاكتئاب (Beck Depression Inventory) ومقياس بيك لفقدان الأمل (Hopelessness Scale Beck) لدى مرضى إيذاء الذات، وقد توصل الباحثان إلى أن هناك

علاقة ايجابية بين مقياس الاكتئاب ومقياس فقدان الأمل ومنظور الماضي، وعلاقة سلبية دالة بينهما وبين المنظور المستقبلي (Breier –Williford, 1995, p 902).

بحثت دراسة كارستنسن وآخرين (Carstensen et al, 1999) في الدور الذي يلعبه المنظور الزمني في متابعة الأهداف الاجتماعية، حيث كانت عينة الدراسة مؤلفة من (300) طالباً وطالبة جامعية، أعمارهم تتراوح بين (18–22) سنة، جميعهم غير متزوجين، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً ايجابياً دالاً بين المنظور المستقبلي وتحقيق الأهداف الاجتماعية.

(Carstensen, 1999, p 178)

وحاولت دراسة كوف وآخرين (Keogh et al, 1999) معرفة المنظور الزمني لدى المدمنين على المخدرات وتوصلت الدراسة إلى أن المدمنين لديهم المنظور الحاضر–القدري والماضي– السلبي (Keogh,1999, p 159).

كما تم تناول دور منظور الزمن في ظاهرة المرونة في دراسة سموتكن (Smotkin , 2003) في إطار دراسة له عن الناجين من الكوارث، حيث أثبت أن منظور الزمن مهم لفهم عمليات التكيف، والرفاه في الشيخوخة، وأكد أيضاً أنَّ ثمَّة أدلة سريرية وتجريبية تقترح التناقضات في المنظور الزمني للناجين من الصدمات والناجين من المحرقة على وجه الخصوص، ويمكن التعبير عن هذه إما في التجنب أو التركيز على تاريخ الماضي، والفشل في دمج التجربة الصادمة مع الاضطراب اللاحق اثناء استمرار الحياة (Ricci and al, 2015, p 446).

وهكذا يبرز دور منظور الزمن من خلال دراسته في المؤسسات التربوية والتعليمية، كما في دراسة دافعية الطلبة ونظرتهم للمستقبل، إذ وجدت الدراسات أن دافعيتهم تتأثر بعمق بواسطة مفاهيمهم عن مستقبلهم (Bond,1988, p 323).

ودراسة علاقة المنظور الزمني بالصحة العامة ولاسيما الصحة النفسية وبعض السلوكيات غير المرغوبة كالإدمان على الكحول والمخدرات كما في دراسة هاملتون (Hamilton, 2003) ودراسة كوف (Keough ,1999) ودراسة لينينجز (Lenings, 2000) والكثير من النظريات والدراسات التي تناولت مفهوم المنظور الزمني.

وعموما الدور الذي يأخذه منظور الزمن بأبعاده الخمسة في سلوكنا تحدده القيمة الذي نضعها له، مثال ذلك أن الماضي لدى فرد معين حتما لا يعني ما عندي، وتختلف دلالته

من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى عصر، وينطبق نفس الشيء على الحاضر والمستقبل ويكتسب منظور الزمن من خلال التعلم في الطفولة والمراهقة.

(Schneider and Lysgaard, 1953, p 144)

وترى الباحثة من خلال الدراسات التي تناولت منظور الزمن أن دوره يتمثل في تكوين شخصية الفرد حيث يستخدم الفرد أبعاد المنظور الزمني ولاسيما الماضي السلبي منه، في تصحيح أفكاره ومعتقداته وبالتالي يسلك السلوك الحسن والمرغوب فيه لدى الجماعة التي ينتمي إليها، ويتعلم ويكتسب مهارات صحية فردية وجماعية، وعلى العكس من ذلك فإن التفكير في هذا الماضي وتذكر أحداثه، يحتم عليه حاضر مجبرا أن يعيشه ولا ينظر للمستقبل بكل ايجابية، كما أن الماضي الإيجابي منه يساعده على التحفيز وتحقيق الأهداف والتخطيط للمستقبل، فهو يجعله يعيش حاضر ممتع ويتفاءل ويتطلع لمستقبل أفضل بعيدا عن التشاؤم.

4- وظائف منظور الزمن:

لمنظور الزمن العديد من الوظائف التي تساعد الفرد في الحفاظ على التوازن بتصحيح أفكاره ومعتقداته وترتيبها وتنظيم سلوكه ومعالجة الاضطرابات النفسية وكيفية معالجة الأحداث بناءا على خبراته السابقة وهذه الوظائف متمثلة في:

- محافظة الأفراد على ترتيب أفكارهم وتوازنها بإبداء السلوك المناسب في المواقف مستخدمين في ذلك المعلومات وتجارب الماضي وتوظيفها في سلوكيات لمواقف في الحاضر.

- يساعد في التعرف على الأفراد والتنبؤ بالسلوكيات الانحرافية والغير صحية لهم.

(Richard.s and al, 2004, p 200)

- يساعد الأفراد في التغلب على الانحرافات والاغراءات عندما يكون هناك عمل يتعين القيام به.

- منظور الزمن يتدخل في جزء كبير من أداء الأفراد والتأثير على سلوكياتهم ومعتقداتهم وإدراكهم.

- يدرس الشخصية باعتبارها وحدة ديناميكية ونفسية.(Isabella, Pavelkovà, 2013, p 179)

– يشارك منظور الزمن في تعديل استراتيجيات مواجهة التعايش مع الأحداث والظروف كالصدمات النفسية والحروب والكوارث الطبيعية والأمراض والبطالة، وهو يختلف حسب المتغيرات الاجتماعية للأفراد (الجنس والعمر والمستوى التعليمي والعمل والطبقة الاجتماعية).

– ظهر منظور الزمن كعامل مهم في علاج مختلف الاضطرابات العقلية والنفسية مثل (القلق، الاكتئاب). (Nicolas fieulainem, 2009, p 5)

5- النظريات المفسرة لمنظور الزمن:

اختلف علماء النفس في دراسة السلوك الإنساني وفق منظور الزمني: الماضي والحاضر والمستقبل، وكذلك اختلفوا في دراسة أهمية كل منظور زمني عن الآخر من حيث تأثيره في شخصية الفرد ورؤيته لذاته وللعالم من حوله كما يلي:

5-1 - النظريات التي ركزت على أهمية الماضي:

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أكثر النظريات التي ذهبت إلى أهمية السجلات الماضية في شخصية الفرد.

يرى فرويد (Freud) أن البعد الزمني المهم في الشخصية ليس الحاضر أو المستقبل بل الحاضر بل الماضي، أي أن الشخصية تتكون بالخبرات المبكرة للفرد نتيجة الصراعات مع الماضي والتي تكون إما إشباع أو حرمان في مرحلة معينة، فإذا حرم الشخص فإن النمو يتعطل والليبيدو يثبت عند هذه المرحلة ويطلق عليها فرويد "التثبيت" وهي محاولة تعلق الأفراد بمرحلة مبكرة من التطور النفسي.

وحسب وجهة نظر فرويد أن أسباب الحياة العقلية موجودة في التفاعل بين العوامل التكوينية وخبرات الطفولة (الخمس سنوات الأولى) والتي هي المفتاح الذي فسر من خلاله الأنماط السلوكية الإنسانية، ويرى أن اكتشاف الخبرات الجنسية التي مر بها الطفل تساعد على توضيح كيفية تكوين شخصيته.

ويبدأ المنظور الزمني لفرويد من خلال دراسته للهستيريا مع زميله بروير (1895) "نظرية الذاكرة لما بعد الحدث" في ما يتعلق بحالة "إيما" حيث يوضح فرويد أن النفس تقدم على أنها "مجموعة زمنية معقدة ومركبة مع التوظيف المتعدد للأزمنة".

كما طرح فرويد لا زمنية اللاشعور من خلال تفسير الأحلام، لا زمنية نزوة الحياة واعتبر أن جميع الخبرات الجنسية التي تنشط خلال الوعي من الميلاد إلى الموت، بمثابة ثورة صغيرة في ذلك الوقت كنموذج "كرونو نفسي" المنشأ الذي يتضمن بدوره مفهوم زمن خطي، مجرد، متقدم.

ويفترض أن الإحساس بالمستقبل هو إسقاط فقط لعدم الوعي في المستقبل، وليس إدراكا للمستقبل أو نتيجة إمتداد في أفق الفرد الزمني وتبعا لذلك يمكن تأكيد حقيقة أن الإنسان عند فرويد كائن رهين ماضيه (الفتلاوي، 2014، ص 62).

وترى الباحثة أن خبرات الماضي ليست خبرات جنسية فقط بل جميع الخبرات من نجاح أو فشل للأفراد في جميع مواقف حياتهم التي مروا بها، ولا تقتصر هذه الخبرات على المراحل الأولى من حياتهم (الخمس سنوات الأولى) بل خبرات الطفولة تؤثر في المراهقة والمراهقة تؤثر في الرشد وهكذا حسب مراحل الحياة المختلفة من الطفولة إلى الشيخوخة.

وترى أيضا أن للاشعور زمن من خلال تخزين الذكريات واسترجاعها وتذكر لحظات الفرح والحزن من خلال التجارب الشخصية للأفراد عكس ما اعتقده فرويد.

5-2 - النظريات التي أكدت على أهمية الحاضر:

على عكس ما اعتقدته النظرية التحليلية نحو الكشف عن صراعات الإنسان في الماضي من خلال تحليل المشاعر المكبوتة وتفسيرها نجد هناك نظريات أكدت على أهمية الحاضر "هنا والآن" ومن هذه النظريات:

5-2-1- النظرية السلوكية:

يتضح اهتمام السلوكيون بالزمن من خلال تجارب بافلوف (Pavlov, 1849-1936) حول الأفعال المنعكسة المتصلة بعملية الهضم، استنتج من خلالها أنه يمكن تكوين ارتباط شرطي بين مثير طبيعي ومثير غير طبيعي بشرط أن يتم ظهورهما إشباع دافع أو حاجة وأن حدوث عملية التعلم الشرطي تتم إذا كانت هذه الفترة بين (0.4 و05) من الثانية، أما إذا زادت عن هذه الفترة فإن عملية الإرتباط الشرطي تتأخر.

ويرى سكينر (Skinner, 1904-1991) أن السلوك الإنساني محكوم في أي وقت بالكثير من الإتساق السلوكي من موقف لآخر، والشخصية حسبه مكتسبة وتستمر خلال استعمال التعزيزات الايجابية والسلبية.

وقد وصف سكينر عملية النمو بأنها ليست التغيرات الداخلية، ولكنها الاختلافات البيئية التي تغير السلوك خلال فترة الحياة، ويفترض سكينر أن البيئات تختلف والناس يتوافقون بصورة مناسبة، أما أزمات الحياة تظهر عندما تتغير البيئة ولكن الفرد يفشل في اكتساب السلوك التوافقي، ولا يتمكن من مسايرة هذه التغيرات والحصول على التعزيزات.

(الحجازي، 2017، ص ص 350-351)

5-2-2 - النظرية الجشطالية:

يرى علماء الجشطالت أن الإنسان حر ويستطيع أن يتخلص من الماضي وأن يعيش الحاضر، وأنه قادر على اتخاذ قرارات مسؤولة في سلوكياته، ويرى فريدريك (Frederick) بأن الإنسان مفطور على تحقيق ذاته.

ركز فريدريك على ضرورة أن يعيش الإنسان في الحاضر، وأن لا يستنزف نفسه على هيئة حسرات على ما فات، ولا يثقل نفسه بالتفكير في المستقبل، فمع أنه علينا يجب التخطيط للمستقبل، لكنه يجب علينا أن لا نستخدم هذا التخطيط بديلا عن المستقبل، كذلك فإن الفرد وحده المسؤول عن توجيه نفسه، ويجب عليه أن يغمس نفسه في لحظات الحاضر وأن يستفيد من خبرات هذه اللحظات (الفتلاوي، 2010، ص 65).

5-2-3- نظرية المجال:

نظر ليفين (Lewin, 1890-1927) إلى كل من الإنسان والبيئة على أنهما جوانب متمايزة من حيز الحياة (Life Space) المتكامل، ويشتمل حيز الحياة على مجموع الحقائق الممكنة التي تعد قادرة على تحديد سلوك الفرد في لحظة معينة (عبد الخالق، 2016، ص 41).

ويشبه ليفين بناء حيز الحياة بالخريطة الجغرافية، فالخريطة الجيدة تحتوي على جميع المعلومات التي يحتاج إليها الشخص لمعرفة الطريق، كذلك فإن البناء الجيد لحيز الحياة أي الشخص ومجاله لا بد أن يحتوي على الوقائع التي تلزم لتفسير السلوك المحتمل للشخص.

ولكن كما أن الخريطة لا تحدد أي طريق سيسلكه الشخص، كذلك فإن بناء حيز الحياة لا يحدد كيف سيسلك الشخص بالفعل.

ويذكر ليفين أن السلوك الحادث لا يتأثر بالماضي أو الحاضر، ويقرر أن الوقائع الحاضرة وحدها هي التي تستطيع أن تحدث سلوكا حاضرا. أما الوقائع الماضية فلا تؤثر في الحاضر فوقائع الطفولة لا تؤثر على سلوك الراشد ما لم يظل وجودها مؤثرا طوال رحلة النمو من الطفولة إلى الرشد.

وعلى ذلك فإن اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره الباقية عن الماضي والحاضر وآمال المستقبل قد يكون لها تأثير على سلوكه الحاضر، ولذلك فإنه يجب تمثيل الحاضر بوصفه محتويا على الماضي النفسي وعلى المستقبل النفسي.

(بركات، 2010، ص ص 17-18)

5-2-4 - نظرية السمات:

يرى ألبورت (Allport, 1936) أن الحاضر هو الأهم للشخصية وأن الكائنات البشرية ليست سجينة صراعات الطفولة وخبراتها، فالحاضر هو الذي يوجه أكثر نشاطات الماضي.

(داوود والعبيدي، 1990، ص 129)

ويتجلى موقف ألبورت في مصطلحاته التي اعتمدها في نظريته مثل:

- **المعاصرة (Contemporary):** الذي يشير إلى أن الماضي ليس مهماً، إلا إذا تضمن قيمة وتأثيراً للحاضر.

- **الإستقلال الوظيفي (Functional Autonomy):** الذي يشير إلى أنه على قدر ما تكون دوافع الفرد مستقلة، أي غير مرتبطة بدوافع الطفولة فإن هذا يعد دليلا على نضجه.

لذلك يرى ألبورت أن الحقائق التاريخية عن ماضي الشخص، وإن كانت تساعدنا في الكشف عن النسق الكلي لحياة الشخص، إلا أنها لا تفسر بطريقة ملائمة سلوك هذا الشخص في الوقت الحاضر، أي أن الدوافع السابقة (Past Motives) لا تفسرا شيئاً إلا إذا كانت أيضا دوافع حاضرة (Present Motives).

وهذا يعني أن دافعية الشخص في الماضي لا تعني شيئاً إلا إذا وجدت حافزاً أو قوة دافعة في الحاضر، وأن الدافع لدى الإنسان السوي الناضج لا يرتبط بخبرات وظيفيا بخبرات الماضي التي يمكن أن يكون قد ظهر فيها أصلا (الفتلاوي، 2010، ص 64).

5-2-5 - نظرية الذات:

يرفض روجرز (Rogers) الفكرة القائلة إن الأحداث الماضية تؤثر تأثيراً تحكيماً في السلوك الحاضر، ومع أنه يعترف بأن التجارب الماضية، وخصوصاً تجارب الطفولة، يمكن أن تؤثر في الطريقة التي يدرك بها الناس أنفسهم وعالمهم، إلا أنه يؤكد بأن مشاعر الفرد وانفعالاته الحاضرة ذات أهمية كبيرة في ديناميات الشخصية.

واهتمام روجرز النهائي بكل من النظرية والعلاج هو في التغيير والنمو في الشخصية الحاضرة، وليس بعدم الشعور وتجارب الماضي التي قد تكون قادت إلى الوضع الحاضر للشخصية (شلتز، 1983، ص 262).

5-3 - النظريات التي تؤكد على أهمية المستقبل:

هناك نظريات رفضت التركيز على الماضي، كما رفضت أهمية الحاضر وأكدت على أهمية المستقبل، ومن هذه النظريات نذكر ما يلي:

5-3-1 - النظرية الفردية:

رفض أدلر (Adler, 1870-1937) أفكار فرويد فيما يخص التركيز على العوامل الجنسية والبيولوجية والعضوية في تكوين لا وعي الإنسان، وبالتالي في التأثير على أفعاله الواعية حيث يرى أن الإنسان تحركه توقعاته للمستقبل أكثر مما تحركه خبرات ماضيه.

أكد أدلر على أن الدافع الأساسي للإنسان هو توقعاته من المستقبل، وأن الهدف النهائي الذي يسعى إليه الفرد هو وحده الذي يمكن أن يفسر سلوكه، واعتبر أن هذا السلوك الإنساني لا تحدده تجارب الطفولة في حد ذاتها، وإنما تحدده نظرة الشخص إلى تلك التجارب والمنظور الذي يتخذه إزائها، والهدف الغائي هو الذي يحدد هذا المنظور، ويلون التجارب الماضية بألوانه مضاف إليها الألوان النابعة من العوامل الاجتماعية والفكرية والمعرفية المختلفة، وبوجه خاص فكرة الإنسان عن الزمن وعن المستقبل (الخشبة، 2008، ص ص 10-11).

واستنتج أدلر أن مختلف أشكال الكفاح للأفراد لا يحدث بدون إدراك للأهداف فالأهداف هي التي توجه سلوك الفرد، وأنها ضرورية لتقدم الأفراد وتطورهم، وهذا يعني وفقاً لأدلر أن تصور الانسان لما هو موجود في العالم هو الذي يحكم تصرفاته، وأن الأفكار الخيالية هي التي تقود سلوكنا (محمود، 2007، ص 40).

5-3-2 - نظرية أريكسون:

يعتقد أريكسون (Erickson, 1902) أن الشخصية تستمر في النمو والتطور على مدى حياة الإنسان وتنتقل خلال سلسلة تتألف من ثمانية مراحل تكوينية مهمة بحثا عن هوية الذات لذلك نجده ينحو منحى أدلر في تأكيده على المستقبل من خلال المراحل التي ذكرها وما تحتويه كل مرحلة من صراع بين العمليات الإيجابية والسلبية وأطلق عليها "أزمة"، لكن بالرغم من ذلك فهي تمتلك الإمكانية الأكيدة للنتيجة الموجبة لأن بإمكان الإنسان حل المرحلة بطريقة تجعله متكيف، وإذا أخفق في مرحلة من المراحل وترك مع استجابة خلقية غير متكيفة فلا يزال لديه أمل في المراحل اللاحقة، وأن الإخفاق في مرحلة يمكن أن يصحح طريق النجاح في المرحلة اللاحقة، وبهذا يؤكد إريكسون بأن هناك أمل في المستقبل في كل مراحل النمو (Coon, 1988, p 352).

5-3-3 - نظرية كيلي:

أكد كيلي (Kelly, 1950) أن الإنسان يجب أن لا يطوق وينحصر بشكل تام في الظروف الماضية، وأن لا يكون أسير حياته الماضية.

يفترض كيلي أن الفرد عندما ينظر إلى عالمه وينظمه بنفس الأسلوب الذي يقوم به العالم، وذلك من خلال صياغة عدد من الفرضيات عن العالم واختبارها إزاء الواقع من خبرته، وعلى ضوء ذلك فإن الفرد يستطيع أن يتنبأ بما سيحدث له في المستقبل بناء على خبرته في الحياة فإن ذلك يحقق له إمكانية توقع الأحداث مستقبلا (Kelly, 1955, p 91).

ويرى كيلي أن الأفراد يختلفون في توقعهم للأحداث، فكل فرد له صورة متميزة في توقعه، ومن وجهة نظر كيلي إن جميع البُنى هي ثنائية القطب، إذ أن هذه الطبيعة الثنائية ضرورية إذا ما أريد لهذه الأحداث المستقبلية أن نتوقعها بصورة صحيحة، وقد شعر كيلي أن البُنى تكون مناسبة لتوقع مدى محدد من الأحداث المستقبلية فقط، وأن كل بنية تنشأ على أساس الخبرة الماضية في توقع الخبرات المستقبلية، وتختبر كل فرضية بمقارنتها بالواقع

وذلك عن طريق مدى تنبؤها بحدث مستقبلي، وبذلك فإن القصد من البُنى هو أن يَبني الفرد معنى للأحداث التي يراها، أي بمعنى أن الفرد يعطي تفسيرات للخبرات التي يمر بها ويصنفها في مدى تشابهها مع الخبرات الموجودة ومدى اختلافها (كفافي وأخرون، 2010، ص 432).

5-3-4 - النظرية الوجودية:

في عام (1969) قدم فرانكل كتابه "إرادة المعنى" ويرى أن توجه الإنسان إلى المعنى وإلى أهداف مستقبلية تستحثه على تحقيقها يجعله يتحمل أشد الخبرات وأصعب أنواع المعاناة، حيث يعتقد فرانكل أن الأمراض النفسية وخاصة الكبت تنشأ كنتيجة حين لا يكون لدى الفرد غرض أو هدف للعيش أو للحياة، وعموما تطرح النظرية الوجودية فكرة أن الشخص الأصيل هو الذي يقبل حاضره وماضيه ويكون توجهه الأساسي نحو المستقبل بكل ما يرتبط به من مجهول أو عدم يقين ما يقوده إلى خبرة القلق الذي يتقبله كونه ضرورة ملازمة للحياة المؤثرة وتمكنه من الشجاعة لهذا القبول.

أما الشخص الغير أصيل بالنسبة لفرانكل هو الذي يخشى المستقبل المجهول وينكمش في خوفه وينظر إلى نفسه وفق ماضيه أو حاضره مع المشاعر الناتجة من الذنب والأسف.

(القيسي، 2000، ص 56)

5-4 - النظريات التي تؤكد على أهمية أكثر من بعد زمني:

هناك بعض النظريات أكدت على أهمية أكثر من بعد زمني منها:

5-4-1 - نظرية كارل يونغ:

يرى يونغ أن تجارب الانسان وحياته الماضية وطفولته تحدد مستقبله، ويتفق في هذا مع فرويد، لكنه أضاف أن التطلعات المستقبلية للشخص تحدد وتشكل سلوكه وليس الماضي فقط.

فالماضي الطفولي عند يونغ يضع السلوك الحاضر كواقع ويوجه السلوك في المستقبل كإمكان، ويرى في الخبرات الطفولية المكبوتة في اللاشعور محرك قوي للإبداع عند الفرد ولم يكتف بذلك وحسب بل دعى إلى ضرورة النظر إلى المستقبل، فمستقبل الفرد ومقاصده لها أهمية كبيرة في توجيه سلوكه كأهمية الماضي تمامًا، فالسمة البارزة في نظريته هي جمعه

بين الغائية والعليّة وقد عبر يونغ بجملة "إن الإنسان تحركه الأهداف بقدر ما تحركه الأسباب".

وأضاف يونغ إلى مكونات الشخصية اللاشعور الجمعي (1936) وهو السمة المميزة في نظريته ففيه تختزن الخبرات المتراكمة عبر الأجيال والتي مرت بالأسلاف القدامى، وهو الأساس العنصري الموروث للبناء الكلي للشخصية فعليه يبنى الأنا واللاشعور الشخصي وجميع المكتسبات الفردية الأخرى، كما أقر بوجود أنماط أولية في اللاشعور الجمعي والنمط هو شكل فكري مشاع وعام يتضمن قدر كبير من الإنفعال به، وكلما كان التوازن بين النمط الأولي وصورته الفعلية بالواقع كبير كلما كان هناك استقرار في البناء النفسي.

(عبد الأحد، 2006، ص 140)

وتضيف الباحثة هنا حسب هذه النظرية أن الفرد لا يتأثر بماضيه فقط بل يطمح في ما يعمله في المستقبل أيضا وهنا نجد أن يونغ في نظريته تحدث عن بعدين هما الماضي والمستقبل.

5-4-2 - نظرية هنري موراي:

يرى موراي (1938) أن الشخصية دائمة التغير والتقدم، ولا يمكن تحديدها على نحو دقيق يتيح وصفها، وعلى الرغم التشابه بين الناس إلا أن الفرد يتفرد (Uniqueness) بشخصيته ومن هذا الاعتقاد سمى نظريته ب:"علم الشخصية" (Personology).

ويشارك موراي مدرسة التحليل النفسي في أهمية ماضي الانسان، إذ يرى أن الأحداث التي تقع في الطفولة تعتبر محددات حاسبة لسلوك الراشد، إضافة إلى ذلك اهتمامه بحاضر الفرد وبيئته وتقاريره الذاتية التي تتضمن تخيلاته.

ومعنى هذا أن الانسان ليس أسير لماضيه لأنه يملك القدرة المستمرة على النمو والتطور، فالشخص يتغير من خلال قدرته العقلية وقدراته الخاصة مما يجعله قادرا على تغيير النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه (حنا والعبيدي، 1990، ص 213).

ونستنتج من هذا حسب موراي أن الشخصية لا تفهم إلا من خلال منظور زمني تطوري وبمنهج طولي أي أنها تنمو وتتطور مع الزمن بطريقة مستمرة ومتصلة والماضي ذو أهمية كبيرة، كما أن الحاضر مهم جدا في مستقبل الشخصية لأنه سيصبح ماضيا بعد فترة.

وعليه تستنتج الباحثة أن النظريات المذكورة سابقا تناولت منظور الزمن في أحد أبعاده فقط فنذكر أن نظرية التحليل النفسي تناولت الماضي والسلوكية تناولت الحاضر وأدلر المستقبل ماعدا يونغ وموراي تناولا بعدين فقط منه، ولهذا رغم تعدد هذه النظريات إلا أنه لم نجد نظرية تناولت الأبعاد الثلاثة لمنظور الزمن باستثناء نظرية زمباردو.

6- نظرية زمباردو ومفهومه للزمن:

قام عالم النفس الأمريكي زمباردو بمراجعة الدراسات السابقة حول أبعاد الزمن، وخرج لنا بمنظور زمني واسع يتضمن أكثر من ثلاثة أبعاد زمنية متنوعة، ويرجع ذلك إلى ما قام به زمباردو عام (1984) من مقابلات واستفتاءات نفسية حول اعتقادات الناس وخبراتهم الشخصية وتفضيلاتهم الزمنية التي يميلون أن يتوجهوا نحوها، وذلك على عينة بلغت (12000) مستجيب، إذ وجد زمباردو أن هناك اختلافات كبيرة على الأبعاد الزمنية بين ماضي وحاضر ومستقبل (Zimbardo and Gonzalez, 1985, p 21).

وبعد إجراء عمليات التحليل العاملي خرج زمباردو بخمسة أبعاد زمنية تحكم نظرة الفرد نحو الزمن اثنان منهما يتعلقان بالماضي واثنان يرتبطان بالحاضر والأخير يتوجه نحو المستقبل (Zimbardo and Holman, 1999, p 36).

افترض زمباردو أن كل بعد من أبعاد الزمن الخمس يشبه إلى حد ما أنماط الشخصية إذ أن لكل نمط خصائص نفسية معينة، ويرى أن كل بعد يعكس النظرة الزمنية الكلية للفرد بما يفضله ويتوجه نحوه، وبمعنى آخر لكل فرد نظرة زمنية خاصة به ينظر من خلالها إلى تاريخه وينطلق ويعمل ب في ضوء ذلك، فالأفراد يركزون على بعد زمني واحد أكثر من الأبعاد الأخرى، ويؤثر على حالتهم الانفعالية (Emotionality) وقدرتهم على الصبر (Patience) وصنع القرار (Decision Making) (Zimbardo and Boyd, 1999).

وهكذا يرى زمباردو أن بعض الأفراد يعتمدون على بعد زمني واحد في اغلب المواقف الحياتية بينما يجب على الفرد أن ينجذب نحو أكثر من بعد زمني واحد في أغلب المواقف الحياتية بينما يجب على الفرد أن ينجذب نحو أكثر من بعد واحد وفق ما يتطلبه الموقف البيئي، وبذلك فإن الفرد يقرر القيام بالسلوك إزاء موقف ما وفقا لبعده الزمني، فقد ينقاد وراء خبرات الماضي الإيجابية أو السلبية، أو ينقاد للحاضر بصورة حتمية واستسلامية، أو يبحث عن مشاعر آنية ممتعة في حين يتجه البعض نحو حالات انتظار المستقبل.

(جارالله وشرفي، 2009، ص 56)

ويضيف زمباردو على الرغم من فردية الأفراد في المنظور الزمني إلا أن بعض فئات المجتمع والثقافات الفرعية والمجتمعات عامة تميل نحو منظور زمني معين، وقد يرتكز منظورها النفسي والإجتماعي على الماضي أو المستقبل، فالمجتمع الأمريكي مثلا يتوجه نحو المستقبل بعكس الثقافات الشرقية التي تتأثر بإرثها وتاريخها الماضي بدرجة كبيرة.

(Cohen, 2004, p 34)

7- العوامل المؤثرة في منظور الزمن:

يتأثر منظور الزمن بعدة عوامل لعل أهمها نذكر ما يلي:

- **العمر:** الانسان يميل إلى التوجه نحو المستقبل كلما تقدم في العمر وانتقل من مرحلة الطفولة إلى الرشد فالماضي لد دلالته ومغزاه كلما تقدمنا في العمر، والاحساس بالحركة السريعة والانتقال من الحاضر إلى المستقبل يتضح في مرحلة المراهقة.

- **المكانة والوضع:** منظور الزمن يميل إلى الانكماش والتقلص في حالة الركود الاقتصادي وانتشار البطالة فيصبح الحصول على منصب عمل أمر صعب في الغاية، كما تصبح حالة الأمل وعدم التوقع أكثر انتشارا لدى الراشدين العاطلين عن العمل مقارنة بالمتقدمين في السن، وفي دراسة لسليجمان (Sleligman) عن الفعالية الذاتية والعجز المكتسب أعطى اهتمام لمنظور الزمن.

- **الجنس:** الرجال أكثر ادراكا للزمن وتقديرا للوقت من النساء، لأن المرأة قد تتقلب مشاعرها وتضطرب انفعاليا أكثر من الرجل.

- **الدافعية:** إن مرور الزمن يكون أسرع لدى الفرد الذي يقوم بعمل محبوب ومرغوب فيه وعلى العكس من ذلك فإنه يحس بالملل والفتور وبطول الوقت إذا كام العمل غير مرغوب فيه.

- **الأدوية والعقاقير:** بينت دراسة الحنفي (1995) أن تناول العقاقير ولاسيما يسبب في اضطراب الاحساس بالزمن وتقديره فعقار الهلوسة على سبيل المثال (البيلوسيين والثروكسيي) تعمل على المبالغة في تقدير الوقت، والساعة قد تنقضي كأنها ساعتان، وعلى العكس فهناك بعض المهدئات التي يستشعر الشخص فيها أن الساعة قد مرت وكأنها نصف ساعة، ومن ظواهر الادراك المرضي للزمن زيادة أو تناقص إدراك الزمن واضطراب النسبة للماضي والحاضر والمستقبل (عبد الله، 2000، ص ص 75-77).

- **اضطرابات في المخ:** إن المخ الأيسر لديه احساس قوي بالزمن، فحين أن المخ الأيمن لا يملك شيئا من هذا الاحساس، وهذا لا يعني أنه يفتقر إلى القدرة على حساب الزمن فعندما يقول شخص لنفسه عليا الاستيقاظ باكرا في وقت ما يحدده سابقا فإنه يستيقظ ويفتح عينيه تماما على الساعة في الوقت نفسه، وهذا من عمل الجزء الأيمن من المخ، وقد بينت بعض الدراسات أن المصابين بمرض تناذر كورساكوف النسياني تصاب لديهم اضطرابات الزمان والقدرة على ترتيب الحوادث زمنيا بشكل بالغ، والمرضى بنصف الكرة الأيمن يعانون بما نسميه معايشة "توقف الزمن" حيث يدرك المريض وكأن الزمان متوقف، وأن المحيط الموضوعي وكذلك الأنا الذاتية على أنهما تغيرا كلياً، كما يفتقدون إلى الاحساس بالزمن كذلك يشعر هؤلاء المرض بما يسمى "تباطؤ الزمن" و"الجريان المعكوس للزمن" وكذلك "الجريان المتسارع للزمن"، والمرضى بنصفي الأيسر للمخ يدركون الزمان والمكان بشكل ضعيف بسبب حالة "تغيم الوعي" أو شبه الوعي، وينتقلون باتجاه المستقبل مع ميل إلى زوال الماضي، عكس مرضى النصف الأيمن الذين ينتقلون أكثر إلى الماضي مع ضعف وزوال الحاضر والمستقبل (براغينا ودوبروخوتوفا، 1997، ص ص 46-48).

8- قياس منظور الزمن:

تم بناء العديد من الاختبارات والاستبيانات لقياس منظور الزمن بصورة منظمة ومقننة منها:

8-1- اختبار الدوائر الزمنية (Catel, 1974):

ويعرف أيضا باختبار الدوائر، حيث تعطى ورقة بيضاء للمفحوص ويطلب منه أن يفكر في الماضي والحاضر والمستقبل على أنها دائرة ويرسمها بحيث تعبر عن شعوره والعلاقة بينهما، وتعطى الدرجة من (0) إلى (18).

ثم طور Getsinger (1975) مقياسا يعتمد على الاطار النظري لكاتل يقيس العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل وعلاقة الترابط الزمني بتحقيق الذات ومقاييس فرعية للتوجه الزمني الشخصي، وهو يتكون من (15) فقرة (عبد الحليم، 2013، ص 47).

8-2 - اختبار إدراك الزمن لكاتل وكلينبرج:

وهي تقيس إدراك الأفراد للزمن وتوجههم نحوه، حيث يطلب منه تذكر أهم عشرة أحداث مر بها في حياته، ثم يقوم بدراسة الأزمنة التالية: الماضي البعيد والماضي القريب

الحاضر، المستقبل القريب والمستقبل البعيد، ويحدد كل عبارة حدثت أو ستحدث الآن أو في المستقبل ويختبر المنطقة الزمنية التي تمثل زمن التجربة.

8-3 - اختبار سرد القصص لبراند وجونسون (1955):

في هذا الاختبار يطلب من الشخص تكملة قصة بالأسلوب الذي يفضله، ثم تطرح عليه الأسئلة التالية: متى كان ذلك؟ وكم استغرقت القصة لتحدث؟ ثم تسجل درجات الاختبار.

8-4 - اختبار رسم الزمن لموسون:

وهو اختبار اسقاطي حيث يقدم للمستجيب ورقة بيضاء وقلم ويطلب منه رسم الزمن (الماضي والحاضر والمستقبل) مثل ما يراه أو يعتمده.(الفتلاوي، 2010، ص ص 71-74)

8-5 - استبيان بنية الزمن لفيثر وبوند (1983):

يقيس شدة الإحساس الفرد بالوقت ويتكون من (26) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد تقيس البناءات السلوكية المألوفة ونظام واستمرارية العمل، ويقيم من (1-7) درجات.
(جارالله، 2013، ص 102)

8-6 - مقياس التوجه الزمني بأسلوب المواقف اللفظية للفتلاوي (2000):

يتكون المقياس من (27) بندا يقيس أبعاد زمنية ثلاثة الماضي والحاضر والمستقبل.

(عبد الأحد، 2006، ص 136)

8-7 - مقياس منظور الزمن لزمباردو:

يتكون من (56) بندا يقيس خمسة أبعاد (الماضي السلبي والماضي الإيجابي، الحاضر الممتع والحاضر الحتمي، والمستقبل (جارالله وشرفي، 2009، ص 58).

9- منظور الزمن عند المراهق: في مرحلة المراهقة تزداد درجة وعي الفرد بالزمن ويكون لديه مزيد من التخطيط للمستقبل، لأن الخطط المستقبلية تصبح أكثر واقعية مع التقدم في العمر.

حيث يزداد اهتمام المراهق في المرحلة الثانوية بالمجالات الدراسية أو المهنية إذا كانت خبراته في الماضي إيجابية فيتطلع بشغف نحو تحقيق أهدافه ويستفاد من خبراته السلبية وتعثرات الماضي في تحقيق المستقبل (Hosman and Shell, 2008, pp 405).

وفي دراسة لوين (lewin,1935-1942) يرى أن المراهق يتأخر بسلوك الحاضر عن المستقبل، كما جادل كاتل وكلاينبيرج (Cottle and Klineberg, 1974) بأن الارتباط بين الماضي والحاضر والمستقبل يظهر في فترة المراهقة، وقد توصلا إلى هذه النتيجة من خلال دراسة كاتل (Cottle, 1967) حيث أجرى اختبارا اسقاطيا مكون من دوائر مرسومة للمراهقين استنتج من خلالها أن الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين (15-18) أشاروا إلى الفترات الزمنية الثلاثة: الماضي والحاضر والمستقبل، وفي دراسة لينينغر وآخرون (Lennings et all, 1998) حصل طلاب المرحلة الثانوية على درجات أعلى من طلاب الجامعة في اثنين من مقاييس العلاقة الزمنية (Maciej and al, 2015, p 124).

وبينت دراسة لويزا وآخرون (Louiza and al, 2016) باستخدامه النسخة المصغرة لمقياس زمباردو على عينة من المراهقين والشباب، أن أغلبهم توجهم إلى الحاضر لكن هذا التوجه مرتبط بثقتهم بأنفسهم وبالآخرين، وبالانخراط الفاعل في المسؤولية والثقة بمستقبل أفضل لأنهم قادرون على الإستمتاع بالوقت الحاضر الذين يعيشون فيه دون التخلي عن مسؤولياتهم في صنع مستقبل أفضل (Louiza and al, 2016, p 471).

ويرى كل من زينا وفرانك (Zina and Frank, 2015) أنه عندما ينضج الأفراد من الطفولة إلى المراهقة فإنهم يطورون قدرة متزايدة على منظور زمني معقد نظرا للتقدم في القدرات المعرفية وعملية تشكيل الهوية (Zina and Frank, 2015, p 115).

وترى الباحثة بحكم عملها في مجال التوجيه والإرشاد المهني وتعاملها مع فئة المراهقين بحكم سن القبول إلى التكوين والتعليم المهنيين (15) سنة، أن المراهق يتوجه إلى الحاضر والعيش في اللحظة الحالية، في حين نجد آخرين قلقين على المستقبل نظرا لتحمل المسؤولية في سن مبكر بسبب التغيرات الأسرية التي حدثت له، فيعتبر المستقبل تحدي بالنسبة له.

وعموما منظور الزمن لدى المراهق يتأثر بعدة عوامل منها الثقافة والبيئة الاجتماعية والدعم العاطفي من قبل أسرته، بالإضافة إلى تجاربه الشخصية، تجعل هذا المنظور يختلف لديهم فمنهم من يعيش الحاضر ويتمتع به ومنهم من يفكر في المستقبل، وبمرور الوقت ونضج المراهق تتغير هذه النظرة مع تطور وتغير الظروف من حوله.

9- علاقة منظور الزمن بالطموح الأكاديمي:

يرى زيمباردو أن الفرد الذي يركز على المستقبل يتسم بالطموح والتوجه نحو تحقيق الأهداف، وهذا ما يجذبه نحو هذا البعد، وأن أي عرقلة في تحقيق أهدافه المستقبلية تجعله يشعر بالانزعاج وزيادة التحدي والإصرار ورغم ذلك فهو غالبا ما يكون على حساب العلاقات الاجتماعية للفرد وشعوره بالراحة (Bolotova and Hachaturova, 2013, pp 126-128).

وتساعد الخبرة الإنسانية سواء أكانت تجارب مؤلمة وفاشلة، أم تجارب مفيدة وناجحة الأفراد على التخطيط للمستقبل، والانطلاق نحو الحياة، وبالتالي فإن أيّة قرارات يتخذها الفرد تكون حسب المنظور الزمني الذي يؤمن به، فلكل فرد طريقة خاصة في تقسيم تجاربه تبعا للفئات الزمنية، التي قد يرتبط بعضها بالماضي، أو الحاضر، أو المستقبل، كما أن هذا الحاضر، أو الماضي قد يرتبط بخبرات سارة، أو مؤلمة كما قد يُنظر للمستقبل بصورة تفاؤلية أو تشاؤمية، وجميعها تؤثر في مسارات حياة الانسان، وخياراته وقراراته المستقبلية.
(الربيع وآخرون، 2019، ص 442)

والعلاقة بين منظور الزمن والطموح الأكاديمي تكمن في تأثير كل منهما على تصورات الفرد أو المجتمع وسلوكياتهم، وعادة ما يكون التوجه نحو الماضي مرتبط بالقيم والعادات والتقاليد وبالتالي الطموح هنا هو الاستمرار في النهج التقليدي دون إحداث تغيرات كبيرة من أجل المحافظة على الاستقرار، فنجد هنا تدخل الوالدين في جميع القرارات التي يتخذها المراهق والتوجه نحو الحاضر يرتبط بالتمتع والاستمتاع دون النظر بشكل كبير إلى المستقبل ويتأثر أصحاب هذا التوجه بالرفاق وبالجماعة التي ينتمي إليها وتؤثر فيه ويتأثر بها ومن خلالها يحدد أهدافه وطموحاته فيرضى بما هو موجود حاليا دون حدوث تغيرات في حياته المستقبلية، والمتوجهون نحو المستقبل يشجعهم على وضع الأهداف والمخططات والعمل على تحقيقها، وعليه طموحاتهم عالية جدا قابلة للنمو والتطور في تحقيق الأهداف المستقبلية.

ومنظور الزمن يؤثر في السلوك والأهداف وهو الذي يحدد الطموح بصف عامة، فإذا كان لدى الفرد أكثر من توجه زمني فإن النتيجة طموحات عديدة متأثرة بالعديد من العوامل المختلفة والمرتبطة بالماضي والحاضر والمستقبل.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تناوله هذا الفصل نستنتج أن لكل فرد توجه زمني معين (الماضي الحاضر المستقبل) ولكن تجاربه في الحياة وخبرته الذاتية وضغوط الحياة تجعله يميل لبعد من أبعاد منظور الزمن دون غيره، ولقد تطرقت عدة نظريات إلى منظور الزمن فمنها من ركزت على الماضي فقط كالتحليل النفسي ومنها ما ركزت على الحاضر كالسلوكية ومنها من ركز على المستقبل كنظرية كيلي، وأعطى كارل يونغ أهمية لبعدي الماضي والمستقبل في حين زمباردو جمعها في نظرية واحدة وعرفت ب"نظرية زمباردو لمنظور الزمن" الذي حددها في خمسة أبعاد تمثلت في الماضي السلبي والايجابي والحاضر الممتع والحتمي والمستقبل ويتأثر هذا المنظور بعدة عوامل منها العمر والمكانة الاجتماعية والجنس والدافعية والاضطرابات النفسية والعقلية وتم قياس منظور الزمن بعدة اختبارات إسقاطية كالرسم واستبيانات التوجه الزمني ومقياس منظور الزمن الذي استخدمته الباحثة في هذه الدراسة.

الفصل الثالث:
الطموح الأكاديمي

تمهيد

1- مفهوم الطموح الأكاديمي

2- طبيعة الطموح الأكاديمي

3- النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي

4- مظاهر الطموح الأكاديمي

5- مستويات الطموح الأكاديمي

6- سمات الشخص الطموح

7- العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي

8- قياس الطموح الأكاديمي

9- الطموح الأكاديمي لدى المراهق

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الطموح الأكاديمي الدافع والمحفز الأساسي للتلميذ لتحقيق النجاح أو الفشل في الدراسة، فهو متعلق بالحياة المدرسية وما يوجد فيها من تخصصات وشعب ومستويات دراسية، فيطمح التلميذ إلى الالتحاق بتخصص دراسي أو جامعي، فيعمل بمثابرة ونجاح لتحقيق هذا الهدف، ويعد الطموح المحفز والمحرك للاجتهاد والمواظبة على الدراسة الذي يساعده على التكيف خلال مراحل حياته الدراسية.

يتناول هذا الفصل مفهوم الطموح الأكاديمي وطبيعته والنظريات المفسرة له، مظاهره ومستوياته، وتحديد سمات الشخص الطموح، ثم معرفة أهم العوامل المؤثرة فيه من عوامل ذاتية وأسرية ومدرسية، والكشف عن طرق قياسه.

1 – مفهوم الطموح الأكاديمي:

قبل التطرق إلى تحديد مفهوم الطموح الأكاديمي، لزم علينا أن نفرق بين الطموح كمعنى ومستوى الطموح كقيمة قابلة للقياس فنجد أن بعض الباحثين لا يفرق بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار أن الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر، وهذا غير صحيح ذلك لكون الطموح تصور قبلي، أما مستوى الطموح فهو قياس كمي بعدي، والفرد ليس لديه نفس مستوى الطموح بالنسبة لجميع الأعمال على الرغم من أن لديه أهداف محددة.

يعرف الشافعي (2012) الطموح الأكاديمي بأنه أهداف ذات مستوى محدد يضعها الفرد لإنجاز نشاط معين سواء أكانت هذه الأهداف في المدى القريب أو البعيد ويتطلع الفرد إلى تحقيقها وفقا لعوامل ذاتية أو خارجية وسمات شخصيته وخبرات نجاحه أو فشله وعلى أساس تقديره لمستوى قدراته وامكاناته واستعداداته (النور، 2016، ص 460).

ويعرفه بيتجروف (Pettigrove) بأنه "توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي" (Pettigrove, 2017, p 57).

وعرفه هارت (Hart) عرفه على أنه تطلعات موجهة نحو المستقبل مدفوعا بدوافع واعية وغير واعية للوصول إلى مسار معين أو هدف محدد (Hart, 2016, p 326).

ويرى السيد (2019) بأنه عبارة عن مجموعة من الأهداف والتطلعات التي يضعها الطالب لنفسه في المجال الأكاديمي وما يرتبط به من أهداف مهنية ومستقبلية يتوقع تحقيقها في ضوء تكوينه النفسي وإطاره المرجعي وخبرات النجاح والفشل التي مر بها متغلبا على ما يواجهه من عقبات (السيد، 2019، ص 288).

أما مستوى الطموح الأكاديمي يعرفه الناظور (2008) بأنه "المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته" (الناظور، 2008، ص 10).

ويعرف آل أطيمش (2005) مستوى الطموح الأكاديمي هو "المستوى العلمي الذي يتطلع إليه الفرد ويسعى لتحقيقه من خلال النجاح والتفوق في مجال دراسته.

(آل أطيمش، 2005، ص 16)

ويعرفه مظلوم (2010) "هو المستوى الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله" (مظلوم، 2010، ص 238).

وتستنتج الباحثة من خلال ما سبق أن مستوى الطموح هو سمة ثابتة نسبيا تميز الأفراد عن بعضهم البعض في الاستعداد والامكانيات، للوصول إلى تحقيق الأهداف وتحمل المسؤولية والمثابرة والميل نحو التفوق والنجاح، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها الفرد في حياته.

ومستوى الطموح الأكاديمي هو المستوى الذي يضعه المتعلم أمامه لتحقيق النجاح والتفوق في دراسته مدركا في ذلك لإمكانياته وقدراته التي تسمح له بتحقيق ذلك، وهذا حسب خبراته الدراسية السابقة من نجاح أو فشل دراسي.

2- طبيعة الطموح الأكاديمي:

تتحدد طبيعة مستوى الطموح في ثلاثة اعتبارات أساسية هي:

2-1 - اعتباره استعدادا نفسيا:

ومعنى هذا أن طبيعة الأفراد يميلون إلى تحديد أهدافهم وفق الطموح المرتفع أو المنخفض، وحديثنا عن طبيعة الطموح لكونه استعدادا نفسيا، يقودنا إلى التحدث عن الوراثة والاكتساب وهذه الفكرة لم تعد مجال للبحث لأن الأشخاص لا يعيشون بمعزل عن بيئتهم يؤثرون ويتأثرون بها، وعليه الطموح يرتبط بتكوين الفرد وتدريبه وعوامل تنشئته.

2-2 - اعتباره وصفا لإطار تقدير وتقويم المواقف:

وهي ناتجة من التجارب الشخصية من نجاح أو فشل والتي تشكل خلفية للفرد في مواجهة المواقف وكيفية التعامل معها والتغلب على المواقف الصعبة، اضافة إلى ذلك أثر الظروف والعادات والتقاليد والقيم واتجاهات الجماعة التي ينتمي لها الفرد لها دور في تكوين مستوى الطموح لديه.

2-3 - اعتباره سمة:

السمة ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد استجابات الناس متعددة تجاه موقف واحد فلكل سماته التي تميزه، ولكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابتة نسبيا، ولهذا نجد تأثير مستوى الطموح بما لدى الفرد من استعدادات فطريه ومكتسبه، وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر بها في المواقف والظروف.

فهناك ربط بين مستوى طموح الفرد وعوامل أخرى تتعلق بالتكوين النفسي والتدريب والتنشئة الاجتماعية بما تحتويه من القيم وعادات واتجاهات وتقاليد والتجارب والخبرات التي يمر بها، والتي تشكل إطاره المرجعي، فيتبادل الأثر والتأثير بين هذه العوامل وبين مستوى الطموح ولهذا يعد مستوى الطموح سمة من السمات الشخصية التي تختلف من شخص إلى آخر وتتغير طباقا للتفاعل المستمر بين العوامل ومستوى طموح الفرد.

(عبد الفتاح، 1984، ص ص 12-13).

3- النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي:

ثلاث نظريات توضح وتُفسر الطموح كما يلي:

3-1 - نظرية أدلر (Adler):

يُعد أدلر (Adler) من رواد المدرسة التحليلية الجديدة، إذ يُؤمن بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء تعويضاً عن مشاعر النقص، وتُؤكد نظريته على أهمية الذات كفكرة مضادة لأفكار فرويد المتمثلة بالأنا الدنيا والوسطى والعليا، وأكدت النظرية على أهمية العلاقات الاجتماعية بالتركيز على الحاضر بدلاً من الماضي، وتعتبر نظرية أدلر الإنسان كائناً اجتماعياً لديه المقدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها، إذ تحركه أهدافه والحوافز الاجتماعية (العيسوي، 2004، ص 101).

ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر نذكر:

- **الذات الخلاقة:** وهي الذات الذي تدفع بالفرد إلى الابداع والابتكار، تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوبه الشخصي الفريد والمميز في حياته (القطناني، 2011، ص 48).

- **الكفاح في سبيل التفوق:** يعتبر أدر مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطريا، فالفرد يسعى إلى الكفاح من أجل التفوق من ميلاده وحتى وفاته، وهو الغاية التي يرغب جميع البشر بلوغها حيث تعتبر هذه الغاية عامل حاسم في توجيه سلوك الأفراد (شبير، 2005، ص 33).

- **أسلوب الحياة:** وهي مختلف الوسائل التي يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح، الذي هو الهدف النهائي الذي يسعى إليه كل البشر.

- **مشاعر النقص وتعويضها:** قد يكون الشعور بالنقص حقيقيا، وقد يكون متصورا، فيدفع بالفرد إلى محاولة التغلب على هذا النقص بالتعويض واللجوء إلى السيطرة.

(الحجوج، 2004، ص 64)

– **الأهداف النهائية:** يؤمن أدلر بأن الفرد يفرق بين الأهداف النهائية وهي القابلة للتحقيق وبين الأهداف الوهمية والتي لا يضع الفرد فيها اعتبارا لحدود امكانياته، ويرجع في ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته (القطناني، 2011، ص 48).

ويُركز أدلر على مبدأ الكفاح من أجل التفوق فطرياً، فالفرد يسعى للكفاح من أجل التفوق منذ ميلاده حتى وفاته، وهو الغاية التي يسعى إليها البشر كافة، وتُعد هذه الغاية عاملاً حاسماً في توجيه سلوك الإنسان، وبذلك فإن كل إنسان يتمتع بإرادة قوية وبدافع ملح نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد أنه ينقصه شيئاً فإنه ينساق نحو جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو على الأقل نحو الزعم لنفسه وللآخرين أنه متفوق، ومثل هذا الفرد فإنه قد يُعوض نقصه بجهدٍ صادق منظم، وبذلك فإن أدلر يعتقد أن الحافز هو تأكيد الذات، وبذلك يجعل الفرد في اندفاع دائم الوجود نحو التفوق أو على الأقل ضد النقص.

(Shan, schrawat, 2003, p 46)

3-2 – نظرية القيمة الذاتية للهدف اسكالونا (Escalona):

تقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي:

– وجود ميل للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.

– وجود ميل لدى الأفراد لجعل مستوى الطموح يصل لحدود معينة.

– وجود فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يُسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل، إذ إن بعض الناس يُظهرون خوفاً شديداً من الفشل فيسيطر عليهم، الأمر الذي يُشير إلى مستوى متدنياً للقيمة الذاتية (سرحان، 1993، ص 115).

ومن العوامل التي تُسهم في وجود احتمالات ذاتية للنجاح والفشل مستقبلاً:

– **الخبرة الشخصية:** أن يكون لدى الفرد خبرة كبيرة في نشاط معين، فإنه سيعرف جيدا ما هو المستوى الذي يتوقع أن يصل إليه أو لا يصل.

– **بناء هدف النشاط:** حيث تكون الأهداف محددة بحد أعلى وحد أدنى، فليس من المحتمل الوصول إلى أعلى أداء.

- **الرغبة والخوف والتوقع:** يتمثل في الحكم على احتمال النجاح والفشل بالنسبة لمستوى معين لا يتقرر فحسب بواسطة الاعتبارات الواقعية ولكنه يتقرر أيضا متأثراً بالرغبات والمخاوف.

- **المقاييس المرجعية التي تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل:** أي أن الأفراد يتأثرون عادة بمستويات الجماعة التي ينتمون إليها، وعادة ما يكون طموح الفرد متماشيا مع طموح الجماعة، كما أن التحصيل السابق يحدد احتمالات التحصيل في المستقبل، وعادة ما تكون لدى الفرد الرغبة في الوصول إلى منطقة أبعد من التي سبق وأن وصل إليها.

(عبد الفتاح، 1993، ص 50، معوض وعبد العظيم، 2005، ص 118)

وهذه المعايير هي: الواقعية، الاستعداد والمخاطرة، وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل.

- **الواقعية:** إذا كان الشخص واقعيا فإن توقعه، فإن أدائه يتطابق مع توقعه في المستقبل.

- **الاستعداد والمخاطرة:** وهي أن الفرد لا يخاف الفشل فيغامر ويخاطر من أجل تحقيق الهدف.

- **وجود الفرد داخل أو خارج منطقة الفشل:** يعتبر الميل للابتعاد عن الفشل أو القوة التي تبعد الفرد عن الفشل وظيفة لموقف الفرد، خاصة إذا كان يرى في الحاضر في منطقة النجاح أو الفشل.

من هنا فإن النظرية تُؤكد على ما يلي:

- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفعه بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع، أو نتيجة تقبل الفشل.

- يتناقص مستوى الطموح بعد الفشل القوي أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.

- الفرد المعتاد على الفشل يكون لدية درجة اختلاف أقل من الفرد الذي ينجح دائماً.

– البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح.

(عبد الفتاح، 1993، ص 50)

3-3 – نظرية المجال كيرت ليفين (Kurt Levin):

تعد هذه النظرية أول نظرية فسرت مستوى الطموح وهي النظرية الوحيدة التي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، إذ يُؤكد ليفين أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة وأطلق على مجملها مسمى مستوى الطموح، إذ يعمل هذا المستوى على خلق أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحلة الرضا والاعتزاز بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منالاً وتسمى الحالة العقلية بمستوى الطموح (الغريب، 1999، ص 327).

وتتمثل هذه العوامل أو ما سماه ليفين مستوى الطموح في:

– **عامل النضج:** فكلما كان الفرد أكثر نضجا أهداف الطموح، وكان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات على السواء.

– **القدرة العقلية:** كلما كان الفرد أكثر قدرة، كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.

– **النجاح والفشل:** فالنجاح يرفع من مستوى الطموح، ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرا ما يكون معرقل للتقدم في العمل.

(عبد الفتاح، 1993، ص 154)

– **الثواب والعقاب:** الثواب المادي والمعنوي (الأجور– الحوافز– الترقية) يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الإنسان يقوم بتنظيم نشاطه ويوجهه نحو تحقيق الهدف.

– **القوى الانفعالية:** ويقصد بها الجو العام الذي يمارس فيه العمل مثل: شعور الفرد بتقدير الزملاء وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعلاقاته الطيبة برؤسائه، وشعوره بأنه متقبل من جماعة العمل، كل ذلك يعتبر سببا في ارتفاع مستوى الطموح، وعكس ذلك يؤدي إلى كراهيته للمؤسسة وللعمل ويسبب في غيابه المتكرر وبالتالي إنقاص مستوى طموحه.

- **القوى الاجتماعية والمنافسة:** فقد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ولكنها قد تنقلب إلى أنانية. أو تنازع، ولذا يجب أخذ ذلك بعين الاعتبار.

- **مستوى الزملاء:** قد تكون معرفة الأخصائي لمستوى زملائه، ومقارنته بمستواه شخصيا سببا في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل، وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.

- **نظرة الفرد إلى المستقبل:** تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل، وما يتوقع أن يحققه من أهداف في مستقبل حياته على أهدافه الحاضرة، فالشخص الذي يمتد بصره وتفكيره إلى مستقبل زاهر، يكون تحصيله مخالفا لشخص ينظر للمستقبل بمنظار أسود.

(شبير، 2005، ص 35)

4- مظاهر الطموح الأكاديمي:

ويبرز في ثلاثة مظاهر وهي المظهر المعرفي والوجداني والسلوكي.

4-1 - المظهر المعرفي:

ويتضمن إدراك الشخص واعتقاده في صحة ما يراه صوابا وما يراه خطأ كما يتضمن مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه.

4-2 - المظهر الوجداني:

ويتضمن مظهر الشخص وارتياحه، وسروره من أداء العمل معين وما يصيبه من مضايقة أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.

4-3 - المظهر السلوكي:

يتضمن المجهود المبذول في تحقيق الأهداف من طرف الفرد.

(النوبي، 2010، ص 22)

5- مستويات الطموح الأكاديمي:

تشير أحمد (1999) إلى أن هناك ثلاثة مستويات للطموح وهي الطموح الذي يعادل الامكانيات، والطموح الذي يقل عن الامكانيات، والطموح الذي يزيد عن الامكانيات.

5-1 - الطموح الذي يعادل الامكانيات:

هو الطموح السوي والواقعي، فالفرد يدرك فيه حجم امكانياته، ويطمح أن يحقق أهدافه وفق هذه الامكانيات، فالتلميذ المتفوق لديه القدرة أن يصدر أحكام، ويقدر حالته تماما طبقا لإمكانياته أكثر من التلميذ العادي، قد يبالغ أو يقل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه فوق امكانياته أو أقل منها.

والتلميذ ذو مستوى الطموح الذي يعادل امكانياته، يستبصر بقدراته ومهاراته أي أنه يدرك جيدا نقاط قوته وضعفه، ثم يحدد رغباته ويوازن بينها وبين امكانياته قيل تسطير طموحاته، والتي ستكون في حدود قدراته الفعلية.

5- 2 - الطموح الذي يقل عن الامكانيات:

هو أن تكون الإمكانيات كبيرة والطموح أقل، أي أن الشخص يقلل من نفسه ومن قدرته أنه يستطيع حل مشكلته في وقت قصير، لكن حين سؤاله يعطي لنفسه حجم أكبر مما يستطيع أن يقوم به، وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه برغم معرفته ووعيه بإمكانياته.

(أحمد، 1999، ص ص 191-192)

يوجد تلاميذ يمتلكون امكانيات تمكنهم من التميز والتفوق على زملائهم في الدراسة وبلوغ أعلى الطموحات، لكنهم يبخلون أنفسهم ولا يأخذون بالأسباب ويكتفوا بطموحات بسيطة وسهلة الوصول إليها.

5-3 - الطموح الذي يزيد عن الامكانيات:

هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن امكانياته، أي أن طموحه أكبر من امكانياته وهذا المستوى من الطموح عكس المستوى السابق، فالفرد لديه طموحات كبيرة يسعى إلى تحقيقها لكن امكانياته ضعيفة وقليلة تمنعه من تحقيقها (محمود، 2006، ص 44).

وقد أشار طه (1986) بأنه كلما كانت أهدافنا ومستويات طموحنا واقعية ومتناسبة مع قدراتنا وإمكانياتنا وظروفنا كلما كنا أقرب للنجاح في تحقيقها، وبالتالي ازددنا قربا من السواء

ابتعدنا عن سوء التوافق، ولا شك أن الأهداف المغالي فيها والطموح المبالغ فيه فوق مستوى الإمكانيات يسبب الاحباط للشخصية والفشل (طه، 1986، ص 190).

ومثال على ذلك التلميذ في البكالوريا الذي طموحاته تفوق امكانياته فهة يريد النجاح ولكن امكانياته أقل بكثير فهو لا يستطيع استيعاب الدروس في مختلف المواد التي يدرسها نظرا للضغوط النفسية التي يعيشها ومع ضغط الأهل تؤدي به إلى عدم بلوغ هدفه وهو النجاح في البكالوريا والانتقال إلى الجامعة.

وعلى هذا لابد للفرد أن تكون طموحاته واقعية متوافقة مع قدراته وإمكانياته.

6- سمات الشخص الطموح:

يتميز الشخص الطموح بالنظرة المتفائلة إلى الحياة، معتمدا على نفسه في أداء مهامه ويؤدي أعماله بإتقان، فهو يميل إلى الكفاح والتفوق، ويسعى إلى تحقيق أهدافه بدقة واضعا خطط لها لتحقيقها، ولا يترك الأمور إلى الصدفة أو إلى الظروف، واثقا من نفسه، مدركا لقدراته ولإمكانياته في تخطي الصعاب والعوائق من أجل الوصول إلى أهدافه، يتمتع بالصبر وطول البال، موضوعي التفكير متعاون مع الآخرين، وهو لا يرضى بالقليل ولا يقتنع بمستواه الحالي فيعمل على تحسين وضعه، يعد خطط مستقبلية يسير على خطاها ليحقق النجاح مؤمن في ذلك أن الجد والمثابرة هما الوسيلتان لتجاوز العوائق التي تقف أمامه للوصول إلى الهدف المنشود (العنزي، 2016، ص 106).

ولقد اتفقت العديد من الدراسات (سرحان 1993، الحلبي 2000، المشيخي 2009، المصري 2011) على أن الفرد الطموح أكاديميا يتسم بمجموعة من السمات نذكر أهمها:

- لا يرضى بمستواه الحالي ويعمل جاهدا على النهوض به، أي أنه لا يرى في وضعه الحاضر أحسن ما يمكن الوصول إليه.
- لا يؤمن بالصدفة والحظ، وبأن المستقبل لا يمكن تغييره، ولا يترك أموره للظروف.
- لديه روح المنافسة والمغامرة والمسؤولية ولا يحب الفشل والاحباط.

– النظرة المتفائلة والايجابية للحياة، والاتجاه نحو التميز، والميل نحو الكفاح وتحديد الأهداف ووضع الخطط المستقبلية.

– الاعتماد على الذات والمثابرة، ويتحمل الصعاب في سبيل تحقيق أهدافه، ولا يحبط إذا لم تظهر نتائج جهوده بسرعة، ولا يتأثر بالفشل، حيث أن خبراته تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتلاءم مع قدراته وامكاناته الواقعية.

7- العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي:

يتأثر مستوى الطموح بمجموعة من العوامل والمسببات التي تؤدي بتعديله أو تغيره أو تضبطه ويستغنى عنه وهذه العوامل منها الذاتية والأسرية والمدرسية وهي:

7-1 - العوامل الذاتية:

وتتمثل في مفهوم الذات، وخبرات النجاح والفشل، والثواب والعقاب.

7-1-1 - مفهوم الذات:

يعد مفهوم الذات قوة دافعة ومحفزة للسلوك في حالة الادراك الايجابي للذات، حيث يدفع بمستوى الطموح إلى الارتقاء بالفرد، وشعوره بكيانه ووجوده، أما إذا كان إدراك الفرد لذاته سلبيا فيشعر بالدونية والنقص، فينخفض مستوى طموحه (راجح، 1996، ص 121).

وقد أظهرت دراسة بركات (2008) أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات أي كلما كان مفهوم الفرد موجبا عن ذاته، كلما ارتفع مستوى طموحه.

(المشيخي، 2009، ص 98)

وترى الباحثة أن مفهوم الذات إذا كان مفهوم سلبي أي أن أفكار الفرد ومعتقداته وأحاسيسه ومشاعره سلبية فينظر إلى المستقبل بتشاؤم ولا يفكر فيه ولا يطمح في ذلك، بينما إذا كان المفهوم إيجابي فيسمو بنفسه لتحقيق الأهداف وينظر بتفاؤل إلى المستقبل، متغلبا على ظروفه ومتكيفا مع واقعه مستبصرا وعازما للوصول إلى المكانة التي يرغب في الوصول إليها.

7-1-2 - خبرات النجاح أو الفشل:

يؤدي النجاح عادة إلى زيادة مستوى الطموح لدى الفرد، حيث تعطيه ثقة أكبر بنفسه ويواصل عمله بجد ومثابرة، بينما الفشل يؤدي إلى خفض ذلك المستوى، فعندما يخفق الفرد فسيشعر باليأس من الوصول إلى أهدافه، وبالتالي يشعر بالنقص والشك في قدراته فينعكس بالسلب لديه ويتولد لديه ضعف في طموحه، ولهذا فإن مستوى الطموح مرتبط بالنجاح فيزداد بازدياد حجم النجاح، ومرتبط بالفشل فينخفض تبعا لازدياد حجم الفشل.

(أحمد، 1999، ص 191)

ويتحدد مستوى الطموح نسبيا في ضوء خبرات النجاح والفشل المتكررة، بمعنى أنه إذا حافظنا على مستوى ثابتا نسبيا لطموحنا، إلا أنه نرفعه أو نخفضه في بعض الأحيان كنتيجة لاختيار الواقع، وذلك بناء على خبراتنا السابقة من النجاح والفشل، لذا فإن الدوافع تلعب دورا هاما في استمرار الفرد ومثابرته في الوصول إلى مستوى الطموح الذي يريد الوصول إليه (البنا، 2005، ص 143).

وتضيف الباحثة هنا أن عدم الاحباط من أول فشل، واستفادة الفرد من خبرات الفشل تقوي عزيمته وإرادته نحو تحقيق هدفه.

7-1-3 - الثواب والعقاب:

وهو الأثر الذي يتبع الأداء، فالاستجابات التي يكافئ عليها الشخص يميل إلى تكرارها لأنها مقبولة ومريحة له وللأخرين، والاستجابات التي يعاقب عليها يعمل على تجنبها وتفاديها لأنها غير مقبولة من طرف الفرد والأخرين (كراجة، 2008، ص 279).

وعلى سبيل المثال تلميذ نجح في الامتحان كافأه والديه أو معلميه بمديح أو شكر فيميل إلى النجاح والتفوق أما إذا رسب في الامتحان وتم معاقبته فيحاول أن ينجح تجنبا للعقوبة، لأن رسوبه غير مقبول لديه وللمحيطين من حوله من والديه ومدرسيه.

7-2- العوامل الأسرية:

وتتمثل في التنشئة الاجتماعية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومستوى طموح الوالدين.

7-2-1- التنشئة الاجتماعية:

تعد المعاملة الوالدية التي تتسم بالتقبل والاحترام وبالديمقراطية من العوامل الهامة التي تؤثر ايجابا بمستوى الطموح، عكس المعاملة الوالدية التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط بالسلب على مستوى الطموح لدى الأبناء (كفافي، 1999، ص 102).

ويرى شعبان (2010) إلى أن الأسرة تلعب دورا كبيرا في تحديد مستوى طموح الأبناء، فالأفراد الذين ينتمون إلى أسر مستقرة، هم أقدر على وضع مستويات طموح عالية، ومتناسبة مع امكانياتهم، ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة.

(شعبان، 2010، ص 68)

7-2-2 -المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

يؤثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع على مستوى الطموح لدى التلميذ بشكل ايجابي فيرتفع مستوى طموحه، وقد يكون المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض قوة دافعة ومحرك أساسي للتلميذ لإثبات تفوقه متجاوز في ذلك كل الصعاب.

(التويجري 2002، ص 198)

ويرى الأسود (2003) أن مستوى الطموح يتناسب طرديا مع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة حيث أن ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي يدفع بالفرد بأن يضع لنفسه مستويات طموح مرتفعة، في حين انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي يدفع بالفرد أن يضع لنفسه مستويات طموح منخفضة فيضطر في بعض الأحيان إلى ترك المدرسة للعمل ومساعدة الأسرة في تحسين المستوى الإقتصادي.

(الأسود، 2003، ص 107)

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي ليس معيار كافي لقياس مستوى الطموح خاصة لدى التلاميذ، لأنه يوجد تلاميذ حالتهم الاجتماعية والاقتصادية جيدة وهم فاشلون دراسيا وأيضا يوجد كذلك تلاميذ حالتهم الاجتماعية والاقتصادية منخفضة تحصيلهم منخفض ويتذرعون في ذلك بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تمنعهم من الدراسة والتحصيل الجيد.

7-2-3- طموح الوالدين:

وهو عامل أساسي في بناء شخصية الطفل وعلى مستوى طموحه خلال مراحل نموه والذي يرتفع أو ينخفض تبعا للأثر الصادر عن الوالدين، حيث يعمل الاثنان معا أو أحدهما على رفع مستوى الطموح عنده من خلال تزكية الرغبات المراد تحقيقها فيه (الحنفي، 1995، ص 211).

ويؤكد الحجوج (2004) أن الوالدين يرسمان في ذهنيهما صورة ابنهم في المستقبل، وقد يرجع ذلك إلى فشل أو اخفاق أحدهما أو كليهما معا في تحقيق طموحاته ورغباته في الماضي، فيرغب بإشباع حاجاته وتحقيق ما عجز عنه تحقيقه في تطلعاته الشخصية عن طريق ابنه، فيوفر له كل الوسائل المساعدة على ذلك وغالبا ما يفشل ابنهم في تحقيق طموحات وتطلعات وتوقعات والديه، نتيجة ضغوط والديه عليه فيشعر بالدونية وعدم الشعور بذاته وقيمتها، أو بسبب ضعف في قدراته واستعداداته، أو لأن طموحات والديه لم تأخذ بعين الاعتبار قدراته واستعداداته وميوله ورغباته (الحجوج، 2004، ص 85).

ويرى النوبي (2010) أن بعض الآباء يعبرون عن رغباتهم المكبوتة، فيحاولوا أن يحققوا في أبنائهم ما عجزوا عن تحقيقه لأنفسهم، أي أن هؤلاء الآباء يطمعون طموحهم الغير محقق على أبنائهم، وأحيانا قد يكون للأسرة أفرادا من ذوي المكانة الاجتماعية المرموقة، والذين نالوا قدرا متميزا من التعليم، فمن أجل المحافظة على هذه المكانة وعلى هذا التقليد الأسري، تدفع الأسرة أبنائها إلى الجد والاجتهاد دون مراعاة لقدراتهم أو ميولهم أو اتجاهاتهم.

(النوبي، 2010، ص 51)

وتذكر الباحثة هنا أنه ليس كل الرغبات التي يريدها الوالدين يمكن تحقيقها في أبنائهم لأنه قد تكون امكانياته وقدراته لا تسمح له بتحقيق رغبات والديه، فيجد نفسه في ضغط

واجهاد كبير دون الوصول إلى رغبة وطموح والديه، لذا على الآباء الانتباه لذلك فطموحهم نحو أبنائهم مرتبط بقدرات وامكانيات الأبناء التي تمكنهم من تحقيق ذلك دون ترك أثر سلبي على الصحة الجسمية والنفسية لهم.

7-3 - العوامل المدرسية:

وتتمثل في شخصية المعلم وجماعة الأقران والمناخ المدرسي.

7-3-1 - شخصية المعلم:

يعتبر المعلم هو المسؤول على تغيير والتشكيل والتأثير على شخصية التلميذ، بما يتسم به من سمات، وفي ضوء ذلك يتحدد مستوى طموح التلاميذ حسب سمات المدرس، فالمدرس هو الأب الثاني والقدوة بالنسبة للتلميذ الذي يستمد منه التلميذ النواحي الخلقية والثقافية التي تساعده أن يسلك سلوك سوي، وتدفعه بالطموح والتفاؤل بشكل ايجابي نحو المستقبل.

(ميخائيل، 2019، ص 67)

7-3-2 - مجموعة الأقران:

جماعة الأقران تؤثر على سلوك التلميذ في جوانب عديدة، فهي تؤثر على تكوين وتشكيل اتجاهاته، ومواقفه في الحياة الاجتماعية، وعلى رغباته وطموحه، فيتبع ما يسلكه أفراد جماعته متأثرا بهم (الصديقي وبدوي، 1999، ص 191).

ويشير غانم (2006) إلى أن طبيعة الطموحات السائدة بين الأصدقاء تؤثر كثيرا جدا في اختيارات الأشخاص، بل أن كثيرا من الطلاب يدخلون في تخصص في تخصص واحد بغض النظر إلى رغبتهم وميولهم نحو التخصص أم لا والسبب أن التلميذ-لاسيما في المرحلة الثانوية تحديدا- لا يريد أن يفارق صديق طفولته، فهو يعتبره امتدادا لأسرته، والبديل الآمن والحقيقي له (غانم، 2006، ص 47).

ويشير المشيخي (2009) إلى أن جماعة الرفاق لها دور كبير في مستوى الطموح، حيث أن الفرد يتعلم منها ويأخذ الأفكار التي تشكل شخصيته، كما يجعل منها المعيار الذي يقيس به تفوقه

ونجاحه الأكاديمي ومن خلال المنافسة يحاول الوصول إليهم، أو إلى مستوى أعلى منهم، لذلك فالجماعة التي يعيش فيها الفرد تمثل المعيار الذي يقيس به أهدافه (المشيخي، 2009، ص 99).

وترى الباحثة أن جماعة الأقران هي الجماعة المرجعية التي تحدد مستوى الطموح وتنميته لأفراد تلك الجماعة، لذا على الوالدين الانتباه لذلك واختيار الرفقة المناسبة لأبنائهم لمساعدتهم في تحديد مستوى طموحهم أكاديميا ومهنيا وفقا لإمكانياتهم وقدراتهم.

7-3-3 - المناخ المدرسي:

المدرسة مصدرا لتربية وتعليم الطفل، وتكوين شخصيته من جميع الجوانب فالتربية الناجحة لا تقف على تعليم الطفل المعارف والمعلومات، بل هي مسؤولة على تربيته وتوافقه النفسي والاجتماعي والانفعالي والأخلاقي، فهي تقوم مقام الوالدين، ولكي تنجح المدرسة في تحقيق أهدافها فلا بد لها من توفير مناخ آمن وديمقراطي لتلاميذها تساعدهم على تحقيق طموحاتهم وتطلعاتهم المستقبلية (الأسدي وإبراهيم، 2009، ص 137).

كما أحصت أباظة والمليجي (2004) تسعة عشرًا عاملا مؤثرًا في مستوى الطموح لدى الأفراد وهي:

- القدرة على التعلم وأسلوب حل المشكلات كمهارة.
- الذكاءات السبع المعروفة.
- النضج المعرفي والانفعالي والضبط الذاتي للفرد والقدرة على التحدي.
- الميول والاهتمامات والاتجاهات لدى الفرد.
- المنافسة مع الآخرين ومع الذات.
- المؤثرات الحضارية والثقافية المحيطة بالفرد.
- الميول الكمالية والنظرة المستقبلية.
- النمط السلوكي البارز للفرد مثل (أ)، (ب)، (ج).
- أسلوب الثواب والعقاب.
- الإقدام على المخاطرة لدى الفرد Taking Risk.

- الخبرة لدى الفرد من حيث مواجهة النجاح والفشل.
- القدرة على التعامل مع الضغوط.
- مستوى الأداء والتحصيل الدراسي.
- مستوى التمتع بالصحة النفسية (النفسية- الجسمية- الاجتماعية).
- مستوى الرضا الذاتي.
- ممارسة الفرد لميكانيزم التعويض.
- تأثير الإعاقة وتحديها.
- جودة الحياة أو أسلوب الحياة ومعنى الحياة لدى الفرد.
- القدرة على صنع القرار. (أباظة والمليجي، 2004، ص 6)

8- قياس الطموح الأكاديمي:

تتمثل في التجارب المعملية والأسلوب السيكومتري.

8-1 - الطريقة التقليدية (التجارب المعملية):

تتكون هذه الطريقة من جهاز الاستخدام، ومن الجداول المعدة لتدوين الإجابات، إذ يتعرض الفرد لشرح كاف عن طريقة استخدام الجهاز، ويُعطى له فرصة للتدريب والعمل على الجهاز عدة مرات، وبعد التدريب يُسأل عن الدرجة التي يتوقع الحصول عليها، أو عن مستوى طموحه وتدون إجابته في الجدول المعد لذلك، ثم يبدأ بأداء العمل الفعلي، وبعد الانتهاء يُسأل عن الدرجة التي يظن أنه حققها في الأداء ويتم تدوين إجابته، ثم يُعلَن عن الدرجة التي حققها بالفعل.

ويُشير الأمر هنا إلى وجود ثلاث درجات هي:

- درجة الطموح وهي الدرجة الأولى التي توقع الفرد الحصول عليها.
- درجة الأداء الفعلي وهي التي صرح بها الفرد بعد القيام بأدائه.
- درجة الحكم وهي ما حصل عليه الشخص من درجات حقيقية.

(كراجة، 2008، ص ص 231-234)

ويُمكن إضافة مقاييس أخرى لمستوى الطموح على النحو الآتي:

- **مقياس الاختلاف التحصيلي:** وهو الفرق بين درجة الطموح ودرجة الحكم، أي الفرق بين درجة التوقع ودرجة الأداء الحقيقي، ويكون بطرح درجة الأداء المتوقع من درجة الإنجاز الحقيقي أو التحصيلي فإذا كان التحصيل أعلى من الطموح يُطلق عليه الفرق الموجب، وإذا كان التحصيل أقل من الطموح (الأداء المتوقع) يُطلق عليه الفرق السالب.

- **مقياس اختلاف الحكم:** يُعبر عن درجة الفرق بين درجة الأداء الفعلي ودرجة الحكم وتحسب بطرح الأداء الفعلي من درجة الحكم، فإذا كان الحكم أعلى من الأداء الفعلي يُطلق عليه الفرق الموجب، وإذا كان الأداء الفعلي أعلى من درجة الحكم يُطلق عليه الفرق السالب.

- **مقياس الاختلاف الذاتي:** وهي الدرجات التي يحصل عليها الفرد من إضافة اختلاف الحكم إلى اختلاف الهدف، فإذا كانت الاختلافات عالية تدل على أن الفرد يطمح في أشياء كثيرة، لكنه يُسيء تقدير نجاحه.

- **معامل التذبذب:** ويُشير إلى ميل الفرد لتغيير مستوى طموحه بناء على نتائج كل محاولة في الاختبار خاصة في المحاولات الخاطئة، وتحسب عن طريق جمع التغيرات في مستوى الطموح خلال الاختبار.

- **معامل الاستجابة:** إن نجاح الشخص أو فشله يدفع به إلى الرفع من مستوى طموحه في حالة النجاح ويخفضه في حالة الفشل، وتعتبر هذه الاستجابة استجابة نمطية أحيانا يقابلها استجابة غير نمطية كارتفاع مستوى طموح الشخص بعد الفشل، وانخفاضه بعد النجاح وتمثل نسبة الاستجابات النمطية معامل الاستجابة.

- **طبيعة الهدف:** أشار إليها ليفين (lewine, 1972) وقد فرق بين نوعين من الأهداف هما الهدف النموذجي وهو أقصى درجة حققها الفرد في محاولة من محاولات الاختبار، والهدف الفعلي وهو أقل درجة من الهدف السابق (النموذجي) ووصل إليه الفرد في محاولات الاختبار (عبد الفتاح، 1993، ص ص 44-45).

ومثال على ذلك تلميذ تحصل على علامات كاملة في عدة امتحانات سابقة له، لكنه في إحدى المحاولات يجعل هدفه الحصول على الرتبة الأولى بدون علامات كاملة، فالعلامة الكاملة هدف نموذجي للتلميذ، والحصول على الرتبة الأولى هدف فعلي، وقد تتسع أو تضيق المسافة الفاصلة بين الهدفين.

ورغم قياس التجارب المعملية للطموح الأكاديمي، إلا أنه يؤخذ عليها توفر شروط معينة لتجربتها، وقد تختلف هذه الشروط في مواقف الحياة الواقعية مما عليه في المواقف التجريبية وعليه فإن ردود الأفعال الشخصية في التجربة المعملية قد لا تكون كما هي عليه في الحياة الواقعية (المشيخي، 2009، ص 94).

وذكر شعبان (2010) عيوب الأسلوب المعملي وهي شعور المفحوص أنه في موقع مصطنع بالإضافة إلى توتره مما يؤثر على أدائه، حيث أن بعض التجارب المعملية المصطنعة قد لا تكون وثيقة الصلة بالأحداث الحقيقة والواقعية في الحياة (شعبان، 2010، ص 70).

8-2 - طريقة المواقف الفعلية في الحياة:

انتقل قياس مستوى الطموح من التجارب المعملية إلى قياسه عن طريق المواقف الفعلية في الحياة، فكانت البدايات على يد تشايلد Child وزملائه (1954)، حاول الربط بين شواهد الحياة اليومية والتجارب المعملية، حيث أجرى تجربة على (151) طالباً في مرحلة ما قبل الجامعة من خلال عرض المواقف التي تعرضوا فيها لخبرات مختلفة من النجاح والفشل، طلب من كل طالب أن يكتب ثلاثة أحداث وقعت له في حياته، الأول يكون قد قابل احباطاً شديداً لم يوصله إلى هدفه، والثاني يكون قد قابل فيها شيئاً من الاحباط وفي النهاية وصل إلى هدفه، وفي الثالث وصل إلى هدفه بكل سهولة دون احباط.

وبعد ذلك يطلب منهم تقدير أثر الحادثة على مستوى طموحهم في ضوء ما يلي:

- رفعه لدرجة كبيرة.
- رفعه لدرجة بسيطة.
- خفضه لدرجة بسيطة.
- خفضه لدرجة كبيرة.

وإذا لم تكن واحدة من السابق صحيحة، فأي من الآتي يعبر عن أثرها تعبيرا أكثر تحديدا:

- كانت سترفعه إلا أنه جاهد لتحقيق هدفه المفضل الذي ليس بعده هدف.
- كانت ستعمل على خفض الهدف، إلا أنه جاهد لتحقيق أقل هدف ممكن.
- يرتبط مستوى الطموح بالحادثة إلا أنها لم تؤثر على مستوى طموحه.
- إن هدف هذه الحادثة لا يمكن مقارنته بأهداف أخرى مشابهة.

(عبد الفتاح، 1990، ص ص 43-44)

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة نتائجها أكثر دقة من التجارب المعملية، إلا أنه يعاب عليها أن المواقف ليست ثابتا لدى الشخص حتى ولو تكرر نفس الموقف فإن ظروف حدوث هذا الموقف تختلف عن ظروف حدوثه في الموقف الأول، وبالتالي مستوى الطموح يظهر في مواقف متعددة ومختلفة في جوانب الحياة.

3-8 - الأسلوب السيكومتري (الاستبيانات):

يعتمد الأسلوب السيكومتري على الاستبانات التي تتكون من أسئلة مفتوحة تتعلق بالرغبات المستقبلية للفرد وطموحاته، وقد تتكون من أسئلة مغلقة، ومن هذه المقاييس مقياس وورل (Worell, 1959) المكونة من خمسة أسئلة.

ومقياس هيللر وميللر (Haller and Miller, 1997) والمكون من ثمانية أسئلة.

(أبو ندى، 2004، ص ص 46-47)

وعلى مستوى الباحثين العرب نجد أشهرهم مقياس مستوى الطموح لعبد الفتاح (1961) والذي يتكون من (79) فقرة، ثم طور الباحثين العرب العديد من مقاييس مستوى الطموح منها مقياس مستوى الطموح للعيسى (1973) ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي لأبو ناهية (1986) ومقياس أبو شهبة (1987) ومقياس الشايب (1994) ومقياس أبو طالب (1998) ومقياس بدور (2001) ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي والمهني لجبوري (2002) ومقياس النوبي على الأطفال الصم (2002) ومقياس أباظة والمليجي (2004) ومقياس بركات (2008) ومقياس الزهراني (2009) ومقياس شعبان (2010) ومقياس مستوى الطموح في ضوء نظرية محددات الذات للقطناني (2011) ومقياس أبو ناهية (2012).

(أبو سعدة، 2012، ص 83)

وفي هذه الدراسة تبنت الباحثة مقياس مستوى الطموح الأكاديمي للرفاعي (2017).

9- الطموح الأكاديمي لدى المراهق:

تحظى المراهقة بأهمية كبيرة، حيث أنها تحتل مكانة كبيرة بين الأمم والثقافات والبيئات، لأنها تؤهل الفرد إلى مرحلة الرشد والشباب ليصبح عضواً منخرطاً في مجتمعه وتعتبر مرحلة مهمة من مراحل العمر وأدقها خاصة في مجال تكوين شخصية الأفراد ونقطة تحول بارزة في حياته من الطفولة إلى الرجولة، والمراهقون هم عماد البناء الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع والقوة القادرة على البناء والتشييد العمراني، لذلك فلا بد من أن نعي هذه المرحلة ونعامل معها التعامل التربوي السليم، خاصة ما تقوم به المؤسسات التربوية والتي في مقدمتها الأسرة والمدرسة بمسؤوليتها المشتركة، من أجل مساعدة المراهق على تجاوز هذه المرحلة بطريقة سوية وسليمة (عبد الرحيم، 2020، ص ص 24-25).

وفي هذه المرحلة يسعى المراهق إلى تحقيق الاستقلال المادي والنفسي، والتفكير في مشروعه المهني، لذا نجده يختلف في طموحه بناء على الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه فمنهم من لديه طموح أكاديمي وهو مواصلة الدراسة والتطلع إلى الجامعة ومنهم ما يطمح إلى المكانة الاجتماعية، ومنهم من لديه طموح ثقافي أو رياضي أو اقتصادي أو سياسي وغيرها.(التويجري، 2002، ص 88)

ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق له أهمية كبيرة في حياته، ففي دراسة كل من بأحمد (2015) وشعبان (2010) أنه إذا انخفض مستوى الطموح لدى المراهق كان هدرا لطاقاته وامكانياته، وإذا زاد عن مستوى قدراته أصيب بالإحباط والفشل وفقدان الثقة بالنفس.

لذا ترى الباحثة أنه من المفروض أن يكون هناك توازن بين طموحات المراهق وامكانياته وقدراته بمساعدة أولياءه والمختصين والمرشدين النفسيين بعدم تكليفه فوق طاقاته، وأن لا نتركه يسعى لتحقيق أهداف أعلى من امكانياته، وبالتالي يكتسب استبصارا لذاته وامكانياته ولقدراته ومن ثم الاندماج والانفتاح على الحياة لأن مستوى الطموح لدى المراهق ورغم حيازته للقدرات والامكانيات يتأثر بالعوامل الأسرية منها طموح الوالدين والعوامل المدرسية والتي منها جماعة الأقران والمناخ المدرسي كما أوردنا سابقا في العوامل المؤثرة على الطموح الأكاديمي.

خلاصة الفصل:

يعد مستوى الطموح الأكاديمي عامل مؤثر على المراهق المتمدرس في الثانوي، فأغلب نجاحاته الدراسية وانجازاته تعود إلى توفر قدر كافي من مستوى الطموح لديه، الذي دفعه ووجه سلوكه نحو تحقيق هدف النجاح.

وبفضل الطموح الأكاديمي، يكون المراهق عادةً أكثر تفانٍ في الدراسة والبحث عن الفهم العميق للمواد الدراسية. كما أن الطموح يمكن أن يدفعه للمشاركة في الأنشطة اللاصفية، مثل المسابقات الأكاديمية أو الأندية المدرسية، وهذا يعزز تجربته التعليمية بشكل عام.

ومع ذلك، فإنه من المهم أيضاً أن يكون الطموح متوازناً ومندمجاً مع التوجيه الصحيح والدعم اللازم من الأهل والمعلمين. إذا تم توجيه الطموح بشكل صحيح، فإنه يمكن أن يكون محفزاً قوياً لتحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح في الدراسة والحياة بشكل عام.

ويمكن أن يؤثر الطموح الأكاديمي أيضًا على العديد من جوانب حياة المراهق على سبيل المثال الشباب الطموح قد يكونون أكثر عرضة لاستكشاف مختلف المجالات الأكاديمية والاهتمامات، مما يساعدهم على تطوير مهارات جديدة واكتساب معرفة واسعة النطاق.

إضافة إلى ذلك، قد يؤدي الطموح الأكاديمي إلى بناء الثقة بالنفس وتعزيز الشعور بالإنجاز الدراسي عند تحقيق الأهداف المحددة. وبالتالي، يمكن أن يسهم الطموح الأكاديمي في تعزيز الرضا الذاتي والسعادة.

والطموح الأكاديمي يجب أن يكون متوازنًا مع الصحة النفسية والاجتماعية ولا يجب أن يتحول إلى ضغط زائد يؤثر سلبًا على الصحة العامة، لذا يُشجع المربين والمعلمين على دعم الطموح الصحي والمتوازن للتلاميذ، مع التركيز على تعزيز الرفاهية العامة وتطوير مهارات التواصل والتحمل.

الجانــب الميـداني

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- مجتمع الدراسة والعينة

5- أدوات الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

تمهيد:

بعد التطرق في الفصول السابقة إلى الإطار النظري من مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها والمفاهيم الإجرائية لها، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة والفصول النظرية التابعة لهذين المتغيرين، يتناول هذا الفصل مختلف الاجراءات المنهجية من المنهج المستخدم والمجتمع والعينة وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وإلى إجراءات الدراسة والأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

1- منهج الدراسة:

يعد المنهج العلمي الطريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى الحقيقة أو النتائج، وهو الخطة التي يسير عليها قصد معرفة الحقائق وتحليلها ومعالجتها ويعرف على أنه "أسلوب للتفكير والعمل، يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة".(عليان وغنيم، 2000، ص 33)

والمنهج العلمي له مجموعة من الخطوات يبدأ بتحديد المشكلة أو الظاهرة وينتهي بتحليلها وتفسيرها والخروج بالتوصيات، ويرتبط اختيار الباحث للمنهج بطبيعة الظاهرة المدروسة وخصائصها والمجال الذي تنتمي إليه.

لذا اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بهدف جمع البيانات عن موضوع الدراسة وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تعميم نتائجها، وذلك بالكشف عن منظور الزمن لدى المراهق المتمدرس بدراسة علاقة الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو بمستوى الطموح الأكاديمي.

والمنهج الوصفي يسعى إلى جمع البيانات حقيقة ومفصلة حول ظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين، وتحديد المشكلات وتوضيحها، وإجراء مقارنات لبعض الظواهر أو المشكلات وتقويمها من أجل إيجاد العلاقات بين تلك الظواهر أو المشكلات، وتحديد ما يفعله الأفراد في المشكلة أو الظاهرة المبحوثة، والاستفادة من آرائهم وخبراتهم في وضع تصورات مستقبلية وخطط مقترحة، واتخاذ القرارات المناسبة لمواقف متشابهة في المستقبل.

(المهدي، 2019، ص 208)

2- حدود الدراسة:

2-1 - الحدود الزمنية:

الفصل الدراسي الثاني والثالث من السنة الدراسية 2022/2021.

2-2 - الحدود المكانية:

ثانويات بلدية الوادي والتي تمثلت في كل من ثانوية السعيد عبد الحي وثانوية تواتي حمد لخضر ومتقنة ميلودي العروسي.

2-3- الحدود البشرية:

عينة تكونت من (450) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الأولى والثانية والثالثة ثانوي.

3- الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2022/2021 وهذا بعد أخذ التصريح من مديرية التربية لولاية الوادي للقيام بالدراسة (أنظر الملحق 1) على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة بثانوية بشوشة المختلطة بحي 17 أكتوبر 1961 بلدية الوادي اختيروا بطريقة عشوائية منتظمة من قوائم التلاميذ بلغ عددهم (326) وبنسبة تقدر ب (30.67%).

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التعرف على مجتمع الدراسة ودراسة خصائصه من خلال إجراء مقابلات مع مدير مركز التوجيه المدرسي بالوادي ومستشاري التوجيه بمقاطعة بلدية الوادي، والاتصال بمدراء المؤسسات الثانوية، بالإضافة إلى ذلك التحقق من صلاحية أدوات الدراسة لتجنب أي مشاكل مستقبلية أثناء القيام بالدراسة الأساسية، والجدول التالي يوضح توزيع عينة التقنين:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة الدراسية

الجنس				الشعبة			
ذكر		أنثى		علمي		أدبي	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
33	%33	67	%67	35	%35	65	%65

نلاحظ من الجدول أعلاه عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بأدوات الدراسة توزعت حسب الجنس (33%) ذكر و(67%) أنثى بمتوسط حسابي يقدر ب (1.67) وانحراف معياري (0.47) وحسب الشعبة الدراسية (35%) علمي و(65%) أدبي بمتوسط حسابي (1.65) وانحراف معياري (0,48).

4- مجتمع وعينة الدراسة:

4-1 - مجتمع الدراسة:

تضم بلدية الوادي (13) مؤسسة تربوية ثانوية منها (02) متاقن بتعداد قدره (7618) تلميذ وتلميذة خلال السنة الدراسية 2022/2021.

وباستخدام جدول الأرقام العشوائية تم اختيار ثلاث (03) ثانويات منها متقنة واحدة (01) بمجموع (2017) تلميذة وتلميذة، والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (2) توزيع مجتمع الدراسة حسب المستويات الدراسية

المؤسسة التربوية	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	المجموع
ثانوية تواتي حمد لخضر	%8.82 / 178	%8.98 / 181	%6.54 / 132	%24.34 / 491
ثانوية السعيد عبد الحي	%12.44 / 251	%9.92 / 200	%7.73 / 156	%30.09 / 607
متقنة ميلودي العروسي	%14.03 / 283	%16.36 / 330	%15.17 / 306	%45.56 / 919
المجموع	%35.29 / 712	%35.26 / 711	%29.44 / 594	%100 / 2017

يتضح من الجدول السابق أن مجتمع الدراسة تكون (491) تلميذ بثانوية تواتي حمد لخضر بنسبة (24.34%) منهم (178) تلميذ بالسنة الأولى ثانوي بنسبة (8.82%) و(181) تلميذ بالسنة الثانية ثانوية بنسبة (8.98%) و(132) تلميذ بالسنة الثالثة ثانوي بنسبة (6.54%).

و(607) تلميذ بثانوية السعيد عبد الحي بنسبة (30.09%) منهم (251) تلميذ بالسنة الأولى ثانوي بنسبة (12.44%) و(200) تلميذ بالسنة الثانية ثانوية بنسبة (9.92%) و(156) تلميذ بالسنة الثالثة ثانوي بنسبة (7.73%).

و(889) تلميذ بمتقنة ميلودي العروسي بنسبة (45.56%) منهم (283) تلميذ بالسنة الأولى ثانوي بنسبة (14.03%) و(300) تلميذ بالسنة الثانية ثانوية بنسبة (16.36%) و(306) تلميذ بالسنة الثالثة ثانوي بنسبة (15.17%).

إذن نستطيع القول أن مجتمع الدراسة تكون من (2017) تلميذ منهم (712) تلميذ بالسنة الأولى ثانوي بنسبة (35.29%) و(711) تلميذ بالسنة الثانية ثانوية بنسبة (35.26%) و(594) تلميذ بالسنة الثالثة ثانوي بنسبة (29.44%).

4-2 - عينة الدراسة:

تم اختيارها عشوائيا بالطريقة الطبقية المتساوية، وهذا نظرا لوجود طبقات ممثلة بأعداد كبيرة وأخرى بأعداد صغيرة، والابتعاد عن خطأ التحيز في اختيار العينة المناسبة للدراسة وعلى هذا الأساس تم اختيار التصميم الطبقي غير التناسبي، حيث فيه "تتوزع العينة على طبقات وفقا لوزن غير متناسب مع عدد وحدات المعاينة في كل طبقة، وعدم التناسب يشير إما أن تختار عينة متساوية من كل طبقة، أو حصص مختلفة تبعا لمتطلبات الدراسة".

(بن جخدل، 2019، ص 45)

وتم اختيار من كل مؤسسة تربوية (150) تلميذ وتلميذة ومن كل مستوى دراسي (50) تلميذ وتلميذة بمجموع يقدر ب (450) تلميذ وتلميذة وهي تمثل نسبة (22.31%) من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة بتوزيعها واسترجاعها خلال الفصل الدراسي الثالث من السنة الدراسية 2022/2021.

والجداول التالية تمثل خصائص عينة الدراسة:

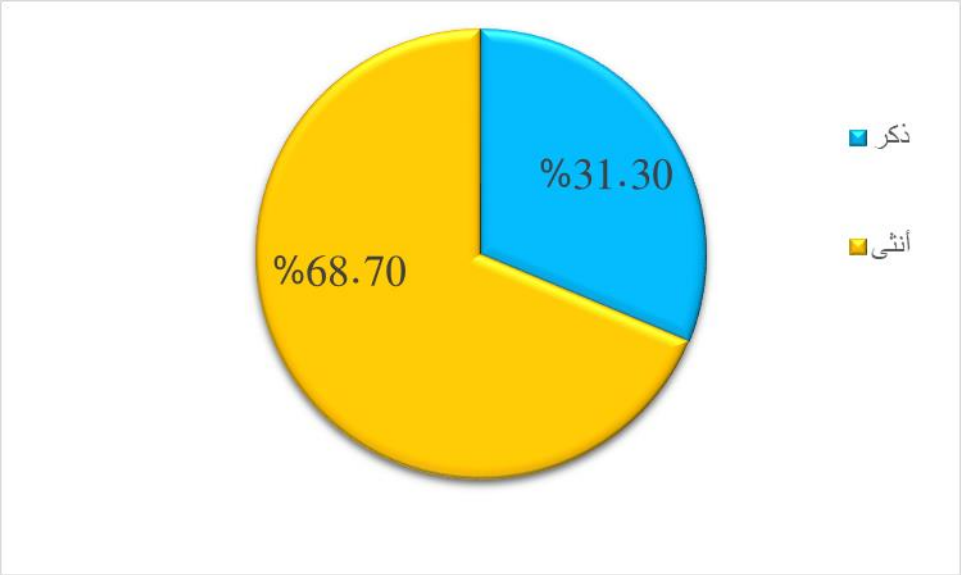
جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	141	309	450
النسبة المئوية	%31.30	%68.70	%100

يتضح من الجدول (3) أن تكرار الذكور (141) بنسبة (31.30%) وتكرار الإناث (309) بنسبة (68.70) وبمتوسط حسابي (1.69) وانحراف معياري (0.46).

والشكل التالي يبين توزيع العينة حسب الجنس:

شكل (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس



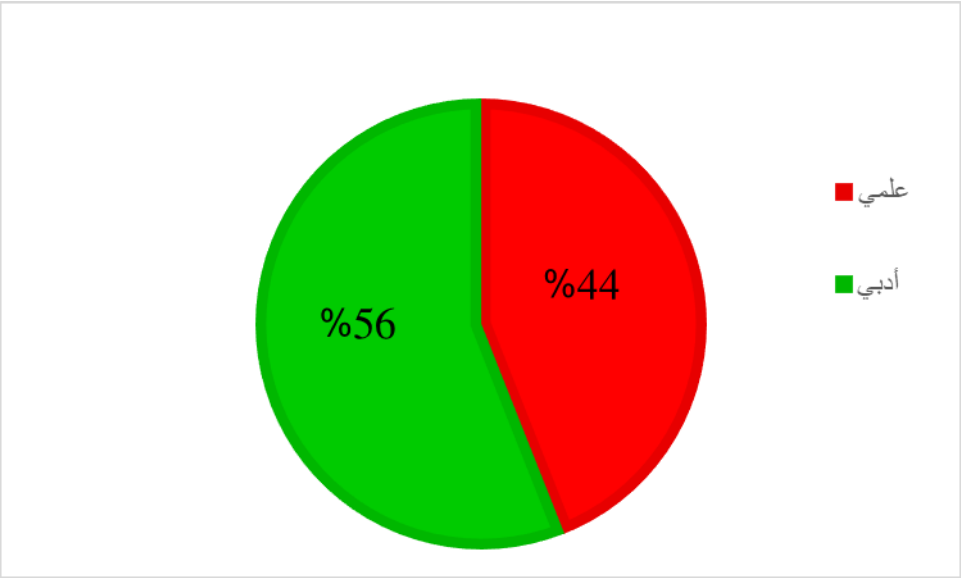
جدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة الدراسية

الشعبة	علمي	أدبي	المجموع
التكرار	198	252	450
النسبة المئوية	%44	%56	%100

يبين جدول (4) أن تكرار العلمين (198) بنسبة (44%) وتكرار الأدبيين (252) بنسبة (56%) وبمتوسط حسابي (1.56) وانحراف معياري (0.49).

والشكل التالي يبين توزيع العينة حسب الشعبة الدراسية:

شكل (3) توزيع عينة الدراسة حسب الشعبة الدراسية



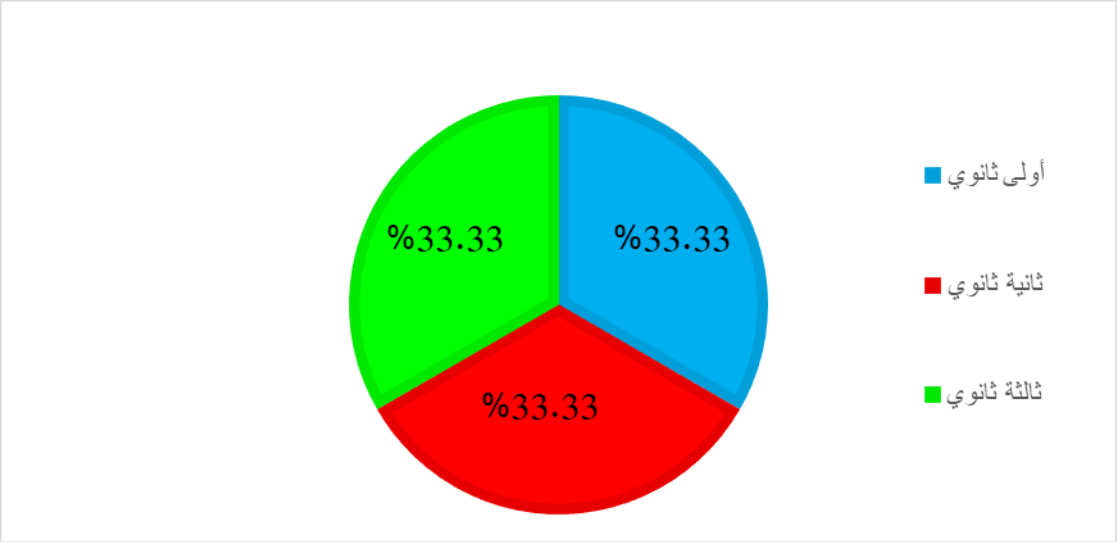
جدول (5) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	أولى ثانوي	ثانية ثانوي	ثالثة ثانوي	المجموع
التكرار	150	150	150	450
النسبة المئوية	%33.33	%33.33	%33.33	%100

نلاحظ من الجدول السابق أن تكرار التلاميذ الذين مستواهم الدراسي أولى ثانوي (150) أولى ثانوي بنسبة (33.33%) والثانية ثانوي تكرارهم (150) ثانية بنسبة (33.33%) والثالثة ثانوي تكرارهم (150) بنسبة (33.33%) وبمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.81).

والشكل التالي يبين توزيع العينة حسب المستوى الدراسي:

شكل (4) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي



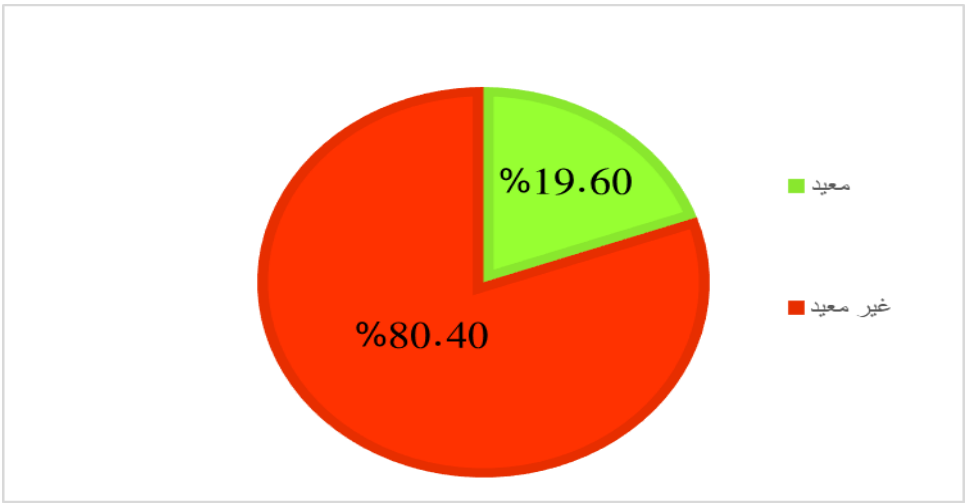
جدول (6) توزيع عينة الدراسة حسب الاعادة

الإعادة	معيد	غير معيد	المجموع
التكرار	88	362	450
النسبة المئوية	%19.60	%80.40	%100

الجدول (6) يوضح لنا أن تكرار التلاميذ المعيدين (88) بنسبة (19.60%) وتكرار غير المعيدين (362) بنسبة (80.40%) ومتوسط حسابي (1.80) وانحراف معياري (0.39).

والشكل التالي يبين توزيع العينة حسب الاعادة:

شكل (5) توزيع عينة الدراسة حسب الإعادة



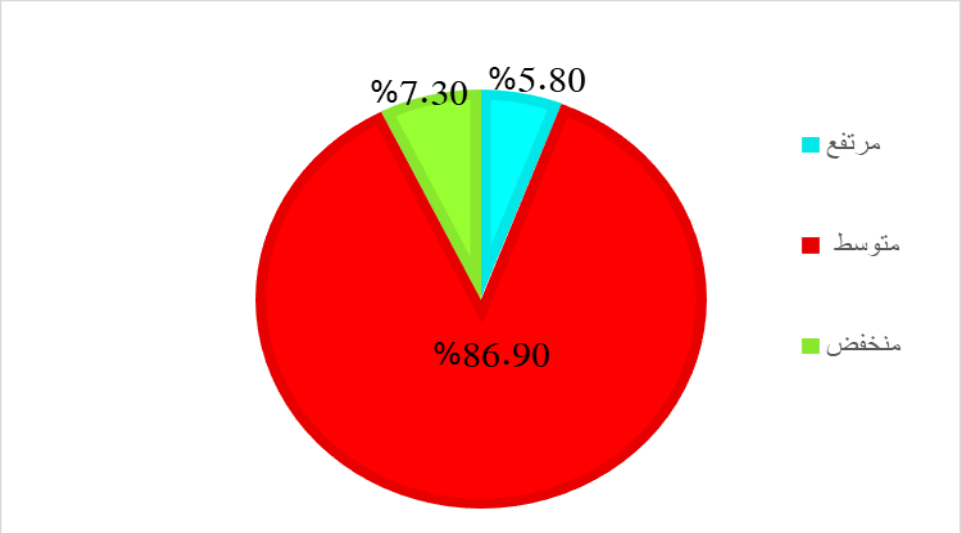
جدول (7) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي للأسرة	مرتفع	متوسط	منخفض	المجموع
التكرار	26	391	33	450
النسبة المئوية	%5.80	%86.90	%7.30	%100

من الجدول (7) نستنتج أن تكرار المستوى الإقتصادي للأسرة المرتفع (26) بنسبة (%5.80) وتكرار المتوسط (391) بنسبة (%86.90) وتكرار المنخفض (33) بنسبة (%7.30) وبمتوسط حسابي (2.02) وانحراف معياري (0.36).

والشكل التالي يبين توزيع العينة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة:

شكل (6) توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي للأسرة



5- أدوات الدراسة:

ولتحقيق متطلَّبات الدراسة الحالية فقد توجب أنْ تكون هناك أدوات لقياس المتغيرين اللذين شملتهما الدراسة، وهما: (الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن، ومستوى الطموح الأكاديمي) استخدمت الدراسة مقياس منظور الزمن لزمباردو ترجمة وتقنين جارالله وشرفي (2012) ومقياس الطموح الأكاديمي للرفاعي (2017)، (أنظر الملحق 2).

5-1- مقياس منظور الزمن:

اعتمدت الباحثة قائمة زمباردو لمنظور الزمن (The Zimbardo time perspective inventory)، ويرمز لها اختصاراً بـ (ZTPI)، وهي من إعداد زمباردو (1999) كما اعتمدت تعريفه وإطاره النظري، ترجمة وتقنين عبد الله وشرفي (2009).

يحتوي مقياس منظور الزمن على (56) بنداً يعبر عن خمسة أبعاد (الماضي السلبي الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع، المستقبل).

- **بعد الماضي السلبي:** به (10) بنود توضح مدى تركيز الفرد على تجاربه السلبية وصياغة اتجاهاته النفسية حول هذا التوجه.

- **بعد الماضي الإيجابي:** به (9) بنود تعبر عن المشاعر المعاشة من طرف الفرد والتي أثرت إيجابيا عن رضى الفرد وعن وضعه.

- **الحاضر الحتمي:** به (9) بنود وهنا يكون الفرد خاضعا لحتمية الأمور مستسلما لها، وهذا ما يحدد سلوكياته، وما يجعل الأفراد يتجهون نحو هو التعصب لخلفية عقائدية مع عدم البحث عن مبررات لذلك.

- **بعد الحاضر الممتع:** يتكون من (15) بنداً ويعبر عن المتعة التامة الناتجة من الأحاسيس والمشاعر التي تؤثر في الفرد خلال اللحظة الحاضرة، وهنا تتمحور سلوكاته حول ما هو آني وفوري.

- **بعد المستقبل:** وبه (13) بنداً يحدد قدرة الفرد على التوجه نحو المستقبل بالقيام بأشياء لبلوغ أهدافه.

جدول (8) توزيع بنود مقياس منظور الزمن على أبعاده

البعد	عدد البنود	الفقرات
الماضي السلبي	10	54-50-36-34-33-27-22-16-5-4
الماضي الإيجابي	9	49-41-29-25-20-15-11-7-2
الحاضر الحتمي	9	53-52-47-39-38-37-35-14-3
الحاضر الممتع	15	31-28-26-23-19-17-12-8-1

		55-48-46-44-42-32
المستقبل	13	40-30-24-21-18-13-10-9-6 56-51-45-43

تندرج الإجابة على قائمة زمباردو للمنظور الزمني على (5) درجات وفق سلم ليكرت على النحو التالي:

- لا أوافق تماماً = 1.
- لا أوافق = 2.
- أحيانا = 3.
- أوافق = 4.
- أوافق تماماً = 5.

والمقياس يحتوي على (5) فقرات معكوسة وهي الفقرة (9-24-25-41-56) وبالتالي عند هذه الفقرات يجب أن نعكس التنقيط كما يلي:

- لا أوافق تماماً = 5.
- لا أوافق = 4.
- أحيانا = 3.
- أوافق = 2.
- أوافق تماماً = 1.

كما تتم عملية تصحيح المقياس بجمع النقاط الدرجات المحصل عليها لكل بند على حدى، ثم نقسم المجموع على عدد فقرات البند، والنقطة المتحصل عليها تشير إلى درجة توجه الفرد نحو البعد.

وللإشارة مقياس منظور الزمن لزمباردو هو اختبار موقوت، يستغرق تطبيقه (30) دقيقة حيث يطلب من المفحوص الإجابة على القائمة تبعا لما يوافقه ومدى تعبير كل عبارة عن حالته الشخصية.

ترجمة المقياس:

القائمة الأصلية لهذا المقياس باللغة الإنجليزية، ونظرا لما تتمتع به قائمة زمباردو من مصداقية ودقة، وتطبيقاتها المتعددة في إشكاليات البحوث المتعلقة بالصحة النفسية للأفراد أو لدراسة الفروق، إلى غير ذلك من العلاقات بالعوامل النفسية والاجتماعية المختلفة وأهمية تطبيقاتها في علم النفس التربوي، إضافة إلى اعتماد منظور الزمن في الارشاد والعلاج النفسي

زمباردو (Zimbardo, 2002)، زمباردو ورشارد وروزماري (Zimbardo and Richard and Rosmari, 2008).

لذا تم ترجمة القائمة إلى عدة لغات وتكييفها لبيئات مختلفة واعتمادها في دراسات عديدة منها اللغة الفرنسية في دراسة أبستولديس وفيولان (Apostolodis T. and Fieulaine, 2004) حيث طبق على طلبة جامعة مونبيلي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية للتنبؤ بالسلوكات التي تكمن فيها مخاطر صحية على الفرد والمجتمع، واللغة البرازيلية في دراسة تاسيانو (Taciano, 2006) لتقنين القائمة على البيئة البرازيلية طبقت على طلبة الجامعات البرازيلية واللغة الروسية آنا سيركوفا (Ana sircova, 2007)، أنتناس كيريس وأدروني لينيوسكايتين (Antanas Kairys, Audroné Liniauskaité, 2008)، وإلى اللغة الألمانية براندلر ورمسيار (Brandles and Rammsayer, 2002) إلى لغات أخرى عديدة.

(جارالله وشرفي، 2009، ص ص 55-57)

أما في البيئة العربية فقد ترجمت النسخة الأصلية باللغة الإنجليزية التي أعدها زمباردو وطبقت في العديد من الدول العربية منها مصر حيث طبقت على طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس بالإسماعلية في دراسة محمد (2015) حول علاقة المنظور الزمني للوقت ببعض سمات علم النفس الإيجابي لدى طلبة الجامعة (محمد، 2015، ص 62).

و في العراق دراسة عبد الحليم (2013) على طلبة جامعة بغداد لمعرفة الترابط الزمني والمنظور الزمني وعلاقتهم بالخبرة الزمنية، ودراسة بدر (2015) التي طبقت على أساتذة جامعة القادسية بدراسة الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي، ودراسة عذيب (2019) حول استمرارية الذات المستقبلية وعلاقتها بالأبعاد الخمسة لمنظور الزمن على موظفين من مختلف الدوائر الوزارية بالعراق، وفي السعودية دراسة صفيان (2009) تم

تطبيق المقياس على العاملين بالسجون لمعرفة البنية العاملية التوكيدية لمقياس زمباردو للمنظور الزمني وعلاقتها بالاتزان الانفعالي وجودة الحياة، وفي الجزائر تم ترجمة وتقنين المقياس على يد جار الله وشرفي (2009) وكانت عينة التقنين طلبة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية من ثلاث جامعات في الجزائر (سطيف، باتنة، بسكرة)، ودراسة جار الله (2014) بعنوان منظور الزمن وعلاقته بالجلد في مواجهة الأحداث الصدمية في المجتمع الجزائري على مرضى بمستشفى باتنة، ودراسة محرزي (2017) حول العلاقة بين المنظور الزمني والارجائية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة وهران، ودراسة بولقرون (2022) على عينة من الأطباء الإستعجالات الطبية والجراحية تناولت منظور الزمن وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغط النفسي.

والصورة الأصلية للمقياس تم تقنينها في دراسة زمباردو وبويد (1999) طبقت على طلبة جامعة سان مانيتو وطلبة ستانفورد (N=606) حيث أجرى التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي بتدوير فريماكس، أنتجت القائمة خمس عوامل (34%) وبلغ مؤشر KMO (0.83) والثبات باستخدام ألفا كرونباخ ما بين (0.74–0.82).
(Zimbarde and boyd, 1999, pp 1273-1275)

وفي فرنسا دراسة أبستولديس وفيولان (2004) على طلبة جامعة مونبيلي (N=419) توصلت القائمة إلى خمس عوامل بعد حذف بندين والإبقاء على (54) بنداً فقط من القائمة، وتم اخضاعها للتحليل العاملي والتوكيدي حيث بلغت نسبة التباين (32.52%) ومؤشر KMO (0.77) والثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت ما بين (0.68–0.78) ومعامل ألفا كرونباخ (0.70) (Apotolodis and Fieulaine, 2004, 210-214).

وفي الجزائر تم تقنين المقياس في دراسة جار الله وشرفي (2009) على الطلبة الجامعيين في جامعة سطيف، باتنة، بسكرة (N=318) أجريت عملية التحليل العاملي بطريقة فريماكس أنتجت خمس عوامل، وبلغ التباين نسبة (36%) ومؤشر KMO (0.74) والثبات باستخدام ألفا كرونباخ تراوحت معاملاته ما بين (0.69–0.83) وبإعادة التطبيق على عينة أخرى (N=32) من الطلبة الجامعيين تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.65–0.87) (جار الله وشرفي، 2009، 59–60).

وفي دراسة بولقرون (2022) على أطباء (N=30) باستخدام طريقة المقارنة الطرفية أثبتت أن هناك تباين بين المجموعتين، (T= −13.439) وهي دالة إحصائيا وبالتالي قائمة منظور الزمن لزمباردو استطاعت أن تميز بين طرفي الخاصية، والثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.70) (بولقرون، 2022، ص 171).

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيقه على تلاميذ التعليم الثانوي (N=100):

مؤشرات الصدق:

- **الصدق العاملي (Factorial validity):** تم حساب الصدق العاملي بإجراء التحليل العاملي بين البنود والأبعاد وبين الأبعاد والمقياس ككل والجدول التالي توضح ذلك:

جدول (9) تشبع البنود بأبعادها لمقياس منظور الزمن

البند	الماضي السلبي	الماضي الإيجابي	الحاضر الحتمي	الحاضر الممتع	المستقبل
4	0.37**	–	–	–	–
5	0.34**	–	–	–	–
16	0.69**	–	–	–	–
22	0.58**	–	–	–	–
27	0.43**	–	–	–	–
33	0.34**	–	–	–	–
34	0.43**	–	–	–	–
36	0.40**	–	–	–	–
50	0.66**	–	–	–	–
54	0.53**	–	–	–	–
2	–	0.55**	–	–	–
7	–	0.38**	–	–	–
11	–	0.59**	–	–	–
15	–	0.45**	–	–	–
20	–	0.50**	–	–	–
25	–	0.62**	–	–	–
29	–	0.53**	–	–	–
41	–	0.62**	–	–	–

–	–	–	0.39**	–	**49**
–	–	0.35**	–	–	**3**
–	–	0.42**	–	–	**14**
–	–	0.41**	–	–	**35**
–	–	0.53**	–	–	**37**
–	–	0.56**	–	–	**38**
–	–	0.61**	–	–	**39**
–	–	0.37**	–	–	**47**
–	–	0.51**	–	–	**52**
–	–	0.50**	–	–	**53**
–	0.30**	–	–	–	**1**
–	0.41**	–	–	–	**8**
–	0.42**	–	–	–	**12**
–	0.34**	–	–	–	**17**
–	0.43**	–	–	–	**19**
–	0.31**	–	–	–	**23**
–	0.66**	–	–	–	**26**
–	0.64**	–	–	–	**28**
–	0.35**	–	–	–	**31**
–	0.42**	–	–	–	**32**
–	0.44**	–	–	–	**42**
–	0.42**	–	–	–	**44**
–	0.57**	–	–	–	**48**
–	0.43**	–	–	–	**55**
–	0.40**	–	–	–	**46**
0.50**	–	–	–	–	**6**
0.32**	–	–	–	–	**9**
0.55**	–	–	–	–	**10**
0.66**	–	–	–	–	**13**
0.51**	–	–	–	–	**18**

21	–	–	–	–	0.58**
24	–	–	–	–	0.25**
30	–	–	–	–	0.56**
40	–	–	–	–	0.57**
43	–	–	–	–	0.45**
45	–	–	–	–	0.40**
51	–	–	–	–	0.48**
56	–	–	–	–	0.32**

**دال عند مستوى 0.01

من خلال الجدول السابق نستنتج أن قيم معاملات الارتباط بين بعد الماضي السلبي وبنوده تراوحت ما بين (0.34–0.69) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد الماضي الإيجابي وبنوده تراوحت ما بين (0.38–0.62) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد الحاضر الحتمي تراوحت ما بين (0.35–0.61) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد الحاضر الممتع تراوحت ما بين (0.30–0.66) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد المستقبل تراوحت ما بين (0.25–0.66) وهي دالة إحصائيا عند (0.01).

جدول (10) معاملات الارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس منظور الزمن

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الماضي السلبي	0.67**	0.01
الماضي الإيجابي	0.55**	0.01
الحاضر الحتمي	0.70**	0.01
الحاضر الممتع	0.81**	0.01
المستقبل	0.57**	0.01

**دال عند مستوى 0.01

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا، وسجل معامل الارتباط بين بعد الماضي السلبي بالدرجة الكلية (0.67) وبعد الماضي الإيجابي (0.55) وبعد الحاضر الحتمي (0.70) وبعد الحاضر الممتع (0.81) وبعد المستقبل (0.57) وهذا يدل على أن الأبعاد الخمسة لمقياس منظور الزمن (الماضي السلبي

الماضي الإيجابي، الحاضر الحتمي، الحاضر الممتع، المستقبل) متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

مؤشرات الثبات:

- **ثبات التجزئة النصفية (Split- Half Method):** تم تقسيم مقياس منظور الزمن والذي يتكون من (56) بنداً إلى قسمين عشوائيا ثم تم حساب معامل الارتباط بين القسمين كما توضحه النتائج في الجدول التالي:

جدول (11) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس منظور الزمن

معامل ألفا كرونباخ	الجزء 1	القيمة	0.71
		عدد العبارات	0.28
	الجزء 2	القيمة	0.74
		عدد العبارات	0.28
	مجموع العبارات		56
الارتباط بين القسمين			0.59
معامل سبيرمان بروان		الطول المتساوي	0.74
		الطول غير متساوي	0.74
معامل جيتمان لنصف الاختبار			0.74

من الجدول نستنتج أن معامل الارتباط بين القسمين (0.59) ومعامل سبيرمان بروان (0.74) وبعد التصحيح بجيتمان (0.74) وهذا يدل على ثبات مقياس منظور الزمن.

- **ثبات معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والموضح في الجدول التالي:

جدول (12) معاملات الثبات لألفا كرونباخ لمقياس منظور الزمن

	معامل ألفا كرونباخ
الماضي السلبي	0.71
الماضي الإيجابي	0.72
الحاضر الحتمي	0.66
الحاضر الممتع	0.74

المستقبل	0.70
المقياس	0.83

نستنتج من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.66-0.83) وهذا يؤكد ثبات مقياس منظور الزمن.

ومن خلال حساب مؤشرات الصدق والثبات لمقياس منظور الزمن والتي تحصلنا فيها على معاملات صدق وثبات مقبولة، وبالتالي مقياس منظور الزمن صالح للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

5-2- مقياس الطموح الأكاديمي:

تبنت الباحثة مقياس الطموح الأكاديمي للرفاعي (2017) والذي يتكون من (24) بنداً موزع على أربعة أبعاد (المثابرة في الدراسة، التفوق الدراسي، تحمل المسؤولية، التعليم الجامعي).

جدول (13) توزيع بنود مقياس الطموح الأكاديمي على أبعاده

البعد	عدد البنود	الفقرات
المثابرة في الدراسة	6	22-17-13-9-5-1
التفوق الدراسي	5	19-14-10-6-2
تحمل المسؤولية	6	23-20-16-11-7-3
التعليم الجامعي	7	24-21-18-15-12-7-4

صمم المقياس وفقاً لسلم ليكرت الثلاثي، وأعطى وزنا للاستجابات كالتالي:

- دائماً = 3.
- أحياناً = 2.
- أبداً = 1.

وجميع عبارات المقياس موجبة ولا توجد عبارة سلبية واحدة.

قامت معدة المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين وكانت بالإجماع (90%) أما الثبات طبق على الطلبة في المرحلة الثانوية (N=478) بطريقة ألفا كرونباخ فتراوحت معاملاته ما بين (0.65–0.86) والمقياس ككل (0.90) (الرفاعي، 2017، ص 6).

وفي دراسة المالكي (2022) على طلبة جامعة الطائف بالسعودية (N=26) تم حساب الصدق التمييزي بعد حساب الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى للدرجات فكانت النسبة الحرجة (7.51) وثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوح ما بين (0.92–0.94) والدرجة الكلية (0.97) (المالكي، 2022، ص ص 322–323).

وفي الدراسة الحالية على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية تم حساب الصدق والثبات كما يلي:

مؤشرات الصدق:

– **الصدق العاملي (Factorial validity):** تم حساب الصدق بطريقة التحليل العاملي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) تشبع البنود بأبعادها لمقياس الطموح الأكاديمي

البند	المثابرة في الدراسة	التفوق الدراسي	تحمل المسؤولية	التعليم الجامعي
1	0.59**	–	–	–
2	0.57**	–	–	–
3	0.56**	–	–	–
4	0.59**	–	–	–
5	0.67**	–	–	–
6	0.46**	–	–	–
7	–	0.53**	–	–
8	–	0.77**	–	–
9	–	0.43**	–	–
10	–	0.69**	–	–
11	–	0.64**	–	–
12	–	–	0.68**	–

13	–	–	0.54**	–
14	–	–	0.55**	–
15	–	–	O.44**	–
16	–	–	0.61**	–
17	–	–	0.45**	–
18	–	–	–	0.49**
19	–	–	–	0.44**
20	–	–	–	0.36**
21	–	–	–	0.57**
22	–	–	–	0.67**
23	–	–	–	0.50**
24	–	–	–	0.43**

**دال عند مستوى 0.01

من الجدول السابق نستنتج أن قيم معاملات الارتباط بين بعد المثابرة في الدراسة وبنوده تراوحت ما بين (0.46-0.67) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد التفوق الدراسي وبنوده تراوحت ما بين (0.43-0.77) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد تحمل المسؤولية تراوحت ما بين (0.44-0.68) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) وبعد التعليم الجامعي تراوحت ما بين (0.36-0.67) وهي دالة إحصائيا عند (0.01).

جدول (15) اتساق درجات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المثابرة في الدراسة	0.75**	0.01
التفوق الدراسي	0.74**	0.01
تحمل المسؤولية	0.68**	0.01
التعليم الجامعي	0.75**	0.01

**دال عند مستوى 0.01

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن الأبعاد المكونة للمقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطا دالا، وسجل معامل الارتباط بين بعد المثابرة في الدراسة بالدرجة الكلية (0.75) وبعد التفوق

في الدراسة (0.74) وبعد تحمل المسؤولية (0.68) وبعد التعليم الجامعي (075) وهذا يدل على أن الأبعاد الأربعة لمقياس الطموح الأكاديمي (المثابرة في الدراسة، التفوق الدراسي تحمل المسؤولية، التعليم الجامعي) متسقة مع الدرجة الكلية للمقياس.

مؤشرات الثبات:

- **ثبات التجزئة النصفية (Split- Half Method):** تم تقسيم مقياس الطموح الأكاديمي والذي يتكون من (24) بنداً إلى قسمين عشوائيا ثم تم حساب معامل الارتباط بين القسمين كما توضحه النتائج في الجدول التالي:

جدول (16) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس الطموح الأكاديمي

معامل ألفا كرونباخ	الجزء 1	القيمة	0.75
		عدد العبارات	12
	الجزء 2	القيمة	0.71
		عدد العبارات	12
	مجموع العبارات		24
الارتباط بين القسمين			0.63
معامل سبيرمان بروان		الطول المتساوي	0.77
		0.77	
معامل جيتمان لنصف الاختبار			0.77

نستنتج من الجدول أن معامل الارتباط بين القسمين (0.63) ومعامل سبيرمان بروان (0.77) وبعد التصحيح بجيتمان (0.77) وهذا يدل على ثبات مقياس الطموح الأكاديمي.

- **ثبات معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (17) معاملات الثبات لألفا كرونباخ لمقياس الطموح الأكاديمي

	معامل ألفا كرونباخ
المثابرة في الدراسة	0.72
التفوق الدراسي	0.74
تحمل المسؤولية	0.71
التعليم الجامعي	0.67
المقياس	0.83

نستنتج من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.67-0.83) وهذا إذن نستنتج أن مقياس الطموح الأكاديمي صالح للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادينه المختلفة بوجه عام، وفي ميادين العلوم الاجتماعية بوجه خاص، لأن استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدقة العلمية، ويضفي على نتائج البحث الصدق والدقة والوضوح، وتطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث لا بد أن تتماشى وطبيعة الموضوع المدروس، وما دمنا طبقنا مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999) ومقياس الطموح الأكاديمي على المراهقين المتمدرسين، فقد تم استخدام التقنيات الإحصائية لمعالجة فرضيات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها باستخدام:

أ- الإحصاء الوصفي والبياني:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المضلعات التكرارية.
- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.

ب- الإحصاء الاستدلالي:

- معامل الارتباط بيرسون "R" لمعرفة الصدق العاملي لمقياس منظور الزمن ومقياس الطموح الأكاديمي.

- معامل ألفا كرونباخ لمعرفة الخصائص السيكومترية (الثبات) لمقياس منظور الزمن ومقياس الطموح الأكاديمي.

- معامل سبيرمان بروان لمعرفة الخصائص السيكومترية (الثبات) لمقياس منظور الزمن ومقياس الطموح الأكاديمي.

– معامل جيتمان لمعرفة الخصائص السيكومترية (الثبات) لمقياس منظور الزمن ومقياس الطموح الأكاديمي.

– اختبار كا2 (χ^2) Chi-square.test اللابارامتري لحسن التطابق للكشف عن دلالة الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن، ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

– معامل الاقتران لكرامر Cramer's(v) للتعرف عن العلاقة بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

– اختبار كا2 (χ^2) Chi-square.test اللابارامتري للاستقلالية للكشف عن دلالة الاختلاف بين (مستويات الطموح الأكاديمي)، و(الذكور والاناث)، و(المستويات الاقتصادية) من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

– اختبار مان وتني"U" لعينتين مستقلتين، للكشف عن الفروق بين متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين تبعا للجنس (ذكور/إناث)، والشعبة الدراسية (علمي/أدبي)، والإعادة(معيد/غير معيد).

– اختبار كروسكال واليس (K.W.test) اللابارامتري للكشف عن دلالة الاختلاف بين متوسطات رتب درجات قياس الطموح لدى المراهقين المتمدرسين تبعا للمستويات الدراسية (أولى ثانوي/ثانية ثانوي/ثالثة ثانوي)، والمستويات الاقتصادية للأسرة (مرتفع/متوسط/منخفض).

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم التوجه إلى مركز التوجيه المدرسي لإعطائنا قائمة بأسماء الثانويات والمتاقن ببلدية الوادي وتعداد تلاميذها فيها حسب المستويات الثلاثة (الأولى والثانية والثالثة ثانوي) وبعد الاختيار العشوائي وبطريقة منتظمة من القائمة تم اختيار ثانويتين هما ثانوية تواتي حمد لخضر وثانوية السعيد عبد الحي ومتقنة واحدة وهي متقنة ميلودي العروسي، بعدها تم التنسيق مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بهذه المؤسسات لتطبيق الدراسة الأساسية

فتمت العملية مباشرة بعد عطلة الربيع في الفصل الدراسي الثالث وقبل إجراء التلاميذ للفروض حتى لا تدخل متغيرات أخرى تؤثر على مجريات الدراسة.

وبعد اطلاع على الجداول الدراسية للتلاميذ تم تحديد رزنامة التطبيق وهي الفترات الصباحية وفي حصص المواد الثانوية وحصة الرياضة، أين تم تطبيق المقياسين حيث استغرقت عملية التطبيق ثلاثة أيام صباحية في كل مؤسسة، كل يوم مستوى دراسي وبدأنا بالترتيب الأولى ثم الثانية والثالثة ثانوي وهكذا بالنسبة لبقية المؤسسات التربوية.

وبعد جمع الاستبيانات تم التأكد من أن التلاميذ أجابوا على جميع فقرات وبنود المقياسين واستبعاد الاستمارة التي لم يتم الإجابة على أحد بنودها، حيث كانت أغلبها في مقياس منظور الزمن وبالضبط البنود الأخيرة منه حيث لم يجب تقريبا (15) تلميذ عليها.

وبعد تصحيح المقياسين وفق مفتاح التصحيح الخاص لكل مقياس، تم تفريغ البيانات في جداول إحصائية في برنامج اكسال (EXEL) من أجل معالجتها ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفي الأخير تم الحصول على نتائج الدراسة وعرضها في جداول وتحليلها ومناقشتها وفق الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا، سيتم عرض النتائج المتوصّل اليها بعد تطبيق مقياسي الدراسة: مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو (Zimbardo, 1999)، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي على المراهقين المتمدرسين وسينتهي هذا الفصل بتفسيرها ومناقشتها.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو (Zimbardo, 1999).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "كا^2" (χ^2) Chi-square.test اللابارامتري لحسن التطابق، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "كا^2" وشروطه كانت النتائج كالتالي: تجدر الإشارة أن الحرف "ت" يعني التكرارات في جداول العرض.

جدول (18): دلالة الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999)

الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن	ت	%	قيمة كا²	القيمة الاحتمالية	الترتيب	الدلالة الاحصائية
الماضي السلبي	58	13.09	68.88	0.000	4	دال
الماضي الإيجابي	96	21.67			2	
الحاضر الحتمي	52	11.74			5	
الحاضر الممتع	150	33.86			1	
المستقبل	87	19.64			3	
المجموع	443	100			/	

$\chi^2_{t\ (df\ 4,\alpha=0.05)} = 9.49$

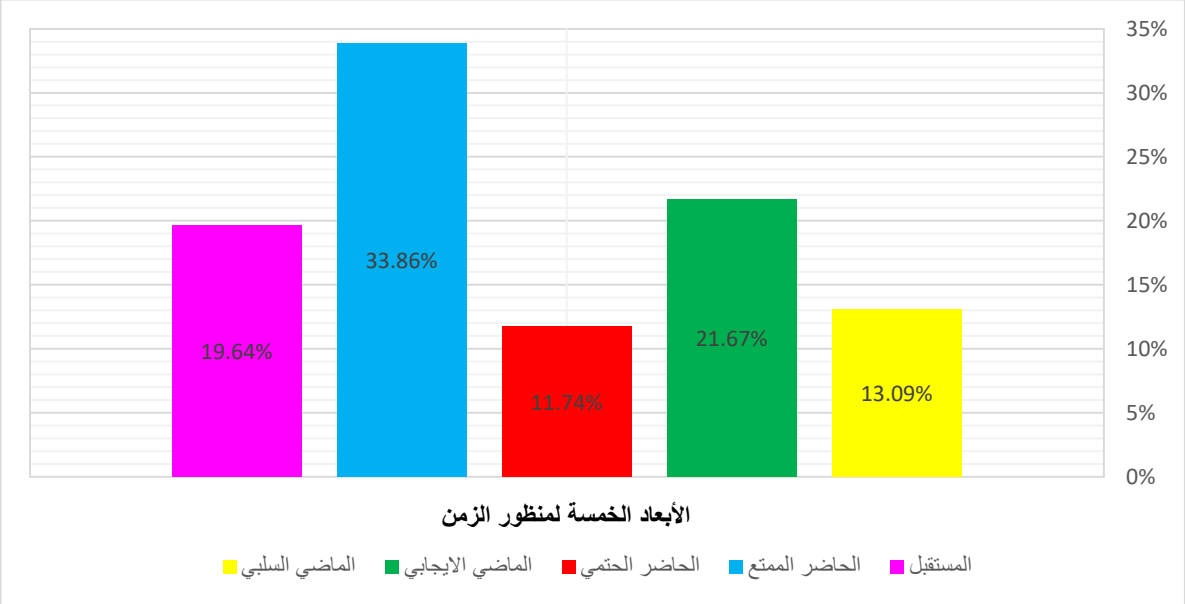
يتبين من الجدول (18): أن الاختلاف بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين اختلاف دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 68.88 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 9.49، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي يوجد اختلاف حقيقي بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).

ومن خلال الجدول (18) نجد تكرار بعد الحاضر الممتع لمنظور الزمن المقدر بـ: 150 بنسبة 33.86% وهو البعد الأكثر انتشار وسط المراهقين المتمدرسين، ويليه بعد الماضي الايجابي لمنظور الزمن المقدر بتكرار 96 بنسبة 21.67% من المراهقين المتمدرسين، ثم بعد المستقبل لمنظور الزمن بتكرار: 87 بنسبة 19.64% من المراهقين المتمدرسين، ويليه بعد الماضي السلبي لمنظور الزمن المقدر بتكرار: 58 بنسبة 13.09% من المراهقين المتمدرسين وأخيرا بعد الحاضر الحتمي لمنظور الزمن الأقل انتشار بين المراهقين المتمدرسين المقدر بتكرار: 52 بنسبة 11.74% وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الأولى المنصوصة بـ: يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الأولى المنصوصة بـ: يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).

والشكل التالي: يعرض بيانيا الاختلاف في الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن بين المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).

شكل (7): الاختلاف في الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن بين المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999)



يوضح الشكل (7): نسب الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو (Zimbardo, 1999)، بدءا ببعد الحاضر الممتع لمنظور الزمن بنسبة مقدرة بـ: 33.86%، وهو البعد الأكثر انتشار بين المراهقين المتمدرسين، ويليه بعد الماضي الايجابي لمنظور الزمن بنسبة مقدرة بـ: 21.67%، ثم بعد المستقبل لمنظور الزمن بنسبة مقدرة بـ: 19.64% ويليه بعد الماضي السلبي بنسبة مقدرة بـ: 13.09%، وأخيرا بعد الحاضر الحتمي لمنظور الزمن الأقل انتشار بين المراهقين المتمدرسين المقدرة نسبتهم بـ: 11.74%.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: يتميز أغلبية المراهقين المتمدرسين بمستوى طموح أكاديمي منخفض.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "كا^2" (χ^2) square.test-Chi اللابارامتري لحسن التطابق، وبعد التأكد من افتراضات اختبار "كا^2" وشروطه كانت النتائج كالتالي:

جدول (19): دلالة الاختلاف بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين

مستويات الطموح الأكاديمي	ت	%	قيمة كا²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
طموح أكاديمي منخفض	217	48	53.56	0.000	دال
طموح أكاديمي معتدل	91	20			
طموح أكاديمي مرتفع	142	32			
المجموع	450	100			

$\chi^2_{t\,(df\ 2,\alpha=0.05)} = 5.99$

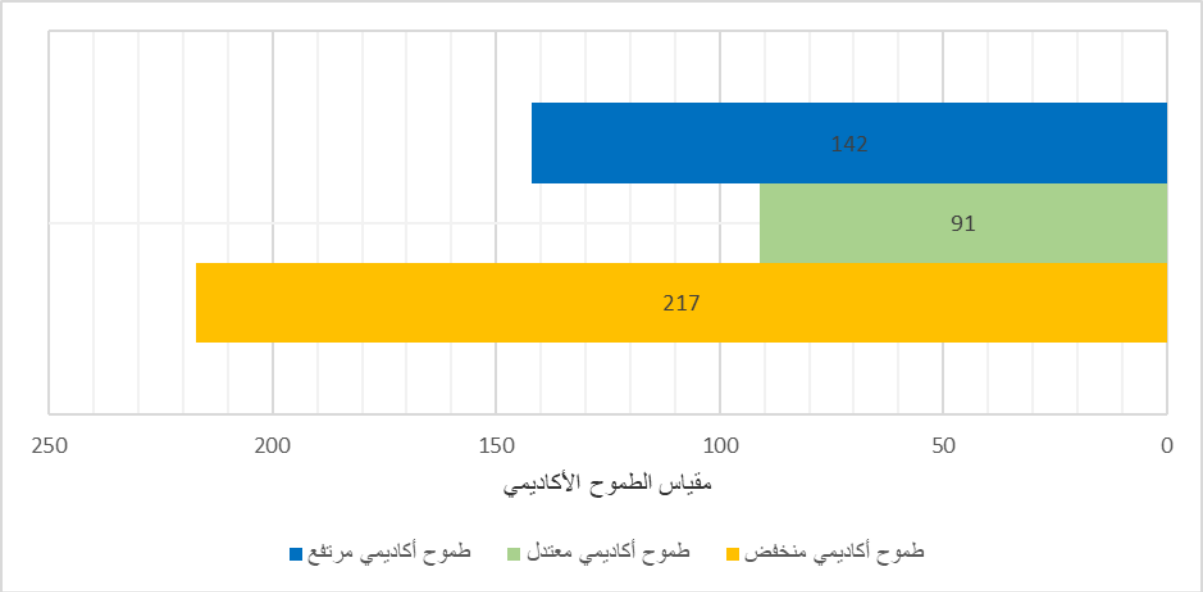
يتبين من الجدول (19): أن الاختلاف بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين، اختلاف دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 53.56 اكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 5.99، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$، أي يوجد اختلاف حقيقي بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين. وذلك لصالح مستوى الطموح الأكاديمي المنخفض.

وبالرجوع للجدول (19): نجد أن تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 217 بنسبة 48% وهو الأكبر، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 142 بنسبة 32% وهي نسبة معتبرة، أما تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ:91 بنسبة 20%.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثانية المنصوصة بـ: يتميز أغلبية المراهقين المتمدرسين بمستوى طموح أكاديمي منخفض.

والشكل التالي: يعرض بيانيا مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين

شكل (8): مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين



يتضح من الشكل (8): نجد أن تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 217، وهو الأكبر، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 142، وهو عدد معتبر، أما تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ:91.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء معامل الاقتران لكرامر(v)، واختبار كاف تربيع (كا²) (χ^2) Chi-square.test للاستدلال، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول (20): دلالة الاقتران بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين

مستويات الطموح / أبعاد منظور الزمن	منخفض		معتدل		مرتفع		معامل كرامر V	قيمة كا²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
	ت	%	ت	%	ت	%				
الماضي السلبي	35	7.90	12	2.71	11	2.48	0.20	34.11	0.000	دال
الماضي الايجابي	56	12.64	15	3.39	25	5.64				
الحاضر الحتمي	28	6.32	12	2.71	12	2.71				
الحاضر الممتع	76	17.16	25	5.64	49	11.06				
المستقبل	20	4.51	24	5.42	43	9.71				
المجموع	215	48.53	88	19.86	140	31.60				

$\chi^2_{t\,(df\ 8,\alpha=0.05)} = 15.51$

يتضح من بيانات الجدول (20): أن معامل الاقتران بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين المقدر حسب كرامر(v) بـ: (0.20) اقتران دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ:34.11 أكبر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ:15.51، بقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، أي يوجد اقتران حقيقي بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

ومن خلال الجدول (20) وبدءا ببعد الحاضر الممتع كمنظور للزمن، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 76 بنسبة 17.16 %، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 49 بنسبة 11.06% وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 25 بنسبة 5.64%، وبعد الحاضر الممتع كمنظور للزمن الأكثر انتشار بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

ويليه بعد الماضي الإيجابي كمنظور للزمن، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 56 بنسبة 12.64 %، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 25 بنسبة 5.64% وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 15 بنسبة 3.39%.

ثم بعد المستقبل كمنظور للزمن، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 20 بنسبة 4.51 %، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 43 بنسبة 9.71% وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 24 بنسبة 5.42%.

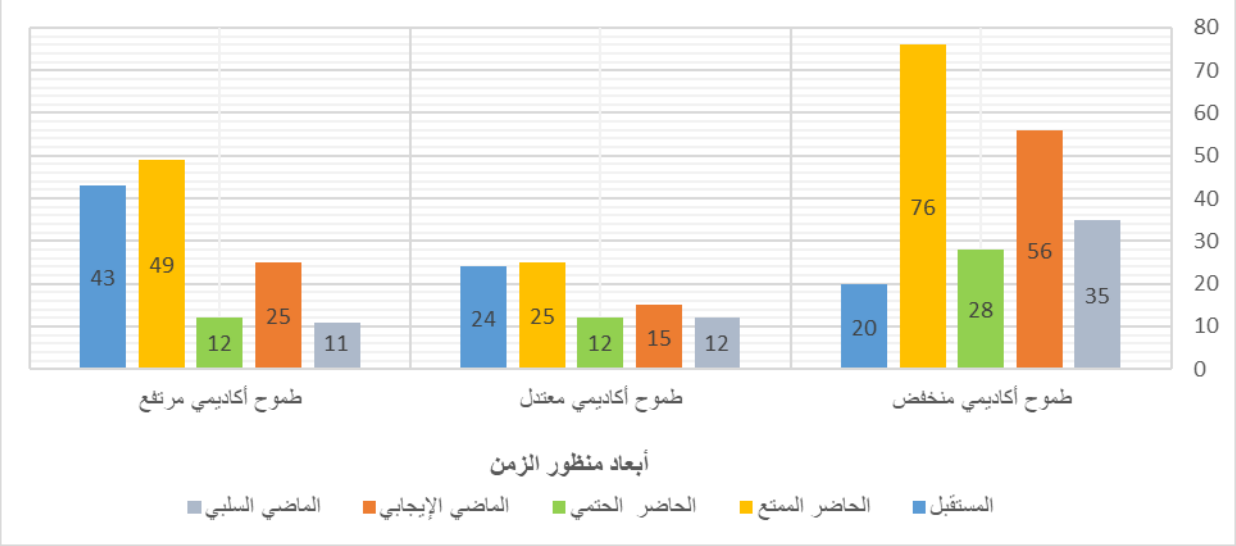
وبعد الماضي السلبي كمنظور للزمن، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 35 بنسبة 7.90 %، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 11 بنسبة 2.48% وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 12 بنسبة 5.71%.

وأخيرا بعد الحاضر الحتمي كمنظور للزمن، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 28 بنسبة 6.32 %، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 12 بنسبة 2.71% وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 12 بنسبة 5.71%. وبعد الحاضر الحتمي كمنظور للزمن الأقل انتشار بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الثالثة المنصوصة بـ: يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

والشكل التالي يلخص بيانيا تكرارات أبعاد منظور الزمن للمراهقين المتمدرسين على مستويات الطموح الأكاديمي.

شكل (9): توزيع أبعاد منظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين على مستويات الطموح الأكاديمي



يتضح من الشكل (9): الملخص لتوزيع تكرارات أبعاد منظور الزمن للمراهقين المتمدرسين على مستويات الطموح الأكاديمي، وبدءا ببعد الحاضر الممتع، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 76، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 49، وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 25. وهو البعد الأكثر انتشار بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

ويليه بعد الماضي الإيجابي، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 56، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 25، وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 15.

ثم بعد المستقبل، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 20، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 43، وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 24.

ثم بعد الماضي السلبي، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 35، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح

الأكاديمي المقدر بـ: 11، وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 12.

وأخيرا بعد الحاضر الحتمي، نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المنخفض للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 28، بالمقابل نجد تكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المرتفع للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 12، وتكرار المراهقين المتمدرسين بالمستوى المعتدل للطموح الأكاديمي المقدر بـ: 12. وهو البعد الأقل انتشار بين مستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

4-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار كاف تربيع (كا²) (χ^2) Chi-square.test اللابارامتري للاستقلالية، وبعد التأكد من افتراضات وشروط اختبار(كا²) الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول (21): دلالة الاختلاف بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن

الجنس / الأبعاد	ذكور		إناث		قيمة كا²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
	ت	%	ت	%			
الماضي السلبي	18	4.06	40	9.03	0.91	0.923	غير دال
الماضي الإيجابي	27	6.09	69	15.58			
الحاضر الحتمي	18	4.06	34	7.67			
الحاضر الممتع	46	10.38	104	23.48			
المستقبل	29	6.55	58	13.09			
المجموع	138	31.15	305	68.85			

$\chi^2_{t\ (df\ 4,\alpha=0.05)} = 9.49$

يتبين من الجدول (21): أن الاختلاف بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن، اختلاف غير دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 0.91 أصغر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 9.49، بقيمة احتمالية

محسوبة (0.923) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي لا يوجد اختلاف حقيقي بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

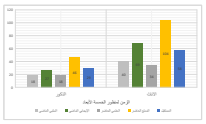
ومن خلال الجدول (21) وبدءا بالمراهقين المتمدرسين الذكور، نجد تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 46 بنسبة 10.38% وهو المنظور الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين الذكور ويليه بعد المستقبل بتكرار: 29 بنسبة 06.55%، وبعد الماضي الايجابي بتكرار: 27 بنسبة 06.09% أخيرا وبالتساوي بعدي الحاضر الحتمي والماضي السلبي بتكرار: 18 وبنسبة 4.06% لكل منهما وهما المنظوران الزمنيان الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين الذكور.

أما الاناث من المراهقين المتمدرسين، نجد تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 104 بنسبة 23.48% وهو المنظور الأكثر انتشارا بين الاناث المراهقات المتمدرسات، ويليه بعد الماضي الايجابي بتكرار: 69 بنسبة 15.58%، وبعد المستقبل بتكرار: 58 بنسبة 13.09% ثم بعد الماضي السلبي بتكرار: 40 بنسبة 09.03%، وأخيرا بعد الحاضر الحتمي بتكرار: 34 وبنسبة 07.67% وهو المنظور الزمني الأقل انتشارا بين الإناث المراهقات المتمدرسات.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الرابعة المنصوصة بـ: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

والشكل التالي يلخص بيانيا الاختلاف في تكرارات الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

شكل (10): اختلاف الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن



يتضح من الشكل (10): الملخص لتوزيع تكرارات الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الابعاد الخمسة لمنظور الزمن، وبدءا بالمراهقين المتمدرسين الذكور نجد تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 46 وهو المنظور الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين الذكور ويليه بعد المستقبل بتكرار: 29، وبعد الماضي الايجابي بتكرار: 27 أخيرا وبالتساوي بعدي الحاضر الحتمي والماضي السلبي بتكرار: 18 لكل منهما وهما المنظوران الزمنيان الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين الذكور.

أما الاناث من المراهقين المتمدرسين، نجد تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 104 وهو المنظور الأكثر انتشارا بين الاناث المراهقات المتمدرسات، ويليه بعد الماضي الايجابي بتكرار: 69 وبعد المستقبل بتكرار: 58، ثم بعد الماضي السلبي بتكرار: 40، وأخيرا بعد الحاضر الحتمي بتكرار: 34، وهو المنظور الزمني الأقل انتشارا بين الإناث المراهقات المتمدرسات.

5-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار كاف تربيع(كا²) Chi-square.test(χ^2) اللابارامتري للاستقلالية، وبعد التأكد من افتراضات وشروط اختبار(كا²) الجدول التالي يعرض نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية:

جدول (22): دلالة الاختلاف بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي / الأبعاد	منخفض		متوسط		مرتفع		قيمة كا²	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
	ت	%	ت	%	ت	%			
الماضي السلبي	4	0.90	46	10.38	8	1.81	8.17	0.41	غير دال
الماضي الإيجابي	7	1.58	85	19.19	4	0.90			
الحاضر الحتمي	4	0.90	46	10.38	2	0.45			
الحاضر الممتع	6	1.35	133	30.02	11	2.48			
المستقبل	4	0.90	75	16.93	8	1.81			
المجموع	25	5.64	385	86.91	33	7.45			

$\chi^2_{t\ (df\ 8,\alpha=0.05)} = 15.51$

يتبين من الجدول (22): أن الاختلاف بين المستويات الاقتصادية لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن، اختلاف غير دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 8.17 أصغر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 15.51، بقيمة احتمالية محسوبة (0.41) أكبر من مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$، أي لا يوجد اختلاف حقيقي بين المستويات الاقتصادية للمراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

ومن خلال الجدول (22) وبدءا بالمستوى الاقتصادي المتوسط للمراهقين المتمدرسين نجد أن تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 133 بنسبة 30.02% وهو المنظور الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين متوسطي المستوى الاقتصادي، ويليه بعد الماضي الايجابي بتكرار: 85 بنسبة 19.19%، وبعد المستقبل بتكرار: 75 بنسبة 16.93% أخيرا وبالتساوي بعدي الحاضر الحتمي والماضي السلبي بتكرار: 46 وبنسبة 10.38% لكل منهما وهما المنظوران الزمنيان الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين متوسطي المستوى الاقتصادي.

ثم المستوى الاقتصادي المرتفع للمراهقين المتمدرسين، نجد أن تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 11 بنسبة 2.48% وهو المنظور الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين مرتفعي المستوى الاقتصادي، ويليه وبالتساوي بعد الماضي السلبي وبعد المستقبل بتكرار: 8 بنسبة 1.81% ثم بعد الماضي الايجابي بتكرار: 4 بنسبة 0.90%، ثم بعد الحاضر الحتمي بتكرار: 2

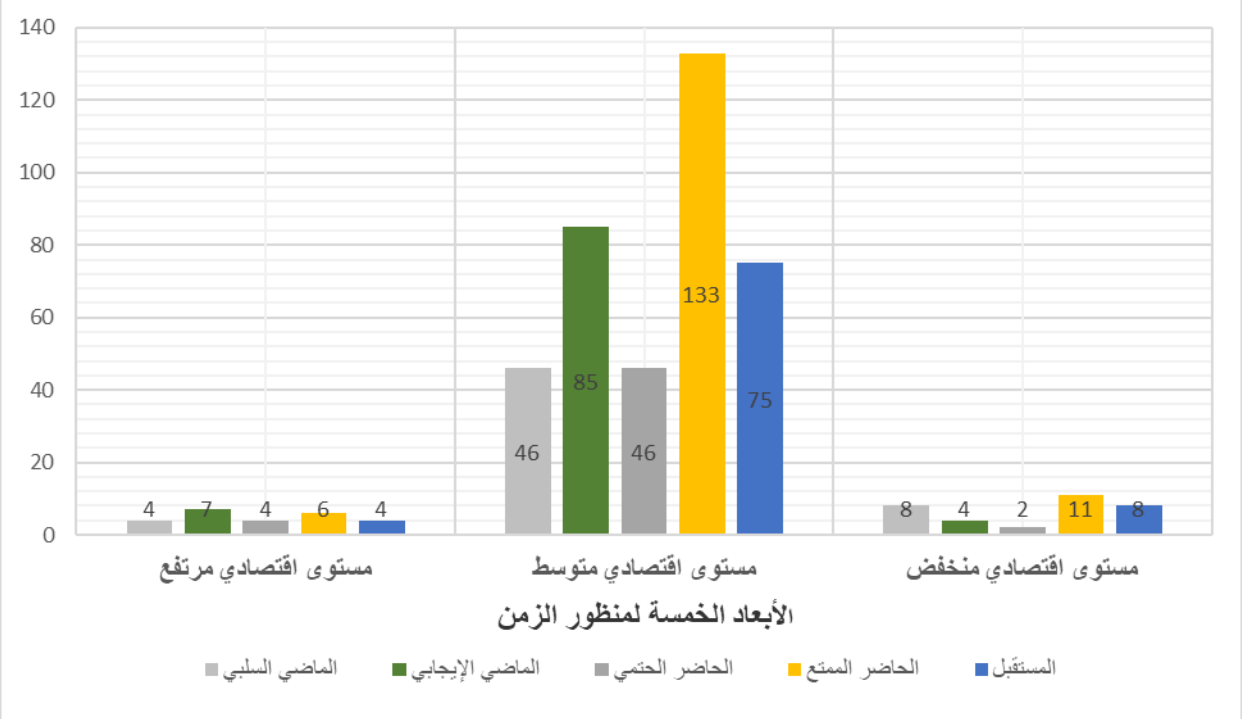
بنسبة 0.45% وهو المنظور الزمني الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين مرتفعي المستوى الاقتصادي.

وأخيرا المستوى الاقتصادي المنخفض للمراهقين المتمدرسين، نجد أن تكرار بعد الماضي الايجابي المقدر بـ: 7 بنسبة 1.58% وهو المنظور الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين منخفضي المستوى الاقتصادي، ويليه بعد الحاضر الممتع بتكرار: 6 بنسبة 1.35%، وبالتساوي بعد الماضي السلبي، وبعد الحاضر الحتمي، وبعد المستقبل بتكرار: 4 بنسبة 0.90% لكل بعد منها وهي أبعاد المنظور الزمني الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين منخفضي المستوى الاقتصادي.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية الخامسة المنصوصة بـ: لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المستويات الاقتصادية للمراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

والشكل التالي يلخص بيانيا الاختلاف بين تكرارات المستويات الاقتصادية لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

شكل (11): اختلاف المستويات الاقتصادية لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن



يتضح من الشكل (11): الملخص لتوزيع تكرارات المستويات الاقتصادية لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن، وبدءا بالمستوى الاقتصادي المتوسط للمراهقين المتمدرسين، نجد أن تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 133، وهو المنظور الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين متوسطي المستوى الاقتصادي، ويليه بعد الماضي الايجابي بتكرار: 85، وبعد المستقبل بتكرار: 75، أخيرا وبالتساوي بعدي الحاضر الحتمي والماضي السلبي بتكرار: 46 وبنسبة 10.38% لكل منهما وهما المنظوران الزمنيان الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين متوسطي المستوى الاقتصادي.

ثم المستوى الاقتصادي المرتفع للمراهقين المتمدرسين، نجد أن تكرار بعد الحاضر الممتع المقدر بـ: 11، وهو البعد الزمني الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين مرتفعي المستوى الاقتصادي، ويليه وبالتساوي بعد الماضي السلبي وبعد المستقبل بتكرار: 8، ثم بعد الماضي الايجابي بتكرار: 4، ثم بعد الحاضر الحتمي بتكرار: 2، وهو البعد الزمني الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين مرتفعي المستوى الاقتصادي.

وأخيرا المستوى الاقتصادي المنخفض للمراهقين المتمدرسين، نجد أن تكرار بعد الماضي الايجابي المقدر بـ: 7، وهو البعد الزمني الأكثر انتشارا بين المراهقين المتمدرسين منخفضي المستوى الاقتصادي، ويليه بعد الحاضر الممتع بتكرار: 6، وبالتساوي بعد الماضي السلبي، وبعد الحاضر الحتمي، وبعد المستقبل بتكرار: 4، لكل بعد منها وهي أبعاد الزمنية الأقل انتشارا بين المراهقين المتمدرسين منخفضي المستوى الاقتصادي.

6-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين كبديل لابارامتري لاختبار "ت" بعد التحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (23): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي

مقياس الطموح الأكاديمي	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الذكور	141	190.77	16888	-3.83	0.000	دال
الإناث	309	241.35				

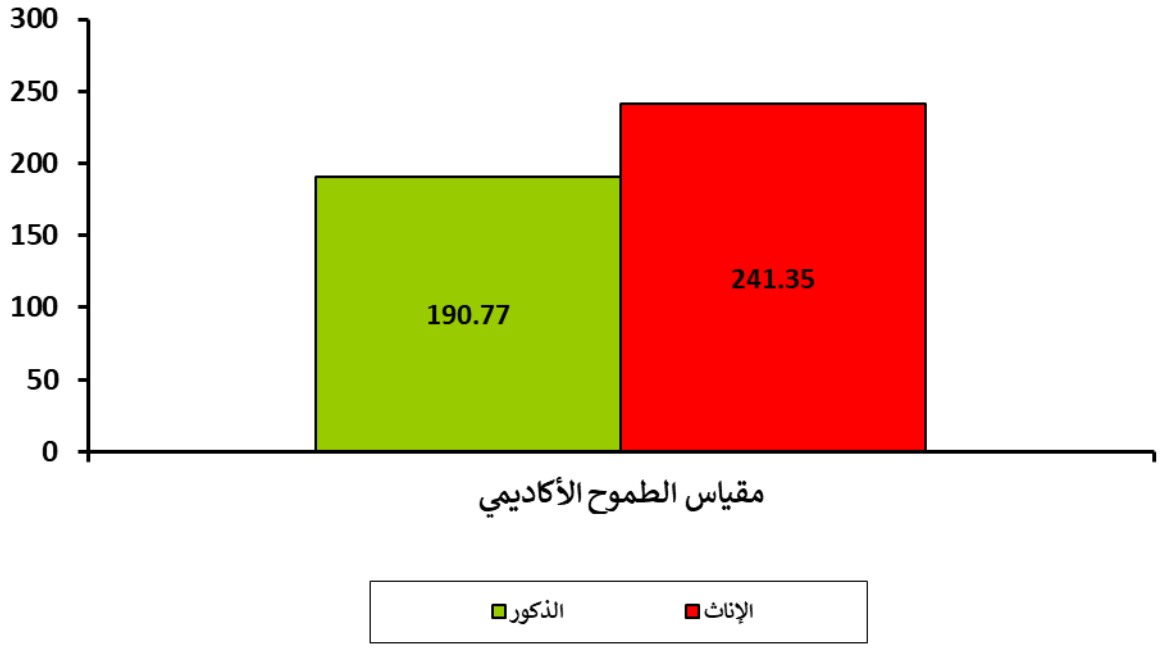
$Z_{\alpha=\frac{0.05}{2}} = \pm 1.96$

يتضح من بيانات الجدول (23) أن متوسط رتب درجات الذكور من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي البالغ 190.77، ومتوسط رتب درجات الإناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي البالغ 241.35، كما جاءت قيمة اختبار"Z" المحسوبة (-3.83) أكبر من قيمة "Z" المجدولة (-1.96)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن اختلاف الجنس (ذكور/إناث) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية السادسة القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي.

والشكل التالي يلخص بيانيا متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب درجات الاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي.

الشكل (12): متوسطي رتب درجات الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي



يتضح بيانيا من الشكل (12): أن متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى الإناث من المراهقين المتمدرسين المقدر 241.35 أكبر من متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى الذكور من المراهقين المتمدرسين المقدر 190.77.

7-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين كبديل لابارامتري لاختبار "ت" بعد التحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (24): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب العلمية والشعب الأدبية على مقياس الطموح الأكاديمي

مقياس الطموح الأكاديمي	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الشعبة العلمية	198	240.69	21940.5	2.20	0.03	دال
الشعبة الأدبية	252	213.57				

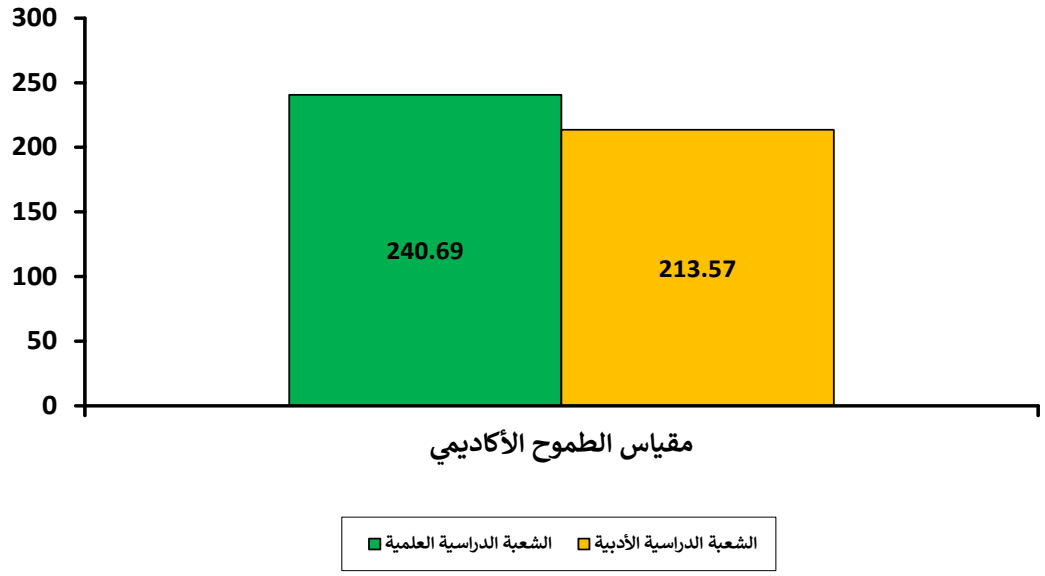
$$Z_{\alpha=\frac{0.05}{2}} = \pm 1.96$$

يتضح من بيانات الجدول (24) أن متوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب العلمية على مقياس الطموح الأكاديمي البالغ 240.69، ومتوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب الأدبية على مقياس الطموح الأكاديمي البالغ 213.57، كما جاءت قيمة اختبار"Z" المحسوبة (2.20) أكبر من قيمة "Z" المجدولة (1.96)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.03) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن الاختلاف في الشعب الدراسية (علمي/أدبي) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية السابعة القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

والشكل التالي يلخص بيانيا متوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب العلمية ومتوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب الأدبية على مقياس الطموح الأكاديمي.

الشكل (13): متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين بالشعب العلمية والمراهقين المتمدرسين بالشعب الأدبية على مقياس الطموح الأكاديمي



يتضح بيانيا من الشكل (13): أن متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين بالشعبة العلمية المقدر 240.69 أكبر من متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين بالشعبة الأدبية المقدر 213.57.

8-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين كبديل لابارامتري لاختبار "ت" بعد التحقق من عدم توفر شروطه، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (25): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي

مقياس الطموح الأكاديمي	العينة n	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	قيمة اختبار Z	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
المعيدون	88	179.27	11859.5	-3.72	0.000	دال
غير المعيدين	362	236.74				

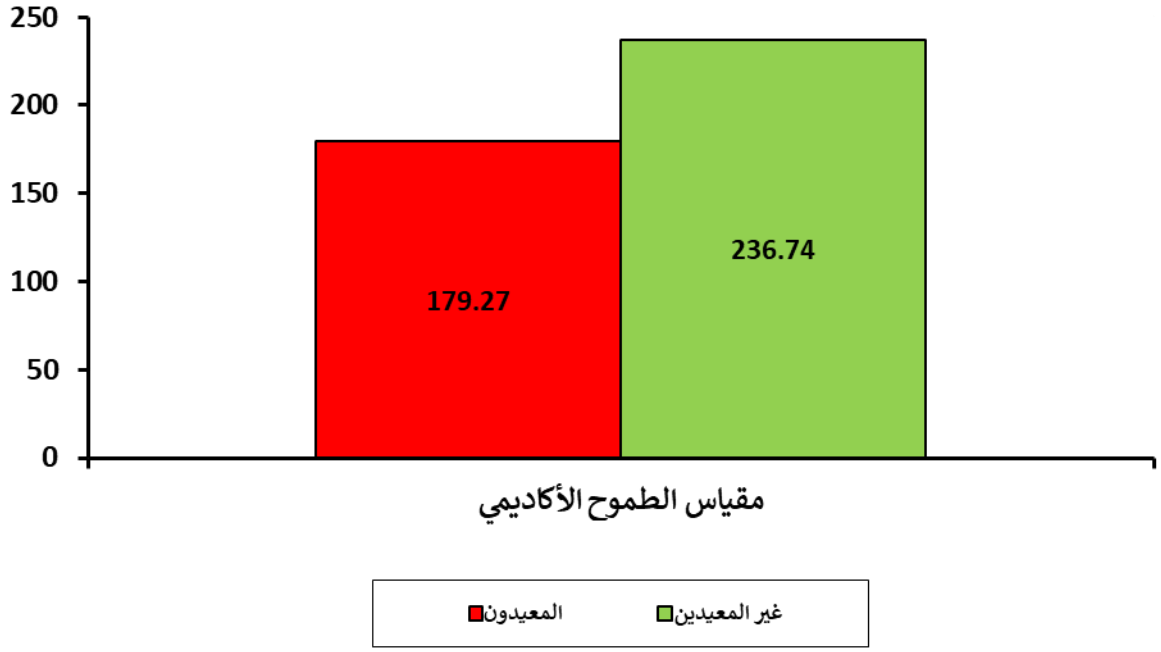
$Z_{\alpha=\frac{0.05}{2}} = \pm 1.96$

يتضح من بيانات الجدول (25) أن متوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي البالغ 179.27، ومتوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين غير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي البالغ 236.74، كما جاءت قيمة اختبار"Z" المحسوبة (3.72-) أكبر من قيمة "Z" المجدولة (1.96-)، وبقيمة احتمالية محسوبة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) مما يدل على أن الاختلاف في الإعادة (معيدون/غير معيدين) يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى رفض الفرضية الثامنة القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي.

والشكل التالي يلخص بيانيا متوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين المعيدين ومتوسط رتب درجات المراهقين المتمدرسين غير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي.

شكل (14): متوسطي رتب درجات المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي



يتضح بيانيا من الشكل (14): أن متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين غير المعيدين المقدر 236.74 أكبر من متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين المعيدين المقدر 179.27.

9-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار كروكسال واليس (K.W.test) كبديل لابارامتري لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك بعد التأكد من عدم توفر شروطه وافتراضاته التي لم تتحقق، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (26): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الدراسية

المستويات الدراسية		ت	متوسط الرتب	قيمة كا² K.W.test	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الأولى ثانوي	مقياس الطموح الأكاديمي	150	224.14	2.21	0.54	غير دال
الثانية ثانوي		150	218.03			
الثالثة ثانوي		150	234.34			
المجموع		450	/			

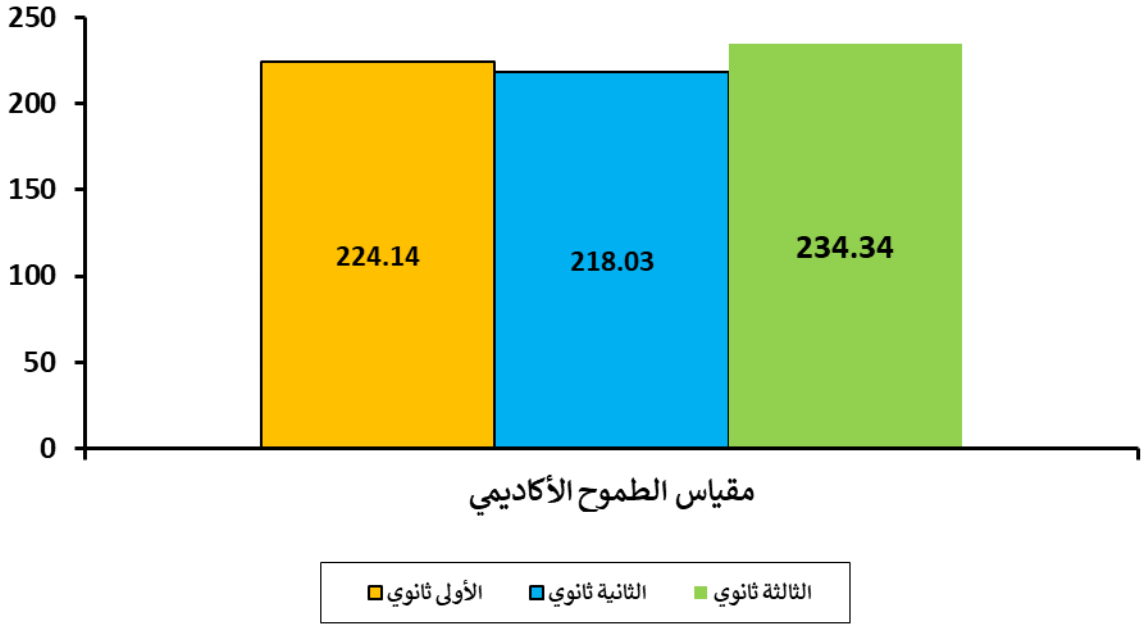
$\chi^2_{t\ (df\ 2,\alpha 0.05)} = 5.99$

يتبين من الجدول (26): أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي باختلاف مستوياتهم الدراسية غير دال احصائيا، بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 2.21 أصغر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 5.99، وبقيمة احتمالية (0.54) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنّ الاختلاف بين المستويات الدراسية (أولى ثانوي/ثانية ثانوي/ثالثة ثانوي)، لا يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية التاسعة القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

والشكل التالي يلخص بيانيا متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا لمستوياتهم الدراسية.

شكل (15): متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الدراسية



يتضح بيانيا من الشكل (15): أن متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين بالسنة الثالثة ثانوي المقدر بـ: 234.34، ويليه متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين بالسنة الأولى ثانوي المقدر بـ: 224.14 وأخيرا متوسط رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي المقدر بـ: 218.03.

10-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتطبيق اختبار كروسكال واليس (K.W.test) كبديل لابارامتري لاختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وذلك بعد

التأكد من عدم توفر شروطه وافتراضاته التي لم تتحقق، والجدول التالي يعرض نتائج الاختبار ودلالته الإحصائية:

جدول (27): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الاقتصادية للأسر

المستويات الاقتصادية		ت	متوسط الرتب	قيمة كا² K.W.test	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
مرتفع	مقياس الطموح الأكاديمي	26	200.62	1.32	0.51	غير دال
متوسط		391	228.05			
منخفض		33	214.88			
المجموع		450	/			

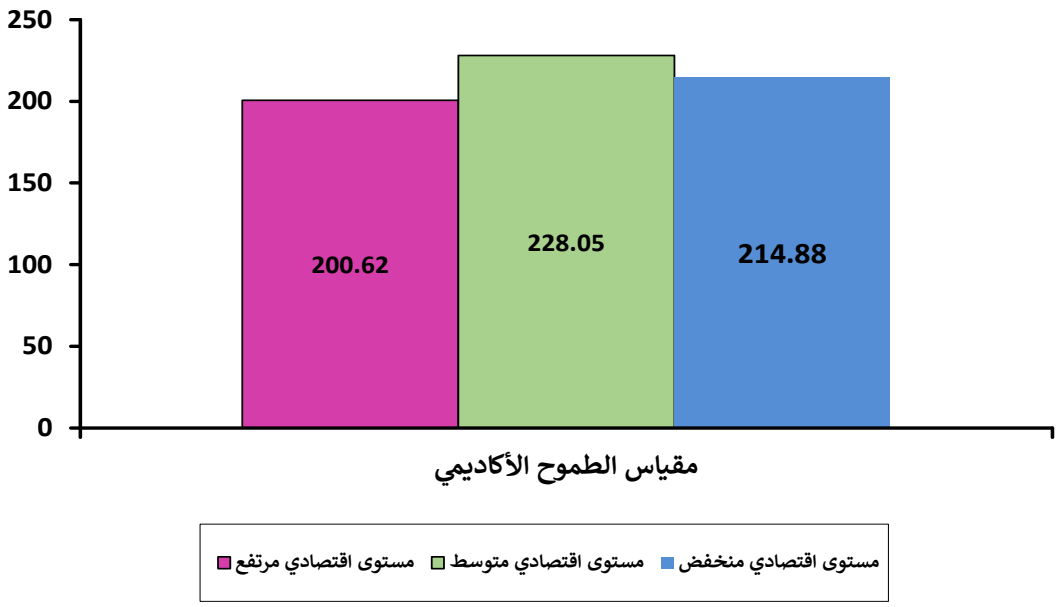
$\chi^2_{t\ (df\ 2,\alpha 0.05)} = 5.99$

يتبين من الجدول (27): أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي باختلاف المستويات الاقتصادية لأسرهم غير دال احصائيا بدليل أن قيمة كا² المحسوبة المقدرة بـ: 1.32 أصغر من قيمة كا² المجدولة المقدرة بـ: 5.99 وبقيمة احتمالية (0.51) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنّ الاختلاف بين المستويات الاقتصادية للأسر(مرتفع/متوسط/منخفض)، لا يؤدي إلى التباين في رتب درجات قياس الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

وهذه النتيجة تدفعنا إلى قبول الفرضية العاشرة القائلة: لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

والشكل التالي يلخص بيانيا متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات الاقتصادية لأسرهم.

شكل (16): متوسطات رتب درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للمستويات لاقتصادية للأسرة



يتضح بيانيا من الشكل (16): أن متوسط رتب درجات المستوى الاقتصادي المتوسط لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي المقدر بـ: 228.05، ويليه متوسط رتب درجات المستوى الاقتصادي المنخفض لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي المقدر بـ: 214.88، وأخيرا متوسط رتب درجات المستوى الاقتصادي المرتفع لأسر المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي المقدر بـ: 200.62.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1 - مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999).

من خلال جدول (18) يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999) يأتي بالترتيب بعد الحاضر الممتع ويليه في الترتيب الماضي الإيجابي والمستقبل ثم الماضي السلبي وفي الرتبة الأخيرة الحاضر الحتمي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة روميو وفالوريا (romeo,valeria, 2012) وأظهرت النتائج أن أبعاد منظور الزمن جاءت مرتبة كالآتي: الماضي السلبي، الحاضر الممتع الحاضر الحتمي المستقبل الماضي الإيجابي، ودراسة زبراداست وطابر (Zebradast, Tabar, 2015) ودراسة الربيع وآخرون (2019) أن بعد المستقبل هو الأكثر انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة.

وتفسر نتيجة بعد الحاضر الممتع هو السائد لدى المراهق المتمدرس، إذ ترى الباحثة أن المراهقون يمرون بمرحلة تطور عقلي وعاطفي مكثف، يتغير فيها نظرتهم إلى العالم وأنفسهم بشكل سريع ويكتسبون قدرات تحليلية وتفكير تجريدي يمكنهم من رؤية وفهم الحاضر بشكل أعمق، وهو يمثل لديهم الوقت المناسب لبناء العلاقات الاجتماعية وتوسيع دائرة الأقران خارج أسوار المدرسة، وتجربة العمل الجماعي والتفاعلي، وتتبع مواقع التواصل الاجتماعي التي تركز على الحاضر وتنشر أحداثه ويعتبر الحاضر لدى المراهق فترة حاسمة لتشكيل هويته وشخصيته وتحديد معتقداته وقيمه واهتماماته إذ يبحث عن فهم أكثر لنفسه، وكيف يمكن تحقيق أهدافه بالتمتع بالحاضر والتفكير في المستقبل.

وحسب نظرية زمباردو لمنظور الزمن، أصحاب منظور الحاضر الممتع لديهم إحساس بالحيوية والاندفاع والباحثين عن الجدة، ويسعون جاهدين للحصول على المتعة، والذين لديهم نسبه عالية من الحاضر الممتع يشعرون بطاقة عالية، وهم أيضاً أقل توتراً، وأصحاب المنظور المستقبلي هم الذين يعطي قيمة للأهداف والمخططات بعيدة المدى، وهو محفز للعمل وجزءاً من التكيف للتعامل مع الضغوط، والأفراد ذوو الماضي الإيجابي يميلون إلى امتلاك شبكات اجتماعية واسعة، علاقات طويلة الأمد مع الأصدقاء، ويتسمون أيضاً بعلاقات وثيقة بأسرهم. لذا تشكل هذه الخبرات دعماً للفرد بدلاً من إعاقة حياته، وهو الأكثر تنبُّؤاً بمستويات عالية من الأمل. وإرساء مفهوم الذات في ذكريات إيجابية للعائلة وقد تعزز الرفاه والصحة النفسية وأيضاً للثقافة أثر في التوجه نحو منظور زمني معين أكثر من

المنظورات الأخرى، يميل الافراد في المجتمعات التي تشجع على الارتباط الاجتماعي مثل العرب الى التركيز على الماضي والحفاظ على الموروث التاريخي والثقافي، وأصحاب الماضي السلبي حسب النظرية لهم مواقف تشاؤمية واحباطات، أما ذوو الحاضر الحتمي يؤمنون بالحظ والصدفة والايمان بالقضاء والقدر عند وقوع الحوادث.

2-2 - مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يتميز أغلبية المراهقين المتمدرسين بمستوى طموح أكاديمي منخفض.

يوضح الجدول (19) أن أغلبية المراهقين المتمدرسين يتميزون بمستوى طموح أكاديمي منخفض.

حيث اختلفت هذه النتيجة مع دراسة بيندا (Binda , 2015) والتي بينت النتائج أن مستوى طموح الطلبة على الدرجة متوسط ودراسة بأحمد (2015) والتي أظهرت حيازة الطلبة على مستوى طموح مرتفع بنسبة (78%).

إن انخفاض مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس قد تكون ناتجة عن عدة عوامل، وقد تحتاج إلى معالجة وفهم لتعزيز الدافع والتحفيز الأكاديمي لديه، منها عدم وجود الدعم الفعال لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية التي من شأنها أن ترفع مستوى طموحه وكذا عدم اكتشاف مواهبهم واهتماماتهم الشخصية التي يتميزون بها تؤدي إلى قلة طموحهم الأكاديمي بالإضافة إلى طرق التدريس ونمط التعلم التي يسلكه الأستاذ مما لا يتوافق مع احتياجات ومتطلبات التلميذ سببا في انخفاض الطموح لديه.

وتعمل ضغوطات الحياة والتوترات النفسية مثل الامتحانات والضغوط العائلية والاجتماعية والمشاكل الشخصية في التأثير على تركيز التلميذ ودافعيته للتعلم، بالإضافة إلى تأثير البيئة والمحيط والموقع الجغرافي للمؤسسات التي طبقت فيها الدراسة إذ تقع في الأحياء الشعبية العريقة ببلدية الوادي والتي أغلب الأسرة فيها نووية وكبيرة وهي حي الشهداء وحي أولاد تواتي وحي النزلة، إذ تتميز هذه الأحياء بكثافة السكان ذو الطبيعة العشوائية في بناءها وحجم الأسرة الكبيرة فيفقد فيه المراهق طموحه الدراسي والأكاديمي باحثا عن الاستقلال المادي والاستقرار وكيفية مساعدة والديه في الانفصال عن العائلة الكبيرة.

2-3 - مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (20) أنه يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين وقدر هذا الاقتران ب (0.20).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الأحد (2006) حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين التوجه الزمني نحو المستقبل والتنظيم الذاتي أكبر من العلاقة بين التوجهات الأخرى والتنظيم الذاتي، ودراسة الهنداوي (2012) بين أن العلاقة بين التوجه الزمن وتقدير الزمن علاقة دالة احصائيا ودراسة شبير (2005) بينت أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على مقياس مستوى الذكاء، ودراسة حسن (2018) توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والمثابرة الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى الطموح والمثابرة الأكاديمية، ودراسة يوسفي وتاوريريت (2018) توصلت إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودراسة المهدي (2012) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي، واختلفت مع دراسة ميشانيلا ماركزاك وآخرون (michanilamarczak and all 2020) بينت وجود علاقة سلبية قوية نسبيا بين بعدي الماضي السلبي الحاضر الحتمي والتكيف النفسي، وأن بعد الحاضر الممتع والأقل سلبية مرتبطا بتكييف نفسي أفضل كثيرا للمهاجرين ودراسة الفتلاوي (2000) أن هناك علاقة بين الوجدانات السالبة والتوجه نحو الماضي وبالعكس.

يشير المنظور الزمني إلى الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى الزمن وكيفية تقديره للماضي والحاضر والمستقبل، وعلاقة أبعاده بالطموح الأكاديمي إيجابية في بعض أبعاد وسلبية في البعض الآخر فالتوجه نحو المستقبل يقودنا حتما إلى مستوى عال من الطموح الأكاديمي فيركز على تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية ويعمل بجد لتحسين تحصيله الدراسي مع التمتع بالحاضر واستخدام تجاربه الماضية الإيجابية في مراحل تدريسه السابقة

حول الاستذكار واستغلال الوقت وتدويره في المراجعة وإنجاز واجباته المنزلية والقيام بالتزاماته العائلية.

في حين النظرة السلبية للماضي والتفكير فيه تقود إلى قلة التركيز وعدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها وبالتالي تنخفض دافعية التلميذ للتعلم ومستوى إنجاز منخفض، وعيش حاضر مفروض ومحتوم عليه لا تدفعه إلى وضع الأهداف والتخطيط للمستقبل وعدم النجاح الأكاديمي.

2-4 - مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

بينت نتائج الجدول (21) أنه لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة ميلو ووريل (Mello, Worrell2013) أنه لا توجد فروق في مستوى إدراك التوجه الزمني تبعا إلى متغيرات الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي، ودراسة أبو حميدان والعزاوي (2001) لمعرفة أثر متغيرات الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية أنه لا توجد فروق تبعا لمتغير الجنس، ودراسة الهنداوي (2012) التي بينت أنه لا توجد فروق في التوجه الزمني تبعا لمتغير النوع، ودراسة بدر (2015) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق متغير النوع، ودراسة الفتلاوي وكاظم (2015) أظهرت عدم وجود فروق في التوجه الزمني حسب متغير الجنس، ودراسة جار الله وشرفي (2009) بينت النتائج لا يوجد علاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن التي تقيسها هذه القائمة وكل من متغير الجنس.

إن فهم الفروق بين الجنسين في منظور الزمن يتأثر بالعوامل الثقافية والبيئية والأنماط النفسية والاجتماعية والتربية الأسرية والتوجيه المدرسي، فكلا الجنسين لديهم توقعات بالنسبة لأنفسهم وتغلب عليهم نفس التوجهات الزمنية ونمط التفكير نظرا لتقارب العمر والمرحلة التعليمية فيفكرون في تحقيق مشاريعهم الدراسية والمهنية، وأوضح زمباردو وبويد

(Zimbardo and Boyd, 1999) أن الإناث لا يختلفن عن الذكور في تحديد الخبرات الشخصية والاجتماعية في أطر زمنية تساعد في إضفاء نظام أو تماسك ومعنى لهذه الخبرات.

(Zimbardo and Boyd, 1999, p 1291)

وأشير هنا إلى أنه لا يمكن لعامل الجنس أن يؤثر في مفهوم الأشخاص للزمن ونظرتهم إليه بقدر ما يؤثر فيه توجه الفرد في حد ذاته نحو الزمن هل يفكر في اللحظة الآنية أم في المستقبل؟ كذلك تحديد الفرد لأولياته بغض النظر عن جنسه بين الأمور الفورية والعاجلة والأمور التي تتطلب معالجة طويلة، كذلك توقعاته المستقبلية وما يخطط له ويهدف إلى تحقيقه مستقبلا كل هذه الأمور تؤثر في الفرد على حدى بالإضافة إلى التربية والتجارب الشخصية.

2-5 - مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.

يوضح الجدول (22) أنه لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جار الله وشرفي (2009) والتي هدفت إلى تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية، بينت نتائج الدراسة لا يوجد علاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن التي تقيسها هذه القائمة والمستوى الاقتصادي العائلي.

واختلفت مع دراسة أبو حميدان والعزاوي (2001) والتي هدفت إلى معرفة تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية الثلاثة وأثر كل من الجنس والحالة الاقتصادية والاجتماعية لدى طلبة المعلمين الذين يدرسون في جامعة مؤتة، حيث أظهرت النتائج أن المستوى الاقتصادي له تأثير.

لا تؤثر الحالة الاقتصادية للأسرة على المنظور الزمني للمراهقين المتمدرسين، إذ أغلب أفراد عينة الدراسة من ذوو الحالة الاقتصادية المتوسطة فنظرتهم إلى الماضي السلبي والحاضر الحتمي جعلتهم يخضون تجارب في تصحيح الأخطاء ومعايشة تجارب ماضية

ناجحة وإيجابية وتكراراها في الحاضر والتمتع بها والتوجه نحو المستقبل لتحقيق رغباتهم وآمال وتطلعات أسرهم.

2-6 - مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي.

من خلال الجدول (23) تبين أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح الإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرفاعي (2017) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مستوى الطموح لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة منسي (2003) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى لجنس الطلبة لصالح الذكور، ودراسة المصري (2011) بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح الأكاديمي ولقد كانت الفروق لصالح الذكور، ودراسة المهدي (2020) أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطموح الأكاديمي بين أفراد العينة تعزى للنوع لصالح الذكور.

واختلفت مع دراسة خويلد (2018) بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، ودراسة ستيف (2008)، جو أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تُعزى لمتغير الجنس، ودراسة يوسفي وتاوريريت (2018) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

إن الاختلاف في الطموح الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الإناث فتميل إلى التحدث عن التوازن بين الحياة الشخصية والدراسية، وتسع الفتاة إلى تحقيق النجاح في مجالات الدراسية، مع الحفاظ على وقت كافٍ للعائلة والاهتمام بالعلاقات الشخصية بالإضافة إلى الحق الذي أعطي للفتاة في التعلم واحتياجات المجتمع لها لاسيما في المجال التعليمي والطبي أدى بتطلعها العالي نحو الجامعة واختيار التخصص الذي يغطي

احتياجاتها وفق امكانياتها الشخصية والعلمية بعكس الذكور الذين يتوجهون إلى المجال المهني لاسيما التقني والحرفي من أجل التحصيل المادي، والمجال الرياضي لتحقيق الإنجازات والتفوق البدني.

وتختلف سيكولوجية الذكور عن سيكولوجية الإناث، كما تختلف طريقة تفكيرهم مما ينعكس على طموحهم، فجنس التلميذ محدد رسمي في تحديد مستوى الطموح الأكاديمي بالإضافة إلى تأثير عملية التنشئة الاجتماعية التي تعمل على تحديد مستوى الطموح لديهم.

وتفوق الإناث في مستوى الطموح الأكاديمي مرده تغير فكرة الأسرة والمجتمع العربي عن الفتاة عما كانت عليه في سنوات مضت، مما أشعرهن بقدرتهن على النجاح والتفوق وهذا ما أكده شيبر في دراسته (شيبر، 2005، ص 183) بالإضافة إلى تأثير وسائل الاعلام ووسائل التواصل الاجتماعي في زيادة مستوى طموح الفتاة مقارنة بالذكور، وتحقيق الإنجازات المختلفة.

2-7 - مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي).

يبين الجدول (24) أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لصالح الشعبة العلمية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة سوبرامانيان (Subramanian 2015) والتي أظهرت وجود فرق في متوسط مستوى الطموح يُعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، ويُعزى للمؤهل العلمي لأولياء الأمور لصالح ذوي المؤهلات العلمية العليا، كذلك أظهرت نتائج دراسة منسي (2003) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح بين الطالبات تعزى للتخصص لصالح طالبات التخصصات العلمية والأدبية مقارنة بطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي والتجاري، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح تعزى للمستوى العلمي للوالدين وكان لمستوى الدبلوم والجامعي فما فوق ثم الثانوي مقارنة بالمستوى الاعدادي والابتدائي، ودراسة الرفاعي (2017) أظهرت النتائج وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مستوى الطموح لدى الطلبة في المدارس الثانوية بدولة الكويت تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

واختلفت مع دراسة خويلد (2018) بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في مستوى الطموح، ودراسة الأسود (2003) أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجامعة ومتغير التخصص (علمي، أدبي) والمستوى الدراسي (ثانية، ثالثة، رابعة)، ودراسة شيبر (2005) بينت أنه لا يوجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس الطموح، ودراسة يوسفي وتاوريريت (2018) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص.

وترى الباحثة أن التلاميذ ذوو الشعب العلمية يبدون مستوى عال من التحفيز والطموح الأكاديمي نظرا لبحثهم الدائم عن المعرفة، ويدفعهم فضولهم الدائم والتساؤلات العقلية إلى الاستكشاف والتجربة والمسائل الرياضية والفزيائية والعلمية والبحث عن الحلول فيها تعتبر عاملاً محفزاً للتلميذ يشجع على تحقيق الطموحات لإيجاد حلول جديدة ومبتكرة، ومع التطور العلمي والتكنولوجي يجدون التلاميذ الذين يزولون تدريسهم في الشعب العلمية فرصة واعدة لتحقيق أهدافهم والتأثير على المجتمع بالدخول إلى مجالات العلوم والطب والتكنولوجيا والابتكار، وكذا الفرص المتاحة للعلمين بعد النجاح في البكالوريا في اختيار التخصص الجامعي، فرص العمل المقدمة لهم بعكس الأدبيين، ونظرة الأسرة والمجتمع للشعبة العلمية ورغم قلة إمكانيات وقدرات ورغبات أبنائهم فإنهم في بطاقة رغباتهم يختارونها الأولى في حين أن التلميذ تسمح قدراته وامكانياته في اختيار البديل.

وعموما الطموح الأكاديمي هو خصوصية كل تلميذ سواء كان علمي أو أدبي فكثير من الأدباء والفنانين والشعراء وغيرهم، كانوا تلاميذ في الماضي تطلعوا نحو المستقبل وحققوا ناجحا في حياتهم الشخصية والاجتماعية وأثروا في مجتمعاتهم.

ولهذا يجب احترام اختيارات التلميذ الدراسية سواء من قبل الأهل أو القائمين عن التوجيه المدرسي لتحقيق طموحاتهم بغض النظر عن المجال أو الشعبة التي يريدون التوجه إليها.

2-8 - مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي.

وقد بينت النتائج في جدول (25) أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح الغير معيدين.

لم نصل إلى دراسة –حسب علم الباحثة– التي دراسة الطموح الأكاديمي وعلاقته بإعادة السنة أو التكرار الدراسي.

إذ ترى الباحثة أن التلاميذ الغير معيدين يميلون إلى تحقيق النجاح والسعي نحو المستقبل والتنافس فيما بينهم، وقد تساعدهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والدعم الأسري على ذلك أكثر من التلاميذ المعيدين، هؤلاء التلاميذ لديهم الإرادة والعزيمة لتحقيق النجاح والتفوق فيه وبالتالي ينظمون أوقاتهم في المراجعة والاستذكار بالإضافة إلى تحدي الصعاب من أجل تحقيق أهدافهم.

والاعادة ليست معيار أو محك لرفع مستوى الطموح الأكاديمي أو خفضه، فمن خلال التجارب الميدانية وقصص التلاميذ نجد منهم من اتخذ من الرسوب حافز للتفكير في المستقبل بجدية وتحقيق آماله وتطلعاته الدراسية ومنهم غير ذلك.

إن المرافقة البيداغوجية والنفسية للتلاميذ سواء من قبل أهلهم أو الإدارة المدرسية ومستشاري التوجيه على وجه الخصوص تساعد المراهقين المتمدرسين على تجاوز مشاكلهم من خلال فهم ذواتهم والتعرف على امكانياتهم وتصحيح أفكارهم ومعتقداتهم وتوجيهم السليم لخلق جو ومناخ دراسي أمن خاصة المعيدين منهم.

2-9 - مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

يوضح الجدول (26) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

اتفقت النتيجة مع دراسة خويلد (2018) بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى الطموح، ودراسة الأسود (2003) أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثانية، ثالثة، رابعة)، ودراسة شبير (2015) أظهرت أنه لا يوجد فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والرابع في مقياس الطموح، ودراسة حسن (2018) بينت النتائج أنه عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الصف الدراسي.

واختلفت مع دراسة المهدي (2020) وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطموح الأكاديمي بين أفراد العينة تعزى لدرجة المستوى الدراسي لصالح المستوى الثاني ودراسة يوسف (1999) توجد فروق داله بين المجموعات الأربع (أولى مفتوح أولى عادي رابعة مفتوح رابعة عادي) من حيث مستوى الطموح.

وهذه النتيجة منطقية إذ ترى الباحثة أن التفوق والطموح الأكاديمي غير مرتبط بالمستويات الدراسية ولا يتأثر بها بل يتأثر بمجموعة واسعة من العوامل وتشمل القدرات الفردية، والتحفيز الشخصي، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، والبيئة التعليمية، والثقافة والتوجيه الأسري، والتأثيرات النفسية، والتفاعلات الاجتماعية، وغيرها الكثير.

فلكل فرد نظرته الخاصة للتحصيل الأكاديمي وطموحاته الشخصية، وبالتالي لا تظهر الفروق في المستويات الدراسية، والتلاميذ في نفس المؤسسات التربوية تلقوا نفس المناهج ومروا على نفس الأساتذة يعني أن الفرصة متاحة للجميع، بالإضافة إلى تقارب أهداف التلاميذ في جميع المستويات الدراسية ونظرتهم للدراسة ككل، وتقارب مشروعهم الدراسي والمهني، وتلعب البيئة المدرسية التي تقابل احتياجات التلميذ وتحقق توقعاته إلى الإنجاز العال والطموحات المرتفعة بغض النظر عن المستوى الدراسي.

10-2 - مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

يبين الجدول (27) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

إن أغلب أفراد عينة الدراسة ذوو مستوى اقتصادي متوسط ويقطنون في الأحياء الشعبية الكبرى ببلدية الوادي وهي حي النزلة وحي الشهداء وحي الصحن الثاني ويغلب على هذه الأسر أنها أسر نووية ممتدة جميع الأقارب والأهل يقطنون بجوار بعضهم البعض فتشعر الأسر وأبنائها بالآمن المالي واستقرار أوضاعهم المادية وتشابهها، بالإضافة إلى ذلك أن تلاميذ هذه المرحلة قد حدد مشروعه الدراسي والمهني إما بمواصلة الدراسة والالتحاق للجامعة من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته وفق ما مخططاتهم أو التوجه نحو الحياة المهنية.

وهذا ما بينته نتائج الفرضية الثانية أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بمستوى طموح أكاديمي منخفض، وقد ذكرت الباحثة في الإطار النظري أنه من العوامل التي تؤثر في الطموح الأكاديمي الحالة الاقتصادية للأسرة بالإيجاب أو السلب.

والمستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر على قدرة الفرد على الوصول إلى الموارد والفرص التعليمية، إذا كان المستوى الاقتصادي كافي -إن لم نقل مرتفع- لأن هنا تدخل عوامل متداخلة كحجم الأسرة وطبيعة عمل الوالدين- لتلبية احتياجات أبنائهم التعليمية، فإن الفرص لزيادة الطموح الأكاديمي تكون أكبر في الأسر ذات المستوى الاقتصادي المرتفع، يمكن أن يكون هناك تحفيز ودعم أكبر للتعليم والطموح الأكاديمي، فتكون قادرة على توفير دورات تعليمية إضافية ودعم إضافي لأفراد الأسرة لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وعلى الجانب الآخر، في الأسر ذات المستوى الاقتصادي المنخفض، قد تكون هناك ضغوط مالية تجعل الأفراد يضطرون إلى البحث عن وظائف بدوام كامل في وقت مبكر وبالتالي يمكن أن تكون لديهم أقل وقت وطاقة للالتزام بالدراسة.

وبالاعتماد على هذه العوامل والظروف الفردية، يمكن أن يكون للمستوى الاقتصادي للأسرة تأثير كبير على طموحات الأفراد في مجال التعليم والتحصيل الأكاديمي، إلا أنه ينبغي ملاحظة أن الطموح الأكاديمي ليس قاصرًا على المستوى الاقتصادي، والأفراد يمكنهم تحقيق النجاح الأكاديمي بغض النظر عن الظروف الاقتصادية إذا كان لديهم الإصرار والتحفيز اللازمين.

3- خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات:

بناءاً على المعالجات الإحصائية التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق مقياسي الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن ومستوى الطموح الأكاديمي، وبعد تحليل النتائج ومناقشتها تبين أن:

- يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن لدى المراهقين المتمدرسين وفق نظرية زمباردو(Zimbardo, 1999)، وجاء بعد الحاضر الممتع في الرتبة الأولى، ويليه بعد الماضي الإيجابي ثم المستقبل، ثم بعد الماضي السلبي والحاضر الحتمي.
- يتميز أغلبية المراهقين المتمدرسين بمستوى طموح أكاديمي منخفض.
- يوجد اقتران دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد منظور الزمن ومستويات الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.
- لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن.
- لا يوجد اختلاف دال احصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن تبعا للمستوى الاقتصادي للأسرة.
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح الإناث.
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تبعا للشعبة الدراسية (علمي/أدبي) لصالح الشعبة العلمية.
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المراهقين المتمدرسين المعيدين وغير المعيدين على مقياس الطموح الأكاديمي لصالح الغير معيدين.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الدراسية.

– لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين المراهقين المتمدرسين على مقياس الطموح الأكاديمي تعزى للمستويات الاقتصادية للأسر.

وعليه إن بعد الحاضر الممتع في منظور الزمن هو الغالب على أفراد عينة الدراسة ذلك أن التلاميذ يدركون أهمية هذه المرحلة بمستوياتها الثلاثة في إعداد مشروعهم الدراسي والمهني خاصة أنهم يعتبرون أنفسهم أنهم تحرروا من مرحلة الطفولة وأصبحوا يعتمد عليهم في تحمل المسؤولية إضافة إلى ذلك أن أغلب التلاميذ من شملتهم عينة الدراسة ذوو مستوى اقتصادي متوسط أي أنهم من الطبقة المتوسطة وهذا ما بينته النتائج انخفاض مستوى طموحهم الأكاديمي، تليها ذوو المستوى المتوسط ثم ذوو المستوى المرتفع، حيث نتج عنه عدم وجود فروق في المستويات الدراسية، في حين وجد الاختلاف في الجنس لدى الإناث اللواتي يرغبن في اكمال دراستهن ورسم خطط للمستقبل في حين يفكر الذكور في تأمين مختلف متطلباتهم المالية ومساعدة الأب، وقد لوحظ هذا الاختلاف بالنسبة للتلاميذ الغير معيدين مقارنة مع التلاميذ المعيدين، وكذا عدم وجود الاختلاف في مستوى الطموح الأكاديمي حسب المستوى الاقتصادي للأسرة، لذا بينت الدراسة وجود الاقتران بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق ما افترضه زمباردو مع مستوى الطموح الأكاديمي وجاء بعد الحاضر الممتع أكثر انتشارا بين مستويات الطموح الثلاثة (منخفض، متوسط، مرتفع) وبعده بعد الماضي الإيجابي ثم يليه بعد المستقبل، في حين الأقل انتشار البعدين الماضي السلبي والحاضر الحتمي، لأن من يفكر في المواقف والأحداث السلبية حسب اعتقاد الباحثة ومن خلال ما توصلت إليه في الدراسة النظرية والتطبيقية يعيش حاضر محتوم عليه ولا يفكر في المستقبل ويعيش لحظته فقط، بينما ذوو التوجه نحو الماضي الإيجابي يستفيد من خبراته السلبية ليحولها إلى خبرات إيجابية ليوظفها في حاضره ومستقبله، فيعيش حاضر ممتع ويخطط للمستقبل ويزيد مستوى طموحه ودافعيته للإنجاز والعمل.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن العديد من الدراسات السابقة الأجنبية والعربية وخاصة أن أغلب العينات التي طبقت عليه الدراسات السابقة كانت طلبة جامعيين وعينة

الدراسة مراهقين متمدرسين من جهة، وخصوصية المجتمع المحلي والمجتمع الجزائري وتنوع البيئات الثقافية من جهة أخرى.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، أرادت الباحثة أن تقدم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي رأتها مناسبة من وجهة نظرها، والتي تمثلت في:

– تمر مرحلة المراهقة بالعديد من التغيرات الفيزيولوجية والجسمية والنفسية، لذا على القائمين على الارشاد النفسي المدرسي في الثانوية تعزيز برامجهم الارشادية بالإرشاد وفق نظرية زمباردو لمنظور الزمن، وهذا من أجل خلق منظور زمني متوازن لدى المراهق متحرراً فيه من خبرات الطفولة السلبية طامحا في مستقبل واعد يسعى إلى الوصول إليه من خلال الأهداف المسطرة التي خططها لذلك.

– إجراء دورات للأخصائيين النفسيين في الصحة المدرسية وتدعيمهم ببرامج علاجية قائمة على منظور الزمن لعلاج مختلف الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهق ومنها تصحيح الأفكار والمعتقدات الخاطئة، وتعزيز الثقة بالنفس، والتخلص من بعض السلوكيات الخاطئة.

– تفعيل دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تكريس النظرة الإيجابية للماضي والحاضر والمستقبل من خلال الندوات والمؤتمرات.

– قياس منظور الزمن في المؤسسات التعليمية، لمساعدة القائمين على التلاميذ لاختيار السبل الكفيلة بتعزيز إدراك التلاميذ بعلاقة ماضيهم بحاضرهم وبمستقبلهم.

– العمل على تعزيز السبل الكفيلة باستثمار الزمن لخدمة الفرد، وذلك عن طريق وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية والتعليمية والدينية لتحقيق هذا الغرض.

– تشجيع المراهقين المتمدرسين للتعبير عن مشكلاتهم وحاجاتهم النفسية وطموحهم في الأسرة والمدرسة.

– تحسيس وإعلام الأسر والقائمين على العملية التعليمية بمفهوم الطموح الأكاديمي لدى تلاميذهم وأهمية توفير الدعم النفسي والاجتماعي لمساعدتهم في التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجههم في حياتهم المدرسية.

– توفير مناخ مدرسي آمن ومحفز للتلاميذ بعيداً عن صراعات الإدارة مع الطاقم التربوي والبيداغوجي ومع الأساتذة، وهذا بتشجيعهم وتحفيزهم من أجل زيادة دافعيتهم للتعلم ووضع توقعات عالية لتحقيق طموحهم في المجالين الدراسي والمهني.

– العمل على كشف مستوى طموح التلاميذ من خلال النشاطات اللاصفية لزيادة تحصيلهم الدراسي.

– إجراء دراسات بين منظور الزمن وبعض المتغيرات النفسية مثل الصحة النفسية والصلابة النفسية والدافعية نحو الإنجاز، والتوافق الدراسي، والأفكار اللاعقلانية، والقلق والسمات الشخصية، والكفاءة الذاتية.

– إجراء دراسات تجريبية إرشادية وعلاجية قائمة على منظور الزمن لتنمية بعض الجوانب الشخصية والانفعالية لدى الطفل والمراهق المتمدرس.

– إجراء دراسات تتبعية لتحري مدى تطور المنظور الزمني خلال مراحل حياة الفرد.

– إجراء دراسات مسحية استكشافية للعوامل التي تعزز الطموح الأكاديمي لدى المراهقين المتمدرسين.

– إجراء دراسات وصفية تبين العلاقة بين الطموح الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى مثل الاختيار الدراسي، والذكاء الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والعزو الأكاديمي.

– تعميم الدراسة على فئات وعينات أخرى كتلاميذ المرحلة المتوسطة وطلبة الجامعة.

قائمة المراجع

قـائمة المراجـــع

قائمة المراجع:

باللغة العربية:

- أباظـة، أمـال والمليجـي، عبـد السـميع.(2004). *مقيـاس مسـتوى الطمـوح لـدى المـراهقين والشباب: كراسة التعليمات*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو حميدان، يوسف والعزاوي، محمد إلياس.(2001).تطور الضغوط النفسية عبر الأبعاد الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) لدى المعلمين في جامعة مؤتة.*مجلة جامعة دمشق*. 17(2).119-143.
https://www.damascusuniversity.edu.sy/old/education/2001/17-2/mohamad.pdf

- أبو سعدة، نفوذ سعود.(2012).*فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة خان* يونس [رسالة ماجستير. جامعة الأزهر بغزة. فلسطين] http://www.alazhar.edu.ps/Library/aattachedFile.asp?id_no=0045878

- أبو عمرة، عبد المجيد عواد.(2012).*الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة* [رسالة ماجستير. جامعة الأزهر بغزة. فلسطين]
http://thesis.mandumah.com/Record/145997

- أحمد، سهير كامل.(1999).*أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق*. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.

- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد.(2009).*الإرشاد التربوي مفهومه وخصائصه وماهيته*. الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الأسود، فايزة.(2003).*دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين* [رسالة دكتوراه .جامعة الأقصى بغزة. فلسطين]

- بالمين، رقية وعبد الحي، سهام.(2019).*تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي* [رسالة ماجستير. جامعة أدرار. الجزائر]

- بأحمد، جودة.(2015).*علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو* [رسالة ماجستير. جامعة تيزي وزو. الجزائر]

- بدر، طارق محمد.(2015).الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية بالعراق. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*.18(2-3).427-472
https://www.iasj.net/iasj/download/df53521825c81f88

- براغينا،ن.ن ودوبروخوتوفا،ت.أ.(1997).*اللاتناظر الوظيفي عند الانسان* (ترجمة حاجوج إلياس) سوريا: وزارة الثقافة.

- بلقرون، حنان.(2022).*منظور الزمن وعلاقته بإستراتيجيات مواجهة الضغط النفسي لدى أطباء الاستعجالات الطبية والجراحية* [أطروحة دكتوراه.جامعة بسكرة.الجزائر]
http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/24622

- البنا، أنور حمودة.(2005).الفروق في مستوى الطموح في ضوء متغيري نوع التعليم والجنس لدى طلبة جامعة الأقصى.*مجلة جامعة الأقصى بغزة*.9(1).134-177.
https://search.mandumah.com/Record/507799

- بن جخدل، سعد الحاج.(2019).*العينة والمعاينة*.الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

- بن قسمية، جلال الدين وكتاش، مختار سليم.(2022).مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال جائحة كرونا.*مجلة معارف*.17(1) 908-929.https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/270/17/1/192086

- التويجري، أسماء.(2002).*المتغيرات الاجتماعية المحددة وأنماط الطموح*.السعودية: مكتبة الأمير سليمان المركزية.

- جارالله، سليمان وشرفي، محمد الصغير.(2009).تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية.*مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*.(23).53-64.
http://arabpsynet.com/archives/op/TopicJ23Djarallah&Charfi.pdf

- جارالله، سليمان.(2013).*منظور الزمن وعلاقته بالجلد في مواجهة الأحداث الصادمة* [أطروحة دكتوراه.جامعة سطيف.الجزائر]
http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/238

- الحجوج، أكرم محمد.(2004).*العلاقة بين سمات ومستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات النفسية* رسالة. ماجستير. جامعة الأزهر. فلسطين.

- حسن صالح، عبد التواب أماني.(2018).القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*. 34(6).1-59.

https://mfes.journals.ekb.eg/article_105274_3a026c684869e3836df61af6548f633b.pdf

- الحلبي، حنان خليل.(2000).*مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية*.رسالة ماجستير. جامعة دمشق.سوريا.

- حنا، داود عزيز والعبيدي، ناظم هاشم.(1990).*علم نفس الشخصية*.العراق: جامعة بغداد.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- الحنفي، عبد المنعم.(1995).*علم النفس في حياتنا اليومية*.مصر: مكتبة مدبولي.

- خنوش، عبد القادر.(2021).مستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة الأسرة والمجتمع*.9(1).208-228.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/236/9/1/157965

- خويلد، أسماء.(2018).مستوى الطموح وعلاقته بالصحة النفسية.*مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية*.(40).65-81. https://jilrc.com/archives/8279

- راجح، أحمد عزت.(1996).*أصول علم النفس*.مصر: المكتب المصري الحديث.

- الربيع، فيصل خليل والجراح، عبد الناصر ذياب وملحم، محمد أمين.(2019).القدرة التنبؤية لأبعاد منظور زمن المستقبل بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*.13(3).441-457.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MKJepst/JepstVol13No3Y2019/jepst_2019-v13-n3_441-457.pdf

- الرفاعي، تغريد.(2017).مستوى الطموح لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظرهم.*مجلة دراسات الطفولة*.20(4).1-10.

https://jsc.journals.ekb.eg/jufile?ar_sfile=102573

- سرحان، نظيمة.(1993).العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين.*مجلة علم النفس*.(28).112-124.
https://search.mandumah.com/Record/170394

- السيد، أحمد محمود.(2019).المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الانجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين الالتحاق بها بجامعة المنيا.*مجلة كلية التربية*.29(1).279-328.
https://journals.ekb.eg/article_153089_0001eae55438321253cf93564727a617.pdf

- شبير، توفيق محمد توفيق.(2005).*دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة* [رسالة ماجستير.جامعة العلوم الإسلامية.فلسطين] https://search.mandumah.com/Record/541714

- شعبان، عبد ربه علي.(2010).*الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا*.[رسالة ماجستير.الجامعة الإسلامية.فلسطين]

- الصديقي، سلوى عثمان وبدوي، هناء حافظ.(1999).*أبعاد العملية الاتصالية*.مصر: المكتب الجامعي الحديث.

- صفيان هند، بنت ناصر سعد.(2019).*البنية العاملية التوكيدية لمقياس زيمباردو للمنظور الزمني وعلاقتها بالإتزان الإنفعالي وجودة الحياة لدى العاملين بالسجون* [رسالة دكتوراه جامعة نايف للعربية.السعودية]

آل طميش، سناء.(2005).*القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير.الجامعة المستنصرية.العراق]

- طه عبد العظيم، حسين.(2015).*الإرشاد النفسي النظرية-التطبيق-التكنولوجيا*.الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عبد الأحد، خلود بشير.(2006).التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*.(14).131-160.
https://www.iasj.net/iasj/download/e9dc8bd87e6d95c9

- عبد الله، محمد قاسم.(2000).سيكولوجية الزمن-اتجاهات وتطبيقات حديثة-*مجلة المعرفية السورية*.39(445).69-90.
https://archive.alsharekh.org/Articles/64/2291/308519

- عبد الحليم، رحيم.(2013).*الترابط الزمني والمنظور الزمني وعلاقتهما بخبرة الزمن الذاتية* [رسالة دكتوراه.جامعة بغداد.العراق]

- عبد الرحيم، ولاء رجب.(2020).*مشكلات المراهقة وطرق علاجه*. مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

- عبد الفتاح، كامليا.(1984).*مستوى الطموح والشخصية*. مصر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

- عبد الفتاح، كامليا.(1990).*دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية*. مصر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عبد الفتاح، كامليا.(1993).*العلاقة بين مستوى الطموح والشخصية*. مصر: مكتبة القاهرة للنشر والتوزيع.

- عذيب، عبد الحميد فرحان.(2019): *استمرارية الذات المستقبلية وعلاقتها بالأبعاد الخمسة لمنظور الزمن* [رسالة ماجستير. جامعة بغداد. العراق]

- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد.(2000).*مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية*.الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- العنزي، خالد هرمول.(2016).الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعة.*مجلة رسالة التربية وعلم النفس*.(55).69-93.
https://bohooth.team/wp-content/uploads/2019/01/0059-000-055-004.pdf

- العنزي، عبد الله عبد الهادي.(2016).أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودرهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة الجوف. *المجلة التربوية المتخصصة*.5(8). 96-134.https://www.iijoe.org/v5/IIJOE_05_08_05_2016.pdf

- عون، علي وسراي، الهادي.(2020).مستوى الطموح وعلاقته بالتعلم الذاتي. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*.13(2).110-130.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/2/13/2/138014
- العيسوي، عبد الرحمن.(2004).*علم النفس التربوي*.لبنان: دار النهضة للنشر والتوزيع.
- غانم، محمد حسن.(2006).*الطموح لدى الأطفال وكيف نوجهه-سلسلة كيف نربي-* مصر: أطفالنا المكتبة المصرية.
- الغريب، رمزية.(1999).*التعلم دراسة نفسية- تفسيرية- توجيهية*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- فرحات، أحمد.(2016).*قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى عينة من الطلبة الجامعيين نظام (ل م د) في الجزائر* [أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2. الجزائر] http://ddeposit.univ-alger2.dz:8080/xmlui/handle/20.500.12387/805
- الفتلاوي، علي شاكر.(2000).*التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد* [أطروحة دكتوراه. جامعة بغداد. العراق]
- الفتلاوي، علي شاكر.(2010).*سيكولوجية الزمن*. سوريا: دار صفحات للدراسات والنشر.
- الفتلاوي، علي شاكروكاظم، أياد جواد.(2015).رؤى العالم وعلاقتها بالتوجه الزمني لدى أساتذة جامعة القادسية بالعراق. *مجلة القادسية للعلوم الانسانية*.18(4).401-439.
https://www.iasj.net/iasj/download/e0a8b1d6b871b497
- القذافي، رمضان محمد.(2000).*علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)*.مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- القطناني، علاء سمير موسى.(2011).*الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة* [رسالة ماجستير.جامعة أم القرى. السعودية]
- القيسي، صالح أحمد.(2000).*الصحة النفسية*. لبنان: دار النور للنشر.
- كراجة، عبد القادر.(2008).*سيكولوجية التعلم*. الأردن: دار اليازودي للنشر والتوزيع.

- كفافي، علاء الدين وأخرون.(2010).*نظريات الشخصية الارتقاء –النمو-التنوع*.الأردن: دار الفكر.

- المالكي، عطية محمد راجح.(2022).العلاقة بين السمات الشخصية ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية ببنها* .3(129). 292-348.
https://jfeb.journals.ekb.eg/article_274175_d6d92d53548aee116abd915b8eaaf99d.pdf

- محرزي، مليكة.(2017).*العلاقة بين المنظور الزمني والإرجائية لدى طلاب الدراسات لما بعد التدرج بجامعة وهران* [رسالة دكتوراه. جامعة وهران. الجزائر]

- محمد، عبد رب الرسول سليمان.(2008).منهج الإسلام في تربية المراهقة. *مجلة كلية التربية ببورسعيد* .(3).133-165.
https://jftp.journals.ekb.eg/article_39568_7f136f6d5faa9ee640a35712c912ada5.pdf

- محمد، هالة عبد اللطيف.(2015).علاقة المنظور الزمني ببعض سمات علم النفس الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة.*مجلة الارشاد النفسي*.3(42).45-100.
https://cpc.journals.ekb.eg/article_49051_3a6b456ab76f64992c0c3cc16e3ab5f3.pdf

- محمود، فراس.(2007).*الأبعاد النفسية في الرسم التعبيري الحديث* [رسالة ماجستير .جامعة بابل.العراق]

- محمود، محمد إقبال.(2006).*علم النفس المدرسي*.الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- المشيخي، غالب محمد.(2009).*قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف* [رسالة ماجستير .جامعة أم القرى.السعودية]
https://search.mandumah.com/Record/531696

- المصري، نيفين عبد الرحمن.(2011).*قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الازهر بغزة* [رسالة ماجستير منشورة فلسطين] https://search.mandumah.com/Record/542058

- مظلوم، علي حسن.(2010).مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة.*مجلة جامعة بابل*.18(1).236-248.
https://www.iasj.net/iasj/download/021af0566bc01f3f

- معوض، محمد عبد التواب وعبد العظيم، سيد.(2005).*مقياس مستوى الطموح*.مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

- مقدم، صافية.(2023).دور الخدمات الإرشادية في تنمية مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.*مجلة دراسات*.12(1).218-238.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/332/12/1/222561

- منسي، حسن عمر شاكر(2003).مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات.*مجلة مركز البحوث التربوية*.(24).183-216.
https://qspace.qu.edu.qa/bitstream/handle/10576/8203/050324-0006-fulltext.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- المهدي، سمية.(2020).العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الطموح الأكاديمي وفقا للاقتصاد المعرفي دراسة ميدانية لطلاب كلية التربية جامعة البطانة بالسودان.*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*.4(16).197-222.

- المهدي، مجدي صلاح الدين.(2019).*مناهج البحث التربوي*.مصر: دار الفكر العربي.

- ميخائيل، ماجدة بباوي.(2019).السمعة الأكاديمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.*مجلة كلية التربية*.29(6- الجزء الثاني).49-94.
https://jealex.journals.ekb.eg/article_165318_7835132665239db9958d57ec13c1e9a4.pdf

- الناظور، رشا.(2008).*مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات عند طلاب الثالثة ثانوي العام* [رسالة ماجستير.جامعة دمشق.سوريا]

- النمراوي، أمجد محمد والتل، شادية أحمد.(2020).النمو الديني لدى المراهقين في المدارس الأردنية في ضوء متغيري المرحلة العمرية والجنس.*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.28(6).744-769.

- النوبي، محمد.(2010).*مقياس مستوى الطموح لذوي الاعاقة السمعية والعادين* (مترجم بلغة الاشارة للصم) الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- النور، أحمد يعقوب.(2016).التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية.*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.75(75). 451-470.

https://saep.journals.ekb.eg/article_25028_bc8dde2858f6a09611e72e5b9aaed218.pdf

- الهنداوي، إنعام ألفة موسى.(2012).التوجه الزمني وعلاقته بتقدير الزمن لدى طلبة الجامعة.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*.(89).83-117.

http://search.mandumah.com/Record/513563/Details

- يوسف، يوسف.(1999).القابلية للتعلم الذاتي ومستوي الطموح وتحقيق الذات لدي طلاب الجامعة المفتوحة.*مجلة كلية التربية*.(23) 99.23-127.

https://search.mandumah.com/Record/1922

- يوسفي، دلال وتاوريريت، نور الدين.(2018).مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ببلدية المسيلة.*مجلة علوم الانسان والمجتمع*. 7(27).669-686.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/116/7/4/64217

- اليوسفي، رامي محمود والمعيمعة، دعاء محمد.(2021).القدرة التنبؤية لمستوى تقدير الذات ونمط العزو السببي السائد بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مأدبا.*مجلة دراسات*.48(04).144-160.

https://www.researchgate.net/publication/366303321_alqdrt_altnbwyt_lmstwy_tqdyr_aldhat_wnmt_alzw_alsbby_alsayd_bmstwy_altmwh_alakadymy_ldy_tlbt_almrhlt_althanwyt_fy_mhafzt_madba

باللغة الأجنبية:

- Anna, Muro & Judit, Castellà & Cristina, Sotoca & Santiago, Estaún, Sergi Valero & Montserrat, Gomà-i-Freixanet.(2015).To what extent is personality associated with time perspective?*anales de psicología*.31(2).488-493. https://psycnet.apa.org/record/2015-17884-012
- Apostolodis,T & Fieulaine,N.(2004).Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI).*Revue European Review of Applied Psychology*.54(3).207-217. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S116290880400043X
- Binda, Kumari.(2015). Level of Aspiration on Academic Performance of School Students. *he International Journal of Indian Psychology*.3 (1).2349-3429. https://oaji.net/articles/2015/1170-1443375976.pdf
- Bolotova, Alla K & Hachaturova, Milana R.(2013).The role of time perspective in coping behavior.*Psychology in Russia: State of the Art*.6(3).120-131 https://psychologyinrussia.com/volumes/?article=2791
- Crokett, Rachel & John, Weinman & Matthew, Hankins & Theresa, Marteau.(2009).Time orientation and health-related behaviour: measurement in general population samples. *Psychol Health*.24(3).333–350. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08870440701813030
- Eric, Erikson.(1968).*Youth and Crisis*.USA: w.w. Norton, New York. https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_
- Fieulaine, N & Apostolidis, T.(2015).Precariousness as a Time Horizon: How Poverty and Social Insecurity Shape Individuals' Time Perspectives.Time.*Springer International Publishing Switzerland*. 213-230. https://www.researchgate.net/publication/283829705_Precariousness_as_a_Time_Horizon_How_Poverty_and_Social_Insecurity_Shape_Individuals'Time_Perspectives
- Hart, C.(2016).How Do Aspirations Matter? *Journal of Human Development and Capabilities*.17(3).324-341. https://eprints.whiterose.ac.uk/100661/15/How%20Do%20Aspirations%20Matter.pdf
- Husman, J. & Shell, D. F.(2008).Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*.(18).166–175. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608007001148
- Janeiro, I & Duarte, A & Araujo, A.& Gomes, A.(2017).Time Perspective, approaches to learning and academic achievement in secondary students.*Learning and Individual Differences*.(55).61-68. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608017300687
- Julia, Moon & Rebecca , J & Lieber, Ilke Bayazitli & Zena, R & Mello.(2023).An Examination of Multidimensional Time Perspective and Mental Health Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.1-14. https://www.mdpi.com/1660-4601/20/6/4688

- Kairys, A & Liniauskaite, A.(2015).Time Perspective and Personality. Time Perspective Theory; Review. *Research and Application*. Essays in Honor of Philip G. Zimbardo. 99- 114. https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-019-00113-x
- Kelly،G (1955).The psychology of personal Construc.Lawerence.USA: WC.New york. https://www.researchgate.net/publication/283826140_Time_Perspective_and Personality
- Luisa, Molinari & Giuseppina, Speltini & Stefano, Passini & Maria, Grazia Carelli.(2016).Time perspective in adolescents and young adults: Enjoying the present and trusting in a better future.Journal Homepage.(25)3.471-492.

  https://www.researchgate.net/publication/277327908_Time_perspective_in_adolescent_and_young_adults_Enjoying_the_present_and_trusting_in_a_better_future
- Maciej, Stolarski a & Jonte, Vowinckel b & Konrad S, Jankowski a & Marcin.Zajenkowski (2016).Mind the balance.be contented.Balanced time perspective mediates therelationship between mindfulness and life satisfaction.*journal of Personality and Individual Differences*.(93).27-31. https://www.researchgate.net/publication/282125522_Mind_the_balance_be contented_Balanced_time_perspective_mediates_the_relationship_between_mindfulness_and_life_satisfaction
- Maciej, Stolarski a & Nicolas, Fieulaine & Wesall, Fan bek.(2015).*Time Perspective Theory;* Review.Research and Application.Essays in Honor of Philip G. Zimbardo.London. Springer Cham Heidelberg.
- Mello,Z & worrell, F.(2013).the relationship of time perspective to age, gender and academic achievement among academicall talented adolescent.*Journal for the education of the gifted*.(29).271-289. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746285.pdf
- Michalina, Marczak & Piotr, Sorokowski & Malgorzata, Sobol-Kwapińska.(2020).Balanced time perspective as a facilitator of immigrants' psychological adaptation.A study among Ukrainian immigrants in Poland.*Transcultural Psychiatry* 0(0).1–15. https://osf.io/preprints/psyarxiv/ybprf/
- Pettigrove, G.(2007).Ambitions.*Ethical Theory and Moral Practice*.10(1).53-68. https://www.jstor.org/stable/40602500
- Peetsma, T.T.D.(2000).Future time perspective as a predictor of school investment.*Scandinavian Journal of Educational Research*.44(2).177–192. https://www.researchgate.net/publication/263450297_Future_Time_Perspective_as_a_Predictor_of_School_Investment
- Rocio, Giselle.F.D.L & Elena, Brenlla(2023).Time Perspective and Decision-Making: A Study on Decisional Patterns in Argentinian Adults.*Avances en Psicología Latinoamericana*.41(1).1-20. https://www.researchgate.net/publication/370034899_Time_Perspective_and_Decision-Making_A_Study_on_Decisional_Patterns_in_Argentinian_Adults

- Romeo, Zeno Cretu & Valeria, Negovan-Zb ganu.(2013).An Exploratory Approach of the Structure of Zimbardo's Time Perspective Concept.*Procedia - Social and Behavioral Sciences*.(78).753 – 757. https://cyberleninka.org/article/n/1208129
- Sederlund, A & Burns, L.& Rogers, W.(2020).Multidimensional Models of perfectionism and procrastination: Seeking determinants of both International.*Journal of Enviromental Research and Public Health*.(17). 1-32. https://ideas.repec.org/a/gam/jijerp/v17y2020i14p5099-d384727.html
- Seema, R & Sircova, A.(2013).Mindfulness–a Time Perspective? Estonian Study.Baltic *Journal of Psychology*.4–21. https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-019-01113-x
- Shan, HR & Schrawat, SS.(2003).Self-concept and level of aspiration among physically challenged students.*Insight Journal of applied Research in Education*.9 (2).36. https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/369407
- Steve, Strand & Joe, Winston.(2008).Educational aspirations in inner city schools. *Educational Studies Journal*.34(4).2 – 26. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055690802034021
- Subramanian, G.(2015).Level of Aspiration Among Higher Secondary Students of Coimbatore District.*Indian Journal Research*.4(6).1991- 2250. https://www.worldwidejournals.com/paripex/recent_issues_pdf/2015/June/June 2015_1434434695__134.pdf
- Tabar, M. & Zebradast, A.(2015).Predicting academic achievement based on dimensions of time perspective among university students.*Biological Forum –An International Journal*.7(2) 1-6. https://www.researchtrend.net/bfij/pdf/1%20MAHDIEH%20SHAFIEE%20TABAR.pdf
- Zena, R.Mello & Frank, C.Worrell.(2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*.Springer International Publishing/Springer Nature.115-129. https://psycnet.apa.org/record/2014-50138-007
- Zimbardo, P.G & Boyd, J.N.(1999).putting time in perspective a valid.reliable individual-difference metric.*journal of personality and social psychology*.(77).1271-1288. http://www.timeperspective.com/Articles/1999PuttingTimeinPerspective.pdf

الملاحق

الملحق (1) شهادة الموافقة على توزيع الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم : 513 / 5 .2022/1

الوادي في : 2022/03/14

مدير التربية

إلى السادة :
مديري الثانويات ببلدية الوادي

الموضوع : الموافقة على توزيع استبيانات .
المرجع : مراسلة السيد مدير جامعة حمة لخضر- الوادي كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية رقم : / بتاريخ : 2022/03/13 .

استنادا إلى المرجع المشار إليه أعلاه ، يشرفني إعلامكم أنه يرخص للطالبة :
الأرقط عائشة المولودة بتاريخ 1976/01/16 بالوادي ، طالبة بجامعة حمة لخضر- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، بتوزيع استبيانات لعينات البحث بمؤسساتكم التي تشرفون عليها وذلك من أجل إتمام مذكرة التخرج لنيل شهادة : **الدكتوراه** تخصص : **علم النفس المدرسي .**
بداية من تاريخ : 2022/03/15 إلى غاية 2022/03/31 .

ملاحظة : تتم العملية تحت إشرافكم المباشر و في إطار ما يسمح به القانون ، مع إلتزام المتربصة بمرافقة الأستاذ(ة) المشرف(ة) بالقانون الداخلي للمؤسسة .

مدير التربية

مديرية التربية بالنيابة
لخضر بركاتي

الملحق (2) الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة بحث

- عزيزي التلميذ:
- عزيزتي التلميذة:

بين يديك مجموعة من الفقرات توضح وجهة نظرك عن موضوعات معينة أرجو أن تختار البديل المناسب، وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يناسبك وأؤكد أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، فلكل منا رؤيته الخاصة، وما يهم الباحثة مشاركتكم في الدراسة الحالية وستستخدم البيانات لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم.

✓ ملاحظة: يرجى تدوين البيانات الآتية:

- الجنس: ذكر ( ) انثى ( )
- المرحلة الدراسية: أولى ( ) ثانية ( ) ثالثة ( )
- الشعبة الدراسية: علمي ( ) أدبي ( )
- الإعادة: معيد ( ) غير معيد ( )
- المستوى الاقتصادية للأسرة: مرتفع ( ) متوسط ( ) منخفض ( )

1- منظور الزمن:

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	**أسعى إلى الحصول على المعرفة الجديدة.**			
2	**أرغب مواصلة التعلم للوصول إلى درجة علمية عالية.**			
3	**أتقبل آراء الآخرين، للاستفادة من تجاربهم .**			
4	**تزداد دافعيّتي للدراسة أكثر إذا لم أحصل على النتيجة التي أرغب.**			
5	**أنفذ المهام المطلوبة رغم وجود عقبات.**			
6	**أحب المطالعة والقراءة باستمرار دون ملل.**			
7	**أرغب في التعلم لأحقق النجاح.**			

8	أسعى للتفوق بامتياز.				
9	أشعر بالارتياح إذ أنهيت حل واجباتي.				
10	أسعى للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات المدرسية.				
11	أهتم بمعرفة الإجابة عن الأسئلة كافة دون ملل.				
12	أؤمن أن الجهد الذاتي يُسهم في تذليل العقبات.				
13	أمتلك المقدرة على تحمل الصعاب لتحقيق أهدافي.				
14	أعتمد على نفسي في حل واجباتي المدرسية.				
15	أرغب القيام بأعمال بحيث أتحمل المسؤولية بمفردي				
16	أمتلك المقدرة لقيادة الأقران وتوجيههم .				
17	يُسهم غياب أستاذي في زيادة الدافعية لديّ والاعتماد على نفسي في التعلم.				
18	يدعم التعليم الجامعي معرفتي العلمية .				
19	أؤمن بأن النجاح الجامعي يعود للجهد في التعلم وليس للحظ.				
20	يسهم التعليم الجامعي في الحصول على مركز اجتماعي مرموق.				
21	يُسهم التعليم الجامعي في تنمية مقدرتي على العمل في المستقبل.				
22	يضمن التعليم الجامعي لي مستقبلاً مرموقاً				
23	يُؤهلني التعليم الجامعي في اتخاذ قرارات سليمة.				
24	يُوفر التعليم الجامعي التخصص الدراسي الذي أرغب.				

2- مستوى الطموح الأكاديمي:

الرقم	الفقرة	لا أوافق تماما	لا أوافق	أحيانا	أوافق	أوافق تماما
1	أعتقد أنه، عندما يجد الفرد نفسه مع أصدقائه وأهله في مناسبة فرح، فهذا من إحدى أهم متع الحياة.					
2	الصور والروائح والأصوات المألوفة في طفولتي، تذكرني في أغلب الأحيان بذكريات رائعة.					
3	القضاء والقدر يحدد الكثير من الأشياء، في حياتي.					
4	غالبا ما أفكر في أشياء كان يجب علي أن أعملها					

	بشكل مختلف في حياتي					
5	تتأثر قراراتي بمن حولي من الناس على وجه الخصوص.					
6	أعتقد بأنه لا بد على الشخص أن يخطط مسبقا ليومه كل صباح.					
7	يسرني أن أفكر بشأن ماضي.					
8	أقوم بأعمالي بشكل اندفاعي.					
9	إذا لم تنجز الأعمال في الوقت المناسب، فلا أهتم بأمرها.					
10	عندما أريد انجاز شيء، أحدد الأهداف وأخذ بعين الاعتبار الوسائل اللازمة لتحقيقها.					
11	عموما هناك الكثير من الذكريات الجيدة أتذكرها أكثر من السيئة.					
12	في أغلب الأحيان، عندما أكون منشغلا بالأعمال المفضلة عندي، أفقد الإحساس بمرور الوقت.					
13	قبل قضاء أوقات مسلية، أفكر أيضا في العمل الضروري الذي يجب القيام به فيما بعد.					
14	ليس مهما كل ما أفعله، لأن ما سيحدث سيكون.					
15	أحب كثيرا القصص المشوقة التي تروي تاريخ الأمم والشعوب القديمة.					
16	تعود إلى ذهني دائما خبرات الماضي المؤلمة.					
17	أحاول أن أعيش حياتي قدر الإمكان على أحسن وجه يوما بعد يوم.					
18	يزعجني التأخر عن المواعيد.					
19	أفضل أن أعيش يومي كما لو أنه آخر يوم في حياتي.					
20	الذكريات السعيدة للأوقات الممتعة تحضر إلى ذهني بسهولة.					
21	أنفذ التزاماتي إزاء أصدقائي أو نحو المؤسسات في الوقت المناسب.					
22	تعرضت لقدر من الإساءة والنبذ في الماضي.					

23	أتخذ القرارات ارتجاليا، حسب ما يدعم الموقف.					
24	أقبل يومي كيفما هو، ولا أحاول التخطيط لما هو متوقع أن أقوم به.					
25	الماضي فيه الكثير من الذكريات غير السارة، وأفضل أن لا أفكر فيها.					
26	من المهم أن تكون حياتي فيها إثارة.					
27	ارتكبت أخطاء في الماضي، التي أتمنى يكون باستطاعتي إصلاحها.					
28	أعتقد بأن التمتع بالعمل الذي أقوم به، أكثر أهمية من إنجازه في الوقت المحدد له.					
29	لدي إحساس بالحنين إلى طفولتي.					
30	قبل اتخاذ القرار، أقارن بين المساوئ والمحاسن.					
31	المخاطرة تمنع تسرب الملل إلى حياتي.					
32	من المهم بالنسبة لي الاستمتاع برحلة الحياة، بدل التركيز فقط على غاياتها.					
33	نادرا ما تجري الأحداث حسب ما كنت أتوقعه.					
34	من الصعب علي نسيان مشاهد غير سارة من مرحلة شبابي.					
35	أفقد الرغبة في عمل ما، يتطلب تفكير وجهد ومتابعة نتائجه.					
36	أغلب المواقف الحالية الممتعة أقارنها بالخبرات الماضية المماثلة لها.					
37	لا أستطيع التخطيط للمستقبل، لأن الأشياء تتغير كثيرا.					
38	مسار حياتي تتحكم فيه قوى، التي لا أستطيع التأثير عليها.					
39	الانشغال بالمستقبل ليس له أي معنى، لأنه في جميع الأحوال لا يمكنني أن أغير أي شئ.					
40	أنجز مشاريعي في الوقت المحدد بالتقدم خطوة بعد خطوة.					
41	أجد نفسي غير مهتما بكلام أفراد عائلتي، عندما					

	يتحدثون عن الأحداث الماضية.					
42	أواجه المخاطر لإضفاء الإثارة في حياتي.					
43	أقوم بإعداد قوائم للأشياء التي سأقوم بها.					
44	في أغلب الأحيان أتبع ما يمليه علي قلبي أكثر مما يمليه علي عقلي.					
45	أستطيع مقاومة الإغراءات عندما أعرف بأن هناك عمل يجب إنجازه.					
46	أجد نفسي دوما مشدودا إلى اللحظة المثيرة.					
47	الحياة في الوقت الحاضر معقدة كثيرا، وأنا أفضل حياة الماضي البسيطة.					
48	أفضل الأصدقاء الذين يتفاعلون عفويا، بدل المتكلفين.					
49	أحب العادات والتقاليد العائلية التي تتكرر بانتظام.					
50	أفكر في الأمور السيئة التي تعرضت لها في الماضي.					
51	أستمر في العمل ولو في ظروف صعبة وغير ممتعة، إذا كانت ذلك سيساعدني على التفوق.					
52	أفضل أن أنفق ما أحصل عليه للتمتع به اليوم، بدل توفيره لتأمين يوم الغد.					
53	أحيانا، حسن الحظ يمنحنا ما هو أفضل، مما نحصل عليه بالعمل الشاق.					
54	أفكر في الأشياء الجميلة التي حرمت منها في حياتي.					
55	أحب أن تكون علاقاتي مع المقربين حميمة ووثيقة.					
56	يوجد دائما من الوقت لكي أكمل وأتدارك عملي.					

شكرا على تعاونكم

الباحثة عائشة الارقط

الملحق (3) خصائص عينة الدراسة

```
FREQUENCIES VARIABLES=الجنس الشعبة
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		الجنس	الشعبة
N	Valid	100	100
	Missing	0	0
Mean		1.67	1.65
Std. Error of Mean		.047	.048
Std. Deviation		.473	.479
Minimum		1	1
Maximum		2	2

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	33	33.0	33.0	33.0
	أنثى	67	67.0	67.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

الشعبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علمي	35	35.0	35.0	35.0
	أدبى	65	65.0	65.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

خصائص العينة

```
FREQUENCIES VARIABLES=الجنس المرحلة الشعبة الإعادة الإقتصادي.للأسرة
  /STATISTICS=STDDEV MINIMUM MAXIMUM SEMEAN MEAN
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		الجنس	المستوى الدراسي	الشعبة الدراسية	الإعادة	المستوى الاقتصادي للأسرة
N	Valid	450	450	450	450	450
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1.69	2.00	1.56	1.80	2.02
Std. Error of Mean		.022	.039	.023	.019	.017
Std. Deviation		.464	.817	.497	.397	.362
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		2	3	2	2	3

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	141	31.3	31.3	31.3
	أنثى	309	68.7	68.7	100.0
	Total	450	100.0	100.0	

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أولى ثانوي	150	33.3	33.3	33.3
	ثانية ثانوي	150	33.3	33.3	66.7
	ثالثة ثانوي	150	33.3	33.3	100.0
	Total	450	100.0	100.0	

الشعبة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علمى	198	44.0	44.0	44.0
	أدبي	252	56.0	56.0	100.0
	Total	450	100.0	100.0	

الإعادة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	معيد	88	19.6	19.6	19.6
	غير معيد	362	80.4	80.4	100.0
	Total	450	100.0	100.0	

المستوى الاقتصادي للأسرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرتفع	26	5.8	5.8	5.8
	متوسط	391	86.9	86.9	92.7
	منخفض	33	7.3	7.3	100.0
	Total	450	100.0	100.0	

الملحق (4) مؤشرات الصدق والثبات لأدوات الدراسة

Correlations

Correlations

		س4	س5	س16	س22	س27	س33
س4	Pearson Correlation	1	.107	.218*	.250*	-.062-	.031
	Sig. (2-tailed)		.290	.029	.012	.542	.762
	N	100	100	100	100	100	100
س5	Pearson Correlation	.107	1	.220*	.033	.127	.209*
	Sig. (2-tailed)	.290		.028	.745	.207	.037
	N	100	100	100	100	100	100
س16	Pearson Correlation	.218*	.220*	1	.467**	.197*	.081
	Sig. (2-tailed)	.029	.028		.000	.050	.423
	N	100	100	100	100	100	100
س22	Pearson Correlation	.250*	.033	.467**	1	.101	-.005-
	Sig. (2-tailed)	.012	.745	.000		.319	.960
	N	100	100	100	100	100	100
س27	Pearson Correlation	-.062-	.127	.197*	.101	1	.052
	Sig. (2-tailed)	.542	.207	.050	.319		.608
	N	100	100	100	100	100	100
س33	Pearson Correlation	.031	.209*	.081	-.005-	.052	1
	Sig. (2-tailed)	.762	.037	.423	.960	.608	
	N	100	100	100	100	100	100
س34	Pearson Correlation	.040	.120	.273**	.040	.034	.097
	Sig. (2-tailed)	.691	.234	.006	.695	.733	.336
	N	100	100	100	100	100	100
س36	Pearson Correlation	.053	.089	.057	.083	.231*	.088
	Sig. (2-tailed)	.603	.379	.576	.411	.021	.385
	N	100	100	100	100	100	100
س50	Pearson Correlation	.141	.081	.571**	.595**	.147	.063
	Sig. (2-tailed)	.161	.422	.000	.000	.144	.535
	N	100	100	100	100	100	100
س54	Pearson Correlation	.122	-.124-	.251*	.220*	.263**	.163
	Sig. (2-tailed)	.226	.218	.012	.028	.008	.105
	N	100	100	100	100	100	100
السلبي	Pearson Correlation	.376**	.347**	.698**	.589**	.432**	.348**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100

Correlations

		س34	س36	س50	س54	السلبي
س4	Pearson Correlation	.040	.053	.141	.122	.376**
	Sig. (2-tailed)	.691	.603	.161	.226	.000
	N	100	100	100	100	100
س5	Pearson Correlation	.120	.089	.081	-.124-	.347**
	Sig. (2-tailed)	.234	.379	.422	.218	.000
	N	100	100	100	100	100
س16	Pearson Correlation	.273**	.057	.571**	.251*	.698**
	Sig. (2-tailed)	.006	.576	.000	.012	.000
	N	100	100	100	100	100
س22	Pearson Correlation	.040	.083	.595**	.220*	.589**
	Sig. (2-tailed)	.695	.411	.000	.028	.000
	N	100	100	100	100	100
س27	Pearson Correlation	.034	.231*	.147	.263**	.432**
	Sig. (2-tailed)	.733	.021	.144	.008	.000
	N	100	100	100	100	100
س33	Pearson Correlation	.097	.088	.063	.163	.348**
	Sig. (2-tailed)	.336	.385	.535	.105	.000
	N	100	100	100	100	100
س34	Pearson Correlation	1	.089	.193	.176	.439**
	Sig. (2-tailed)		.377	.054	.079	.000
	N	100	100	100	100	100
س36	Pearson Correlation	.089	1	.096	.223*	.408**
	Sig. (2-tailed)	.377		.341	.026	.000
	N	100	100	100	100	100
س50	Pearson Correlation	.193	.096	1	.205*	.665**
	Sig. (2-tailed)	.054	.341		.040	.000
	N	100	100	100	100	100
س54	Pearson Correlation	.176	.223*	.205*	1	.530**
	Sig. (2-tailed)	.079	.026	.040		.000
	N	100	100	100	100	100
السلبي	Pearson Correlation	.439**	.408**	.665**	.530**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الايجابي س49 س41 س29 س25 س20 س15 س11 س7 س2
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		س2	س7	س11	س15	س20	س25
س2	Pearson Correlation	1	.225*	.289**	.019	.335**	.130
	Sig. (2-tailed)		.024	.003	.854	.001	.196
	N	100	100	100	100	100	100
س7	Pearson Correlation	.225*	1	.078	.180	-.015-	.050
	Sig. (2-tailed)	.024		.439	.074	.882	.624
	N	100	100	100	100	100	100
س11	Pearson Correlation	.289**	.078	1	.078	.499**	.251*
	Sig. (2-tailed)	.003	.439		.441	.000	.012
	N	100	100	100	100	100	100
س15	Pearson Correlation	.019	.180	.078	1	-.030-	.226*
	Sig. (2-tailed)	.854	.074	.441		.769	.024
	N	100	100	100	100	100	100
س20	Pearson Correlation	.335**	-.015-	.499**	-.030-	1	.051
	Sig. (2-tailed)	.001	.882	.000	.769		.616
	N	100	100	100	100	100	100
س25	Pearson Correlation	.130	.050	.251*	.226*	.051	1
	Sig. (2-tailed)	.196	.624	.012	.024	.616	
	N	100	100	100	100	100	100
س29	Pearson Correlation	.455**	.164	.137	.188	.369**	.078
	Sig. (2-tailed)	.000	.103	.174	.061	.000	.441
	N	100	100	100	100	100	100
س41	Pearson Correlation	.130	.050	.251*	.226*	.051	1.000**
	Sig. (2-tailed)	.196	.624	.012	.024	.616	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س49	Pearson Correlation	.159	.145	.255*	.057	.208*	.026
	Sig. (2-tailed)	.113	.149	.010	.574	.038	.799
	N	100	100	100	100	100	100
الإيجابي	Pearson Correlation	.558**	.387**	.597**	.454**	.506**	.622**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100

Correlations

		س29	س41	س49	الايجابي
س2	Pearson Correlation	.455**	.130	.159	.558**
	Sig. (2-tailed)	.000	.196	.113	.000
	N	100	100	100	100
س7	Pearson Correlation	.164	.050	.145	.387**
	Sig. (2-tailed)	.103	.624	.149	.000
	N	100	100	100	100
س11	Pearson Correlation	.137	.251*	.255*	.597**
	Sig. (2-tailed)	.174	.012	.010	.000
	N	100	100	100	100
س15	Pearson Correlation	.188	.226*	.057	.454**
	Sig. (2-tailed)	.061	.024	.574	.000
	N	100	100	100	100
س20	Pearson Correlation	.369**	.051	.208*	.506**
	Sig. (2-tailed)	.000	.616	.038	.000
	N	100	100	100	100
س25	Pearson Correlation	.078	1.000**	.026	.622**
	Sig. (2-tailed)	.441	.000	.799	.000
	N	100	100	100	100
س29	Pearson Correlation	1	.078	.032	.531**
	Sig. (2-tailed)		.441	.749	.000
	N	100	100	100	100
س41	Pearson Correlation	.078	1	.026	.622**
	Sig. (2-tailed)	.441		.799	.000
	N	100	100	100	100
س49	Pearson Correlation	.032	.026	1	.396**
	Sig. (2-tailed)	.749	.799		.000
	N	100	100	100	100
الإيجابي	Pearson Correlation	.531**	.622**	.396**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الـحتمي س53 س52 س47 س39 س38 س37 س35 س14 س3
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		س3	س14	س35	س37	س38	س39
س3	Pearson Correlation	1	.046	.214*	.182	.003	.073
	Sig. (2-tailed)		.649	.032	.070	.977	.473
	N	100	100	100	100	100	100
س14	Pearson Correlation	.046	1	-.091-	.189	.234*	.174
	Sig. (2-tailed)	.649		.367	.060	.019	.083
	N	100	100	100	100	100	100
س35	Pearson Correlation	.214*	-.091-	1	.214*	.199*	.088
	Sig. (2-tailed)	.032	.367		.032	.047	.383
	N	100	100	100	100	100	100
س37	Pearson Correlation	.182	.189	.214*	1	.412**	.275**
	Sig. (2-tailed)	.070	.060	.032		.000	.006
	N	100	100	100	100	100	100
س38	Pearson Correlation	.003	.234*	.199*	.412**	1	.268**
	Sig. (2-tailed)	.977	.019	.047	.000		.007
	N	100	100	100	100	100	100
س39	Pearson Correlation	.073	.174	.088	.275**	.268**	1
	Sig. (2-tailed)	.473	.083	.383	.006	.007	
	N	100	100	100	100	100	100
س47	Pearson Correlation	.197*	.006	-.041-	-.095-	-.105-	.281**
	Sig. (2-tailed)	.049	.950	.689	.345	.296	.005
	N	100	100	100	100	100	100
س52	Pearson Correlation	.035	.116	.219*	.010	.218*	.164
	Sig. (2-tailed)	.733	.251	.028	.921	.030	.104
	N	100	100	100	100	100	100
س53	Pearson Correlation	.122	.163	.052	.080	.125	.150
	Sig. (2-tailed)	.227	.106	.607	.427	.216	.136
	N	100	100	100	100	100	100
الحتمي	Pearson Correlation	.357**	.420**	.416**	.538**	.563**	.611**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100

Correlations

		س47	س52	س53	الحتمي
س3	Pearson Correlation	.197*	.035	.122	.357**
	Sig. (2-tailed)	.049	.733	.227	.000
	N	100	100	100	100
س14	Pearson Correlation	.006	.116	.163	.420**
	Sig. (2-tailed)	.950	.251	.106	.000
	N	100	100	100	100
س35	Pearson Correlation	-.041-	.219*	.052	.416**
	Sig. (2-tailed)	.689	.028	.607	.000
	N	100	100	100	100
س37	Pearson Correlation	-.095-	.010	.080	.538**
	Sig. (2-tailed)	.345	.921	.427	.000
	N	100	100	100	100
س38	Pearson Correlation	-.105-	.218*	.125	.563**
	Sig. (2-tailed)	.296	.030	.216	.000
	N	100	100	100	100
س39	Pearson Correlation	.281**	.164	.150	.611**
	Sig. (2-tailed)	.005	.104	.136	.000
	N	100	100	100	100
س47	Pearson Correlation	1	.124	.217*	.378**
	Sig. (2-tailed)		.220	.030	.000
	N	100	100	100	100
س52	Pearson Correlation	.124	1	.349**	.519**
	Sig. (2-tailed)	.220		.000	.000
	N	100	100	100	100
س53	Pearson Correlation	.217*	.349**	1	.508**
	Sig. (2-tailed)	.030	.000		.000
	N	100	100	100	100
الحتمي	Pearson Correlation	.378**	.519**	.508**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES= س1 س8 س12 س17 س19 س23 س26 س28 س31 س32 س42 س44 س48 س55 س46
الممتع
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		س1	س8	س12	س17	س19	س23	س26	س28	س31
س1	Pearson Correlation	1	-.051-	-.150-	.120	-.042-	.061	.215*	.190	.026
	Sig. (2-tailed)		.613	.137	.236	.679	.547	.031	.058	.798
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س8	Pearson Correlation	-.051-	1	-.014-	-.025-	.014	.029	.124	.148	.119
	Sig. (2-tailed)	.613		.892	.807	.893	.772	.219	.143	.240
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س12	Pearson Correlation	-.150-	-.014-	1	.284**	.228*	.229*	.226*	.125	.083
	Sig. (2-tailed)	.137	.892		.004	.022	.022	.024	.215	.413
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س17	Pearson Correlation	.120	-.025-	.284**	1	.290**	.297**	.165	.077	-.087-
	Sig. (2-tailed)	.236	.807	.004		.003	.003	.100	.444	.392
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س19	Pearson Correlation	-.042-	.014	.228*	.290**	1	.049	.338**	.259**	.020
	Sig. (2-tailed)	.679	.893	.022	.003		.631	.001	.009	.842
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س23	Pearson Correlation	.061	.029	.229*	.297**	.049	1	.098	.031	.051
	Sig. (2-tailed)	.547	.772	.022	.003	.631		.330	.762	.617
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س26	Pearson Correlation	.215*	.124	.226*	.165	.338**	.098	1	.504**	.224*
	Sig. (2-tailed)	.031	.219	.024	.100	.001	.330		.000	.025
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س28	Pearson Correlation	.190	.148	.125	.077	.259**	.031	.504**	1	.171
	Sig. (2-tailed)	.058	.143	.215	.444	.009	.762	.000		.089

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س31	Pearson Correlation	.026	.119	.083	-.087-	.020	.051	.224*	.171	1
	Sig. (2-tailed)	.798	.240	.413	.392	.842	.617	.025	.089	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س32	Pearson Correlation	.272**	.250*	.004	.066	.129	-.049-	.088	.249*	.347**
	Sig. (2-tailed)	.006	.012	.972	.516	.200	.627	.386	.013	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س42	Pearson Correlation	-.094-	.418**	.121	-.078-	.174	.000	.275**	.161	.235*
	Sig. (2-tailed)	.355	.000	.231	.442	.084	.997	.006	.110	.019
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س44	Pearson Correlation	.229*	.223*	.106	.002	.027	.102	.157	.293**	.093
	Sig. (2-tailed)	.022	.026	.293	.983	.786	.314	.119	.003	.358
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س48	Pearson Correlation	.134	.103	.397**	-.011-	.102	.169	.433**	.308**	.119
	Sig. (2-tailed)	.185	.306	.000	.914	.311	.092	.000	.002	.237
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س55	Pearson Correlation	.171	.087	.294**	.327**	.072	.152	.257**	.258**	-.106-
	Sig. (2-tailed)	.088	.387	.003	.001	.478	.132	.010	.010	.294
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س46	Pearson Correlation	.067	.156	.070	.188	.165	.036	.284**	.319**	-.082-
	Sig. (2-tailed)	.510	.120	.491	.062	.100	.722	.004	.001	.417
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100
الممتع	Pearson Correlation	.302**	.410**	.426**	.340**	.439**	.317**	.669**	.640**	.356**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.001	.000	.001	.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Correlations

		س32	س42	س44	س48	س55	س46	الممتع
س1	Pearson Correlation	.272**	-.094-	.229*	.134	.171	.067	.302**
	Sig. (2-tailed)	.006	.355	.022	.185	.088	.510	.002
	N	100	100	100	100	100	100	100
س8	Pearson Correlation	.250*	.418**	.223*	.103	.087	.156	.410**
	Sig. (2-tailed)	.012	.000	.026	.306	.387	.120	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100

س12	Pearson Correlation	.004	.121	.106	.397**	.294**	.070	.426**
	Sig. (2-tailed)	.972	.231	.293	.000	.003	.491	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س17	Pearson Correlation	.066	-.078-	.002	-.011-	.327**	.188	.340**
	Sig. (2-tailed)	.516	.442	.983	.914	.001	.062	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100
س19	Pearson Correlation	.129	.174	.027	.102	.072	.165	.439**
	Sig. (2-tailed)	.200	.084	.786	.311	.478	.100	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س23	Pearson Correlation	-.049-	.000	.102	.169	.152	.036	.317**
	Sig. (2-tailed)	.627	.997	.314	.092	.132	.722	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100
س26	Pearson Correlation	.088	.275**	.157	.433**	.257**	.284**	.669**
	Sig. (2-tailed)	.386	.006	.119	.000	.010	.004	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س28	Pearson Correlation	.249*	.161	.293**	.308**	.258**	.319**	.640**
	Sig. (2-tailed)	.013	.110	.003	.002	.010	.001	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س31	Pearson Correlation	.347**	.235*	.093	.119	-.106-	-.082-	.356**
	Sig. (2-tailed)	.000	.019	.358	.237	.294	.417	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س32	Pearson Correlation	1	.232*	.093	.088	-.032-	.005	.429**
	Sig. (2-tailed)		.020	.355	.383	.748	.963	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س42	Pearson Correlation	.232*	1	.103	.212*	.014	-.031-	.441**
	Sig. (2-tailed)	.020		.306	.034	.894	.762	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س44	Pearson Correlation	.093	.103	1	.229*	-.003-	.056	.420**
	Sig. (2-tailed)	.355	.306		.022	.974	.577	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س48	Pearson Correlation	.088	.212*	.229*	1	.320**	.222*	.575**
	Sig. (2-tailed)	.383	.034	.022		.001	.027	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س55	Pearson Correlation	-.032-	.014	-.003-	.320**	1	.258**	.438**
	Sig. (2-tailed)	.748	.894	.974	.001		.010	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س46	Pearson Correlation	.005	-.031-	.056	.222*	.258**	1	.404**
	Sig. (2-tailed)	.963	.762	.577	.027	.010		.000
	N	100	100	100	100	100	100	100
الممتع	Pearson Correlation	.429**	.441**	.420**	.575**	.438**	.404**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المستقبل س6 س9 س10 س13 س18 س21 س24 س30 س40 س43 س45 س51 س56
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		س6	س9	س10	س13	س18	س21	س24	س30
س6	Pearson Correlation	1	.055	.220*	.413**	.274**	.331**	-.060-	.211*
	Sig. (2-tailed)		.584	.028	.000	.006	.001	.552	.035
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س9	Pearson Correlation	.055	1	.148	.275**	.179	.181	-.024-	.090
	Sig. (2-tailed)	.584		.141	.006	.075	.072	.814	.373
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س10	Pearson Correlation	.220*	.148	1	.396**	.282**	.382**	-.037-	.254*
	Sig. (2-tailed)	.028	.141		.000	.004	.000	.717	.011
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س13	Pearson Correlation	.413**	.275**	.396**	1	.373**	.339**	-.067-	.448**
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.000		.000	.001	.507	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س18	Pearson Correlation	.274**	.179	.282**	.373**	1	.194	.033	.221*
	Sig. (2-tailed)	.006	.075	.004	.000		.053	.742	.027
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س21	Pearson Correlation	.331**	.181	.382**	.339**	.194	1	.122	.324**
	Sig. (2-tailed)	.001	.072	.000	.001	.053		.228	.001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س24	Pearson Correlation	-.060-	-.024-	-.037-	-.067-	.033	.122	1	-.016-
	Sig. (2-tailed)	.552	.814	.717	.507	.742	.228		.872
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س30	Pearson Correlation	.211*	.090	.254*	.448**	.221*	.324**	-.016-	1
	Sig. (2-tailed)	.035	.373	.011	.000	.027	.001	.872	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

س40	Pearson Correlation	.296**	.131	.383**	.255*	.120	.254*	.046	.342**
	Sig. (2-tailed)	.003	.193	.000	.010	.235	.011	.647	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س43	Pearson Correlation	.114	-.056-	.046	.097	.058	.060	.245*	.274**
	Sig. (2-tailed)	.258	.582	.652	.335	.568	.556	.014	.006
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س45	Pearson Correlation	.146	-.040-	-.007-	.118	.193	.133	.193	.051
	Sig. (2-tailed)	.147	.689	.945	.244	.054	.188	.055	.613
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س51	Pearson Correlation	-.001-	.061	.233*	.275**	.150	.173	.106	.248*
	Sig. (2-tailed)	.994	.543	.020	.006	.137	.084	.294	.013
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س56	Pearson Correlation	.093	-.020-	.230*	.180	.104	.188	.201*	.057
	Sig. (2-tailed)	.360	.841	.022	.073	.303	.061	.045	.572
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
المستقبل	Pearson Correlation	.509**	.324**	.558**	.664**	.512**	.581**	.257**	.566**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.010	.000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

Correlations

		س40	س43	س45	س51	س56	المستقبل
س6	Pearson Correlation	.296**	.114	.146	-.001-	.093	.509**
	Sig. (2-tailed)	.003	.258	.147	.994	.360	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س9	Pearson Correlation	.131	-.056-	-.040-	.061	-.020-	.324**
	Sig. (2-tailed)	.193	.582	.689	.543	.841	.001
	N	100	100	100	100	100	100
س10	Pearson Correlation	.383**	.046	-.007-	.233*	.230*	.558**
	Sig. (2-tailed)	.000	.652	.945	.020	.022	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س13	Pearson Correlation	.255*	.097	.118	.275**	.180	.664**
	Sig. (2-tailed)	.010	.335	.244	.006	.073	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س18	Pearson Correlation	.120	.058	.193	.150	.104	.512**
	Sig. (2-tailed)	.235	.568	.054	.137	.303	.000
	N	100	100	100	100	100	100

س21	Pearson Correlation	.254*	.060	.133	.173	.188	.581**
	Sig. (2-tailed)	.011	.556	.188	.084	.061	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س24	Pearson Correlation	.046	.245*	.193	.106	.201*	.257**
	Sig. (2-tailed)	.647	.014	.055	.294	.045	.010
	N	100	100	100	100	100	100
س30	Pearson Correlation	.342**	.274**	.051	.248*	.057	.566**
	Sig. (2-tailed)	.000	.006	.613	.013	.572	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س40	Pearson Correlation	1	.318**	.101	.184	.017	.572**
	Sig. (2-tailed)		.001	.317	.067	.865	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س43	Pearson Correlation	.318**	1	.244*	.260**	.093	.451**
	Sig. (2-tailed)	.001		.014	.009	.355	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س45	Pearson Correlation	.101	.244*	1	.176	.069	.401**
	Sig. (2-tailed)	.317	.014		.080	.492	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س51	Pearson Correlation	.184	.260**	.176	1	.089	.482**
	Sig. (2-tailed)	.067	.009	.080		.378	.000
	N	100	100	100	100	100	100
س56	Pearson Correlation	.017	.093	.069	.089	1	.329**
	Sig. (2-tailed)	.865	.355	.492	.378		.001
	N	100	100	100	100	100	100
المستقبل	Pearson Correlation	.572**	.451**	.401**	.482**	.329**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	
	N	100	100	100	100	100	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		السلبي	الايجابي	الحتمي	الممتع	المستقبل	منظور
السلبي	Pearson Correlation	1	-.061-	.513**	.546**	.229*	.670**
	Sig. (2-tailed)		.547	.000	.000	.022	.000
	N	100	100	100	100	100	100
الإيجابي	Pearson Correlation	-.061-	1	.168	.324**	.345**	.551**
	Sig. (2-tailed)	.547		.094	.001	.000	.000
	N	100	100	100	100	100	100
الحتمي	Pearson Correlation	.513**	.168	1	.532**	.042	.700**
	Sig. (2-tailed)	.000	.094		.000	.676	.000
	N	100	100	100	100	100	100
الممتع	Pearson Correlation	.546**	.324**	.532**	1	.342**	.816**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000		.001	.000
	N	100	100	100	100	100	100
المستقبل	Pearson Correlation	.229*	.345**	.042	.342**	1	.571**
	Sig. (2-tailed)	.022	.000	.676	.001		.000
	N	100	100	100	100	100	100
منظور	Pearson Correlation	.670**	.551**	.700**	.816**	.571**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=السلبي ا س4 س5 س16 س22 س27 س33 س34 س36 س50 س54
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.710	11

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الايجابي ا س2 س7 س11 س15 س20 س25 س29 س41 س49
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.728	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الـحتمي س53 س52 س47 س39 س38 س37 س35 س14 س3
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.668	10

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= س46 س55 س48 س44 س42 س32 س31 س28 س26 س23 س19 س17 س12 س8 س1
الـممتع
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.743	16

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=المستقبل س56 س51 س45 س43 س40 س30 س24 س21 س18 س13 س10 س9 س6
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.706	14

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=السلبي الايجابي الحتمي الممتع المستقبل منظور
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.758	6

Reliability

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= س25 س20 س15 س11 س7 س2 س54 س50 س36 س34 س33 س27 س22 س16 س5 س4
 س26 س23 س19 س17 س12 س8 س1 س53 س52 س47 س39 س38 س37 س35 س14 س3 س49 س41 س29
 س45 س43 س40 س30 س24 س21 س18 س13 س10 س9 س6 س46 س55 س48 س44 س42 س32 س31 س28
س56 س51
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.831	56

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= س25 س20 س15 س11 س7 س2 س54 س50 س36 س34 س33 س27 س22 س16 س5 س4
 س26 س23 س19 س17 س12 س8 س1 س53 س52 س47 س39 س38 س37 س35 س14 س3 س49 س41 س29
 س45 س43 س40 س30 س24 س21 س18 س13 س10 س9 س6 س46 س55 س48 س44 س42 س32 س31 س28
س56 س51
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Reliability
Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.717
		N of Items	28[a]
	Part 2	Value	.749
		N of Items	28[b]
	Total N of Items		56
Correlation Between Forms			.598
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.749
	Unequal Length		.749
Guttman Split-Half Coefficient			.748

a. The items are: س4، س5، س16، س22، س27، س33، س34، س36، س50، س54، س2، س7، س11، س14، س35، س37، س38، س39، س47، س52، س53 س15، س20، س25، س29، س41، س49، س3.

b. The items are: س1، س8، س12، س17، س19، س23، س26، س28، س31، س32، س42، س44، س48، س55، س46، س6، س9، س10، س13، س18، س21، س24، س30، س40، س43، س45، س51، س56.

Correlations

Correlations

		المتابرة
م1	Pearson Correlation	.595**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م2	Pearson Correlation	.570**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م3	Pearson Correlation	.569**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م4	Pearson Correlation	.592**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100

م5	Pearson Correlation	.673**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م6	Pearson Correlation	.462**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
المثابرة	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		التفوق
م7	Pearson Correlation	.539**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م8	Pearson Correlation	.777**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م9	Pearson Correlation	.435**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م10	Pearson Correlation	.695**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م11	Pearson Correlation	.646**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
التفوق	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		المسؤولية
م12	Pearson Correlation	.681**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100

م13	Pearson Correlation	.546**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م14	Pearson Correlation	.556**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م15	Pearson Correlation	.445**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م16	Pearson Correlation	.612**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م17	Pearson Correlation	.456**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
المسؤولية	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الجامعة
م18	Pearson Correlation	.499**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م19	Pearson Correlation	.445**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م20	Pearson Correlation	.368**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م21	Pearson Correlation	.574**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م22	Pearson Correlation	.672**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م23	Pearson Correlation	.503**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
م24	Pearson Correlation	.439**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	100
الجامعة	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		المثابرة	التفوق	المسؤولية	الجامعة	الطموح
المثابرة	Pearson Correlation	1	.605**	.404**	.341**	.757**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.001	.000
	N	100	100	100	100	100
التفوق	Pearson Correlation	.605**	1	.400**	.388**	.742**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	100	100	100	100	100
المسؤولية	Pearson Correlation	.404**	.400**	1	.269**	.686**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.007	.000
	N	100	100	100	100	100
الجامعة	Pearson Correlation	.341**	.388**	.269**	1	.756**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.007		.000
	N	100	100	100	100	100
الطموح	Pearson Correlation	.757**	.742**	.686**	.756**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	100	100	100	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=المثابرة ،م1 م2 م3 م4 م5 م6
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.726	7

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=التفوق ،م7 م8 م9 م10 م11
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.743	6

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=المسؤولية ،م12 م13 م14 م15 م16 م17
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.713	7

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الجامعة ،م18 م19 م20 م21 م22 م23 م24
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.673	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الطموح الجامعة المسؤولية التفوق المثابرة
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.785	5

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.833	24

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=18م 17م 16م 15م 14م 13م 12م 11م 10م 9م 8م 7م 6م 5م 4م 3م 2م 1م
24م 23م 22م 21م 20م 19م
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	100	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.751
		N of Items	12[a]
	Part 2	Value	.714
		N of Items	12[b]
	Total N of Items		24
Correlation Between Forms			.633
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.775
	Unequal Length		.775
Guttman Split-Half Coefficient			.775

a. The items are: 12م ،11م ،10م ،9م ،8م ،7م ،6م ،5م ،4م ،3م ،2م ،1م.

b. The items are: ،23م ،22م ،21م ،20م ،19م ،18م ،17م ،16م ،15م ،14م ،13م 24م.

الملحق (5) المعالجة الإحصائية للفرضيات

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]				
Sig.	Df	Statistic	Sig.	Df	Statistic		
0.000	450	0.931	0.000	450	0.120	الطموح	
0.000	450	0.981	0.035	450	0.044	منظور	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]				
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.000	141	0.953	0.002	141	0.097	ذكر	الطموح
0.000	309	0.918	0.000	309	0.129	أنثى	
0.000	141	0.912	0.000	141	0.140	ذكر	المثابرة
0.000	309	0.944	0.000	309	0.150	أنثى	
0.000	141	0.869	0.000	141	0.191	ذكر	التفوق
0.000	309	0.751	0.000	309	0.264	أنثى	
0.000	141	0.954	0.000	141	0.152	ذكر	المسؤولية
0.000	309	0.954	0.000	309	0.127	أنثى	
0.000	141	0.872	0.000	141	0.165	ذكر	الجامعة
0.000	309	0.688	0.000	309	0.232	أنثى	

Descriptives

	Statistic			
الطموح	60.63	Mean		
	59.98	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	
	61.28		Upper Bound	
	61.11	5% Trimmed Mean		
	62.00	Median		
	49.455	Variance		
	7.032	Std. Deviation		
	36	Minimum		
	74	Maximum		
	38	Range		
	8	Interquartile Range		
	-1.048	Skewness		
	1.155	Kurtosis		
منظور	17.3054	Mean		
	17.1251	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	
	17.4856		Upper Bound	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			المستوى	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.000	150	0.945	0.000	150	0.130	أولى ثانوي	الطموح
0.000	150	0.920	0.000	150	0.143	ثانية ثانوي	
0.000	150	0.913	0.000	150	0.142	ثالثة ثانوي	
0.000	150	0.951	0.000	150	0.148	أولى ثانوي	المثابرة
0.000	150	0.914	0.000	150	0.129	ثانية ثانوي	
0.000	150	0.925	0.000	150	0.171	ثالثة ثانوي	
0.000	150	0.856	0.000	150	0.225	أولى ثانوي	التفوق
0.000	150	0.751	0.000	150	0.279	ثانية ثانوي	
0.000	150	0.764	0.000	150	0.229	ثالثة ثانوي	
0.000	150	0.957	0.000	150	0.128	أولى ثانوي	المسؤولية
0.001	150	0.967	0.000	150	0.122	ثانية ثانوي	
0.000	150	0.925	0.000	150	0.147	ثالثة ثانوي	
0.000	150	0.751	0.000	150	0.218	أولى ثانوي	الجامعة
0.000	150	0.722	0.000	150	0.230	ثانية ثانوي	
0.000	150	0.808	0.000	150	0.181	ثالثة ثانوي	

17.3278	5% Trimmed Mean
17.3200	Median
3.784	Variance
1.94516	Std. Deviation
10.11	Minimum
24.16	Maximum
14.05	Range
2.28	Interquartile Range
-0.154	Skewness
1.371	Kurtosis

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			الشعبة	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.000	198	0.920	0.000	198	0.125	علمي	الطموح
0.000	252	0.938	0.000	252	0.138	أدبي	
0.000	198	0.937	0.000	198	0.149	علمي	المثابرة
0.000	252	0.931	0.000	252	0.148	أدبي	
0.000	198	0.835	0.000	198	0.255	علمي	التفوق
0.000	252	0.791	0.000	252	0.232	أدبي	
0.000	198	0.953	0.000	198	0.122	علمي	المسؤولية
0.000	252	0.960	0.000	252	0.128	أدبي	
0.000	198	0.822	0.000	198	0.194	علمي	الجامعة
0.000	252	0.732	0.000	252	0.210	أدبي	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			الإعادة	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.062	88	0.973	0.087	88	0.088	معيد	الطموح
0.000	362	0.914	0.000	362	0.130	غير معيد	
0.004	88	0.954	0.001	88	0.131	معيد	المثابرة
0.000	362	0.925	0.000	362	0.156	غير معيد	
0.000	88	0.891	0.000	88	0.183	معيد	التفوق
0.000	362	0.764	0.000	362	0.265	غير معيد	
0.020	88	0.966	0.002	88	0.125	معيد	المسؤولية
0.000	362	0.952	0.000	362	0.131	غير معيد	
0.000	88	0.862	0.000	88	0.160	معيد	الجامعة
0.000	362	0.724	0.000	362	0.221	غير معيد	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			المستوى الإقتصادي.للأسرة	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.003	26	0.865	0.079	26	0.162	مرتفع	الطموح
0.000	391	0.934	0.000	391	0.117	متوسط	
0.019	33	0.921	0.024	33	0.164	منخفض	
0.169	26	0.944	0.007	26	0.203	مرتفع	المثابرة
0.000	391	0.935	0.000	391	0.155	متوسط	
0.012	33	0.914	0.009	33	0.179	منخفض	
0.010	26	0.891	0.004	26	0.211	مرتفع	التفوق
0.000	391	0.779	0.000	391	0.249	متوسط	
0.001	33	0.863	0.002	33	0.201	منخفض	
0.046	26	0.920	0.062	26	0.166	مرتفع	المسؤولية
0.000	391	0.958	0.000	391	0.128	متوسط	
0.018	33	0.920	0.032	33	0.160	منخفض	
0.000	26	0.692	0.000	26	0.264	مرتفع	الجامعة
0.000	391	0.757	0.000	391	0.207	متوسط	
0.000	33	0.820	0.001	33	0.213	منخفض	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0.000	450	0.931	0.000	450	0.120	الطموح
0.000	450	0.933	0.000	450	0.150	المثابرة
0.000	450	0.797	0.000	450	0.243	التفوق
0.000	450	0.957	0.000	450	0.129	المسؤولية
0.000	450	0.761	0.000	450	0.205	الجامعة

Tests of Normality

Shapiro-Wilk	Kolmogorov-Smirnov[a]	

Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	
0.033	450	0.993	0.001	450	0.057	السلبي
0.000	450	0.986	0.000	450	0.065	الايجابي
0.035	450	0.993	0.001	450	0.057	الحتمي
0.000	450	0.979	0.001	450	0.060	الممتع
0.021	450	0.992	0.003	450	0.054	المستقبل
0.000	450	0.981	0.035	450	0.044	منظور

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			الجنس	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.118	141	0.985	0.076	141	0.071	ذكر	السلبي
0.079	309	0.992	0.000	309	0.073	أنثى	
0.063	141	0.982	0.051	141	0.075	ذكر	الايجابي
0.000	309	0.980	0.000	309	0.088	أنثى	
0.146	141	0.986	0.055	141	0.074	ذكر	الحتمي
0.105	309	0.992	0.020	309	0.056	أنثى	
0.006	141	0.973	0.000	141	0.140	ذكر	الممتع
0.000	309	0.973	0.018	309	0.057	أنثى	
0.259	141	0.988	0.084	141	0.070	ذكر	المستقبل

0.036	309	0.990	0.000	309	0.074	أنثى	
0.000	141	0.939	0.006	141	0.091	ذكر	منظور
0.008	309	0.987	0.062	309	0.050	أنثى	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			المستوى	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.400	150	0.990	.200*	150	0.058	أولى ثانوي	السلبي
0.014	150	0.977	0.000	150	0.108	ثانية ثانوي	
0.170	150	0.987	.200*	150	0.063	ثالثة ثانوي	
0.127	150	0.986	.200*	150	0.065	أولى ثانوي	الايجابي
0.006	150	0.974	0.055	150	0.072	ثانية ثانوي	
0.051	150	0.982	0.000	150	0.109	ثالثة ثانوي	
0.050	150	0.982	0.000	150	0.104	أولى ثانوي	الحتمي
0.120	150	0.986	0.027	150	0.078	ثانية ثانوي	
0.066	150	0.983	0.008	150	0.087	ثالثة ثانوي	
0.198	150	0.987	.200*	150	0.064	أولى ثانوي	الممتع
0.000	150	0.961	0.000	150	0.114	ثانية ثانوي	
0.005	150	0.973	0.090	150	0.068	ثالثة ثانوي	
0.010	150	0.976	0.002	150	0.095	أولى ثانوي	المستقبل
0.013	150	0.977	0.005	150	0.090	ثانية ثانوي	
0.548	150	0.992	0.026	150	0.078	ثالثة ثانوي	
0.000	150	0.948	0.001	150	0.101	أولى ثانوي	منظور
0.507	150	0.991	.200*	150	0.053	ثانية ثانوي	
0.002	150	0.968	.200*	150	0.062	ثالثة ثانوي	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			الشعبة	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.205	198	0.990	0.024	198	0.069	علمي	السلبي
0.039	252	0.988	0.001	252	0.076	أدبي	

0.159	198	0.990	0.038	198	0.066	علمي	الايجابي
0.002	252	0.981	0.003	252	0.071	أدبي	
0.079	198	0.987	0.004	198	0.079	علمي	الحتمي
0.117	252	0.991	0.065	252	0.055	أدبي	
0.008	198	0.981	0.015	198	0.072	علمي	الممتع
0.000	252	0.976	0.016	252	0.063	أدبي	
0.307	198	0.992	0.002	198	0.082	علمي	المستقبل
0.030	252	0.988	0.021	252	0.062	أدبي	
0.005	198	0.979	.200*	198	0.046	علمي	منظور
0.001	252	0.980	0.019	252	0.062	أدبي	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			الإعادة	
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic		
0.399	88	0.985	.200*	88	0.065	معيد	السلبي
0.023	362	0.991	0.000	362	0.071	غير معيد	
0.014	88	0.964	0.021	88	0.103	معيد	الايجابي
0.005	362	0.988	0.000	362	0.069	غير معيد	
0.321	88	0.983	.200*	88	0.073	معيد	الحتمي
0.038	362	0.992	0.001	362	0.066	غير معيد	
0.005	88	0.956	0.000	88	0.135	معيد	الممتع
0.000	362	0.979	0.008	362	0.056	غير معيد	
0.146	88	0.978	0.012	88	0.109	معيد	المستقبل
0.039	362	0.992	0.005	362	0.058	غير معيد	
0.008	88	0.960	.200*	88	0.070	معيد	منظور
0.000	362	0.984	0.046	362	0.048	غير معيد	

Tests of Normality

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov[a]			المستوى الإقتصادي.للأسرة
Sig.	df	Statistic	Sig.	df	Statistic	

السلبي	مرتفع	0.089	26	.200*	0.964	26	0.470
	متوسط	0.074	391	0.000	0.989	391	0.006
	منخفض	0.173	33	0.014	0.920	33	0.018
الايجابي	مرتفع	0.113	26	.200*	0.979	26	0.857
	متوسط	0.071	391	0.000	0.982	391	0.000
	منخفض	0.143	33	0.086	0.963	33	0.319
الحتمي	مرتفع	0.199	26	0.009	0.924	26	0.055
	متوسط	0.060	391	0.002	0.992	391	0.035
	منخفض	0.142	33	0.089	0.947	33	0.110
الممتع	مرتفع	0.128	26	.200*	0.963	26	0.454
	متوسط	0.062	391	0.001	0.976	391	0.000
	منخفض	0.140	33	0.099	0.947	33	0.109
المستقبل	مرتفع	0.134	26	.200*	0.972	26	0.678
	متوسط	0.052	391	0.013	0.993	391	0.082
	منخفض	0.103	33	.200*	0.964	33	0.329
منظور	مرتفع	0.147	26	0.153	0.945	26	0.175
	متوسط	0.044	391	0.065	0.983	391	0.000
	منخفض	0.118	33	.200*	0.956	33	0.201

الأبعاد	التكرار
السلبي	58
الايجابي	96
الحتمي	52
الممتع	150
المستقبل	87
المتساوي	7
المجموع	450

مقياس منظور الزمن

الأبعاد	التكرارات الواقعية	النسبة المئوية	الترتيب
الماضي السلبي	58	13.09%	4
الماضي الإيجابي	96	21.67%	2
الحاضر الحتمي	52	11.74%	5
الحاضر الممتع	150	33.86%	1
المستقبل	87	13.09%	3
المجموع	443	100%	/

Test Statistics

Chi-Square	68.885[a]
df	4
Asymp. Sig.	0.000

C1	55.5	100	87	13	57	(فأقل-57)	110	0.24
C2	59.5	187	155	32	61	(58-61)	107	0.24
C3	62.5	284	247	37	64	(62-64)	91	0.20
C4	65.5	361	336	25	67	(65-67)	72	0.16
C5	73.5	450	449	1	75	(فما فوق -68)	70	0.16
						مستويات الطموح الأكاديمي	450	1

	المجموع	المرتفع	المعتدل	المنخفض	
	450	142	91	217	ت.و
	450	150	150	150	ت.م
		-8.00	-59.00	67.00	
		64.00	3481.00	4489.00	
	53.56	0.43	23.21	29.93	
		32%	20%	48%	
	df=2	5.99	المجدولة		
53.560[a]	Chi-Square	%	Expected N	Observed N	
2	df	48%	150	217	طموح أكاديمي منخفض
0.000	Asymp. Sig.	20%	150	91	طموح أكاديمي معتدل
		32%	150	142	طموح أكاديمي مرتفع
		100%		450	Total

الأبعاد	الذكور	الاناث	المجموع
الماضي السلبي	18	40	58
الماضي الإيجابي	27	69	96
الحاضر الحتمي	18	34	52
الحاضر الممتع	46	104	150
المستقبل	29	58	87
المجموع	138	305	443

الجنس	أبعاد منظور الزمن	الماضي السلبي		الماضي الإيجابي		الحاضر الحتمي		الحاضر الممتع		المستقبل		مج	%
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
ذكور	ت.و	18	4.06%	27	6.09%	18	4.06%	46	10.38 %	29	6.55%	138	31.15 %
	ت.م	18.07		29.91		16.20		46.73		27.1 0		138	
		-0.07		-2.91		1.80		-0.73		1.90		33.5 0	
		0.00		0.28		0.20		0.01		0.13		0.63	
إناث	ت.و	40	9.03%	69	15.58%	34	7.67%	104	23.48 %	58	13.09 %	305	68.85 %
	ت.م	39.93		66.09		35.80		103.2 7		59.9 0		305	
		0.07		2.91		-1.80		0.73		-1.90		21.5 0	كا²
		0.00		0.13		0.09		0.01		0.06		0.28	0.91
المجموع		58	13.09%	96	21.67%	52	11.74 %	150	33.86 %	87	19.64 %	443	100%

Crosstabulationالجنس1 * الزمن

Chi-Square Tests

Count

Asymptotic Significance (2-sided)	df	Value		Total	أبعاد منظور الزمن						
					المستقبل	الحاضر الممتع	الحاضر الحتمي	الماضي الايجابي	الماضي السلبي		
0.923	4	.911[a]	Pearson Chi-Square	138	29	46	18	27	18	ذكور	الجنس
0.923	4	0.911	Likelihood Ratio	305	58	104	34	69	40	إناث	
0.641	1	0.218	Linear-by-Linear Association	443	87	150	52	96	58	Total	
		443	N of Valid Cases								

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16.20.

Symmetric Measures

Approximate Significance	Value		
0.923	0.045	Phi	Nominal by Nominal
0.923	0.045	Cramer's V	
	443	N of Valid Cases	

المستوى الاقتصادي	أبعاد منظور الزمن	الماضي السلبي		الماضي الإيجابي		الحاضر الحتمي		الحاضر الممتع		المستقبل		مج	%
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
مرتفع	ت.و	4	0.90%	7	1.58%	4	0.90%	6	1.35%	4	0.90%	25	5.64%
	ت.م	3.27		5.42		2.93		8.47		4.91		25	
		0.73		1.58		1.07		-2.47		-0.91		33.50	
		0.16		0.46		0.39		0.72		0.17		1.90	
متوسط	ت.و	46	10.38%	85	19.19%	46	10.38%	133	30.02%	75	16.93%	385	86.91%
	ت.م	50.41		83.43		45.19		130.36		75.61		385	
		-4.41		1.57		0.81		2.64		-0.61			
		0.39		0.03		0.01		0.05		0.00		0.49	
منخفض	ت.و	8	1.81%	4	0.90%	2	0.45%	11	2.48%	8	1.81%	33	7.45%
	ت.م	4.32		7.15		3.87		11.17		6.48		33	
		3.68		-3.15		-1.87		-0.17		1.52		21.50	كا²
		3.13		1.39		0.91		0.00		0.36		5.79	8.17
المجموع		58	13.09%	96	21.67%	52	11.74%	150	33.86%	87	19.64%	443	100%

Chi-Square Tests

Asymptotic Significance (2-sided)	df	Value	
0.417	8	8.171[a]	Pearson Chi-Square
0.435	8	7.988	Likelihood Ratio
0.559	1	0.342	Linear-by-Linear Association
		443	N of Valid Cases

a. 5 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.93.

Crosstabulationالاقتصاد * الزمن

		Total	أبعاد منظور الزمن				
			المستقبل	الحاضر الممتع	الحاضر الحتمي	الماضي الايجابي	الماضي السلبي
المستوى الاقتصادي	مرتفع	25	4	6	4	7	4
	متوسط	385	75	133	46	85	46
	منخفض	33	8	11	2	4	8
Total		443	87	150	52	96	58

Symmetric Measures

Approximate Significance	Value		
0.417	0.136	Phi	Nominal by Nominal
0.417	0.096	Cramer's V	
	443	N of Valid Cases	

Ranks

الطموح الاكاديمي	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	ذكر	141	190.77	26899.00
	أنثى	309	241.35	74576.00
	Total	450		

Test Statistics[a]

الاكاديمي الطموح	
Mann-Whitney U	16888.000
Z	-3.832
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.000

Ranks

الطموح الاكاديمي	الدراسية الشعبة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	علمي	198	240.69	47656.50
	أدبي	252	213.57	53818.50
	Total	450		

Test Statistics[a]

الاكاديمي الطموح	
Mann-Whitney U	21940.500
Z	-2.199
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.028

Ranks

الطموح الاكاديمي	الإعادة	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	معيد	88	179.27	15775.50
	معيد غير	362	236.74	85699.50
	Total	450		

Test Statistics[a]

الاكاديمي الطموح	
Mann-Whitney U	11859.500
Z	-3.724
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.000

Ranks

الطموح الاكاديمي	المستوى الدراسي	N	Mean Rank
	ثانوي أولى	150	224.14
	ثانوي ثانية	150	218.03
	ثانوي ثالثة	150	234.34
	Total	450	

Test Statistics[a,b]

الاكاديمي الطموح	
Kruskal-Wallis H	1.208
df	2
Asymp. Sig.	0.547

Ranks

الطموح الاكاديمي	المستوى الإقتصادي. للأسرة	N	Mean Rank
	مرتفع	26	200.62
	متوسط	391	228.05

Test Statistics[a,b]

الاكاديمي الطموح	
Kruskal-Wallis H	1.326
df	2

	منخفض	33	214.88	Asymp. Sig.	0.515
	Total	450			