عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس

لينا صالح عثمان أبو عمر

رسالة ماجستير

القدس . فلسطين

1443هـ -2022 م

الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس

إعداد

لينا صالح عثمان أبو عمر

بكالوريس خدمة اجتماعية /جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

المشرف: الدكتور عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا /كلية العلوم التربوية /جامعة القدس

1443هـ – 2022م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الإرشاد النفسي والتربوي

إجازة الرسالة

الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس

اسم الطالبة: لينا صالح عثمان أبو عمر

الرقم الجامعي: 21820061

إشراف: د .عمر الريماوي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2022/5/28م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. عمر الريماوي : التوقيع: .....
2. ممتحناً داخلياً: د.إياد الحلاق : التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً: د.إيناس الزين التوقيع: .....

القدس /فلسطين

1443هـ - 2022 م

الإهداء

إلى روح من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكرهم فؤادي والدي رحمهما الله...

إلى توأم روحي ومصدر قوتي أختي العزيزة منى...

إلى من وقفن بجانبي وشددن من أزري أخواتي العزيزات...

إلى كل من ساندني ولو بابتسامة صديقاتي العزيزات...

إلى كل من علمني حرفاً...

إلى وطني العزيز فلسطين...

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أي درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: لينا صالح عثمان أبو عمر

التوقيع :

التاريخ : 2022/5/28

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين ... أشكر الله تعالى على ما وفقني به لإتمام هذا العمل.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتور الفاضل" عمر الريماوي "المشرف على هذه الرسالة والذي كان له الفضل في إنارة طريق البحث لي من خلال توجيهاته وإرشاداته.

كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل لما بذلوه من جهد في مراجعتها وتدقيقها وإبداء أرائهم بها.

كما أتقدم بوافر شكري وتقديري إلى جميع أساتذتي الأفاضل، وأخص بالذكر أساتذة كلية العلوم التربوية/قسم الإرشاد النفسي والتربوي لما قدموه لي من العلم والمعرفة.

وأتقدم بوافر شكري وتقديري لجامعتي جامعة القدس وزملائي في الجامعة، لما قدموه لي من دعم ومساعدة طوال فترة دراستي .

وأخيراً لا يسعني إلا أن أوجه شكري وامتناني لعائلتي وأحبتي وأصدقائي لما قدموه لي من دعم ومحبة ومساعدة طوال فترة دراستي، والى كل من وقف إلى جانبي ودعمني وشجعني طيلة دراستي خالص شكري وتقديري لهم جميعاً فائق الشكر والاحترام والتقدير.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف الى مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس، واشتملت عينة الدراسة على (380) طالب/ة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. اتبعت الباحثة المنهج الإرتباطي لملاءمته لطبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، وتحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس (0.72)، و(0.86) لمستوى قلق المستقبل، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الأسلوب المعرفي جاء باتجاه الأسلوب الحذر لدى طلبة جامعة القدس وجاءت بدرجة متوسطة، كما تبين أن مستوى قلق المستقبل جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة أنه توجد علاقة عكسية سلبية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة) ومستوى قلق المستقبل، بينما تبين وجودعلاقة طردية ايجابية بين درجة الأسلوب المعرفي (الحذر) ومستوى قلق المستقبل, كما أظهرت وجود فروق في الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) تعزى لمتغير الجنس، باتجاه الحذر وكانت الفروق لصالح الذكور، وتبين عدم وجود فروق في الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) تعزى لمتغير الكلية، والمستوى الدراسي، بينما تبين وجود فروق يعزى لمتغير المعدل التراكمي باتجاه الأسلوب الحذر لصالح (أقل من 75).

كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس ومتغير الكلية، بينما يبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح (سنة ثالثة)، والمعدل التراكمي لصالح (أقل من 75). وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالاساليب المعرفية وخاصة الاسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) والتي تعبر عن طريقة تعامل الفرد في المواقف المختلفة في مواجهة قلق المستقبل.

الكلمات المفتاحية: الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، قلق المستقبل.

The Cognitive Method (Risk- Caution) Of the Students of Al-Quds University and Its Relationship within Future Anxiety

Prepared by: Lina Saleh Othman Abu Omar

Supervisor: Dr. Omar Rimawe.

Abstract

The study aimed to identify the cognitive method (risk- caution) of the students of Al-Quds University. The sample of the study included (380) male and female students. It was selected by the stratified random method. The researcher used the correlation approach as a convenient to the nature of the problem and its goals. The tool was verified by the total degree of the stability coefficient of the study fields according to Alpha Cronbach. The total degree for the cognitive method (risk and caution) of Al-Quds University students was (0.72) and (0.86) which indicated the future anxiety. The results of the study showed that the degree of the cognitive method towards the caution method indicated a moderate level. The level of the future anxiety showed also a moderate level. The study showed that there was a negative inverse correlation between the cognitive method (risk) and the level of future anxiety whereas there was a positive correlation between the degree of the cognitive method (caution) and the level of the future anxiety. The study also indicated that there were differences in the cognitive method (risk – caution) referred to the gender variable towards caution among the male students.

There were no differences in the cognitive method (risk – caution) referred to the faculty variable and the academic level whereas there were differences referred to the cumulative average towards the caution method in average(less than 75).

The study showed that there were no differences in the level of the future anxiety between Al-Quds university students referred to the variables of gender and faculty whereas there were statistically significant differences in the level of the future anxiety among the students referred to the academic level variable

(3rd year) and the cumulative average for those students who scored (less than 75).

According to the results of the study, the researcher recommended that there is a necessity to have more interest in the cognitive methods and mainly(risk – caution) which express the way in which individual interact in varied attitudes to face the future anxiety.

Key words: Cognitive method (Risk – Caution), Future Anxiety.

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- محددات الدراسة.
- تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة:

تعتبر الأساليب المعرفية من الأساليب الحديثة والمهمة والمتنوعة في علم النفس المعرفي، حيث تميز الفروق الفردية بين الافراد ومن بين هذه الأساليب أسلوب (المجازفة – الحذر) وهو أحد الأساليب المعرفية الذي يعبر عن طريقة الفرد في مواجهة مشكلاته وكيفية التعامل معها، والأساليب المعرفية تكشف عن هذه الفروق بين الطلبة، ولها أهمية وتأثير على الصحة النفسية للطلبة حيث أن الإنسان في الوقت الحاضر يعيش في عالم متغير، وتعقيد الحياة التي يعيشها قد تؤدي الى عدم تحقيق الأهداف المرجوة مما قد يثير حالة من القلق وبالأخص القلق من المستقبل لدى الطلبة ، حيث يشكل المستقبل والاهتمام به الأولوية في حياة الشباب الأمر الذي يدعو الى القيام بدراسة علمية من أجل تعرفنا على أهمية هذا المتغير لشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم الشباب الجامعي.

ولقد شهدت الأساليب المعرفية إهتماماً متزايداً منذ النصف الثاني من القرن الماضي لأنها من الموضوعات الحيوية في علم النفس المعرفي، التي ترتبط بمشاعر الأفراد وسلوكهم وتحصيلهم الفكري، وبالعمليات العقلية، فتعد الأساليب المعرفية الأساس في العمليات العقلية، وقد تختلف العمليات العقلية بين الأفراد تبعا لأساليبهم المعرفية التي تصف الطرائق التي تتم بها تلك العمليات وتحددها (الفرماوي، 2013).

وأسلوب (المجازفة – الحذر) هو أسلوب معرفي يعتمده الأفراد في المواقف اليومية وطريقة حل المشكلات بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم في ضوء إدراكهم لطبيعة تلك المواقف وتعتمد هذه العملية على صيغ عديدة لتصنيف المعلومات وتركيبها وتحليلها وخزنها واستدعائها عند الضرورة

ويعدها مسك (Messick, 1984) تفضيلات إدراكية تفيد الأفراد في الاستجابة المناسبة للمواقف التي تجابهم وتعبر عن الاتساق الواعي للفرد في تناول مشكلات الحياة(Groome, & Grant, 2005) .

وفي هذا الصدد للأساليب المعرفية طرائق يلجأ اليها الأفراد في حصولهم على المعلومات من البيئة، وأنها توضح أيضاً كيفية التعامل مع المعلومات وكيفية تصنيفها وتركيبها وتحليلها، وخزنها، واستدعائها عند الضرورة، ولهذا فإن مجموعة العمليات التي يمارسها الفرد في المواقف التعليمية تسهم بدور واضح في النمو العقلي من ناحية، وتوسيع مدارك الفرد ومهاراته المعرفية من ناحية أخرى .

وعليه فإن تحديد الأساليب المعرفية لدى الطلبة تمكننا من معرفة سماتهم وخصائصهم الشخصية وقدراتهم العقلية لتوفير ظروف تعليمية أفضل لهم (الشريف،1982).

لأن هناك بعض من طلبة الجامعات، يعانون من صعوبة احراز المعلومات من حيث تعلمها واكتسابها، والاحتفاظ بها والتعبير عنها، والسبب في ذلك يعزى الى أن عرض وتجهيز المعلومات بالطرق التقليدية يضعف أنماط الإستثارة الذاتية للنشاط العقلي المعرفي للطالب (الزيات، 2001).

ويرتبط الإسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) بمدى الفروق الفردية بين الأفراد في إقبالهم على المجازفة وانتهاز الفرص، لتحقيق هدف معين وهذا ما يميز المجازفة، في مقابل الحصول على ضمانات مؤكدة، قبل الدخول في أي مغامرة، وهذا ما يميز الحذر، ويلاحظ أيضا أن المجازف يعتمد على التخمين في الموقف ذات البدائل المعقدة، ويتميز بروح المغامرة، بينما الحذر يتسم بالسير فوق الطرق المرسومة ووفق خطوات محددة ودقيقة، وضرورة توظيف الإسلوب المعرفي في بيئات التعلم على دور الأساليب المعرفية في تنمية التعامل وتصميم بيئات التعلم (حسين، 2017).

وتعد الجامعة إحدى المؤسسات التربوية المهمة التي تشارك في عملية التنشئة الإجتماعية، والتي تحقق أهداف المجتمع من خلال تنمية القدرات الشخصية، وتعلم المعارف والمهارات، وتشكيل السلوك وضبطه، وغيرها من الوظائف التي تسهم في بناء أفراد قادرين على تحقيق ذاتهم والتغلب على ما

يواجههم من مشكلات تثير القلق لديهم، وإن أحد مصادر القلق هو توقع تهديد ما، سواء كان هذا التهديد معلوم أو غامض فمن البديهي أن يرتبط بالتوقع بالأحداث المستقبلية، ولا ينشأ القلق من ماضي الفرد، وإنما هو خوف من المستقبل وما يحمله من أحداث تهدد وجود الفرد أو سلامته وراحته . فالقلق ينجم من الخوف بشأن أمور يتوقع الفرد حدوثها في المستقبل، والتفكير بشأن الأحداث المستقبلية لا تشكل مشكلة إلا إذا كان يصاحبها قلق لا يمكن السيطرة عليه ويكون عندئذ القلق حالة مزمنة يصعب التعامل معها (Barlow, 2004).

وتعد ظاهرة قلق المستقبل من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بها علماء النفس في العصر الحديث، حيث أصبحت ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة الصعبة والمعقدة، وقد ينشأ عن أفكار خاطئة لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك الموقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية والواقعية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي (شقير، 2005).

2.1 مشكلة الدراسة:

يعاني بعض الطلبة الجامعيين من الإندفاع والتسرع او الحذر في إتخاذ القرارات، وذلك مرتبط بقلق المستقبل لديهم مما قد يدفعهم لإتخاذ القرارات الخاطئة التي قد تعيق تحقيق أهدافهم وطموحاتهم لذا تعتبر دراسة الأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة مساعدة في تفسير المشكلات التي تواجههم والتي تؤثر في طريقة تفكيرهم وكيفية تعاملهم مع المواقف المختلفة، ومما لا شك فيه أصبح التفكير في المستقبل والتنبؤ به من الأمور التي تهم الطلبة الجامعيين حيث يتزايد قلق الطلبة بسبب الخوف مما يحمله المستقبل بعد إنهاء الدراسة والتخرج، وهناك الكثير من العوامل التي ترتبط بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، التي تتمثل في إمكانية الحصول على العمل بعد إنهاء الدراسة، وتحقيق حياة كريمة،

فجميع هذه العوامل تعد مصادر أساسية لقلق المستقبل كونها عناصر أساسية وحاجات ترتبط بالنمو والتطور وتحقيق الذات، وتعكس خطورة قلق المستقبل سلباً على إدراك الطلبة وقدراتهم وطموحاتهم المستقبلية مما يجعلهم عرضة للإضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الفعال، الأمر الذي جعل هذه العلاقة بحاجة إلى البحث والدراسة وجعل موضوع البحث يؤلف مشكلة تقتضي دراستها والتعرف عليها، لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة على السؤال الآتي :**هل يوجد علاقة بين الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟**

3.1 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس؟
2. ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟
3. هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟
4. هل تختلف درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة وهي: الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي؟
5. هل تختلف متوسطات إستجابات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات وهي: الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي؟

4.1 فرضيات الدراسة:

1. لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس.

2. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.

4. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

5. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

6. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس.

7. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية.

8. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

9. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

6.1 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تسعى الى التعرف على الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة، وذلك من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال تناولها لطلبة الجامعة والمرحلة الجامعية حيث انها مرحلة تعليمية مهمة، لأنها تترك آثارها على مستقبل الطلبة دراسياً ومهنياً، وتعد عاملاً مهماً في النمو الإجتماعي للفرد، وتحقق لهم التكيف والصحة النفسية، وطلبة الجامعة هم أكثر عرضةً للإضطرابات النفسية المختلفة، والمتنوعة والتي من بينها قلق المستقبل، وبإعتبار أن طلبة الجامعة في مرحلة الشباب، وهي مرحلة مليئة بالقلق تجاه المستقبل، فهم في أمس الحاجة الى البرامج الإرشادية لتدريبهم على التخطي والتغلب على هذه المعوقات، ويأتي البحث الحالي كمحاولة للتعرف على طبيعة الفروق في الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) و علاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة لغرض دراستها بغية الإستفادة منها لصالح الطلبة، وإضافة علمية للرصيد المعرفي وتطبيقاته العملية والتربوية والإجتماعية، إذ تواجه أي نظام تربوي في العالم هو القدرة على إكساب الطلبة مهارات فكرية غير تقليدية، وعلى ضوء ذلك يجب أن يبدأ الإهتمام بقدراتهم العقلية، وتشكيل أساليب معرفية ومهارات فكرية غير تقليدية تحدد لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات.

الأهمية التطبيقية:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجانب التطبيقي من خلال:

- تكمن أهمية الدراسة من موضوعها حيث تكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس، وأيضاً أهمية عينة الدراسة وهم فئة الشباب الجامعي حيث أنهم نواة وركيزة المجتمع .
- تسهم الدراسة في اثراء البحث العلمي لأهمية موضوعها وقلة الأبحاث على موضوع الدراسة.

- إن أهمية دراسة الفروق في الأساليب المعرفية التي يمتلكها الطلبة في تعاملهم المعرفي تساعد الأساتذة والقائمين على التعليم للتعامل مع تلك الأساليب ومراعاة سماتهم وخصائصهم الشخصية عند اختيار الأسلوب التعليمي المناسب.
- تعد الأساليب المعرفية من المواضيع الحديثة في علم النفس المعرفي، وتعبر عن طريقة تعامل الطلبة في المواقف المختلفة التي تواجههم من القلق نحو المستقبل.

5.1 أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس.
- التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس.
- التعرف على العلاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس.
- التعرف على الفروق في مستوى الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة وهي: الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي.
- التعرف على الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الدراسة وهي: الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي.

7.1 حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية :طلبة جامعة القدس / حرم أبو ديس.

الحدود المكانية :جامعة القدس / حرم أبو ديس.

الحدود الزمانية :طبقت هذه الدراسة في العام الأكاديمي 2021-2022 م.

الحدود المفاهمية :اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الاجرائية :اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الاحصائية المناسبة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر):

أما **الأسلوب المعرفي(المجازفة – الحذر)** فقد عرفه (الأسدي،2013: 314) بأنه طريقة توضح مدى الفروق القائمة بين الأفراد في مدى إقبالهم على المغامر، فالأفراد المجازفون يميلون إلى اقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون للحصول على ضمانات مؤكدةٍ قبل الدخول في أية مغامرة.

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) يشير إلى مدى الفروق بين الأفراد في مدى إقبالهم على المجازفة، فالأفراد المجازفون يميلون إلى إقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم، مقابل أولئك الأفراد الحذرين الذين يميلون للحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مجازفة أو مغامرة (عبد المجيد،2011: 61).

الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) المعد لأغراض البحث.

قلق المستقبل:

عرف بارلو (Barlow, 2004; 1252) **قلق المستقبل** بأنه "حالة مزاجية سلبية تتميز بأعراض التوتر البدني والتخوف من المستقبل كما وإنها تتميز بالتأثير السلبي من حيث إن الشخص يركز على احتمالية خطر أو سوء حظ لا يمكن السيطرة عليه."

قلق المستقبل اجرائيا :هو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس قلق المستقبل المعد لاغراض البحث.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً :الإطار النظري.

1.الأسلوب المعرفي.

2.قلق المستقبل.

ثانياً :الدراسات السابقة.

1.الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر).

2.الدراسات المتعلقة بقلق المستقبل.

ثالثاً :التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 الأساليب المعرفية:

المقدمة:

يعود تاريخ مفهوم الأساليب المعرفية إلى وليم جيمس عندما أكد أهمية دراسة الفروق الفردية من خلال الأساليب المختلفة التي يتبناها الأفراد، إلى وجود فروق في عادات الأفراد في مواقف التذكر والإدراك واتخاذ القرار وحل المشكلات، وإذا كانت الأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية أو أشكال الأداء المفضلة للأفراد في تصور وتنظيم المثيرات المحيطة به فإن أسلوب (المجازفة – الحذر) أحد هذه الأساليب المعرفية بمجال دراسة الفروق القائمة بين الأفراد على مدى إقبالهم على المجازفة أو المغامرة، ومدى توافقهم والتفاعل بينهم، إذ إن لكلا البعدين خصائص وسمات منفردة في كيفية تعامل الأفراد في المواقف المختلفة والطريقة الأكثر تفضيلاً لديهم في الإدراك والتفكير، وفي تناول معالجة المعلومات واسترجاعها في المواقف المختلفة. (الدحدوح ، 2010)، فالفرد الذي يقع في أحد طرفي هذا البعد(المجازفة)، يمتاز بميله لروح المغامرة وتحدي المجهول وتخطي الحواجز واغتنامه الفرص في تحقيق الأهداف، كما أنه أكثر ثقة بالنفس وقدرة على اتخاذ القرارات، مقابل الفرد الذي يقع في البعد الأخر(الحذر)، فيفضل المواقف التقليدية والمألوفة ويميل إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أية مجازفة أو مغامرة، ولا يبدي رغبة في تحدي المجهول أو التجريب، ولا يتخذ القرار بضوء التخمين (العتوم، 2004).

2.2 الأسلوب المعرفي:

1.2.2 تعريف الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)

تتعدد مداخل تفسير سلوك المتعلم فمنها السلوكية، أو المعرفية، أو الوجدانية، ويعتبر الأسلوب المعرفي أحد الإتجاهات الحديثة التي تهتم بتفسير السلوك الإنساني وفهم النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك بما يدعم العملية التعليمية، ويعد أسلوب المجازمة مقابل الحذر أحد الأساليب المعرفية التي توضح مدى الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث السرعة في اتخاذ القرارات وقبول المواقف غير التقليدية، أما الأفراد الذين ينتمون لنمط الحذر فهم أكثر إنتباها للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات حيالها، وهم أقل ميلا للمجازفة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم، أما فئة الأفراد ذوي نمط المجازفة فهم في الغالب أكثر ميلا للمجازفة والتجريب وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة (حسين،2017).

ويعرف كاجان والاش (Kagan & Wallach, 1964) الأسلوب هو الذي يبين مدى الفروق بين الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، فالمجازفون أكثر اعتماداً على التخمين في مواقف إتخاذ القرارات والدخول في المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم، أما الحذرون يميلون للحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي مجازفة أو مشروع جديد (الشريف، 118:1982).

وهو أسلوب يشير إلى فئتين من الأفراد، الفئة الأولى فئة المجازفين الذين تكون لديهم الرغبة في المجازفة وتحدي المجهول لتحقيق أهدافهم، أما الفئة الثانية فهي فئة الحذرين المتيقظين الذين لا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول وتجريبه بل يفضلون المواقف التي تمتاز بالتقليدية والألفة (De Bono, 1977:115).

والمجازفة أسلوب يمتاز بالنشاط الزائد للفرد والطموحات المتأججة والإحساس بنفاد الوقت إزاء الهدوء والإحساس بسعة الوقت للحذر (Logan, 1988:78).

وهو أيضاً نشاط معرفي يتميز بالمجازفة إزاء مواقف الحياة اليومية، ويتجلى ذلك في قيمته التنبوئية، ويتباين الأفراد فيه بمدركاتهم وتصوراتهم تجاه إحتمالات ظهور النتائج المترتبة عند مشاركتهم أو عدم مشاركتهم في المواقف التي تتعلق بالمخالفات والتعبير عن هذا النشاط بعدد المرات التي يرتبط بها نشاط الفرد أثناء حياته(Zuckerman & Horvath, 1993: 41) .

ويعرف العمري (2007: 21) مدى مجازفة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقليل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس.

ويتضمن هذا الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) مدى مخاطرة الفرد أو حرصه وحذره عند إتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، فالفرد الذي يمتاز بأسلوب المجازفة، يميل إلى المغامرة ويقبل المواقف الجديدة ذات النتائج غير المتوقعة، أما الفرد الذي يمتاز بأسلوب الحرص والحذر، فإنه لا يقبل بسهولة التعرض لمواقف فيها مخاطرة، حتى ولو كانت نتائجها مؤكدة، ويرتبط هذا الأسلوب إلى درجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس (الفرماوي، 2013: 49).

وأشارت الدراسات إلى أن تحديد الأساليب المعرفية لدى الطلبة له أثر كبير في تنظيم العمليات العقلية، إذ تساعد على التنبؤ بإنجاز الفعاليات ومعرفة أساليبهم في معالجة المعلومات لأنها تعد الطريقة المميزة للمتعلمين في الفهم والإدراك والتذكر وتخزين المعلومات وترجمتها واستخدامها للانتفاع بها، كدراسة جاسم (2015) في التنبؤ بالإنجاز بدلالة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، كما أوضحت أغلب الدراسات إلى أن معرفة الأساليب المعرفية تعد عاملاً مساعداً للمدرسين في تحديد الطريقة التعليمية المناسبة في التعامل مع المعلومات والصعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلمين أثناء

عملية التعلم وتفاعلهم مع مواقف الحياة المتشابهة، ويمكننا ذلك من معرفة سماتهم وخصائصهم الشخصية لتوفير ظروف تعليمية أفضل لهم كدراسة (الكعبي، 2010) التي أشارت إلى أن المنهاج التعليمي المصمم وفق إستراتيجية المعرفة ما وراء الإدراكية للطلاب المجازفين والحذرين قد حقق نتائج إيجابية في التعلم والإحتفاظ بالمهارات، وأنها لها أهمية وأثر فاعل لذوي المجازفة مقابل الحذر في التعلم بشكل أفضل من المنهاج التقليدي.

وأوضحت دراسة كلاً من بلسبرمانين وأنونسيا (Balasubramanian, & Anouncia, 2018) أن الأسلوب المتعلم المعرفي أهمية كبيرة في تصميم بيئات التعلم المختلفة، وتيسير إدارة المحتوى وتحليل بيانات المتعلم، والتقييم المناسب للمتعلم التنمية المعارف والمهارات لديه، ومن هذه الأساليب هو أسلوب المجازفة– الحذر هذا الأسلوب المعرفي والذي له أهمية كبيرة .

كما أظهرت دراسة زالسكي (Zaleski, 1980) في مجال علاقة أسلوب المجازفة الحذر بقوة تحمل الشخصية، بأن الأفراد من ذوي أسلوب المجازفة يتميزون عن الأفراد ذوي أسلوب الحذر بأنهم أكثر رغبة في حب التملك والسيطرة والتحدي كما أنهم يتصفون بثقة بالنفس وتأكيد للذات، وأنهم أكثر انفتاحا في العلاقات المتبادلة بين الأشخاص وبخاصة مع الجنس الآخر وأكثر قدرة على اتخاذ القرار .ويظهر الاختلاف عند الأفراد بين أسلوب المجازفة والحذر بسبب التأثير الذي تقوم به مكونات الشخصية في تفسير هذا الاختلاف، وأن الأفراد من ذوي قوة تحمل الشخصية العالية هم الذين سيقيمون الحدث على أنه أقل من أن يهددهم وأن باستطاعتهم التعامل معه ومن ثم السيطرة عليه (جابر والخضيري،1987).

كما يمثل هذا الأسلوب المعرفي المجازفة الحذر الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الفرد في الإدراك والتفكير، وفي تناول معالجتها واسترجاعها في المواقف المختلفة والتي تميز الشخص المجازف بميله إلى المغامرة في اتخاذ القرارات وثقة عالية في النفس وتحدي المجهول وتخطي الحواجز وبعكسه

الأفراد الحذرين الذين لا يفضلون اتخاذ القرارات السريعة أو تخطي الحواجز ويفضلون المواقف المألوفة والتقليدية والواقعية وهو من الأساليب المهمة يستعمل في توافق الأفراد والتفاعل بينهم (الكعبي،2010).

2.2.2 طبيعة الأساليب المعرفية: (الدحدوح، 2010).

1. الأساليب المعرفية أصبحت محوراً هاماً لدراسة وإستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا، كالإدراك والتركيز والإنتباه والتذكر والتعلم وحل المشكلة.
2. الأساليب المعرفية تنضم إلى المتغيرات البسيطة فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط العقلي المرتبط بالإستثارة، وأحداث الإستجابة، وينظر إليها وفقا لهذا على أنها عوامل منظمة .
3. الأساليب المعرفية هي طرق تفضيلية لإستقبال الإنسان للمعرفة، واصدارها على النحو الذي ينم عن تعلقها بعملية تجهيز أو تناول المعلومات بجوانبها المختلفة.
4. الأساليب المعرفية متغيرات هامة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة نظرة تكاملية، فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده بل تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية .

3.2.2 خصائص الأفراد ذوي المجازفة – الحذر: (رهيف، 2009).

1. إن المجازفين أكثر قدرة على إتخاذ القرارات من الأفراد الحذرين، ويمتازون بأنهم أكثر قدرة من الأفراد الحذرين على الإستقلالية والمرونة وأقل قلقاً.
2. يمتاز المجازفون بالقدرة على إقتناص الفرص لتحقيق أهدافهم، لذلك يتفوقون على الحذرين بأداءأعلى يتسم بالمخاطرة والمجازفة.

3. تعتمد قرارات المجازفين على التخمين، بينما تعتمد قرارات الحذرين على الحصول على ضمانات مأكدة قبل إقدامهم على أي قرار.
4. الأفراد المجازفين أكثر ثقة بأنفسمهم، وأكثر دافعية نحو أداء المهمات، وهم أكثر توافق من الحذرين.
5. إن الميل نحو المجازفة يتحدد بقيمة الأهداف وجاذبيتها، فالأهداف الكبيرة تعطي دافعاً قوية للمجازفة للحصول عليها، وتكون العلاقة بين شعور الفرد بالخوف والمجازفة علاقة عكسية.
6. المجازفين أكثر قدرة على القيادة الجيدة والرؤية البعيدة للأمور، ويتفوقون على الحذرين بالتلقائية والشجاعة والإقدام.
7. إن المجازفين يتصفون بالإدراك المرتفع للذات، بينما يتصف الأفراد الحذرين بالإدراك المنخفض للذات.
8. إن المجازفين يتميزون بالذكاء وتقدير القيم الجمالية، وأكثر ابداعاً، ولديهم القدرة على تحمل المسئولية وتخطي الحواجز والضغوط عن الحذرين.

4.2.2 الخصائص والصفات المميزة للأساليب المعرفية:

نتيجة للاهتمام المتزايد بالأساليب المعرفية والمتجلي من الكم الهائل من البحوث والدراسات التي إتخذت الأساليب المعرفية موضوعاً لها، ساعد ذلك على التوصل إلى عدد من الخصائص المميزة للأساليب المعرفية، وهناك إتفاق شبه تام بين معظم الباحثين على تلك الخصائص والتي يذكرها الشرقاوي (2003) فيما يلي:

1. تتعلق الأساليب المعرفية بشكل أو بإطار النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد في الموقف لا بمحتوى هذا النشاط، مما يجعلها ترتبط بالفروق الفردية بين الأفراد في كيفية ممارسة

العمليات المعرفية مثل التفكير والإدراك وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات، ولذلك فإن تعريفها يرتبط بكيفية أداء النشاط المعرفي أكثر مما يرتبط بمستوى هذا النشاط أو موضوعه.

2. إن الأساليب المعرفية ثابتة نسبياً لدى الأفراد، ولكن ليس معنى ذلك أنها غير قابلة للتغير أو التعديل، فقد تتغير الأساليب المعرفية المميزة لفرد ما، ولكن ليس بسهولة وسرعة، وهذا الثبات النسبي ساعد على التنبؤ بالأسلوب الذي يتبعه الفرد في المواقف التالية بدرجة عالية من الثقة مما يساعد في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي على المدى البعيد.
3. تعد الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة والشاملة للشخصية، مما يساعد على اعتبارها في ذاتها محددات للشخصية، حيث أنها تتخطى التميز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي في الشخصية، فكثيرا من وسائل قياسها له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية، وتحديد خصائصها لدى الأفراد أي في سلوكهم إلى أن أهم صفة محايدة للأساليب المعرفية مستمدة من أنها ثنائية القطب، وبالتالي تعد هذه سمة مهمة .
4. يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد مساعدة كبيرة في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلافات المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة، إذن لها صفة العمومية أو الانتشار وتستخدم في تقييم السلوك الإنساني.
5. تتصل الأساليب المعرفية بخاصية الأحكام القيمية مما يجعلها من الأبعاد ثنائية القطب ويميزها عن الذكاء والقدرات العقلية وهي من الأبعاد وحيدة القطب، فمن المعروف بالنسبة للذكاء والقدرات العقلية أنه كلما زاد نصيب الفرد في أي قدرة من القدرات كان ذلك أفضل . أما بالنسبة للأساليب المعرفية فإن كل قطب له قيمة مميزة في ضوء ظروف وشروط خاصة،

وأن إتصاف الفرد بخصائص أي من القطبين ثابت إلى حد كبير، وتعد هذه من أهم صفاتها .

5.2.2 النظريات المفسرة للأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر):

ومن النظريات التي فسرت الأسلوب المعرفي المجازفة–الحذر

نظرية كوجان وولشو (Kogan & Wallach, 1964) فسرت أن الأسلوب المعرفي المجازفة–الحذر يبين حدود تحمل الفرد لإحتمالات الربح والخسارة وربطها بقدرة عامة هي القدرة العقلية، وقدرة خاصة هي القدرة على اتخاذ القرار، وذكر أن الأفراد المجازفين أكثر مغامرة في دخول المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم في حين أن الأفراد الحذرين يميلون إلى الحصول على ضمانات في تحقيق أهدافهم، وقسم كوجان (Kogan, 1976) الأساليب المعرفية الى ثلاثة أنماط، **الأول** يمثل الأساليب المعرفية الأكثر تعلق باتجاه القدرة، **والثاني** يمثل الأساليب المعرفية التي لا تستدعي استعمال محك صحة الأداء أو عدم صحته، ولكن ينظر إليها على أساس أنها تقع على بعد مستمر متصل، ثنائي القطب، يحمل أحد قطبية القيمة الأكبر، بينما يحمل القطب الثاني القيمة الأقل، أما **الثالث** فتضمن خصائص التصورين الأول والثاني من حيث تأكيد العلاقة بين الأساليب المعرفية والقدرات من جهة، وفي تأكيد القيمة الأكبر لقطب معين من القطبين من جهة أخرى، فالأساليب المعرفية من وجهة نظره هي وظائف او طرائق عقلية تعبر عن الجوانب المزاجية للأفراد أي وظائف تنفيذية للعقل أو بنيته، كما أكدت تلك النظريات بأن هناك علاقة بين أسلوب(المجازفة – الحذر) والقدرات العقلية كالتفكير والتذكر وقوة الأستدعاء فضلاً عن أن هناك علاقة بين أسلوب (المجازفة – الحذر) وبعض متغيرات الشخصية الأخرى كالقلق والدافعية والأستقلالية والمرونة (أبو حطب وعثمان، 1978).

نظرية ميسك (Messick, 1984) من وجهة نظر مسك فإن الأساليب المعرفية هي رسم الخطوط الفاصلة بين الأسلوب المعرفي والقدرات العقلية وأشار بأن القدرات العقلية تقاس من خلال أقصى مستوى للأداء يستطيع الفرد تحقيقه (اختبارات الذكاء)، بينما يتم قياس الأساليب المعرفية من خلال شكل الأداء أو كيفيته في المواقف المختلفة (اختبارت الأشكال المتضمنة)، كما أن القدرات العقلية تمتاز بأنها أحادية القطب (من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى) بينما تعد غالبية الأساليب المعرفية ثنائية القطب (طرفين متناقضين) (الشرقاوي، 2003)، ويبين ميسك أوجه التشابه بين الأساليب المعرفية والضوابط المعرفية وفق الأداء، إذ إن الأداء في كليهما لا يتصف من جانب الكم، بل يأخذ صفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف، أما أوجه الاختلاف فإن الأساليب المعرفية ثنائية القطب، والضوابط المعرفية والقدرات هي أحادية القطب، وتشكل الأساليب المعرفية وفق منظوره أنماطاً وظيفية تنظم وتتحكم في الضوابط المعرفية والقدرات العقلية وبعض من متغيرات الشخصية، ويمكن التعرف على القدرات العقلية من خلال دراسة الأساليب المعرفية، فالضوابط والأساليب المعرفية تنتظم بصفتها متغيرات داخل الفرد أما الضوابط المعرفية فهي أحادية القطب وهي تشبه القدرات ومن أمثلتها المرونة والسرعة والطلاقة أما الأساليب المعرفية فهي تمثل أبعاد مستعرضة للشخصية (الفرماوي، 2013).

نظرية جيلفورد (Guilford, 1980) من النظريات التي فسرت الأساليب المعرفية خلال نموذجه الشهير عن بنية العقل وهي متعلقة بالقدرات المعرفية، وذهب إلى الحد الذي جعله يطلق على الأساليب المعرفية، أساليب عقلية، وأن الأساليب المعرفية من وجهة نظر جيلفورد ما هي إلا طرائق أو أشكال تفضيلية أو إسترتيجيات معرفية في تناول المعلومات من قبل الفرد سواء كان ذلك في نموذجه النظري أو في الدراسات التطبيقية التي قام بها، حيث تظهر تأثيراتها المتناسقة في النهج الذي تحدث به العملية المعرفية أو الوجدانية، وقد بين جيلفورد أيضا مسألة كون الوظائف التنفيذية

العقلية بأنها ضابطة وموجهة للسلوك، وهكذا نجد أن تأكيد بعض الباحثين كما أشار جليفورد على مسألة التحكم والتوجيه في توضيح دور الأساليب المعرفية قد قرب مفهوم الأساليب المعرفية من نموذج جليفورد لبنية العقل مما دفع جليفورد إلى تفضيل إستخدام مفهوم القدرات العقلية بدلا من مفهوم الأساليب المعرفية (الشريف،1994).

نظرية كولدشتاين وبلاك مان (Goldstein, & Blackman, 1978):

فقد فسرت الأساليب المعرفية كطرق مميزة للأشخاص في تنظيم المدركات في البيئة من خلال منظورين: **المنظور الأول:** بأنها ضوابط معرفية، **المنظور الثاني:** بأنها إطار الشخصية المتسلطة وعدم التسامح مع الغموض، **فالمنظور الأول:** يرى أن الأساليب المعرفية هي ضوابط معرفية تشير إلى الطرق التي تمكن الشخص من الوصول إلى التقبل والمرغوب به اجتماعياً، وهنا الضوابط هي التي تتحكم بإشباع الحاجات أو تأجيلها، **والمنظور الثاني:** يمكن دراسة الأساليب المعرفية في محور الشخصية المتسلطة والتمايز الإدراكي وعدم التسامح وعدم تحمل الغموض فالشخصية المتسلطة تمتاز بعدد من الصفات وهي: العزلة، التهديد، الهجوم، وهذه الصفات تكشف عن مضمون الشخصية المتسلطة فالشخص المتسلط لايشعر بالأمان بسبب ما كان يعانيه في طفولته وهذا يرجع إلى التنشئة الإجتماعية لذا نرى أن الإسلوب المعرفي في هذا المنظور بهتم بالبناء الذي يؤدي إلى استيعاب وفهم الأسلوب الذي يتعامل به الشخص مع المعتقدات سواء أكان مستقبل لها ام غير مستقبل (الفرماوي، 2013).

3.2 قلق المستقبل:

1.3.2 تعريف قلق المستقبل:

يعد مصطلح قلق المستقبل حديث نسبياً، فقد ظهر منذ منتصف القرن الماضي، ويعتبر شكلا من أشكال القلق مثل قلق الانفصال، والموت والقلق الاجتماعي، والذي له بعد مستقبلي محدود وقاصر على فترات زمنية محددة، دقائق، أو ساعات حيث أنّ القلق العام يعني شعوراً عاماً بالتهديد والخوف لكن القلق المستقبلي يعني حالة من الانشغال والخوف وعدم الراحة بشأن التمثيل المعرفي الأكثر بعداً، وهو غير محدد بعدد الدقائق أو الساعات أو الأيام (أبو داير، 2017).

وقلق المستقبل هو أحد أنظمة القلق التي ظهرت حديثاً، وهو نوع من أنواع القلق المرتبط بتوقع الفرد للأحداث المستقبلية خلال فترة زمنية أكبر، كما يعرف أيضاً بأنّه اضطراب نفسي ينتج عن خوف من المستقبل لأسباب مجهولة، أو معلومة تضع الفرد في حالة من العجز أو السلبية، أو التوتر تجاه الواقع وتحدياته، ويعرف كذلك بأنّه شعور إنفعالي يتسم بالخوف من المستقبل وتوقع الأسوأ، والشعور بالضيق، والإرتباك، والغموض وعدم القدرة على التعامل الإجتماعي (المصري،2011).

تعددت تعاريف قلق المستقبل بتعدد وجهات نظر الباحثين وباختلاف المدارس التي ينتمون إليها وفيما يلي عرض لتعاريف قلق المستقبل على سبيل الذكر لا الحصر:

(المشيخي،2009) عرف قلق المستقبل بأنه: الشعور بعدم الإرتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وتدني إعتبار الذات، وفقدان الشعور بالأمن مع عدم الثقة بالنفس.

(عسلية والبنا، 2011) حيث عرفا قلق المستقبل على أنه: توقع الفرد لوجود خطر يهدد حياته ومستقبله، وقد لا يكون لهذا الخطر أي وجود، وينجم عنه فقدان الشعور بالأمن والنظرة التشاؤمية للمستقبل وللحياة.

تعرف (العجمي،2004) قلق المستقبل بأنه قلق محدد يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ويصاحبه عادة صور من الخوف والشك والإهتمام والتوجس بما سيحدث من تغيرات سواء كانت شخصية أو غير شخصية ينتج من الشعور باليأس وعدم الأمان والثقة من حيث التحكم بالنتائج والبيئة.

ويعرف قلق المستقبل على أنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع والذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث (شقير،2005).

هو خبرة إنفعالية غير سارة، يتملك الفرد خلالها خوف غامض نحو مايحمله الغد الأكثر بعداً من الصعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، والشعور بالتوتر والضيق والإنقباض عند الإستغراق في التفكير فيه، وضعف القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالإهتمام، والشعور بعدم الأمن والطمأنينة والإنزعاج وفقدان القدرة على التركيز والصداع .(عشري، 2004).

وترى مولين (Moline, 1990) بأن هناك عدد من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور قلق المستقبل ومنها: إمكانيات وعيوب الفرد وعدم قدرته على التكيف مع الواقع، التفكك الأسري، الشعور بعدم الانتماء والاستقرار في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة، نقص القدرة على التنبؤ في المستقبل، وعدم وجود معلومات لديه لبناء الأفكار عن المستقبل، وتشوه الأفكار الحالية لديه.

وتعرف (سعود، والحلبي، والكشكي، 2005) قلق المستقبل على أنه: حالة إنفعالية غير سارة تنتج عن التفكير السلبي، وتؤدي إلى حالة من الإرتباك والتوجس والتشاؤم وتوقع الكوارث وفقدان الشعور

بالأمن والخوف من المشكلات الأسرية والإجتماعية والإقتصادية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.

ويعرف (حنتول، 51:2012) يرى أن قلق المستقبل "هو حالة من التوتر والشعور بالخوف وعدم الإرتياح وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، والنظرة التشاؤمية مع الإحساس بالإحباط المستمر عن التفكير بالمستقبل والخوف الدائم من المرض".

وعرفه حماد بأنه توقع المستقبل والإحساس بالفشل في تحقيق الذات وتجسيد التطلعات، وهو شكل من أشكال القلق مثل قلق الموت والقلق الاجتماعي، والذي تم تعريفه على أنه حالة من الخوف وعدم الثقة والخوف من التغيرات غير المرغوب فيها والتي من المتوقع حدوثها في المستقبل، وقد يكون هناك تهديد بحدوث شيء ما غير واقعي سيحدث للفرد عندما يكون حريصاً للغاية على المستقبل (Hammad, 2016: 55).

ويشير زاليسكي (Zaleski, 1996) أنه يوجد ثلاثة مظاهر لقلق المستقبل وهي، مظاهر معرفية تبرز في تذبذب تفكير الفرد بين العمق والسطحية، وتنتاب الفرد أفكار تشاؤمية، ويشعر بنهاية العالم، أو فقدان بعض الوظائف الجسمية والعقلية، والمظاهر الجسدية، وتتمثل في بعض ردود الأفعال البيولوجية والفسيولوجية مثل ضيق التنفس، وارتفاع ضغط الدم، والتوتر العقلي، وجفاف الحلق، وبرود الأطراف، والمظاهر السلوكية، وتتمثل في سلوكيات الفرد التي تأخذ أشكالاً مثل تجنب المواقف المثيرة للقلق أو شكل العدوان.

2.3.2 أسباب قلق المستقبل:

يذكر أحمد (2013) أن أسباب قلق المستقبل ترجع إلى عدة إحتمالات هي الإدراك الخطأ للأحداث المحتملة في المستقبل، وتقليل فعالية الشخص في التعامل مع هذه الأحداث والنظر إليها بطريقة سلبية، والشعور بعدم الإنتماء، وعدم القدرة على التكيف مع المشكلات التي يعاني من الشخص، وتعد المشكلات المتعلقة بالمستقبل كما يدركها الشباب تعكس إتجاهاتهم وتوقعاتهم نحو المستقبل، وترتبط توقعاتهم للمستقبل الشخصي إيجابياً بإحترام الذات، ولذا فإن دراسة المشكلات المتعلقة بالمستقبل الشخصي تعكس مؤشرات غاية في الأهمية كصورة الذات والتوتر النفسي والدافعية العامة بصورة مجملة، والدافعية للدراسة بصفة خاصة (عسلية و البنا، 2010).

يقول مولين (Moline, 1990) المشار إليه في (المشيخي، 2009) إلى أن أسباب قلق المستقبل لدى الفرد تتمثل في:

1. عدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
2. عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
3. التفكك الأسري.
4. مشكلة في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
5. الشعور بعدم الإنتماء داخل الأسرة والمجتمع.
6. نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافيه لديه لبناء الأفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية.
7. الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.

3.3.2 الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:

يشير رواد المدخل المعرفي إلى أن التشويه المعرفي، وتشويه التفكير عن الذات وعن العالم وعن المستقبل وراء نشاة واستمرار القلق، حيث يلجأ الشخص القلق إلى تضخيم السلبيات والتقليل من شأن الإيجابيات، وتعميم الفشل وتوقع الكوارث ولوم الذات، وذلك كله يرتبط بالتكوين المعرفي وكيفية إدراكه وتفسيره للأحداث، كما يؤكد هؤلاء المعرفيون على أن ذلك المحتوى المعرفي مسؤول عن إنفعالات الفرد وسلوكه والمستقبل، وأن قلق المستقيل مكون معرفي قوي، ويمكن القول أن مكونات قلق المستقبل معرفية أكثر منها إنفعالية وهي ترتبط عادة بالخطر وتركز على المغالاة في تخمين قتامة المستقبل (العجمي،2004).

التأثير السلبي لقلق المستقبل: (أعجال، 2010)

1. الشعور بالوحدة والتوتر والإنزعاج لأتفة الأسباب وإضطرابات التفكير وإضطرابات النوم وسوء الإدراك الإجتماعى.
2. التشاؤم وعدم القدرة على تحسين مستوي المعيشة والتخطيط للمستقبل والجمود والإعتماد على الأخرين في تأمين المستقبل.
3. تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته.
4. إختلال الثقة بالنفس .
5. إنعدام الطمأنينة على الصحة والرزق والمكانة الإجتماعية .
6. إستخدام ميكانزمات الدفاع كالنكوص والكبت والتبرير والإسقاط .

4.3.2 النظريات المفسرة لقلق المستقبل:

تعتبر النظرية الأساس الذي ينطلق منه الواقع العملي، وليس هناك أهم للناحية العملية والتطبيقية من وجود نظرية جيدة، لأن مثل هذه النظريات بمنزلة الخريطة التي تساعدنا في معرفة ما نبحث عنه في فهم الظاهرة السلوكية، (وماذا نتوقع) التنبؤ (وأين نمضي) التحكم، من هنا تم اعتبار النظرية خريطة الطريق التي توضح له إتجاهه وطريقه في بلوغ الهدف (الحربي،2014).

وقد تعددت نظريات علم النفس في موضوع القلق وتفسيراتهم له، ومن أهم تلك النظريات التي تناولت موضوع القلق وهي :

النظرية التحليلية: ترى هذه النظرية متمثلة في رائدها الأول سيغموند فرويد أن القلق ناتج عن الصراع بين عناصر الشخصية الثلاثة، الهو، الأنا والأنا الأعلى، والقلق هو شعور بخوف وتوتر غامض وغير سار مصحوباً ببعض الأعراض الجسمية، وعليه فالقلق يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطر، كتعرض الطفل عندما يستقل جسديا عن أمه فهذا ناتج ردة فعله تجاه صدمة الميلاد، وانتهى فرويد في نظرته الأخيرة إلى أن القلق العصابي لا ينشأ عن الرغبات الجنسية المكبوتة، ولكنه ينشأ خوفا من إظهار هذه الرغبات خوفا من العقاب الاجتماعي (سويعد،2016).

ميز فرويد (Freud) بين ثلاث أنواع من القلق هي:-

1. **القلق الواقعي:** ويكون مصدر هذا النوع من القلق خارجيي، ويعرفه بأنه رد فعل لخطر خارجي معروف كالخوف من سيارة مسرعة أو الخوف من قرب امتحان، وقد أطلق فرويد على القلق الموضوعي القلق الحقيقي والقلق السوي
2. **القلق العصابي:** وهو خوف غامض غير مفهوم لا يستطيع الفرد أن يشعر به أو يعرفه فهو ردة فعل لخطر غريزي داخلي، ويظهر أن مصدر القلق العصابي ينشأ من صراعات لا شعورية داخل الفرد، ويقسم فرويد القلق العصابي بدوره إلى ثلاث أنواع هي:-

القلق الهائم الطليق: حيث أن الأشخاص المصابون به يتوقعون دائماً أسوأ النتائج ويفسرون كل ما يحدث لهم أنه نذير سوء، لذلك يسمي فرويد هذه الحالة القلق المتوقع أو توقع القلق.

قلق المخاوف المرضية: وهي مخاوف تبدو غير معقولة ويصعب تفسير معناها.

قلق الهستيريا: وهذا النوع يبدو واضحا أحياناً وغير واضح أحياناً أخرى، ويرى أن أعراض الهستيريا مثل الرعشة والإغماء وصعوبة التنفس إنما تحل محل القلق، وبذلك يزول الشعور بالقلق أو يصبح القلق غير واضح .

3. **القلق الخلقي:** مصدر هذا النوع من القلق داخلي ويرتبط بالأنا الأعلى أو الضمير الخلقي الذي تمثله القوانين والأعراف الإجتماعية والأخلاق، ويظهر القلق الخلقي عندما تجنح بعض الذكريات المستكرهة والغرائز المحرمة إلى الإنطلاق والإشباع (زقاوة،2014).

وقد تطور تفسير القلق في إطار النظرية التحليلية الحديثة على يد عدد من العلماء نذكر منهم: –

كارين هورني (Caren Horney): ترى هورني بأن أنماط المعاملة الوالدية وعلاقة الوالدين بالطفل وعدم تقديم الدعم العاطفي له وحرمانه من الحب والحنان ونبذه وتجاهله وتركه وحيداً ووضعه في موقف العدو وشعوره بالغربة، جميع هذه الممارسات تعتبر من أهم مصادر القلق لديه (العزة، 2019) .

ويرى أدلر Adler أن السلوك الإنساني يتحدد بدافعيته بدلالة توقعاته المستقبلية، ويؤمن بأن أهداف المستقبل أكثر أهمية من الأحداث الماضية، ويرجع أدلر نشأة القلق إلى طفولة الإنسان الأولى، ويربطه بالشعور بالنقص الجسمي الذي يؤدي إلى شعور الفرد بعدم الأمان، ومن ثم ينشأ القلق النفسي الذي يعمم بدوره على الجانب النفسي والإجتماعي مما يترتب عليه الشعور بقلق المستقبل الذي يدفعه إلى العمل على تعويض الشعور بالنقص (سويعد،2016).

سوليفان :(Sullivan) يرى سوليفان أن أهم العوامل المسببة للقلق تتمثل في العلاقات بين الأشخاص، وهذه العلاقات هي أساس بناء الشخصية فالتوتر والقلق يمكن أن يزيد عند الطفل إذا حدث توتر أو نزاع في علاقة الأم بالطفل ويرى فروم أن الطفل يقضي فترة طويلة من الزمن معتمدا على الكبار وخاصة والديه وهذا الإعتماد يقيده بقيود يلتزم بها حتى لا يفقد حنانهما، وبازدياد نمو الطفل يزداد تمرده وإعتماده على نفسه الذي يولد شعورا بالعجز والقلق نتيجة ما يود إنجازه من الأعمال وعدم إكتمال قدراته لإنجاز هذه الأعمال، وهكذا يرى فروم أن القلق ينشأ عن الصراع بين الحاجة للتقرب من الوالدين والحاجة إلى الاستقلال (سويعد،2016).

النظرية السلوكية: تفسر النظرية السلوكية القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو إرتباط مثير جديد بالمثير الأصلي، حيث يصبح المثير الجديد قادراً على إستدعاء الإستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وهذا يعني أن مثيراً محايداً يمكن أن يرتبط بمثير أخر من طبيعته أن يثير الخوف وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف، ويصبح قادراً على إستدعاء إستجابة الخوف مع أن طبيعته لا تثير هذا الشعور فيشعر الفرد بالخوف المبهم وهو القلق، وقد أشار الدولارد أن إضطراب القلق يرجع إلى تعلم سلوكيات خاطئة في البيئة التي يعيش فيها الفرد وتسهم الظروف الإجتماعية التي ينشأ فيها إلى تدعيم السلوكيات والعمل على إستمرارها وبقائها.

أما بافلوف وواطسون فيرون أن القلق يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل حافزا ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق، وبالتالي فإن العقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك ولعل أهم ما أكده السلوكيون أن القلق هو استجابة شرطية مؤلمة تحدد مصدر القلق عند الفرد (أبو فسيفس، 2016).

ومصادر القلق من وجهة نظر النظرية السلوكية هي إستجابات القلق العام يطلق على هذا النوع من القلق بالقلق العام، ويمكن استثارة هذه الاستجابات من خلال مفاهيم عامة وغير محددة مرتبطة ببيئة الفرد القلق المرتبط بأمراض مستعصية :وهو القلق الناتج عن فكرة الإصابة بنوع من الأمراض المستعصية التي يصعب الشفاء منها والتي تؤدي بحياة الفرد – استجابات القلق العصابي يتأثر هذا النوع من الإستجابات بمواقف متعددة مثل، الكوارث الطبية، الرفض للشخص، الخوف من السلطات، الأماكن المغلقة والمزدحمة، فهذه المواقف تعتبر محفزات كافية لإثارة الفرد من خلال التفكير فيها (محمد،2002).

النظرية المعرفية: أرجع رواد النظرية المعرفية القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث، فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله في ضوء محتوى التفكير، ويتضمن القلق حديثا سلبياً مع الذات، وتفسير الفرد للواقع بشكل سلبي وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر للقلق، والضعف المسيطر وانخفاض في فاعلية الذات التي ظهرت في نظرية باندورا كمنحنى معرفي للقلق، وفي هذا السياق يقدم لازاروس النموذج المعرفي للقلق، حيث يميز بين عمليتين هما:

التقويم الأولي: وهو عبارة عن تقدير الفرد لمدى تهديد الموقف من حيث شدته وإقترابه وهذا التقويم يتأثر بأمرين، شخصية الفرد ومعتقداته، وعوامل لها علاقة بطبيعة الموقف من حيث طبيعة الحدث.

التقويم الثانوي: ويقصد به تقدير الفرد لما لديه من إمكانيات وقدرات للتعامل مع الموقف، ويتأثر هذا التقويم بقدرات الفرد النفسية) تقدير الذات والقدرات الجسمية صحة الفرد وطاقته للعمل (قدرات اجتماعية) علاقاته وحجم الدعم والمساندة المقدم له قدرات مالية (حجم المال والتجهيزات) (شلهوب، 2015).

النظرية الوجودية: يتمثل التفسير الوجودي في رأي كيركيجارد (1855-1813) الذي يرى أن حياة الإنسان وفهمها هي سلسلة من القرارات الضرورية، وأن الإنسان عندما يتمعن في إتخاذ قرار معين فإن هذا القرار سيعمل على تغيير هذا الإنسان، وسيضعه أمام مستقبل مجهول، وسيعيش بالتبعية خبرة القلق، فالقلق عند كيركيجارد لا شيء، وهو كل شيء، إنه شعور يوضح للفرد مدى ما يكون عليه وجوده من أسى ومعاناة في هذا العالم الذي يعيش فيه مستقبلاً، ويشير كيركيجارد إلى أن القلق من المستقبل سببه عدم القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث في عالم مجهول، كذلك فإن اختبار الماضي يقود إلى الحزن بسبب فوات الفرص على النمو خلال مراحل التغيير (الحربي،2014).

النظرية الإنسانية: يرى أصحاب المذهب الإنساني أن القلق هو الخوف من المستقبل وما يمر به من أحداث تهدد وجود الإنسان، أو كيانه الشخصي، فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان لما قد يحدث، والقلق ليس ناتجا عن ماضي الفرد، ويرى هؤلاء أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان، وقد تحدث كارل روجرز عن القلق في مواقع مختلفة في بنيان نظريته العلاج المتركز حول العميل، فتحدث عنه أثناء شرحه لقابلية التعرض للتهديد أو الحساسية، وأثناء حديثه عن كيفية تحريف أو إنكار الخبرات المؤلمة وأثناء حديثه عن تشكيل الإضطراب النفسي فإنه ينظر إلى القلق كأحد الأبعاد الأساسية التي تشكل في مجموعها رؤيته للتوتر إذا أن التوتر الذي ينتاب الكائن الحي يتضمن ثلاث أنواع من التوتر هي: التوتر الفيسيولوجي، عدم الارتياح النفسي، القلق.

ويقسم روجرز الإنفعالات إلى قسمين أساسيين هما- :المشاعر المؤلمة أو المقلقة، تميل تلك المجموعة من المشاعر إلى مصاحبة الجهود وإشباع الحاجة، المشاعر الهادئة أو السارة وتميل تلك المجموعة إلى مصاحبة إشباع الحاجة أو الخبرة السارة، لذلك نرى أن المجموعة الأولى من المشاعر لها تأثير على تركيز السلوك نحو الهدف، فالخوف مثلاً يثير الكائن الحي باتجاه الهروب من الخطر،

في حين تركز الغيرة والمنافسة للتفوق على الآخرين، وتختلف حدة هذه الإنفعالات وفقا لدى إرتباطها بالمحافظة على الذات وتحقيق النمو كما يدركها الفرد، ويوضح روجرز أن نشوء القلق لا يشترط بالضرورة حتمية الوعي الكامل بالتناقض بين الذات والخبرة، وإنما قيم إنبعاثه ولو بأدنى درجة من الوعي (لقاضي، 2009).

نظرية التعلم الاجتماعي: رائد هذه النظرية هو باندورا (Bandura) حيث يشير إلى أن القلق يظهر نتيجة للمفهوم السلبي لدى الفرد عن ذاته وعن قدراته، وعليه فالقلق يعبر عن إستجابات لمثيرات خارجية لكنه يرتبط بالسمات الشخصية (العقلية والوجدانية) (معني،2012).

و قامت النظرية المعرفية الإجتماعية، والتعلم الإجتماعي بتفسير أغلب الأفكار والسلوكيات والأنماط الإجتماعية للإنسان، حيث ترى هذه النظرية أن الخبرة لها دور هام في حدوث قلق المستقبل الذي يؤثر على العمل والفعل، وأشار أنه في حالات الخوف المبالغ فيه يحدث التطور التالي، الخبرة المنفرة من موقف ما أو من شيء ما أو شخص ما تغرس وتطبع في النفس والذهن الإعتقاد بأن الشخص غير قادر على التحكم في النتائج غير السارة، والمرتبطة بالأحداث المنفرة والتي أحدثت القلق لدى الفرد.

نظرية المخططات لأرون بيك إفترض بيك بأن العمليات المعرفية الخاصة بنشأة القلق تقسم إلى ثلاث خطوات:

1. التقييم الأولي 2. التقييم الثانوي 3. إعادة التقييم

التقييم الأولى :هو الانطباع الأول الذي يقيم به الفرد الخطر المصدر، وهل له تأثير على ميوله وإهتماماته اللازمة للحياة، ونتيجة لذلك تتولد لديه الاستجابة الحرجة، وهذه الإستجابة ربما تتولد نتيجة لمدى معين من المواقف يتراوح ما بين كارثة مستقبلية وخطر حالي يهدد الحياة، وفي نهاية حدوث التقييم الأولي يقوم الفرد بالتقييم الثانوي عندما يحاول الفرد تقييم مصادره الداخلية التي

تثير القلق ليحتمي من الخطر أو يتفادى الضرر الذي يمكن حدوثه نتيجة لذلك التهديد، ويفترض بيك أن مستوى القلق الذي ينتاب الفرد يعتمد على هذين النوعين من التقييم، وأن التقييم المعرفي لدى الفرد لا يحدث عن طريق الوعي بل يحدث من خلال التقييم، وإعادة التقييم بطريقة أوتوماتيكية، أما الخطوة الثالثة، وهي إعادة التقييم حيث يقيم الفرد حدة وشدة الخطر، ونتيجة لذلك قد تتولد لدية الإستجابة العدائية سواء أكان رد فعل الإستجابة بالهروب بسبب القلق أم بالمواجهة نتيجة الخطر(معوض،2005).

4.2 الدراسات السابقة:

1.4.2 الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي:

دراسة كل من الريماوي والقرب (2020) هدفت إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة البدو، حيث إتبع المنهج الوصفي، وإستخدم مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر)، وتكونت عينة من (78) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق في الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) تعزى لمتغير النوع الإجتماعي، وكانت لصالح الإناث، بمتوسط حسابي (1.64) وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الفرضي الذي يقدر ب(1.61) ، أي بإتجاه الحذر، بينما تبين عدم وجود فروق لمتغير نوع السكن، ولمتغير المعدل التراكمي.

دراسة العكايشي (2019) هدفت إلى الكشف عن نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وموقع الضبط الداخلي والخارجي لدى طلبة جامعة الشارقة للعام الدراسي 2017–2016 كذلك الكشف عن العلاقة بينهما تبعا لمتغير الجنس، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة مقياسين هما، مقياس الأسلوب المعرفي المجازفة – الحذر، ومقياس موقع الضبط الداخلي و الخارجي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (300) طالب وطالبة حيث أظهرت النتائج أن الأسلوب السائد لدى أفراد العينة هو الأسلوب المعرفي الحذر أكثر من أسلوب المجازفة ولصالح الذكور، وأن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام، ولا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في هذا المتغير، كما أشارت إلى وجود علاقة منطقية بين الأسلوب المعرفي المجازفة–الحذر وموقع الضبط الداخلي و الخارجي.

دراسة حمود ونوري (2019) هدفت إلى التعرف على مستوى الأسلوب المعرفي(المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة الموصل والتعرف على الأسلوب المعرفي وفقاً لمتغير الجنس، وتمثلت بجميع

الكليات الممثلة لمجتمع البحث حيث سحبت عينة عشوائية طبقية من المجتمع، والتي بلغت (650) طالباً وطالبة، ولقياس مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) اعتمدت الباحثة مقياس (عبدالمجيد 2008)، وتم التحقق من صدق المقياس وتم حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، وأظهرت نتائج البحث أن الأسلوب السائد لدى طلبة جامعة الموصل هو الأسلوب ببعده المجازف أكثر من الأسلوب المعرفي ببعده الحذر، وأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر)، ويوجد فرق دال إحصائياً في مستوى الأسلوب المعرفي تبعاً للصف الدراسي أول، و رابع ولصالح الصف الأول، كما يوجد فرق دال إحصائياً تبعاً للتخصص علمي، إنساني، ولصالح الإنساني وفي ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى عدد من التوصيات منها تزويد الجامعات بالإختبارات والمقاييس التي تكشف عن الأساليب المعرفية للطلبة حتى يتمكن الأساتذة من توجيه الطلبة والتعامل معهم بطرق سليمة.

دراسة حافظ وآخرون (Hafedh, et al., 2019) أشارت الى فاعلية إستراتيجية التعلم التوليدي لذوي الأسلوب المعرفي (المخاطرة– الحذر) في الإنجاز المعرفي والتوافق الحركي، أظهرت إستراتيجية التعلم التعاوني لمن لديهم أسلوب المخاطرة المعرفية مقابل الحذر دورًا أكبر في تطوير التوافق الحركي، كما بينت أن الأشخاص ذوي الأسلوب المخاطرة المعرفي هم أكثر قدرة على تعلم المهارات الخاضعة للدراسة من الأشخاص بأسلوب الحذر .

دراسة الجبوري (2019) أشارت إلى التعرف على التصلب الفكري وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف البحث تم إختيار عينة من طلبة جامعة تكريت بلغت (200) طالباً وطالبة ومن أربع كليات في جامعة تكريت اثنتان منها في الإختصاص العلمي، وإثنتان منها في الإختصاص الإنساني، وقام الباحث ببناء مقياس الأسلوب المعرفي

(المجازفة– الحذر) المكون من (34) فقرة بصيغتها النهائية، وقد توصل هذا البحث إلى النتائج الآتية : أن الطلبة عموماً لديهم مستوى عالً من التصلب الفكري ودالً إحصائياً، وإنهم يتبعون الأسلوب المعرفي ببعده المجازف في تعاملاتهم، والتصلب الفكري عند الطلبة من الإناث أعلى منه عند الذكور، والطلبة في التخصصات العلمية أعلى منه عند طلبة التخصصات الإنسانية، والأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) عند الطلبة الذكور أعلى من الإناث، والطلبة في التخصصات العلمية أعلى منه عند طلبة التخصصات الإنسانية، وإن العلاقة بين الأسلوب المعرفي(المجازفة – الحذر) والتصلب الفكري علاقة إيجابية فكلما إتجه الفرد باتجاه المجازفة قل التصلب الفكري وكلما إقترب بالإتجاه الحذر كان التصلب الفكري جيداً، وبناء على هذه النتائج خرج الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

دراسة حسين (2017) أشارت إلى تأثير الأسلوب الشامل والتبادلي الثلاثي على وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) تمثل مجتمع البحث بطلاب المرحلة الثانية في كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة البصرة للعام الدراسي 2016–2015 والبالغ عددهم (144) طالب موزعين على (6) شعب، وبعد معالجة نتائج الإختبارات القبلية والبعدية بإستخدام الوسائل الإحصائية الملائمة استنتج الباحث ما يأتي: أن إستخدام كل من الأسلوب الشامل والتبادلي الثلاثي على وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) قد اظهر تأثيراً إيجابياً في تعلم مهارات الجمناستك الفني قيد البحث، و أن الأسلوب الشامل هو أفضل من الأسلوب التبادلي الثلاثي في تعلم مهارات الجمناستك الفني قيد البحث، وأن الأشخاص المجازفون الذين تعلموا وفق أسلوب التعلم الشامل والتبادلي الثلاثي أكثر قدرة على تعلم مهارات الجمناستك الفني قيد البحث من الأشخاص الحذرون.

دراسة سلمان (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على موقع الضبط وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) لدى طلبة الجامعة، وتألفت العينة من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية الطبقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون موقع ضبط داخلي، ويستخدمون الأسلوب المعرفي المجازف، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود منبأ وهو موقع ضبط الأخرين للأسلوب المعرفي الحذر، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة الإفادة من نتائج متغيرات الدراسة ومن مقاييس موقع الضبط والأسلوب المعرفي المجازفة–الحذر في التعرف عن الطلبة من الذكور والإناث ولاسيما الوحدات الإرشادية في الكليات لتوجيه ذوي الأسلوب المعرفي الحذر في التكيف مع المتغيرات البيئية وخاصة الجامعة من خلال وضع البرامج الإرشادية لتعزيز السلوك الفعال.

دراسة باربوسا واخرون (Barbosa, et al, 2007) كان الغرض من الدراسة هو معالجة الأدوار المميزة للأسلوب المعرفي وتفضيل المخاطرة على أربعة أنواع من الكفاءة الذاتية لريادة الأعمال ونوايا ريادة الأعمال، وبشكل أكثر تحديدًا، كيف يساهم كل من الأسلوب المعرفي وتفضيل المخاطرة بشكل منفصل وتفاعلي في تقييم الفرد لمهاراته وقدراته بالإضافة إلى نواياه الريادية، تكونت العينة من (528) طالبًا من رواد الأعمال في ثلاث جامعات (الروسية والنرويج وفنلندا) أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين لديهم تفضيل عالي للمخاطرة لديهم مستويات أعلى في فعالية تحديد فرص ريادة الأعمال، في حين أن الأفراد الذين لديهم تفضيل منخفض للمخاطرة لديهم مستويات أعلى في فعالية التسامح، وأظهر الأفراد الحدسيون الذين لديهم تفضيل كبير للمخاطرة مستويات أعلى في فعالية تحديد الفرصة في حين كان لدى الأفراد التحليليين الذين لديهم تفضيل منخفض للمخاطرة مستويات أعلى في التسامح والكفاءة الذاتية من الأفراد البديهيين الذين لديهم تفضيل عالي للمخاطرة .

2.4.2 الدراسات المتعلقة بقلق المستقبل:

دراسة العايب (2021) أشارت إلى إبراز تأثير كل من قلق المستقبل والجنس على توجهات الدافعية لدى الطلبة المقبلين على التخرج بجامعة الجزائر، حيث اتبع المنهج الوصفي المقارن، واستخدم مقياس قلق المستقبل لزينب الشقيري، ومقياس توجهات الدافعية، وتم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة وأشارت النتائج أن مستوى قلق الإمتحان لدى الطلبة المقبلين على التخرج يتسم بالإعتدالية، ويوجد فروق بدرجات توجهات الدافعية تعزى لمستويات قلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج، وجاء الفرق لصالح قلق المستقبل المرتفع، وتوجد ايضا فروق في توجهات الدافعية تعزى لعامل الجنس وكان الفرق لصالح الاناث.

دراسة السعيدي (2021) هدفت إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من طلبة كلية العلوم الاجتماعية، بواقع (59) طالباً، و (12)طالبة، وقد إستخدمت إستبانة لقلق المستقبل من إعداد الباحث، والمقياس العربي للصحة النفسية لأحمد عبد الخالق، توصلت النتائج إلى أن مستوى قلق المستقبل المهني، ومستوى الصحة النفسية لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة الكويت مرتفع، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة بين مستوى الصحة النفسية وجميع محاور قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية لقلق المستقبل المهني.

دراسة عبدالغني، والعيسوي (2021) هدفت إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بصعوبة إتخاذ القرار المهني لطلاب كلية التربية الرياضية، وإستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتضمنت أدوات جمع البيانات مقياس قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي إعداد جيلان هشام 2016 ، ومقياس صعوبات إتخاذ القرار المهني إعداد الباحثان، وكانت أهم النتائج انه يوجد إرتباط عكسي بين أبعاد

مقياس قلق المستقبل المهني، وأبعاد مقياس صعوبة القرار المهني للطلاب، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس قلق المستقبل المهني للطلاب والدرجة الكلية للمقياس وفقا لمتغير التخصصات الدراسية(التدريس، التدريب، الإدارة) وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مقياس صعوبة إتخاذ القرار المهني للطلاب والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغير التخصصات الدراسية (التدريس، التدريب،الإدارة) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني للطلاب (التفاؤل، تلبية متطلبات سوق العمل،السمات الشخصية) والدرجة الكلية للمقياس وفقا للجنس (الإناث و الذكور) وذلك لصالح الذكور، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس صعوبات إتخاذ القرار المهني للطلاب في الثلاث أبعاد، البعد الأول في عدم الاستعداد لإتخاذ قرار مهني بسبب نقص الدوافع والمحفزات، وبسبب التردد العام، البعد الثاني في نقص المعلومات لدي الطالب عن الذات، البعد الثالث في المعلومات المتضاربة لدى الطالب الناتجة عن صراعات داخلية و الناتجة عن معلومات غير موثقة (والدرجة الكلية للمقياس وفقا للجنس) الإناث والذكور، وذلك لصالح الإناث.

دراسة الحريبي وبسيوني (2020) هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته ببعض خصائص الشخصية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد تكونت الدراسة من (97) طالبة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية وشملت أيضا طالبات كلية الدراسات العليا بالجامعة واستخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل، وبطارية الخصائص الشخصية الإيجابية إعداد شقير، وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى قلق المستقبل منخفض عند طالبات الجامعة، وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وبعض خصائص الشخصية الإيجابية، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات قلق المستقبل لدى طالبات الجامعة تعزى لإختلاف التخصص الدراسي

الأقسام العلمية، الأقسام الأدبية، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات جامعة أم القرى في قلق المستقبل وفقا لاختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس، دراسات عليا).

دراسة قويدرى (2020) هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل، وبين الإضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطلبة المقبلين على التخرج بجامعة الأغواط، وفي الدراسة الأساسية المستندة إلى المنهج الوصفي تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طلبة التخرج بلغت 120طالب وطالبة، وقد أسفرت الدراسة على النتيجة التالية وهي توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وبين الإضطرابات السيكوسوماتية لدى العينة الكلية من الطلبة، وتوجد فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وتوجد فروق في مستوى الإضطرابات السيكوسوماتية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة نور الدين (2020) هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى القلق لدى طلبة جامعة وهران المقبلين على التخرج سنة (2015)، وعلاقته بمتغيرات الدراسة وهي الجنس، والتخصص، الإقامة، طبق الباحث مقياس قلق المستقبل(للخالدي) على عينة متكونة من (200) طالب وطالبة، منتهجا المنهج الوصفي الإرتباطي، أظهرت النتائج أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي لمقياس قلق المستقبل، وعدم وجود علاقة إرتباطية دالة بين متغير قلق المستقبل ومتغير الجنس، بينما هناك علاقة إرتباطيه بين متغير قلق المستقبل ومتغير التخصص (الإنساني والعلمي)، في حين لا توجد فروق في قلق المستقبل تعزى لمتغير الإقامة(ريفي أو حضري).

دراسة زغيبى (2019) أشارت إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الكلية الجامعية، وعلاقته ببعض المتغيرات، وإستخدم الباحث لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي، وقد قام الباحث بإعداد مقياس للكشف عن قلق المستقبل، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (200) طالب

وطالبة، منهم (84) طالباً، و (116) طالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الكلية بين الذكور والإناث، لصالح الذكور، وبين التخصصات الأدبية والعلمية، لصالح التخصص الأدبي، وبين المستويات الدراسية الدنيا والعليا، لصالح المستويات العليا، وبين فئتين عمريتين، فكانت لصالح الفئة العمرية الأكثر من (20)عاماً، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل بين مستويات التحصيل الدراسي، لصالح ذوي المستوى المنخفض.

دراسة السيد (2019) هدفت إلى التعرف على أبعاد قلق المستقبل عند طلاب جامعة الملك سعود واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (375) مفردة من طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وخلصت الدراسة بمجموعة من النتائج منها، أن هناك فروق في إجابات أفراد الدراسة حول مقياس المستقبل عند طلاب جامعة الملك سعود؛ في البعد الثاني، التفكير السلبي اتجاه المستقبل؛ والثالث المظاهر الجسمية والفسيولوجية للقلق، كما توجد بين المسارات الدراسية(صحي، علمي، إنساني) في درجة مقياس قلق المستقبل، والبعد الثالث، المظاهر الجسمية والفسيولوجية للقلق، لصالح المتوسطات الحسابية الأكبر وهي للمسار الدراسي العلمي مما يفيد أن طلاب المسار العلمي يزيد عندهم المظاهر الجسمية والفسيولوجية للقلق، بخلاف المسارات الدراسية الأخرى .

دراسة الطراونه (2013) هدفت إلى بناء مقياس قلق المستقبل لطلاب الجامعات الأردنية الرسمية، لإنجاز هذه الدراسة، وتكونت العينة من (714) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، بالإضافة إلى عدم وجود فروق للتفاعل بين الجنس وأعضاء هيئة التدريس، كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروق في القلق المستقبلي ينسب إلى أعضاء هيئة التدريس ولصالح الكليات العلمية ضد الإنسانية.

دراسة أيزنك وبيني وسانتوس (Eysenck, pane&Santos, 2006) هدفت إلى التعرف على تأثير القلق والإكتئاب على الماضي والحاضر والمستقبل، ومعرفة التوقيت للأحداث السلبية من حيث فروعها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المراهقين تتراوح أعمارهم من (17 – 13) عاما ومجموعة من الشباب تتراوح أعمارهم من (29 – 18) عاماً، ومجموعة أخرى في سن الثلاثينات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الشعور بالإكتئاب يرتبط أكثر بتلك الأحداث التي وقعت في الماضي عن تلك الأحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل وعلى العكس من ذلك يكون القلق مرتبط بتلك الأحداث التي من المتوقع حدوثها في المستقبل عن تلك التي حدثت في الماضي.

دراسة ايزنك واخرون (Eysenck, et al, 2007) عنوان الدراسة القلق والأداء المعرفي في ضوء نظرية التحكم الانتباهي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين كل من القلق المستقبلي والتحكم الإنتباهي، والأداء المعرفي، والتعرف على تأثير التحكم الإنتباهي على الأداء المعرفي والقلق المستقبلي، وتكونت عينة الدراسة من (339) من الأفراد العاديين وطبق عليهم مقاييس التحكم الانتباهي، والأداء المعرفي، والقلق المستقبلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحكم الإنتباهي ساعد على إرتفاع الأداء المعرفي وإنخفاض القلق المستقبلي، وأنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين التحكم الانتباهي وأبعاده الفرعية (ثبات الانتباه، تحول الانتباه)، وكل من الأداء المعرفي وقلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

3.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لمجموعة من الباحثين العرب والأجانب وأبحاث تناولت موضع الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وقلق المستقبل معاً او في علاقتهم بمتغيرات مختلفة، تبين مدى أهمية التعرف الى مستوى الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وقلق المستقبل والعلاقة بينهم لدى شريحة الطلبة في جامعة القدس، لما لها من أهمية وأثر على مسيرة الحياة الإجتماعية والمهنية للطلبة. وبعد مراجعة بعض الدراسات السابقة والتي أجريت في المجتمعات العربية والأجنبية تبين للباحثة، تنوع العينات التي تناولتها الدراسات السابقة على الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر)، حيث وجدت الباحثة تشابهاً لدى بعض الدراسات في العينات التي إستهدفتها منها على عينات من الطلبة الجامعيين والمراحل الدراسية المختلفة وعلى لاعبي أنواع الرياضة المختلفة، اما من حيث المتغيرات تناولت الدراسات متغيرات متشابهة ومتغيرات مختلفة عن الدراسة الحالية، وامتازت ايضاً بالتنوع من حيث المنهج ولكن المنهج الوصفي كان السائد في هذه الدراسات، ومن حيث النتائج لاحظت الباحثة انه يوجد تشابه واختلاف في بعض النتائج اتفقت مع الدراسة واختلفت مع نتائج دراسات أخرى، من هنا وجدت الباحثة أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات في تناولها لموضوع الاسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) على طلبة الجامعة بينما اختلفت في ربط الاسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) وقلق المستقبل، وايضاً وجدت الباحثة انه يوجد قلة في الدراسات التي اجريت على الاسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وربطها بقلق المستقبل لعينة الدراسة. وقد إستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إختيار المنهجية الملائمة، وتحديد الإجراءات لتنفيذ الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

- مقدمة.
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- صدق الأداة.
- ثبات الأداة.
- إجراءات تطبيق الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- متغيرات مستقلة.
- متغيرات تابعة.
- المعالجات الإحصائية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لطريقة التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الارتباطي، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحثة فيها، والتي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات، والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنتها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

2.3 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس، حيث يتكون مجتمع الدّراسة من (11306) طالب وطالبة من مختلف التخصصات والدرجات العلمية حصلت الباحثة على عدد العينة من (دائرة القبول والتسجيل/جامعة القدس/عام 2022).

3.3 عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (380) طالب/ة من جامعة القدس، أي بنسبة 3.5% من مجتمع الدراسة، وتم إختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

والجداول(1.3) ، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	142	37.4
	انثى	238	62.6
الكلية	الإنسانية	98	25.8
	العلمية	282	74.2
المستوى الدراسي	سنة أولى	154	40.5
	سنة ثانية	77	20.3
	سنة ثالثة	65	17.1
	سنة رابعة فأكثر	84	22.1
المعدل التراكمي	أقل من 75	79	20.8
	من 75–85	230	60.5
	86 فأكثر	71	18.7

5.3 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، إعتمدت الباحثة على مقياسين، هما: مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر)، ومقياس قلق المستقبل، كما يلي:

أولاً: مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر)

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) المستخدمة في بعض الدراسات منها: الريماوي، والقرب (2020) وعبد المجيد (2008)، ومقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) من إعداد حمود، ونوري (2019)، وقد تكون المقياس من (28) فقرة.

ثانياً: مقياس قلق المستقبل: تم الاستفادة من مجموعة مقاييس من إعداد قويدرى (2020)، والمصري، (2011)، والعزة، (2019)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (18) فقرة وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات الايجابية كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1)، درجة واحدة، والفقرات السلبية العكس.

6.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الإرتباط بيرسون لفقرات الإستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.262**	0.000	11	0.403**	0.000	21	0.399**	0.000
2	0.285**	0.000	12	0.474**	0.000	22	0.295**	0.000
3	0.294**	0.000	13	0.471**	0.000	23	0.227**	.0000
4	0.281**	0.000	14	0.375**	0.000	24	0.210**	0.000
5	0.377**	0.000	15	0.361**	0.000	25	0.304**	.0000
6	0.394**	0.000	16	0.154**	0.003	26	0.108*	0.036
7	0.258**	0.000	17	0.242**	0.000	27	0.195**	0.000
8	0.270**	0.000	18	0.317**	0.000	28	0.417**	0.000
9	0.344**	0.000	19	0.400**	0.000			
10	0.276**	0.000	20	0.370**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.487**	0.000	9	0.252**	0.000	17	0.170**	0.001
2	0.526**	0.000	10	0.485**	.0000	18	0.311**	0.000
3	0.254**	.0000	11	0.560**	0.000	19	0.573**	0.000
4	0.428**	0.000	12	0.638**	0.000	20	0.591**	0.000
5	0.613**	0.000	13	0.562**	.0000	21	0.487**	0.000
6	0.718**	0.000	14	0.657**	0.000	22	0.635**	0.000
7	0.702**	0.000	15	0.220**	0.000			
8	0.640**	0.000	16	0.627**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050

3 . 6 ثبات الدراسة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –

الحذر) لدى طلبة جامعة القدس (0.727)، و(0.867) لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

3 . 7 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (380) استبانه.

3 . 8 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقامتا معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وتحليل ميل خط الانحدار البسيط، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

- **نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها.**

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4 . 1 تمهيد

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) وعلاقته بمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس** " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي لمستوى قلق المستقبل
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67–2.34
عالية	3.68 فأعلى

أما الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) وبهدف تحديد الدرجة القاطعة للأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى عينة الدراسة، وفق درجات المقياس التي تتراوح ما بين (28-56)، فقد حُسب الوسيط (Median)؛ إذ بلغ (42) أي ما يقابل متوسط (1.50)، أي كلما ارتفعت الدرجة عن هذا المتوسط اتجهت نحو أسلوب المجازفة وكلما قلت الدرجة عن هذا المتوسط اتجهت نحو أسلوب الحذر. المتوسط= مجموع القيم/عدد القيم 28/42=1.5.

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي تعبر عن درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (1.4): الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	المجالات	الأعداد	النسبة المؤية
1	الحذر	305	80.3
2	المجازفة	75	19.7

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس أن نسبة أسلوب الحذر (80.3%)، وأسلوب المجازفة (19.7%). وقام الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
2	اشعر بأنني أجيد التعامل مع الأشخاص الذين يمتازون بـ:	1.79	0.410	مجازفة	89.5

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
26	إذا واجهتني عقبه فإنني: –	1.64	0.479	مجازفة	82.0
16	إذ حصل تصرف خاطئ من صديق فإنني:	1.62	0.487	مجازفة	81.0
23	أثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فإنني: –	1.62	0.486	مجازفة	81.0
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فأنني: –	1.55	0.498	مجازفة	77.5
24	أتطلع إلى تحقيق: –	1.54	0.499	مجازفة	77.0
7	إذا واجهتني أمور جديدة فإنني: –	1.49	0.501	حذر	74.5
14	إذا دار حديث أمامي في موضوع ما فإنني: –	1.49	0.501	حذر	74.5
10	إذا واجهني موقف يثير غضبي فإنني: –	1.43	0.496	حذر	71.5
17	إذا حدثت مشكلة ما بين زملائي في القاعة الدراسية فإنني:	1.43	0.496	حذر	71.5
4	إذا طلب مني التحضير لأداء الامتحأن في مادة ما فإنني:	1.41	0.493	حذر	70.5
28	يصفني زملائي بأنني: –	1.41	0.492	حذر	70.5
22	أثناء تأديتي للامتحان فإنني: –	1.39	0.489	حذر	69.5
27	إذا عرض على الاشتراك بمشروعما فإنني: –	1.39	0.489	حذر	69.5
18	إذا عرض أمامي برنامج تلفازي فإنني:	1.38	0.485	حذر	69.0
5	إذا أردت تحقيق هدف ما فإنني:	1.36	0.479	حذر	68.0
8	إذا كان زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحأن لمادة ما فاني أفضل: –	1.34	0.476	حذر	67.0
21	إذا التقيت بأشخاص لأول مرة فإنني: –	1.33	0.469	حذر	66.5
25	إذا كنت مدعوا لوليمة وقدم لي طعام لم آلفه فإنني: –	1.33	0.471	حذر	66.5
15	إذا وجه لي أحد الزملاء انتقادا لسبب ما فإنني:	1.32	0.466	حذر	66.0
13	إذا أرشدني أستاذي إلى عمل فإنني: –	1.31	0.463	حذر	65.5
19	إذا طلب مني صديق مساعدته في حل مشكلة يواجهها فإنني:	1.30	0.458	حذر	65.0
9	إذا سمعت أخبارا من صديق فإنني: –	1.24	0.426	حذر	62.0
12	إذا طُلب منّي إعداد بحث في مجال تخصّصي فإنّني- :	1.21	0.410	حذر	60.5
20	إذا وردت أسئلة في الامتحأن لا اعرف إجابتها فإنني: –	1.20	0.399	حذر	60.0
6	عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فإنني: –	1.19	0.390	حذر	59.5
11	إذا أردت شراء مستلزمات دراسية ولم أجد مالا يكفيني فإنني: –	1.16	0.363	حذر	58.0
3	إذا نبهني أحد الأشخاص المقربين على خطأ ما فإنني: –	1.13	0.333	حذر	56.5
الوسيط 1.5		**1.39**	**0.139**	حذر	**69.6**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.39) وانحراف معياري (0.139) وهذا يدل على أن درجة الأسلوب المعرفي جاء باتجاه الأسلوب الحذر لدى طلبة جامعة القدس وجاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية 69.6%. كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن (6) فقرات جاءت باتجاه الأسلوب المجازفة، و(22) فقرة جاءت باتجاه الأسلوب الحذر.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
3	كثرة البطالة في المجتمع يُهدّد بحياة صعبة مستقبلاً.	3.92	1.094	عالية	78.4
1	أشعر بالإنزعاج لاحتمال وقوع كارثة قريباً.	3.66	1.206	متوسطة	73.2
4	انخفاض الدّخل يُقلقني على مستقبلي.	3.46	1.194	متوسطة	69.2
2	أتوقع الخطر في كلّ لحظة.	3.22	1.139	متوسطة	64.4
13	تنتابني حالة تّوتر عندما أُفكرَّ في أمور المستقبل.	3.17	1.273	متوسطة	63.4
21	أَخشى عدم تحقيق نتائج جيّدة في دراستي.	3.15	1.258	متوسطة	63.0
7	أخشى من صعوبة الحصول على فرصة عمل تناسبني في المستقبل.	3.06	1.307	متوسطة	61.2
5	ضغوط الحياة تجعل من الصعب أن أظلَّ محتفظاً بأملي في الحياة .	3.03	1.335	متوسطة	60.6

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
8	أتوقّع أن تواجهني صعوبات في الحصول على دخل يسدُّ حاجات أُسرتي.	3.01	1.233	**متوسطة**	60.2
16	أشعر أنَّ شيئاً سيئاً سوف يحدث لي.	2.96	1.374	**متوسطة**	59.2
14	أشعر بالضّيق الشّديد عندما أُفكِّر في مستقبلي، بخصوص العمل.	2.95	1.237	**متوسطة**	59.0
10	ينتابني شعور بالخوف من إصابتي بمرض خطير .	2.94	1.329	**متوسطة**	58.8
6	ينتابني شعور بأنّني لن أحقّق السّعادة في حياتي المقبلة.	2.69	1.368	**متوسطة**	53.8
22	أَخشى أن يكون تخصصّي عائقاً في النّجاح مستقبل.	2.68	1.395	**متوسطة**	53.6
20	أخاف من القيام بمشاريع تخصُّ مستقبلي.	2.64	1.247	**متوسطة**	52.8
11	يشغلني التفّكير في الكوارث الطبيعيّة المتوقّعة.	2.61	1.373	**متوسطة**	52.2
12	أشك في تحقيق طموحاتي.	2.59	1.283	**متوسطة**	51.8
9	حياتي مملوءة بالحيويّة، والنشّاط في تحقيق الآمال.	2.48	1.165	**متوسطة**	49.6
15	يراودني أمل في الحصول على فرصة لإكمال دراستي العليا مستقبلاً.	2.41	1.308	**متوسطة**	48.2
19	أشعر أنّني سأكون عبئاً على غيري في المستقبل.	2.39	1.336	**متوسطة**	47.8
17	أعمل بجد دون ملل لتحقيق أهدافي التّي رسمته المستقبلي.	2.32	1.076	**منخفضة**	46.4
18	أرى أنّني شخص متفائل لحياتي المستقبليّة.	2.32	1.100	**منخفضة**	46.4
	الدرجة الكلية	**2.89**	**0.646**	**متوسطة**	**57.9**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(2.89) وانحراف معياري (0.646) وهذا يدل على أن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مؤية (57.9%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(19) فقرة جاءت بدرجة متوسطة وفقرتين جاءتا بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " كثرة البطالة في المجتمع يُهدّد بحياة صعبة مستقبلاً " على أعلى متوسط حسابي (3.92)، ويليها الفقرة " أشعر بالإنزعاج لاحتمال وقوع كارثة قريباً " بمتوسط حسابي (3.66). وحصلت الفقرة " أرى أنّني شخص متفائل لحياتي المستقبليّة " والفقرة

" أعمل بجد دون ملل لتحقيق أهدافي التّي رسمته المستقبلي " على أقل متوسط حسابي (2.32)، يليها الفقرة " أشعر أنني سأكون عبئاً على غيري في المستقبل " بمتوسط حسابي (2.39).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية:

" يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس ".

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس.

جدول (4.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
مستوى قلق المستقبل	الأسلوب المعرفي (المجازفة)	-0.112	0.030
	الأسلوب المعرفي (الحذر)	0.304	0.000

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بين الأسلوب المعرفي (المجازفة) ومستوى قلق المستقبل (0.112−)، ومستوى الدلالة (0.030)، أي أنه توجد علاقة عكسية سلبية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس، أي أنه كلما اتجاه الأسلوب المعرفي للمجازفة قلل ذلك من مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس. وتبين أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بين الأسلوب المعرفي (الحذر) ومستوى قلق المستقبل (0.304)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه

توجد علاقة طردية ايجابية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الأسلوب المعرفي (الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس، أي أنه كلما اتجاه الأسلوب المعرفي للحذر زاد ذلك من مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الجنس.

جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	142	1.42	0.140	3.475	0.001
انثى	238	1.37	0.135		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.475)، ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنه توجد فروق في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، باتجاه الحذر وكانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الكلية.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الإنسانية	98	1.40	0.145	0.821	0.412
العلمية	282	1.39	0.137		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.821)، ومستوى الدلالة (0.412)، أي أنه لا توجد فروق في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي "

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة أولى	154	1.38	0.130
سنة ثانية	77	1.39	0.138
سنة ثالثة	65	1.41	0.144
سنة رابعة فأكثر	84	1.40	0.152

يلاحظ من الجدول رقم (7.4) وجود فروق ظاهرية في درجة الأســـلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المســـتوى الدراســـي، ولمعرفة دلالة الفروق تم اســـتخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

جدول(8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.047	3	0.016	0.815	0.486
داخل المجموعات	7.291	376	0.019		
المجموع	7.338	379			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.815) ومستوى الدلالة (0.486) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 75	79	1.43	0.133
من 75–85	230	1.39	0.140
86 فأكثر	71	1.37	0.137

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرية في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (10.4):

جدول(10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.143	2	0.072	3.752	0.024
داخل المجموعات	7.195	377	0.019		
المجموع	7.338	379			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(3.752) ومستوى الدلالة (0.024) وهي أقل من مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (11.3): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من 75	من 75-85	0.042*	0.020
	86 فأكثر	0.057*	0.012
من 75-85	أقل من 75	-0.042*	0.020
	86 فأكثر	0.015	0.416
86 فأكثر	أقل من 75	-0.057*	0.012
	من 75-85	-0.015	0.416

وكانت الفروق بين (أقل من 75) و(من 75–85) لصـــالح (أقل من 75)، وبين (أقل من 75) و(86 فأكثر) لصالح (أقل من 75).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مسـتوى قلق المسـتقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الفرضـية الأولى بحسـاب نتائج اختبار "ت" والمتوسـطات الحسـابية لاسـتجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الجنس.

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ذكر	142	2.97	0.616	1.852	0.065
انثى	238	2.85	0.660		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.852)، ومستوى الدلالة (0.065)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مسـتوى قلق المسـتقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب لمتغير الكلية.

جدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
الإنسانية	98	2.90	0.677	0.082	0.935
العلمية	282	2.89	0.636		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.082)، ومستوى الدلالة (0.935)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي "

تم فحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة أولى	154	2.80	0.638
سنة ثانية	77	2.94	0.576
سنة ثالثة	65	3.09	0.596
سنة رابعة فأكثر	84	2.87	0.727

يلاحظ من الجدول رقم (14.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15.4):

جدول(15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.045	3	1.348	3.290	0.021
داخل المجموعات	154.078	376	0.410		
المجموع	158.123	379			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.290) ومستوى الدلالة (0.021) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
سنة أولى	سنة ثانية	-0.13282	0.138
	سنة ثالثة	-0.28969*	0.002
	سنة رابعة فأكثر	-0.06233	0.473
سنة ثانية	سنة أولى	0.13282	0.138
	سنة ثالثة	-0.15687	0.147
	سنة رابعة فأكثر	0.07049	0.486
سنة ثالثة	سنة أولى	0.28969*	0.002
	سنة ثانية	0.15687	0.147
	سنة رابعة فأكثر	0.22736*	0.032
سنة رابعة فأكثر	سنة أولى	0.06233	0.473
	سنة ثانية	-0.07049	0.486
	سنة ثالثة	-0.22736*	0.032

وكانت الفروق بين (سـنة ثالثة) و(سـنة أولى) لصـالح (سـنة ثالثة)، وبين (سـنة ثالثة) و(سـنة رابعة فأكثر) لصالح (سنة ثالثة).

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصـائية عند مسـتوى الدلالة (α ≤ 0.05) في مسـتوى قلق المسـتقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي.

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 75	79	3.11	0.505
من 75–85	230	2.87	0.672
86 فأكثر	71	2.75	0.650

يلاحظ من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم اسـتخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (18.4):

جدول(18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.377	2	2.689	6.636	0.001
داخل المجموعات	152.746	377	0.405		
المجموع	158.123	379			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(6.636) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة (α ≥ 0.05) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (19.3): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي

المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أقل من 75	من 75–85	0.24351*	0.004
	86 فأكثر	0.36220*	0.001
من 75–85	أقل من 75	-0.24351*	0.004
	86 فأكثر	0.11869	0.170
86 فأكثر	أقل من 75	-0.36220*	0.001
	من 75–85	-0.11869	0.170

وكانت الفروق بين (أقل من 75) و(من 75–85) لصـــالح (أقل من 75)، وبين (أقل من 75) و(86 فأكثر) لصالح (أقل من 75).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

- مناقشة أسئلة الدراسة وفرضياتها.
- التوصيات.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مناقشة النتائج:

يعرض في هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بالدراسة واستخلاص التوصيات بناء على نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما مستوى الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس؟

اظهرت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة التي تعبر عن درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس، أن النسبة الأعلى باتجاه الاسلوب الحذر وجاءت بدرجة متوسطة، تعزو الباحثة ذلك لطبيعة أنماط التفكير لدى الطلبة، والظروف والأحداث الحياتية والبيئية والمعرفية التي يمر بها طلبة جامعة القدس بشكل خاص وفلسطين بشكل عام وأيضاً الى أساليب التنشئة الإجتماعية التي تدعو دائما الى اخذ الحيطة والحذر لضمانات مؤكدة، وعدم المجازفة التي من وجهة نظرهم قد تكون قرارات سريعة وغير صائبة ومضمونة، وقد تكون نجاحاً او فشلاً فيتبعون أسلوب الحذر وهو الأسلوب الأكثر أماناً من وجهة نظرهم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العكاشي،2019)، واختلفت الدراسة مع دراسة (حمود، 2019) واختلفت ايضاً مع دراسة (سلمان،2016) ان قياس الاسلوب المعرفي المجازفة الحذر لدى طلبة الجامعة تبين ان النتيجة لطلبة الجامعة يستخدمون اسلوب المجازفة وكان لصالح الاناث.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟

أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة أن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة، وترى الباحثة أن النسبة الاعلى باتجاه القلق من المستقبل وأعلى فقرة بما يخص البطالة لدى طلبة جامعة القدس، ويعود ذلك لمايعانيه الطلبة الجامعيين من ضغوطات في متطلبات الحياة الجامعية، ومن أكثر الأشياء الضاغطة، والمزعجة هو مرحلة مابعد التخرج من الجامعة وعدم الإلتحاق بوظيفة مناسبة خاصة أن المجتمع الفلسطيني يعاني من بطالة في سوق العمل بسبب الظروف الإقتصادية والسياسية التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، حيث تم الإطلاع على احصائيات الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء لعام 2021 تبين أن معدلات البطالة تشكل التحدي الاكبر امام الشباب، اذ بلغت هذه المعدلات 64% بين الاناث و33% بين الذكور، وكانت الاعلى في قطاع غزة مقارنة بالضفة الغربية؛ 67% و24% على التوالي. ولعل اعلى معدلات للبطالة بين الشباب في العمر 18–29 سنة سجلت بين الخريجين منهم من حملة الدبلوم المتوسط فأعلى؛ 54% بفرق واضح بين الشباب الذكور والشابات، 39% و69% على التوالي، وينتج عن ذلك قلق من المستقبل.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (زغيبي، 2019)، حيث اظهرت الدراسة وجود قلق المستقبل لدى عينة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس؟ وبحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة –

الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس،تبين أنه توجد علاقة عكسية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدي وتبين ايضاً وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلاله إحصائية بين درجة الأسلوب المعرفي (الحذر)، ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس، أي أنه كلما إتجه الأسلوب المعرفي للحذر زاد ذلك من مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس، وتعزو الباحثة ان نتيجة هذه الفرضية وهي انه كلما اتجه الاشخاص الى الاسلوب المعرفي الحذر زاد مستوى قلق المستقبل لدى العينة وهذا واقعي جداً وطبيعي حيث أن الأشخاص الحذرين يشعرون بالتقيد، ولايخاطرون أو يجازفون ويتجنبون التعرض للمواقف التي تحتاج إلى مغامرة، فمن الطبيعي أن يعانون من القلق والتوتر وبالأخص القلق من المستقبل لانه مجهول بالنسبة لهم، وهم بحاجة دائماً إلى ضمانات مسبقة قبل التعرض لأي موقف وهذا يجعلهم قلقين بما هو مجهول وغير مضمون بالنسبة لهم.

اتفقت الدراسة مع دراسة (العايب،2021) حيث توصلت الدراسة أن إرتفاع مستوى قلق المستقبل بدرجة مرتفعة لدى الطلبة وذلك بسبب ما يتعرضون له من صعوبة في التوظيف والبطالة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس"

وتبين أنه توجد فروق في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، وباتجاه الحذر وكانت الفروق لصالح الذكور، وتعزو الباحثة ذلك إلى الإختلاف في المسؤوليات والأعباء بين الذكور والإناث، ويرجع ذلك أيضاً إلى أساليب التنشئة الأسرية وتأثير العادات الاجتماعية واختلاف أنماط التفكير بين الذكور والإناث أيضاً، وإتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العكاشي،2019)، إختلفت أيضاً عن دراسة (الريماوي،2020)، حيث وجد فروق لصالح الاناث.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية، تبين أنه لا توجد فروق في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية.

وتعزو الباحثة ذلك الى تشابه الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية في مجتمع الدراسة، وأن الطلبة في مجتمع الدراسة لديهم نفس الأهداف ولديهم إمكانيات وقدرات معرفية تسمح لهم بإستخدام الأسلوب المعرفي المناسب في المواقف التي يتعرضون لها، ويتخذون القرارات حسب خبراتهم للمثيرات المختلفة التي يواجهونها.

اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (حمود،2019)، حيث اظهرت النتائج عكس ذلك لصالح التخصص الإنساني المجازفين.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي "

وتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تعزو الباحثة نتيجة الفرضية يرجع ذلك لأساليب الحياة المتماثلة والتشابه في البيئة وأنماط التفكير والتنشئة الإجتماعية لعينة الدراسة حيث أن الأساليب المعرفية أبعاد مكتسبة من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته الخارجية، أكثر منها صفات أو خصائص موروثة، قد يؤثر ذلك في التأثر والتاثير افراد العينة وهم الطلبة بتعميم نمط الاسلوب المعرفي السائد لذلك عدم وجود الفروق لإتباعهم نفس الأسلوب في مستويات ومراحل الدراسة المختلفة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

وتبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي، وكانت الفروق لصالح (أقل من 75).

تعزو الباحثة هذه النتيجة انه يوجد علاقة بين التحصيل والاسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) وهذا قد يحد من قدرتهم على مواجهة الصعوبات والتحديات في المواقف التعليمية المختلفة مما قد يؤثر سلبا في مسستوى دافعيتهم للدراسة وثقتهم بانفسهم وقدرتهم على التحدي، وينعكس ذلك سلباً على تحصيلهم الدراسي، وقد يرجع ايضاً ذلك لنمط الاسلوب السائد لدى عينة الدراسة، وهي سمة الحذر والتي قد تكون من الاسباب في انخفاض المستوى الدراسي حيث اشارت زينب شنان رهيف (2009) ان هناك مجموعة من الخصائص يتميزون بها الافراد المجازفين عن الحذرين منها ان الاشخاص المجازفين يتفوقون على الحذرين بانهم اكثر إبداعا وأكثر ذكاء وشجاعة وأكثر دافعية.

اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (الريماوي،2020)، حيث اظهرت عدم وجود فروق لمتغير المعدل التراكمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف متوسطات إستجابات أفراد عيّنة الدراسة على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغيرات الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى وهي: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الجنس".

وتبين أنه لا توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الجنس، تعزو الباحثة ذلك بأنه لافرق في مستوى القلق لدى الطلبة الذكور والإناث، وحسب رأي الباحثة يرجع هذا إلى تشابه الظروف البيئية والإجتماعية والإقتصادية والمهنية لعينة االدراسة لذلك لم تتأثر وجهة نظر الطلاب تبعاً لمتغير الجنس، وتعزو أيضاً ذلك الى أن المرحلة الجامعية مرحلة ضاغطة بإعتبارها مرحلة يتم فيها رسم المستقبل المهني والإجتماعي لكلا الجنسين وعليهم مواجهة تحديات وصعوبات هذه المرحلة.

إتفقت الدراسة مع دراسة (الربدي،2020)، حيث ظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

إختلفت هذه الدراسة مع دراسة (زغيبي، 2019)، حيث ظهرت نتائج الدراسة انه يوجد فروق لصالح الذكور، واختلفت ايضاً مع دراسة (قويدري، 2020)، حيث ظهرت نتائج الدراسة لصالح الذكور، واختلفت ايضاً مع دراسة (السعيدي،2021)، حيث ظهرت النتائج لصالح الذكور.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير الكلية"

تبين أن أنه لا توجد فروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية.

تعزو الباحثة ذلك ايضاً لتشابه الظروف البيئية والاجتماعية والمهنية والاقتصادية المحيطة بالطلبة حيث ان قلق المستقبل يوجد لدى الطلبة بغض النظر عن متغير الكلية سواء الانسانسة او العلمية لأنهم يواجهون تحديات وصعوبات متشابهة.

اتفقت الدراسة مع دراسة (الحريبي،2020)، حيث اظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الكلية. اختلفت الدراسة مع دراسة (زغيبي، 2019)، حيث اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح الكلية الانسانية، واختلفت ايضاً مع دراسة (السيد،2019) حيث أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الكلية العلمية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي "

وتبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي، وكانت الفروق بين (سنة ثالثة) و(سنة أولى) لصالح (سنة ثالثة)، وبين (سنة ثالثة) و(سنة رابعة فأكثر) لصالح (سنة ثالثة).

توصلت نتائج الدراسة الى ان قلق المستقبل يزداد لدى طلبة السنة الثالثة تعزو الباحثة ذلك الى الضغوط التي يتعرض لها الطلبة بسبب تزايد عدد الخريجين وقلة فرص العمل وانتشار البطالة وهذا يؤدي الى ضغوط حقيقية على الطالب في ظل قربهم من التخرج، مما قد يؤدي شعورهم بالتهديد والخوف من المستقبل حيث ان لديهم طموحات واهداف وامال يرغبون بتحقيقها لكنهم قد ينصدمون بالواقع الذي قد يجدون صعوبة في حصولهم على وظائف وتحقيق ماكانو يأملون تحقيقه مما يضاعف لديهم مشاعر القلق من المستقبل.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (زغيبي،2019)، حيث ظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في المستوى الدراسي تعزى لصالح المستويات العليا، واتفقت ايضاً مع دراسة (السعيدي،2021).

اختلف هذه الدراسة م نتائج دراسة (الحريبي،2020)، حيث كانت النتائج لاتوجد فروق لمتغير المستوى الدراسي.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي "

تبين وجود فروق ظاهرية في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي وكانت الفروق لصالح (أقل من 75).

يعزى ذلك حسب راي الباحثة الى أن قلق المستقبل لدى الطلبة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي ويؤدي الى انخفاض التحصيل الأكاديمي، واكدت عدة دراسات وجود تأثير لقلق المستقبل على بعض الخصائص المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، حيث اكدت الدراسات ان القلق المفرط تجاه المستقبل لدى الطلبة، يؤثر سلباً على كفاءتهم الدراسية ويؤدي الى مزيد من الاضطرابات والمشكلات.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (زغيبي، 2019)، حيث توصلت النتائج الى وجود علاقة بين قلق المستقبل وتدني التحصيل.

2.5 التوصيات:

بعد ان تم مناقشة النتائج توصلت الباحثة الى التوصيات التالية: –

- إعداد برامج إرشادية لتدريب الطلبة التغلب على المعوقات والصعاب التي تواجههم، وإكساب الطلبة أساليب معرفية ومهارات فكرية غير تقليدية تضفي لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات.
- إجراء المزيد من الأبحاث بموضوع الأساليب المعرفية وبالاخص أسلوب (المجازفة –الحذر) بمتغيرات جديدة ومتنوعة.
- القيام بندوات وأنشطة تثقيفية للتعرف على الأساليب المعرفية واهميتها في كشف الفروق الفردية بين الأفراد.
- إهتمام أصحاب القرار في فئة الشباب الجامعي عن طريق إيجاد مشاريع تستوعب طاقاتهم، لتساهم في توفير فرص عمل للشباب وتطوير مهاراتهم.
- تصميم برامج ارشادية لفئة الطلبة لخفض قلق المستقبل لدى الطالب الجامعي ومايتركه من أثر سلبي على صحته النفسية ويؤثر بالتالي على الوضع الأكاديمي للطالب.
- توعية فئة الشباب بخطورة القلق من المستقبل والأفكار السلبية التي تعد عائقاً للتقدم والانجاز.
- عقد دورات وندوات للطلبة عن التفاؤل والأمل وتحسين النظرة المستقبلية.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية

أبو بكر، أحمد. (2017). **أثر استخدام اسلوب التعلم المتمايز على تعلم بعض المهارات الاساسية في كرة اليد لدى طلاب المرحلة الاعدادية بمحافظة القليوبية** .رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها.

أبو فسيفس، وفاء. (2016). **كرب مابعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل والنظرة للصراع لدى فاقدي المنازل في قطاع غزة** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأسدي، عباس.(2013): **الأساليب المعرفية :مدخل للشخصية** .دار العدالة، بغداد، العراق.

أعجال، فتحية .(2015).**قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات**.مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية،(1)14 ،143-163.

جابر، عبد الحميد والخضيري سلمان.(1978) .**دراسات نفسية في الشخصية العربية** .عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

جاسم، عامر .(2015) .**التنبؤ بالإنجاز بدلالة الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) للاعبي بعض فعاليات الساحة والميدان فئة المتقدمين** .مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية،8(6) ،25-1 .

الجبوري، غزوان .(2019) .**التصلب الفكري وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة** .مجلة آداب الفراهيدي، جامعة تكريت، كلية الآداب،11(36) ، 482- 452.

الحربي، تهاني .(2014) .**القلق من المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض** .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الانية، السعودية.

الحريبي، فاطمة، وبسيوني، سوزان .(2020) .**قلق المستقبل وعلاقته ببعض خصائص الشخصية لدى طالبات جامعة أم القري** .مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، 36(2) ،307-341.

حسين، ليث .(2017) .**تأثير الأسلوب الشامل والتبادلي الثلاثي على وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة مقابل الحذر) في تعلم بعض مهارات الجمناستك الفني للرجال** .مجلة القادسية للعلوم التربوية .

حمود، إيمان، ونوري، أحمد .(2019) .**الأسلوب المعرفي (المجازفة والحذر) لدي طلبة جامعة الموصل** .مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، 15(3)،1-34.

حنتول، أحمد.(2012) .**فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان** .أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الدحدوح، أسماء .(2010) .**الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية** .رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الربدي، سفيان .(2020) .**قلق المستقبل وتقدير الذات كمنبئات بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة** .مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية،3 (187) ، 119-166.

رهيف، زينب.(2009) .**الأساليب المعرفية المميزة وعلاقتها بسمات الشخصية لدى طلبة جامعة بغداد** .رسالة ماجستير كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

الريماوي، عمر، والقرب، نوف .(2020) .**الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة البدو** .مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية :جامعة باتنة، (2) 2،707-718.

زغيبى، محمد .(2019) .**قلق المستقبل لدى طلبة الكلية الجامعية بحقل وعلاقته ببعض المتغيرات :دراسة ميدانية من وجهة نظر طلاب وطالبات جامعة تبوك.** الكلية الجامعية بحقل .دراسات في التعليم العالي، جامعة أسيوط، مركز تطوير التعليم الجامعي،16 ، 59-106.

الزيات، فتحي .(2001) .**علم النفس المعرفي :نماذج ونظريات** .ط1، ج2، دار النشر للجامعات، مصر.

سعود، ناهد والحلبي، حنان .(2014) .**فعالية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل والتشاؤم لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم** .مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (38)، 239-284.

سعود، ناهد الشريف .(2005) .**قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم** .أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

السعيدي، صالح .(2021) .**قلق المستقبل وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت** .مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي،49 (2) ،11-46.

سلمان، شروق .(2016) .**موقع الضبط وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) لدى طلبة الجامعة.** مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات،27(1) ، 94-105.

سويعد، ميرفت.(2016) .**الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب في مراكز الإيواء في قطاع غزة** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السيد، وائل .(2019) .**دراسة قلق المستقبل عند طلاب جامعة الملك سعود** .مجلة الإستواء، جامعة قناة السويس، مركز البحوث والدراسات الإندونيسية، (16)، 424-457.

الشرقاوي، أنور حمد .(2003) .**علم النفس المعرفي المعاصر**، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

الشريف، نادية .(1982) .**الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي** .عالم الفكر،13(2) ، 109-134.

شقير، زينب .(2005) .**الشخصة السوية والمضطربة** .ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

شقير، زينب.(2005) .**قلق المستقبل**.ط1، مكتبة الانجلو الصرية، القاهرة.

شلهوب، دعاء .(2016) .**قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية: دراسة ميدانية على عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء.رسالة ماجستير،مشق،سوريا.**

الطراونة، أمل. (2013) **بناء مقياس قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية** .رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

العايب، كلثوم. (2021). **تأثير قلق المستقبل والجنس على توجهات الدافعية لدى الطلبة المقبلين على التخرج بجامعة الجزائر**. مجلة دراسات نفسية، الجزائر،12(1)، 210-224.

عبد الفتاح، أحمد .(2018) .**تأثير إستخدام التعليم المتمايز في تحصيل مقرر طرق التدريس لطلبة كلية التربية الرياضية جامعة كفر الشيخ** .أطروحة دكتوراة، كلية التربية الرياضية، جامعة كفر الشيخ .

عبد المجيد، حزيمة .(2011) .**الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وعلاقته بالذاكرة الحسية**.دار الصفاء، عمان.

عبد الغني، محمد والعيسوي، السيد .(2021) .**قلق المستقبل وعلاقته بصعوبة إتخاذ القرار المهني لطلاب كلية التربية الرياضية** .مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، جامعة أسيوط، كلية التربية الرياضية،58(1) ،61–95.

العتوم، عدنان .(2004) .**علم النفس المعرفي** .ط1، دار المسيرة، عمان.

العجمي، نجلاء .(2004). ب**ناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العزة، سامر وآخرون .(2019) .**مستوى التكيف وعلاقته بقلق المستقبل لدى المراهقين في بيوت الشباب** .رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، عمان، الأردن.

عسلية، محمد والبنا، أنور .(2011) .**فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظات غزة** .مجلة جامعة النجاح للأبحاث"العلوم الإنسانية"،25(5) ، فلسطين.

عشري، محمود .(2004). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية :دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان** .المؤتمر السنوي الحادي عشر

لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، الإرشاد النفسي وتحديات التنمية، (1)، 139-178.

العكايشي، بشرى .(2019) .**الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة** .مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة،(1)16 ، 95-125.

عليان، محمد .(1998) .**بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين**. أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

العمري، منى .(2007) .**الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات محافظة جدة** .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، الكلية العربية السعودية.

عنان، ريهام .(2012) .**الإبتكارية المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بقلق المستقبل** .أطروحة دكتوراة غير منشورة كلية التربية، جامعة المنصورة.

عيد، محمد .(2002) .**الهوية والقلق والابداع**.ط1، دار القاهرة، القاهرة.

الغامدي، حاتم .(2013) .**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من الرياضيين المنتسبين بمراحل التعليم العام** .أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطيبة، السعودية.

غزالي، عبد القادر .(2016) .**قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم لدى طالبات معهد التربية البدنية والرياضية** .مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف،(15) ، 90-97.

الفرماوي، حمدي .(2013) .**الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .

القاضي، وفاء.(2009) .**قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة** .رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

قويدرى، علي .(2020) .**قلق المستقبل وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من الطلبة :دراسة ميدانية بجامعة الأغواط – الجزائر** .مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة،20 (1) ،551-576.

الكعبي، بسمة .(2010) .**تأثير التعليم على وفق إستراتيجية المعرفة ماوراء الادراكية لذوي المجازفة مقابل الحذر في تعلم واحتفاظ بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة** .أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

مسعود، سناء .(2009) .**بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين** . أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا .

المشيخي، غالب .(2009) .**قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة** .دراسة ماجستير، كلية التربية جامعة ام القرى، الملكة العربية السعودية.

المصري، نيفين .(2011) .**قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة** .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

معشي، محمد .(2012) .**قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات** .دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، الزقازيق،(75) ،208-297.

معوض، محمد ومحمد، سيد .(2005) .**مقياس قلق المستقبل** .مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

مكنزي، كوام .(2013) .**القلق ونوبات الذعر** .ترجمة، هلا أمان الدين، ط .1، سلسلة كتب طبيب العائلة، المجلة العربية، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، السعودية.

نور الدين، حطراف .(2020) .**قلق المستقبل وعلاقته بكل من متغير الجنس، التخصص والإقامة لدى الطلبة المقبلين على التخرج** .مجلة سلوك، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية، 7(1)، 103-122.

المراجع باللغة الانجليزية

Matarneh, A., & Tarawneh, A. (2014)**. Constructing a scale of future anxiety for the students of public Jordanian universities.** International Journal of Academic Research Part B. 6 (5), 180-188.

Balasubramanian, V., & Anouncia, S. M. (2018). **Learning style detection based on cognitive skills to support adaptive learning environment–A reinforcement approach**. *Ain Shams Engineering Journal*, *9*(4), 895-907.

Barbosa, S. D., Gerhardt, M. W., & Kickul, J. R. (2007). **The role of cognitive style and risk preference on entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intentions.** Journal of Leadership & Organizational Studies, 13(4), 86-104.

Barlow, D. (2004)**. Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from perspective of emotion theory.** American psychologist, 55 (11), 1247-1263.

De Bono, Edward (1977**). Lateral thinking: A textbook of creativity**. Hardmoud sworn, Middlesex: penguin.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). **Anxiety and cognitive performance: attentional control theory**. *Emotion*, *7*(2), 336.

Eysenck, M. W.; Derakshan, N.; Santos, R. and Calvo, M. G. (2007)**. Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory.** The American Psychological Association, 7 (2), 336-353.

Eysenck, M., Payne, S., &Santos, R. (2006). **Anxiety and depression: past, present, and future events, cognition and emotion**, 20 (2). Pp274-294.

Goldstein, K. M. and Blackman, S. (1978)**. Cognitive Style.** NewYork, John Wiely and Sons. Inc.

Groome, D., & Grant, N. (2005). **Retrieval-induced forgetting is inversely relatedto everyday cognitive failures.** *British Journal of Psychology*, *96*(3), 313-319.

Guilford, J. (1980)**. Cognitive Styles, what are they?** Educational and Physiological measurement, 40, 715-735.

Hafedh, H. F., Ali, A. H., & Hashim, Z. T. (2019). **Effectiveness of Generative Learning Strategy forThose with Cognitive Style (Risk/Caution) in the Cognitive Achievement and Motor Compatibility and Learning the Reception Skill (Pass) of The Student in Volleyball.** Indian Journal of Public Health Research & Development, 10(9). 1352-1357.

Hammad. Mohammad Ahmed, (2016**). Future Anxiety and Relationship to students Attitude to word Academic Specialization.** Journal of Education and Practice, 7(15), 54-65.

Kagan, N & Wallach, M.A. (1964**). Risk Taking, a study in cognition and personalit**y. New York.

Kogan, N. (1976**). Cognitive style in infancy and early childhood.** New Jersey: John willey & sons.

Kopfstein, D. (1973**).Risk taking behavior and cognitive style.** Journal of child development.44 (1).

Logan, W. (1988)**. The type a behavior pattern and coronary disease.** Journal of American psychologist. 43 (87).

Messick, S.(1984**). The nature of cognitive styles: proplems and promise in education practice.** Educational psychalogist, 19 (2).

Molin, R. (1990**). Future anaxiety, Clinical issues of chidren in the Latter Phases of faster care.** Journal of child and adolescent's social work, 7(6), 501-512.

Zaleski, Z. (1980**). Personality traits in high-and low-risk takers according to RB Cattell's 16-factor questionnaire**. *Polish Psychological Bulletin,* 11 (1),436-442.

Zuckerman, M. & Horvath, P. (1993**). Sensation seeking, risk appraisal and risky behavior.** Journal of personality and individual differences, 14 (1).

الملاحق والفهارس

الملاحق

ملحق (1) أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	الكلية	الجامعة
1	د.رمضان أبو صفية	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية	جامعة القدس المفتوحة
2	د.تامر فرح سهيل	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية	جامعة القدس المفتوحة
3	د. شادية مخلوف	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية	جامعة القدس المفتوحة
4	د. راتب ابو رحمة	كلية التنمية الاجتماعية والاسرية	جامعة القدس المفتوحة
5	د. نبيل الجندي	علم النفس والتربية	جامعة الخليل
6	د.ابراهيم المصري	علم النفس والتربية	جامعة الخليل
7	د.فلسطين نزال	علم النفس	جامعة النجاح
8	د. عفيف زيدان	العلوم التربوية	جامعة القدس
9	د.فدوى حلبية	العلوم التربوية	جامعة القدس
10	د.علا حسين	العلوم التربوية	جامعة القدس

ملحق (2) الاستبانة بصورتها النهائية

عمادة الّدراسات العليا

جامعة القدس

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في" الإرشاد النّفسيّ والتّربويّ بعنوان " :الأسلوب المعرفيّ (المجازفة– الحذر) وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس" ، **وذلك استكمالاً لمتطّلبات الحصول على درجة الماجستير في" الإرشاد النفسي والتربوي "جامعة القدس.** لذا أرجو من حضرتكم التكرم بتعبئة الاستبانة بصدق وموضوعية، علما أنه سيتم الحفاظ على سرية المعلومات التي تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الطالبة :لينا صالح أبو عمر

القسم الاول :البيانات الشّخصيّة

الجنس ( ) ذكر ( )أُنثى

الكلية ( ) الإنسانيّة ( )العلميّة

المستوى الدراسي ( ) سنة أولى( ) ثانية ( ) ثالثة ( ) رابعة فأكثر

المعدل التراكميّ: ( ) أقل من 75 ( ) من 75-85 ( ) أكثر من 86

الرّجاء وضع إشارة (/)داخل الدّائرة حول رمز الإجابة التي تنطبق عليك .على إجابة واحدة أ أو ب.

الرقم	**الفقرة**	**الاختيار بين أ و ب**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**تعديل**
1	إذا واجهتني أمور تخص مستقبلي فإنّني	(أ) أتّخذ قراراً بنفسي. (ب) أميل إلى استشارة الآخرين.			
2	أاشعر بأنّني أجيد التّعامل مع الأشخاص الذّين يمتازون	(أ) المواقف المتجدّدة. (ب) بالمواقف التقليديّة.			
3	إذا نبهني أحد الأشخاص المقرّبين على خطأ ما فإنّني	(أ) أرفض الاعتراف بالخطأ. (ب)أتقبلّ ذلك وأراجع نفسي			
4	إذا طلب مني التّحضير لأداء الامتحان في مادة ما فإنّني	(أ) أدرس بأقصى سرعة حينما يداهمني الوقت. (ب)أدرس بتأنٍ حسب الوقت.			
5	إذا أردت تحقيق هدف ما فإنّني	(أ) أقتنص الفرصة لتحقيقه. (ب)أختار الطريقة المضمونة لتحقيقه.			
6	عندما أريد القيام بزيارة صديق لي فإنّني	(أ)أُفاجئه بزياتي له. (ب)أُعلمه مسبقاً بموعد الزيارة.			
7	إذا واجهتني أمور جديدة فإنّني	(أ) أتقبّلها على الفور. (ب) أتردّد في قبولها.			
8	إذا كان زملائي يواجهون مشكلة تأجيل امتحان لمادة فإنّني أفضل	(أ) أداء الامتحان والانتهاء منه بغض النظر عن النتائج.			

		(ب) تأجيل الامتحان لأضمن نجاحي فيه.			
9	إذا سمعت أخباراً من صديق فإنّني	(أ) أُصدق كلّ مايقال. (ب) أُحاول التأكد من الخبر.			
10	إذا واجهني موقف يُثير غضبي فإنّني	(أ) أُعبر عن غضبي مباشرة. (ب)أتمالك أعصابي.			
11	إذا أَردتُ شراء مستلزمات دراسيّة ولم أجد مالا يكفيني فإنّني	(أ) أقوم بشرائها فوراً حتّى لو اقترضت ثمنها. (ب) أَنتظر حتّى يتوافر لدي ثمنها فأشتريها.			
12	إذا طُلب منّي إعداد بحث في مجال تخصّصي فإنّني	(أ) أختار أي مصدر يتوافر ليّ. (ب) أبحث عن المصادر ذات العلاقة، وأختار ماينا‌سب البحث.			
13	إذا أرشدني أُستاذي إلى عمل فإنّني	(أ) أُنجزه من دون تردد حتّى وإن كان خطأ. (ب) أفكّر قليلاً قبل إنجازه.			
14	إذا دار حديث أمامي في موضوع ما فإنّني .	(أ) أساهم بحماس معهم. (ب) ألتزم الصّمت وأستمع.			
15	إذا وجّه لي أحد الزّملاء انتقاداً لسبب ما فإنّني.	(أ) أقوم بردةّ فعل سريعة. (ب) أَلتزم الهدوء، وأرد الوقت المناسب.			
16	إذا حصل تصرّف خاطئ من صديق فإنّني	(أ) أنبهّه مباشرة مهما كانت النتائج. (ب) أتردد قبل تنبيهه.			
17	إذا حدثت مشكلة بين زملائي في قاعة تدريس	(أ) أَتحمّل مسؤولية حلّها. (ب) أَترك حلّها لغيري.			
18	إذا عرض أمامي برنامج تلفازيّ فإنّني	(أ) أحكمُ عليه من أول وهلة. (ب) أحكم عليه بعد فترة من مشاهدته.			
19	إذا طلب منّي صديق مساعدته في حلّ مشكلة يواجهها فإنّني.	(أ) أَجد له حلولًا سريعة. (ب) أبحث له عن حلول مضمونة.			

20	إذا وردت أسئلة في الامتحان لا أعرف إجابتها فإنّني	(أ) لا أجيب عنها أتركها. (ب) جيب عنها بتخمين الإجابة.			
21	إذا التقيت بأشخاص لأول مرّة فإنّني	(أ) أندمج معهم مهما كانت أفكارهم. (ب) أتريَّثُ، وأحاول التّعرف إليهم أولاً.			
22	في أثناء تأديتي للامتحان فإنّني	(أ) أجيب عن الأسئلة فور الانتهاء من قراءتها. (ب) أُفكر في إجابة كلّ سؤال قبل البدء بالإجابة.			
23	في أثناء تأديتي لعملي وحدث طارئ ما فإنّني	(أ) أتقدّم باتّجاه الحدث، لمعرفة ما يجري على الرغم من مخاطره . (ب) أَستمرُّ بعملي، وأتابع ما يجري عن بعد.			
24	أتطلَّع إلى تحقيق	(أ) التّجديد في نمط حياتي. (ب)الاستقرار، وثبات نمط حياتي.			
25	إذا كنت مدعوّاً لوليمة، وقدمّ لي طعام لم آلفه فإنّني	(أ) أتناوله مباشرة. (ب) أتذّوقه، أول، ثم أُقرّر تناوله أم لا.			
26	إذا واجهتني عقبة فإنّني	(أ) أحلّها بالاعتماد على نفسي. (ب) أطلب مساعدة الآخرين.			
27	إذا عُرض عليَّ الاشتراك في مشروع ما فإنّني	(أ)لا أشترك إلّا إذا كان المردود عالياً. (ب)أشترك إذا كان الرّبح قليلاً ومضموناً.			
28	يصفني زملائي بأنّني	(أ) مندفع في قراراتي. (ب) متأن في قراراتي.			

مقياس قلق المستقبل

	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أشعر بالإنزعاج لاحتمال وقوع كارثة قريباً.			
2	أتوقع الخطر في كلّ لحظة.			
3	كثرة البطالة في المجتمع يُهدّد بحياة صعبة مستقبلاً.			
4	انخفاض الدّخل يُقلقني على مستقبلي.			
5	ضغوط الحياة تجعل من الصعب أن أظلَّ محتفظاً بأملي في الحياة .			
6	ينتابني شعور بأنّني لن أحقّق السّعادة في حياتي المقبلة.			
7	أخشى من صعوبة الحصول على فرصة عمل تناسبني في المستقبل.			
8	أتوقّع أن تواجهني صعوبات في الحصول على دخل يسدُّ حاجات أُسرتي.			
9	حياتي مملوءة بالحيويّة، والنشّاط في تحقيق الآمال.			
10	ينتابني شعور بالخوف من إصابتي بمرض خطير .			
11	يشغلني التفّكير في الكوارث الطبيعيّة المتوقّعة.			
12	أشك في تحقيق طموحاتي.			
13	تنتابني حالة تّوتر عندما أفكرَّ في أمور المستقبل.			
14	أشعر بالضّيق الشّديد عندما أفكّر في مستقبلي، بخصوص العمل.			
15	يراودني أمل في الحصول على فرصة لإكمال دراستي العليا مستقبلاً.			
16	أشعر أنَّ شيئاً سيئاً سوف يحدث لي.			
17	أعمل بجد دون ملل لتحقيق أهدافي التّي رسمتها لمستقبلي.			
18	أرى أنّني شخص متفائل لحياتي المستقبليّة.			
19	أشعر أنّني سأكون عبئاً على غيري في المستقبل.			
20	أخاف من القيام بمشاريع تخصُّ مستقبلي.			
21	أخشى عدم تحقيق نتائج جيّدة في دراستي.			
22	أخشى أن يكون تخصصّي عائقاً في النّجاح مستقبل.			

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	46
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس	48
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس	48
1.4	الأعداد والنسب المؤية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس	52
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة –الحذر) لدى طلبة جامعة القدس	52
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس	54
4.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجة الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) ومستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس	56
5.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس	57
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	58
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي	59

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي	59
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	60
10.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة الأسلوب المعرفيّ (المجازفة – الحذر) لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	60
11.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي	61
12.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الجنس	62
13.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس حسب متغير الكلية	62
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي	63
15.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المستوى الدراسي	64
16.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	64
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	65
18.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس يعزى لمتغير المعدل التراكمي	65

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
19.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المعدل التراكمي	66

فهرس المحتويات

إقرار .....أ

شكر وتقدير .....ب

الملخص: ..... ج

ABSTRACT ..... د

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها: 2

1.1 المقدمة: 2

2.1 مشكلة الدراسة: 4

3.1أسئلة الدراسة: 5

4.1فرضيات الدراسة: 5

6.1أهمية الدراسة: 6

5.1أهداف الدراسة: 8

7.1 حدود الدراسة: 9

8.1 مصطلحات الدراسة: 9

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة: 12

1.2الأساليب المعرفية: 12

المقدمة: 12

2.2 الأسلوب المعرفي: 13

1.2.2 تعريف الأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر) 13

2.2.2 طبيعة الأساليب المعرفية: 16

3.2.2 خصائص الأفراد ذوي المجازفة – الحذر: 16

4.2.2 الخصائص والصفات المميزة للأساليب المعرفية: 17

5.2.2 النظريات المفسرة للأسلوب المعرفي (المجازفة – الحذر): 19

3.2 قلق المستقبل: 22

1.3.2 تعريف قلق المستقبل: 22
2.3.2 أسباب قلق المستقبل: 25
3.3.2 الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل: 26
4.3.2 النظريات المفسرة لقلق المستقبل: 27
4.2 الدراسات السابقة: 34
1.4.2 الدراسات المتعلقة بالأسلوب المعرفي: 34
2.4.2 الدراسات المتعلقة بقلق المستقبل: 38
3.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة: 43
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات: 45
1.3 منهج الدراسة: 45
2.3 مجتمع الدراسة: 45
3.3 عينة الدراسة: 46
5.3 أدوات الدراسة: 46
6.3 صدق الأداة: 47
3 . 6 ثبات الدراسة 48
3 . 7 إجراءات الدراسة 49
3 . 8 المعالجة الإحصائية: 49
الفصل الرابع: نتائج الدراسة: 51
4 . 1 تمهيد 51
4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة: 52
1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 52
2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 54
3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 56
4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 57
5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: 61

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:.....68

1.5 مناقشة النتائج:.....68

2.5 التوصيات:.....76

المصادر والمراجع:.....77

الملاحق والفهارس.....88

الملاحق.....89

ملحق (1) أسماء السادة المحكمين.....89

ملحق (2) الاستبانة بصورتها النهائية.....90

فهرس الجداول:.....95