الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد ابن باديس . مستغانم .
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي و تطبيقاته

القلق و علاقته بفاعلية الذات
لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غليزان

من إعداد الطالب:
بن مريجة مصطفى

تحت إشراف الأستاذ:
الدكتور . هني حاج أحمد

أعضاء اللجنة المناقشة:

1- د/ قيدوم أحمد .....جامعة مستغانم .....رئيسا
2- د/ هني حاج أحمد .....جامعة مستغانم..... مشرفا و مقررا
3- د/ طاجين علي .....جامعة مستغانم..... مناقشا
4- د/ منصوري مصطفى .....جامعة وهران..... مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي هذه :

- إلى أسمى معاني الحب و الاحترام والدي رحمها الله و أدخلها فسيح جنانه .

- إلى شريكة الحياة زوجتي التي تحملت عناء دراستي أملا في نجاحي و كانت لي سندا في الحياة و لا تكتمل سعادتي إلا بها .

- إلى ابني يونس حفظه الله و أنار له طريق النجاح .

- إلى بناتي حفصة و خيرة رجاء متمنيا لهما النجاح و التوفيق في مشوارهما الدراسي.

- إلى إخوتي و أخواتي و جميع أفراد عائلتي الكبيرة .

- إلى كل هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل المتواضع .

شكـــر و تقديـــر

بعد الحمد و الامتنان لله عز و جل ، أتوجه بالشكر و التقديـر :

- إلى المشرف على هذه الرسالة الدكتور هني حاج أحمد الذي كان نعم المهتم و المشجع ، كما لازمني بملاحظاته و توجيهاته .

- إلى جميع الطاقم الإداري و التدريسي بقسم علم النفس و علوم التربية بجامعة مستغانم

- إلى كل من ساعدني و كان لي سندا في إتمام هذه الدراسة .

- كما أتقدم بالشكر إلى مستشاري التوجيه العاملين بالمؤسسات التي كانت فيها دراستي و الطلبة عينة الدراسة الذين كان لهم الفضل الكبير في إنجاز هذه الدراسة

- كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الدراسة ، و منهم الاستفادة العلمية .

- إلى هؤلاء جميعا أقول لهم شكر جزيلا .

ملخـص الــدراسة

هدفت هــذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القلـق و فاعلية الـذات لـــــدى تلاميـذ السنـة الثالثـة مـن التعليـم الثانـوي ، و التعـرف كـذلك من خـلال هـذه الـدراسة على تأثيـر كل من الجنـس (ذكـور – إنـاث) و التخصص الـدراسي (علـمي – أدبـي) و كـذلك المستـوى التعليـمي للوالديـن (الأب – الأم) على متغيـري الـدراسة.

و للوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة و جمع المعلومات تم استخدام مقياسي القلـق (حالة – سمة) لسبيلبرجر (1970) و مقيـاس فـاعليـة الـذات لعـادل العـدل (2001) ، و تـم تطبيقهما على عينة من تلاميـذ السنة الثالثـة من التعليـم الثانـوي و بلغـت (312) تلميـذ و تلميـذة من ثانويات ولاية غليزان (مقاطعة وادي ارهيو) .

و للإجـابـة على تســاؤلات الـدراسـة و التحقـق من فـرضياتـها تـم استخــدام المتوسطات الحسابية و الانحراف المعيـاري ، معامـل ارتباط بيرسون ، اختبار (ت) لـدلالـة الفـروق و تحليـل التبـايـن الأحـادي و ذلـك بمساعـدة برنامـج الحـزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، و قد أسفرت عن النتائج التالية :

– يوجـد ارتبـاط سالـب دال إحصائيـا عنـد مستـوى الدلالـة (0.01) بيـن القلـق (حالة – سمة) و فاعليـة الـذات لـدى تلاميـذ السنة الثالثة من التعليـم الثانـوي .

ـ لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين الذكـور و الإنـاث في القلـق (حالة – سمة).

ـ لا توجـد فـروق ذات دلالــة إحصائيـة بيـن التلاميـذ الأدبيين و العلميين في القلـق (حالة – سمة) .

ـ عـدم وجـود فـروق في سمة القلـق ، بينما توجد فـروق في حالة القلق و الدرجة الكلية للقلـق تبعـا للمستــوى التعليـمي للأب عنـد مستــوى الـدلالـة (0.05) . و عـدم وجود فروق في القلـق (حـالة – سمـة) تبعـا للمستــوى التعليـمي لـلأم . حيـث كـانت الفـروق عنـد الآبـاء لصــالح فئـة المستــوى التعليـمي المتـدني .

ـ لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين الذكـور و الإنـاث في فـاعلية الـذات .

ـ لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين التلاميـذ الأدبيين و العلميين في فـاعلية الـذات .

ـ لا توجـد فـروق دالـة إحصـائيا في فـاعلية الـذات لـدى تلاميـذ السنـة الثالثـة من التعليـم الثانـوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) .

قائمة المحتويات

الإهــداء.....أ
شكــر و تقدير.....ب
ملخــص الدراسة.....ج
قائمة المحتــويات.....د
قائمة الجــداول..... ح
قائمة الأشكــال..... ي

مدخــل الـدراســة

مقدمة 02
إشكالية الدراسة.....05
فرضيات الدراسة.....06
دواعي اختيار الدراسة.....07
أهداف الدراسة..... 08
أهمية الدراسة.....08
التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....09
حدود الدراسة..... 09
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....10

الفصــل الأول : القلق

تمهيد.....12
مفهوم القلق.....12
مكونات القلق.....16
وظيفة القلق.....16
مستويات القلق.....17
تصنيفات القلق.....18
أعراض القلق.....20
أسباب القلق.....23
فوائد القلق.....25
تأثير القلق على الأداء.....26
النظريات المفسرة للقلق.....28
استراتيجيات التعامل مع القلق.....36
خلاصة.....41

الفصل الثاني : فاعلية الذات

تمهيـد 43
تعريف فاعلية الذات 43
الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي 45
المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في النظرية.....47
مصادر فاعلية الذات..... 48
أبعاد فاعلية الذات.....52
التحليل التطوري لفاعلية الذات.....55
التمييز بين توقعات فاعلية الذات و توقعات النتائج..... 57
الفرق بين الفاعلية و الكفاءة..... 57
أنواع فاعلية الذات..... 58
خصائص فاعلية الذات.....60
العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.....63
آثار فاعلية الذات.....64
سمات ذوي فاعلية الذات.....67
دور فاعلية الذات في التعلم من خلال التنظيم الذاتي.....69
تقييم الفاعلية الذاتية 69
التطبيقات التربوية لنظرية باندورا.....70
خلاصة..... 71

الفصل الثالث : التعليم الثانوي و مرحلة المراهقة

تمهيـد.....73
تعريف التعليم الثانوي.....73
أهمية التعليم الثانوي.....74
أهداف التعليم الثانوي.....77
تعريف المراهقة..... 79
أقسام مرحلة المراهقة.....79
مطالب خاصة بمرحلة المراهقة.....80

أنواع المراهقة..... 82
مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....83
مشكلات المراهقة.....87
خلاصة.....99

الفصـــل الـرابـــع : الدراسات السابقة

تمهيـد.....101
أولا : الدراسات السابقة التي تناولت متغير القلق و علاقته ببعض المتغيرات.....101
أ – الدراسات العربية.....101
ب – الدراسات الأجنبية.....104
ثانيا : الدراسات السابقة التي تناولت متغير فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات.106
أ – الدراسات العربية.....106
ب – الدراسات الأجنبية.....111
التعليق على الدراسات السابقة.....113

الفصـــل الخـــامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيـد.....116
أولا : الدراسة الاستطلاعية 116
أهداف الدراسة.....116
أدوات الدراسة.....116
إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.....122
الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.....124
ثانيا : الدراسة الأساسية.....131
منهج الدراسة 131
المجال الزمني و المكاني للدراسة 131
مجتمع الدراسة و عينتها 132
إجراءات تطبيق الدراسة 135
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....136

الفصـــل الســـادس : عرض نتائج الدراسة

تمهيـد.....138
أولا: عرض نتائج الفرضية العامة.....138
ثانيا: عرض نتائج الفرضيات الجزئية.....139
عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....139
عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....140
عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....141
عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....144
عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....145
عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة 146

الفصـــل السابـــع : مناقشة نتائج الدراسة

تمهيـد.....150
أولا: مناقشة نتائج الفرضية العامة.....150
ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية.....152
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....152
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....154
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....155
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....157
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....158
مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....159
خلاصـة عامة لنتائج الدراسة.....163
توصيات و اقتراحات.....164
قائمـة المراجـع
الملاحـق

قائـمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	**يوضح مستويات المراهقة حسب المرحلة العمرية وخصائصها النمائية**	**80**
02	**يوضح مفتاح نصحيح الصورة الأولى(حالة القلق)**	**119**
03	**يوضح مفتاح تصحيح الصورة الثانية (سمة القلق)**	**120**
04	**يوضح مفتاح تصحيح مقياس فاعلية الذات**	**122**
05	**يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية**	**123**
06	**يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس حالة القلق**	**125**
07	**يوضح معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لمقياس سمة القلق**	**126**
08	**يوضح نتائج اختبار " ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس حالة القلق**	**127**
09	**يوضح نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس سمة القلق**	**127**
10	**يوضح معاملات الثبات لمقياس حالة القلق**	**128**
11	**يوضح معاملات الثبات لمقياس سمة القلق**	**128**
12	**يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات**	**129**
13	**يوضح النتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس فاعلية الذات**	**130**
14	**يوضح معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات**	**131**
15	**يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة بولاية غليزان (مقاطعة وادي رهيو)**	**132**

16	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات المختارة والتخصص والجنس	133
17	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب	134
18	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي الأم	135
19	يوضح معاملات الارتباط بين القلق (حالة–سمة) وفاعلية الذات	138
20	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث في القلق(حالة–سمة)	139
21	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في القلق(حالة–سمة)	140
22	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد أفراد كل مستوى من مستويات تعليم الأب والأم	141
23	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في القلق (حالة–سمة) وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب	142
24	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في القلق (حالة–سمة) وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم	143
25	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث في فاعلية الذات	145
26	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في فاعلية الذات	146
27	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب	147
28	يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم	147

قائـمة الأشكال

الرقم	عنـــوان الشكـل	رقم الصفحة
01	**يوضح الخريطة المعرفية للقلق**	**13**
02	**يوضح مبدأالحتمية المتبادلة**	**46**
03	**يوضح مصادر فعالية الذات**	**52**
04	**يوضح ابعاد فاعلية الذات**	**54**
05	**يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج**	**57**

مدخل الدراسة

1-مقدمة

2-إشكالية الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4-دواعي اختيار الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-أهمية الدراسة

7-التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة

8-حدود الدراسة

9-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

مقدمـــــة :

يعتبر القلق من المتغيرات التي استرعت انتباه الباحثين في مجال التربية و علم النفس للوقوف على أهم العـوامـل و الظـروف التي تـزيـد أو تنقص منه ، وقد بـدأ الباحثـون بـد راسة العمليـات المفتاحيـة و الإجـراءات الـلا زمة التي يـوجـه مـن خلالـها المتعلمون نحو اكتساب المعرفـة دون تعرضهم للضغوطات والاحباطات التي قد تواجههم و يكون القلق نتيجة لها.

و هذا من خلال الدراسة في المتغيرات المعرفية و غير المعرفية المؤثرة فيه **و من ذلك الفاعلية الذاتية** .

و للقلـق مصـادر عديـدة فعلى سبيـل المثـال لا الحصـر:

يشير **محمد بيومي خليل(2000)** إلى أن "الأسر التي يسودها الصراع و الأنا نية يسيطر على أفرادها روح القلـق و الكراهية و التشاؤم كما تضطرب القيـم و المعاييـر داخلها ،حيث تتفكـك العلاقـات الأسرية و تضطرب و يغلب عليها عوامل القلق بشكل يهدد الصحة النفسية لأبناءها" [1].

و تشير **حنان العناني(2000)** إلى أن" التفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد، و يساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده" [2].

و يشكل مفهوم الفاعلية الذاتية محورا رئيسيا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية و من أبرز المفاهيم التي قدمها **"باندورا"** محاولا من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية و المعرفية في التعلم و ما يحدث بينها من تفاعل ، و تعتبر من أهـم العـوامـل التي تواجـه القلـق . حيث أشار**(باندورا:1995)** الى أن " فـاعـلية الـذات تعمـل على التحكـم في أنمـاط التفكيـر المثيـرة للقلـق وتـؤثـر على مستـــوى

[1] - محمد أحمد بيومي خليل : سيكولوجية العلاقات الأسرية ، دار قباء للطباعة و النشر ، القاهرة ، 2000 ، ص 29 .
[2] - العناني حنان عبد الحميد : الصحة النفسية ، دار الفكر للطباعة و النشر ، الأردن ، 2000 ، ص 120 .

الطموح والانجاز والدافعية والتعلم. إن الفاعلية الذاتية لدى الفرد تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعيته ، ومستوى صحته النفسية ، وقدرته على الانجاز الشخصي" [1].

" وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة ،و الفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، و لكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به و مدى مثابرته، و للجهد الذي سيبذله، و مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة و المعقدة، و تحديه للصعاب و مقاومته للفشل" [2].

أما شوارزير **(Schwarzer)** فيعتقد بأن توقعات الفاعلية الذاتية هي عبارة عن بعد من أبعاد الشخصية ، و تعني القدرة في التغلب على المهمات و المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد ، و هي تدفع الشخص لاختيار المتطلبات و القرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات ، كذلك تؤثر على الجهود المبذولة و مدى الاستهلاك المادي و المعنوي الذي سيبذله الفرد لمواجهة مشكلة ما.

و يعتقد كذلك (باندورا ، 1999) أن إدراك الذات و ضبط الذات عبارة عن متغيرين يتحولان و يتغيران مع الزمن و المواقف ، فإدراك الذات تتغير مع الزمن و التجارب التي يمر بها الإنسان أو المعرفة التي يكتسبها بأي طريقة كانت ، و بالتالي فإن توقعات الفاعلية الذاتية تتغير مع الزمن و مع الخبرات [3].

و باعتبار أن توقعات فاعلية الذات يمكن أن تتغير وفقا للخبرات و التجارب التي يمر بها الفرد ، و لما لها من أثر مهم في حياة الأفراد و في الرفع من دافعيتهم للعمل و الإنجاز ، فمن الضروري أن نتعرف على مفهومها و على المتغيرات التي يمكن أن ترفع أو تخفض من مستوى فاعلية الذات .

---

[1] - محمد عبد الهادي الجبوري : قلق المستقبل و علاقته بكل من فاعلية الذات و الطموح الأكاديمي و الاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح- الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا ، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس و علوم التربية ، 2013 ،ص 16.

[2] - Bandura , A : Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy , developmental psychology , 1989 , p 729 .

[3] - أصلان صبح المساعيد : التفكير العلمي عند طلبة الجامعة و علاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، ص 679 – 707 ، 2011 ، ص 682 .

و نظرا لقابلية متغير فاعلية الذات للتنمية و على أساسه يمكن التحكم في مستوى القلق ، فان ذلك مؤشر ايجابي لدراستهما بهدف استغلالهما في تطوير أداء و بناء شخصية الطالب المتمدرس.

إشكالية الدراسة:

إن كثرة الضغوطات اليومية من طبيعة الحياة و التوتر و الأزمات في حياة الفرد و الطالب المتمدرس خاصة ، كلها عوامل تزيد من ضغوطات القلق و الإحساس بالسلبية.

حيث عرف **أحمد عكاشة القلق** على أنه:" شعور غامض غير سار، مصحوب بالخوف و التوتر متبوعا ببعض الإحساسات الجسمية مثل زيادة نشاط الجهاز العصبي الإرادي ،ضيق التنفس ،و سرعة ضربات القلب" [1].

و يمكن القول أن القلق قد يؤثر على مستوى طموح المراهق المتمدرس ويعطل أهدافه ويفقده القدرة على حل المشكلات مما يؤدي إلى ضعف فاعليته الذاتية التي ترتبط بعدم التركيز والنقص وتعتبر فاعلية الذات من الخصائص المهمة في مواجهة القلق ، لذى وجب على الباحثين معرفة الآثار المحتملة للقلق على الجوانب النفسية والشخصية والأكاديمية بالنسبة للطلاب وخصوصا ما يتعلق بتطلعاتهم باعتبار أن فاعلية الذات ترتبط مباشرة بهذه التطلعات .

حيث أشار **(باندورا1995)** إلى أن فاعلية الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير المثيرة للقلق وتؤثر على مستوى الطموح والانجاز والدافعية والتعلم ,إن الفاعلية الذاتية لدى الفرد تعد أساسا مهماً لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي. .فمستوى الفاعلية الذاتية يؤثر على نوعية النشاطات

[1] - حسين علي فايد : الاضطرابات السلوكية ، كلية الآداب ، القاهرة ، 2001 ، ص 46 .

والمهمات التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما. بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه. والعكس صحيح . وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة ومن أشخاص نتخذهم قدوة لنا. وهو شيء يُبنى على مدى سنوات من القيام بردود أفعال تجاه تحديات الحياة والتدرب على التعامل معها بمرونة ومثابرة . وتعتبر فاعلية الذات من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فاعلة في مواجهة القلق كما ان فاعلية الذات تعد من المتغيرات النفسية الهامة التي تُوجه سلوك الفرد، وتُسهم في تحقيق اهدافه الشخصية , فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته، وإمكاناته لها دور هام في اسهام زيادة القدرة على الانجاز ، ونجاح الأداء. وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته ، وللجهد الذي سيبذله ,ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب [1].

و يؤكد **أبو سليمان** أن فاعلية الذات تعتبر من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فعالة في مواجهة القلق [2].

مما سبق تبرز مشكلة البحث واضحة من خلال أن القلق يعتبر موضوع خصب، حيث أن الإنسان بطبيعته يخاف و يقلق من الشعور الغامض و الغير سار ،مما يؤدي إلى إحباطه ، و من هنا يشكل القلق وعلاقته بفاعلية الذات مشكلة تستحق البحث والدراسة حيث سعت الدراسة الحالية للإجابة على التساؤل التالي:

---

[1] - محمد عبد الهادي الجبوري : مرجع سبق ذكره ، 2013 ، ص ص 15 – 16 .

[2] - أبو سليمان بهجت عبد المجيد : أثر الاسترخاء و التدريب على حل المشكلات في خفض القلق و تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، 2007 ، ص 08 .

- **هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين القلق وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ؟**
- **ومنه تفرعت التساؤلات التالية :**

أ - هل توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

ب - هل توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

ج - هل توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

د - هل توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

ه - هل توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي؟

و - هل توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

- **فرضيات الدراسة :**

من خلال ما سبق ومن خلال إشكالية الدراسة تجلت الفرضيات التالية :

الفرضية العامة :

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين كل من القلق وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الفرضيات الجزئية :

أ- توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) لـدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ب- توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ج- توجد فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

د - توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

ه- توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي –أدبي) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

و- توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

دواعي اختيار الدراسة :

بادر الطالب الباحث في دراسة موضوع القلق وعلاقته بفاعلية الذات انطلاقا من دوافع واهتمامات خاصة يمكن إيجازها في النقاط التالية :

- رغبة الباحث في الكشف عن العلاقة بين القلق وفاعلية الذات لدى التلاميذ .
- رغبة الباحث في التعرف على الفروق بين الجنسين في كل من القلق وفاعلية الذات ، والتعرف كذلك على الفروق بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الادبية في كل من القلق وفاعلية الذات والتعرف أيضا على الفروق بين مستويات التعليم للوالدين (الأب – الأم) في كل من القلق و فاعلية الذات .

- و كل هذا قصد الاستبصار بالعوامل التي تزيد أو تنقص من التحصيل الدراسي ، حتى يتسنى لنا بناء برامج إرشادية للتلاميذ ليتمدرسوا في أحسن ظروف ممكنة ، مما يؤدي إلى رفع مستواهم الدراسي ، و هذا انطلاقا من النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الميدانية .
- **أهداف الدراسة :**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- معرفة العلاقة القائمة بين القلق وفاعلية الذات باعتبار المتغير الأخير من أهم عوامل نجاح الطالب .
- التعرف على الفروق في القلق تبعا للجنس (ذكور – إناث).
- التعرف على الفروق بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في القلق.
- التعرف على الفروق في القلق تبعا للمستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).
- التعرف على الفروق في فاعلية الذات تبعا للجنس (ذكور – إناث).
- التعرف على الفروق بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في فاعلية الذات.
- التعرف على الفروق في فاعلية الذات تبعا للمستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما ستسفر عنه معرفة العلاقة بين متغيري البحث مما قد يسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر ، ومن ثم توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى استثمارها في تحسين الصحة النفسية للأبناء وزيادة كفاءتهم وفاعليتهم ونجاحهم في حياتهم بمختلف جوانبها الدراسية ، الشخصية ، الاجتماعية والمهنية .

- تفيد الدراسة الحالية المرشدين المدرسيين في علاج مشاكل التلاميذ ، كما تفيد أيضا المعلمين والأساتذة في كيفية التعامل مع التلاميذ مما يساعد على الرفع من فاعليتهم الذاتية وإمكانية التحكم في قلقهم.
- **التحديد الاجرائي لمصطلحات الدراسة :**
- **أولا: التعريف الاجرائي للقلق:** هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس القلق المستخدم في هذه الدراسة .
- **ثانيا: التعريف الاجرائي لفاعلية الذات :** فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة .

ثالثا : السنة الثالثة من التعليم الثانوي :هم مجموعة التلاميذ والتلميذات الذين يتابعون دروسهم بشكل منتظم في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي التابعة لوزارة التربية الوطنية ومن جميع التخصصات العلمية والأدبية .

حدود الدراسة :تتحدد هذه الدراسة في نطاق ما يلي :

1- عينة الدراسة : اشتملت عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي (ذكور – إناث) والمسجلين خلال السنة الدراسية 2013-2014 من مختلف التخصصات الدراسية (علمي –أدبي).

2- الحدود المكانية :

اقتصرت على عينة من الثانويات تغطي مختلف مناطق ولاية غليزان (مقاطعة واد رهيو : إحدى مقاطعتي التفتيش التي تضم 24 ثانوية من أصل 42 ثانوية بالولاية ، و هي تابعة تقنيا لمركز التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني بواد رهيو) و هي :

- ثانوية لعزب أحمد جديوية ولاية غليزان.
- ثانوية أول نوفمبر جديوية ولاية غليزان.
- ثانوية فرانسيس الحمادنة ولاية غليزان.
- ثانوية الحمادنة بوركبة ولاية غليزان .
- ثانوية حمري ولاية غليزان.

3- الحدود الزمانية :

جرت الدراسة خلال السنة الدراسية 2013-2014 .

ابتداءا من 09 أفريل إلى 28 ماي 2014 .

4- الحدود الاجرائية :

الأدوات التي تم استخدامها في الدراسة هي :

أ- مقياس القلق (حالة – سمة) لسبيلبرجر.

ب-مقياس فاعلية الذات لعادل العدل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

اعتمدت الدراسة في تحليل ومعالجة البيانات على الأساليب الاحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري .
- معامل ارتباط بيرسون .
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- إختبار (ت) لدراسة الفروق .
- تحليل التباين الأحادي .

الفـــــصل الأول: القــلق

- تمهيد.

1-مفهوم القلق.

2-مكونات القلق.

3-وظيفة القلق.

4-مستويات القلق.

5-تصنيفات القلق.

6-أعراض القلق.

7-أسباب القلق.

8-فوائد القلق.

9-تأثير القلق على الأداء.

10- النظريات المفسرة للقلق.

11- استراتيجيات التعامل مع القلق.

- خلاصة.

تمهيد:

يعتبر القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية ،و موضوع القلق كان و لا زال من أهم الموضوعات التي استرعت اهتمام الباحثين في العلوم النفسية، باعتباره من الانفعالات الإنسانية الأساسية و جزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني و هو يمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد و مستقبله ، و يعتبر القلق حالة انفعالية يشعر بها الفرد عند إدراكه لموقف يهدد ذاته ، فيبدي استعدادا لمواجهة هذا التهديد ، أما عن هذا الاستعداد فهو يختلف من فرد لآخر ، إن كان بقدر مناسب فهو أمر طبيعي ولابد منه لتجاوز هذا الموقف أو الاشكال ، و في حالة المبالغة في هذا الاستعداد فيتسبب في حدوث التوتر و الضغط النفسي و من ثم ارتفاع مستوى القلق ، فيؤدي ذلك إلى حالة من عدم التوازن النفسي و الجسمي لدى الفرد .

و سنتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم القلق ، مكونات القلق ، وظيفة القلق ، مستويات القلق

أنواع القلق ، أعراض القلق ، أسباب القلق ، فوائد القلق ، تأثير القلق على الأداء ، النظريات المفسرة للقلق و استراتيجيات التعامل مع القلق .

1 – مفهوم القلق :

كل منا يتعرض لمشاعر القلق. القلق هو رد فعل طبيعي لرؤية شيء مخيف أو خطير. فهو ما يشعر به الفرد عندما يكون في مأزق أو تحت ضغوط نفسية أو عند مواجهة أي خطر من أي نوع سواء كان جسمانيا أو وجدانيا أو ذهنيا.

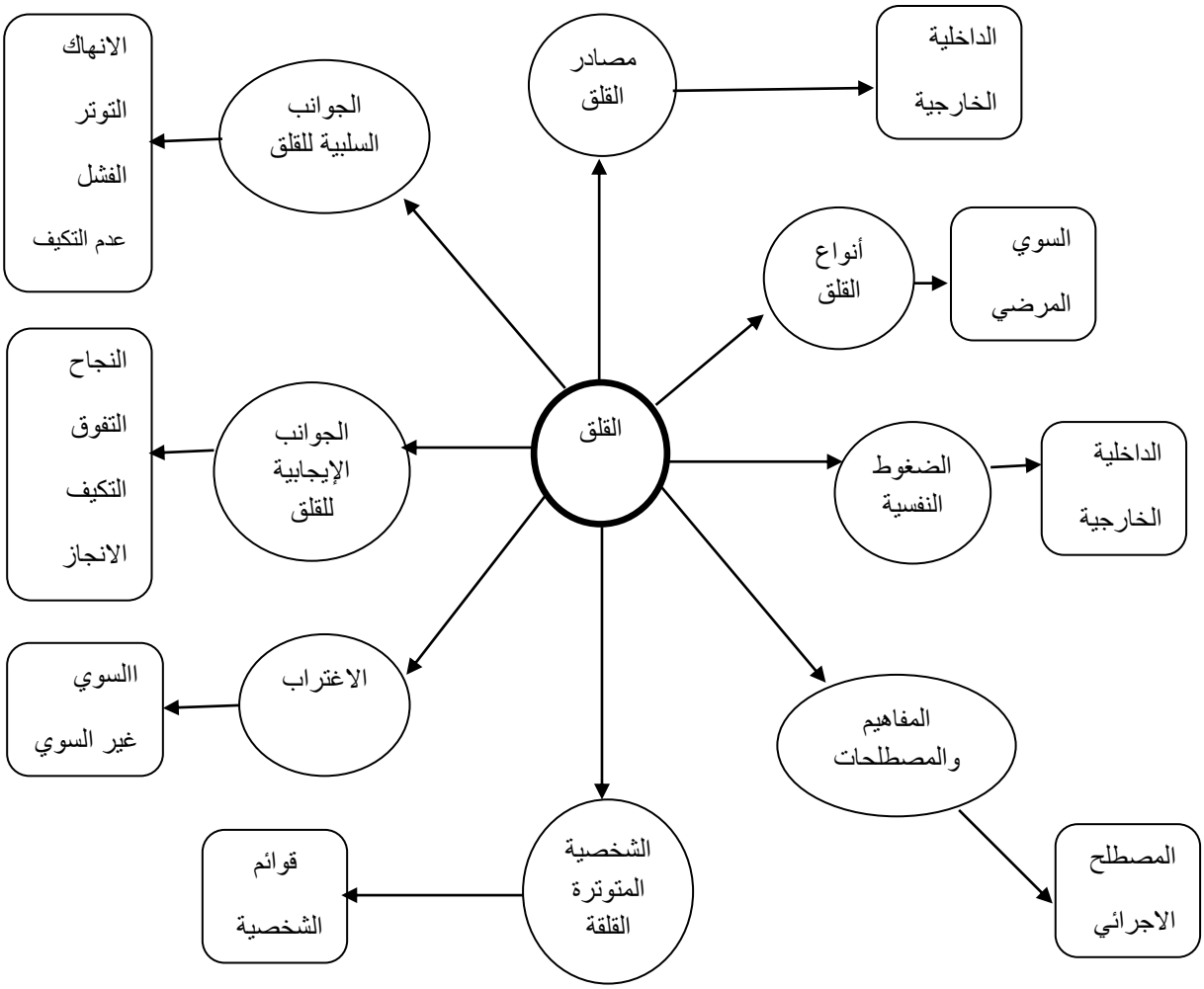
و تظهر الصعوبات عندما تزداد مشاعر القلق و تتسبب في حدوث الآتي:

- منع الأفراد من القيام بأفضل ما عندهم.
- المغالاة في الشعور بالخطر.
- التضييق على الأفراد بحيث يصبحون غير قادرين على القيام بالأنشطة اليومية الطبيعية.

- **أمثلة عن مواقف يمكن الشعور فيها بالقلق أو الخوف:**
- بدء عمل جديد.
- في الظلام.
- مقابلة أشخاص جدد.

- قبل التحدث مع الآخرين.
- عند اتخاذ القرارات.
- عند الشعور بالوحدة.
- دخول حجرة مزدحمة بالأشخاص.
- السير في شارع معين وقعت فيه حادثة ما.
- في الأماكن الضيقة.
- عند إجراء مقابلة شخصية [1].

إن فهم موضوع القلق يجعلنا نضع تصورا شاملا بحيث تكون الرؤية أوسع حتى نستطيع أن نفهمه ، فالقلق ليس مصطلحا بسيطا منفردا بذاته ، بل يمكن أن نتصوره من خـــــلال الخريطة المعرفية و التي يمكن رصدها في الآتي :



الشكـل(01) : يوضح الخريطة المعرفية للقلق [2].

[1]- روبين داينز : إدارة القلق، ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق ، دار الفاروق للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2006 ، ص35 .
[2]- فاروق السيد عثمان : القلق و إدارة الضغوط النفسية ،ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2001 ، ص 17 .

و تعددت تعريفات القلق باختلاف الباحثين و اختلاف زاوية معالجة كل منهم لهذا الموضوع الهام ، و فيما يلي سنورد بعض التعريفات :

ورد معنى القلق في **مجمع اللغة العربية(1985)** :" قلق- قلقا: لم يستقر في مكان واحد، وقلق لم يستقر على حال ، و قلق اضطرب و انزعج فهو قلق ،و أقلق الهم فلانا أزعجه، و قد أقر المجمع استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، و المقلاق: الشديد القلق ، يقال: رجل مقلاق و امرأة مقلاق"[1].

أما **الجمعية الأمريكية للطب النفسي** فصاغت أكثر تعريفات القلق شيوعا فوصفته بأنه : " خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولا إلى درجة كبيرة ، كما يعد مصدره كذلك غير واضح ، و يصاحب كلا من القلق و الخوف عدد من التغيرات الفيزيولوجية [2] .

وقد عرف **(سبيلبرجر ، 1977)** القلق بأنه حالة انفعالية مؤقتة ، يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته ، فينشط جهازه العصبي اللاإرادي ، و يشعر بالتوتر و يستعد لمواجهة هذا التهديد ، كما يفرق بين حالة القلق و سمة القلق ،التي توجد بينهما فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرتهم إلى العالم المليء بالمواقف العديدة المثيرة التي تدرك بوصفها أمورا خطيرة و مهددة ، كما أنها تعني الميل إلى الاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة القلق [3] .

أما **عبد الخالق(1987: 27)** يعتبر القلق "انفعال غير سار و خبرة ذاتية تتسم بمشاعر الشك و العجز و الخوف من شر مرتقب لا مبرر له موضوعيا ، غالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل و المجهول مع استجابة مفرطة لمواقف لا تتضمن خطرا حقيقيا" [4].

---

[1]- نيفين عبد الرحمان المصري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة ،فلسطين ، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية،2011،ص13.

[2]- أمثال هادي الحويلة : القلق والاسترخاء العضلي المفاهيم والنظريات والعلاج ، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت ، 2010 ، ص25 .

[3]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص23.

[4]- خالد بن الحميدي هدمول العنزي : ادراك القبول-الرفض الوالدي والافكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية ،المملكة العربية السعودية ، رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس،2010،ص54.

و يعرف **(حامد زهران،484:1997)** القلق: "بأنه حالة توتر شامل نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث و يصاحبها خوف غامض و أعراض نفسية جسمية ، لذا يمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف و توقع التهديد و الخطر" [1].

لقد تعددت تعريفات القلق ، إلا أنه يمكننا تلخيص هذه التعريفات بتعريف واحد لكل من **(عبد المعطي،17:1996 ؛ الجزائري،19:2004)** و هو أن القلق" خبرة انفعالية غير سارة ،يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف ، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد، و كثيرا ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية بعض المظاهر الفيزيولوجية ، مثل ازدياد ضربات القلب و زيادة التنفس و ارتفاع ضغط الدم و فقدان الشهية و زيادة إفراز العرق و الارتعاش في الأيدي و الأرجل ،كما يتأثر أيضا إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق"[2].

يشير محمد إبراهيم الفيومي إلى أن جل التعاريف التي تناولت القلق هي كلها تعاريف علمية سديدة قوية المدلول ، بيد أن الملاحظة العابرة للتعاريف تشير إلى : اختلافها ، بالرغم من أنها تتعلق بموضوع واحد هو : " القلق " ، و هذا الاختلاف الملاحظ ينبئ عن أمرين :

- الأمر الأول : صعوبة الموضوع لأنه يتعلق بالحالات النفسية البحتة .

- الأمر الثاني : زوايا الموضوع المختلفة [3].

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة نرى اختلاف الباحثين لتعريف القلق و ذلك حسب زاوية تفسير كل واحد منهم له ، إلا أنهم اتفقوا على أن القلق هو حالة انفعالية ناتجة عن الشعور بالخوف من حدوث خطر أو تهديد داخلي أو خارجي المنشأ ، و أنه نقطة بداية الاضطرابات النفسية و الجسمية، كعدم الارتياح و التوتر و الارتعاش . و كل هذه التعريفات تكاد تجمع على أن القلق يتضمن :

- حالة انفعالية غير سارة.
- يظهر في شكل أعراض نفسية و جسمية.
- و أن سببه خوف غامض أو شعور بتهديد.

[1]- نيفين عبد الرحمان المصري: مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص14.
[2]- دانيا الشبؤون : القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين ، مجلة جامعة دمشق، المجلد27-العدد الثالث + الرابع،2011.
[3]- محمد إبراهيم الفيومي : القلق الإنساني – مصادره –تياراته- علاج الدين له ، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية ،1991، ص 60.

2- مكونات القلق :

يرى **(عبد المطلب أمين القريطي ، 1998)** أن القلق يشتمل على عدة مكونات هي :

أ- **مكون انفعالي أو وجداني :** يتمثل في مشاعر الخوف ، و الفزع و التوجس ، و التوتر و الهلع الذاتي و الانزعاج .

ب- **مكون معرفي :** و يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الادراك السليم للموقف و التفكير الموضوعي ، و الانتباه و التركيز و حل المشكلات ، فيستغرقه الانشغال بالذات و الشك في مقدرته على الأداء الجيد ، و الشعور بالعجز و عدم الكفاءة ، و التفكير في عواقب الفشل ، و الخشية من فقدان التقدير .

ج- **مكون فيزيولوجي :** و يتمثل فيما يترتب على حالة الخوف من استثارة و تنشيط الجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية عديدة ، منها ارتفاع ضغط الدم ، و انقباض الشرايين الدموية ، و زيادة معدل ضربات القلب ، و سرعة التنفس و العرق ، و يذهب بعض الباحثين إلى أنه يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الحالات الانفعالية الأخرى بوجود المصاحبات الفيزيولوجية [1] .

3- وظيفة القلق :

يؤدي القلق وظيفة مهمة إذ أنه بمثابة إشارة إنذار بحالة خطر مقبلة ، حتى يستطيع الانسان أن يستعد لمواجهة هذا الخطر المتوقع ، فالقلق إذن إشارة بأن الخطر مقبل ، و لا شك أن إدراك الفرد للخطر قبل أن يباغته فعلا أمر مفيد لحفظ حياته ، و هو يدل على تقدم مهم في قدرة الفرد على حفظ ذاته .

إذن فالقلق الذي كان في الأصل رد فعل لخطر خارجي حقيقي أصبح فيما بعد إشارة إلى أن الخطر سيقع ، و شعور القلق الذي يحس به الفرد حينما يتوقع الخطر هو عبارة عن تكرار لشعور القلق الذي أحس به الفرد في موقف الخطر الأصلي السابق ، و كأن إشارة القلق تعلم للفرد بما هو آت .

[1]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص ص38،37.

و غالبا يتوقع الفرد حدوث حالة من الشعور بالعجز ، أو أن الحالة الحاضرة تذكره بحالة صدمة سابقة ، و لذلك فهو يتوقع وقوع صدمة ، و يتصرف كما لو أن الصدمة وقعت بالفعل ، بينما لا زال يوجد وقت لتجنب هذه الصدمة [1].

4- مستويات القلق :

يشير **عبد الحميد محمد شاذلي (2001 : 110)** أن هناك ثلاث مستويات للقلق و هي كالتالي :

أ- **المستوى المنخفض للقلق :** يحدث تنبيه عام للفرد مع ارتفاع درجة الحساسية نحو الاحداث الخارجية كما تزداد درجة استعداده و تأهيله لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها ، و يشار إلى هذا المستوى من القلق بأنه إنذار لخطر على وشك الوقوع ، و يظهر من هذا المستوى أن درجة القلق ترتفع عندما يحدث تنبيه عام للفرد ، أي في البيئة التي يعيش فيها و يعتبر هذا المستوى من القلق ، قلق عادي عند الفرد لأن وظيفته تنبيه لخطر على وشك الوقوع .

ب- **المستوى المتوسط للقلق :** يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة على استجاباته ، حيث يفقد السلوك مرونته و يستولي الجمود بوجه عام على امتحانات الفرد في المواقف المختلفة و يحتاج إلى المزيد من بذل الجهد للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة المتعددة .

ج- **المستوى المرتفع للقلق :** يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة و لا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة و غير الضارة و يرتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز و الانتباه و سرعة التهيج و السلوك العشوائـــــي[2].

يرى الباحث من خلال ملاحظة المستويات السابقة الذكر أن علاقة القلق باضطراب سلوك الفرد علاقة طردية ، أي كلما ازداد القلق ازداد معه اضطراب سلوك الفرد ، فنرى أن المستوى المنخفض للقلق ، يعتبر قلق عادي ، باعتباره منذر للفرد بخطر على وشك الوقوع ، أما في المستوى المتوسط للقلق يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة على سلوكه ، مما يدل على بداية اضطراب سلوكه ، أما في المستوى المرتفع للقلق ، ففيه يفقد السيطرة على سلوكه في المواقف المسببة للقلق ، و يصبح الفرد غير قادر على الانتباه و التركيز .

---

[1]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص37.

[2]- محدب رزيقة : الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق(حالة- سمة) ، جامعة تيزي وزو الجزائر، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس المدرسي ،2011 ،ص ص 56،57 .

5- تصنيفات القـلــق: لقد وضـع الباحثـون عـدَة تصنيـفات للقلـق أهمـها ما يـلي :

التصنيـف الأول: حسب **فايد (2003: 49)** يصنف القلق إلى نوعين :

أ –القلق الموضوعي العادي(خارجي المنشأ):

حيث يكون هذا القلق خارجيا موجودا فعلا و يطلق عليه أحيانا اسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي و قد يطلق عليه القلق الدافع أو القلق الإيجابي و ذلك لارتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية ، و لذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي ، بحيث يهيء الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع و تجنب مخاطره .

ب – القلق العصابي أو المرضي (داخلي المنشأ):

و هو نوع من القلق لا يدرك المصاب به علته ، و كل ما هنالك أنه يشعر بحالة من الخوف الغامض بدون مبرر موضوعي لذلك فهو قلق مرضي و يسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق، الذي يتمثل في الشعور بعدم الارتياح ، و ترقب المصائب ، و هذا الشعور مستمر و دائم لدى الفرد [1] .

التصنيف الثاني:

أما مدرسة التحليل النفسي لفرويد قد ميزت بين ثلاث أنواع للقلق هي القلق الموضوعي و القلق العصابي و الخلقي .

أ - القلق الموضوعي:

أقرب أنواع القلق إلى السواء ، و يكون القلق في هذه الحالة وظيفة إعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر بالقضاء عليه أو يتجنبه أو بإتباع أساليب دفاعية إزاءه .

[1]- وفاء محمد احميدان القاضي : قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة ، فلسطين، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية ،2009 ،ص15.

ب – القلق العصابي:

ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللا شعور و النفوذ إلى الوعي و يكون بمثابة إنذار للأنا لكي يحشد دفاعاته لمنع وصول المكبوتات إلى الوعي .

ج –القلق الخلقي:

يأتي هذا النوع من القلق نتيجة تحذير أو لوم (الأنا الأعلى) (للأنا) عندما يأتي الفرد أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع القيم و المعايير التي يتمثلها جهاز الأنا الأعلى ، و يتمثل هذا القلق في مشاعر الخزي و الإثم و الخجل و الاشمئزاز[1].

التصنيف الثالث:

أما **صبره محمد علي و آخرون (2004: 92)** يشيروا إلى أنه قد توصل كل من كاتل و سبيلبرجر إلى التمييز بين نوعين من القلق و هما قلق (حالة – سمة) و فيما يلي سنتعرض لهما :

أ - قلـق حالــة :

يشير إلى وضع طارىء وقتي عند الفرد يحدث لـه إذا تعرض لأحد الموضوعات التي تثيـر هـذا القلـق ، و اختفاء هذه الموضوعات بالقضاء عليها و الإبتعاد عنها تنتهي حالة القلق ،و تتفاوت شدة هذه الحالة حسب درجة التهديد أو الخطر التي يدركها الفرد و التي يحتويها الموقف المهدد .

ب – قلـق سمـة :

يشير إلى أساليب إستجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد ، أي أن القلق المستثار في هذه الحالة يكون مرتبط بشخصية الفرد و لذا يرتبط التفاوت في درجة قلق سمة أكثر بشخصية الفرد و الفروق الفردية التي تميزه ، و هذا النوع من القلق هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية للفرد [2] .

مما سبق عرضه من تصنيفات للقلق يستخلص الباحث تصنيفين للقلق ، الأول هو القلق الموضوعي العادي و يكون خارجي المنشأ ، و هو موجود و ملازم للإنسان بحيث يطلق عليه أحيانا القلق السوي أو الإيجابي أو الدافع و ذلك لارتباطه بموضوع واقعي يشكل خطر على الفرد ، فهو إذن مبرر و يهيئ الفرد للتعامل مع هذا الموضوع و تجاوز مخاطره ، أما الثاني فهو القلق

[1]- نيفين عبد الرحمان المصري: مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص15.
[2]- محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره، 2011 ، ص 58 .

العصابي أو المرضي و يكون داخلي المنشأ، و فيه لا يدرك الفرد مصدر قلقه ، و يصاحبه شعور بالتوتر و الخوف الغامض دون مبرر موضوعي .

6 – أعراض القلق :

تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبتاوي و البارا سمبتاوي ، و من ثم تزيد نسبة الأدرينالين و النورأدرينالين في الدم من الجهاز السمبتاوي فيرتفع ضغط الدم و تزيد ضربات القلب ، و تجحظ العينين و يتحرك السكر في الكبد و تزيد نسبته في الدم ، مع شحوب الجلد و زيادة العرق ، و جفاف الحلق و أحيانا ترتجف الأطراف و يعمق التنفس ، أما ظواهر نشاط الجهاز البارا سمبتاوي فأهمها كثرة التبول و الإسهال ، و وقوف الشعر ، و زيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم و الشهية و النوم [1]. و للقلق أعراض كثيرة و متعددة ، و لكن يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات هي : الأعراض الجسمية الأعراض النفسية و الأعراض المعرفية و فيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض .

أ – الأعراض الجسمية :

يذكر **أحمد عكاشة** أن الأعراض الجسمية هي أكثر أعراض القلق شيوعا، حيث أن جميع أجهزة الجسم تتصل بالجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيبوثلاموس المتصل بمراكز الانفعال ، فقد يؤدي الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، و ظهور أعراض عضوية في أعضاء الجسم المختلفة ، و تتصل هذه الاعراض و المظاهر بكثير من الأجهزة الجسمية الوظيفية و منها:

أعراض مرتبطة بالجهاز الدوري القلبي :

كسرعة دقات القلب و ألام عضلية في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب و النبض، ارتفاع في ضغط الدم .

[1]- **أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 59.**

أعراض مرتبطة بالجهاز الهضمي :

فقدان الشهية ، أو عسر الهضم و صعوبات البلع ، و الانتفاخ و الغثيان و القيء ، أو الاسهال أو الامساك ، المغص الشديد و نوبات التقيؤ التي تتكرر كلما تعرض الفرد لانفعالات معينة ، و الخلل في الوظائف المعدية يؤدي إلى قرحة المعدة .

أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي :

ضيق الصدر ، عدم القدرة على استنشاق الهواء ، سرعة التنفس و النهجان ، و ربما أدت سرعة التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون ، و تغيير حموضة الدم ، مما يعرض الفرد للشعور بتنميل الاطراف ، و تقلص العضلات ، و الدوار و التشنجات العصبية و ربما الإغماء .

أعراض مرتبطة بالجهاز العضلي و الحركي :

الآلام العضلية بالساقين و الذراعين ، و الظهر و الرقبة ،الإعياء و الإنهاك الجسدي و التوتر و الحركات العصبية ، الرعشة و ارتجاف الصوت و تقطعه .

أعراض مرتبطة بالجهاز البولي و الجهاز التناسلي :

كثرة التبول لا سيما في حالة الانفعالات الشديدة ، و في المواقف الضاغطة ، و ربما يحدث احتباس للبول على الرغم من الرغبة الشديدة في التبول تناقص الاهتمامات الجنسية و الخلل في الوظائف الجنسية ، و ربما فقدان المقدرة الجنسية ، كضعف الانتصاب عند الرجال ، و عند المرأة البرود الجنسي ، و اضطرابات الطمث و عدم انتظامه .

أعراض جلدية :

غالبا ما يكون القلق النفسي عاملا أساسيا في نشأة كثير من الأمراض الجلدية ، كحب الشباب و الإكزيما و البهاق و الصدفية و سقوط الشعر[1] .

[1]- **أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص ص ص 60،61،62.**

ب – الأعراض النفسية :

حسب **فوزي محمد جبل (2000: 131)** الأعراض النفسية تشمل القلق العام و القلق على الصحة و عدم الاستقرار و الشعور بانعدام الأمل و الراحة النفسية و الحساسية المفرطة و سرعة الاستثارة، الخوف الشديد حيث يكون الفرد خائفا لا يعرف مصدر الخوف ،عدم الشعور بالأمن و الضيق و توهم المرض ، عدم القدرة على التركيز و الانتباه ، عدم الثقة و الطمأنينة و الرغبة في الهروب من مواجهة المواقف وتوقع حدوث شيء ما دون معرفة ما هو ذلك الشيء ، و هذا بالإضافة إلى الشك و التردد في اتخاذ القرار [1].

ج– الأعراض المعرفية :

يرى **إبراهيم (1994: 25)** أن الأعراض المعرفية تتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية و هي كالآتي :

- التطرف في الأحكام : فالأشياء إما بيضاء أو سوداء أي أن الشخص القلق و المتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد و هذا فيما يبدو ما يسبب له التعاسة و القلق .

- كذلك ميل العصابيين إلى التصلب : أي مواجهة المواقف المختلفة و المتنوعة بطريقة واحدة من التفكير .

- يتبنون أيضا اتجاهات و معتقدات عن النفس و الحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية ، والجمود العقائدي ، مما يحول بينهم و بين الحكم المستقل ، و استخدام المنطق بدلا من الانفعالات

- و هم يميلون للاعتماد على الأقوياء و نماذج السلطة و أحكام التقاليد ، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين و عاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك [2] .

و يرى الباحث مما سبق ذكره أن أعراض القلقين تتسم بالتفكير اللاعقلاني مما يسبب لهم التوتر و الخوف الغامض الغير مبرر .

---

[1]- محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص 62.

[2]- غالب بن محمد علي المشيخي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، المملكة العربية السعودية ، رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس،2009،ص ص 20،19.

7 – أسباب القلق :

تعددت أسباب القلق بتعدد وجهات نظر الباحثين عند دراستهم للعوامل التي تسبب القلق و فيما يلي عرض لأهم هذه الأسباب :

أ – أسباب أسرية و اجتماعية : يشير **نعيم الرفاعي (2003 : 241)** إلى أن **هورني** ترى أنه من الممكن اعتبار العوامل الآتية بأنها العوامل الرئيسية للقلق و تندرج تحت ثلاث فئات و هي :

– الفئة الأولى : أشكال المعاملة داخل الأسرة ، مما ينطوي تحت لواء الرابطة العاطفية ، فانعدام الوفاء العاطفي ، و حرمان الطفل من الحب و الحنان ، و نبذه ،و تركه وحيدا أمام حاجاته،و الشروط المختلفة المحيطة به ، كل هذه تعتبر من أهم عوامل القلق .

– الفئة الثانية : أشكال المعاملة داخل الأسرة مما ينطوي تحت لواء السيطرة و العدالة . فالسيطرة القاسية ، و فقدان العدالة في المعاملة نحو الأخوة ، و الإخلال بالوعود ، وعدم التقدير ،ونكران الحقوق ، و تمتع قطبي الأسرة بخيرات يمنعان منها القطب الثالث وأشكال العقاب المختلفة ، كل هذه الأمور و ما هو في بابها عوامل أساسية للقلق كذلك .

– الفئة الثالثة : المعاملة المنتشرة في البيئة الاجتماعية التي تمتد حول الأسرة ، فالخداع ، و الكذب ، و الغش ، و الحسد ،و العدوان ، و التناقضات الاجتماعية ، و أشكال العنف المختلفة التي ينطوي عليها المجتمع حول الأسرة ، كل هذه الحالات تعتبر عاملا قويا من عوامل القلق . و الاتجاه هذا الذي تذهب إليه هورني معناه أننا لا نحتاج إلى تفسير وقائع ميلاد الطفل لفهم ميلاد القلق ، و أن شروط الحياة الواقعية التي يعيشها الطفل في مراحل نموه تكفي لأن تمدنا بالعناصر التي تعمل على تكوين القلق لديه بصورة تدريجية ، فالقلق ينبع من شعور الفرد بعجزه و ضعفه و حرمانه . و هو شعور ينمو تدريجيا مع عناصر من تربية الأسرة ، و عناصر من تأثير المحيط الاجتماعي الكبير الذي يحيط بها ، و يغذيه ذلك التناقض العظيم الذي تنطوي عليه الحياة في مظاهرها الاجتماعية ، و مظاهرها الطبيعية ، و يدخل في ذلك أيضا عدوان حيوان على آخـــــر سواء كان من نوعه أم كان مختلفا عنه [1] .

[1]- **نيفين عبد الرحمان المصري: مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص15.**

ب – أسباب راجعة للمكون المعرفي :

يرى أصحاب هذا المنحى أن الحوادث و المشكلات ليست هي التي تسبب القلق أو الاجهاد، و لكن تفسير الفرد لهذه الأحداث هو الذي يقود إلى تلك المشكلات ، و يقرر أصحاب النظريات المعرفية أن القلق يستمر عبر تقدير خاطئ ، أو في غير محله لموقف يؤدي إلى إدراك الخطر .

بالإضافة إلى التحليل غير المعقول و الأنماط الخاطئة في التفكير ، حيث يرى **" بيك "** أن الأفكار المثيرة للقلق تأتي عبر واحد أو أكثر من أنواع أربعة عامة من التفكير الخاطئ و هي :

التفكير المأساوي - التفكير المبالغ - التفكير المفرط في التعميم أو التفكير السلبي [1] .

ج – أسباب وراثية :يرى **مجدي أحمد عبد الله (2006 : 150)** أن مستوى القلق عند الأفراد يعتمد على كيفية عمل الوظائف ، و بعض الآليات الفيزيولوجية ، فليس غريب أن تكون هناك فروق وراثية بين الأفراد ، كما هو الحال في كثير من الخصائص الجسمية كلون العينين مثلا ،و يبدو أن العوامل الوراثية لها دور مهم ، بل و من المحتمل أن تكون أكثر العوامل أهمية في تحديد القلق ، هذا ما بينته الدراسات المختلفة أن الوراثة تلعب الدور الهام و الأساسي في الاستعداد للقلق ، فقد دلت النتائج أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة التي تعد متماثلة في كل الجوانب بسبب توفر الطبيعة الوراثية نفسها تصل إلى 50% ، بينما تصل إلى 04 % في التوائم غير المتشابهة و حوالي 15 % في أباء و إخوة مرضى القلق ، كما دلت النتائج أيضا أن نسبة ممن يعانون من سمات القلق من بين حالات غير المتشابهة [2].

د – مناقشة أسباب القلق:

فيما يلي الأمور التي تتسبب في حدوث القلق و لا تسمح للفرد بالعودة إلى حالة الاسترخاء:

- التعرض لعدد من الضغوط النفسية المتكررة . قد تكون متعمدة أو غير متعمدة. و قد تنتج هذه الضغوط عن العمل أو المنزل أو الأصدقاء أو الأنشطة الاجتماعية أو جميع ما سبق.
- عدم السماح للجسم بالاسترخاء قبل أن يتعامل مع مشكلة أخرى ، فيندفع محاولا التغلب على موقف تلو الآخر.

---

[1]- **أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره، 2010 ، ص 50.**

[2]- **محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص ص 60،61.**

- تخيل وقوع كارثة معينة أو توقعها قبل أن يحدث أي شيء ، سيكون لذلك نفس تأثير التعايش مع الكارثة نفسها.
- قلة المعرفة بكيفية الاسترخاء بالقدر الكافي لضمان تماثل الجسم للشفاء، الأمر الذي يعني بقاء الجسم متوترا.

يعني أي من الأمور السابقة سيظل الجسم في حالة من اليقظة طوال الوقت ، و تصبح مستويات القلق و الأدرينالين أعلى باستمرار عن المعدل الطبيعي ، و تكون النتيجة النهائية الإجهاد الذي يسبب الشعور بمزيد من القلق[1].

8- فوائد القلق :

حسب **لطفي الشربيني** أن للقلق فائدة في بعض الأحيان حيث يقول :

يروي كثير من الطلاب أنهم في الأسابيع الأخيرة من العام الدراسي التي تسبق الامتحان يضاعفون ساعات الاستذكار لتصل إلى الحد الأقصى بينما كانت تمر الأيام في أوائل السنة الدراسية دون تحصيل دراسي يذكر ، كما يقول الآباء و الأمهات أن الأسرة بكاملها تكون في حالة طوارئ و استنفار في موسم امتحانات الأبناء ، و قد تبين أن مناخ القلق هذا يكون مناسبا جدا للأداء الذي يتناسب مع الإنجاز المطلوب تحقيقه في مثل هذه المواقف ، و هذا ينطبق على تهيئة الظروف لتأدية الامتحان للطلاب ، و هذه فوائد لا تنكر لأهمية القلق و أثره كقوة دافعة تحفز الهمة و تصل بالمرء إلى ذروة الإنجاز .

و من فوائد القلق أنه يصقل قدرات الإنسان بعد معايشة تجربة القلق نتيجة للاهتمام بأمور صغيرة تافهة ثم يتعرض الشخص فيما بعد إلى موقف فيه خطر و تهديد حقيقي له ، و يعيش بعمق تجربة القلق ، فإنه فيما بعد لا يمكن أن يظل على سابق عهده بالاهتمام بتوافه الأمور ، و فائدة خبرة القلق الأليمة هنا تكون بحد ذاتها – بعد أن يتجاوزها المرء – دواء شافيا من القلق.

و يذهب أيضا إلى أن من فوائد القلق ، قلق الإنسان على حالته الصحية و على أمنه و سلامته و هو الذي دفع إلى إنشاء كليات للطب ، و إنشاء كليات للحقوق و الشرطة لتطبيق القانون ، و أيضا عمل شركات التأمين في مختلف المجالات يعتمد أساسا على القلق الذي يشعر به الناس نتيجة لمخاوفهم و توقعاتهم المتعلقة بحياتهم و ممتلكاتهم و مستقبلهم [2].

---

[1]- روبين داينز : مرجع سبق ذكره ، 2006 ، ص40.

[2]- لطفي الشربيني : المرجع الشامل في علاج القلق، تقديم حسين الجزائري، دار النهضة العربية،بيروت-لبنان،2010،ص ص26،27.

9- تأثير القلق على الأداء :

لقد أشار **جمال مصطفى العيسوي (1996)** إلى أن دراسة القلق لدى الأفراد و تأثيره على ما يقومون به من أداء تعد من الدراسات التي شغلت علماء النفس منذ نصف قرن تقريبا ، حيث ركزت هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال على اختبار الفروض المشتقة من نظرية الحافز لكل من" تايلور و سبنس " .

و قد أوضحت هذه النظرية أن القلق يؤثر سلبيا أو إيجابيا على أي أداء يقوم به الفرد ، بحيث يعد القلق المحرك الأساسي لأنواع عديدة من السلوك السوي و المرضي ، فمستويات القلق المرتفعة الزائدة عن الحد تعيق الأداء ، و مستوياته المتوسطة تسهله[1] .

و يرى **علي عسكر (1999)** أن القلق يعد من المشكلات التي يمكن أن تؤثر على القدرات العقلية للإنسان بصفة عامة ، و على المراهقين بصفة خاصة ،إذ يمكن أن تشتت تفكيرهم و تؤدي إلى معاناتهم من التوتر و عدم الاتزان ، و هذه الآثار و غيرها يترتب عليها جعلهم غير قادرين على التفكير أو التحصيل ، و إن اختلفت درجة عدم القدرة هذه باختلاف درجة القلق و نوعه .

و تجدر الإشارة إلى أن وجود درجة معتدلة من القلق يعد أمرا عاديا و مطلوبا للفرد و بخاصة في مواقف معينة ، فالتقدم لاختبار ، أو الاستعداد لمقابلة مهمة ، أو عطل في السيارة ، يستدعي كل ذلك اتخاذ خطوات معينة لتخفيف التوتر و الاهتمام بما ينبغي عمله للأداء الناجح في هذه المواقف .

و تكمن الخطورة على الفرد في القلق غير السوي الذي يستمر لفترات بعد زوال الموقف المسبب أو في حالة غياب ما يستدعي القلق ، فهناك أفراد تستمر ردود أفعالهم السلبية للضغوط حتى بعد زوال الأسباب ، كتخفيف العبء الوظيفي بزيادة عدد العاملين في حالة الموظف ، أو الانتهاء من الامتحان في حالة الطالب على سبيل المثال .

فمثل هؤلاء يكونون أكثر عرضة للاضطرابات النفسية الجسمية بسبب استمرار نشاط الجهازين : السمبثاوي و الباراسمبثاوي ، و هذه الاستمرارية من شأنها تعريض الأجهزة الحيوية في الجسم للتلف ، و اضطراب القلق يزيد من شدة حساسية الأفراد ، و يرفع من ميلهم إلى تضخيم

[1]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 38.

الأمور و المواقف التي يخبرونها ، و هذا في حد ذاته يسبب لهم قلقا أكثر ، و يجعلهم يتأثرون بدرجة أعلى بمصادر الضغوط [1].

و يشير **مصطفى محمد الصفطي (1995)** إلى أن المشاكل التي يتعرض لها طلاب مراحل التعليم بصفة عامة و المرحلة الثانوية بصفة خاصة يمكن أن ترجع – في جانب غير قليل منها – إلى حالة القلق التي يشعرون بها و يعانون منها ، و الناتجة عن المصادر السابقة لحدوث القلق ، و التي تقف حائلا دون اتخاذهم القرارات السليمة المتعلقة باختياراتهم الدراسية ، فضلا عن معاناتهم من انخفاض مستوى قدرتهم على الإنجاز نتيجة قلقهم المرتفع[2] .

أما **أحمد عبد الخالق (1994)** فيرى أن القلق يؤثر على التحصيل الدراسي الذي يعد من المؤشرات المهمة التي نحكم بها على المراهقين في مجتمعنا بالنجاح أو الفشل ،و توجد كثير من العوامل التي من شأنها أن ترفع مستوى القلق لدى المراهقين إلى الدرجة التي تعيقهم عن التحصيل الدراسي و النجاح في الحياة .

و يعمل القلق بمثابة علامة على وجود خطر ما يهدد الانسان ، و من ثم يمكن أن يكون إدراك هذا الخطر نافعا للفرد عندما يعينه على أخذ حذره ، و التقدير الموضوعي لدرجة الخطر الذي يهدده ، و تكريس جهده و طاقته بالقدر المناسب لمواجهته بنجاح ، إلا أن هذه الوظائف الدافعية الايجابية للقلق في سلوك الفرد ترتبط بالدرجة المعتدلة أو المتوسطة منه ، فعندما يتجاوز القلق هذا الحد المعتدل أو المتوسط سواء بالنقصان أم بالزيادة تكون له آثار سلبية على الأداء [3].

أما **عبد المطلب القريطي (1998)** فقد أشار إلى أن معظم البحوث أسفرت نتائجها فيما يتعلق بتأثير القلق في الأداء و التعلم عن الآتي :

- يؤدي القلق الزائد لدى بعض الأفراد إلى صعوبات في تخزين المعلومات و استرجاعها ، حيث يستقبل ذوو القلق المرتفع أجزاء من المعلومات أقل مما يستقبله نظراؤهم ذوو القلق المنخفض .

[1]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ،2010،ص 39.
[2]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ،2010،ص 40.
[3]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ،2010،ص 40.

- توجد علاقة سالبة بين القلق وكل من التحصيل الدراسي ، و التذكر ، و أداء العمليات الحسابية ، و تعلم السير في المتاهات .

- يؤدي القلق إلى تيسير النجاح في أداء المهام البسيطة ، بينما يعيق أداء المهام و الأعمال الصعبة و المركبة [1].

10- النظريات المفسرة للقلق : لقد تعرض موضوع القلق لكثير من البحث و تم تفسيره من قبل أهم النظريات النفسية و فيما يلي سنتعرض لأهمها :

أ– نظرية التحليل النفسي : يشير **كرميان (2008 : 23)** إلى أن **فرويد** رائد التحليل النفسي يرى أن القلق نتاج الصراع بين عناصر الشخصية الهو و الأنا و الأنا الأعلى ، و يعتبر أن القلق شعور غامض غير سار بالخوف و التحفيز و التوتر مصحوب ببعض الأعراض الجسمية ، و على أن القلق يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطر . و أشار إلى القلق الأول الذي يتعرض له الطفل عندما يستقل جسديا عن أمه ، وعدَه ناتج رد الفعل تجاه صدمة الميلاد ، و إن الحالة تتكرر بصورة أخرى عند غياب الأم ، نتيجة الخوف من عدم إشباع الحاجات [2].

- و كانت لنظرية "فرويد" دور و سند هام في ظهور جهود مجموعة من العلماء التحليليين الذين انشقوا عن فرويد بارتيادهم مدارس تحليلية أخرى ، و من هؤلاء العلماء :

- **هورني :** حسب **حنتول (2004 : 14)** تعتقد هورني أنَه توجد عدة مصادر رئيسية للقلق تكمن في أشكال المعاملة داخل الأسرة من حيث الروابط العاطفية ، من أهمها : حرمان الطفل من العاطفة و الحب و الحنان ، و نبذه من قبل الأسرة و تركه في اللامبالاة من دون تحقيق حاجاته ، و الخلافات العائلية و تدني فرص تحقيق العدالة في التعامل ، و القسوة و قلة التقدير و الاحترام و سلب الحقوق الفردية و أساليب العقاب [3].

[1]- **أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 42.**
[2]- **خالد بن الحميدي هدمول العنزي : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص54.**
[3]- **خالد بن الحميدي هدمول العنزي : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 54.**

- **أتور انك :**لقد أشار **نعيم الرفاعي (2003 :216)** إلى أن أتو رانك تحدث عن صدمة الميلاد قال أن العقدة الأودبية ليست هي المشكلة للإنسان إنما صدمة الميلاد فهي التي تحرك في اللاشعور و ذلك أن الطفل قبل ولادته كان ينعم بلذة و سعادة في جنة الرحم و الولادة له هي طرد له من هذه الجنة [1].
- **إيريك فروم :**حسب **نعيم الرفاعي (2003 : 215)** قد جعل إيريك فروم من اعتماد الطفل على والديه من جهة و نزوعه إلى الاستقلال من جهة أخرى سبب لأصل القلق ، فالطفل يمضي فترة غير قصيرة من الزمن معتمدا على أمه ، فهو يعتمد عليها في غذائه و أمنه و تنقله ، و هذه الفترة من الاعتماد عليها تقوده إلى الارتباط بقيود أولية ، و لكن الطفل ينزع من قيوده مع نموه ، و يميل نحو ما يسميه فروم بالانفراد ،و كان اعتمادا على أمه و كذلك أبيه يوفر له الأمن والطمأنينة ، أما مواجهة العالم مستقلا فتكشف عن عجزه و بالتالي يولد لديه القلق ، فهو يشعر بالمقاومة و المسؤوليات و يشعر كذلك بعدم كفاية قدراته ، و هكذا يكون القلق الأول وليد شعور الطفل بعجزه أمام ظروف العالم الخارجي حين ينزع إلى الاستقلال و الانفراد ، و لا يقف فروم عند هذا الحد بل يضيف عاملا آخرا و هو ما بين العوامل التي ذكرتها هورني و هو النقد و عدم الاستحسان الذي يواجه من أب قاس أوأم شديدة أو مجتمع غير واع إذا أراد القيام بعمل ما مستقلا عن والديه ، و هنا يكبت الطفل رغباته و يمتنع عن بعض ما يريد عمله ، و هذا يكون مصدر لقلقه[2] .
- **ألفرد آدلر :** أما أدلر فقد اهتم بالشعور بالنقص باعتباره الدافع الأساسي للأمراض العصابية ، و هو بذلك ينسب إلى الشعور بالنقص نفس الدور الهام الذي ينسبه فرويد و المحللون النفسانيون الآخرون إلى القلق .

و يرى أدلر أن الطفل الصغير يشعر عادة بضعفه و عجزه و نقصه بالنسبة إلى أشقائه الكبار و والديه و الأشخاص البالغين بصفة عامة ، و يمهد هذا الشعور بالنقص إلى قيام الفرد بكثير من المحاولات للتغلب على هذا الشعور ، و يتغلب الإنسان السوي على شعوره بالنقص أو القلق بتقوية الروابط التي تربطه بالناس المحيطين به ، و بالإنسانية على وجه عام عن طريق العمل الاجتماعي النافع و محبة الناس و صدقاتهم و يستطيع الإنسان أن يعيش بدون أن يشعر بالقلق إذا حقق هذا الانتماء إلى الإنسانية ، أما

[1]- **نيفين عبد الرحمان المصري: مرجع سبق ذكره ، 2011 ،ص16.**
[2]- **نيفين عبد الرحمان المصري: مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص16.**

الشخصيات العصابية فتقوم بمحاولات تعويضية عصابية لغرض التخلص من الشعور بالنقص ، و تهدف هذه المحاولات إلى تحقيق الأمن عن طريق التفوق و السيطرة على الآخرين ، و يلاحظ من ذلك اهتمام أدلر بالتفاعل بين الفرد و المجتمع [1].

ب – النظرية السلوكية :

يرى **جمل الليل (2005 : 14)** أن أصحاب الاتجاه السلوكي يرون أن القلق عبـــارة عن استجابة خوف مكتسبة تتم استثارتها بواسطة مثيرات تستطيع أن تثير الخوف و القلق لدى الفرد و إن كان بعض تلك المثيرات لا تخيف أصلا ، و لكن حدوث مـــثـــل تـــلـــك المثيرات في مواقف معينة و مثيرة للقلق تدعم عليها الصفة المثيرة للقلق و من ثم عـمـم الاستجابة على المثيرات [2] .

ج – النظرية الإنسانية :

يشير أصحاب الاتجاه الإنساني إلى أن القلق يحدث نتيجة الخوف من المستقبل ، فالمستقبل مجهول و قد يحمل لنا أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته ، فالإنسان طبقا لرؤية هذا الاتجاه هو الكائن الوحيد الذي يدرك أنه سوف يموت يوما ما و في لحظة ما ، و الخوف من الموت أو ترقبه هو السبب الرئيسي لقلق الإنسان ، كما أن فشل الفرد في الوصول إلى أهدافه في الحياة أو فشله في اختيار الأسلوب المؤدي إلى ذلك أو الفشل في توقع الوصول إلى تلك الأهداف كل ذلك يكون مصدرا للقلق عند الفرد ، بالإضافة إلى ذلك يزداد قلق الشخص إذا شعر بأي قصور يحدث منه نتيجة المرض أو العجز أو التقدم في السن أو غير ذلك من المعوقات التي قد تؤدي إلى عرقلة مسيرة نجاح الحياة [3].

د– النظرية المعرفية :

يشير كل من **كدوال و سنيث (1996)** إلى أن أصحاب هذا المنحى يرون أن الحوادث و المشكلات ليست هي التي تسبب القلق أو الاجهاد ، و لكن تفسير الفرد لهذه الأحداث هو الذي يقود إلى تلك المشكلات ، و يقرر أصحاب النظريات المعرفية أن القلق يستمر عبر تقدير خاطئ ، أو في غير محله لموقف يؤدي إلى إدراك الخطر .

بالإضافة إلى التحليل غير المعقول و الأنماط الخاطئة في التفكير ، و تجدر الاشارة إلى أن العلاج المعرفي يستخدم – فضلا عن فنياته الخاصة – بعض الأساليب السلوكية بوصفها جزءا أساسيا في عملية العلاج .

---

[1]- **سيغموند فرويد : ترجمة محمد عثمان نجاتي ، الكف – العرض – القلق ،ط4 ، دار الشروق ، القاهرة، 1989،ص 36.**

[2]- **خالد بن الحميدي هدمول العنزي : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 55.**

[3]- **خالد بن الحميدي هدمول العنزي : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 15.**

و يرى **" بيك "** أن القلق المرضي ينشأ من الإفراط في تقدير الخطر عبر واحد أو أكثر من الأبعاد التالية :

- التقدير المفرط للتغيرات الناتجة عن حادث ينطوي على الخوف .
- التقدير المفرط لحدث يتسم بالشدة و العنف و ينطوي على الخوف .
- التقليل من قدرة الفرد على التغلب على الخطر و مواجهته .
- التقليل من قدرة الأفراد الآخرين على تقديم المساعدة .

و يقرر **" بيك "** أن الأفكار المثيرة للقلق تأتي عبر واحد أو أكثر من أنواع أربعة عامة من التفكير الخاطئ كالتالي :

1) التفكير المأساوي :

حيث تكون الكارثة هي المحصلة التي يمكن التنبؤ بها عندما يتوقع الشخص القلق و الخطر أو مواجهة المشكلات .

2) التفكير المبالغ :

يرى الفرد – في هذا النوع من التفكير – أن أي أخطاء بسيطة أو نواقص تصبح فشلا مطلقا أو أخطاء مميتة .

3) التفكير المفرط في التعميم :

في هذا النوع تترجم أي تجربة صعبة إلى قانون عام متحكم في مجمل وجدان الفرد .

4) التفكير السلبي :

فيه يتم التغاضي عن كل النجاحات الماضية و المصادر الشخصية و مواطن القوة [1]

ه– التفسير الفيزيولوجي للقلق :

يرى **عكاشة (1998 : 111)** أن أعراض القلق النفسي تنشأ من زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه"السمبثاوي" و" الباراسمبثاوي" ، و من ثم تزيد نسبة " الأدرينالين" و " النورادرينالين " في الدم ، فيتحرك السكر في الدم مع شحوب في الجلد ، فيزداد العرق و يجف الحلق ، و أحيانا ترتجف الأطراف و يعمق التنفس .

أما ظواهر نشاط الجهاز " الباراسمبثاوي" فأهمها كثرة التبول و الإسهال ، وقوف الشعر، زيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم ، و الشهية و النوم .

[1]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 50.

و يتميز القلق فيزيولوجيا بدرجة عالية من الانتباه ، و اليقظة المرضية في وقت الراحة ،مع بطئ التكيف للكرب ،أي أن الأعراض لا تقل عن استمرار التعرض للإجهاد نظرا لصعوبة التكيف في مرض القلق .

و المركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي " اللاإرادي "هو البيوثلاموس (المهاد التحتي) ، و هو مركز التعبير عن الانفعالات ، وهو على اتصال دائم بالمخ الحشوي و الذي هو مركز الإحساس بالانفعال .

كذلك البيوثلاموس على اتصال بقشرة المخ ملتقى التعليمات منها للتكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية ، من ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ و البيوثلاموس ، و المخ الحشوى و من خلال هذه الدائرة نعبر و نحس بانفعالاتنا و إذا أخذنا بالاعتبار أن هذه الدائرة العصبية تعمل من خلال إشارات و شحنات كهربائية وكيميائية وأن الموصولات العصبية المسؤولة عن ذلك هي (البروتونين ، و النور أدرينالين ، و الدوبامين) ، و التي تزيد نسبتها في هذه المراكز من أي جزء آخر في المخ ، مع وجود " الباستيل قولين " في قشرة المخ .

إن أسباب معظم الأمراض النفسية و العقلية هي خلل في توازن هذه الموصلات العصبية [1].

و- التوجه الفينومنولوجي و القلق :

يشير **عصام عبد اللطيف (1991)** إلى أن هذا التوجه يشمل ثلاث مدارس ، أو توجهات رئيسية تتمثل في التوجه المتمركز على الشخص (العميل) عند روجرز Rogers ، و التوجه الجشطلتي عند بيرلز Perls ، و التوجه الوجودي بتفريعاته العديدة و من أشهر رواده بنزفانجر Binswenger و فرانكل Frankl .

و يعتبر كارل روجرز Rogers من أبرز ممثلي هذا التيار حيث يؤكد أن الفرد يسعى دائما للمحافظة على حالة من التجانس بين مفهومه لذاته و إدراكه للخبرة ، و يشعر الفرد بالتهديد عندما لا يتطابق مفهومه لذاته مع خبراته الفعلية .

[1]- وفاء محمد احميدان القاضي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص14.

- **التوجه المتمركز على العميل (روجرز) :**

تشير **سامية القطان (1986)** إلى أن "روجرز" يرى أن القابلية للقلق إنما تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكيان العضوي و بين مفهوم الذات .

فالاضطراب يأتي عندما تكون الاحداث التي يتم إدراكها على أنها تنطوي على دلالة بالنسبة للذات تتعارض مع انتظام الذات ، و في هذه الحالة فإن الأحداث إما أن تلقى الإنكار أو تلقى تحريفا إلى الحد الذي تصبح معه صالحة للتقبل ، و يغدو التحكم الشعوري أكثر صعوبة ، عندما يناضل الكائن إشباعا لا يحظى شعوريا بالاعتراف ، بمعنى أنه يناضل استجابة لخبرات تلقى الإنكار في الذات الشعورية ، عندئذ يوجد التوتر ، فإذا ما أصبح الفرد بأية درجة على وعي بهذا التعارض فإنه يشعر بالقلق ، و بأنه غير متحد أو غير متكامل ، و بأنه غير متيقن من وجهاته ، و عدم المطالبة أو عدم الملائمة ما بين إمكانات الفرد و منجزاته بهما بين المثالية و الذات الممارسة ، إنما هو الذي يولد انخفاض تقدير الذات و الشعور بالذنب و القلق .

- **التوجه الجشطلتي (بيرلز) :**

يشير **أندراو و كريستوفر (1995) Andrew et Christopher** إلى أنه في الطبيعي عند"بيرلز" أن تصبح قلقا إذا كان عليك أن تتعلم طريقة جديدة في السلوك ، إن القلق هو الإثارة ، هو دفقة و حماسة الحياة التي نحملها معنا ، و التي يصبها الركود إذا اعترانا الشك بالنسبة للدور الذي علينا أن نلعبه .

كما يذكر "بيرلز" أن القلق هو الهوة التي توجد بين الآن و حينئذ فإذا كنت في الآن ، فلا يمكن أن تكون قلقا لأن الاثارة تتدفق فورا بالنشاط التلقائي الحادث ، و إذا كنت تعيش في الآن فأنت خلاق مبتكر ، فكلما ابتعدت عن ركيزة الحاضر المؤكد بأمنه ، و انشغلت بالمستقبل كلما خبرت القلق ، و يوضح بيرلز مثالا لذلك متسائلا : إذا كان المستقبل يمثل القيام بأداء معين ، فإن هذا القلق ليس سوى ، فإذا روعتك التوقعات الكارثية بكل المصائب التي ستحدث ، و عندما لا تستطيع ملء وقت الفراغ فحينئذ يكون القلق .

- **التوجه الوجودي :**

و تشير سامية القطان (1986) إلى أن أصحاب التوجه الوجودي يرون أن القلق خاصية إنسانية أساسية ، لأنه يمكن أن يكون قوة دافعية عارمة تحفز على النمو و الازدهار، فالقلق هو نتاج الوعي بالمسؤولية عن الاختبار والقلق كخاصية أساسية هو استجابة للتهديد ، إنه يتأصل في

لب الوجود ، إنه ما يشعر به الفرد عندما يتعرض وجود الذات بالتهديد و بقدر ما يشرع العميل - أثناء العلاج - في تعلم الثقة بنفسه ، فإن قلقه الذي ينجم عن توقعه الكارثة يصبح أقل ، و يتضح مما سبق أن التيار الوجودي كان الأسبق في توضيح أهمية القلق كدافع للإنجاز و طاقة لمواجهة المواقف الجديدة .

و يرى إبيد **(ibid)** القلق الوجودي ينشأ لدى الفرد عندما يواجه موقفا عليه أن يتصرف فيه ، أو يتخذ إزاءه قرار يختار من بين عدد من الممكنات دون أن يكون هناك معايير محددة من قبل ، مما يدفعه إلى حل هذا الإشكال ، هذا التوتر النفسي الذي يزداد حدة إلى أن يصل إلى حد القلق عندما يكون الموقف غائما لا تتبدى ملامحه ، و يظل هذا التوتر إلى أن تتبدد الغيوم و تسود الموقف عناصر الانتظام [1] .

ز– نظرية القلق الحالة –السمة :

حسب **بدر الأنصاري (2002 : 347)** تعد في الوقت الحاضر نظرية (سبيلبرجر) في القلق الأكثر شيوعا ، فقد عملت هذه النظرية على الاستفادة من جميع النظريات السابقة ، و تحقيق شيء من الموائمة بينها ، و قد لاقت هذه النظرية القبول لدى علماء النفس و الطب النفسي المعاصرين ، فالقلق حسب (سبيلبرجر) يتكون من مفهومين :

القلق كحالة :

و هو حالة انفعالية توجد في لحظة معينة و محددة من الزمن ، و عند مستوى معين من الشدة ، و تتميز حالات القلق بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر و الخشية و العصبية و الانزعاج كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي و زيادة تنبيهه .

سمة القلق :

و تشير إلى فروق فردية ثابتة نسبيا في الاستهداف للقلق ، أي فروق بين الناس في الميل إلى إدراك المواقف العصبية على أنها خطرة و مهددة ، و الاستجابة لمثل هذه المواقف ترفع في شدة إرجاع حالة القلق لديهم ، و تتشابه حالة القلق و سمة القلق – في جوانب معينة – مع الطاقة الحركية و الطاقة الكامنة و تشير حالة القلق (التي تشبه الطاقة الحركية)إلى رجع (رد الفعل) واضح و ملموس أو إلى عملية تحدث في زمن معين و مستوى محدد من الشدة ، على حين تشير سمة القلق (التي تشبه الطاقة الكامنة)إلى الفروق الفردية في الارجاع ، و تعزى إلى الطاقة

[1]- أمثال هادي الحويلة : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص ص ص، 51،52،53،54.

الكامنة الفروق في كمية الطاقة الحركية المرتبطة بشيء مادي محدود ، و تتضمن سمة القلق فروقا في الميل إلى الاستجابة لمواقف عصبية ذات درجات مختلفة في حالة القلق[1] .

تعقيب على نظريات القلق :

- ركز فرويد في تفسير السلوك الإنساني على الخبرات الماضية دون غيرها ، و اعتبر القلق ناتج عن الصراع بين عناصر الشخصية الهو و الأنا و الأنا الأعلى .
- أما هورني و أتورانك و إيريك فروم و آدلر فانشقوا عن فرويد بارتيادهم مدارس تحليلية أخرى تقلل من أهمية الغرائز في تفسير السلوك الإنساني و اهتموا بالعلاقات الاجتماعية .
- أصحاب النظرية السلوكية يرون أن القلق مكتسب و متعلم إذ أنه استجابة خوف يتم اكتسابها و تتم استثارتها بواسطة بعض المثيرات التي تخيف أو لا تخيف في الحقيقة .
- ويذهب أصحاب النظرية الإنسانية إلى أن المستقبل هو المسبب الحقيقي للقلق .
- أما أصحاب النظرية المعرفية يرون أن التفكير الغير منطقي هو السبب في حدوث القلق .
- و يشير أصحاب التفسير الفيزيولوجي إلى أن القلق النفسي هو نتيجة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي .
- أما أصحاب التوجه الفينومنولوجي ينقسمون إلى ثلاث توجهات رئيسية هي :

* التوجه المتمركز على العميل : يرون أن القلق يكون نتيجة تعارض بين ما يدركه الفرد من أحداث و بين مفهوم الذات .

* التوجه الجشطلتي : حسب هذا التوجه القلق يكون نتيجة الابتعاد عن الحاضر المؤكد بأمنه ، و الانشغال بالمستقبل .

* التوجه الوجودي : ينشأ القلق لدى الفرد حسب هذا التوجه عندما يواجه الفرد موقفا أو إشكالا فيه بدائل لحله دون معايير محددة من قبل .

- و يشير أصحاب القلق حالة – سمة أن قلق الحالة مؤقت يزول بزوال الخطر ، و قلق السمة هو عبارة عن صفة ثابتة نسبيا في الشخصية.

[1]- نيفين عبد الرحمان المصري: مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص18.

11- استراتيجيات التعامل مع القلق :

أ- كيف تحطم القلق قبل أن يسيطر عليك :

- انغمس بالعمل لكي تنسى القلق الذي ينتابك ، و انشغل عنه لأن العمل خير علاج لإزالته .
- ابتعد عن توافه الأمور و اعمل على إزالتها و لا تهتم بها .
- إذا انتابك القلق من أجل شيء أو خطر يتوقع حدوثه تعامل مع الاحتمال المقابل لهذا الاحتمال و هو: أليس من المحتمل ألا يحدث هذا الشيء ؟
- قابل الحوادث الواقعية بهدوء و لا تعاند الواقع الذي لا بد منه ، و إذا فاتك أمر معين تعامل مع غيره و كأنك تعيش الواقع بمختلف أشكاله و ظروفه .
- ضع حدا أقصى للقلق بحيث تعطي الشيء قيمته و لا تعطه من القلق أكثر مـمـا يستحق .
- لا تكثر من التفكير فيما مضى و اعتقد أنه ليس هناك من قوة تعيد الماضي إلـيـك .
- ابحث عـن طرق لخلق اتجاه ذهني يجلب لك الطمأنينة و السعادة .
- يجب أن تعرف أن حياتك من صنع أفكارك .
- ضع برنامجا لحياة سعيدة تعيشها في يوم أنت ولدت فيه لأول مرة ، بحيث تجدد نشاطك في كل يوم تعيشه [1].

ب- وسائل بسيطة للتغلب على القلق :

نعم .. ببعض الوسائل البسيطة تستطيع مقاومة القلق و التغلب عليه ، و هذه بعض الأمثلة على ذلك بوسع أي منا أن يجربها ، و ينظر إلى النتيجة :

- ابتسم للحياة ، إن ابتسامة ترسمها على وجهك يمكن أن تمنحك شعورا بالراحة و الطمأنينة ، كما أنها تزيل مشاعر التوتر لديك ليحل محلها الاسترخاء .
- اهتم بهواياتك ، و الهواية غير العمل ، و ننصح من يقوم بعمل يدوي فيه جهد أن تكون هوايته ذهنية يشغل فيها تفكيره ، و العكس بالنسبة لمن يقوم بعمل عقلي فعليه أن يمارس نوعا من الرياضة أو المجهود العضلي في هوايته .
- إذا ساورك القلق فبعض الأشياء البسيطة يمكن أن يكون لها الأثر المهدئ مثل نوعية القراءة في موضوعات خفيفة تشبع في نفسك البهجة و حب الحياة ،و اختيار الألوان لملابسك و المكان من حولك ، و حتى الشعارات التي تضعها أمامك أو تعلقها على الحائط.

[1]- أنس شكشك : القلق رهاب العصر أسبابه وعلاجه ،دار الكتاب العربي ، بيروت - لبنان ، 2009 ، ص70.

- عليك بالاقتراب من المتفائلين من الناس ، و الابتعاد عن المتشائمين و المتبرئين من الحياة ، اضحك من قلبك فالضحك دواء فعال ، و الفكاهة تشيع في النفوس التفاؤل و المودة و المرح بدلا من القلق و الكآبة .
- طريقة بسيطة تتغلب بها على ما يساورك من قلق و اكتئاب هي أن تسعى لإسعاد شخص، فالتواصل مع الناس و الاهتمام بهم و تبادل الحديث معهم له عائد إيجابي في تخفيف الهموم ، ستقول : كيف أستطيع إسعاد الناس أو الاهتمام بهم و أنا في قلق و أحتاج لمن يساعدني ، يجيب عالم النفس " أدلر " بأن اهتمامك بالآخرين يحول انتباهك إلى الخارج بدلا من الداخل مع ما ينتج عن العطاء من الإشباع .
- ليس هناك من الأشياء التي تتصور أنها أليمة و غير محتملة ما يستحق كل هذا القلق الذي تشعر به ، قد تكون الأمور أحيانا مختلفة عما نريد لكن ذلك لا يعني نهاية العالم ، علينا عدم تصوير الأمر على أنه شيء خطير ، و المواجهة تكون أفضل من الاستسلام للقلق في كل الأحوال .
- عليك بالتوكل على الله ، و لا تلعن الحظ و تتهم الظروف لأن الدنيا لم تمنحك كل ما تريد دون جهد ، إن بإمكانك خلق مصادر بديلة للسعادة ، و تذكر أن التفوق في كل الجوانب غير ممكن و ليس ضروريا ، يكفي التفوق في شيء واحد ، افعل ما عليك و توكل على الله فهو الذي بيده الأمر كله .
- و أخيرا عليك أن تهون عليك من أمور الحياة ، و تدفع عنك شعور القلق و التشاؤم ، و تتمسك بالرضا و التفاؤل مهما كانت الظروف [1].

ج- خطوات تجعلك أكثر توافقا مع الحياة السعيدة :

- ابدأ من القناعة بعملي و حظي ، ولا أفعل شيئا إلا بحسب رغباتي المنسجمة مع الواقع .
- اهتم بالنشاط البدني و القوة الجسدية و التغذية المناسبة .
- أعمل على توجيه أفكاري لتقديم العون و التعاون مع المحيطين بي ، و تقديم المساعدة للآخرين في قضاياهم و مشاريعهم في الحياة .
- أحدد في نشاطي اليومي فيما يجب أن أحدد أن أكون محبوبا ، جميل المنظر و الهندام ،عليَ أن أتحدث برزانة و أتصرف بأدب ، و أكثر من عبارات الإطراء و المجاملة للناس فلا أحاول أن ألوم أحدا أو أخضعه لسيطرتي .
- سأحاول أن أعيش لليوم فقط دون أن أسمح لأشياء أستطيع أن أفعلها اليوم أن تتراكم للغد ، و عليَ أن أتخلص من أمرين (العجلة و الاندفاع) .

[1]- لطفي الشربيني : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص ص 260،261.

- لكي تتمتع بذهنية تجلب لك الصحة و السعادة " فكر بالسعادة و اصطنعها تجدها بين يديك " لأن الناس يسعدون بقدر ما يستقرون فالسعادة داخلية باطنية أولا ، ثم نتممها بالعلاقات الخارجية مع المحيط الاجتماعي التعاوني .
- في كل صباح أدعو الله أن يمنحني مزيدا من الصبر و القدرة و الشجاعة و القوة و الحكمة و العقل[1] .
- **د- وظف قلقك لخدمتك :**

- إذا كنت كثير القلق ، فخصص من وقتك نصف ساعة في اليوم للتركيز على مشاعر القلق ، و حاول أن تنسى أسباب القلق خارج هذا الوقت المحدد ، إذ أن ذلك بالتحديد يضيق الخناق على القلق و يمنعه من تدمير سائر يومك ، فإذا وجدت أن القلق قد أخذ يتسرب إلى نفسك في غير هذا النصف ساعة ، فانصرف إلى ممارسة شيء ينسيك القلق و أسبابه ، كالرياضة أو العمل .

- دون أسباب قلقك في مفكرة خاصة ، و اكتب مسودات حلول لها مهما بدت سخيفة لك ، اختر ما تراه أنسب منها و حاول تطبيقه .

- عندما يداهمك قلق أو يوشك أن يداهمك ، فتخيل أسوأ عواقب ما أنت مقدم عليه ، كالفصل عن العمل بسبب التأخير حتى إذا لم تفصل ، فإن عقوبة التأخير تأتي خفيفة .

- المعرفة هي قوة ، إذا أقلقك شيء ما ، فحاول أن تفهمه و تتأكد من وجوده قبل أن يلتهمك القلق.

- شارك أقربائك و أصدقائك و ذويك في قلقك ، فالحمل يخف مهما كان ثقيلا إذا توزع عن كثير من الناس [2].

ه- استغلال القلق كقوة إيجابية :

تعتبر القدرة على الابتعاد عن الخطر استغلالا إيجابيا للقلق . فنفس كمية الأدرينالين هي التي تمكن العداء من اجتياز العوائق الأولى بسرعة كبيرة . فالقلق البناء هو الذي يحث الفرد على الاستعداد للامتحان أو لإجراء المقابلة الشخصية أو التحدث . و ذلك ، حيث أنه يساعده على

[1]- أنس شكشك : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 70،71.
[2]- فاضل عبد القادر: كيف تتغلب على القلق والاكتئاب، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن، 2005 ، ص17.

التخطيط لما سوف يتم في المستقبل و وضع أكبر قدر ممكن من الاحتمالات . كما أنه يرشده إلى عدم المجازفة في غير الضرورة [1].

و- الاسترخاء العضلي لتخفيض القلق :

الشروط الضرورية للاسترخاء : يرى **تريفور و سيمون (1990)** أن لعملية الاسترخاء شروط يجب على كل فرد اتباعها عند ممارستها و هي كالأتي :

- تحتاج عملية الاسترخاء - مثلها في ذلك مثل أي مهارة – إلى وقت و ممارسة عند تعلمها ، و يمكن لمعظم الناس أن يحققوا مكاسب واضحة و دائمة خلال شهر واحد ، عند القيام بالتمرينات اليومية لمدة ثلاثين دقيقة .
- و إن أفضل الأوقات لممارسة الاسترخاء تكون عند الشعور بالمعاناة من الضغوط الشديدة ،و لكن ذلك ليس سهلا على الدوام ، فعلى الفرد ألا يتقيد بوقت معين في كل يوم للاسترخاء ،و لكن عليه أن يحاول أن ينوع ذلك حتى يرى إن كان الموعد اليومي مناسبا أم لا ، و لا بد من إعطاء الفرصة و الوقت حتى تظهر فاعلية الاسترخاء .
- و يمكن للفرد أن يمارس تمارين الاسترخاء بالاستلقاء ، و لكن يفضل البدء بالجلوس على مقعد مريح ، لأن وضع الجلوس يوفر مزيدا من التجهيز لوضع الجسم في أثناء اليوم خلال تطور حالة الضغط ، و لا بد من التأكد من عدم التعرض للإزعاج .
- و يتعين الجلوس في غرفة هادئة دافئة مع إطفاء كافة الأضواء ،و إغماض العينين من أجل البدء في ممارسة التمرينات ، و هذا سيزيد من التركيز على المشاعر الجسمانية ، و لا بد أيضا من ضبط التنفس و تلفظ الشخص بكلمة " هادئ " في عقله أثناء عملية التنفس.
- و بعد ذلك تبدأ العضلات تدريجيا في الاسترخاء ، و تتطور مشاعر الهدوء و السكينة بصورة طبيعية ، و عندما يستكمل الفرد كافة التمرينات لابد من العودة إلى كلمة " هادئ " في العقل و بشكل تدريجي ، و من خلال هذه الطريقة سينشأ اتحاد ما بين كلمة " هادئ " و المشاعر الخاصة بالاسترخاء العضلي العميق في الجسم ، و على ذلك فإن إغماض العين و التفكير في كلمة " هادئ " يمكن أن ينتج هذه المشاعر[2] .

[1]- روبين داينز : مرجع سبق ذكره ، 2006 ، ص43.
[2]- أمثال هادي الحويلة، مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص ص 90 ، 91.

أثر الاسترخاء على تخفيض القلق : حسب **عفاف حداد و باسم دحادحة (1998)** أن أسلوب الاسترخاء العضلي من أكثر الأساليب فعالية في خفض مستوى القلق حيث توصلوا إلى أنه :

اقترح علماء النفس لعلاج القلق مجموعة كبيرة من أساليب التدخل العلاجي للوصول بالأفراد الذين يعانون من القلق إلى التكيف من خلال تعليمهم استراتيجيات التعامل مع القلق ، و من هذه الأساليب " أسلوب الاسترخاء العضلي " و الذي يعد من أكثر الأساليب فعالية في خفض مستوى القلق .

و قد طور هذا الأسلوب من قبل " إدموند جاكبسون " الذي درب الأفراد على الاسترخاء من خلال مساعدتهم على تركيز انتباههم ، و على التمييز بين مشاعر التوتر و مشاعر الاسترخاء[1] .

و ترى مايسة شكري (1992) أنه في العقدين الأخيرين قد ازداد الاهتمام بالأبحاث النفسية التي تناولت برامج التدريبات الجسمية مثل الاسترخاء العضلي ، لما تتضمنه هذه التدريبات من عمليات فيزيولوجية عصبية شاملة ، تؤثر إيجابيا على الصحة النفسية و الجسمية للفرد ،و في مجال علم النفس الإكلينيكي تسهم هذه البرامج في علاج كثير من المشكلات النفسية مثل القلق و العدوانية و الاكتئاب و المعاناة من الضغوط النفسية الشديدة [2] .

مما سبق ذكره من استراتيجيات يرى الباحث أنها كلها تعتبر أساليب يمارسها الشخص بنفسه دون تدخل خارجي أو ضغط من أحد حتى لو كان طبيبه ، حيث إذا تمكن الفرد من المعرفة الجيدة لممارسة هذه الاستراتيجيات يصبح مالكا سلاحا للدفاع السريع يساعده على مواجهة القلق في أي وقت ، و لا يظل مستمر في طلب المساعدة في كل مناسبة ، و من الأفضل أن يكون الفرد إيجابيا في مواجهة القلق بنفسه و ليس سلبيا بطلب المعالجة من غيره .

[1]- أمثال هادي الحويلة، مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص،91.
[2]- أمثال هادي الحويلة، مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 91.

خلاصة :

يعد القلق من المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس عموما ، و يعتبر خبرة انفعالية غير سارة ، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير يهدد ذاته ، أو موقف صراعي .

و باعتبار القلق خبرة غير سارة يمكن أن تؤدي إلى تصدع شخصية الفرد ، إلا أن وجوده بدرجة معتدلة يعد أمرا عاديا و مطلوبا للتكامل النفسي للفرد خاصة في مواقف معينة ، لأنه يكون بمثابة منذر للفرد من خطر أو شر على وشك الحدوث ، و بالتالي يأخذ هذا الفرد الحيطة و الحذر من هذا الخطر قبل وقوعه ، أما زيادة نسبة التوتر و الضغط النفسي عن حدودها و بالتالي ارتفاع مستوى القلق يؤدي كل ذلك إلى عدم استقرار الفرد مما يسبب له اضطرابا في سلوكه ، و عادة ما يصاحب هذا الاضطراب مجموعة من الاعراض منها ما يكون نفسي كالعصبية ، القلق العام على الصحة ، عدم الاستقرار ، الخوف و ضعف التركيز و شرود الذهن.....إلخ ، أو أعراض جسمية مثل التعب ، العرق ، السرعة في نبضات القلب و توتر العضلات.....إلخ ، إلا أنه من خلال العرض السابق لاستراتيجيات التعامل مع القلق يمكن للفرد بها تخطي كل المشاكل التي تعيقه و تسبب له كآبة و يعجز أمامها عن مباشرة أعماله و تقف حاجزا قويا في سبيل تقدمه و نجاحه ، و كذلك يستطيع الشخص صاحب الارادة أن يتخلص منها بكل يسر و سهولة .

الفـــــصل الثاني:

فاعلية الذات

- تمهيـــــد .

1– تعريف فاعلية الذات .

2 - الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي .

3 - المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في النظرية .

4 - مصادر فاعلية الذات .

5 - أبعاد فاعلية الذات .

6 - التحليل التطوري لفاعلية الذات .

7 - التمييز بين توقعات فاعلية الذات و توقعات النتائج .

8 - الفرق بين الفاعلية و الكفاءة .

9 - أنواع فاعلية الذات .

10 - خصائص فاعلية الذات .

11 - العوامل المؤثرة في فاعلية الذات .

12 - آثار فاعلية الذات .

13 - سمات ذوي فاعلية الذات .

14 - دور فاعلية الذات في التعلم من خلال التنظيم الذاتي .

15 – تقييم الفاعلية الذاتية .

16 - التطبيقات التربوية لنظرية باندورا .

- خلاصة .

تمهيـــــد:

تعتبـر فاعلية الذات بعـدا من أبعاد الشخصية لدى الفـرد ، و هي من أبرز المفاهيم التي قدمـها باندورا ، حيـث عرفـها **(باندورا ، 1997)** بأنها ثقــة الفرد بقـدرته على تنظيـم و تنفيـذ مهاراتـه المعرفيـة و السلوكيـة و الاجتماعية الضرورية للأداء الناجـح في مهمـة ما ، أو معتقـدات الفـرد حول قدرتـه على تنظيم و تنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجـاز الهـدف المـراد .

و يـرى بـاندورا أن هـذه المعتقـدات الشخصيـة حـول الفـاعلية الذاتيـة تعـد المفتـاح الرئيسي للقـوى المحركة لسلوك الفـرد لأن السلوك الإنساني يعتمـد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فاعليته و توقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعـل الناجـح و الكفؤ مع أحداث الحياة [1].

و نظرا لاعتبار هذا المتغير المهـم (أي فاعلية الذات) كأفضل متنبأ بأداء و سلـوك الفرد ، سنخصص له هذا الفصل بالشرح و التفصيل ، و ذلك من خلال إعطاء مفهوم شامل له ، و تبيين مصادر اكتسابه ، و عناصر أخرى سنوردها في هذا الفصل حتى يتـم الإلمام و الفهـم الجيـد لفـاعلية الـذات .

1– تعريف فاعلية الذات Self-Efficacy :

حيـث يعرفـها **(باندورا ، 1977)** على أنـها مجمـوعة الأحكـام الصـادرة عن الفـرد ، و التي تعبـر عن معتقداتـه حـول قدرتـه على القيـام بسلوكيـات معينـة ، و مرونتـه في التعامـل مع المواقـف الصعبـة و المعقـدة ، و تحـدي الصعاب ، و مـدى مثابرتـه لإنجـاز المهام المكلـف بها [2] .

[1] - معاوية أبو غزال و شفيق علاونة : العدالة المدرسية و علاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد – الأردن – دراسة تطورية ، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – العدد الرابع ، 2010 ، ص 289 .

[2] - Albert Bandura : Self-efficacy toward A unifying theory of behavioral change , psychological review , 84-2 , pp 191-215 , 1977 , p 192 .

و يرى **(عـادل العدل ، 2001 ، 131)** أن فاعلية الذات هي ثقة الفرد في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة غير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل [1].

أما **(المـزروع ، 2007)** فاعتبر فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا و تقديرا لذاته ، و يمثل ذلك مرآة معرفية للفرد ، و تشعره بقدرته على التحكم في البيئة ، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته و قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال و الوسائل التكيفية التي يقوم بها ، و الثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة [2].

و عرف **(باندورا ، 1994)** الفاعلية الذاتية بأنها معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء ، الذي يتحكم في أحداث تؤثر على مجرى حياتهم . و يمكن أن تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكن الناتجة عن الإنجاز و النجاح المسبق ، و الخبرات البديلة من خلال ملاحظة الشخص لنجاح الآخرين المماثلين له في أعمال مشابهة ، فالاقتداء بالنماذج الاجتماعية يوفر معايير يحكم الشخص على نفسه من خلالها ، كما أن الإقناع الاجتماعي يعزز الإحساس بالفاعلية الذاتية ، إذ يتم إقناع الأفراد بأنهم يمتلكون مقومات النجاح لتنفيذ الأنشطة المطلوبة ، مما يدفعهم لمضاعفة الجهد و المواظبة ، و يتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيء فرص النجاح و تتفادى احتمالات الفشل . كما يعتمد الناس جزئيا على حالتهم العاطفية و الجسمية في الحكم على قدراتهم ، فالمزاج الإيجابي يدعم الفاعلية الذاتية

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 72– 73.

[2] - جولتان حسن حجازي : فاعلية الذات و علاقتها بالتوافق المهني و جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 9 ، عدد 4 ، ص 419 – 433 ، 2013 ، ص 420 .

المدركة ، بينما المزاج اليائس يضعفها ، و الاستثارة العاطفية تضعف الأداء ، و تقلل من توقعات النجاح [1].

2 - الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي:

أ – تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا على التفاعل الحتمي المتبادل و المستمر للسلوك، و المعرفة، و التأثيرات البيئية.

ب – تؤكد هذه النظرية على أن السلوك الإنساني و محدداته الشخصية و البيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة و المتفاعلة، و لا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.

ج – يرى باندورا أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية التي يؤكد عليها السلوكيون الكلاسيكيين (واطسون ، سكينر ، ثورندايك) ، إنما هناك خبراتهم السابقة حيث تتحدد توقعات الناس في ضوء هذه الخبرة ، و أن أنماطا معينة من السلوك تؤثر على قيمهم ، و أن أنماطا أخرى تحدث نتائج غير مرغوبة كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط أكثر إيجابية . و من ثم فإن سلوكنا على هذا النحو يتحدد إلى حد كبير بآثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية . و يعتقد باندورا أن الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أن تكسب حتى في غياب التعزيز الخارجي ، حيث تكتسب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين و النتائج المترتبة عليها ، و كذا أنماط تفاعلهم مع المتغيرات و المثيرات البيئية ، و هذا ما يؤكد عليه باندورا و هو التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج أكثر من التعزيز المباشر و لعل هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

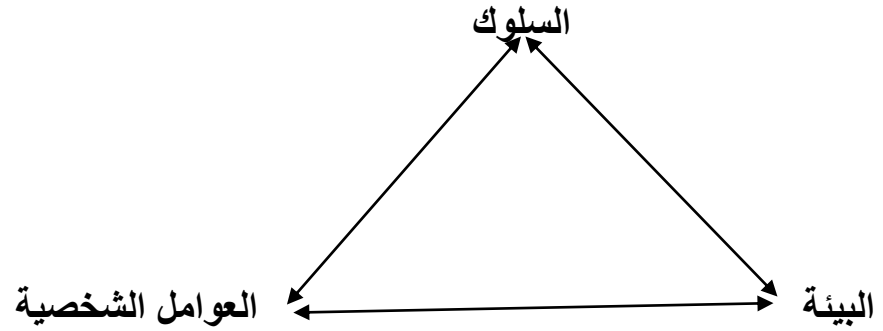
د - و من المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي و التي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم أو ضبط الذات ، و هي خاصية ينفرد بها الإنسان عن

[1] - Albert Bandura : Self-efficacy in ramachaudran (ed) , Encyclopedia of human behavior , Vol 4 , pp 71-81 , New york , 1994 , p 71 .

طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية و ابتكـار أو خلـق أسـسا معرفية و إنتـاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية . لذلك فإن طاقتنا أو قدراتنا العملية تكـون مشغولـة بالتفكيـر الرمـزي الذي يمـدنا بالطـرق و الوسائل و الأساليب و الاستراتيجيات التي تمكننا من التعامـل المستمر و الناجـح مع البيئـة [1].

حيث أكد باندورا على أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية ، و الخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة . كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال ، و الوسائل التكيفية التي يقوم بها ، و الثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة [2].

- و يطرح ألبرت باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية نظاما ثلاثيا متشابكا من التأثيرات المتبادلة من المحددات الشخصية (المعرفية و الانفعالية و البيولوجية) ، و البيئة ، و السلوك ، و لا تكون هناك ميزة لجانب على حساب جانب آخر ، و هذا النظام يسميه باندورا بالحتمية المتبادلة ، كما هو مبين في الشكل التالي :



الشكل رقم (02) يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة .

[1]- يحيى الرافعي : نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة ، برنامج الدكتوراه في علم النفس ، جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية ، ص ص4 -5 .

[2] - Albert Bandura: self-efficacy Mechanism in human agency , American psychologist, vol 37, N2 , 1982 , P 122 .

و فيها يوسع باندورا النظرة للوظيفة الإنسانية و على وفق الدور المركزي للعمليات المعرفية و عمليات تنظيم الذات و انعكاس الذات ، في تكيف و تغير الانسان الذي ينظر له كتنظيم للذات باعتباره فعال و مرتب للذات بدلا من النظرة له ككائن تصدر عنه ردود الفعل تجاه القوة البيئية التي تشكل السلوك أو النزعات الداخلية المحفزة لردود الفعل تلك ، إن مفهوم الحتمية المتبادلة يتشكل من العوامل الشخصية (معرفية ، و عاطفية ، و أحداث بيولوجية) ، و السلوك ، و المؤثرات البيئية ، و طبيعة المحددات التبادلية للوظيفة ، التي تتفاعل و تنتج التبادلية الثلاثية [1].

و حسب **باندورا** فإنه في الحتمية المتبادلة السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة و اللاحقة المحددة ، و كل مجموعة محددات تحتوي على متغيرات هي في طبيعتها معرفية إلى حد كبير ، و إن لم تكن كذلك بصورة مطلقة . و هذه الأشكال من أشكال المعرفة تحدث من خلال ملاحظة الإنسان لنتائج سلوكه هو أو من ملاحظته لسلوك الآخرين . و هكذا فإن مصدرين رئيسيين للتعلم هما نتائج الاستجابات (التعلم بالعمل) ، و العمليات الإبدالية النموذجية (التعلم بالملاحظة) .

و عمليات المعرفة تلعب دورا مركزيا في نظرية باندورا الوظيفية الإنسانية . و هي تعتبر نظما تمثيلية رمزية ، عادة ما تتخذ شكل الأفكار و الصور الذهنية . و عمليات المعرفة تتحكم في سلوك الفرد و البيئة ، و في نفس الوقت ذاته محكومة لذلك بسلوك الفرد و البيئة [2].

3- المفاهيم و المصطلحات المستخدمة في النظرية :

أ – التعلم الاجتماعي : يقصد بالتعلم الاجتماعي عند باندورا اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي .

---

[1] - فاضل محسن يوسف الميالي و عباس نوح سليمان الموسوي : قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة ، دراسة جامعة الكوفة ، 2010 ، ص ص 07 – 08 .

[2] - ترجمة علي حسين حجاج و مراجعة عطية محمود هنا : نظريات التعليم – دراسة مقارنة – ج2 ، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، 1986 ، ص 133 .

ب - التعلم بالملاحظة أو النمذجة : هو تعلم الاستجابات أو الأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج و يسمى في هذه الحالة التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج .

ج – التنظيم أو الضبط الذاتي : هي قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المستدخلة في الموقف ، و بمعنى آخر تكييف سلوكه و بنائه المعرفي و عملياته المعرفية و المتغيرات البيئية بصورة متبادلة و متفاعلة .

د – العمليات المعرفية : تأخذ العمليات المعرفية عند باندورا شكل التمثيل الرمزي للأفكار و الصور الذهنية و عمليات الانتباه القصدي و الاحتفاظ التي تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة كما تكون محكومة بهما أيضا .

ه – الحتمية التبادلية : يقصد بالحتمية التبادلية عند باندورا التفاعل الحتمي المتبادل ذو الاتجاهين بين الفرد و البيئة كسببين معتمدين على بعضهما البعض و متفاعلين و منتجين للسلوك [1] .

4 - مصادر فاعلية الذات :

وضع باندورا أربعة مصادر أساسية للمعلومات تشتق منها فاعلية الذات ، كما يمكن أن تكتسب أو تقوى أو تضعف من خلالها و هي :

أ – الإنجازات الأدائية: Performance Accomplishment

يرى (غيست و ميتشل ، 1992) أن هذا المصدر يعتمد على الخبرات التي يعيشها الفرد ، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية ، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها و يتطلب الإحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد و المثابرة المستمرة المتواصلة .

و تركز الفاعلية الذاتية على الإيمان بالقدرة لعمل سلوك مرغوب ، كما أن القدرة الفعلية و نتيجة العمل ثانويتان إلى القدرة المدركة لتحقيق السلوك .

[1] - يحيى الرافعي : مرجع سبق ذكره ، ص ص 5 - 6 .

و يعتقد الشخص ذو الفاعلية الذاتية العالية أنه قادر على إنجاز سلوك و لديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه ، كما أن الاعتقاد بعدم الفاعلية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب . كما تتطور اعتقادات الفاعلية من إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك ، و تنتج المعتقدات الغير فعالة من فشل في توقعات أداء الشخص ، و تخلق بعض تجارب الفاعلية الذاتية أوضاع محددة يستطيع أن يطور الناس منها إحساس أكثر عمومية لفاعلية الذات [1] .

أما **(باندورا ، 1977)** فيرى أن هذا المصدر هو الأكثر تأثيرا في فاعلية الذات لدى الفرد لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص ، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ، و المظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق ، و تأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت و الشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق ، و تعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى و خاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز و اللافاعلية الشخصية ، و الإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعلم على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد [2].

ب – الخبرات البديلة: Vicarious Experionce

حسب **(غيست و ميتشل ، 1992)** يرى باندورا أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة و التي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين و هم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية) حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له و هم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل و ترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح و يستطيع أن يولد توقعات

[1]- كمال أحمد الإمام النشاوي : فعالية الذات و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، مصر ، 2006 ، ص 474 .

[2] - Albert Bandura : Self-efficacy toward A unifying theory of behavioral change , psychological review , 84-2 , pp 191-215 , 1977 , p 195 .

من المشاهدة و التي تحسن أداؤه بالتعلم من المشاهدة للنماذج ، و لنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم و يقوض جهودهم .

و تسبق التجارب الاجتماعية الفاعلية الذاتية و تؤثر عليها سواء أدركت فاعلية ذاتية عالية أو منخفضة و يتأثر توقع الفاعلية بالتعلم من التجارب أو من خلال العرض أو الوصف التحليلي للسلوك الوضعي الذي يولد المعرفة و الاهتمام بإعادة النشاط [1].

ج – الإقناع اللفظي:Verbal Persuasion

حسب **(باندورا ، 1997 ،125)** يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع و التدعيم من الآخرين ، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي ، فالأخرون في بيئة التعلم (المعلمون ، الزملاء ، أو الأقران أو الوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة ، و قد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات .

أما **(جابر ، 1995 ، 444)** يرى أن تأثير هذا المصدر محدود ، و مع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع فاعلية الذات و خفضها ، و لكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الشخص القائم بالإقناع ، فالنصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به [2] .

كما يرى أيضا باندورا أن تهيئة البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على مواهب المعلم و فاعليته الذاتية ، فالذي يملك الإحساس بالفاعلية الذاتية المرتفعة ، يعمل على

[1]- كمال أحمد الإمام النشاوي : مرجع سبق ذكره ، 2006 ، ص ص 374 – 375 .
[2]- هيام صابر صادق شاهين : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 28 ، العدد الرابع ، 2012 ، ص 156 .

مساعدة الطلاب متدني التحصيل و ينمي دافعيتهم و ثقتهم بأنفسهم و يمدح إنجازاتهم [1].

د - الحالة الفسيولوجية و الانفعالية: Psychological – Physiological state

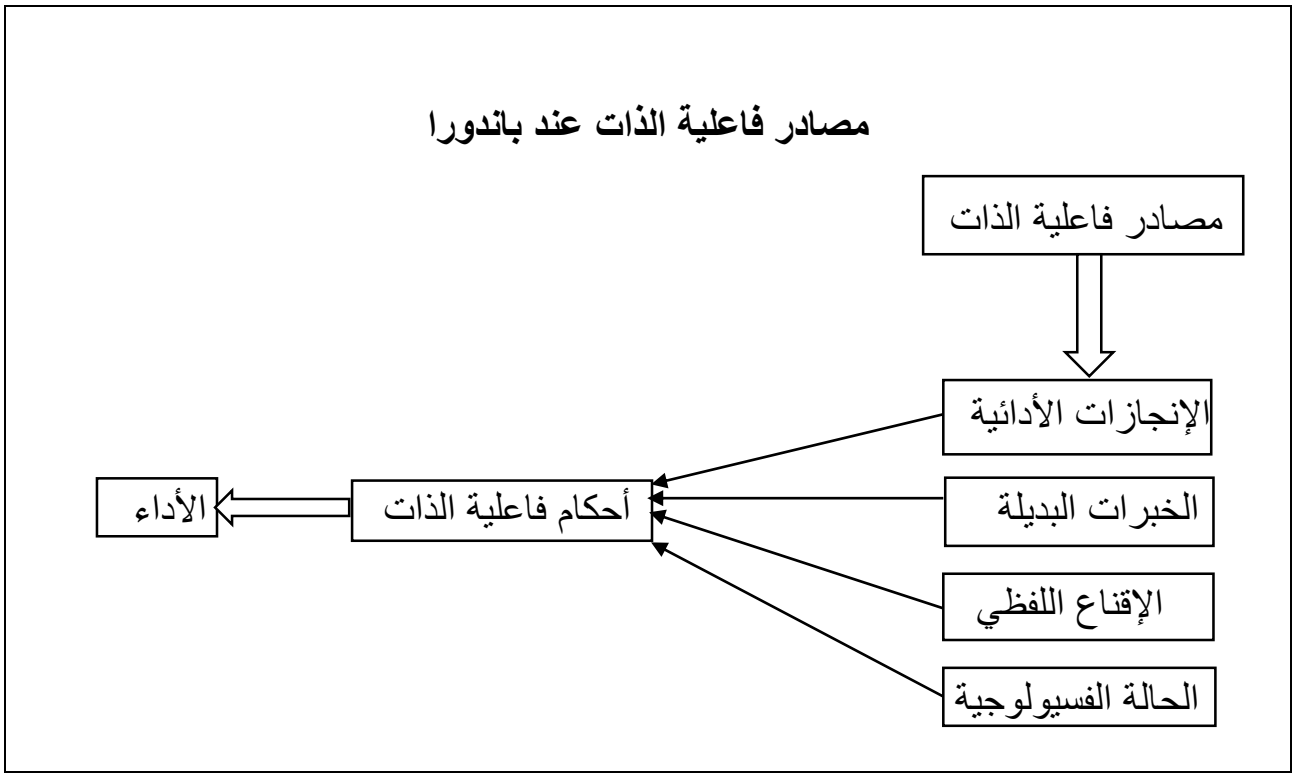
حسب **(Resnick ; 2008 ; 183)** يرى باندورا أن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفاعلية تتمثل في تقليل ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الأشخاص فضلا عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية و تفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية ، و مما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد الفعل الانفعالي و البدني ليست هي العامل الحاسم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفسيره ، فالأشخاص الذين يمتلكون إحساسا مرتفعا بالفاعلية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل منظم و ميسر للأداء في حين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء .

و يشير باندورا إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في فاعلية الذات ، و يلاحظ أن العلاقة بينهما عكسية ، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية الذاتية ، على سبيل المثال الشخص الكبير يخاف من السقوط أو التأذي أثناء مشيه ، إن الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف يمكن أن تحد من أدائه [2].

و الشكل التالي يوضح مصادر فاعلية الذات :

[1] - سامي عيسى حسونة : الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، ص 122 – 149 ، 2009 ، ص 124 .

[2]- هيام صابر صادق شاهين : مرجع سبق ذكره ، 2012 ، ص 156 .



الشكل رقم (03) يوضح مصادر فاعلية الذات [1] .

مما سبق يمكن القول أن مصادر توقعات الفاعلية الذاتية تتكون من خلال الخبرات المباشرة التي يكتسبها الشخص مثل نجاحه في حل مشكلة ما أو التغلب على موقف و إدراكه للعلاقة بين الجهود التي بذلها و النتائج التي توصل إليها ، و الخبرات الغير مباشرة مثل التعلم بالملاحظة و الاقناع من طرف الآخرين خاصة الموثوق بهم و كذلك الخبرات الانفعالية لها أثر على الفاعلية الذاتية .

5 – أبعاد فاعلية الذات: Dimensions of self- Efficacy

حدد **(باندورا ، 1977 ، 1997)** ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها و هذه الأبعاد هي:

[1]- **نيفين عبد الرحمان المصري : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص 51 .**

أ – قدر الفاعلية : Magnitude

يرى **(Bandura ; 1977 ; 194)** أن قدر الفاعلية يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ، و يتضح عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة ، و الاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية ، و يتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف ، و يظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب ، لذلك يطلق على هذا البعد " مستوى صعوبة المهمة" .

و يؤكد **(Bandura ; 1997 ; 195)** في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفعالية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل : مستوى الاتقان ، بذل الجهد ، الدقة ، الإنتاجية ، التهديد ، التنظيم الذاتي المطلوب فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة و لكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه و بطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء .

ب – العمومية : Generality

حسب **(Bandura ; 1977 ; 194)** يشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة ، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال و مهام مشابهة .

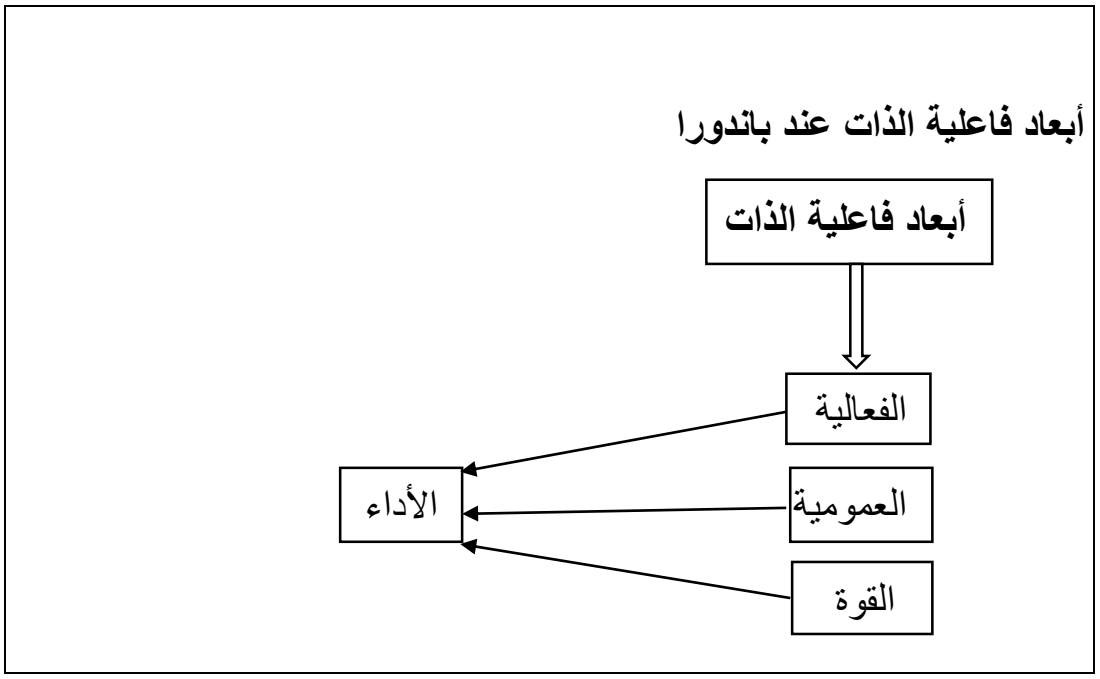
و في هذا الصدد يذكر **(Bandura ; 1997 ; 43)** أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة ، و أنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل : درجة تشابه الأنشطة و الطرق التي نعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية ، و المعرفية ، و الوجدانية و من خلال التفسيرات الوصفية للمواقف ، و خصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه [1].

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 77 – 78 .

ج – القوة : Strength

يشير **(باندورا ، 1986)** إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد و مدى ملائمتها و كما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة و القدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح [1].

و يشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية ، بمعنى قدرة أو شدَة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس . و يتدرج بعد القوة أو الشدَة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا [2].



الشكل رقم (04) يوضح أبعاد فاعلية الذات [3] .

[1] - رفقة خليف سالم : علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد الثالث و العشرون ، 2008 ، ص 139 .
[2] - فتحي الزيات : البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية و محدداتها (مداخل و نماذج و نظريات) ، ج2 ، في سلسلة علم النفس المعرفي ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، 2001 ، ص 510 .
[3]- نيفين عبد الرحمان المصري : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص 49.

6 – التحليل التطوري لفاعلية الذات :

يرى **(باندورا ، 1997)** أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح ، و يختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم و تشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد ، و فيما يلي عرض لأهم التطورات التي تؤثر فيها :

أ – نشأة الشعور بالسيادة الشخصية :

يولد الطفل الصغير بدون أي شعور بمفهوم الذات ، و بالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة ، و ينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث ، إلى فهم أسباب وقوع الأحداث ، و أخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث ، و المساهمة فيها ، و هذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات ، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة و الكلام ، و معاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية .

ب – المصادر العائلية لفاعلية الذات :

حسب **(سارة الدوسري ، 2000)** الأطفال لا يستطيعون أن يؤدوا بأنفسهم أشياء كثيرة ، فإن الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة ، فلكي يحصل صغار الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء فإنهم يطورون و يختبرون قدراتهم الجسدية و كفاءتهم الاجتماعية لفهم و إدارة المواقف العديدة التي يواجهونها يوميا ، إن الوالدين الذين يستجيبان لسلوك أطفالهما و الذين يجدان فرصا للأفعال الفعالة و يسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الاستكشاف و يشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديدة يعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى أطفالها ، حيث يرتبط نمو فاعلية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام و إدراك التأثيرات الهادفة .

ج – اتساع فاعلية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق :

يرى **(باندورا ، 1997)** أن الطفل يستطيع من خلال علاقته بأقرانه زيادة معرفته الذاتية عن قدراتهم ، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعال و أساليب التفكير ، كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات و القيم المشتركة ، و الأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعيا يدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم و يملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات .

د – المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات :

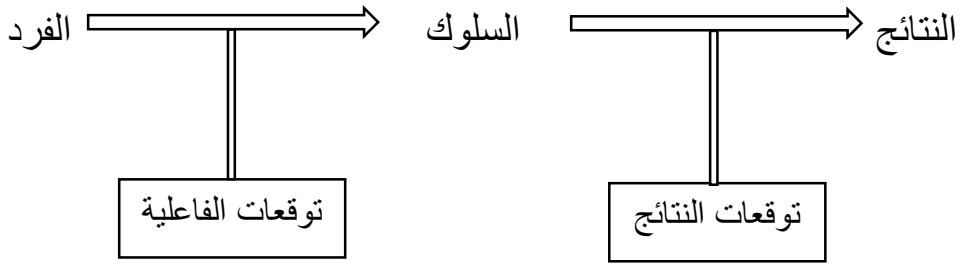
حسب **(باندورا ، 1997)** تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب و تقوية الكفاءة المعرفية للفرد ، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية و اكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلا ، و هذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية ، و هذا يحدث نتيجة تطور الكفاءة العقلية للطفل [1] .

كما يرى **(رامي اليوسف ، 2013)** أن الفرد يبدأ إدراكه لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة و تمتد عبر سنوات حياته كلها ، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لا سيما الوالدين و المعلمين و الأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة و الكفاية و الاقتدار ، في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب و الشعور بالوحدة و العزلة و عدم التقبل و العجز ، و بالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الإنجاز و النجاح لديه [2] .

[1]- نيفين عبد الرحمان المصري : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص ص 60 -61 .
[2]- رامي محمود اليوسف : المهارات الاجتماعية و علاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية ، المجلد الحادي و العشرون ، العدد الأول ، 2013 ، ص 329 .

7 – التمييز بين توقعات فاعلية الذات و توقعات النتائج :

وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن تحقيق التغيرات السيكولوجية يمكن تفسيرها و توقعها من خلال تقييم التغيرات في توقعات الأفراد للفعالية الشخصية. و يشير هذا إلى عملية التوقع التي يمكن النظر إليها من خلال جانبين هما توقع النتائج و هو الاعتقاد بأن السلوك المعطى سوف يؤدي أو لا يؤدي إلى النتيجة المرجوة، و توقع الفعالية الشخصية و هو الاعتقاد بأن لدى الفرد القدرة على أداء السلوك المطلوب، فتوقعات النتائج تشير إلى تنبؤ الفرد بالنتائج المحتملة ، في حين تشير توقعات الفعالية الشخصية إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين [1].



الشكل رقم (05) يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.

8 – الفرق بين الفاعلية و الكفاءة :

لقد استخدم بعض الباحثين مفهومي الكفاءة و الفاعلية بشكل متداخل أحيانا مثل **(رايت و آخرون ، 1980)** استخدما المفهومين بمعنى التمكن ، أي كيفية كون الفرد كفئا ، و فعالا ، و نشطا ، و يقظا ، و مباشرا في محاولاته لضبط بيئته و السيطرة عليها .

[1]- رشاد علي عبد العزيز موسى : علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1994 ، ص 217 .

و عليه فإن الكفاءة ما هي إلا توافر الإمكانات الشخصية لـدى الفرد و التي تتيح له عن طريقها بذل الجهود ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه و التغلب على العقبات التي لا يمكـن لغيـره تخطيـها و تحقيـق الأهـداف التي لا يمكـن لغيـره بلوغـها ، أمـا الفـاعلية فـهي السلـوك الأدائي الموجـه نحـو حـل المشكـلات و مقـاومة الضغـوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات و الضغوط و محاولة التغلب عليها ، و اتخاذ الأساليب الإيجابية لذلك ، و من ثم يكمن الفرق الرئيسي بين الكفاءة و الفاعلية في أن الكفاءة تمثل توفـر قـدر معين من الخصـائص أو القـدرات المتميـزة لـدى الفـرد و مـدى تعرفـه عليـها و استبصـاره بها ، بينما تمثل الفاعلية الجانـب العملي ، أي الذي يخـرج إلى حيـز التنفيـذ ، بمعنى قـدرة الفـرد على تحقيـق أهدافـه و الوصـول إليها و إشبـاع حاجاته المختلفة بأفضـل الطـرق الممكنة و استثمـار طاقاته و إمكاناتـه بالشكـل المناسب بما يعود على الفرد بالنفع و الفائدة على الجانـب الشخصـي و الاجتماعي ، و إن كـان المفهومان في النهايـة متممين و مكملين لبعضـهما البعـض و لا يمكـن الفصـل بينهـما بشكـل قـاطع [1].

9 – أنواع فاعلية الذات:

يشيـر (**السيد أبو هاشم ، 1994**) إلى أن هنـاك فاعلية ذات جماعية و أخرى خـاصة :

أ – فاعلية الذات الجماعية :

مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويشيـر بانـدورا إلى أن الأفـراد يعيشـون غيـر منعزلين اجتمـاعيًا، و أن الكثيـر من المشكـلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغييـر فعـال، وإدراك الأفـراد لفاعليتهم الجماعية يؤثـر في ما يقبلون على عملـه كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم اذا فشلوا في الوصول

[1]- رشاد علي عبد العزيز موسى : مرجع سبق ذكره ، 1994 ، ص ص 217- 218 .

الى النتائج، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة. مثال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح.

ب – فاعلية الذات الخاصة :

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب , التعبير) [1].

و يشير **أيضا (باجرس ، 1996)** إلى أنه هناك فاعلية الذات العامة و فاعلية الذات الأكاديمية :

ج – فاعلية الذات العامة :

و تعد أحد سمات الشخصية و تعكس قدرة الفرد على تحمل الصعاب ، و إحساسه بالكفاءة في العديد من المجالات ، فهي تمثل ثقة الأفراد العامة في أن لديهم المقدرة على أداء أي مهمة (بدون تحديد لهذه المهمة) . و هي بشكل عام توقعات الفرد بنجاحه في مختلف المواقف التي يتعرض لها ، و قدرته على التغلب على المشكلات و الصعاب التي يحتمل أن يواجهها . كما تعني أيضا امتلاك الفرد مستوى كاف من المقدرة ، و أنه عن طريق بذل الجهد يستطيع أن يكون مؤهلا إلى حد كبير في عدد كبير من الأشياء . إذن هي تمثل الإحساس الواقعي بالثقة في النفس و إدراك الفرد لقدراته الفعلية و الفعالة على أداء المهام المطلوبة .

[1] - محمد عبد الهادي الجبوري : مرجع سبق ذكره ، 2013 . ص ص 69 – 70 .

د – فاعلية الذات الأكاديمية:

و هي تعني اعتقاد الفرد بمقدرته على تحقيق الإنجاز الأكاديمي [1].

10- خصائص فاعلية الذات : يشير **(Cynthia&bobko;1994;364)**

إلى أن لفاعلية الذات خصائص عامة وهي:

أ ـ مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.

ب ـ ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.

ج ـ وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.

د ـ توقعات الفرد للأداء في المستقبل.

ه ـ أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد و لكن أيضا على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات، ففاعلية الذات هي " الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة ".

و ـ هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط و لكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه و أنها نتاج للقدرة الشخصية .

ز ـ أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة و مع الآخرين ، كما تنمو بالتدريب و اكتساب الخبرات المختلفة .

ح ـ أن فاعلية الذات ترتبط بالتوقع و التنبؤ و لكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد و إمكاناته الحقيقية ، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة و تكون إمكاناته قليلة .

---

[1] ـ منال زكريا حسين و محمد سعد محمد و خالد عبد المحسن بدر : كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل و الاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات ، دراسات نفسية ، المجلد 20 ، العدد 2 ، القاهرة ، 2010 ، ص 204 .

ط ـ تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف ، كمية الجهد المبذول ، مدى مثابرة الفرد .

ي ـ أن فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط ، و لكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد و تحقيق نتائج مرغوب فيها .

و هذه الخصائص يمكن من خلالها إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية و التطوير ، و ذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة [1] .

أما **(صديق ، 1986 ، 21)** فيشير إلى عدة مظاهر لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال و منها :

أ ــ الثقة بالنفس و بالقدرات :

لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه قدرته على تحديد أهدافه بنفسه ، و الواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ ، و الفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه ، و من ثم يصبر و يثابر على تحقيقه ، و الثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة .

ب ــ المثابرة :

المثابرة سمة فعالة روحها السعي ، و هي تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود ، و المثابرة تعني الاستمرارية و انتقال الفرد من نجاح إلى نجاح ، و الشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات و مواقف محبطة .

ج ــ القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين :

تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقات قوية و سليمة مع الآخرين ، فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات

[1]- غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 86 -87 .

المرونة و الشعور بالانتماء ، و الذكاء الاجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال ، و كلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل و خاصة توافقه الاجتماعي ، و عدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية .

د – القدرة على تقبل و تحمل المسؤولية :

تحمل المسؤولية أمر له قيمته ، فلا يقدر على حملها إلا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل المسؤولية ، و يبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته و قدراته ، و يقدر على التأثير في الآخرين ، و يتخذ قراراته بحكمة ، و يثق الآخرون فيه و في قدرته على تحمل المسؤولية ، و في كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا ، و يختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها و تنفيذها ، و يتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته ، و يحكم سلوكه الالتزام الخلقي ، و الشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن أفعاله و تصرفاته و لديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده و تمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه و بين أفراد مجتمعه .

ه – البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية :

و هي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة فالفرد ذو الفاعلية المرتفعة يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة ، و يعدل من نفسه و أهدافه وفق ظروف البيئة ، مرن و إيجابي و قادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة ، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات ، و يتقبل الأساليب و الأفكار الجديدة في أداء الأعمال [1] .

[1]- غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 87 - 88 .

11 – العوامل المؤثرة في فاعلية الذات :

لقد أشارت **(رفقة سالم ، 2008)** إلى أنه تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات و هي :

1 ـ المجموعة الأولى : التأثيرات الشخصية : لقد أشار زيمرمان **(Zimmerman , 1989)** إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة على أربع مؤثرات شخصية :

أ- المعرفة المكتسبة : و ذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم .

ب ـ عمليات ما وراء المعرفة : هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين .

ج ـ الأهداف : إذ أن الطلاب الذين يركنون على أهداف بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلة ما وراء المعرفة قيل عنهم أنهم يعتمدوا على إدراك فاعلية الذات لديهم و على المؤثرات و على المعرفة المنظمة ذاتيا .

د ـ المؤثرات الذاتية : و تشمل قلق الفرد و دافعية مستوى طموحه و أهدافه الشخصية.

2 - المجموعة الثانية : التأثيرات السلوكية و تشمل ثلاث مراحل **(Bandura ; 1977)** :

أ- ملاحظة الذات : إذ أن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف .

ب – الحكم على الذات : و تعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف المطلوب تحقيقها وهذا يعتمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج – رد فعل الذات الذي يحتوي على ثلاثة ردود هي :

– ردود الأفعال السلوكية و فيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية .

– ردود الأفعال الذاتية الشخصية و فيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم .

– ردود الأفعال الذاتية البيئية و فيها يبحث الطلاب عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

3 – المجموعة الثالثة : التأثيرات البيئية :

لقد أكد **(Bandura ; 1977)** على موضوع النمذجة في تغيير إدراك المتعلم لفاعلية ذاته مؤكدا على الوسائل المرئية [1] .

12 – آثار فاعلية الذات :

حسب **(الجبوري ، 2013)** لقد أشار (الجاسر ، 2007) إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها حسب باندورا من خلال أربعة عمليات أساسية و هي العملية المعرفية ، و الدافعية و الوجدانية ، و عملية اختيار السلوك و فيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة :

أ – العملية المعرفية COGNITIVE PROCESS :

وجد باندورا أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تأثر على كل من مراتب الهدف للفرد و كذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها ، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من آدائهم و تدعمه ، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها و يضيف باندورا أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ، و من خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة ففيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم ، فالبعض يرى أن القدرة على أساس أنها موروثة ، و من الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية ، و بالتالي فإن الآداء الفاشل يحمل تهديدا لهم و

[1]- رفقة خليف سالم : مرجع سبق ذكره ، 2008 ، ص ص 137 – 138 .

لذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم و مؤهلاتهم أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة ، هو درجة و قوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير ، عن طريق الجهد المستمر و الاستخدام الإبداعي للقدرات و المصادر ، و تعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها و يقومون بتغيير طفيف في بيئتهم و إن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة . في حين أن من يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع و المثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم ، و إن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة و العديد من العوائق و يضعون لأنفسهم أهدافا مليئة بالتحدي ، و يستخدمون التفكير التحليلي و مبدئيا يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم ، و لتحديد مستوى الحكم على فاعليتهم . و لتحديد مستوى طموحهم ، و لكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية ، و هذا في حد ذاته يعزز الأداء بشكل جيد عن طريق معتقداتهم في فاعليتهم الذاتية .

ب – العملية الدافعية Motivational process :

لقد أشار باندورا إلى أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية ، و هناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية و هي : نظرية العزو السببي ، و نظرية توقع النتائج ، و نظرية الأهداف المدركة .

و تقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها ، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة ، فبينما الأفراد منخفضو الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم ، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية ، و الأداء و ردود الأفعال الفعالة ، عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية ، و في نظرية توقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي

نتيجة معينة بخصائص معينة ، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة ، و لكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها ، لا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة ، و فيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة و المتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية ، و تتأثر بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع و الأفعال .

و يذكر **(باندورا ، 1986)** أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي و هي الرضا و عدم الرضا الشخصي عن الأداء ، و فاعلية الذات المدركة للهدف و إعادة تعديل الأهداف بناءا على التقديم الشخصي ، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم ، و كمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها ، و درجة إصرار الأفراد و مثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات ، فالأشخاص مرتفعوا الفاعلية يبذلون جهدا عظيما عند فشلهم لمواجهة التحديات .

ج – العملية الوجدانية Affecive process :

تؤثر اعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط و الاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد ، كما يؤثر على مستوى الدافعية ، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض لفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق ، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم و سوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق ، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمة كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب ، بسبب طموحاتهم غير المنجزة ، و إحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية ، و عدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي ، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق و السلوك الانسحابي من المهام الصعبة ، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما .

د – عملية اختيار السلوك Selection process:

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك ، و من هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة و الأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره .

و يمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات و اختيار السلوك على النحو التالي : الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ، ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم ، حيث يتراخون في بذل الجهد و يستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب ، و في المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة ، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات كتحدي يجب التغلب عليها ، و ليس كتهديد يجب تجنبها ، كما أنهم يرفعون و يعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب ، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من أثار الفشل [1] .

و يرى باندورا أيضا أنه تؤثر معتقدات الفاعلية على الأفراد في كيف يشعرون ، و يفكرون ، و يسلكون و على دافعيتهم [2].

13 – سمات ذوي فاعلية الذات :

أ – سمات ذوي فاعلية الذات المرتفعة : يرى **(المشيخي ، 2009)** أن الذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم يتسمون بما يلي :

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس .
- لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية .
- لديهم مهارات اجتماعية عالية و قدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.

[1]- محمد عبد الهادي الجبوري : مرجع سبق ذكره ، 2013 . ص 57-58-59-60 .

[2] - Albert Bandura : Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning . Educational psychologist , 28(2) , 1993 , P118 .

- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم .
- لديهم طاقة عالية.
- لديهم مستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهداف صعبة ويلتزمون بالوصول إليها.
- يعزون الفشل للجهد غير الكافي.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.

ب – سمات ذوي فاعلية الذات المنخفضة: بينما الذين يشكون في قدراتهم فيتسمون بما يلي:

- يخجلون من المهام الصعبة.
- يستسلمون بسرعة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- ينشغلون بنقائصهم ، و يهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد و الاكتئاب [1].

[1]- غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 88 - 89 .

14 – دور فاعلية الذات في التعلم من خلال التنظيم الذاتي :

حسب **(بوردي، 2003)** قد تم وضع نموذج للتعلم المنظم ذاتيا في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية، افترض هذا النموذج أن العوامل الشخصية و البيئية و السلوكية تعمل منفصلة لكن متفاعلة عند قيام الطالب بالمهام الأكاديمية، و فيما يتعلق بتأثير العوامل الشخصية في التعلم، أكدت النظرية المعرفية الاجتماعية على دور اعتقادات الطلاب عن فاعلية الذات.

و صمم **(بوردي ، 2003)** نموذجا للتنظيم الذاتي للتعلم يشمل أربعة أبعاد هي :

أ – وضع الهدف و التخطيط : و هو قيام الطالب بوضع أهداف تربوية و أهداف فرعية لها و تخطيط التتابع ، و الوقت ، و إكمال أنشطة مرتبطة بهذه الأهداف .

ب – الاحتفاظ بالسجلات و المراقبة : و هو قيام الطالب بجهد نشط لتسجيل الأحداث أو النتائج .

ج – التسميع و الحفظ : و هو قيام الطالب بحفظ المادة عن طريق ممارسة علنية و ضمنية .

د – طلب المساعدة الاجتماعية : و هو قيام الطالب بجهد نشط لالتماس مساعدة الأقران ، و المعلمين ، و الراشدين [1] .

15 – تقييم الفاعلية الذاتية .

(أنا جيد في الرياضيات و لكن ضعيف في اللغة الإنجليزية)

يطلق (باندورا ، 1986) على مثل هذه الأحكام العامة مصطلح تقييم الفاعلية الذاتية.

و يعتقد بأن تقييمنا للفاعلية الذاتية يترك أثرا كبيرا على مستوى الدافعية لدينا فعندما نبني قناعات و اعتقادات أننا جيدون ، فإننا نعمل بشكل أنشط و نثابر مهما كانت العوائق و المصاعب . و تزداد درجات التحمل و المثابرة و الدافعية . كذلك تزداد

[1]- إبراهيم أحمد : التنظيم الذاتي للتعلم و الدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية(دراسة تنبؤية) ، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ،العدد الواحد و الثلاثون (الجزء الثالث) ، 2007 ، ص ص 80 -81 .

درجات الانتباه و الملاحظة و حب التعلم . و العكس صحيح و نصبح أكثر عرضة للاستسلام عند مواجهة أية مصاعب [1].

16 – التطبيقات التربوية لنظرية باندورا :

أ – يتعلم الطلاب جزءا كبيرا من تعلمهم باستخدام النمذجة .

ب – يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة خبرات الطلاب غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة .

ج – يمكن أن يتم التعلم الاجتماعي عن طريق الملاحظة .

د – يسهم التعلم بالملاحظة في نقل ثقافة المجتمع إلى الناشئة .

ه – تتضمن عملية النمذجة تبني الدور و الاتجاه و المشاعر .

و– يعتبر التعلم بالملاحظة مصدرا رئيسيا لتعليم القواعد و المبادئ [2] .

و يشير زيدان (1972) إلى أن المربي في المدرسة يلعب دورا هاما في بناء السلوك السوي لدى المراهق من خلال :

- أن يبحث المدرس في الحاجات الأساسية للمراهق و إشباع الميول الصالحة و تعديل الميول غير الصالحة و تكوين ميول جيدة .

- أن يعمل المدرس على تنمية الميول التي تتوافق مع استعدادات كل طالب و قدراته .

- أن توفر المدرسة للطلبة فرص النجاح و تدعيم الثقة بالنفس .

- أن يراعي المدرس علاقاته مع طلابه لكسب ثقتهم و سهولة توجيههم [3].

[1] - ماهر عرفات : نظرية التعلم الاجتماعي – التعلم بالملاحظة (ألبرت باندورا) ، دراسة كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، 2010 ، ص 10 .

[2]- يحيى الرافعي : مرجع سبق ذكره ، ص 9 .

[3] - زيدان محمد مصطفى : النمو النفسي للطفل و المراهق و أسس الصحة النفسية ، ط1 ، مكتبة الدكتور قطب ، مصر ، 1972 ، ص 246 .

خلاصـــة :

و كخلاصة لهذا الفصل يمكن استخلاص مفهوم شامل لفاعلية الذات على أنها مدى توقع الفرد لقدرته على أداء مهمة معينة ، و تعني كذلك إدراك الفرد لكفاءته الشخصية في حل المشكلات و التعامل مع المواقف الجديدة . و يمكن اعتبارها (أي فاعلية الذات) أفضل متنبأ بسلوك و أداء الفرد . حيث طرح باندورا نظاما ثلاثيا من التأثيرات المتبادلة بين المحددات الشخصية و البيئة و السلوك و سماه بالحتمية المتبادلة ، بحيث لا تكون هناك ميزة لجانب على حساب جانب آخر .

و لفاعلية الذات أربعة مصادر لاكتسابها (الإنجازات الأدائية ، الخبرات البديلة ، الإقناع اللفظي ، الحالة الفسيولوجية و الانفعالية) ، و يتحدد مستوى فاعلية الذات حسب هذه المصادر ، فكلما كانت موثوق بها كلما ارتفعت فاعلية الذات و ازداد معها الإحساس بالقدرة على حل المشكلات و العكس صحيح .

الفـــــصل الثالث:

التعليم الثانوي ومرحلة المراهقة

– تمهيـــد .

1 – تعريـف التعليم الثانـوي .

2 – أهميـة التعليم الثانـوي .

3 – أهـداف التعليم الثانـوي .

4 – تعريف المراهقة .

5 – أقســام مرحلة المراهقة .

6 – مطالب خاصة بمرحلة المراهقة .

7 – أنواع المراهقة .

8 – مظاهر النمو في مرحلة المراهقة .

9 – مشكـلات المـراهقة .

- خلاصــة .

– تمهيـــد :

يعتبر التعليم الثانـوي أحـد أهـم مراحل النظام التعليمي و التربوي في العالـم ، لأنه همزة وصـل بين التعليم في وزارة التربية الوطنية و التعليـم في وزارة التعليـم العـالي (الجامعة) ، و كذلك بين التشغيل و التكويـن المهـني من جهـة أخـرى ، إذ تنتـهي هـذه المرحلة بامتحان شهادة البكالوريا التي تعتبـر رخصة عبور للتلميذ لمواصلة دراسته ، و لا يتحدد مستقبلـه الـدراسي و لا المهـني إلا بـها . و نظـرا لأهمية هـذه المرحلة لقـد اهتمـت بـها الأنظمة العالمية و النظام التربـوي الجزائري خاصة ، حيـث شهـد التعليم الثانوي عدَة إصلاحات و تعديلات ليتماشى و التطور السياسي و الاقتصادي و الثقافي في البلاد من جهة ، و كذلك يتماشى و قدرات و خصائص تلميذ هذه المرحلة و ما لها من مطالـب خاصة بها ، إذ تقابـل هذه المرحلة التعليمية مرحلة المراهقـة التي تتطلـب تربية و تعليـم خاصيـن بـها لتكويـن شخصية سويـة و متزنة تواكـب جميـع التطورات التي تواجهها اجتماعيا و دراسيا ، و من هذا المنطلق سنعرض في هذا الفصل مرحلة الثانوية من خـلال تعريفها و أهميتها و أهدافـها ، و بعـدها نعـرض المرحلـة العمريـة للتلميذ المقابلة لهذه المرحلة التعليمية و هي مرحلة المراهقة و ذلك بتعريفها ، و إبراز خصائصها ، و مظاهر نموها و كذلك مشكلاتها .

1 – تعريـف التعليم الثانـوي :

يعـرف التعليـم الثانـوي في أصلـه اللاتيـني حسـب معجـم **Le petit Larousse** "الثانوي" secondaire الذي يأتي لاحـقا و تابـعا و مكملا و كلمـة "secondaire " تعـني ثانــوي و هي مشتقـة مـن كلمـة ثـاني "second " و هـو الـذي يأتـي مباشــرة بعد الأول [1] .

[1] - Dictionnaire encyclopedique , Larousse , 1998 .

و تـرى منظمة " **Unesco** " أن المقصود بالتعليم الثانـوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي و يليه التعليم العالي ، و ذلك في معظم بلدان العالـم المتقدمة منـها و النامية على حـد سـواء [1].

أما **وزارة التربية الوطنية** فتعـرف التعليم الثانـوي حسـب القانـون رقم 08/ 04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية في الفصـل الرابـع المـادة 53 كـما يلي : " يشكـل التعليـم الثانـوي العـام و التكنولـوجي المسلـك الأكاديمي الـذي يلي التعليـم الأساسي الإلزامي [2].

يتبين مما سبـق عرضه أن مرحلة التعليـم الثانـوي هي المرحلة الختامية في نـظام التعليـم بوزارة التربية الوطنية ، حيـث يسبقها التعليم الابتدائي و التعليم المتوسـط ، و من أهم ما تتميز به هذه المرحلة هو توجيه التلميذ إلى أحد التخصصات الذي يتماشى و ملمحه و رغباتـه و ميولـه .

2 – أهميـة التعليم الثانـوي :

يشير القذافي و الفالوقي (1997) إلى أن التعليم الثانوي يقابل أهم و أحرج مرحلة عمرية في حياة التلميذ إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة و هي مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات الاتجاهات و القيم السليمة و هـذه الفترة من العمر التي تتراوح ما بيـن 16 – 18 سنة تمثل :

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه و معتقداته و سلوكه و هويته .

- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم (أي الابتدائية) تهتـم بإمـداد النشء بالأساسيـات الأولى للتعليـم مـن قـراءة و كتابـة و عمليـات حسابيـة و أصـول الانتمـاء و المواطنـة و أن المرحلـة الأخيـرة مـن التعليـم

[1] - الميثاق الوطني ، حزب جبهة التحرير الوطني ، الجزائر ، 1986 ، ص 279 .
[2] - وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية رقم 08 / 04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ، عدد خاص ، الجزائر ، فيفري 2008 ، ص 14 .

(الجامعي) تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية و اقتصادية و اجتماعية و وظيفية ، و انطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية :

- المراهقة و التغيرات الجسمية و السلوكية :

على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة ، فالمراهقة و ما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك و ما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد ، و تحدد سلوكه و علاقته و تتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة .

- الارتباط بمشكلات المجتمع :

كثير ما تتبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه و ترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع ، و كل ما يحيط به من أزمات و ما يسوده من فلسفات ، و ما يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق و بالتالي تعليمه .

- التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري :

التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية و إنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر العينية المتوسطة التي تحتاجها التنمية و تساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري [1].

و قد قوبلت فكرة إعادة الهيكلة بموجة كبيرة من الرفض و لم تنل حضها من التجريب و لم تعطى فرصة كافية في مجال التنفيذ و لهذا انتهى مشروع الهيكلة في خط الانطلاق ، إلا أن وزارة التربية أخذت تدخل بشكل تدريجي في السنوات الأخيرة نظاما أكثر

[1] - رمضان محمد القذافي و محمد الفالوقي : العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج ، ط3 ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، 1997 ، ص ص 122 – 123 .

موضوعية للقبول و التوجيه أمام تعالي التصريحات المنادية بالتصدي لظاهرة ضعف التحصيل المدرسي و تجنب الانتقال الجزافي للتلاميذ من قسم إلى قسم أعلى [1].

بالإضافة إلى ضعف التقويم التربوي الذي يؤدي إلى انتقال شبه آلي إلى القسم الأعلى ، و كذلك صعوبة استجابة المضامين البيداغوجية للهدف المزدوج المتمثل في الاعداد للجامعة و الاعداد للحياة العملية . و اكتظاظ الأفواج بسبب تدفق التلاميذ من التعليم الأساسي و ضعف نسب النجاح في البكالوريا مما يدفع إلى تزايد عدد التلاميذ خصوصا في السنة الثالثة ثانوي التي يكثر بها المعيدون [2].

و على ضوء هذا قام المجلس الأعلى للتربية خلال دورته التأسيسية التي انعقدت في نهاية ديسمبر 1996 بتشكيل خمسة لجان دائمة و هي : لجنة التعلم ، لجنة البحث ، لجنة الاستشراف ، لجنة المتابعة و التقويم و لجنة العلاقات بالمحيط الاجتماعي و الثقافي . و اعتبر المجلس جهازا وطنيا لدى رئيس الجمهورية للتشاور و التنسيق و الدراسات و التقويم في مجال التربية و التكوين .

و قد توصل المجلس الأعلى بعد سنتين من العمل إلى وثيقة قاعدية نوقشت في ندوة وطنية يومي 28 و 29 جوان 1998 مفادها اقتراح أربعة مبادئ هي كالتالي :

- البعد الوطني المتمثل في كون أن الإسلام و العروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها و بالتالي فالمدرسة تسعى لترسيخ هذه القيم .

- البعد الديمقراطي كون المدرسة تعمل على نشر الثقافة الديمقراطية باعتبارها قيما و سلوكا في مبدأ ديمقراطية التعليم .

- البعد العلمي و التكنولوجي .

---

[1] - تركي رابح : أصول التربية و التعليم ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1981 ، ص 36 .

[2] - علي بن محمد : معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية " الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية " ،ط1، دار الأمة ، الجزائر ، 2001 ، ص 48 .

- البعد العالمي كون الجزائر جزء من سياق عالمي أوسع بالرغم من خصوصياتها و امتدادها و ضرورة أن تسعى مدرستها لإثراء التراث الإنساني [1].

مما سبق عرضه نلاحظ بأنه على مؤسسات التعليم الثانوي أن توفر الجو المناسب و العوامل المساعدة على تحقيق مطالب هذه المرحلة ، باعتبارها مقابلة لمرحلة المراهقة و ما يصاحبها من تغيرات و ما تتطلبه لكل ناحية من نواحي النمو لتكوين شخصية الفرد ، مع مراعاة المشاكل و الضغوطات المحيطة بهذا المراهق حتى يتمدرس في أحسن الظروف ، و يتم تكوينه معرفيا و اجتماعيا .

3 – أهداف التعليم الثانوي :

يهدف التعليم الثانوي العام و التكنولوجي ، باعتباره مكملا للتعليم الأساسي إلى تحقيق أهداف ، و سعيا من **وزارة التربية الوطنية** لتحقيق هذه الأهداف تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي 2000 و التي تمخض عنها تصنيف الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي إلى أربعة فئات كبرى هي :

أ – أهداف اجتماعية : و تتمثل في

- إيقاظ الشخصية لتنمية الفضول و الفكر الناقد و تشجيع الإبداع و الاستقلالية الذاتية.
- الاندماج الاجتماعي بالاتصال و التعاون و تحمل الضغوطات الاجتماعية .
- اكتساب معارف أساسية مندمجة و قابلة للتجنيد .

ب – أهداف منهجية : و تتمثل في

- الطرائق العامة للعمل الفردي و الجماعي و الحرص على تحقيق الأهداف و النتائج الموضوعة .
- طرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم .

[1] - تيليوين الحبيب : التكوين في التربية ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران ، 2002 ، ص 211 .

- الطرائق الخاصة بالتفكير العلمي .

ج – أهداف التحكم في اللغات الأساسية : و تشمل

- التحكم في اللغة الوطنية بشكل جيد .

- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل ، و التحكم في واحدة منها .

- التحكم في العمليات الرياضية و المعلوماتية .

- التذوق الفني السليم .

د – أهداف التكوين العلمي و التقني : و تتمثل في

- فهم محيط الانسان ، و تطبيق المعارف و الخبرات الشخصية في مواجهة المشاكل.

- تنمية الفضول و ذوق البحث العلمي و روح المبادرة .

- تشجيع البحث و الاستقصاء .

- فهم الطرائق العلمية كاستغلال المعطيات و التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية و نقدية [1].

و من أجل إنجاح عملية الإصلاح التربوي و التنسيق بين مختلف مراحل التعليم ، لا بد من هيئة عملية تضم أبرز الباحثين و تسخر لهم كل الإمكانات المادية و البشرية من أجل تقويم يسير للمنظومة التربوية و اقتراح الإصلاحات المناسبة لها [2].

و مما سبق عرضه من أهداف ، نستنتج أن الدولة الجزائرية تسعى دائما من خلال إصلاح منظومتها التربوية إلى تكوين المواطن الجاد و المتقن لعمله و المحافظ على علاقاته و المعتز بهويته الوطنية ، ذو الشخصية السوية المتزنة التي تواكب جميع التطورات الحياتية ، و غرس روح الاستقلالية فيه وفقا للقيم الثقافية الوطنية ، مع

[1] - وزارة التربية الوطنية : القرار الوزاري رقم 50 المتضمن "تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي " ، المؤرخ في 10 ماي ، الجزائر ، 2005 ، ص ص 09 – 10 .

[2] - بوفلجة غياث : التربية و التكوين بالجزائر ، الكتاب الثاني دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران ، 2002 ، ص 145 .

كذلك تحسين المستوى المعرفي لديه (أي التلميذ) من خلال التكوين الجيد و المستمر في مجال العلوم و التكنولوجيا و الآداب .

4 – تعريف المراهقـــة :

أ – لغة : يشير **(سعد جلال ، 1999)** إلى أن كلمة مراهقة Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere و معناها التدرج نحو النضج (الجنسي و الانفعالي و العقلي.....) و هي مشتقة من الفعل رهق بمعنى قرب ، فراهق الشيء معناه قاربه ، و راهق البلوغ تعني قارب البلوغ و راهق الغلام أي قارب الحلم و الحلم هو القدرة على إنجاب النسل و تبدأ من البلوغ الجنسي حتى النضج ، فهي مرحلة انتقالية يتحول خلالها الشباب إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة [1].

ب - اصطلاحا : أما المراهقة اصطلاحا فيشير **(الهندي ، 1999)** إلى أنه يطلقها علماء نفس النمو على الفترة الزمنية التي تتوسط مرحلة الطفولة و الرشد . أو هي المرحلة التي يقترب فيها الطفل غير الناضج من النضج الجسمي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي [2].

مما سبق ذكره نستخلص أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة ميلاد جديدة للمراهق ، لما يحدث فيها من تغيرات في جميع الجوانب الجسمية و العقلية و الانفعالية و الاجتماعية .

5 – أقســام مرحلة المراهقة :

يقسم العلماء مرحلة المراهقة إلى ثلاث مستويات بحسب المرحلة العمرية التي يمر بها الانسان ، و لكل مستوى خصائصه النمائية :

[1] - قوعيش مغنية : أساليب التسيير الصفي للمدرسين و علاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة مستغانم ، 2012 ، ص 103 .
[2] - خولة بنت عبد الله السبتي العبد الكريم : مشكلات المراهقات الاجتماعية و النفسية و الدراسية ، المملكة العربية السعودية ، رسالة لنيل درجة الماجستير في الدراسات الاجتماعية ، 2004 ، ص 25 .

المستوى	المرحلة	العمر بالسنوات	المرحلة الدراسية	مميزات المرحلة
الأول	المراهقة المبكرة	12 - 15	الإعدادي	تتميز بتغيرات بيولوجية سريعة
الثاني	المراهقة المتوسطة	15 - 18	الثانوي	تتميز باكتمال التغيرات البيولوجية
الثالث	المراهقة المتأخرة	18 - 21	الجامعي	يصبح المراهق إنسان راشد بالمظهر و التصرفات

جدول رقم (01) : يوضح مستويات المراهقة حسب المرحلة العمرية و خصائصها النمائية [1].

نلاحظ من خلال الجدول أن مرحلة المراهقة المبكرة تقابل المرحلة المتوسطة ، و مرحلة المراهقة المتوسطة تقابل المرحلة الثانوية – فئة الدراسة الحالية – أما مرحلة المراهقة المتأخرة فتقابل المرحلة الجامعية و لكل مرحلة خصائصها النمائية .

6 – مطالب خاصة بمرحلة المراهقة :

ليس من شك أن هناك مواقف كثيرة حرجة يمر بها الفرد و أصعبها فترة المراهقة ، و يرجع هذا إلى أن الدور الاجتماعي الذي ينبغي أن يلعبه الفرد غير واضح في هذه المرحلة ، فرغم أن المراهق قد أصبح في جسمه يناهز ، أو يشابه جسم أباه في ضخامته إلا أنه يحرم من أن يسلك مسلك أبيه ، و أن يلعب دورا كدوره . هنا يواجهه الأب " إنك ما زلت طفلا فلا ينبغي أن تفعل هذا أو ذاك " ، ثم بعد قليل يؤنبه والده أو والدته لأنه ينبغي أن يسلك مسلك الرجال ، هنا يقع المراهق في حيرة شديدة ، فإن عاد إلى الطفولة يؤنبونه ، لأنه أضحى ناضجا و تعدى مرحلة الطفولة ، و إذا ما ذهب مذهب الرجال ردوه إلى الطفولة ، فيصبح عاجزا عن تفهم طبيعة دوره المطلوب منه على الوجه الصحيح ، فالطفل له دوره و هو واضح في نفسه و مخيلته ، و الراشد أيضا له

[1] - مصطفى أبو سعد : المراهقون المزعجون ، شركة الإبداع الفكري – الكويت ، 2010 ، ص 23 .

دوره الواضح ، و المشكلة مشكلة المراهق فقط . كما أن هذه الفترة تتحدد فيها قدرة الفرد أو عدم قدرته على التوافق السوي ، و التوافق من الناحية الجنسية ، و يخطط الفرد كذلك في هذه الفترة لمستقبله المهني ، و هذا يوضح أيضا خطورة دور المدرسة و المدرس في مرحلة المراهقة ، إذ ينبغي أن يتفهم المدرس طبيعة مشكلات المراهقة ، و أن تسعى المدرسة لأن تشبع رغبات المراهق إشباعا معتدلا ، و عليه فهناك مطالب خاصة بمرحلة المراهقة و أهمها ما يلي :

1 – محاولة الوصول إلى علاقات جديدة تتسم بالنضج مع أترابه من الجنسين .

2 – أن يتمكن من القيام بدور اجتماعي مقبول يتفق و جنسه .

3 - تقبل المراهق لنموه الجسمي .

4 - محاولة الوصول إلى مرحلة الاستقلال الانفعالي عن الوالدين .

5 - محاولة الوصول إلى استقلال اقتصادي .

6 - اختيار إحدى المهن و التأهب لها .

7 - الاستعداد للزواج و الحياة العائلية .

8 - التمكن من اكتساب المهارات العقلية و المفاهيم اللازمة للمؤثرات في الحياة العملية .

9 - تفضيل الفرد للسلوك الاجتماعي الذي يتسم بتقدير المسؤولين .

10 – اكتساب مجموعة من القيم و نظام أخلاقي يوجهان سلوكه [1].

و من هذا المنطلق ينبغي على جميع المحيطين بالمراهق (سواء في الوسط الأسري أو المدرسي) أن يكونوا على دراية مسبقة و فهم جيد لمظاهر مرحلة المراهقة و مشكلاتها ، حتى يتمكنوا من مساعدته على تخطي هذه الفترة بالشكل السوي و الآمن ،

[1] - عباس محمود عوض : المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة – المراهقة – الشيخوخة ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1999 ، ص ص 141 – 142 .

و ذلك من خلال الحوار و تبادل وجهات النظر و إبصار المراهق بعواقب سلوكه و تصرفاته .

7 – أنواع المراهقة :

أ – المراهقة المعتدلة : و هي المراهقة الهادئة نسبيا و التي تميل إلى الاستقرار العاطفي و تكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة و غالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة ، كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له و توافقه معه و لا يسرف المراهق في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية ، أي أن المراهقة هنا أميل إلى الاعتدال .

ب – المراهقة العدوانية المتمردة : و يكون فيها المراهق ثائرا متمردا على السلطة سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة ، و المجتمع الخارجي ، كما يميل إلى توكيد ذاته و التشبه بالرجال و مجاراتهم في سلوكهم كالتدخين ، و السلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريحا مباشرا يتمثل في الإيذاء ، أو يكون بصورة غير مباشرة و يتخذ صورة العناد ، و بعض المراهقين من هذا النوع قد يتعلق بالأوهام و الخيال و أحلام اليقظة و لكن بصورة أقل مما في المراهقة الإنسحابية [1].

ج – المراهقة الإنسحابية : هذا النوع من المراهقة تتسم بالانطواء و الاكتئاب و التردد و الخجل و القلق و الشعور بالنقص ، كما تتميز بنقد النظم الاجتماعية و الثورة على الوالدين ، الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول الصراع و الحرمان من الحاجات غير المشبعة ، و الاتجاه إلى النزعة الدينية بحثا عن الخلاص من مشاعر الذنب ، و هذا النوع من المراهقة تتأثر بعدة عوامل منها : اضطراب الجو الأسري ، السيطرة و السلطة الوالدية ، تركيز الأسرة على النجاح الدراسي و التفوق ، مما يثير قلق الأسرة

[1] - مريم بن سكيريفة و غزال نعيمة : علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين ، الملتقى الوطني الثاني حول : الاتصال و جودة الحياة في الأسرة ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2013 ، ص ص 09 – 10 .

و قلق المراهق ، إضافة إلى جهل الوالدين لوضع المراهق الخاص في الأسرة و ترتيبه بين إخوته [1].

مما سبق ذكره من أنواع للمراهقة يتبين أن سبب تنوعها يرجع إلى المحيطين بالمراهق (في الوسط الأسري و المدرسي و حتى المجتمعي) ، فإن هم تفهموا حاجاته كالاستقلال و تأكيد الذات و التقدير من طرفهم ، و يكون هذا بشكل سوي أي لا إهمال و لا تسلط ، فهذا يؤدي إلى مراهقة معتدلة ، و إن كان غير ذلك فيؤدي إلى مراهقة إما انسحابيه أو عدوانية .

8 – مظاهر النمو في مرحلة المراهقة :

تتميز مرحلة المراهقة بتغيرات عديدة تطرأ على المراهق ، حيث أن النمو في هذه المرحلة يأخذ شكلا مغايرا على ما كان عليه في المراحل السابقة ، و عليه سنعرض بعضا منها فيما يلي :

أ – النمو الجنسي و الجسمي للمراهق :

هناك من يعرفه على أنه الفترة من الحياة أين نصبح أحرارا في عملية التكاثر و يمثل مرحلة انتقالية هامة يمر خلالها الفرد من الطفولة إلى المراهقة ، و في هذا المجال لا يجب الخلط بين مصطلحي البلوغ و المراهقة فلفظ المراهقة يعني التدرج نحو النضج الجنسي و الجسمي و العقلي و النفسي في حين يقصد بالبلوغ نضج الأعضاء الجنسية ، فالبلوغ إذن جزء من المراهقة و مؤشر على بدايتها ، و ليس مرادفا لها ، ففي المراهقة تضمر الغدة الصنوبرية و الغدة التيموسية بعد بدأ نشاط الغدد الجنسية ، و يبقى هرمون النمو الذي تفرزه الغدة النخامية قويا في تأثيره على النمو العظمي خلال المراهقة ، بالإضافة لتغيرات أخرى فيزيولوجية منها تغيرات في معدل النبض الذي ينخفض بعد البلوغ بمعدل 8 مرات في الدقيقة ، و تغيير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا و التغيير

[1] - حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو – الطفولة و المراهقة ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1995 ، ص 111 .

في نسبة استهلاك الجسم للأكسجين التي تنخفض عما قبل ، كما تسبب هذه التغيرات في شعور المراهق بالتعب و التخاذل و عدم القدرة على بذل مجهود بدني شاق [1].

كما يشير أيضا العيسوي إلى أن من خصائص النمو الجسمي في مرحلة المراهقة السرعة الزائدة ، و ينتج عن هذا النمو السريع زيادة الوزن ، و طول القامة ، كما تنمو الغدة النخامية و الغدد التناسلية و تضمر الغدة التيموسية و الصنوبرية اللتان تعرفان بغدد الطفولة ، كما تنمو عظام الحوض و يتحول الصوت إلى خشن عند الذكور و ناعم عند الإناث ، و يصاحب ذلك فقدان التآزر الحركي و فقدان الدقة في الأعمال الحركية [2].

و يصاحب أيضا نمو الوظائف الجنسية نمو الشعر تحت الإبط و فوق العانة و نمو الشارب و الذقن ، و كذلك تنمو الأرداف و يتسع الحوض و تظهر نعومة الصوت ، و تؤدي هذه التغيرات إلى إحساس المراهقة بأنها أصبحت شابة و المراهق أصبح شابا بالغا [3].

ب – النمو العقلي : و يشير إبراهيم وجيه محمود إلى مظاهر أخرى للنمو في هذه المرحلة و هي :

1 – الذكاء و القدرات الخاصة :

يكتمل في هذه المرحلة التكوين العقلي للفرد بصفة عامة ، كما تظهر فيها القدرات الخاصة . فينمو الذكاء ، و هو القدرة العقلية الفطرية العامة ، و يقف هذا النمو عند سن معينة خلال هذه المرحلة . و في الحقيقة أن النمو العقلي لا يزداد بمقادير ثابتة خلال سنوات عمر الانسان ، و إنما يكون هذا النمو سريعا في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل ثم يبطئ بالتدرج بعد ذلك . و تؤكد أغلب الدراسات أن الذكاء يتوقف عن النمو في سن بين السادسة عشر و الثامنة عشر . و هذا معناه أن الذكاء يصل إلى حده الأعلى خلال مرحلة المراهقة . كما أن الأبحاث الخاصة بالذكاء تدل على أن الفروق

[1] - فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربي للطباعة و النشر ، 1977 ، ص 63 .
[2] - العيسوي عبد الرحمن : علم النفس و الإنسان ، الدار الجامعية ، مصر ، 1993 ، ص 96 .
[3] - العيسوي عبد الرحمن : علم النفس النمو ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 ، ص 46 .

الفردية في هذه القدرة العامة ، تظهر بشكل واضح خلال مرحلة المراهقة . و كما ذكرنا تتميز مرحلة المراهقة أيضا بظهور القدرات الخاصة مثل القدرة الموسيقية أو الميكانيكية أو الفنية....إلخ .

2 – الوظائف العقلية العليا :

تكتمل في هذه المرحلة أيضا الوظائف العقلية العليا ، و تأخذ شكلا يميزها عن المراحل السابقة . و الانتباه هو أحد هذه الوظائف التي تزداد بشكل واضح خلال هذه المرحلة سواء بالنسبة لفترة الانتباه أو بالنسبة لدرجة صعوبة الموضوع الذي ينتبه إليه الفرد . و بالمثل تزداد أيضا قدرة المراهق على التذكر و التخيل . و يأتي كذلك مع المراهقة التفكير المجرد و القدرة على التحليل المنطقي و معالجة الأشياء الغير موجودة و الغير ملموسة أو الملاحظة .

ج – النمو الانفعالي :

تتميز مرحلة المراهقة أيضا بالتغيرات الانفعالية العديدة التي تطرأ على المراهق. و أغلب هذه الانفعالات من النوع الحاد العنيف الذي يجعل صورة المراهق غير صورة الطفل الهادئ الوديع التي كان عليها في المراحل السابقة . و هي في حقيقتها تكاد تكون مرحلة ميلاد جديد . حيث يكون غضبه في مرحلة المراهقة ليس موجه في حقيقته لشيء محدد أو للأم أو الأب بالذات ، و إنما ترجع في حقيقتها إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها و المشاكل التي تواجهه و أنواع الصراع التي يتعرض لها و لا يستطيع أن يتصرف بالنسبة لها ، فيجد متنفسا لما بداخله ، فينطلق مندفعا ثائرا ضد الأب و ضد الجميع . و قد يكون الطلب بسيطا يمكن تحقيقه لو استمرت المناقشة هادئة بين الأب و الابن حتى يتوصلا إلى حل بالنسبة له . و من ناحية أخرى نجد أن نمو المراهق، و ما يطرأ على جسمه ، و طبيعة التغيرات الفسيولوجية التي تتميز بها هذه المرحلة تسبب له قلقا بالغا ، حيث يشعر كما لو كان هو الشخص الوحيد الذي تحدث له هذه التغيرات . و التي يجب أن يعرف المراهق سواء عن طريق أبويه أو المدرسة أو مؤسسات أخرى مسؤولة عن تربيته أنها طبيعية و لابد لكل فرد أن يمر بها .

د – النمو الاجتماعي :

يأخذ النمو الاجتماعي في هذه المرحلة شكلا مغايرا لما كان عليه في فترات العمر السابقة . حيث تتكون علاقات من نوع جديد تربط المراهق بغيره من المراهقين و الشبان . و يزداد ولاءه للجماعة التي ينتمي إليها ، و تكون هذه العلاقات و الارتباطات الجديد على حساب ارتباطاته الأسرية . إلا أن الأبوان لا يتقبلان في العادة هذا التغير في العلاقات الاجتماعية التي تربطهما بابنهما المراهق . و صورته الجديدة صورة الراغب في الاستقلال و البعد بالتدرج عنهما ، و هي صورة غريبة لا يرضيان عنها بسهولة . إلا أننا يجب أن ننبه إلى أن استخدام القوة و القسوة في مقاومة نزعات المراهق و رغباته ، و خاصة رغبته في تأكيد ذاته و الشعور باستقلاله ، لها خطرها المؤكد لأنها تزيد من مقاومته و عناده ، و لأنه يتبعهما في العادة مشكلات أعقد في السلوك ، بل و ربما تؤدي إلى جناح المراهق ، و خروجه من نطاق المشكلات التي يمكن حلها عن طريق الأبوين و داخل نطاق الأسرة إلى المشكلات التي تقع تحت طائلة القانون و تؤدي إلى الجريمة . و كما يجب أن يظهر المراهق ولاء لأسرته ، لابد أن يظهر ولاء مماثلا و خالصا لمدرسته و لناديه و لبلده بصفة خاصة [1].

أما السيد البهي فيرى أن النمو الخلقي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الاجتماعي ، و يخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير و القيم السائدة ، و يرتبط من ناحية أخرى بالنمو الديني و بمدى علاقة الفرد بإقامة الشعائر ، و بمدى استجابته لمستويات الخير و الشر [2].

[1] - إبراهيم وجيه محمود : المراهقة خصائصها و مشكلاتها ، دار المعارف الإسكندرية ، 1981 ، ص ص 25 – 59.
[2] - فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، ط2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1975 ، ص 324 .

كما يؤكد العيسوي أيضا أن معظم الدراسات و البحوث التي أجريت في هذا المجال أظهرت أن الغالبية الساحقة من المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية و يرتادون أماكن العبادة ، فالدين عامل قوي و مؤثر في حياة الشباب [1].

مما سبق عرضه لمظاهر النمو في مرحلة المراهقة يتبين لنا أن هذه الفترة من أصعب فترات التدرج في العمر ، حيث تحدث فيها تغيرات عديدة ، فالنمو الجسمي يحدث كبر في حجم الجسم و الأطراف ، و النمو الجنسي يتميز ببداية وظيفة الغدد الجنسية ، و النمو العقلي يتميز بنمو القدرات العقلية العامة و الخاصة ، أما النمو الانفعالي فيتميز بثوران المراهق لأتفه الأمور أما النمو الاجتماعي فيتميز برغبة المراهق في الاستقلال عن سلطة الوالدين و تحقيق ذاته ، كل هذه التغيرات إن لم تجد من يفهمها من المحيطين بالمراهق(خاصة الوالدين و المدرسين) ، تسبب ظهور المقاومة و العناد لدى المراهق .

9 – مشكلات المراهقة :

تعد مرحلة المراهقة من أصعب المراحل نسبيا في حياة الفرد ، و يصحبها عادة الكثير من المشكلات ، منها ما يرجع لطبيعة المرحلة ذاتها نتيجة التغيرات التي تطرأ في هذه المرحلة و ما استحدثته في نفوس المراهقين حيث لا يجدون منفذا لإشباعها أو لتحقيقها ، أو إلى ما يلقونه من المجتمع الخارجي من عدم فهم و تقدير و اختلاف في وجهات النظر إلى غير ذلك من العوامل و الأسباب . ومن هذا المنطلق وجب على القائمين على حماية و رعاية هذا المراهق من آباء و مدرسين و غيرهم من الراشدين الذين لهم صلة به أن يناقشوا و يفهموا هذه المشكلات حتى يتسنى لهم توجيه الأبناء على ضوء هذه المناقشة و هذا الفهم ، و إيجاد حلول مناسبة لهذه المشكلات .

و نجد الصحابي الجليل حذيفة بن اليمان كان يقول " كان الناس يسألون رسول الله صلى الله عليه و سلم عن الخير و كنت أسأله عن الشر مخافة أن يدركني " [2].

[1] - العيسوي عبد الرحمن : الجديد في الصحة النفسية ، الطبعة الأخيرة ، دار منشأ المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، 2001 ، ص 230 .

[2] - مصطفى أبو سعد : الأطفال المزعجون ، شركة الإبداع الفكري - الكويت ، 2006 ، ص 06 .

من هنا يجب أن نبدأ أن نفهم هذه المشكلات و نكتسب مهارات التعامل معها قبل أن ندركها ، و حتى إن أدركناها نكون ملمين بفن التعامل معها و حلها أو تجنبها ، و يتم تحقيق النمو الطبيعي للمراهق حتى يعيش حياة سعيدة مثمرة و منتجة .

و يشير معوض خليل معوض إلى أن تصنيف هذه المشكلات في مجالات يساعد على فهم المشكلات بشكل عام في مجموعات كبيرة تمثل ظاهرة عامة يمكن تناولها بالأساليب الإحصائية في مجال البحوث العلمية [1].

و لقد لخص المختصين و الباحثين في هذا المجال مشكلات المراهقة إلى فئات ، و فيما يلي عرض لأهمها :

أ – مشكلات المراهق ذاته :

- مشكلات النمو الجسمي المفاجئ :

أولا : النمو الجسمي الخارجي :

ينمو الجسم في طفرة سريعة نموا مفاجئا في الطول و الوزن و عرض الأكتاف وتبلغ سرعة النمو أقصاها من سن 12 سنة عند البنات أي قبل البلوغ أما في البنين فأسرع سن للنمو هو سن 14 سنة أي بعد البلوغ بقليل ، فنجد أن البنت في سن 12 – 14 سنة تتفوق في الطول و الوزن على زميلها في نفس السن و بعد سن 14 سنة يتساوى الفتى مع زميلته في نفس السن ، ثم يتفوق عليها بكثير في الطول و الوزن و القوى العضلية .

و من التغيرات التي تظهر على المراهق و يقلق بسببها – إذ هي في نفس الوقت تكون موضوعا لتعليقات الأسرة – هو التغيير في بعض أجزاء الجسم مثل استطالة الأنف و كبر حجم اليدين و القدمين و انحناء خفيف في الظهر .

[1] - معوض خليل معوض : سيكولوجية النمو الطفولة و المراهقة ، ط 3 ، دار الفكر العربي ، 1994 ، ص 377 .

ثانيا : النمو الجسمي الداخلي :

و أهمـها ظاهـرة النمـو و النضـج الجنسـي و تنقسـم إلى :

- النمو في الجهاز التناسلي :

و ظهور دورة الطمث عند البنات و السائل المنوي عند البنين .

- ظهور الصفات الجنسية الثانوية في البنات :

تنمو عظام الحوض و تتخذ صفات حوض الأنثى و تستدير الأرداف و الأكتاف و ينمو الثديان ، و يظهر الشعر فوق العانة و تحت الإبطين .

- ظهور الصفات الجنسية الثانوية في البنين :

ظهور شعر العانة و الإبطين و تغير الصوت و نمو الجسم الخارجي و نمو الشعر على الجسم كله و خاصة الوجه .

ثالثا : تأثير التدفق النمائي في فترة المراهقة :

تعتبر فترة المراهقة فترة نمو مفاجئ ذلك أن جسم المراهق و المراهقة كما ذكر يشهد خلال هذه الفترة ثورة نمو في جميع أعضائه :

- الهيكل العظمي تستطيل عظامه و يأخذ سمكا جديدا و سريعا .
- العضلات تأخذ في النضج و الاشتداد .
- الأجهزة التناسلية التي كانت مستكينة في الطفولة تبدأ في النمو غير العادي .
- تأخذ الغدة التناسلية في إفراز هرمونات في الدم .
- ظهور الشعر في بعض أجزاء الجسم نتيجة الهرمونات المفرزة من الغدة الصماء و الغدد التناسلية .
- تضخم الصوت بالنسبة للذكور و حدته بالنسبة للإناث .
- بزوغ الثديين للإناث [1].

[1] - كلير فهيم : المشاكل النفسية للمراهق ، ط 2 ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة ، 1987 ، ص ص 09 – 10 .

- مخاطر التدفق النمائي في مرحلة المراهقة :

تشير كلير فهيم إلى بعض المخاطر و التي تعتبر مشكلات من مشاكل مرحلة المراهقة و أهمها ما يلي :

1 - الحاجة الماسة إلى الرعاية الصحية :

إن النمو السريع خلال فترة المراهقة بحاجة ماسة إلى رعاية صحية و إلى الغذاء المناسب كما و نوعا . كذلك ينبغي دعم هذا النمو بما يسانده و يدعمه و يحميه من الانحراف ، و يجب تحقيق التآزر و الانسجام في شتى جوانب النمو ، بحيث لا يسمح مثلا للهيكل العظمي بالنمو إلى درجة لا يتآزر معها نمو الجهاز العضلي ، فيصير المراهق عملاقا نحيفا نحيلا في نفس الوقت .

2 – فقدان التآزر الحركي :

كثيرا ما يتسبب النمو المفاجئ و السريع لأطراف المراهق فقدانه لتآزره الحركي ، فتصدر عنه حركات عشوائية غير متسقة ينتج عنها كثير من التخبط و عدم إصابة الأهداف التي يستهدفها. و كثيرا ما يتعرض المراهق و المراهقة للوم الكبار لأنه يحطم الأواني و الأكواب و ذلك بسبب النمو السريع في ذراعيه و رجليه بدرجة لم يعتد عليها . و من ثم فإنه لا يستطيع تقدير المسافات التقدير الصحيح .

3 – عدم القدرة على ضبط الصوت :

إن المراهق لا يستطيع ضبط صوته ، فهو لا يستطيع التحكم في أحبال صوته ، و النطق بمخارج الكلمات كما يشاء ، فصوته يجمع بين نبرات أصوات الأطفال من جهة و بين نبرات أصوات الرجال من جهة أخرى فصوته ليس بالرفيع كما كان و ليس بالممتلئ كما يريد و قد يضحك منه الكثير فيزيدون إحساسه بالارتباك .

4 – فقدان الانسجام الوجداني :

يرتبط هذا التدفق النمائي بكثير من المشكلات الانفعالية ، و يصل ذلك إلى فقدان الانسجام الوجداني الذي كان يسود حياته . ففي لحظة ما يشعر المراهق بالسعادة بحيث يستطيع توزيع بعض منها على الآخرين و لكنه بعد لحظات يحس بأن الشقاء هو المخيم على أفق حياته ، و سبب هذا كله هو ذلك النمو المتدفق غير المتجانس ، و ذلك التدفق الهرموني الذي تدفع به الغدد الصماء في الدم بوفرة مما ينتج عنه نشوء أحاسيس متضاربة غير منسجمة في وجدانه .

5 – إحساس المراهق بالغرور :

قد ينجم عن إحساس المراهق بالحيوية و القوة شعوره أيضا بالغرور و بأنه أقوى من الآخرين حتى من الأب و الأم و المدرسين و المدرسات ، و قد يدفع به الغرور إلى الإحساس بالقوة و لكنه لا يمتلكها بالفعل ، و هذا ما نلاحظه عندما يكون الخاسر في شجاراته فبعدها نجده يبكي كالطفل الصغير .

6 – ظهور الانحرافات الجنسية :

هذا النمو السريع يكون مصحوبا في بعض الحالات التي يحرم فيها المراهق من التوجيه الجنسي بانحرافات جنسية . و ذلك أن المراهقة تكون مصحوبة لنمو كبير في الأعضاء التناسلية ، و تدفع الهرمونات الجنسية إلى الرغبة في الممارسة الجنسية فيجد المراهقون من زملائهم و زميلاتهم التوجيه الذي يتماشى و هواهم فينحرفون في ممارسات جنسية غير سوية من مثل إدمان العادة السرية و اقتراف الجنسية المثلية و ما يصاحب ذلك من مفاهيم جنسية خاطئة أو منحرفة . و لقد تستمر تلك الانحرافات الجنسية بعد الانخراط في مراحل نمو تالية لمرحلة المراهقة بل و بعد الزواج أحيانا .

7 – ظهور الانحرافات الأخلاقية :

يتواكب مع التدفق في النمو بعض الانحرافات الأخلاقية المرتبطة ببعض الانحرافات المزاجية من ذلك مثل انتماء المراهق و المراهقة إلى الغضب و الحماقة و العناد ، و عدم الانسجام مع أفراد الأسرة و بخاصة الوالدين . إلى غير ذلك من سوء تكيف اجتماعي و انحراف مزاجي و سوء طبع و رداءة في المعاملة .

8 – ظهور الانحرافات السلوكية :

يرتبط أيضا تدفق النمو بالرغبة في التجول ، فالمراهق و المراهقة يحبان الخروج و السير لمدة طويلة بغير هدف ، و يكون مشفوعا أحيانا بالرغبة في المغامرات المنحرفة عن الطريق القويم ، فتنشأ حالات التسكع و المعاكسات و أحيانا السرقة و غير ذلك من انحرافات سلوكية.

9 – التعرض لكثير من الحالات النفسية الحادة :

إن كثير من حالات الجنون التي تصيب الشخصية إنما تصيبها في فترة المراهقة . و لعل هناك ارتباطا ما فيما بين تلك الأمراض و بين ذلك الفوران الجنسي و التدفق

النمائي و عدم اعتياد الجسم على تقبل ذلك النشاط المفاجئ بغير مقدمات أو تمهيد كافيين [1].

ب – مشكلات أسرية :

يمكن أن نفهم كثيرا من مشكلات المراهق إذا نظرنا إلى المواقف الجديدة التي يواجهها و هي مواقف متداخلة . و تظهر هذه المواقف الجديدة حين يبلغ من حيث جسمه و سنه حدا يسمح له بالقيام بأعمال لا يسمح للأطفال القيام بها . إن هذا التداخل و الحيرة تنشأ لأن بلوغ الرشد عملية تدريجية و المراهق طفل و راشد في وقت واحد .

[1] - كلير فهيم : مرجع سبق ذكره ، 1987 ، ص 15 – 16 – 17 – 18 .

و يؤدي تزايد استقلال المراهقين إلى صراعات كثيرة مع آبائهم و يمر المراهق بفترة محيرة فهو يعتمد على والديه لإشباع حاجاته الفيزيقية و يشعر بالالتزام نحوهم بسبب ما أولوه من عناية و رعاية و تربية . و مع ذلك لابد أن يستقل عن والديه لكي يصبح راشدا مستقلا و من هنا يحدث صراع مع الأسرة لا يمكن تجنبه. كما تنشأ مشكلات معينة في علاقة المراهق بجماعته العمرية [1].

و تتمثل المشكلات الأسرية أيضا في نمط العلاقات القائمة في الأسرة و الاتجاهات الوالدية في معاملة المراهقين ، و مدى تفهمهم لحاجاتهم ، و نظرة المراهقين إلى السلطة الوالدية على أنها قوة تعمل ضدهم ، أو سلطة تسعى لحل مشكلاتهم . فالمراهق يرغب في الاستقلال و الانطلاق ، فهو يود أن يعتمد على نفسه في تنظيم وقته و اتخاذ قراراته ، فالمراهقون يرون أن نصائح والديهم تدخل في شؤونهم الخاصة ، و بذلك قد تنشأ مشكلات أسرية عديدة ، و من أكثر المشكلات التي يعاني منها المراهقون في الأسرة ما يلي :

- رغبة المراهق أن تكون أوضاع أسرته أفضل مما هي عليه .
- لا يستطيع المراهق المذاكرة في المنزل لعدم توفر بيئة مناسبة .
- يخجل المراهقون من مناقشة أباءهم في مشكلاتهم الخاصة .
- لا تتفق آراء المراهقين مع آراء والديهم .
- يشعر المراهقون أن والديهم يحدون من حريتهم في معظم الأمور [2].

كما يشير أيضا عبد الفتاح دويدار إلى أن ثورة المراهق في هذه المرحلة تتجه نحو والديه و حتى الأقارب ، حيث يحاول المراهق أن يكسر القيود التي تضعها أسرته ، كونها تذكره بأيام طفولته بما فيها من خضوع و استسلام و تبعية لهم ، فهذه القيود ليست موجهة نحو الخارج فقط ، و إنما نحو ذاته أيضا ، و المتمثلة في خوفه من هذه

[1] - جابر عبد الحميد جابر و صفاء الأعسر و إبراهيم قشقوش : مقدمة في علم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1985 ، ص 289 .

[2] - عقل محمود عطا حسين : النمو الإنساني الطفولة و المراهقة ، ط4 ، دار الخريجي للنشر و التوزيع – الرياض ، 1997 ، ص ص 371 – 372 .

المرحلة الجديدة التي ينتقل إليها ، و التي تتطلب منه أن يكون رجلا في سلوكه و تصرفاته و أن يكون في حسن ظن الأخرين ، و تتخذ هذه الثورة مظاهر متعددة هي :

- ثورة المراهق إن لم يجد الطعام المناسب أي الذي يريده هو فقط .

- ثورته لتدخل والديه في شؤونه الخاصة أو في دراسته .

- إظهار سلطته أو نفوذه على إخوانه الصغار [1].

ج – مشكلات اجتماعية :

تشير **كلير فهيم** إلى أنه اتضح نتيجة البحوث التي أجراها عدد من الباحثين أن مرحلة المراهقة فترة خوف و قلق شديدين يستحوذان على المراهق فيجعلانه يعيش في عالم مختلف عن عالم الراشدين . و قد وجد أن مصدر الإزعاج يشمل مختلف جوانب تفكير المراهق و سائر حياته الوجدانية و أهم هذه المشاكل هي :

1 – مشكلات تتصل بالصحة و النمو :

و أهمها الأرق ، الشعور بالتعب بصورة سريعة ، معاناة الغثيان ، قضم الأظافر ، عدم الاستقرار النفسي ، عدم تناسق أعضاء الجسم فهذه أمور لا يهتم بها الراشدين كثيرا ، و لكنها بالنسبة للمراهق تكون مصدر قلق و خاصة إذا جعلته معرضا للسخرية و التهكم من الآخرين أحيانا .

2 – مشكلات خاصة بالشخصية :

و أبرزها الشعور بالنقص ، عدم تحمل المسؤولية ، نقص الثقة بالنفس ، الشعور بعدم الاحترام من جانب الآخرين . القلق الدائم حول أتفه الأمور ، المجادلة الكثيرة بسبب و بغير سبب ، و خشية التعرض للسخرية و الانتقاد .و أحلام اليقظة .

[1] -عبد الفتاح محمد دويدار : سيكولوجية النمو و الارتقاء ، دار المعرفة العربية ، جامعة الإسكندرية ، 1996 ، ص 282 .

3 – مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية :

التهيب من الانطلاق في الحياة الاجتماعية خشية الوقوع في الأخطاء ، التهيب في معاملة أفراد آخرين غير الأبوين ، القلق الخاص بالمظهر الخارجي ، التفكير في نوع الرداء الذي يظن المراهق بأنه قد يجعله موضع سخرية ، الخوف من صد أقرانه و إعراضهم عنه مع الشعور بالحاجة إلى أصدقاء ، الشعور بأنه قد لا يكون محبوبا لدى الآخرين [1].

د – مشكلات مدرسية :

و تشير **كلير فهيم** أيضا إلى أن هناك مشكلات يتعرض لها طلبة المدارس الإعدادية و الثانوية تنعكس على دراستهم و علاقاتهم بالمدرسة و بنظمها و مناهجها .و الزاوية التي ينظر منها إلى المشكلات المدرسية هي زاوية الطالب كعضو في مؤسسة معينة هي المدرسة ، و من أهم مشكلات الطلبة المدرسية ما يلي :

1 – مخالفة النظم المدرسية : و تتلخص فيما يلي :

- تأخر الطالب عن موعد طابور الصباح ، و تكرار التأخر بغير أسباب مقبولة من المدرسة.

- عدم المشاركة في نشيد الصباح و التراخي في تحية العلم .

- التجول بالمدرسة و دخول الفصل بعد بداية الحصة.

- التراخي في تنفيذ تعليمات المدرسة.

- الإهمال في ارتداء الزي المدرسي – إن وجد – وعدم الحرص على نظافته وأناقته.

- عدم إحضار الكراسات والأدوات المطلوبة في المواعيد المقررة وعدم أداء الواجبات المنزلية.

[1] - كلير فهيم : مرجع سبق ذكره ، 1987 ، ص ص 23– 24 .

- عدم تقديم الاحترام اللائق للناظر والمدرسين.

- اتخاذ موقف سلبي إيزاء النشاط المدرسي.

- الإهمال في إبلاغ ولي الأمر بتعليمات المدرسة المبلغة عن طريق الطالب.

- التخلف عن دروس التقوية التي تعقدها المدرسة لطلبتها في غير أوقات المدرسة.

2 – الهروب من المدرسة :

يعتبر هذا الاضطراب العصابي الأكثر شيوعا في مرحلة المراهقة (حوالي 5 % من طلبة المرحلة الثانوية) . و يعتبر رفض الذهاب إلى المدرسة العلامة الأولى للقلق النفسي الشديد المصحوب بالخوف و غالبا يكون لذلك تاريخ أسري . و من أسباب هروب المراهق من المدرسة ما يلي :

- القسوة و سوء معاملته في الوسط المدرسي.

- تراخي الإدارة المدرسية في متابعة غياباته.

- المدرسة لا تمثل مكانا جذابا له.

- إحساس الطالب بالفشل في متابعة المناهج الدراسية و تخلفه دراسيا.

- عدم ارتباط المناهج بوجدان الطالب و عدم احتلالها لبؤرة اهتمامه.

- نقص رقابة الأسرة على الطالب.

- النقص في طموح الطالب نحو الاستقرار في التعليم.

- إرهاق الطلبة بالواجبات المدرسية.

3 – التأخر الدراسي : ترجع أسباب التأخر الدراسي إلى عدَة عوامل و تختلف من تلميذ لآخر و يمكن إجمالها فيما يلي :

- عوامل عقلية :

التأخر في القدرة العقلية العامة التي تدخل في كل العمليات التعليمية ، و حاجة مثل هذا المراهق المنخفض الذكاء إلى الالتحاق بمدرسة خاصة بالمعوقين عقليا.

- عوامل نفسية :

مثل حالات القلق و ضعف الثقة بالنفس و الخجل و الاضطرابات النفسية و الخوف مما يمنع المراهق من الانتظام في المدرسة و يؤدي إلى ضعف التركيز ، أو مثل كراهية التلميذ لمادة دراسية معينة لارتباطها في ذهنه بموقف مؤلم من جانب المدرس أو الزملاء.

- عوامل جسمية :

مثل الأمراض المختلفة التي تؤدي إلى نقص عام في الحيوية فتقلل من قدرة الشخص على بذل أقصى جهد ، و كذلك العاهات التي تصيب الحواس حيث تعتبر مسؤولة عن عدد كبير من حالات التأخر الدراسي .

- عوامل بيئية :

- في المنزل : أن يكون الجو المنزلي مملوء بالخلافات العائلية التي تؤدي إلى عدم الاستقرار و الاطمئنان . و كذلك قلق الآباء الزائد مما يؤدي إلى ضيق التلميذ و كراهيته للمدرسة .

- في المدرسة :

- انقطاع الطالب فترة عن الدراسة مما يحدث فجوة في التحصيل لديه .

- وجود عيب أساسي في طريقة التدريس كعدم تمكن المدرس من فن التدريس من حيث الإلقاء و المناقشة أو افتقاده للجاذبية الشخصية .

- سوء أسلوب الطالب في التعبير عن أفكاره أو سوء خطه لدرجة عدم القدرة على قراءة ما يريد التعبير عنه .

- سوء العلاقة بين التلميذ و المدرس مما يفقده الرغبة في الدرس .

4 – مشكلات الاستذكار : و يمكن إيجازها فيما يلي :

- وجود مثيرات مشتتة لذهن المراهق و انتباهه في المكان المخصص للاستذكار .

- استذكار الطالب بطريقة خاطئة مثل :

الاعتماد على الحفظ دون استيعاب المادة ، أو إهماله لبعض أجزاء المنهج ، أو عدم قدرته على تصور أهداف المادة ، أو مبالغة و إجهاد الطالب لنفسه في الاستذكار .

- عدم انتظام الطالب بصفة يومية على الاستذكار .

- وجود مشكلات نفسية ملحة كالقلق و الخوف من العقوبات المدرسية أو الوالدية .

- تراكم الدروس [1].

مما سبق عرضه من مشكلات يتعرض لها المراهق و ما لها من أثر على مساره الدراسي ، يجب على المحيطين به (في الوسط الأسري و المدرسي و حتى المجتمعي) أن يولوا اهتمامهم به ، و ذلك من خلال فهمهم لمطالبه الخاصة بهذه المرحلة و مساعدتهم له و توجيهه ، و توفير الجو المناسب لنموه النفسي السوي ، حتى يتمكن المراهق من اجتياز هذه المرحلة بشكلها المعتدل السوي ، و لا يتعرض لغير ذلك من طرف المحيطين به كالتسلط أو الضغوط أو سوء علاقتهم به ، فيحدث له عدم تكيف في هذه المرحلة و يجتازها بشكلها غير السوي (إما انسحابي أو عدواني) .

[1] - كلير فهيم : مرجع سبق ذكره ، 1987 ، ص ص 51 – 61 .

خلاصــة :

إن سرعة التغيرات الجسمية و الجنسية و الاجتماعية و الانفعالية التي تحدث في فترة المراهقة ، تجعل المراهق يعيش حالة من القلق و الخوف ، و بحاجة لمن يفهمه و يوفر له الجو المناسب لنموه النفسي و الاجتماعي السوي ، حتى يحقق أهدافه و يشبع رغباته دون صراع أو ضغوطات عليه . كل هذا جعل الكثير من الباحثين يولي اهتمامه لمرحلة المراهقة و ذلك من خلال الدراسات التي قاموا بها ، حيث توصلوا إلى أن هذه المرحلة لها مطالبها الخاصة بها ، إن هي وفرت للمراهق (من طرف المحيطين به) فسوف يؤدي هذا إلى تكيفه الاجتماعي مع بيئته و فهم ذاته و منحه الثقة بالنفس و اجتياز هذه المرحلة بسلام و اطمئنان و بشكل معتدل ، و إن كان عكس ذلك فسوف يؤدي ذلك إلى عدم تكيف المراهق مع بيئته مما يجعله متمردا على المحيطين به ، و ذلك من خلال سوء العلاقة معهم لا هم يفهمونه و لا هو يفهمهم ، و هذا ما يجعل المراهق يعيش في حالة من القلق و الخوف .

الفـــــصل الرابع: الدراسات السابقة

- تمهيـــــد .

أولا : الدراسات السابقة التي تناولت متغير القلق و علاقته ببعض المتغيرات .

أ – الدراسات العربية .

ب – الدراسات الأجنبية .

ثانيا : الدراسات السابقة التي تناولت متغير فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات.

أ – الدراسات العربية .

ب – الدراسات الأجنبية .

– التعليق على الدراسات السابقة .

- تمهيـــــد :

لقد أولى الباحثين اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة بدراسة ظروف تمدرس الطلاب – خاصة مرحلة المراهقة – و أثر المتغيرات النفسية و الاجتماعية على ذلك ، و تعد مرحلة التطرق للبحوث و الدراسات السابقة من أهم مراحل أي دراسة ، إذ تضع الباحث في الإطار الصحيح ، و تذلل له العقبات التي يمكن أن تعيقه في بحثه ، كما أنه يتخذ هذه الدراسات أساسا لبناء دراسته ، و من بين المتغيرات التي تناولها الباحثين القلق و فاعلية الذات و علاقتهما بالعديد من المتغيرات ، و فيما يلي عرض لأهم هذه الدراسات :

أولا : الدراسات السابقة التي تناولت متغير القلق و علاقته ببعض المتغيرات :

أ – الدراسات العربية :

1 – دراسة عثمان (1993) :

عنوان الدراسة : أنماط القلق و علاقته بالتخصص الدراسي و الجنس و البيئة لدى طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكور و الإناث على متغيرات الدراسة و كذلك القاطنين في القرية و المدينة ، و الفروق بين طلاب العلوم و الآداب بجامعة البحرين .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (140) طالبا و طالبة من كليتي الآداب و العلوم .

أدوات الدراسة : طبق على العينة اختبار القلق العام لكاتل ، و قائمة حالة القلق و سمة القلق لسبيلبرجر ، و اختبار قلق الموت .

نتائج الدراسة : كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التخصص الدراسي و كل من القلق العام و حالة القلق و سمة القلق حيث ظهر أن طلاب الآداب أكثر قلقا

من طلاب العلوم على اختبار القلق الحالة و السمة ، و من جهة أخرى إلى وجود تأثير دال للتخصص الدراسي في سمة القلق و حالة القلق ، في حين لم يكن له تأثير دال في القلق العام ، و تبين كذلك أنه لا يوجد تأثير دال لمتغير الجنس في متغيرات البحث و لم يكن هناك فروق دالة أيضا بين الذكور و الإناث، كما تبين عدم وجود فروق في القلق لطلاب المدينة و القرية رغم أن درجات القلق مرتفعة لكليهما [1].

2 – دراسة أمل الأحمد (2001) :

عنوان الدراسة : حالة القلق و سمة القلق و علاقتهما بمتغيري الجنس و التخصص العلمي .

هدف الدراسة : الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من سمة القلق و حالة القلق و متغيري الجنس و التخصص العلمي ، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في سمة القلق و حالة القلق بين الطلبة في كليات الآداب ، الحقوق ، الهندسة المدنية ، و طب الأسنان من جهة ، و إلى تحديد الفروق كذلك بين الذكور و الإناث في هذه الكليات .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من مجموعات أربع ، تراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة بين (66 – 72) طالبا و طالبة (163) ذكورا ، (115) إناثا أي (278) للعينة عامة في مدينة دمشق .

أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة مقياس قائمة القلق الذي يتألف من مقياسين فرعيين هما حالة القلق و سمة القلق التي وضعها سبيلبرجر و زملاؤه و نقلها إلى العربية الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري 1984 .

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث في الكليات الأربع ، بالإضافة إلى عدم وجود تأثير دال لمتغيري الجنس و التخصص

[1] - عايد محمد عثمان : درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين و علاقتها ببعض المتغيرات ، المركز الفلسطيني للإرشاد ، 2006 ، ص 6 .

العلمي في كل من سمة القلق و حالة القلق مع ارتفاع مستوى القلق لدى أفراد العينة بشكل عام و لا سيما لدى الإناث [1].

3 – دراسة محمود عشري (2004) :

عنوان الدراسة : قلق المستقبل و علاقته بكل من المستوى الثقافي و التعليمي و النوع و التخصص العلمي و المستوى التعليمي للوالدين .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المستوى الثقافي و التعليمي و النوع و التخصص العلمي ، و انعكاس المستوى التعليمي للوالدين على مستوى قلق أبنائهم على المستقبل .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (533) طالبا و طالبة منهم (338) طالبا و طالبة من المجتمع المصري ، و (195) طالبا و طالبة من المجتمع العماني و كانوا جميعا من طلاب الجامعة .

أداة الدراسة : طبق على أفراد العينة مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث .

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة أن للبيئة النفسية و الاجتماعية تأثيرا على قلق المستقبل ، فقد ارتفعت معدلات القلق لدى العينة المصرية بالمقارنة مع مثيلتها العينة العمانية ، و أشارت النتائج عن عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية و الأدبية في قلق المستقبل ، و أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى تعليم الوالدين و بين قلق المستقبل لدى الأبناء (أي كلما ازداد مستوى تعليم الوالدين ، كلما انخفض مستوى القلق تجاه المستقبل للأبناء) [2].

[1] - دانيا الشبؤون : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص ص 772 – 773 .
[2] - خالد بن الحميدي هدمول العنزي : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص ص 95 – 96 .

4 – دراسة ناهد سعود (2005) :

عنوان الدراسة : قلق المستقبل و علاقته بسمتي التفاؤل و التشاؤم لدى طلاب جامعة دمشق .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تحديد أكثر مجالات قلق المستقبل انتشارا عند شباب الجامعة، و مدى انتشار السمات التفاؤلية و التشاؤمية لدى طلاب الجامعة و علاقتها بقلق المستقبل ، و دلالة الفروق الإحصائية في قلق المستقبل و التفاؤل و التشاؤم تبعا لمتغيرات : النوع ، الدخل ، التخصص ، و العمر .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من 2284 طالبا و طالبة .

أدوات الدراسة : طبق في الدراسة مقياس قلق المستقبل إعداد الباحثة ، و القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق (1996) ، مقياس جامعة الكويت لحالة القلق ، مقياس سمة القلق تأليف سبيلبرجر و تعريب أحمد عبد الخالق و مقياس الأمل لسنايدر (1991) .

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة القلقين جدا من الإناث مقارنة مع الذكور، و ارتفاع نسبة الإناث المتشائمات مقارنة بالذكور ، و ارتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية ، و وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القلق و دخل الأسرة أي كلما ارتفع الدخل انخفض قلق المستقبل ، و تنخفض درجة قلق المستقبل مع التقدم في العمر ، و يرتبط قلق المستقبل بالمتغيرات النفسية التالية (التفاؤل – التشاؤم – الأمل) [1].

ب – الدراسات الأجنبية:

1 – دراسة ريتشارد Retshard(2005) :

عنوان الدراسة : اكتشاف درجات القلق و الخوف و الفشل لدى طلاب المدارس.

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص 114 .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى اكتشاف درجات القلق والخوف والفشل عند طلاب المدارس.

عينة الدراسة : قام الباحث باختيار عينة عشوائية مكونة من (220) طالبا و طالبة من مدارس المرحلة الأساسية و الثانوية في مدينة لاهاي .

أدوات الدراسة : طبق الباحث اختبار القلق و الخوف .

نتائج الدراسة : أسفرت النتائج عن وجود فروق في القلق تبعا للجنس و كانت لصالح الإناث ، و وجد كذلك أن القلق مرتبط بدرجة كبيرة بالعمر فوجد أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من قلق بدرجة أكبر من المرحلة الأساسية ، و وجد أيضا أن القلق يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل عند كل من الذكور و الإناث ، كما بينت الدراسة أن القلق منتشر بصورة ظاهرة بين طلبة المدارس [1].

2– دراسة باتريسيا فوجيك و آخرون (2007) :

عنوان الدراسة : فحص طرق الجنس المحدد من ضحايا الأقران في كل من القلق و الاكتئاب عند المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة من خلال تجربة عشوائية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى فحص الفروق بين الجنسين في دور كل من ضحايا الأقران الجسدي و العلائقي في الشعور بالقلق و الاكتئاب عند المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية و عددها (448) مراهقا و مراهقة في مرحلة المراهقة المبكرة ، و قد تراوحت أعمارهم بين (7 – 13) سنة بهولندا .

أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة على تقارير المدرسين لأعراض القلق و الاكتئاب التي يلاحظونها لدى المراهقين ، كما طلب من المراهقين أيضا كتابة تقارير ذاتية عن

[1] - عايد محمد عثمان : مرجع سبق ذكره ، 2006 ، ص 5 .

مدى شعورهم بالقلق و الاكتئاب من جراء تعرضهم للإيذاء الجسدي و العلائقي من قبل أقرانهم في المدرسة .

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الذكور حصلوا على درجات أعلا من الإناث في تعرضهم للإيذاء الجسدي من قبل أقرانهم ، بينما لم توجد فروق بين الجنسين في تعرضهم للإيذاء العلائقي من قبل الأقران ، هذا و أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن الإناث حصلوا على درجات أعلا من الذكور في شعورهم بكل من القلق و الاكتئاب [1].

ثانيا : الدراسات السابقة التي تناولت متغير فاعلية الذات و علاقتها ببعض المتغيرات:

أ – الدراسات العربية :

1 – دراسة محمود الآلوسي (2001) :

عنوان الدراسة : فاعلية الذات علاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة .

هدف الدراسة : استهدفت الدراسة قياس فاعلية الذات لدى طلبة الجامعة و قياس الفروق في فاعلية الذات على وفق متغيرات الجنس (ذكور – إناث) و الاختصاص (علمي – إنساني) ، إضافة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات و تقدير الذات .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (400) طالبا و طالبة من طلبة كلية التربية بجامعة بغداد .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث و مقياس تقدير الذات الذي أعده (العبيدي ، 1999) .

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة على ما يلي : إن طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية ذاتية ، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات على وفق متغيري الجنس

[1] - دانيا الشبؤون : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص ص 776 – 777 .

و الاختصاص ، وجود علاقة ارتباطية عالية – موجبة بين فاعلية الذات و تقدير الذات [1].

2 – دراسة صابر عبد القادر (2003) :

عنوان الدراسة : فاعلية الذات و علاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين .

هدف الدراسة : استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات و اتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (160) طالبا و طالبة تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 19) سنة .

أدوات الدراسة : وقد تم استخدام أدوات البحث التي أعدت جميعها من قبل الباحث و هي : مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين ، مقياس أساليب التفكير المستعملة في صنع القرار لدى المراهق ، مقياس سلوك اتخاذ المخاطرة لدى المراهقين .

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة على ما يلي : وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و اتخاذ القرار للمخاطرة المحسوبة لدى أفراد عينة الدراسة ، وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و أساليب التفكير ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات و اتخاذ القرار بالمخاطرة و أساليب التفكير و كانت لصالح الذكور [2].

[1] - نيفين عبد الرحمن المصري : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص 103 .
[2] - نيفين عبد الرحمن المصري : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص 103 .

3 – دراسة سعيد (2005) :

عنـوان الـدراسة : أثـر توكيـد الـذات في تنميـة فاعليـة الـذات و علاقتـها بالقلـق الاجتماعي .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توكيد الذات في تنمية فاعلية الذات لطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية ، كما هدفت إلى بناء برنامج إرشادي في توكيد الذات .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (166) طالبا و طالبة ممن لديهم شعور عال بالقلق الاجتماعي و فاعلية الذات منخفضة .

نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط عكسي بين فاعلية الذات و القلق الاجتماعي ، أي كلما تمتع الفرد بفاعلية الذات المرتفعة انخفض الشعور بالقلق الاجتماعي و بالعكس [1].

4 – دراسة خالدي (2007) :

عنوان الدراسة : مستوى فاعلية الذات و علاقته بكل من المدرسة (حكومية - أهلية) و الجنس (ذكر- أنى) و الفرع الأكاديمي (علمي - أدبي).

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة و إلى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغيرات المدرسة (حكومية - أهلية) و الجنس (ذكر- أنى) و الفرع الأكاديمي (علمي - أدبي) .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (422) طالبا و طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية .

[1] - **محمد عبد الهادي الجبوري : مرجع سبق ذكره ، 2013 ، ص 119.**

أداة الدراسة : مقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث .

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات السائدة في مدينة الناصرة تقع ضمن المستوى المرتفع ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر الجنس (ذكر-أنثى) لصالح الإناث و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للتفاعل بين الجنس و نوع المدرسة لصالح الإناث في المدارس الأهلية ، و لم تكشف عن وجود أثر فاعلية الذات ، أو نوع المدرسة (حكومية - أهلية) أو التفاعل بين الجنسين و الفرع الأكاديمي أو التفاعل الثلاثي بين الجنس و نوع المدرسة و الفرع الأكاديمي [1].

5 – دراسة هويدة حنفي محمود و فوزية عبد الباقي الجمالي (2010) :

عنوان الدراسة : فاعلية الذات المدركة و مدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين و المتعثرين دراسيا .

هدف الدراسة : هدف البحث إلى دراسة فاعلية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين ، و المتعثرين دراسيا ، من الأقسام الأدبية و العلمية ، و تأثيرها على جودة الحياة .

عينة الدراسة : اشتملت العينة على (202) طالبا و طالبة ، (102 طالبة ، و 100 طالب ، 166 من المتفوقين ، و 36 من المتعثرين) من جامعة الإسكندرية .

أدوات الدراسة : تم تطبيق أداتي البحث و هما مقياس فاعلية الذات ، و مقياس جودة الحياة ، و هما من إعداد الباحثين .

نتائج الدراسة : و قد أسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و جودة الحياة لدى طلبة الجامعة .

[1] - محمد عبد الهادي الجبوري : مرجع سبق ذكره ، 2013 ، ص 121 .

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات بين الذكور و الإناث .

- وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات بين المتفوقين و المتعثرين دراسيا لصالح المتفوقين .

- وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات بين طلبة الأقسام الأدبية ، و الأقسام العلمية لصالح طلبة الأقسام العلمية [1].

6 – دراسة هيام صابر صادق شاهين (2012) :

عنوان الدراسة : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع ، علاقة فاعلية الذات بكل من القلق و التحصيل الدراسي و كذلك اختلاف كل من فاعلية الذات و القلق و التحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي و البعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات .

عينة الدراسة : تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين ، عينة سيكو مترية (ن = 57 : 23 ذكور ، 34 إناث من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم) ، و عينة تجريبية (ن=10) تلميذات ، قدم إليهم برنامج تنمية فاعلية الذات .

أدوات الدراسة : طبقت المقاييس التالية على كلتا العينتين اختبار الفرز العصبي السريع (تعريب مصطفى كامل ، 1989) ، اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (أبو حطب ، و آخرون ، 1977) ، قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (كردي ، 2007) ، مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية ، مقياس فاعلية الذات و مقياس القلق (إعداد الباحثة) .

[1] - هويدة حنفي محمود و فوزية عبد الباقي الجمالي : فاعلية الذات المدركة و مدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين و المتعثرين دراسيا ، أما رباك – مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا ، المجلد الأول ، العدد الأول ، 2010 ، ص ص 61 – 115 .

نتائج الدراسة : و كانت النتائج كالتالي :

- لا تختلف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع .

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و التحصيل الدراسي .

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و القلق .

- تختلف كل من فاعلية الذات و مكوناتها الفرعية و كذلك التحصيل الدراسي و القلق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي و البعدي اتجاه التطبيق البعدي [1].

ب – الدراسات الأجنبية :

1 – دراسة راني Rany (2000) :

عنوان الدراسة : العلاقة بين الصلة بالوالدين و فاعلية الذات المهنية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصلة بالوالدين و فاعلية الذات المهنية .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة قوامها (207) من طلبة الثانوية بالتخصصات الأدبية و العلمية و من الجنسين .

نتائج الدراسة : و توصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود ارتباط موجب بين العلاقات السوية مع الوالدين ، و بين فاعلية الذات المهنية .

- وجود فروق بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات المهنية لصالح الذكور .

- عدم وجود فروق بين التخصصات الأدبية و العلمية في فاعلية الذات المهنية [2].

[1] - هيام صابر صادق شاهين : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة دمشق – المجلد 28 – العدد الرابع – 2012 .

[2] - هويدة حنفي محمود و فوزية عبد الباقي الجمالي : مرجع سبق ذكره ، 2010 ، ص 71 .

2 - دراسة ديان Diane (2003) إيطاليا :

عنوان الدراسة : دراسة فاعلية الذات الأكاديمية وفقا لمتغير الجنس و العمر و الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم .

هدف الدراسة : تقصي العلاقة بين فاعلية الذات وفقا لمتغير الجنس ، و العمر و الإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين ، في تخصصي علمي التشريح و الفسيولوجي .

عينة الدراسة : تألفت العينة من (216) طالبا و طالبة تتراوح أعمارهم بين 18 – 24 سنة .

أدوات الدراسة : مقياس فاعلية الذات و درجات امتحان النصفي و النهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس و العمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات و الإنجاز الأكاديمي[1].

3 – دراسة إيجليسيا و آخرون Igleia et al (2005) :

عنوان الدراسة : العلاقة بين فاعلية الذات و كل من القلق و الضغط النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات و كل من القلق و الضغط النفسي لدى طلاب الجامعة .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (136) طالبا .

[1] - عبد الحكيم المخلافي : فاعلية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء ، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – ملحق – 2010 ، ص 491 .

أدوات الدراسة : استخدم في الدراسة مقياس فاعلية الذات و مقياس القلق و مقياس الضغط النفسي.

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات و كل من القلق و الضغط النفسي ، و أن الاسترخاء العضلي له دور في خفض مستوى القلق و الضغط النفسي لدى طلاب الجامعة [1].

ـ التعليق على الدراسات السابقة :

مما سبق عرضه من دراسات سابقة اتضح أنها أكدت على وجود ارتباط عكسي بين فاعلية الذات و القلق مثل : دراسة سعيد (2005) و دراسة إيجليسيا (2005) و دراسة هيام صابر صادق شاهين (2012) ، كما أنها تباينت في نتائجها ، فنجد منها ما أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في القلق تبعا لمتغيري الجنس و التخصص كما جاء في كل من : دراسة أمل الأحمد (2001) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في القلق تبعا للجنس و التخصص ، أما دراسة محمود عشري (2004) فقد أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في القلق تبعا للتخصص ، و أسفرت نتائج دراسة عثمان (1993) عن عدم وجود فروق في القلق تبعا للجنس ، في حين قد أسفرت نتائج كل من : دراسة ناهد سعود (2005) ، و دراسة ريتشارد (2005) ، و دراسة باتريسيا فوجيك و آخرون (2007) عن وجود فروق في القلق تبعا للجنس لصالح الإناث ، أما دراسة كل من عثمان (1993) و ناهد سعود (2005) فقد أسفرت نتائجهما عن وجود فروق في القلق تبعا للتخصص لصالح الأدبيين . أما فيما يخص المتغير الثاني فاعلية الذات فقد أسفرت نتائج كل من : دراسة محمود الآلوسي (2001) ، و دراسة ديان (2003) ، و دراسة هويدة حنفي و فوزية عبد الباقي (2010) ، و دراسة هيام صابر صادق شاهين (2012) عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس ، أما دراسة راني

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص 131 .

(2000) و دراسة محمود الآلوسي (2001) ، و دراسة خالـدي (2007) فقـد أسفرت نتائجـهـم عـن عـدم وجـود فــروق في فاعليـة الـذات تبـعا للتخصـص ، في حيـن قـد أسفرت نتائج كل من دراسة راني (2000) و دراسة صابـر عبد القادر (2003) عـن وجـود فـروق في فاعليـة الـذات تبـعا للجنـس لصالـح الذكـور ، و في دراسـة خالـدي (2007) كانت الفروق لصالح الإنـاث ، أما دراسـة هويـدة حنفي و فوزية عبد البـاقي (2010) قد أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات تبـعا للتخصص لصالـح العلميين ، كما أسفرت نتائج دراسة محمود عشـري (2004) أيضا عـن وجـود علاقة سالبـة بيـن مستـوى تعليـم الوالديـن و قلـق المستقبـل (أي كلـما ارتفـع مستـوى تعليـم الوالدين انخفضت درجة القلق للأبناء بشأن مستقبلهم) .

و تتميز الدراسة الحالية بأنـها الـدراسة الأولى – في حـدود علـم الباحـث – في البيئـة الجزائرية التي تـدرس هذيـن المتغيريـن مجتمعيـن مـعا ، و لقـد استفـاد الباحـث مـن الدراسات السابقـة و ذلك من خـلال المعلومات و المفاهيم التي تناولتها و النتائـج التي توصلت إليها و إدراجها لإثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية ، و حتى في تفسيـر النتائـج التي توصلت إليـها .

الفـــــصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيـــــد .

أولا : الدراسة الاستطلاعية .

1 – أهداف الدراسة .

2 – أدوات الدراسة .

3 – إجراءات تطبيق أدوات الدراسة .

4 – الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة .

ثانيا : الدراسة الأساسية .

1 – منهـج الدراسة .

2 – المجال الزمني و المكاني للدراسة .

3 – مجتمع الدراسة و عينتها .

4 – إجراءات تطبيق الدراسة .

5 – الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

تمهيـد :

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة ، و من خلاله يعرض الباحث توضيحا شاملا لإجراءات الدراسة الاستطلاعية و الأساسية التي قام بها ، و ذلك من خلال تبيين المنهج المتبع في هذه الدراسة و أهدافها ، بالإضافة إلى وصف الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة و إجراءات تطبيقها و خصائصها السيكو مترية من جهة ، ثم التعرض إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية و الأدوات الإحصائية التي اتبعها الباحث فيها .

أولا : الدراسة الاستطلاعية :

1 – أهداف الدراسة الاستطلاعية : يهدف الباحث من إجراء الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي :

أ – التعرف على ميدان الدراسة .

ب – تعريف عينة الدراسة بالمقاييس المراد تطبيقها عليهم ، و التأكد من أن عبارات المقاييس واضحة و مفهومة لديهم بحيث لا يجدون صعوبة في الإجابة عليها .

ج – التعرف على مختلف الصعوبات التي قد تواجهنا خلال الدراسة الأساسية لنتمكن من تفاديها .

د – قياس الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة و ذلك للتأكد من صلاحيتها (صدق و ثبات المقاييس المعتمدة في الدراسة) .

ه – اكتساب مهارة جمع و تحليل المعلومات و استغلالها في الدراسة الأساسية .

2 – أدوات الدراسة :

لجمع بيانات أي دراسة و قياس متغيراتها لا بد من أدوات قياس مناسبة لتحقيق النتائج التي نريدها ، و قد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداتين لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في القلق و فعالية الذات و هما مقياس القلق (حالة – سمة) و مقياس فعالية الذات ، و فيما يلي عرض وصفي لهذين الأداتين :

أ – مقياس القلق (حالة – سمة) :

يشير(**Schweitzer et all , 1999 : 11**) إلى أنه وضع هذا الاختبار الباحث سبيلبرجر و جورسث و لوشين سنة (1970) ، تحت عنوان **State – traint anxiety inventary** ، و قام عبد الرقيب أحمد البحيري باقتباس الاختبار و إعداده و ترجمته إلى اللغة العربية و تكييفه على البيئة المصرية سنة (1984) ، و أطلق عليه اسم " اختبار حالة و سمة القلق للكبار" و يشمل هذا الاختبار مقياسين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقدير الذاتي ، و ذلك لقياس مفهومين منفصلين للقلق ، الأول "حالة القلق" **Anxiety state** و الثاني "سمة القلق" **Traint anxiety .**

يستخدم هذا الاختبار لدراسة ظاهرة القلق لدى البالغين الأسوياء منهم و المرضى ، و يستخدم في المجال المدرسي لمعرفة التلاميذ القابلين للإصابة بالقلق .

- وصف المقياس : (انظر الملحق رقم 01) .

إن هذا المقياس من أكثر المقاييس تقديرا للقلق و أوسعها استخداما في البحث العلمي و الممارسة العيادية ، لأنها تتصف بجميع الخصائص السيكو مترية للمقياس الجيد و تتكون القائمة من صورتين ، و كل صورة تحتوي على عشرين (20) عبارة و هي متنوعة بين العبارات السالبة و الموجبة و يقابل كل عبارة أربعة (4) إجابات تحدد درجة القلق و هي تتبع الترتيب التالي :

- في حالة القلق (مطلقا ، قليلا ، أحيانا ، كثيرا) .
- في سمة القلق (مطلقا ، أحيانا ، غالبا ، دائما) .

- الصورة الأولى :

و هي تقيس حالة القلق التي يعيشها المفحوص في الوضعية الراهنة و تتطلب تعليمات لما يشعر به المفحوص في لحظة معينة من الوقت ، يرمز لهذه الصورة بالرمز (ط – 1) ، حيث أن عباراتها مصاغة إيجابية في عشرة (10) منها و سلبية في عشرة (10) أخرى تقابلها أربعة إجابات تحدد درجة القلق و تتبع هذه الإجابات الترتيب التالي (مطلقا ،قليلا ،أحيانا ،كثيرا) .

- الصورة الثانية :

وهي تقيس سمة القلق للمفحوص بوجه عام وهي ثابتة نسبيا ويرمز لهذه الصورة بالرمز (ط – 2) ، و نجد أن عباراتها مصاغة في تسعة (09) منها إيجابية و أخرى في إحدى عشر عبارة (11) مصاغة سلبا ، و تقابل كل هذه العبارات أربعة إجابات تحدد درجة القلق و تتسلسل حسب الترتيب التالي : (مطلقا ، أحيانا ، غالبا ، دائما) .

- تعليمة المقياس :

- تعليمة الصورة الأولى (ط – 1) :

إليك مجموعة من العبارات التي يمكن أن تصف ذاتك ، اقرأ كل عبارة و ضع علامة (x) في الخانة المناسبة التي تبين ما تشعر به حقيقة الآن ، أي في الوقت الحالي ، ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة ، لا تضيع وقتا طويلا أمام كل عبارة بل قدم الجواب الذي يصف مشاعرك الحالية بشكلها الصحيح .

- تعليمة الصورة الثانية (ط – 2) :

إليك مجموعة من العبارات التي تصف ذاتك ، اقرأ كل عبارة ثم ضع علامة (x) في الخانة المناسبة التي توضح كيف تشعر عموما ، ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة ، لا تضيع وقتا طويلا ، قدم الإجابة التي تصف ما تشعر به عموما [1].

أما **(عبد الرقيب أحمد البحيري ، 1984 : 10)** فيشير إلى أن اختبار حالة و سمة القلق صمم ليطبق بطريقة فردية أو جماعية و يقدم للمفحوص على أنه استبيان للتقدير الذاتي و عادة ما يقرأ الفاحص التعليمات بصوت عال مركزا على أن مقياس حالة القلق يجيب عليه المفحوص حسب ما يشعر به في اللحظة ذاتها ، أو حسب ما يشعر به عندما يتصور موقفا معينا ، أما مقياس سمة القلق فيركز على أن المفحوص يجيب عليها حسب ما يشعر به عامة ، و تطبق التعليمة بطريقة ثابتة .

يطبق مقياس حالة القلق أولا لأنه حساس و يمكن أن تتأثر درجاته بالحالة الانفعالية إذا سبق بمقياس سمة القلق و إذا أثيرت أسئلة من نوع خاص أثناء التطبيق ، يفضل أن لا يعطي تغييرات معينة بل يجيب المفحوص بالإجابة حسب ما يشعر به عامة أو وفقا لما يشعر به في

[1] - محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، 147 – 148

أي وقت معين ، و يستجيب المفحوص على كل عبارة من عبارات المقياس بوضع علامة (x) أمام أحد الاحتمالات الأربعة المتفاوتة في الشدة [1].

- طريقة تصحيح المقياس :

يشير (**Schweitzer et all , 1999 : 13**) إلى أن الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد عند تصحيح المقياس تكون تتراوح ما بين (20) درجة كحد أدنى و (80) درجة كحد أقصى ، لكل صورة من صورتي اختبار حالة و سمة القلق .

يجيب المفحوص على المقياس بوضع إشارة (x) على إحدى الاختيارات الأربعة المتواجدة أمام كل عبارة و المدرجة على النحو التالي :

- مقياس حالة القلق: مطلقا – قليلا – أحيانا – كثيرا .
- مقياس سمة القلق: مطلقا – أحيانا – غالبا – دائما .

يكون تقدير الإجابات : 1 – 2 – 3 – 4 على التوالي أو : 4 – 3 – 2 – 1 على التوالي و هذا حسب مفتاح التصحيح التالي :

العبارات	أرقامها	مجموعها	مطلقا	قليلا	أحيانا	كثيرا
السلبية	3 – 4 – 6 – 7 – 9 – 12 13 – 14 – 17 – 18	10	1	2	3	4
الإيجابية	1 – 2 – 5 – 8 – 10 11 – 15 – 16 – 19 - 20	10	4	3	2	1

- جدول رقم (02) : يوضح مفتاح تصحيح الصورة الأولى (حالة القلق) .

[1] - محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، 148 - 149

العبارات	أرقامها	مجموعها	مطلقا	أحيانا	غالبا	دائما
السلبية	22 – 24 – 25 – 28 – 29 31 - 32 – 35 – 37 – 38 - 40	11	1	2	3	4
الإيجابية	21 – 23 – 26 – 27 – 30 33 - 34 – 36 - 39	09	4	3	2	1

- جدول رقم (03) : يوضح مفتاح تصحيح الصورة الثانية (سمة القلق) .

من خلال الجدولين **(02)** و **(03)** نلاحظ أن طريقة التصحيح تختلف لكل من العبارات السلبية و الإيجابية ، و لتحديد درجة القلق لدى الفرد يتم جمع درجات إجاباته لكل صورة على حدى ، أي جمع درجاته في الصورة الأولى و الصورة الثانية ، و ذلك بعد مراعاة العبارات السلبية و الإيجابية و كيفية تنفيذها [1] .

ب – مقياس فاعلية الذات :

يشير **(المشيخي ، 2009 : 165)** إلى أن هذا المقياس أعده **(عادل العدل ، 2001)** ، و في ضوء الاطار النظري للبحث و مراجعة الدراسات السابقة قام الباحث بمراجعة بعض الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس فاعلية الذات في بيئات أجنبية ، من أمثلة ذلك المقياس الذي أعده ويلر و لاد **(Wheeler & Ladd ; 1982)** و هو يتضمن (46) عبارة في صورة مواقف ، تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين – بعد الإجابة عليه – قدرة الفرد على إنجاز سلوك محدد في هذا الموقف ، و قد قام عبد الرحمن و هاشم بترجمة هذا المقياس و إعداده للتطبيق على عينة بحث مصرية ، و كذلك المقياس الذي أعده سكوارزير و آخرون **(Schwarzer et al ; 1997)** ليتناسب مع العديد من الثقافات و النسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية ، و تم تقنينه على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا و إسبانيا و الصين ، و تم حساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية ، الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد ، كما أجرى التحليل العاملي التوكيدي ، و الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد ،

[1] - محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص ص 150 – 151 .

و قد قام (عبد السلام ، 1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية ، و تقنينه على عينة مصرية ، و يحتوي المقياس على عشر عبارات ، و بعد ذلك قام الباحث بوضع (50) عبارة.

- وصف المقياس : (أنظر الملحق رقم 02) .

يحتوي المقياس على (50) عبارة ، أمام كل عبارة أربعة اختيارات تحدد درجة فاعلية الذات لدى الفرد و هي : نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما ، حيث أن هذه العبارات مصاغة في (26) عبارة موجبة و (24) عبارة سالبة .

- تعليمة المقياس :

هذا المقياس يشتمل على مجموعة من العبارات ، و التي تعبر عن فاعلية الفرد في التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة ، و أمام كل عبارة أربعة اختيارات هي على الترتيب :

نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما . آمل أن تقرأ كل عبارة جيدا ، ثم تضع علامة (x) أمام العبارة و تحت الاختيار الذي يتناسب مع رأيك .

- طريقة تصحيح المقياس :

عند تصحيح المقياس تكون درجات كل فرد تتراوح ما بين (50) درجة كحد أدنى و (200) درجة كحد أقصى ، لأن كل فرد يجيب على المقياس بالتدرج على أربعة اختيارات و الدرجات تكون دائما إما من (1 – 4) في العبارات الإيجابية أو من (4 – 1) في العبارات السلبية ، أي أن أدنى درجة هي (1) و في حالة إجابة الفرد على كل عبارات المقياس بهذه الدرجة تكون درجته الكلية (50) عبارة x 1 = (50) درجة و هي أدنى درجة للمقياس ، و أقصى درجة هي (4) و في حالة إجابة الفرد على كل عبارات المقياس بهذه الدرجة تكون درجته الكلية (50) عبارة x 4 = (200) درجة و هي أقصى درجة للمقياس .

و الجدول التالي يوضح مفتاح تصحيح المقياس :

العبارات	أرقامها	مجموعها	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
السلبية	1 – 4 – 5 – 7 – 9 – 12 – 15 – 17 - 19 22 – 23 – 24 – 26 – 27 – 30 - 34 35 – 37 - 39 -41 – 44 - 46 – 49 - 50	24	4	3	2	1
الإيجابية	2 – 3 – 6 – 8 – 10 – 11 – 13 – 14 16 – 18 – 20 – 21 – 25 – 28 – 29 31 – 32 – 33 – 36 – 38 – 40 – 42 43 – 45 – 47 - 48	26	1	2	3	4

جدول رقم (04) يوضح مفتاح تصحيح مقياس فاعلية الذات[1].

من خلال الجدول (04) نلاحظ أن طريقة التصحيح تختلف لكل من العبارات السلبية و الإيجابية ، و لتحديد درجة فاعلية الذات لكل فرد يتم جمع كل درجات إجاباته عل المقياس ، و الدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى فاعلية الذات المرتفعة .

3 – إجراءات تطبيق أدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من ضبط و ترتيب أدوات الدراسة ، تم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينة ، بعدها انتقل الباحث إلى الإجراءات المنهجية التالية :

أ – العينة :

- اختيارها : تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي و من التخصصين العلمي و الأدبي .

- حجمها و مواصفاتها : تكونت العينة الاستطلاعية من 40 تلميذا و تلميذة موزعة حسب المواصفات الموضحة في الجدول التالي :

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص 165.

الجدول رقم (05) : يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية .

التخصص / الجنس	علمي		أدبي		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
ذكور	10	%25	05	%12.5	15	%37.5
إناث	15	%37.5	10	%25	25	%62.5
المجموع	25	%62.5	15	%37.5	40	

ب – الدراسة :

- المجال الزمني و المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية يوم 09 أبريل 2014 بثانوية لعزاب أحمد بدائرة جديوية ولاية غليزان.

- طريقة إجراء الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالكيفية التالية :

- الشروع في تطبيق المقاييس على عينة الدراسة بشكل جماعي .
- شرح و توضيح الهدف الذي تسعى إليه الدراسة .
- توزيع المقاييس على عينة الدراسة .
- شرح تعليمة كل مقياس .
- التنبيه إلى عدم استغراق وقت أطول في التفكير للإجابة على كل فقرة بل الإجابة بما ينطبق عليه .
- حساب الوقت المستغرق للإجابة على كل مقياس ، حيث بلغ في مقياس القلق 25 دقيقة (متوسط) ،

بينما في مقياس فاعلية الذات كان 30 دقيقة (متوسط) .

4 – الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة :

أ – صدق و ثبات مقياس القلق :

1 – في البيئة السورية :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار فقد طبق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (60) طالب و طالبة (30 ذكورا و 30 إناثا) من طلاب الصف التاسع – حلقة ثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي (2007 – 2008) ، و بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها و من ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيقين الأول و الثاني حيث بلغ معامل الارتباط في اختبار حالة القلق (0,96) للذكور و (0,96) للإناث و بلغ معامل الارتباط الإجمالي للعينة (0,96) ، في حين بلغ معامل الارتباط في اختبار سمة القلق (0,95) للذكور و (0,96) للإناث و بلغ معامل الارتباط الإجمالي للعينة (0,96) .

أما حساب صدق الاختبار فاعتمدت الباحثة على الصدق الذاتي و توصلت إلى :

- الصورة الأولى حالة القلق (ط – 1) بلغ الصدق الذاتي 0,97.
- الصورة الثانية سمة القلق (ط - 2) بلغ الصدق الذاتي 0,97 [1].

2 – في البيئة الجزائرية :

تم حساب ثبات مقياس القلق لسبيلبرجر بطريقة التجزئة النصفية لكل صورة من صورتي المقياس و تصحيحها بمعادلة سبيرمان – براون ، و طبق المقياس على عينة استطلاعية ضمت (50) طالبا و طالبة (29 أنثى – 21 ذكر) بولاية تيزي وزو خلال العام الدراسي (2009 – 2010) ، حيث بلغ معامل الثبات بين نصفي الصورة الأولى مقياس حالة القلق (ط – 1) 0,88 ، أما بالنسبة للصورة الثانية سمة القلق (ط – 2) فقد بلغ معامل الثبات بين نصفي الصورة 0,99 .

و فيما يخص صدق المقياس اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين حيث أبدى غالبيتهم الموافقة على جميع فقراته ، و الصدق الذاتي الذي توصلت فيه إلى :

الصورة الأولى حالة القلق (ط – 1) بلغ الصدق الذاتي 0,94 .

[1] - دانيا الشبؤون : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص ص 779 – 780 .

الصورة الثانية سمة القلق (ط – 2) بلغ الصدق الذاتي 0,99 [1].

أما في الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من صدق و ثبات المقياس بعدة أساليب تمثلت فيما يلي :

أولا : صدق المقياس :

أ – صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) تلميذا و تلميذة من السنة الثالثة من التعليم الثانوي (انظر الجـدول رقم 05) و من مختلف التخصصات الدراسية ، و تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس و الدرجة الكلية للمقياس و ذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) و الجدولين التاليين يوضحان ذلك :

جدول رقم (06) : يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس حالة القلق .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	**0.556** **	**11**	**0.524** **
02	**0.405** **	**12**	**0.478** **
03	**0.720** **	**13**	**0.461** **
04	**0.656** **	**14**	**0.599** **
05	**0.731** **	**15**	**0.534** **
06	**0.694** **	**16**	**0.488** **
07	**0.626** **	**17**	**0.569** **
08	**0.740** **	**18**	**0.434** **
09	**0.672** **	**19**	**0.669** **
10	**0.541** **	**20**	**0.353** *

** دالة عند مستوى (0.01)

* دالة عند مستوى (0.05)

[1] - محدب رزيقة : مرجع سبق ذكره ، 2011 ، ص 149 .

جدول رقم (07) : يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس سمة القلق .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
21	**0.372***	**31**	**0.440****
22	**0.437****	**32**	**0.414****
23	**0.522****	**33**	**0.462****
24	**0.471****	**34**	**0.405****
25	**0.504****	**35**	**0.494****
26	**0.671****	**36**	**0.505****
27	**0.513****	**37**	**0.717****
28	**0.592****	**38**	**0.549****
29	**0.356***	**39**	**0.507****
30	**0.579****	**40**	**0.395***

** دالة عند مستوى (0.01)

* دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع العبارات دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) و هذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي لعباراته ، حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.353) و أعلى معامل ارتباط (0.740) .

ب – الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) :

و تم هذا بترتيب الدرجات الكلية لكل صورة من صورتي المقياس ، ثم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة للتلاميذ على كل صورة من صورتي المقياس لتمثل المجموعة العليا ، و أخذ 27% من الدرجات المنخفضة على كل صورة من صورتي المقياس لتمثل المجموعة الدنيا ، و باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا و المجموعة الدنيا) لكل صورة من صورتي المقياس كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين :

جدول رقم (08) : يوضح نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا و المجموعة الدنيا) في مقياس حالة القلق .

المجموعات / المقياس	المجموعة العليا ن = 11		المجموعة الدنيا ن = 11		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
حالة القلق	62.63	5.33	39.36	2.97	31.46	0.01

** دالة عند مستوى (0.01)

جدول رقم (09) : يوضح نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا و المجموعة الدنيا) في مقياس سمة القلق.

المجموعات / المقياس	المجموعة العليا ن = 11		المجموعة الدنيا ن = 11		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
سمة القلق	58.27	2.10	39.81	4.11	22.09	0.01

** دالة عند مستوى (0.01)

من خلال الجدولين (08) و (09) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، و هذا يشير إلى أن صورتي المقياس لهما القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين في السمة المقاسة ، مما يدل على تمتعهما بدرجة مقبولة من الصدق.

ثانيا : ثبات المقياس :

تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية و تصحيحها بمعادلة سبيرمان – براون ، و باستخدام معامل ألفا كرو نباخ ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين :

جدول رقم (10) : يوضح معاملات الثبات لمقياس حالة القلق .

معاملات الثبات / المقياس	سبيرمان - براون	ألفا كرو نباخ
حالة القلق	0.89	0.88

جدول رقم (11) : يوضح معاملات الثبات لمقياس سمة القلق.

معاملات الثبات / المقياس	سبيرمان - براون	ألفا كرو نباخ
سمة القلق	0.79	0.86

- نلاحظ من خلال الجدولين (10) و (11) أن معاملات الثبات لصورتي المقياس كلها مرتفعة مما يدل على تمتعهما بدرجة عالية من الثبات .

صدق و ثبات مقياس فاعلية الذات :

- في البيئة المصرية :

- صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بطريقتين ، الأولى هي : صدق المحكمين الذين كانت أغلبية إجابتهم بالموافقة على فقرات المقياس ، و الثانية هي : صدق المحك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياس و درجاتهم في مقياس سكوارزير و آخرون ، و قد جاء معامل الارتباط مساويا (0.64) و هو مؤشر لصدق المقياس .

- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل ألفا كرو نباخ و بلغ (0.77) و بطريقة التجزئة النصفية معادلة سبيرمان – براون بلغ (0.83) و معادلة جتمان بلغ (0.79) ، مما يدل على تمتعه بدرجة عالية من الثبات [1] .

أما في الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من صدق و ثبات المقياس بعدة أساليب تمثلت فيما يلي :

أولا : صدق المقياس :

أ – صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (40) تلميذا و تلميذة من السنة الثالثة من التعليم الثانوي (انظر الجدول رقم 05) و من مختلف التخصصات الدراسية ، و تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس و الدرجة الكلية للمقياس ، و ذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (12) : يوضح معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.469**	18	0.634**	35	0.472**
02	0.508**	19	0.649**	36	0.391*
03	0.423**	20	0.556**	37	0.432**
04	0.361*	21	0.489**	38	0.348*
05	0.402*	22	0.611**	39	0.411**
06	0.454**	23	0.528**	40	0.382*
07	0.632**	24	0.666**	41	0.372*
08	0.555**	25	0.347*	42	0.433**
09	0.588**	26	0.382*	43	0.521**
10	0.453**	27	0.495**	44	0.393*
11	0.554**	28	0.523**	45	0.370*
12	0.608**	29	0.464**	46	0.421**
13	0.365*	30	0.478**	47	0.360*
14	0.429**	31	0.384*	48	0.533**
15	0.522**	32	0.416**	49	0.430**
16	0.498**	33	0.405**	50	0.451**
17	0.337*	34	0.438**		

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 165 – 166 .

يتضح من الجدول رقم (12) أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أو (0.05) و هذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي لعباراته ، حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.337) و أعلى معامل ارتباط (0.649) .

ب – الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) :

و تم هذا بترتيب الدرجة الكلية للمقياس ، ثم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة للتلاميذ لتمثل المجموعة العليا ، و أخذ 27% من الدرجات المنخفضة للتلاميذ لتمثل المجموعة الدنيا ، و باستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا و المجموعة الدنيا) للمقياس كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (13) : يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا و المجموعة الدنيا) في مقياس فاعلية الذات .

المجموعات / المقياس	المجموعة العليا ن = 11		المجموعة الدنيا ن = 11		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
فاعلية الذات	151.45	7.44	114.54	15.15	9.29	0.01

** دالة عند مستوى (0.01)

من خلال الجدول (13) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) ، و هذا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين في السمة المقاسة ، مما يدل على أن المقياس صادق .

ثانيا : ثبات المقياس :

تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية و تصحيحها بمعادلة سبيرمان – براون ، و باستخدام معامل ألفا كرو نباخ ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (14) : يوضح معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات .

معاملات الثبات / المقياس	سبيرمان - براون	ألفا كرو نباخ
فاعلية الذات	0.77	0.86

نلاحظ من خلال الجدول (14) أن معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات كلها مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

ثانيا : الدراسة الأساسية :

سنتناول في الشطر الثاني من هذا الفصل الإجراءات المتبعة لإنجاز الدراسة الميدانية لموضوع بحثنا و المتمثل في علاقة القلق بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و مدى تأثرها بالمتغيرات الوسيطية التالية : الجنس ، التخصص الدراسي ، المستوى التعليمي للوالدين ، و قد تم اتباع الخطوات التالية :

1 – منهج الدراسة :

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين القلق و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و من هذا المنطلق استخدم الباحث المنهج الوصفي ، نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية ، حيث طبق أدوات القياس على عينة الدراسة ، و من ثم تم جمع البيانات و تبويبها في جداول ، و لا يقتصر المنهج الوصفي على هذا الحد ، بل يتعداه إلى تحليل و تفسير هذه النتائج المتوصل إليها .

2 – المجال الزمني و المكاني للدراسة الأساسية :

أ – **المجال الزمني :** انطلقت الدراسة يوم 29 أبريل 2014 إلى غاية يوم 28 ماي2014 ، حيث خصصت هذه الفترة لتوزيع و استلام المقاييس المعتمدة في الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و هذا بمساعدة مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني العاملين بالمؤسسات التي أجريت فيها الدراسة .

ب – المجال المكاني : أجريت الدراسة بخمسة ثانويات من ولاية غليزان (مقاطعة واد رهيو : إحدى مقاطعتي التفتيش التي تضم 24 ثانوية من أصل 42 ثانوية بالولاية ، و هي تابعة لمركز التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني بواد رهيو) و هي :

1 – ثانوية أول نوفمبر 1954 جديوية .

2 – ثانوية لعزاب أحمد جديوية .

3 – ثانوية أحمد فرانسيس الحمادنة .

4 – ثانوية الحمادنة بوركبة .

5 – ثانوية حمري .

3 – مجتمع الدراسة الأساسية و عينتها :

أ – **مجتمع الدراسة :** والجدول التالي يوضح توزيع المجتمع الأصلي لعينة الدراسة :

جدول رقم (15) : يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة بولاية غليزان (مقاطعة واد رهيو) .

الجنس / التخصص	ذكور	إناث	المجموع
علمي	1601	1712	3313
أدبي	837	1083	1920
المجموع	2438	2795	5233

حيث يبين المجموع العام (5233) المشار إليه في الجدول (15) إلى جميع تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بولاية غليزان (مقاطعة واد رهيو : إحدى مقاطعتي التفتيش التي تضم 24 ثانوية من أصل 42 ثانوية بالولاية ، و هي تابعة تقنيا لمركز التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني بواد رهيو) في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 2013 – 2014 بحسب الاحصائيات الرسمية الصادرة عن المركز ، و هو المجتمع الأصلي لعينة الدراسة .

ب – عينة الدراسة :

تم الاعتماد في بداية الدراسة الأساسية على عينة قوامها 330 تلميذ و تلميذة (132 ذكور – 198 إناث) من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي و من التخصصين (العلمي – الأدبي) حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية ، و في النهاية اضطر الباحث على الاعتماد على عينة قوامها 312 تلميذ و تلميذة (121 ذكور – 191 إناث) أي تم إلغاء 18 مقياس من كلا المقياسين لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه ، كوضع مثلا أكثر من اختيار لفقرة واحدة أو ترك فقرات دون الإجابة عليها ، و هذا رغم شرح الباحث لتعليمة المقياس و كيفية الإجابة على فقراته ، و بالتالي كانت عينة الدراسة الأساسية التي حجمها 312 تلميذ و تلميذة تمثل ما نسبته 05.96% من المجتمع الكلي للدراسة الذي حجمه 5233، و الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الثانويات المختارة و التخصص و الجنس .

جدول رقم (16) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات المختارة و التخصص و الجنس .

الثانويات	توزيع التلاميذ حسب التخصص والجنس				مجموع التلاميذ	النسبة المئوية
	علمي		أدبي			
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
ثانوية01 نوفمبر1954 جديوية	15	25	10	16	66	%21.15
ثانوية لعزاب أحمد جديوية	13	24	06	10	53	%16.98
ثانوية أحمد فرانسيس الحمادنة	18	30	10	16	74	%23.71
ثانوية الحمادنة بوركبة	16	18	08	12	54	%17.30
ثانوية حمري	15	25	10	15	65	%20.83
المجمـوع	77	122	44	69	312	%100

يبين الجدول (16) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات المختارة ، و حسب عدد التلاميذ ذكور و إناث على مستوى كل تخصص دراسي (علمي – أدبي) .

و من خـلال الجـدول نلاحـظ أيضا أن عدد تلاميـذ التخصص العلـمي أكثـر من عدد تلاميذ التخصص الأدبي ، و عدد الإناث أكثر من عدد الذكور في كلا التخصصين ، و هو ما يعكس بالفعل النسب الأصلية للمجتمع الكلي للدراسة .

جدول رقم (17) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب .

البيانات / المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية
دون مستوى	103	% 33,0
ابتـدائـي	60	% 19,2
متوســط	48	% 15,4
ثـانــوي	70	% 22,4
جامعي	31	% 09,9
المجموع	312	% 100

من خلال الجدول (17) نلاحظ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كانت المستويات الدراسية لأباءهم دون مستوى حيث بلغ عددهم 103 بنسبة 33 % ، ثم تلاها المستوى الثانوي حيث بلغ عددهم 70 بنسبة 22,4 % ، ثم المستوى الابتدائي و بلغ عددهم 60 بنسبة 19,2 % ، ثم المستوى المتوسط و بلغ عددهم 48 بنسبة 15,4 % ، في حين لم يتعدى الذين مستوى أباءهم جامعي 31 بنسبة 09,9 % و هي نسبة ضعيفة .

جدول رقم (18) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم .

البيانات / المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية
دون مستوى	157	% 50,3
ابتدائي	83	% 26,6
متوسط	41	% 13,1
ثانوي	21	% 06,7
جامعي	10	% 03,2
المجموع	312	% 100

من خلال الجدول (18) نلاحظ أن غالبية أفراد عينة الدراسة كانت المستويات الدراسية لأمهاتهم دون مستوى حيث بلغ عددهم 157 بنسبة 50,3 % ، ثم تلاها المستوى الابتدائي حيث بلغ عددهم 83 بنسبة 26,6 % ، ثم المستوى المتوسط و بلغ عددهم 41 بنسبة 13,1 % ، في حين لم يتعدى الذين مستوى أمهاتهم ثانوي 21 بنسبة 06,7 % ، و المستوى الجامعي 10 بنسبة 03,2 % و هي نسب ضعيفة.

4 – إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة ، استعان الباحث بمستشاري التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني و شرع في تطبيقها على عينة الدراسة الميدانية ، و هذا بعد الشرح المقدم للمستشارين عن التعليمات المتعلقة بأهداف الدراسة و طريقة التطبيق ، حيث كان الباحث لا ينتقل من ثانوية إلى أخرى إلا بعد استلام جميع المقاييس الموزعة على التلاميذ .

و كانت خطوات التطبيق كالتالي :

- تحديد الباحث للأقسام التي سيتم توزيع أداتي الدراسة عليها .
- توضيح أهمية الدراسة و أهدافها و الاطار الذي تندرج ضمنه .
- توزيع المقاييس على التلاميذ .
- شرح تعليمة كل مقياس و كيفية الإجابة على عباراته .

- كسب ثقة التلاميذ و ذلك بالتنويه إلى أن إجابتهم ستحاط بالسرية و لا تستخدم إلا للبحث العلمي ولا يطلع عليها أحد ، و هذا للحصول على الإجابة الصادقة على عبارات المقاييس .
- تقديم مثال توضيحي على السبورة و الإجابة عليه .
- البدأ في الإجابة على المقاييس .
- الإجابة على استفسارات التلاميذ و ملاحظاتهم .
- جمع المقاييس المملوءة في ملف خاص بالثانوية التي جرت فيها الدراسة (حيث خصص ملف لكل ثانوية) .

5 – الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لتحليل بيانات الدراسة الميدانية استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 20) ، و تم استخدام المعالجات التالية:

- المتوسط الحسابي لفئات العينة .
- الانحراف المعياري لفئات العينة .
- التكرارات و النسب المئوية .
- معامل ارتباط بيرسون من أجل :

إيجاد العلاقة بين القلق و فاعلية الذات .

و للحصول على معامل الثبات لأداتي الدراسة بطريقة التجزئة النصفية.

- معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات .
- اختبار"ت" (T – test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين حيث استخدم في :

الكشف عن دلالة الفروق لمتغير الجنس بين الذكور و الإناث .

الكشف عن دلالة الفروق لمتغير التخصص الدراسي بين العلميين و الأدبيين.

- تحليل التباين الأحادي (One way anova) : استخدم للكشف عن دلالة الفروق لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) .

الفـــــصل السادس:
عرض نتائج الدراسة

- تمهيـــــد.

أولا: عرض نتائج الفرضية العامة.

ثانيا: عرض نتائج الفرضيات الجزئية.

1 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

4 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

5 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

6 – عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

تمهيـــد :

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشـف عن العلاقة بين القلق و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و تسعى كذلك إلى التعـرف على الفـروق في متغيـري الدراسـة تبعـا للمتغيـرات التاليـة : الجنـس ، التخصص الدراسي ، و المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) ، و ذلك باستخدام الأساليب الإحصائيـة التاليـة : معامـل ارتبـاط بيرسون ، اختبـار "ت" ، و تحليـل التبايـن الأحـادي .

أولا : عرض نتائج الفرضية العامة .

نص الفرضية : " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق (حالة – سمة) و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي " .

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (19) : يوضح معاملات الارتباط بين القلق (حالة – سمة) و فاعلية الذات .

فاعلية الذات / القلق (حالة – سمة)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
حالــة القـلق	- 0.484	دال عند مستوى 0.01
سمــة القـلق	- 0.552	دال عند مستوى 0.01
الدرجة الكلية	- 0.545	دال عند مستوى 0.01

يتضـح لنا من خلال نتائـج الجـدول رقـم (19) وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين القلـق (بوصفه حالة و بوصفه سمة و درجته الكلية) و فاعلية الـذات حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي (-0.484) ، (-0.552) ، (-0.545) .

إذن نقـول أن هـذه الفرضية قد تحققت و عليـه نقبـل الفرضية البديلـة و هي : يوجـد ارتباط سالب دال إحصائيا عنـد مستـوى الدلالة (0.01) بين القلـق (حالة – سمة) و فاعليـة الـذات لـدى تلاميـذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

ثانيا : عرض نتائج الفرضيات الجزئية :

1 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى .

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ".

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس القلق (حالة – سمة) ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (20) : يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في القلق (حالة – سمة) .

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
حالة القلق	ذكور	118	44.694	9.753	- 1.071	0.285	غير دالة إحصائيا
	إناث	194	45.989	10.699			
سمة القلق	ذكور	118	46.678	8.075	- 0.083	0.934	غير دالة إحصائيا
	إناث	194	46.762	9.198			
الدرجة الكلية	ذكور	118	91.372	16.925	- 0.652	0.515	غير دالة إحصائيا
	إناث	194	92.752	18.805			

يتضح لنا من خلال نتائـج اختبار "ت" في الجدول رقم (20) أن قيمة **" Sig"** في حالة القلـق تسـاوي (0.285) ، و في سمـة القلـق تسـاوي (0.934) ، و في الـدرجـة

الكليـة للقلـق تسـاوي (0.515) و هي كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتـالي نرفـض الفرضية البديلـة و نقبـل الفرضية الصفريـة و هي : لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين الذكور و الإناث في القلق (حالة – سمة) .

2 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية .

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي – أدبي) ".

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس القلق (حالة – سمة) ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (21) : يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين و الأدبيين في القلق (حالة – سمة) .

المتغير	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمـــة **Sig**	مستوى الدلالة
حالة القلق	علمي	199	46.100	10.833	1.361	0.174	غير دالة إحصائيا
	أدبي	113	44.442	9.407			
سمة القلق	علمي	199	47.407	8.460	1.813	0.071	غير دالة إحصائيا
	أدبي	113	45.539	9.228			
الدرجة الكلية	علمي	199	93.507	18.327	1.658	0.098	غير دالة إحصائيا
	أدبي	113	89.982	17.551			

يتضـح لنا من خلال نتائـج اختبار "ت" في الجدول رقم (21) أن قيمة **" Sig"** في حالة القلـق تسـاوي (0.174) ، و في سمـة القلـق تسـاوي (0.071) ، و في الـدرجـة الكليـة للقلـق تسـاوي (0.098) و هي كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه

فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتـالي نرفـض الفرضية البديلـة و نقبـل الفرضية الصفريـة و هي : لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين و العلميين في القلق (حالة – سمة) .

3 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة .

قبـل عـرض نتائـج هـذه الفرضية سنعـرض في هذا الجـدول المتوسـط الحسـابي و الانحـراف المعياري و عـدد أفـراد كل مستـوى من مستويات تعليـم الأب و الأم و هي كالآتي :

جدول رقم (22) : يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و عدد أفراد كل مستوى من مستويات تعليم الأب و الأم .

مستويـات التعليـم	للأب			للأم		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دون مستـــوى	103	88.25	17.70	157	92.23	17.80
مستـوى ابتدائي	60	97.11	20.55	83	92.22	19.59
مستوى متوسط	48	93.79	18.30	41	92.78	18.13
مستـوى ثانـوي	70	93.67	15.81	21	92.57	17.32
مستوى جامعي	31	90.32	16.91	10	89.20	13.85

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم)".

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في القلق (حالة – سمة) وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب و الأم) ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين :

جدول رقم (23) : يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في القلق (حالة – سمة) وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة Sig	مستوى الدلالة
حالة القلق	بين المجموعات	1292.173	4	323.043	3.094	0.016	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	32055.827	307	104.416			
	المجموع	33348.000	311				
سمة القلق	بين المجموعات	541.095	4	135.274	1.773	0.134	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	23420.290	307	76.288			
	المجموع	23961.385	311				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3437.631	4	859.408	2.679	0.032	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	98469.754	307	320.748			
	المجموع	101907.385	311				

جدول رقم (24) : يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في القلق (حالة – سمة) وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة Sig	مستوى الدلالة
حالة القلق	بين المجموعات	125.892	4	31.473	0.291	0.884	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	33222.108	307	108.215			
	المجموع	33348.000	311				
سمة القلق	بين المجموعات	168.048	4	42.012	0.542	0.705	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	23793.336	307	77.503			
	المجموع	23961.385	311				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	106.687	4	26.672	0.080	0.988	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	101800.698	307	331.598			
	المجموع	101907.385	311				

يتضح لنا من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (23) أن قيمة **" Sig"** في سمة القلق تساوي (0.134) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، أما في حالة القلق و الدرجة الكلية للقلق فقد بلغت قيمة **" Sig"** على التوالي (0.016) و (0.032) و هي كلها أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق دال إحصائيا ، إذن يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القلق (حالة – سمة) تعزى للمستوى التعليمي

للأب ، و بالرجوع للجدول رقم (22) نجد الفرق لصالح فئة المستوى الابتدائي حيث بلغ فيه المتوسط الحسابي (97.11) و بانحراف معياري قدره (20.55) و كان أعلى من المتوسطات الحسابية للمستويات الأخرى ، في حين اتضح لنا من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (24) أن قيمة **" Sig"** في كل من حالة القلق و سمة القلق و الدرجة الكلية للقلق على التوالي (0.884) ، (0.705) ، (0.988) و هي كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق (حالة – سمة) تعزى للمستوى التعليمي للأم . إذن من خلال نتائج الجدولين (23) و (24) نقول أن هذه الفرضية قد تحققت جزئيا ، و بالتالي نقبل الفرضية البديلة و هي : توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

4 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة .

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ".

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس فاعلية الذات ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (25) : يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في فاعلية الذات .

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	ذكور	118	138.796	13.454	- 0.721	0.472	غير دالة إحصائيا
	إناث	194	140.025	15.259			

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (25) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.472) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات .

5 – عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة .

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي) ".

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس فاعلية الذات ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (26) : يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين و الأدبيين في فاعلية الذات .

المتغير	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	علمي	199	138.969	14.120	- 0.949	0.343	غير دالة إحصائيا
	أدبي	113	140.601	15.399			

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (26) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.343) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين و العلميين في فاعلية الذات .

6 – عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة .

نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين :

جدول رقم (27) : يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة Sig	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	1729.751	4	432.438	2.058	0.086	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	64501.092	307	210.101			
	المجموع	66230.843	311				

جدول رقم (28) : يوضح دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأم .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	قيمة Sig	مستوى الدلالة
فاعلية الذات	بين المجموعات	1188.191	4	297.048	1.402	0.233	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	65042.652	307	211.865			
	المجموع	66230.843	311				

يتضح لنا من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (27) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.086) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا و بالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للمستوى التعليمي للأب ، في حين اتضح لنا من خلال نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (28) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.233) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية

الذات تعـزى للمستوى التعليمي للأم . إذن من خلال نتائج الجدولين (27) و (28) نقـول أن هـذه الفرضية لم تتحقق ، و بالتالي نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لـــدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمـــي للـــوالدين (الأب – الأم).

الفـــــصل السابع:
مناقشة نتائج الدراسة

- تمهيـــــد.

أولا: مناقشة نتائج الفرضية العامة.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية.

1 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

4 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

5 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

6 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

- خلاصـــة عامة لنتائج الدراسة .

- توصيات و اقتراحات.

تمهيـــد:

بعد عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية في الفصل السابق ، سيتناول الباحث في هذا الفصل مناقشة نتائج فرضيات الدراسة على أساس الإطار النظري و ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة .

أولا: مناقشة نتائج الفرضية العامة.

كان نص الفرضية : " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القلق (حالة – سمة) و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي " .

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، أسفرت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (19) عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين القلق (بوصفه حالة و بوصفه سمة و درجته الكلية) و فاعلية الذات حيث بلغت معاملات الارتباط على التوالي (-0.484) ، (-0.552) ، (-0.545) . و عليه نجد أن هذه الفرضية قد تحققت ، و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة و هي : يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين القلق (حالة – سمة) و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة سعيد (2005) و دراسة إيجليسيا (2005) ودراسة هيام صابر صادق شاهين (2012) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين فاعلية الذات و القلق . و يفسر الباحث هذه النتيجة على ضوء ما أشار إليه **(باندورا ، 1977)** حيث يشير إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في فاعلية الذات ، و يلاحظ أن العلاقة بينهما عكسية ، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية الذاتية [1].

[1]- هيام صابر صادق شاهين : مرجع سبق ذكره ، 2012 ، ص 156 .

ويرى الباحث أن فاعلية الذات تتضمن قدرة الفرد و كفاءته في مواجهة الصعاب ، و على أساسها يتحدد نمط سلوكه ، و تفكيره و انفعالاته ، فمن كانت لديه فاعلية الذات مرتفعة ، زاد معدل العمل لديه ، و داوم على تكرار المحاولة حتى يتحقق هدفه ، كما أنه يتميز بالثقة في النفس ، مما يشعره بالكفاءة في مواجهة مخاوفه من الصعاب التي تعترضه ، و هذا ما يتنافى مع الشعور بالقلق ، باعتبار هذا الأخير (حسب مجمع اللغة العربية (1985)) حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث . أما أصحاب الفاعلية الذاتية المنخفضة فيتميزون بالاستسلام بسرعة عند مواجهة المهام الصعبة ، كما أنهم ينشغلون بنقائصهم و يركزون على النتائج الفاشلة ، و هذا ما يسبب ارتفاع مستوى القلق لديهم ، و عليه نجد أن نتيجة هذا الفرض منطقية ، حيث توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين القلق و فاعلية الذات (أي كلما ارتفع مستوى القلق انخفضت فاعلية الذات لدى الفرد و كذلك العكس) .

و لعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما توصلت إليه نتائج الدراستين التاليتين :

قام ريد و منسون Reid et Monsen (2004) بدراسة تهدف إلى التعرف على كيفية التغلب على الخوف في المدارس و فهم و إدارة القلق و قد أشارت نتائج الدراسة إلى ثلاثة أمور رئيسية ترتبط ارتباطا وثيقا بالقلق و المتمثلة بفاعلية الذات و القبول الذاتي و مستوى مهارة حل المشكلات ، فكلما زادت هذه المتغيرات انخفض مستوى القلق لدى الفرد و كلما انخفضت ارتفع مستوى القلق لدى الفرد [1].

و في دراسة باباك و آخرون Babak et al (2008) بعنوان الضغط الإدراكي و فاعلية الذات و علاقتهما بالحالة النفسية الجيدة لدى طلاب المدارس العليا بإيران ، و هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين حالة الصحة النفسية و علاقتها بالضغط الإدراكي و فاعلية الذات المدركة بين المراهقين الذكور من الطلاب الإيرانيين ، و قد بلغت عينة الدراسة (866) طالبا من طلاب المدارس العليا طبق عليهم مقياس الصحة العامة (Gold berg et al , 1997) و الذي اشتمل على أبعاد تضمنت بعد الأعراض الجسمانية

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص 113 .

القلق ، اضطراب الوظائف الاجتماعية ، الاكتئاب الحاد و كذلك استخدم الباحثون مقياس الضغوط إعداد (Cohen , 1983) و مقياس فاعلية الذات لسوارزر و جوروساليم (Sohwarzer et Jerusalem) ، و كشفت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية الذات تؤثر على الصحة النفسية و الاستجابة للضغوط لدى المراهقين .

كما أوضحت نتائج الدراسة أن الذين لديهم فاعلية ذات عالية و مرتفعة يستطيعون مواجهة الضغوط و صحتهم النفسية جيدة بينما الذين لديهم فاعلية ذات أقل يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها مما يؤدي إلى زيادة التوتر و التعرض للقلق و الاضطراب النفسي [1].

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية.

1 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

كان نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ".

و بعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس القلق (حالة – سمة) ، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (20) كالتالي :

قيمة **" Sig"** في حالة القلق تساوي (0.285) ، و في سمة القلق تساوي (0.934) و في الدرجة الكلية للقلق تساوي (0.515) و هي كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي نجد أن هذه الفرضية لم تتحقق ، إذن نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في القلق (حالة – سمة) .

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص 134 .

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة عثمان (1993) و دراسة أمل الأحمد (2001) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في القلق تبعا للجنس .

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة ناهد سعود (2005) و دراسة ريتشارد (2005) و دراسة باتريسيا فوجيك (2007) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في القلق تبعا للجنس لصالح الإناث .

و يفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية و هي عدم وجود فروق في القلق (حالة – سمة) تبعا للجنس (ذكور – إناث) ، و هذا يدل على تمتع الذكور و الإناث بمستويات من القلق متقاربة ، و يمكن تفسير هذا التقارب إلى أن كل من الذكر و الأنثى يتعرض لنفس الضغوط النفسية سواء كان هذا في البيئة الأسرية أو المدرسية أو حتى المجتمعية ، و يمكن أن يرجع هذا التقارب إلى نفس التدعيم الذي يتلقاه كل من الذكور و الإناث ، باعتبارهم مقبلون على امتحان شهادة البكالوريا و هم مطالبون بالنجاح في هذه الشهادة على حد سواء ، و يأتي هذا التقارب أيضا فيما عرفته المجتمعات العربية و منها الجزائرية من تغير ، حيث أصبح النجاح لا يقتصر على الذكر بل حتى الأنثى أصبحت مطالبة به ، لأنها أصبحت فعالة في المجتمع و فتحت لها أفاق و مجالات عديدة .

2 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

كان نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي – أدبي) ".

و بعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الأدبيين و العلميين في مقياس القلق (حالة – سمة) ، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (21) كالتالي :

قيمة **" Sig"** في حالة القلق تساوي (0.174) ، و في سمة القلق تساوي (0.071) ، و في الدرجة الكلية للقلق تساوي (0.098) و هي كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي نجد أن هذه الفرضية لم تتحقق ، إذن نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين و العلميين في القلق (حالة – سمة) .

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة أمل الأحمد (2001) و دراسة محمود عشري (2004) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في القلق تبعا للتخصص .

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة عثمان (1993) و دراسة ناهد سعود (2005) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في القلق تبعا للتخصص لصالح الأدبيين .

و يفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية و هي عدم وجود فروق في القلق (حالة – سمة) تبعا للتخصص (علمي – أدبي) ، و هذا يدل على أن تلاميذ هذه الفئة يتمتعون بمستويات من القلق متقاربة سواء كانوا من الأقسام العلمية أو الأقسام الأدبية ، و من الممكن أن هذا التقارب يرجع إلى أن هذه الفئة (أي تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي) تتعرض لنفس الضغوط النفسية ، و على عاتقهم أيضا نفس الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه (و هو النجاح في امتحان شهادة البكالوريا) لإرضاء أنفسهم أولا ثم إرضاء المحيطين

بهم ، و هذا ما يجعلهم يعيشون نفس الظروف سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية ، و من هذا المنطلق أصبح النجاح لا يقتصر على تخصص دون آخر ، لأن وزارة التربية و من خلال الإصلاح التربوي الذي سعت إليه فتحت أفاقا واسعة في جميع التخصصات ، بحيث أصبح التلميذ الناجح في أي تخصص بإمكانه تحقيق أهدافه الدراسية و حتى المهنية ، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة العمرية تقابل مرحلة المراهقة و ما لها من مطالب نمو خاصة بهذه المرحلة التي تتميز بالطاقة و النشاط و الحيوية و الطموحات الكثيرة التي يسعون إلى تحقيقها .

3 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

كان نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم)".

و بعد اختبار هذه الفرضية باستخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في القلق (حالة – سمة) وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب و الأم) ، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين رقم (23) و رقم (24) كالتالي :

في الجدول رقم (23) كانت قيمة **" Sig"** في سمة القلق تساوي (0.134) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، أما في حالة القلق و الدرجة الكلية للقلق فقد بلغت قيمة **" Sig"** على التوالي (0.016) و (0.032) و هي كلها أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق دال إحصائيا ، و بالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق (حالة – سمة) تعزى للمستوى التعليمي للأب ، و بالرجوع للجدول رقم (22) نجد الفرق لصالح فئة المستوى الابتدائي حيث بلغ فيه المتوسط الحسابي (97.11) و بانحراف معياري قدره (20.55) و كان أعلى من المتوسطات الحسابية للمستويات الأخرى ، أما في الجدول رقم (24) كانت قيمة **" Sig"** في كل من حالة القلق و سمة القلق

و الدرجة الكلية للقلق على التوالي (0.884) ، (0.705) ، (0.988) و هي كلها أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق (حالة – سمة) تعزى للمستوى التعليمي للأم . إذن من خلال نتائج الجدولين (23) و (24) نقول أن هذه الفرضية قد تحققت جزئيا ، و بالتالي نقبل الفرضية البديلة و هي : توجد فروق دالة إحصائيا في القلق (حالة – سمة) لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

حيث اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمود عشري (2004) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى تعليم الوالدين و بين قلق المستقبل لدى الأبناء (أي كلما ازداد مستوى تعليم الوالدين ، كلما انخفض مستوى القلق تجاه المستقبل للأبناء) .

و يفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية و هي عدم وجود فروق في سمة القلق بينما توجد فروق في حالة القلق و الدرجة الكلية للقلق تبعا للمستوى التعليمي للأب . و عدم وجود فروق في القلق (حالة – سمة) تبعا للمستوى التعليمي للأم . حيث كانت الفروق عند الآباء لصالح فئة المستوى التعليمي المتدني ، حيث يرتفع القلق لدى الأبناء لآباء مستواهم التعليمي متدني نظرا لعدم معرفتهم بمناهج و طرق التدريس لتعليم الأبناء ، مما يؤدي بالأبناء إلى الاعتماد على أنفسهم في عملية التحصيل الدراسي ، و كذلك عدم اطلاع هؤلاء الآباء على أساليب المعاملة الوالدية الصحيحة ، مما يؤدي إلى شعور الأبناء بعدم الأمن و الاستقرار النفسي و بالتالي ارتفاع مستوى القلق لديهم .

أما وجود الفروق عند الآباء و عدم وجوده عند الأمهات فهذا راجع إلى أن الأب و إحساسه بالمسؤولية الأبوية أدرى من الأم بكثرة الضغوط الحياتية و ما تتطلبه من الطلبة المراهقين حتى يصبحوا راشدين فاعلين و منتجين في المجتمع ، و كما سبق و أن ذكرنا فكل واحد من هؤلاء الآباء يدعم و يشجع حسب مستواه و حسب ما اطلع عليه

أما الأمهات فدورهم يتقارب نوعا ما و يكمن في تدعيم و تشجيع الأبناء و مطالبتهم بالنجاح في الامتحان ، لهذا لا يختلف القلق لدى العينة باختلاف المستوى التعليمي للأم

4 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

كان نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ".

و بعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور و الإناث في مقياس فاعلية الذات ، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (25) كالتالي :

قيمة **" Sig"** تساوي (0.472) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي نجد أن هذه الفرضية لم تتحقق ، إذن نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات .

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة محمود الآلوسي (2001) و دراسة ديان (2003) ودراسة هويدة حنفي محمود و فوزية عبد الباقي الجمالي (2010) و دراسة هيام صابر صادق شاهين (2012) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس .

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة راني (2000) و دراسة صابر عبد القادر (2003) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس لصالح الذكور .

كما تختلف أيضا مع ما توصلت إليه دراسة خالدي (2007) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس لصالح الإناث .

و يفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية و هي عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس (ذكور – إناث) ، و هذا يدل على تمتع الذكور و الإناث بنفس فاعلية الذات تقريبا ، و يرجع هذا التقارب في فاعلية الذات بين الذكور و الإناث إلى قوة التنافس و المثابرة في تحقيق الهدف (و هو النجاح باعتبار هذه الفئة مقبلون على امتحان شهادة البكالوريا) من طرف الذكر و الأنثى في نفس الوقت ، و هذا نظرا للتشجيع و التدعيم الذي يتلقونه من طرف الآخرين سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية أو حتى خارجهما من أصدقاء و غيرهم ، مما يكسبهم توقعات مرتفعة لإرضاء المحيطين بهم من أولياء و معلمون و أقارب و أصدقاء و غيرهم .

و لعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما أشار إليه **(باندورا ، 1997)** في مصدر الإقناع اللفظي من مصادر فاعلية الذات حيث يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع و التدعيم من الآخرين ، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي ،فالأخرون في بيئة التعلم (المعلمون ، الزملاء ، أو الأقران أو الوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة ، و قد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات [1].

5 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

كان نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي) ".

و بعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس فاعلية الذات ، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (26) كالتالي :

قيمة **" Sig"** تساوي (0.343) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي نجد أن هذه الفرضية لم تتحقق ، إذن نرفض

[1] - هيام صابر صادق شاهين : مرجع سبق ذكره ، 2012 ، ص 156 .

الفرضية البديلـة و نقبـل الفرضية الصفريـة و هي : لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين و العلميين في فاعلية الذات .

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من دراسة راني (2000) و دراسة محمود الآلوسي (2001) و دراسة خالدي (2007) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للتخصص .

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة هويدة حنفي محمود و فوزية عبد الباقي الجمالي (2010) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للتخصص لصالح العلميين .

و يفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية على أساس أن فاعلية الذات متغير خاص بشخصية الفرد ذاته ، و لا تتشكل بالمحتوى المعرفي لاختصاص دون الآخر ، لأن مصادرها واضحة و هي أربعة كما حددها باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية و هي الإنجازات الأدائية (و تعني نجاح أو فشل الفرد في أداء المهام) ، و الخبرات البديلة (أي نجاح أو فشل الآخرين يؤثر على أداء الفرد) ، كذلك الإقناع اللفظي (و يعني التشجيع و التدعيم من طرف الآخرين خاصة الموثوق بقدرتهم أو من نحبهم) ، و الحالة الفيسيولوجية و الانفعالية أيضا لها تأثير حيث يجب التقليل من ردود الأفعال الشديدة ، و هذه المصادر هي التي تولد الاعتقادات اللازمة (أي فاعلية الذات) للتصدي لأي موقف و حل المشكلات بنجاح في كلا التخصصين و لا تقتصر على تخصص معين ، لأن الطالب يجد و يجتهد لتحقيق هدفه و هو النجاح مهما كان تخصصه ، كل هذا يجعل الطلبة يعيشون نفس الظروف و العوامل في كلا التخصصين ، مما يؤدي إلى عدم تأثير التخصص على فاعلية الذات .

6 – مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

كان نص الفرضية : " توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

و بعد اختبار هذه الفرضية باستخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفروق بين درجات التلاميذ في فاعلية الذات وفقا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم) كانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين رقم (27) و رقم (28) :

في الجدول رقم (27) كانت قيمة **" Sig"** تساوي (0.086) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للمستوى التعليمي للأب ، أما في الجدول رقم (28) كانت قيمة **" Sig"** تساوي (0.233) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ، و عليه فإن الفرق غير دال إحصائيا ، و بالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تعزى للمستوى التعليمي للأم . إذن من خلال نتائج الجدولين (27) و (28) نقول أن هذه الفرضية لم تتحقق ، و بالتالي نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية الصفرية و هي : لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

و يفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية و هي عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للمستوى التعليمي للوالدين ، و هذا يدل على تمتع أفراد العينة بفاعلية ذات متقاربة ، و يمكن تفسير ذلك على أنه تقتصر مهمة أولياء التلاميذ على تحضير الجو المناسب للتلميذ كي يتمدرس في أحسن الظروف و ذلك ماديا و معنويا حتى إحساسه بالدفء العاطفي ، و هذا ما يتجلى و يبدوا ظاهرا في بيئتنا خاصة مع هذه الفئة (أي عينة دراستنا و هم التلاميذ المقبلون على امتحان شهادة البكالوريا) حيث نجد كل الأسر تسخر كل ما لديها لإنجاح ابنها أو ابنتها ، و كمثال على ذلك نجد حتى الأسر الميسورة ماديا تكلف نفسها و تقحم ابنها في الدروس الخصوصية التي أصبحت في وقتنا الحاضر مكلفة جدا ، و عليه نجد أن الفروقات في المستوى التعليمي للوالدين ليس لها تأثير على فاعلية الذات لدى التلاميذ ، باعتبارهم كلهم أولياء و كل يشجع و يدعم ابنه بما توفر لديه من إمكانيات مادية و معنوية .

و لعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما أسفرت عنه نتائج دراسة **كيلر Keller (2004)** بعنوان العلاقة بين السلوكيات الأبوية و النضج المهني و الفاعلية الذاتية لدى المراهقين ، و قد هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين السلوكيات الأبوية و النضج المهني لدى المراهقين ، و تألفت عينة الدراسة من (293) طالب في الصف الثامن ، طبق عليهم مقياس السلوكيات الأبوية ، و مقياس النضج المهني ، و مقياس فاعلية الذات لاتخاذ القرار المهني ، هذا بالإضافة إلى أنه قام (147) أب من آباء المراهقين باجتياز مقياس السلوكيات الأبوية ، و قد أسفرت النتائج عن أن السلوكيات الأبوية ترتبط بالنضج المهني للمراهقين . و تبدو السلوكيات الأبوية العاطفية أكثر وضوحا و ذلك بالمقارنة بالسلوكيات التعليمية و تميل الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني لدى المراهقين .

كما تتوسع نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى في مجال المهن لكي يستفيد منها الآباء و المعلمون و ذلك لتنمية مهارات الأسرة في التعامل مع المراهقين [1].

و كذلك دراسة **جراي Gray (2006)** التي أشارت نتائجها إلى فاعلية الدور الأبوي ، حيث قام بدراسة بعنوان فاعلية الذات المدركة بين آباء المراهقين بالمرحلة الوسطى دراسة نوعية ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن معنى فاعلية الذات الأبوية لدى آباء المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين (14 – 17) سنة . و تم استخدام المنهج الوصفي لفحص معتقدات فاعلية الذات الأبوية ، و أهداف و مسؤوليات آباء المراهقين ، و فهم و إدراك دورهم في تطوير شخصية المراهقين .

و تألفت عينة الدراسة من (14) أبا ، و جميع أمهات المراهقين (المرحلة الوسطى) . و لقد تم إجراء مقابلات مع كل مشترك ، و تم تسجيل المقابلات صوتيا ، و نسخت حرفيا بواسطة الباحث.

و من بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن المشتركون قد سجلوا تصورا عاليا للفاعلية في الدور الأبوي ، مستندين على وجهات نظرهم لسلوكيات المراهقين و علاقاتهم

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص 130 .

الحالية معهم ، كذلك شعر المشتركون بدرجات كفاءة مرتفعة في السيطرة على الأداء الأكاديمي لأبنائهم المراهقين و وضع القيود و مراقبة أنشطتهم ، و يعتبر الاتصال المفتوح عبر المحادثات ، و تعليم مهارات حل المشكلة جزءا هاما من علاقة الآباء بالمراهقين و ينعكس هدف المشتركين على مساعدة المراهقين للوصول إلى سن الرشد بأمان و أن يصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع ، و معرفة مسؤولياتهم كآباء لأداء دورهم في تعليمهم ، و يعتبر الحفاظ على نتائج أفعال المراهقين من أهم المسؤوليات الأبوية [1].

[1] - غالب بن محمد علي المشيخي : مرجع سبق ذكره ، 2009 ، ص ص 132 - 133 .

- خلاصة عامة لنتائج الدراسة :

إن إخفاق الطالب و عدم نجاحه لا يتوقف فقط على البيئة المدرسية و ما تحتويه من فريق تربوي و إداري أو إلى البيئة الأسرية أو المجتمعية ، و إنما قد يرجع الإخفاق إلى الطالب في حد ذاته إن لم يتم تفعيل أداءه و سلوكه بالشكل الجيد من طرف المحيطين به (من أولياء ، معلمون ، إداريون و رفاق) حتى يكون قادرا على تحقيق أهدافه . و من هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية " القلق و علاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي " باعتبار متغير فاعلية الذات أفضل متنبأ بسلوك و أداء الفرد ، لأنها تقوم على تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ، و مدى مثابرته ، و للجهد الذي سيبذله في التعامل مع المواقف الصعبة و تحديه للصعاب . كما أنها تعتبر أي الفاعلية الذاتية من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فعالة في مواجهة القلق .

و انطلاقا من الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية التي تفرعت عنها بغرض اختبارها ميدانيا ، لقد أسفرت الدراسة الميدانية على النتائج التالية :

1 – يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين القلق (حالة – سمة) و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي .

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في القلق (حالة – سمة)

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين و العلميين في القلق (حالة – سمة).

4 – عدم وجود فروق في سمة القلق ، بينما توجد فروق في حالة القلق و الدرجة الكلية للقلق تبعا للمستوى التعليمي للأب عند مستوى الدلالة (0.05) . و عدم وجود فروق في القلق (حالة – سمة) تبعا للمستوى التعليمي للأم . حيث كانت الفروق عند الآباء لصالح فئة المستوى التعليمي المتدني .

5 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات .

6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين و العلميين في فاعلية الذات .

7 - لا توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين (الأب – الأم).

و كخلاصة لما تم التوصل إليه من نتائج يمكن القول بأن الدراسة قد حققت هدفها الرئيسي و هو الكشف عن العلاقة بين القلق و فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، و تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الأولى – في حدود علم الباحث – التي تدرس هاذين المتغيرين مجتمعين معا في البيئة الجزائرية.

- توصيات و اقتراحات.

يستعرض الباحث في هذا العنصر بعض التوصيات ، و استكمالا لهذه الدراسة يقترح بعض البحوث لأهمية إجرائها من طرف الباحثين :

- الاهتمام بفاعلية الذات لدى التلاميذ من خلال إثراء المحتوى الدراسي بمضامين و نشاطات تسهم في تنمية فاعلية الذات لديهم .

- إعداد برامج إرشادية لتنمية فاعلية الذات في جميع المراحل التعليمية .

- إعداد برنامج إرشادي لخفض القلق لدى التلاميذ خاصة عند الإقبال على الامتحانات.

- السعي إلى خلق جو يسوده الأمن و الاستقرار داخل الأسرة و حتى في المدرسة ، و العمل على مواجهة الأسباب المؤدية للقلق ، نتيجة لتأثيره على النمو النفسي للطالب المتمدرس .

- إشراك التلميذ في الأنشطة الجماعية و المناقشة ، حتى يتمكن من اكتساب فن التعامل مع المواقف الصعبة و يتعود على حل المشكلات ، مما يسهم في رفع كفاءته المعرفية .

- ضرورة توعية التلاميذ بالثقة في قدراتهم و في أنفسهم على المثابرة و بذل الجهد حتى تحقيق النجاح .

- ضرورة تكاثف الجهود ، و تقديم كافة التسهيلات من طرف الطاقم الإداري و التربوي ، خاصة مع هذه الفئة باعتبارها مقبلة على امتحان شهادة البكالوريا .

- ضرورة مرافقة مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني للتلميذ في كل الأطوار الدراسية ، ليكون له سندا في المواقف الصعبة التي تواجهه و حتى في حل المشكلات .

- الاهتمام بإجراء بحوث و إصدار مؤلفات عربية خاصة بمتغير فاعلية الذات نظرا لندرتها بالمكتبات العربية ، إضافة إلى ترجمة الأجنبية منها .

- إجراء دراسة حول متغير فاعلية الذات و مدى تأثيره على الإنجاز الدراسي .

- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية على عينات أخرى من مختلف المراحل التعليمية .

- إجراء دراسات أخرى تتناول متغير القلق و علاقته بمتغيرات أخرى كتقدير الذات و دافعية التعلم .

- إجراء دراسات تتناول متغير فاعلية الذات و علاقتها بمتغيرات أخرى .

المراجع

أولا : المراجع باللغة العربية

01- إبراهيم أحمد : التنظيم الذاتي للتعلم و الدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية) ، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس ،العدد الواحد و الثلاثون (الجزء الثالث) ، مصر ، 2007 .

02- إبراهيم وجيه محمود : المراهقة خصائصها و مشكلاتها ، دار المعارف الإسكندرية ، مصر ، 1981 .

03- أبو سليمان بهجت عبد المجيد : أثر الاسترخاء و التدريب على حل المشكلات في خفض القلق و تحسين الكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة الصف العاشر القلقين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ،2007.

04- أصلان صبح المساعيد : التفكير العلمي عند طلبة الجامعة و علاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، ص 679 – 707 ، الأردن ، 2011 .

05- العناني حنان عبد الحميد : الصحة النفسية ، دار الفكر للطباعة و النشر ، الأردن ، 2000 .

06- العيسوي عبد الرحمن : علم النفس و الإنسان ، الدار الجامعية ، مصر ، 1993.

07- العيسوي عبد الرحمن : علم النفس النمو ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1995 .

08- العيسوي عبد الرحمن : الجديد في الصحة النفسية ، الطبعة الأخيرة ، دار منشأ المعارف ، الإسكندرية ، مصر ، 2001 .

09- الميثاق الوطني ، حزب جبهة التحرير الوطني ، الجزائر ، 1986 ، ص 279 .

10- أمثال هادي الحويلة : القلق والاسترخاء العضلي المفاهيم والنظريات والعلاج ، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت ،2010 .

11- أنس شكشك : القلق رهاب العصر أسبابه وعلاجه،دارالكتاب العربي ،بيروت-لبنان،2009 .

12- بوفلجة غياث : التربية و التكوين بالجزائر ، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر ، 2002 .

13- ترجمة علي حسين حجاج و مراجعة عطية محمود هنا : نظريات التعليم – دراسة مقارنة – ج2 ، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، 1986 .

14- تركي رابح : أصول التربية و التعليم ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1981 .

15- تيليوين الحبيب : التكوين في التربية ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران ، الجزائر ، 2002 .

16- جابر عبد الحميد جابر و صفاء الأعسر و إبراهيم قشقوش : مقدمة في علم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1985.

17- جولتان حسن حجازي : فاعلية الذات و علاقتها بالتوافق المهني و جودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 9 ، عدد 4 ، ص 419 – 433 ، 2013 .
18- حامد عبد السلام زهران : علم النفس النمو – الطفولة و المراهقة ، ط5 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1995 .
19- حسين علي فايد : الاضطرابات السلوكية ، كلية الآداب ، القاهرة ، مصر ، 2001 .

20- خالد بن الحميدي هدمول العنزي : ادراك القبول-الرفض الوالدي والافكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية ، رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس ، المملكة العربية السعودية ، 2010 .

21- خولة بنت عبد الله السبتي العبد الكريم : مشكلات المراهقات الاجتماعية و النفسية و الدراسية ، رسالة لنيل درجة الماجستير في الدراسات الاجتماعية ، المملكة العربية السعودية، 2004 .
22- دانيا الشبؤون : القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين ، مجلة جامعة دمشق، المجلد27-العدد الثالث + الرابع،2011.

23- رامي محمود اليوسف : المهارات الاجتماعية و علاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية ، المجلد الحادي و العشرون ، العدد الأول ، 2013 .
24- رشاد علي عبد العزيز موسى : علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر ، 1994 .
25- رفقة خليف سالم : علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد الثالث و العشرون ، الأردن ، 2008 .
26- رمضان محمد القذافي و محمد الفالوقي : العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، ط3 ، 1997 .
27- روبين داينز : إدارة القلق، دار الفاروق للنشر والتوزيع ، ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق ، القاهرة ، مصر ،2006 .

28- زيدان محمد مصطفى : النمو النفسي للطفل و المراهق و أسس الصحة النفسية ، ط1 ، مكتبة الدكتور قطب ، مصر ، 1972 .
29- سامي عيسى حسونة : الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الثالث عشر ، العدد الثاني ، ص 122 – 149 ، 2009 .

30- سيغموند فرويد : ترجمة محمد عثمان نجاتي ، الكف – العرض – القلق ،ط4 ، دار الشروق ، القاهرة ، مصر ، 1989.
31- عايد محمد عثمان : درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين و علاقتها ببعض المتغيرات ، المركز الفلسطيني للإرشاد ، 2006 .
32- عباس محمود عوض : المدخل إلى علم نفس النمو الطفولة – المراهقة – الشيخوخة ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، 1999.
33- عبد الحكيم المخلافي : فاعلية الذات الأكاديمية و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة صنعاء ، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – ملحق – 2010 .
34- عبد الفتاح محمد دويدار : سيكولوجية النمو و الارتقاء ، دار المعرفة العربية ، جامعة الإسكندرية ، مصر ، 1996.
35- عقل محمود عطا حسين : النمو الإنساني الطفولة و المراهقة ، دار الخريجي للنشر و التوزيع – الرياض ، ط4 ، 1997 .
36- علي بن محمد : معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية " الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية " ،ط1، دار الأمة ، الجزائر ، 2001 .
37- غالب بن محمد علي المشيخي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف ، رسالة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس ، المملكة العربية السعودية ، 2009 .
38- فاروق السيد عثمان : القلق و إدارة الضغوط النفسية ،ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 2001 .
39- فاضل عبد القادر: كيف تتغلب على القلق والاكتئاب، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان - الأردن ،2005 .
40- فاضل محسن يوسف الميالي و عباس نوح سليمان الموسوي : قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة ، دراسة جامعة الكوفة ، العراق ، 2010 .
41- فتحي الزيات : البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية و محدداتها (مداخل و نماذج و نظريات) ، ج2 ، في سلسلة علم النفس المعرفي ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، 2001 .
42- فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، ط2 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1975.
43- فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربي للطباعة و النشر ، القاهرة ، مصر ، 1977.
44- قوعيش مغنية : أساليب التسيير الصفي للمدرسين و علاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة مستغانم ، الجزائر ، 2012.
45- كلير فهيم : المشاكل النفسية للمراهق ، ط 2 ، دار نوبار للطباعة ، القاهرة ، مصر ، 1987.
46- كمال أحمد الإمام النشاوي : فعالية الذات و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، مصر 2006 .

47- لطفي الشربيني : تقديم حسين الجزائري ، المرجع الشامل في علاج القلق ، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان ، 2010 .
48- ماهر عرفات : نظرية التعلم الاجتماعي – التعلم بالملاحظة (ألبرت باندورا) ، دراسة كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ، 2010 .
49- محدب رزيقة : الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق(حالة- سمة) ، جامعة تيزي وزو ، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس المدرسي ، الجزائر ،2011 .
50- محمد إبراهيم الفيومي : القلق الإنساني – مصادره –تياراته- علاج الدين له ، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية ،1991 .
51- محمد أحمد بيومي خليل : سيكولوجية العلاقات الأسرية ، دار قباء للطباعة و النشر ، القاهرة ، مصر ، 2000 .
52- محمد عبد الهادي الجبوري : قلق المستقبل و علاقته بكل من فاعلية الذات و الطموح الأكاديمي و الاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح- الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا ، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس و علوم التربية ، 2013.
53- مريم بن سكيريفة و غزال نعيمة : علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين ، الملتقى الوطني الثاني حول : الاتصال و جودة الحياة في الأسرة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر ، 2013 .
54- مصطفى أبو سعد : الأطفال المزعجون ، شركة الإبداع الفكري - الكويت ، 2006 .
55- مصطفى أبو سعد : المراهقون المزعجون ، شركة الإبداع الفكري – الكويت ، 2010 .
56- معاوية أبو غزال و شفيق علاونة : العدالة المدرسية و علاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد – الأردن – دراسة تطورية ، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – العدد الرابع ، 2010 .
57- معوض خليل معوض : سيكولوجية النمو الطفولة و المراهقة ، ط 3 ، دار الفكر العربي 1994.
58- منال زكريا حسين و محمد سعد محمد و خالد عبد المحسن بدر : كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل و الاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات ، دراسات نفسية ، المجلد 20 ، العدد 2 ، القاهرة ، مصر ، 2010 .
59– نيفين عبد الرحمان المصري: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة ، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس ، فلسطين ، 2011 .
60- هويدة حنفي محمود و فوزية عبد الباقي الجمالي : فاعلية الذات المدركة و مدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين و المتعثرين دراسيا ، أما راباك مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا ، المجلد الأول ، العدد الأول ، 2010
61- هيام صابر صادق شاهين : فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق و تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 28 ، العدد الرابع ، 2012 .

62- وزارة التربية الوطنية : القرار الوزاري رقم 50 المتضمن "تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي " ، المؤرخ في 10 ماي ، الجزائر ، 2005 .
63- وزارة التربية الوطنية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية رقم 08 / 04 المؤرخ في 23 يناير 2008 ، عدد خاص ، الجزائر ، فيفري 2008 .
64- وفاء محمد احميدان القاضي : قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة ، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية ، فلسطين، 2009 .
65- يحيى الرافعي : نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة ، برنامج الدكتوراه في علم النفس ، جامعة أم القرى–المملكة العربية السعودية.

ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية

66- Albert Bandura : Self-efficacy toward A unifying theory of behavioral change , psychological review , 84-2 , pp 191-215 , 1977 .

67- Albert Bandura : self-efficacy Mechanism in human agency , American psychologist, vol 37, N2 , 1982

68 - Albert Bandura :: Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy , developmental psychology , 1989 .

69- Albert Bandura : Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning . Educational psychologist , 28(2) , 1993 .

70- Albert Bandura : Self-efficacy in ramachaudran (ed) , Encyclopedia of human behavior , Vol 4 , pp 71-81 , New york , 1994

71-Dictionnaire encyclopedique , Larousse , 1998 .

الملاحق

الملحق 1 : مقياس قلق حالة – سمة (لسبيلبرجر)

مقياس (ط1):

التعليمة :

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم ، اقرأ كل عبارة بعناية وضع

علامة (x) أمام العبارة و تحت الاختيار الذي يشير إلى ما تشعر به .

ليس هناك عبارة ذات إجابة صحيحة أو خاطئة ، و لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة ، تذكر ان تختار الإجابة التي تصف ما تشعر به حاليا .

الرجاء لا تترك عبارة دون الإجابة عليها و تأكد أن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا مسبقا على مساهمتكم.

الرقم	البنـــــــود	مطلقا	قليلا	أحيانا	كثيرا
01	أشعر بالهدوء				
02	أشعر بالأمان (بعيد عن الخطر)				
03	أشعر بالتوتر				
04	أشعر بالأسف				
05	أشعر بالاطمئنان				
06	أشعر بالاضطراب				
07	أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة				
08	أشعر بالراحة				
09	أشعر بالقلق				
10	أشعر بالسرور				
11	أشعر بالثقة بالنفس				
12	أشعربالنرفزة				
13	أشعربالثوران				
14	أشعر بتوتر زائد				
15	أشعر بالاسترخاء				
16	أشعر بالرضا				
17	أشعر بالضيق				
18	أشعرأني مستثار جدا (لدرجة الغليان)				
19	أشعر بالسعادة العميقة				
20	أشعر بأني أدخل السرور على الآخرين				

مقياس (ط2):

التعليمة :

فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الأفراد في وصف أنفسهم ، اقرأ كل عبارة بعناية وضع

علامة (x) أمام العبارة و تحت الاختيار الذي يشير إلى ما تشعر به عامة .

ليس هناك عبارة ذات إجابة صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة ، تذكر ان تختار الإجابة التي تصف ما تشعر به عموما .

الرجاء لا تترك عبارة دون الإجابة عليها و تأكد أن المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

الرقم	البنـــــــود	مطلقا	أحيانا	غالبا	دائما
21	أشعر بأني أدخل السرور على الآخرين				
22	أتعب بسرعة				
23	أشعر بالميل إلى البكاء				
24	أتمنى لو كنت سعيدا مثلما يبدو الآخرين				
25	أفقد السيطرة على الأشياءلأنني لا أستطيع اتخاذ قراريبسرعة كافية				
26	أشعر بالراحة				
27	أنا هادئ الأعصاب				
28	أشعر أن المصاعب تتراكم لدرجة أنني لا أستطيع التغلب عليها				
29	أشعر بأنني قلق بشدة على أمور لا تستحق ذلك				
30	أنا سعيد				
31	أميل إلى تصعيب الأمور				
32	ينقصني الشعور بالثقة بالنفس				
33	أشعر بالأمان				
34	أحاول تجنب مواجهة الأزمات و الصعوبات				
35	أشعر بالحزن				
36	أشعر بالرضا				
37	تجول في ذهني بعض الأفكار التافهة و تضايقني				
38	تؤثر عليا خيبة الأمل بشدة لدرجة لاأستطيع إبعادها عن ذهني				
39	أنا شخص مستقر				
40	أصبح في حالة من التوتر و الاضطراب عندما أفكر كثيرا في اهتماماتي و ميولي الحالية				

الملحق 2 : مقياس فاعلية الذات إعداد عادل العدل (2001)

التعليمة :

أخي الطالب أختي الطالبة السلام عليكم و رحمة الله و بركاته .

هذا المقياس يشتمل على مجموعة من العبارات ، و التي تعبر عن فاعلية الفرد في التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة ، و أمام كل عبارة أربعة اختيارات هي على الترتيب :

نادرا ، أحيانا ، غالبا ، دائما . آمل أن تقرأ كل عبارة جيدا ،

ثم تضع علامة (x) أمام العبارة و تحت الاختيار الذي يتناسب مع رأيك :

مثال :

العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
أستطيع وضع حلول مناسبة لما يواجهني من مشكلات				

فإذا كنت ترى أنك تستطيع وضع حلول مناسبة لأغلب ما يواجهك من مشكلات فضع علامة (x) أمام العبارة و تحت (غالبا) ، أما إذا كنت ترى أن ذلك يحدث بشكل نادرا ، فضع علامة (x) أمام العبارة و تحت نادرا . . و هكذا .

مع العلم أنه لا توجدإجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بصدق ، كما أن ليس للمقياس زمن محدد و لكن حاول الإجابة بدقة و سرعة و لا تترك أي عبارة دون إجابة فإن الإجابة لأغراض البحث العلمي و لن يطلع عليها سوى الباحث .

الرقم	العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني				
02	إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها				
03	أستطيع وضعالحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني				
04	أتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب				
05	يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني و بين تحقيق أهدافي				
06	يسهل عليَ الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا				
07	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة آمالي				
08	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم				
09	يسهل على زملائي حل كثير من المشاكل التي يصعب عليَ حلها				
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إليَ				

11	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة				
12	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				
13	سيكون لي مستقبلا باهرا				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجدني في مأزق ما				
17	يصعب عليَ إقناع أي إنسان بأي شيء				
18	أستطيع المحافظة على اتزاني في المواقف الصعبة				
19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان				
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي				
21	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي				
22	أتبع جميع إرشادات المرور طالما يلتزم بها الجميع				
23	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على إتباع نفس الأسلوب				
24	يصعب عليَ التفكير في حل أي مشكلة تواجهني				
25	أستطيع الوصول إلى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات				
26	أرى نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي				
27	يصعب عليَ الوصول إلى أهدافي و تحقيق غاياتي				
28	عندما تواجهني مشكلة أجد عندي حلولا كثيرة				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
30	يصعب عليَ التوافق مع أي مجتمعات جديدة				
31	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات				
32	نظرا لقدراتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي أصل إليها				
33	وهبني الله عز و جل من القدرات ما يجعلني أعيش سعيدا				
34	إذا عارضني أحد أكون أنا الخاسر في النهاية				
35	إذا أعاقني أي إنسان يصعب عليَ التغلب عليه				
36	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف				
37	يصعب عليَ إيقاف أي إنسان عند حده				
38	لا أترك حقي مهما كان مع أي إنسان				
39	ترك الإنسان لحقوقه لا يعد انهزامية أو سلبية				
40	على الإنسان أن يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك				
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجآت				

42	سوف أصل إلى مكانة مرموقة في هذا المجتمع				
43	أستطيع قيادة مجموعة من زملائي إلى هدف محدد				
44	ليس من الصعب على أي إنسان أن يقودني إلى ما يريد				
45	أستطيع تحمل كثيرا من المسؤوليات				
46	يمكنني القيام بالقليل من الأدوار في الحياة				
47	تشعر أسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم				
48	وجودي في أي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا و مشوقا				
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به				
50	يكلفني جميع من حولي بالأعمال السهلة				

تصريح بإجراء الدراسة الميدانية

ملحق 03

مديرية التربية لولاية غليـــــزان السنة الدراسية:2014/2013

مركز التوجيه المدرسي والمهني

وادي رهيو

الموضـــــــوع :الدراســـة الميدانـــيـــة.

نحن السيد مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني بوادي رهيو ولاية غليزان نصرح بأن الطالب " **بن مريجة مصطفى** " وفي إطار دراسته الخاصة بالتحضير لرسالة الماجستير بعنوان:" **القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي**".

وبالاستعانة بالفريق التقني للمركز والمتمثل في مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، قد قام بدارسته الميدانية المتمثلة في توزيع المقاييس المعدة لهذه الغاية على مستوى ثانويات مقاطعات الولاية وهذا خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية الجارية.

حرر بوادي رهيو:27-05-2014

السيد مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني

مديرية التربية الوطنية
مركز التوجيه المدرسي والمهني
وادي رهيو

مدير المركز
بلعالية محمد