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

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

# قلق المستقبل و علاقته بكل من فاعلية الذات و وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي

## دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ولاية غليزان

من إعداد الطالب:
بن مريجة مصطفى

تحت إشراف :
أ.د. هني حاج أحمد

## لجنة المناقشة

| | | | |
|---|---|---|---|
| أ.د. قيدوم أحمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة مستغانم | رئيسا |
| أ.د. هني حاج أحمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة مستغانم | مشرفا و مقررا |
| د. مرنيز عفيف | أستاذ محاضر أ | جامعة مستغانم | مناقشا |
| أ.د. بشلاغم يحيى | أستاذ التعليم العالي | جامعة تلمسان | مناقشا |
| أ.د. مكي محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة وهران 2 | مناقشا |
| أ.د. مكي أحمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة وهران 2 | مناقشا |

السنة الجامعية: 2021/2020

# الإهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي هذه:

- إلى أسمى معاني الحب والاحترام والدي رحمهما الله وأدخلهما فسيح جنانه.
- إلى شريكة الحياة زوجتي رزقها الله الصحة والعافية.
- إلى ابنائي عبد الرؤوف ويونس حفظهما الله وأنار لهما طريق النجاح.
- إلى بناتي حفصة وخيرة رجاء متمنيا لهما النجاح والتوفيق في مشوارهما الدراسي.
- إلى إخوتي وأخواتي وجميع أبنائهم كل باسمه وإلى كل أصدقائي.
- إلى كل هؤلاء جميعا أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع ، راجيا من المولى عز وجل أن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا ويزدنا علما.

# كلمة شكـــر

بعد الحمد والامتنان لله عز وجل، أتوجه بالشكر:

- إلى المشرف على هذه الرسالة الأستاذ الدكتور هني الحاج أحمد الذي كان نعم المهتم والمشجع، كما لازمني بملاحظاته وتوجيهاته.

- إلى جميع الطاقم الإداري والتدريسي بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة مستغانم.

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

- كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني في عملية توزيع الاستبيانات وجمعها وذلك بتوفير التسهيلات، وأخص بالذكر العاملين بالمؤسسات التي كانت فيها دراستي (الاستطلاعية والأساسية) والطلبة عينة الدراسة الذين كان لهم الفضل الكبير في إنجاز هذه الدراسة.

- الشكر موصول أيضا إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، ومنهم الاستفادة العلمية.

- إلى هؤلاء جميعا أقول لهم شكر جزيلا.

**الملخــص:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، كما هدفت إلى معرفة الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من 713 تلميذ وتلميذة من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان. وقد استخدمنا لجمع البيانات ثلاثة مقاييس: مقياس قلق المستقبل، مقياس فاعلية الذات ومقياس وجهة الضبط.

وأسفرت المعالجة الاحصائية عن النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في قلق المستقبل.

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

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في فاعلية الذات.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في وجهة الضبط.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في وجهة الضبط.

**الكلمات المفتاحية :** قلق المستقبل – فاعلية الذات – وجهة الضبط.

**Abstract:**

This study aimed at discovering the type of relationship between the future anxiety and the self efficacy and locus of control among the sample of the pupils of the 2nd year of secondary schoo. besides , the study aimed to know the differences between the variables of the study relating to the gender and the school level. the sample compounded 713 pupils of some secondary school in the wilaya of relizane . we used three tests to collect the data : the test of future Anxiety, the self Efficacy test and the test of locus of control.

The statistical analysis revealed the following results:

- the existence of a negative correlation statiscally significant between the future anxiety and the self efficacy.

- the existence of a positive correlation statiscally significant between the future anxiety and the locus of control.

- the existence of a negative correlation statiscally significant between the self efficacy and the locus of control.

- the existence of gender differences between the males and females statiscally significant for the benefit of females.

- there was no differences statiscally significant between the scientific branch and the litterary branch in the future anxiety.

- there was no differences statiscally significant between the males and females in the self efficacy.

- there was no differences statiscally significant between the scientific branch and the litterary branch in the self efficacy.

- there was no differences statiscally significant between the males and females in the locus of control.

- there was no differences statiscally significant between the scientific branch and the litterary branch in the locus of control.

**Key words :** Future anxiety - Self efficacy - Locus of control.

**Résumé:**

L'objectif de l'étude est de montrer la relation entre l'anxiété de futur et l'efficacité de soi ainsi que le locus de contrôle chez un échantillon d'élèves de 2ème année de l'enseignement secondaire. Le deuxième objectif est de montrer les différences entre les variables de l'étude relatives au sexe et à la spécialité. L'échantillon est composé de 713 élèves (garçons et filles) de différents lycées relevant de la direction de l'éducation de la wilaya de Relizane. Nous avons utilisé 03 tests pour le recueil des données: le test de l'anxiété de futur, test de l'efficacité de soi et le test du locus de contrôle.

Il ressort de l'analyse statistique les résultats suivants:

- il existe une corrélation négative statistiquement significative entre l'anxiété de futur et l'efficacité de soi.

- il existe une corrélation positive statistiquement significative entre l'anxiété de futur et le locus de contrôle.

- il existe une corrélation négative statistiquement significative entre l'efficacité de soi et le locus de contrôle.

- il existe des différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans la variable de l'anxiété de futur en faveur des filles.

- il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scientifiques et les littéraires dans la variable de l'anxiété de futur.

- il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans la variable de l'efficacité de soi.

- il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scientifiques et les littéraires dans la variable de l'efficacité de soi.

- il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans la variable de locus de contrôle.

- il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scientifiques et les littéraires dans la variable de locus de contrôle.

**Mots clés :** anxiété de futur - efficacité de soi - locus de contrôle.

| قائمة المحتويات | الصفحة |
| --- | --- |
| الإهداء | 1 |
| كلمة شكر | 2 |
| ملخص الدراسة | 3 |
| قائمة المحتويات | 6 |
| قائمة الجداول | 12 |
| قائمة الأشكال | 14 |
| مقدمة | 15 |
| **الفصل الأول مدخل الدراسة** | |
| إشكالية الدراسة | 21 |
| فرضيات الدراسة | 25 |
| دواعي اختيار الدراسة | 26 |
| أهداف الدراسة | 26 |
| أهمية الدراسة | 27 |
| التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة | 28 |
| حدود الدراسة | 28 |
| **الفصل الثاني قلق المستقبل** | |
| تمهيد | 32 |

| | |
|---|---|
| **أولا:** القلق | 32 |
| مفهوم القلق | 32 |
| أعراض القلق | 37 |
| أسباب القلق | 40 |
| فوائد القلق | 44 |
| النظريات المفسرة للقلق | 45 |
| تعقيب على نظريات القلق | 53 |
| **ثانيا:** قلق المستقبل | 54 |
| مفهوم قلق المستقبل | 54 |
| الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل | 56 |
| أسباب قلق المستقبل | 58 |
| سمات ذوي قلق المستقبل | 60 |
| أثر قلق المستقبل على الفرد | 61 |
| طرق التخفيف من قلق المستقبل | 63 |
| خلاصة | 65 |
| **الفصل الثالث فاعلية الذات** | |
| تمهيـد | 68 |

| | |
|---|---|
| مفهوم فاعلية الذات | 68 |
| الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي | 70 |
| مصادر فاعلية الذات | 72 |
| أبعاد فاعلية الذات | 77 |
| التحليل التطوري لفاعلية الذات | 79 |
| التمييز بين توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج | 81 |
| الفرق بين الفاعلية و الكفاءة | 82 |
| أنواع فاعلية الذات | 83 |
| خصائص فاعلية الذات | 84 |
| العوامل المؤثرة في فاعلية الذات | 87 |
| آثار فاعلية الذات | 89 |
| سمات ذوي فاعلية الذات | 92 |
| دور فاعلية الذات في التعلم من خلال التنظيم الذاتي | 93 |
| تقييم الفاعلية الذاتية | 94 |
| التطبيقات التربوية لنظرية باندورا | 94 |
| خلاصة | 95 |
| **الفصل الرابع وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي)** | |
| تمهيـد | 98 |

| | |
|---|---|
| التطور التاريخي لمفهوم وجهة الضبط | 98 |
| نظرية التعلم الاجتماعي لروتر وأهم المفاهيم المستخدمة فيها | 100 |
| مفهوم وجهة الضبط | 103 |
| أبعاد وجهة الضبط | 107 |
| سمات الأفراد في فئتي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية ) | 109 |
| وجهة الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات | 112 |
| خلاصة | 118 |
| **الفصل الخـامس الدراسة الاستطلاعية** | |
| تمهيـد | 121 |
| أهداف الدراسة الاستطلاعية | 121 |
| إجراءات تطبيق أدوات الدراسة | 121 |
| أدوات الدراسة الاستطلاعية | 123 |
| الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة | 126 |
| **الفصل السـادس الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية** | |
| تمهيد | 143 |
| منهـج الدراسة الأساسية | 143 |
| متغيرات الدراسة الأساسية | 143 |
| الحدود الزمنية و المكانية للدراسة | 144 |

| | |
|---|---|
| عينة الدراسة الأساسية | 144 |
| أدوات الدراسة الأساسية | 146 |
| إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية | 146 |
| الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة | 147 |
| **الفصل السابع عرض نتائج الدراسة** | |
| تمهيد | 150 |
| عرض نتائج الفرضية الأولى | 150 |
| عرض نتائج الفرضية الثانية | 151 |
| عرض نتائج الفرضية الثالثة | 152 |
| عرض نتائج الفرضية الرابعة | 152 |
| عرض نتائج الفرضية الخامسة | 153 |
| عرض نتائج الفرضية السادسة | 154 |
| عرض نتائج الفرضية السابعة | 155 |
| عرض نتائج الفرضية الثامنة | 156 |
| عرض نتائج الفرضية التاسعة | 157 |
| **الفصل الثامن مناقشة نتائج الدراسة** | |
| تمهيد | 161 |

| | |
|---|---|
| مناقشة نتائج الفرضية الأولى | 161 |
| مناقشة نتائج الفرضية الثانية | 163 |
| مناقشة نتائج الفرضية الثالثة | 165 |
| مناقشة نتائج الفرضية الرابعة | 167 |
| مناقشة نتائج الفرضية الخامسة | 169 |
| مناقشة نتائج الفرضية السادسة | 171 |
| مناقشة نتائج الفرضية السابعة | 173 |
| مناقشة نتائج الفرضية الثامنة | 174 |
| مناقشة نتائج الفرضية التاسعة | 176 |
| استنتاج عام لنتائج الدراسة | 178 |
| توصيات واقتراحات | 180 |
| قائمة المراجع | 182 |
| الملاحق | 197 |

# قائـمة الجداول


| الرقم | عنـوان الجـدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس | 122 |
| 02 | يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي | 122 |
| 03 | يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص الدراسي | 122 |
| 04 | يوضح مفتاح تصحيح مقياس قلق المستقبل | 125 |
| 05 | يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل | 126 |
| 06 | يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس قلق المستقبل | 127 |
| 07 | يوضح معاملات الثبات لمقياس قلق المستقبل | 128 |
| 08 | يوضح مفتاح تصحيح مقياس فاعلية الذات | 130 |
| 09 | يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات | 131 |
| 10 | يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس فاعلية الذات | 133 |
| 11 | يوضح معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات | 133 |

| | | |
|---|---|---|
| 12 | يوضح مفتاح التصحيح لمقياس مصدر الضبط لروتر | 136 |
| 13 | يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط | 138 |
| 14 | يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس وجهة الضبط | 139 |
| 15 | يوضح معاملات الثبات لمقياس وجهة الضبط | 140 |
| 16 | يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات المختارة والتخصص والجنس | 145 |
| 17 | يوضح معامل الارتباط بين قلق المستقبل وفاعلية الذات | 150 |
| 18 | يوضح معامل الارتباط بين قلق المستقبل ووجهة الضبط | 151 |
| 19 | يوضح معامل الارتباط بين فاعلية الذات ووجهة الضبط | 152 |
| 20 | يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في قلق المستقبل | 153 |
| 21 | يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في قلق المستقبل | 154 |
| 22 | يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات | 155 |
| 23 | يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في فاعلية الذات | 156 |
| 24 | يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في وجهة الضبط | 157 |
| 25 | يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في وجهة الضبط | 158 |

## قائـمة الأشكال


| الرقم | عنـــــوان الشكـل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح الخريطة المعرفية للقلق | 34 |
| 02 | يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة | 71 |
| 03 | يوضح مصادر فعالية الذات | 76 |
| 04 | يوضح ابعاد فاعلية الذات | 78 |
| 05 | يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج | 81 |

**مقدمـــــة :**

يعتبر قلق المستقبل من المتغيرات التي استرعت انتباه الباحثين في مجال التربية وعلم النفس للوقوف على أهم العـوامـل والظـروف التي تؤثر فيه، خاصة مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتطور المعرفي المتزايد الذي يفرض على المجتمع مواكبته خاصة منهم فئة الشباب التي لا تزال في سن التمدرس، باعتبارها مقبلة على مستقبل أكثر انفتاحا، وهذا من خلال الدراسة في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه، وعلى هذا الأساس اهتم العديد من الباحثين بـدراسة العمليـات المفتاحيـة والإجـراءات الـلازمة التي لها دور الوسيط بحيث يـوجــه مـن خلالـها تلاميذ المدارس نحو اكتساب المعرفـة دون تعرضهم للضغوطات والاحباطات والخوف مما يخبأه المستقبل الغامض التي قد تواجههم و يكون القلق من المستقبل نتيجة لها. ومن بين هاته الدراسات:

ما أشار إليه باندورا Bandura (1985) في نظريته للتعلم الاجتماعي، حيث ركز على دور الفعالية الذاتية في مواجهة الضغوط، وأشار إلى أن الأفراد يمتلكون نظاما ذاتيا هو الذي يمكنهم من السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وهو نظام يتضمن قدرات وتخطيط الاستراتيجيات والقدرة على التأمل الذاتي و تقييم المواقف، ومن ثمة التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام. ومن هنا فإن الفعالية الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل وذلك بأن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تؤثر بقوة على الطرائق التي يتصرفون بها. إن الفعالية الذاتية تجعل الأفراد يختارون المهام التي فيها يستشعرون أنهم أكفاء واثقون، وفي المقابل يتجنبون المواقف التي يستشعرون فيها أنهم محدودي الكفاءة.

كما تلعب الفعالية الذاتية دورا مهما في تحديد حجم المجهود الذي سيبذل وإلى متى سيثابر الفرد في مواجهة العقبات، وتؤثر أيضا على أنماط التفكير ومن ثمة الردود الانفعالية والسلوكية[1].

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

ومن أهم العوامل التي تواجه القلق فعالية الذات، حيث أشار(باندورا، 1995)الى 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 مهما لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الانجاز الشخصي[3].

كما أشار أيضا لازاروس (1966) إلى أن الفرد صاحب مركز الضبط الداخلي يعتقد في كفاءته وقدرته على ضبط النتائج في عالمه الخاص وله توقعات إيجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الآخرين، أما صاحب مركز الضبط الخارجي فلديه توقعات سلبية فيما يتعلق بكفاءته على التحكم في نتائج الأحداث، ولديه اعتقاد بأنه يعمل في عالم عدائي[4].

---

**[1] - Pajares , M: Self-eficacy beliefs in Academic settings, Review of Educational Research, Winter, 66(4): 543-578: 1996, P 550.**

**[2] - العناني حنان عبد الحميد: الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 2000، ص 120.**

**[3] - Bandura Albert : self- efficacy in changing , cambridje university press, New work . 1995 .**

**[4] - معمرية بشير: الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران،1995، ص 40.**

أما صفوت فرج (1986) صنف مصدر الضبط كمتغير أساسي من متغيرات الشخصية، يتعلق بتفكير الفرد وأي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في حياته، العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أم عوامل خارجية عن نطاق الفرد كالمصادفة والآخرين الأقوياء[1].

وعلى هذا الأساس اهتم الباحث بدراسة هاته المتغيرات مجتمعتا من خلال صياغتها في العنوان التالي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، كما تمت دراسة هاته المتغيرات على ضوء الجنس والتخصص الدراسي، وقام الباحث بمعالجة هذا البحث من خلال تطرقه للفصول التالية:

حيث تناول في الفصل الأول تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، كما تطرق إلى التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة وحدودها المكانية، الزمنية، البشرية والاجرائية.

وتناول في الفصل الثاني مفهوم قلق المستقبل في قسمين في القسم الأول مفهوم القلق وأعراضه وأسبابه وفوائده، كما تم التطرق إلى النظريات المفسرة للقلق والتعقيب على هذه النظريات، أما القسم الثاني فتناول مفهوم قلق المستقبل والطبيعة المعرفية له وأسبابه وسمات ذوي قلق المستقبل وأثر قلق المستقبل على الفرد وطرق التخفيف من قلق المستقبل.

أما الفصل الثالث فتناول فيه مفهوم فاعلية الذات، حيث تم تحديد تعريف فاعلية الذات والملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي والمفاهيم والمصطلحات المستخدمة في النظرية كما تم التطرق إلى مصادر فاعلية الذات وأبعادها والتحليل

[1] - عزوز اسمهان : مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر، 2009، ص 19.

التطوري لها وأنواعها وخصائصها والعوامل المؤثرة فيها وآثارها وسمات ذوي فاعلية الذات، وتم تبيين التطبيقات التربوية لنظرية باندورا.

في حين تناول في الفصل الرابع مفهوم وجهة الضبط، حيث تطرق إلى التطور التاريخي لمفهوم وجهة الضبط ونظرية التعلم الاجتماعي لروتر وأهم المفاهيم المستخدمة فيها، وتم تحديد تعريف وجهة الضبط وأبعادها وسمات الأفراد في فئتي وجهة الضبط (الداخلية– الخارجية )، كما تم التطرق إلى وجهة الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات.

وتناول في الفصل الخامس الدراسة الاستطلاعية، من حيث تبيين الهدف منها وتم التطرق إلى وصف الأدوات المستخدمة فيها والخصائص السيكو مترية لهذه الأدوات، كما تم تقديم الاجراءات التي تم تطبيق هذه الأدوات بها من حيث العينة كيفية اختيارها وحجمها ومواصفاتها وكذلك من حيث الحدود الزمنية والمكانية للدراسة والطريقة التي أجريت بها.

وتناول في الفصل السادس الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية، حيث تم تحديد منهج الدراسة الأساسية ومتغيراتها وحدودها الزمنية والمكانية وعينتها، كما تم التطرق إلى أدوات الدراسة الأساسية وإجراءات تطبيقها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

وخصص الفصل السابع لعرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة الأساسية.

أما الفصل الثامن فتناول فيه مناقشة وتفسير النتائج التي تم عرضها وذلك وفقا للإطار النظري والدراسات السابقة وحسب الظروف المحيطة بأفراد عينة الدراسة، وأنهى الباحث هذا الفصل بوضع مناقشة عامة للدراسة وتقديم بعض التوصيات ذات الأهمية العلمية.

# الـفصـــــل الأول

# مـدخــل الــدراســة

**01- إشكالية الدراسة**

**02- فرضيات الدراسة**

**03- دواعي اختيار الدراسة**

**04- أهداف الدراسة**

**05- أهمية الدراسة**

**06- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة**

**07- حدود الدراسة**

**01- إشكالية الدراسة:**

إن كثـرة الضغوط اليوميـة مـن طبيعـة الحيـاة والتـوتـر والأزمـات في حيـاة الفـرد والطـالـب المتمـدرس خاصـة، كلـها عوامـل تزيـد من ضغـوط القلـق والإحـساس بالسلبية نحو المستقبل.

حيث يشير زاليسكي Zaleski (1996) إلى أن قلق المستقبل يعد احد المصطلحات الحديثة على بساط البحث العلمي ويرى أن كل أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي[1].

وتوسعت أهمية موضوع قلق المستقبل ليصبح محور دراسات عميقة ربطته بعدت متغيرات كمتغير مستوى الطموح وحب الاستطلاع إبراهيم فراج وهويده (2006) ودراسات أخرى ربطته بسمات الشخصية كرميان (2008) كما سعى المشيخي (2009) إلى ربطه بفاعلية الذات ومستوى الطموح، أما حسانين (2000) فقد درس قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات، ودرس ماكلويد (Macleod) قلق المستقبل وعلاقته بالاكتئاب، بينما ركزا زالسكي وجانسون Zaleski et Janson(2000)على قلق المستقبل ومركز الضبط في حين كانت دراسة مارو Marrow(2000) تهدف الى معرفة العلاقة بين القلق ومنظور الوقت المستقبلي لدى طلاب الكليات، كما سعى (زقاوة، 2014) الى دراسة العلاقة بين قلق المستقبل والمشروع الشخصي للحياة[2].

ويمكـن القـول أن القلـق قـد يؤثـر على مستـوى طمـوح المراهـق المتمـدرس ويعطـل أهدافـه ويفقـده القـدرة على حـل المشكـلات مـما يـؤدي إلى ضعـف فاعليته الذاتية التي ترتبط بعدم التركيز والنقص وتعتبر فاعلية الذات من الخصائص المهمة في مواجهة القلـق، لـذى وجـب على الباحثيـن معرفـة الآثـار المحتملـة للقلـق على الجوانـب النفسيـة والشخصيـة والأكـاديميـة بالنسبة للطـلاب وخصـوصا ما يتعلـق

**1- Zaleski, Z: Future anxiety. concept, measurement, and preliminary research, Personal Individual Difference,V. 21(2),pp. 165-174; 1996; P 165.**

**[2] - زقاوة أحمد: قلق المستقبل وعلاقته بالمشروع الشخصي للحياة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر، 2014 ، ص05.**

بأسلوب تفكيرهم وبتطلعاتهم باعتبار أن فاعلية الذات ترتبط مباشرة بهذه التطلعات.

حيث أشار باندورا (1995) 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 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، 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[1].

وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ومدى مثابرته، وللجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل[2].

**[1] - الجبوري محمد عبد الهادي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح- الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، 2013، ص ص 15، 16 .**

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

ويـؤكد **أبو سليمان** أن فاعلية الـذات تعتبـر من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فعالـة في مواجهـة القلـق[1].

كما يلعب مفهوم وجهة الضبط حسب (page.G ;2002 ;5576 ;Meijer. Susan.et.al; 2002; 1454) دور الوسيط المعرفي لاستجابات الفرد في المواقف المختلفة، ومن ثم عن اقتناع الفرد بدرجة قدرته على التحكم في الأحداث والمواقف المختلفة التي تواجهه في الحياة، حيث تبين أن الاختلاف في النمو المعرفي بين الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلية عن قرنائهم ذوي وجهة الضبط الخارجية، ذلك النمو المعرفي هو الذي يحدد مضمون الأطر المعرفية التي في ضوئها يفسر الفرد مشكلاته، ويعني ذلك أسبابها والعوامل التي أدت اليها ومن ثم استراتيجيات وسبل التواؤم التي يتبناها الأفراد[2].

ويعتبر مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، وعلم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، نظرا لارتباطه بتوقعات حول المستقبل، والتحكم في مجريات أحداث الحياة. ولقد اقترح روتر مفهوم وجهة الضبط استنادا على نظرية التعلم الاجتماعي، والتي تهدف إلى تفسير تعقيد السلوك الاجتماعي البشري وشرح لماذا يختار الفرد سلوك معين من بين مجموعة متنوعة من السلوكيات المتاحة، ويرى روتر أن هذه النظرية هي نظرية شاملة في الشخصية تأخذ بعين الاعتبار أهمية التوقعات والتعزيزات في تحديد سلوك الأفراد، فنتائج السلوك تلعب

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

**[2] - الحربي نايف بن محمد و زهران نيفين بنت محمد علي: فاعلية الذات وعلاقتها بوجهة الضبط في ضوء عدد من المتغيرات لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، المجلة العلمية لجامعة فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد الحادي عشر–العدد الثاني، المملكة العربية السعودية 2009، ص223.**

دورا في دفع الفرد إلى اتخاذ إجراء ما اتجاه هذا السلوك، فهو ينفر من النتائج السلبية، بينما يرغب في الايجابية[1].

ومع وجود هذا الكم الهام من الدراسات إلا أن الباحث لاحظ عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الـذات ووجـهة الضبط لـــــــدى الطلاب، كون أن المرحلة العمرية التي تمر بها هذه الفئة تفرض عليهم هذا النوع من التفكيـــر نحو مستقبلهم الدراسي والمهني من خلال البحث عن أفضل الطرق لبلـوغ أهدافهم، و من ذلك فاعلية الذات و وجهة الضبط باعتبارهما من أهم المتغيـــــرات التي تتحكـم في الأسلـوب الذي يفكـر به الفـــرد.

ممـا سبق تبرز مشكلة الدراسة واضحة من خلال البحث في العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، ومن هذا المنطلق سعـت الـدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التـالية:

**1**-هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

**2**-هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

**3**-هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

**4** -هل توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس ( ذكور-إناث) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

**[1]- Paquet .Y: Relation entre locus of control, désir de contrôle et anxiété, Journal de thérapie comportementale et cognitive, 3(16), 97–102, 2006, pp 97– 98 .**

**5** -هل توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص الدراسي ( علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

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

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

**8** -هل توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط تعزى لمتغير الجنس (ذكو- إناث) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

**9** -هل توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط تعزى لمتغير التخصص الدراسي ( علمي- أدبي) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي؟

**02- فرضيات الدراسة:**

**1**-توجد علاقة سالبة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**2**-توجد علاقة موجبة بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**3**-توجد علاقة سالبة بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**4**-توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس ( ذكور-إناث) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**5**-توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

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

**7**-توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**8**-توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط تعزى لمتغير الجنس ( ذكو-إناث) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**9**-توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**03- دواعي اختيار الدراسة:**

بادر الطالب الباحث في دراسة موضوع قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ووجهة الضبط انطلاقا من دوافع واهتمامات خاصة يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- رغبة الباحث في الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى التلاميذ.
- رغبة الباحث في الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى التلاميذ.
- رغبة الباحث في الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى التلاميذ.
- رغبة الباحث في التعرف على الفروق بين الجنسين في كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط، والتعرف كذلك على الفروق بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الادبية في كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط.
- عدم وجود دراسات سابقة بالصيغة الحالية لموضوع الدراسة "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ووجهة الضبط.
- وكل هذا قصد الاستبصار بالعوامل التي ترفع أو تخفض التحصيل الدراسي، حتى يتسنى لنا بناء برامج إرشادية للتلاميذ ليتمدرسوا في أحسن ظروف ممكنة،

مما يؤدي إلى رفع مستواهم الدراسي، وهذا انطلاقا من النتائج التي ستسفر عنها الدراسة الميدانية.

**04- أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة العلاقة القائمة بين كل من:
- قلق المستقبل وفاعلية الذات، قلق المستقبل ووجهة الضبط، فاعلية الذات ووجهة الضبط.
- التعرف على الفروق في قلق المستقبل تبعا للجنس (ذكور–إناث).
- التعرف على الفروق بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في قلق المستقبل.
- 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 وجهة الضبط تبعا للجنس (ذكور–إناث).
- التعرف على الفروق بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في وجهة الضبط.
- مساعدة القائمين على العملية التربوية من (مفتشين، مستشاري التوجيه والارشاد المهني والمدرسي، أساتذة ...إلخ) للتعرف على العوامل المساعدة للنجاح الدراسي حتى يتمكنوا من توفير بيئة في المؤسسات التربوية تليق بتمدرس ونجاح الطالب.

**05- أهمية الدراسة:**

- تكمن أهمية الدراسة الحالية كونها تعالج متغيرات هامة تعتبر من عوامل نجاح الطالب، وفي مرحلة مهمة وهي التعليم الثانوي الذي يعتبر نهاية لمرحلة التربية والتعليم والانتقال إلى التعليم العالي والبحث العلمي وما ينتظره من تحديات.

- وتكمن أهمية الدراسة الحالية فيما ستسفر عنه معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة مما قد يسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر، ومن ثم توجيه نظر القائمين على العملية التربوية إلى استثمارها في تحسين ظروف التمدرس للأبناء وزيادة كفاءتهم وفاعليتهم ونجاحهم في حياتهم بمختلف جوانبها الدراسية، الشخصية، الاجتماعية والمهنية.
- وتكمن الأهمية أيضا في الكشف عن الفروق في متغيرات الدراس على ضوء الجنس والتخصص الدراسي.
- كما تأتي أهمية هذه الدراسة كذلك لقلة الدراسات التي تناولت المتغيرات الثلاثة مجتمعة معا.

**06- التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة:**

- **أولا: التعريف الاجرائي لقلق المستقبل:** هو خبرة انفعالية غير سارة، يكتسبها الفرد من خلال الخبرات الماضية أو عندما يتعرض لمثيرات ومواقف تهدد مستقبله، أما إجرائيا فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس قلق المستقبل المستخدم في هذه الدراسة.
- **ثانيا: التعريف الاجرائي لفاعلية الذات:** هو مدى توقع الفرد لقدرته على أداء مهمة معينة، وتعني كذلك إدراك الفرد لكفاءته الشخصية في حل المشكلات والتعامل مع المواقف الجديدة، ويمكن اعتبارها أفضل متنبأ بسلوك وأداء الفرد، أما إجرائيا فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة.
- **ثالثا: التعريف الاجرائي لوجهة الضبط:** هو مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، حيث تشير وجهة الضبط الداخلية إلى أن الفرد مسؤول عن سلوكه الذي وظفه لتحقيق أهدافه، أي بالاعتماد على نفسه، أما وجهة الضبط الخارجية فتعتبر القوى الخارجية (كالصدفة، القدر والآخرين ...إلخ) هي المسؤولة عن نتائج السلوك في حياة الفرد، أما إجرائيا فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد

العينة من خلال إجاباتهم على بنود مقياس وجهة الضبط المستخدم في هذه الدراسة.

**07- حدود الدراسة:** تتحدد هذه الدراسة في نطاق ما يلي:

**1- الحدود المكانية:**

اقتصرت على عينة من الثانويات تغطي مختلف مناطق ولاية غليزان وهي:

- 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.
- ثانوية واريزان ولاية غليزان.

**2- الحدود الزمنية:** اقتصرت على التلاميذ المسجلين خلال السنة الدراسية 2018-2019.

**3- الحدود البشرية:** اشتملت عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ( ذكور–إناث) ومن مختلف التخصصات الدراسية ( علمي–أدبي).

**4- الحدود الاجرائية:**

الأدوات التي تم استخدامها في الدراسة هي:

أ- مقياس قلق المستقبل لأحمد زقاوة.

ب- مقياس فاعلية الذات لعادل العدل.

ج- مقياس وجهة الضبط لروتر.

# الفصل الثاني

# قلـق المستقبــل

- **تمهيد**

**أولا: القلق**

**01- مفهوم القلق**

**02- أعراض القلق**

**03- أسباب القلق**

**04- فوائد القلق**

**05- النظريات المفسرة للقلق**

**06- تعقيب على نظريات القلق**

**ثانيا: قلق المستقبل**

**07- مفهوم قلق المستقبل**

**08- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل**

**09- أسباب قلق المستقبل**

**10- سمات ذوي قلق المستقبل**

**11- أثر قلق المستقبل على الفرد**

**12- طرق التخفيف من قلق المستقبل**

- **خلاصة**

**تمهيد:**

يعتبر القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة في الشخصية الإنسانية، وموضوع القلق كان ولا زال من أهم الموضوعات التي استرعت اهتمام الباحثين في العلوم النفسية، باعتباره من الانفعالات الإنسانية الأساسية وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني وهو يمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله، ويعتبر 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، وفي حالة المبالغة في هذا الاستعداد فيتسبب في حدوث التوتر والضغط النفسي ومن ثم ارتفاع مستوى القلق، فيؤدي ذلك إلى حالة من عدم التوازن النفسي والجسمي لدى الفرد.

وسنتعرض في هذا الفصل إلى قسمين رئيسيين: حيث يضم القسم الأول مفهوم القلق، وأعراضه، وأسبابه، وفوائده، والنظريات التي فسرته، أما القسم الثاني فيضم مفهوم قلق المستقبل، والطبيعة المعرفية له، وأسبابه، وسمات ذوي قلق المستقبل، وأثره على الفرد وطرق التخفيف منه.

**أولا: القلق**

**01- 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.

وتظهر الصعوبات عندما تزداد مشاعر القلق وتتسبب في حدوث الآتي:

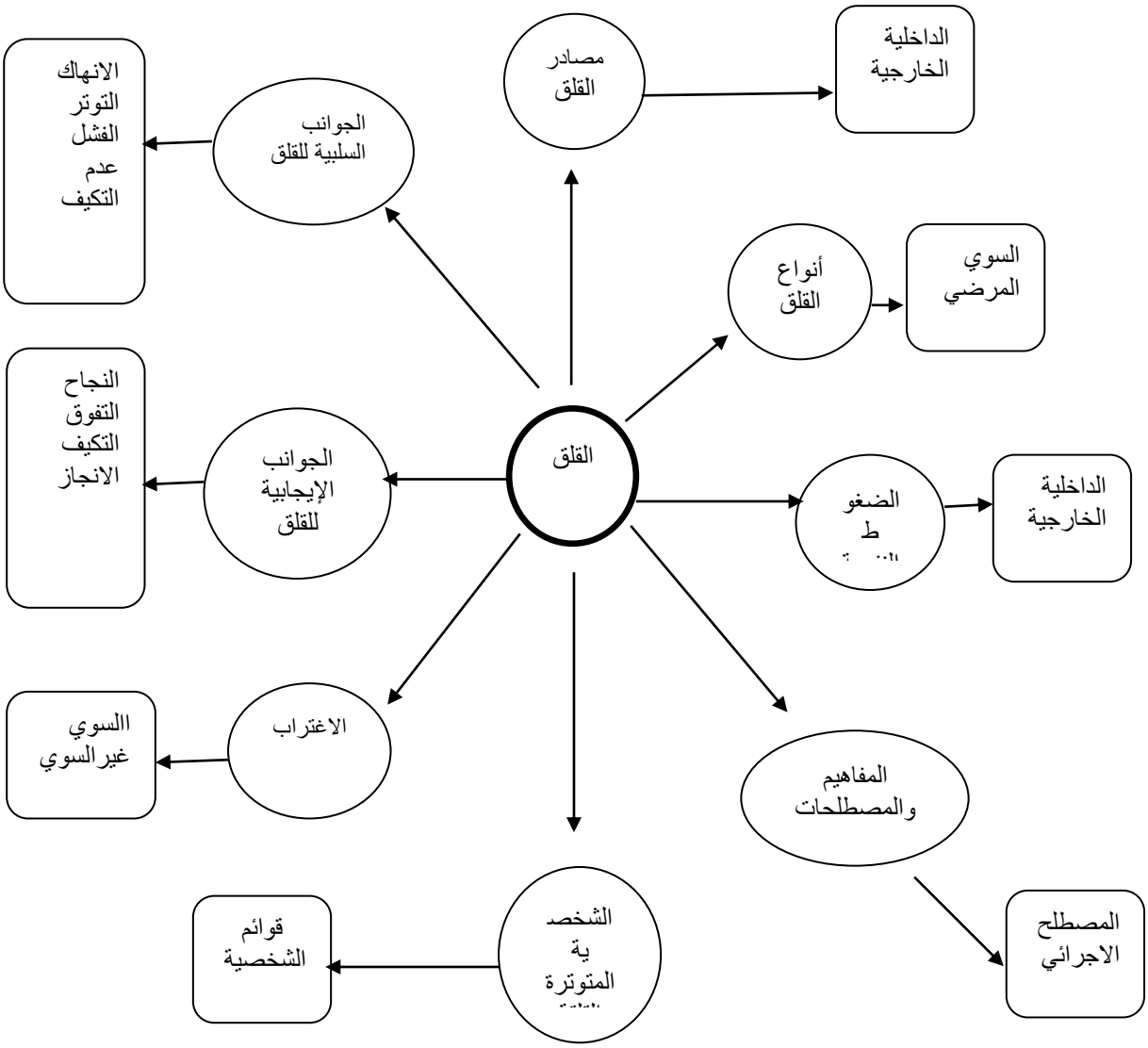
- منع الأفراد من القيام بأفضل ما عندهم.
- المغالاة في الشعور بالخطر.
- التضييق على الأفراد بحيث يصبحون غير قادرين على القيام بالأنشطة اليومية الطبيعية.
- **أمثلة عن مواقف يمكن الشعور فيها بالقلق أو الخوف:**
- بدء عمل جديد.
- في الظلام.
- مقابلة أشخاص جدد.
- قبل التحدث مع الآخرين.
- عند اتخاذ القرارات.
- عند الشعور بالوحدة.
- دخول حجرة مزدحمة بالأشخاص.
- السير في شارع معين وقعت فيه حادثة ما.
- في الأماكن الضيقة.
- عند إجراء مقابلة شخصية[1].

ويعد القلق جزءا طبيعيا من حياة الانسان يؤثر في سلوكه، وهو علامة على إنسانيته، وجانب ديناميكي في بناء الشخصية ومتغير من متغيرات السلوك، وينشأ عند جميع الأفراد في مختلف مواقف التحدي التي تواجههم، وفي هذه الحالة يعد شيئا طبيعيا، لأنه يشكل دافعا للفرد لاتخاذ الاجراءات السلوكية المناسبة لمواجهة الموقف، ولكن إن زادت درجته عن الحد الطبيعي فإنه يشكل خطرا، وعندها قد يرتبط

[1]- داينز روبين: إدارة القلق، ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص35.

بالاضطرابات السلوكية، وقد يختلط ويتقاطع مع الخوف والصراع والوهم ومواقف الاحباط التي قد يتعرض لها الفرد في حياته[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 خلال الخريطة المعرفية والتي يمكن رصدها في الآتي:




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

**[1]- المومني نعيم ومازن محمد: قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(9)، العدد(2)، 173-185، الأردن، 2013، ص 173.**

**[2]- السيد عثمان فاروق: القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 17.**

وتعددت تعريفات القلق باختلاف الباحثين واختلاف زاوية معالجة كل منهم لهذا الموضوع الهام، وفيما يلي سنورد بعض التعريفات:

يرى سبيلبرجر (1979) القلق على أنه ردود أفعال تركز أصلا على القلق الموضوعي عندما تكون المثيرات أو الاشارات داخلية[1].

وورد معنى القلق في مجمع اللغة العربية(1985): قلق- قلقا: لم يستقر في مكان واحد، وقلق لم يستقر على حال، وقلق اضطرب وانزعج فهو قلق، وأقلق الهم فلانا أزعجه، وقد أقر المجمع استخدام القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، والمقلاق: الشديد القلق، يقال: رجل مقلاق وامرأة مقلاق[2].

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، ويصاحب كلا من القلق والخوف عدد من التغيرات الفيزيولوجية[3].

ويرى عبد الخالق أن القلق هو انفعال غير سار، وشعور بتهديد وعدم الراحة والاستقرار، وهو كذلك إحساس بالتوتر والشدة وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية[4].

كما 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 "، وهذا الاختلاف الملاحظ ينبئ عن أمرين:

---

**[1]- Spielberger et al : Understanding stress & anxiety, london harper & Row publishers, 1979, P 56.**

**[2]- المصري نيفين عبد الرحمان: 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.**

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

**[4]- عبد الخالق محمد أحمد: قلق الموت، سلسلة عالم المعرفة، العدد (11)، الكويت، 1987، ص 27.**

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

- الأمر الثاني: زوايا الموضوع المختلفة[1].

وعرف أحمد عكاشة القلق على أنه: شعور غامض غير سار، مصحوب بالخوف والتوتر متبوعا ببعض الإحساسات الجسمية مثل زيادة نشاط الجهاز العصبي الإرادي ،ضيق التنفس ،وسرعة ضربات القلب[2].

أما الخالدي فيرى أن تعريفات القلق تتفق على أنه حالة انفعالية غير سارة تضم مزيج من مشاعر الخوف والتوتر والضيق والانزعاج يشعر بها الفرد عند التعرض لمثير مهدد غير واضح، أو عندما يكون في موقف صراعي داخلي ولديه أفكار مؤلمة، وعادة ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية بعض الأعراض الجسمية. وعلى الرغم من اتفاق المختصين في وصفهم للقلق إلا أنهم اختلفوا في تفسير منشئه ومصدره[3].

لقد تعددت تعريفات القلق، إلا أنه يمكننا تلخيص هذه التعريفات بتعريف واحد لكل من عبد المعطي (1996، 17) والجزائري (2004، 19 ) وهو أن القلق خبرة انفعالية غير سارة، يشعر بها الفرد عندما يتعرض لمثير مهدد أو مخيف، أو عندما يقف في موقف صراعي أو إحباطي حاد، وكثيرا ما يصاحب هذه الحالة الانفعالية بعض المظاهر الفيزيولوجية، مثل ازدياد ضربات القلب وزيادة التنفس وارتفاع ضغط الدم وفقدان الشهية وزيادة إفراز العرق والارتعاش في الأيدي والأرجل، كما يتأثر أيضا إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق[4].

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة نرى اختلاف الباحثين لتعريف القلق وذلك 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،

[1]- م الفيومي حمد إبراهيم: القلق الإنساني – مصادره –تياراته- علاج الدين له، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، 1991، ص 60.
[2] - فايد حسين علي: الاضطرابات السلوكية، كلية الآداب، القاهرة، 2001، ص 46.
[3] - الخالدي محمد أديب: مرجع في علم النفس الإكلينيكي، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2006، ص 199.
[4] - الشبؤون دانيا: القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين، مجلة جامعة دمشق، المجلد27-العدد الثالث + الرابع، 2011.

وأنه نقطة بداية الاضطرابات النفسية والجسمية، كعدم الارتياح والتوتر والارتعاش، وكل هذه التعريفات تكاد تجمع على أن القلق يتضمن:

- حالة انفعالية غير سارة.
- يظهر في شكل أعراض نفسية وجسمية.
- وأن سببه خوف غامض أو شعور بتهديد.

## 02- أعراض القلق:

تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبتاوي والبارا سمبتاوي، ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم من الجهاز السمبتاوي فيرتفع ضغط الدم وتزيد ضربات القلب، وتجحظ العينين ويتحرك السكر في الكبد وتزيد نسبته في الدم، مع شحوب الجلد وزيادة العرق، وجفاف الحلق وأحيانا ترتجف الأطراف ويعمق التنفس، أما ظواهر نشاط الجهاز البارا سمبتاوي فأهمها كثرة التبول والإسهال، ووقوف الشعر، وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية والنوم[1].

وللقلق أعراض كثيرة ومتعددة، ولكن يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات هي: الأعراض الجسمية الأعراض النفسية والأعراض المعرفية وفيما 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، وظهور أعراض

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

عضوية في أعضاء الجسم المختلفة، وتتصل هذه الاعراض والمظاهر بكثير من الأجهزة الجسمية الوظيفية ومنها:

**أعراض مرتبطة بالجهاز الدوري القلبي:**

كسرعة دقات القلب وألام عضلية في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب والنبض، ارتفاع في ضغط الدم.

**أعراض مرتبطة بالجهاز الهضمي:**

فقدان الشهية، أو عسر الهضم و صعوبات البلع، والانتفاخ والغثيان والقيء، أو الاسهال أو الامساك، المغص الشديد ونوبات التقيؤ التي تتكرر كلما تعرض الفرد لانفعالات معينة، والخلل في الوظائف المعدية يؤدي إلى قرحة المعدة.

**أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي:**

ضيق الصدر، عدم القدرة على استنشاق الهواء، سرعة التنفس والنهجان، وربما أدت سرعة التنفس إلى طرد ثاني أكسيد الكربون، وتغيير حموضة الدم، مما يعرض الفرد للشعور بتنميل الاطراف، وتقلص العضلات، والدوار والتشنجات العصبية وربما الإغماء.

**أعراض مرتبطة بالجهاز العضلي والحركي:**

الآلام العضلية بالساقين والذراعين، والظهر والرقبة، الإعياء والإنهاك الجسدي والتوتر والحركات العصبية، الرعشة وارتجاف الصوت وتقطعه.

**أعراض مرتبطة بالجهاز البولي والجهاز التناسلي:**

كثرة التبول لا سيما في حالة الانفعالات الشديدة، وفي المواقف الضاغطة، وربما يحدث احتباس للبول على الرغم من الرغبة الشديدة في التبول تناقص الاهتمامات الجنسية والخلل في الوظائف الجنسية، وربما فقدان المقدرة الجنسية، كضعف

الانتصاب عند الرجال، وعند المرأة البرود الجنسي، واضطرابات الطمث وعدم انتظامه.

**أعراض جلدية:**

غالبا ما يكون القلق النفسي عاملا أساسيا في نشأة كثير من الأمراض الجلدية، كحب الشباب والإكزيما والبهاق والصدفية وسقوط الشعر[1].

أما الحياني فذكر الأعراض الجسمية على أنها تتمثل بالضعف العام، ونقص في النشاط والمثابرة، وزيادة في التوتر والنشاط الحركي والتعب والصداع المستمر وزيادة في التعرق وشحوب الوجه وزيادة في نبضات القلب، واضطراب التنفس وضيق الصدر وغثيان ونقص الوزن، وشدة الحساسية للأصوات، والشعور بالتعب عند الاستيقاظ من النوم، واضطراب الوظيفة الجنسية[2].

**ب – الأعراض النفسية:**

حسب عثمان الأعراض النفسية تشمل الشعور بالخوف، وعدم الراحة الداخلية، وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتيت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان وكذلك الأرق، وعدم القدرة على النوم والتوتر أو التهيج العصبي وهذا يجعل الفرد حساس جدا لأي ضوضاء، والشعور بالاختناق والأحلام والكوابيس المزعجة، وسيطرة مشاعر الاكتئاب[3].

أما فوزي محمد جبل (2000، 131) يرى الأعراض النفسية تشمل القلق العام والقلق على الصحة وعدم الاستقرار والشعور بانعدام الأمل والراحة النفسية والحساسية المفرطة وسرعة الاستثارة، الخوف الشديد حيث يكون الفرد خائفا لا

[1]- **الحويلة أمثال هادي: مرجع سبق ذكره، 2010، ص ص 60،61،62.**
[2]- **الحياني صبري: الصحة النفسية والعلاج النفسي الإسلامي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 107.**
[3]- **عثمان محفوظ: الصدمة النفسية وآثارها، يوم دراسي، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 2000، ص 04.**

يعرف مصدر الخوف، عدم الشعور بالأمن والضيق وتوهم المرض، عدم القدرة على التركيز والانتباه، عدم الثقة والطمأنينة والرغبة في الهروب من مواجهة المواقف وتوقع حدوث شيء ما دون معرفة ما هو ذلك الشيء، وهذا بالإضافة إلى الشك والتردد في اتخاذ القرار[1].

**ج- الأعراض المعرفية:**

يرى إبراهيم (1994، 25) أن الأعراض المعرفية تتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية وهي كالآتي:

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

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

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

- وهم يميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك[2].

ويرى الباحث مما سبق ذكره أن أعراض القلقين تتسم بالتفكير اللاعقلاني مما يسبب لهم التوتر والخوف الغامض الغير مبرر.

---

[1]- 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، ص 62.

[2]- المشيخي غالب بن محمد علي: 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.

**03– أسباب القلق:**

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

أ – **أسباب أسرية واجتماعية:** يشير نعيم الرفاعي (2003، 241 ) إلى أن هورني ترى أنه من الممكن اعتبار العوامل الآتية بأنها العوامل الرئيسية للقلق وتندرج تحت ثلاث فئات وهي:

– **الفئة الأولى:** أشكال المعاملة داخل الأسرة، مما ينطوي تحت لواء الرابطة العاطفية، فانعدام الوفاء العاطفي، وحرمان الطفل من الحب والحنان، ونبذه، وتركه وحيدا أمام حاجاته، والشروط 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، وفقدان العدالة في المعاملة نحو الأخوة، والإخلال بالوعود، وعدم التقدير، ونكران الحقوق، وتمتع قطبي الأسرة بخيرات يمنعان منها القطب الثالث، وأشكال العقاب المختلفة، كل هذه الأمور وما هو في بابها عوامل أساسية للقلق كذلك.

– **الفئة الثالثة:** المعاملة المنتشرة في البيئة الاجتماعية التي تمتد حول الأسرة، فالخداع، والكذب، والغش، والحسد، والعدوان، والتناقضات الاجتماعية، وأشكال العنف المختلفة التي ينطوي عليها المجتمع حول الأسرة، كل هذه الحالات تعتبر عاملا قويا من عوامل القلق. والاتجاه هذا الذي تذهب إليه هورني معناه أننا لا نحتاج إلى تفسير وقائع ميلاد الطفل لفهم ميلاد القلق، وأن 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 وضعفه وحرمانه. وهو شعور ينمو تدريجيا مع عناصر من تربية الأسرة، وعناصر من تأثير المحيط الاجتماعي الكبير الذي يحيط بها، ويغذيه ذلك التناقض العظيم الذي تنطوي عليه الحياة في

مظاهرها الاجتماعية، ومظاهرها الطبيعية، ويدخل في ذلك أيضا عدوان حيوان على آخر سواء كان من نوعه أم كان مختلفا عنه[1].

ويرى فرج أن العوامل الاجتماعية وفقا لغالبية نظريات علم النفس تعتبر من المثيرات الأساسية للقلق، إذ تؤكد أهمية هذه العوامل كعوامل أساسية لإحداث القلق، وتشمل هذه العوامل مختلف الضغوط كالأزمات الحياتية، والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية المشبعة بعوامل الخوف والحرمان والوحدة وعدم الأمن، واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة، وأساليب التعامل الوالدي القاسية، والفشل في الحياة ومن ذلك الفشل الدراسي والمهني والزواجي[2].

**ب – أسباب راجعة للمكون المعرفي:**

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

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

التفكير المأساوي- التفكير المبالغ- التفكير المفرط في التعميم أو التفكير السلبي[3].

**ج – أسباب وراثية :**

يشير الخطيب (2011) إلى أن العوامل المؤدية للقلق تتمثل في:

---

[1]- **المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص15.**
[2]- **فرج عبد اللطيف حسين: الاضطرابات النفسية (الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال)، ط1، دار الحامد للنشر، الأردن، 2009، ص 152.**
[3]- **الحويلة أمثال هادي: مرجع سبق ذكره، 2010، ص 50.**

- **الاستعداد الفسيولوجي للجهاز العصبي:** حيث ثبت أن الفرد يولد و لديه استعداد في جهازه العصبي للإصابة بالقلق النفسي، حيث يظهر هذا المرض عند تعرض الفرد إلى الإجهاد النفسي بكل أنواعه، كما أظهرت دراسة العائلات أن 10 % من آباء و إخوة مرضى القلق يعانون من نفس المرض.

- **السن (العمر الزمني):** أوضحت بعض الدراسات أن القلق يزيد مع عدم نضوج الجهاز العصبي في الطفولة، وكذلك يزيد مع ضموره لدى كبار السن خلال سن الشيخوخة واليأس، فتظهر أعراضه بوضوح.

- **اضطراب النمو في مرحلة الطفولة:** أوضحت الدراسات أن تراكم الخبرات الصادمة خلال تلك المرحلة يعد سببا في تعرض الفرد للقلق[1].

**د – مناقشة أسباب القلق:**

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

- التعرض لعدد من الضغوط النفسية المتكررة، قد تكون متعمدة أو غير متعمدة، وقد 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.
- 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.

[1]- **الخطيب محمد جواد محمد: المشكلات السلوكية عند الأطفال، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2011، ص 91.**

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

**04- 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 واستنفار في موسم امتحانات الأبناء، وقد تبين أن مناخ القلق هذا يكون مناسبا جدا للأداء الذي يتناسب مع الإنجاز المطلوب تحقيقه في مثل هذه المواقف، وهذا ينطبق على تهيئة الظروف لتأدية الامتحان للطلاب، وهذه فوائد لا تنكر لأهمية القلق وأثره كقوة دافعة تحفز الهمة وتصل بالمرء إلى ذروة الإنجاز.

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

ويذهب أيضا إلى أن من فوائد القلق، قلق الإنسان على حالته الصحية وعلى أمنه وسلامته وهو الذي دفع إلى إنشاء كليات للطب، وإنشاء كليات للحقوق والشرطة

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

لتطبيق القانون، وأيضا عمل شركات التأمين في مختلف المجالات يعتمد أساسا على القلق الذي يشعر به الناس نتيجة لمخاوفهم وتوقعاتهم المتعلقة بحياتهم وممتلكاتهم ومستقبلهم[1].

**05- النظريات المفسرة للقلق:** لقد تعرض موضوع القلق لكثير من البحث وتم تفسيره من قبل أهم النظريات النفسية وفيما يلي سنتعرض لأهمها:

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

وكانت لنظرية "فرويد" دور وسند هام في ظهور جهود مجموعة من العلماء التحليليين الذين انشقوا عن فرويد بارتيادهم مدارس تحليلية أخرى، ومن هؤلاء العلماء:

- **هورني:** فقد جعلت من مفهوم القلق الاساسي محورا ومركزا لتنظيمها، وعرفته بأنه شعور الطفل بالوحدة والعزلة وقلة الحيلة في عالم حافل بالعداوة، واعتقدت أن القلق يتولد من التأثيرات والظروف البيئية الاجتماعية خلال تنشئة الطفل ونموه ومن خلال اضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، وأن القلق يتولد لدى الطفل عن طريق أي موقف

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

[2]- كرميان صلاح: سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية بأستراليا، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية، الدنمارك، 2008، ص 23.

أسري أو اجتماعي يسبب له الخوف، حيث يشعر بفقدان الأمن، وفي صلته بوالديه خصوصا[1].

وحسب 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 والحب والحنان، ونبذه من قبل الأسرة وتركه في اللامبالاة من دون تحقيق حاجاته، والخلافات العائلية وتدني فرص تحقيق العدالة في التعامل، والقسوة وقلة التقدير والاحترام وسلب الحقوق الفردية وأساليب العقاب[2].

- **أتورانك :** صدمة الميلاد عند أتورانك وليست العقدة الأوديبية هي المشكلة الرئيسية للإنسان فهي التي تتحرك في اللاشعور ذلك القلق الأصلي الناشئ عن الانفصال عن رحم الأم، وذهب إلى أن الطفل قبل ولادته كان ينعم باللذة والسعادة في جنة الرحم، وميلاده عبارة عن طرد له من هذه الجنة فيشعر بصدمة شديدة مؤلمة ينتج عنها مشاعر القلق الأولى ثم تأتي خبرات الانفصال التالية لتكرر شعور الانسان بالقلق[3].

- **إيريك فروم :**حسب نعيم الرفاعي (2003، 215) قد جعل إيريك فروم من اعتماد الطفل على والديه من جهة ونزوعه إلى الاستقلال من جهة أخرى سبب لأصل القلق، فالطفل يمضي فترة غير قصيرة من الزمن معتمدا على أمه، فهو يعتمد عليها في غذائه وأمنه وتنقله، وهذه الفترة من الاعتماد عليها تقوده إلى الارتباط بقيود أولية، ولكن الطفل ينزع من قيوده مع نموه، ويميل نحو ما يسميه فروم بالانفراد، وكان اعتمادا على أمه وكذلك أبيه يوفر له الأمن والطمأنينة، أما مواجهة العالم مستقلا فتكشف عن عجزه وبالتالي يولد لديه القلق، فهو يشعر بالمقاومة والمسؤوليات ويشعر كذلك بعدم كفاية قدراته، وهكذا يكون القلق الأول وليد شعور الطفل بعجزه أمام ظروف العالم الخارجي حين ينزع إلى الاستقلال والانفراد، ولا يقف فروم عند هذا الحد بل يضيف

**[1]- غزوان ناصيف: الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، 2002، ص 157.**
**[2]- العنزي خالد بن الحميدي هدمول: 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.**
**[3]- الدسوقي راوية حسين: فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(24)، 1995، ص 93.**

عاملا آخرا وهو ما بين العوامل التي ذكرتها هورني وهو النقد وعدم الاستحسان الذي يواجه من أب قاس أوأم شديدة أو مجتمع غير واع إذا أراد القيام بعمل ما مستقلا عن والديه، وهنا يكبت الطفل رغباته ويمتنع عن بعض ما يريد عمله، وهذا يكون مصدر لقلقه[1].

- **ألفرد آدلر:** أما أدلر فقد اهتم بالشعور بالنقص باعتباره الدافع الأساسي للأمراض العصابية، وهو بذلك ينسب إلى الشعور بالنقص نفس الدور الهام الذي ينسبه فرويد والمحللون النفسانيون الآخرون إلى القلق[2].

ويرى أدلر أن سلوك الإنسان تحدده دافعيته بدلالة توقعات المستقبل، ويصر على أن أهداف المستقبل أكثر أهمية من أحداث الماضي، وأن توقعات المستقبل تنظم حياته أكثر من أحداث الماضي، كما أرجع نشأة القلق إلى طفولة الانسان الأولى، وربطه بالشعور بالنقص الجسمي، وهذا النقص يحمل الفرد على الشعور بعدم الأمان فيحصل لديه القلق على المستقبل الذي يدفعه للعمل على تعويض النقص[3].

**ب – النظرية السلوكية :**

يرى السلوكيون أن الاستجابة تستثار بمثير محايد ليس من شأنه ولا في طبيعته أصلا ما يثير الشعور بالخوف، إلا أن هذا المثير المحايد يكتسب المقدرة على استعداد الخوف نتيجة اقترانه عدة مرات بمثير طبيعي للخوف وفقا لعملية الاشراط ولقوانين التعلم التي أكد عليها الاشتراطيين. وعندما ينسى الفرد رابطة الاشراط وظروفها، فإنه عادة ما يخاف عندما يتعرض للمثير الذي كان من قبل محايدا وأصبح مثيرا شرطيا للخوف[4].

[1]- المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص16.
[2]- فرويد سيغموند: ترجمة محمد عثمان نجاتي، الكف – العرض – القلق، ط4، دار الشروق، القاهرة، 1989، ص 36.
[3]- الحمداني إقبال: الاغتراب والتمرد والقلق من المستقبل، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، 2011، ص 163.
[4]- القريطي أمين عبد المطلب: في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2003، ص 123.

ويرى أصحاب النظرية السلوكية (بافلوف- واطسون) أن القلق يقوم بدور مزدوج، فهو من ناحية يمثل الحافز، ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق، وبالتالي فإن العقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك، ولعل أهم ما أكده السلوكيون أن القلق هو استجابة شرطية مؤلمة تحدد مصدر القلق عند الفرد[1].

**ج – النظرية الإنسانية:**

يشير أصحاب الاتجاه الإنساني إلى أن القلق يحدث نتيجة الخوف من المستقبل، فالمستقبل مجهول وقد 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 وفي لحظة ما، والخوف 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[2].

**د– النظرية المعرفية:**

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

**[1]- الخالدي عطا و العلمي دلال: الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 83.**

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

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

ويرى " 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 والعنف وينطوي على الخوف.

- التقليل من قدرة الفرد على التغلب على الخطر ومواجهته.

- التقليل من قدرة الأفراد الآخرين على تقديم المساعدة.

ويقرر " 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 والخطر 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 والمصادر الشخصية ومواطن 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"، ومن ثم تزيد نسبة " الأدرينالين" و" النورادرينالين " في الدم، فيتحرك السكر في الدم مع شحوب في الجلد، فيزداد العرق ويجف الحلق، وأحيانا ترتجف الأطراف ويعمق التنفس.

أما ظواهر نشاط الجهاز " الباراسمبثاوي" فأهمها كثرة التبول والإسهال، وقوف الشعر، زيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم، والشهية والنوم.

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

والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي " اللاإرادي "هو البيوثلاموس ( المهاد التحتي )، وهو مركز التعبير عن الانفعالات، وهو على اتصال دائم بالمخ الحشوي والذي 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 والبيوثلاموس، والمخ الحشوي ومن خلال هذه الدائرة نعبر ونحس بانفعالاتنا وإذا أخذنا بالاعتبار أن هذه الدائرة العصبية تعمل من خلال إشارات وشحنات كهربائية وكيميائية وأن الموصولات العصبية المسؤولة عن ذلك هي ( البروتونين، والنور أدرينالين، والدوبامين )، والتي تزيد نسبتها في هذه المراكز من أي جزء آخر في المخ، مع وجود " الباستيل قولين " في قشرة المخ.

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

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

**و- التوجه الفينومنولوجي والقلق:**

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، والتوجه الجشطلتي عند بيرلز Perls، والتوجه الوجودي بتفريعاته العديدة ومن أشهر رواده بنزفانجر Binswenger وفرانكل Frankl.

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

**- 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 وبين مفهوم الذات.

فالاضطراب يأتي عندما تكون الاحداث التي يتم إدراكها على أنها تنطوي على دلالة بالنسبة للذات تتعارض مع انتظام الذات، وفي هذه الحالة فإن الأحداث إما أن تلقى الإنكار أو تلقى تحريفا إلى الحد الذي تصبح معه صالحة للتقبل، ويغدو 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، وبأنه غير متحد أو غير متكامل، وبأنه غير متيقن من وجهاته، وعدم المطالبة أو عدم

[1]- القاضي وفاء محمد احميدان: قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية، فلسطين، 2009، ص14.

الملائمة ما بين إمكانات الفرد ومنجزاته بهما بين المثالية والذات الممارسة، إنما هو الذي يولد انخفاض تقدير الذات والشعور بالذنب والقلق.

**- التوجه الجشطلتي (بيرلز):**

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

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

**- التوجه الوجودي:**

وتشير سامية القطان (1986) إلى أن أصحاب التوجه الوجودي يرون أن القلق خاصية إنسانية أساسية، لأنه يمكن أن يكون قوة دافعية عارمة تحفز على النمو والازدهار، 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 وبقدر ما يشرع العميل - أثناء العلاج - في تعلم الثقة بنفسه، فإن قلقه الذي ينجم عن توقعه الكارثة يصبح أقل، ويتضح مما سبق أن التيار الوجودي كان الأسبق في توضيح أهمية القلق كدافع للإنجاز وطاقة لمواجهة المواقف الجديدة.

ويرى 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، ويظل هذا التوتر إلى أن تتبدد الغيوم وتسود 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، وتحقيق شيء من الموائمة بينها، وقد لاقت هذه النظرية القبول لدى علماء النفس والطب النفسي المعاصرين، فالقلق حسب ( سبيلبرجر ) يتكون من مفهومين:

**القلق كحالة:**

وهو حالة انفعالية توجد في لحظة معينة ومحددة من الزمن، وعند مستوى معين من الشدة، وتتميز حالات القلق بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي وزيادة تنبيهه[2].

**سمة القلق:**

تعبر عن الاختلافات الفردية المستقرة نسبيا بخصوص القلق، الناتجة عن الاستعدادات لإدراك مدى واسع من المواقف المثيرة بكونها خطرا أو تهديد، والنزعة نحو الاستجابة لها وهي تشير إلى استعداد ثابت نسبيا للقلق لدى الفرد.

ويمكن توضيح العلاقة بين سمة القلق وحالة القلق بأن سمة القلق هو الاستعداد للقلق يكمن داخل الفرد وعند إثارته بمثيرات مهددة تبرز كحالة قلق[1].

[1]- **الحويلة أمثال هادي: مرجع سبق ذكره، 2010، ص 51-54.**
[2]- **المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص18.**

**06- تعقيب على نظريات القلق:**

- ركز فرويد في تفسير السلوك الإنساني على الخبرات الماضية دون غيرها، واعتبر القلق ناتج عن الصراع بين عناصر الشخصية الهو والانا والانا الأعلى.
- أما هورني وأتورانك وإيريك فروم وآدلر فانشقوا عن فرويد بارتيادهم مدارس تحليلية أخرى تقلل من أهمية الغرائز في تفسير السلوك الإنساني واهتموا بالعلاقات الاجتماعية.
- أصحاب النظرية السلوكية يرون أن القلق مكتسب ومتعلم إذ أنه استجابة خوف يتم اكتسابها وتتم 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.
- ويشير 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 وبين مفهوم الذات.

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

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

---

[1]- كرميان صلاح: مرجع سبق ذكره، 2008، ص 32.

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

**ثانيا: قلق المستقبل**

**07- مفهوم قلق المستقبل:**

يعتبر القلق والخوف من المستقبل من السمات البارزة في عصرنا الحاضر، حيث التغيرات السريعة على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية أصبحت تثير الكثير من المفاجأة والصدمة لدى الأفراد، حيث أطلق توفلر (1970) Toffler مصطلح "صدمة المستقبل "Future shock " على العصر الحالي، لأنه يخلق توترا خطيرا بسبب المطالب المتعددة لهذا العصر، واستنتج أن كثيرا من الناس يعانون صدمة المستقبل، لذلك يمكن القول بأن قلق المستقبل هو نوع من أنواع القلق المرتبط بتوقع الفرد للأحداث المستقبلية خلال فترة زمنية أكبر، وعندما يفترض الانسان مستقبله فانه يحتمل حاضره ويجعل ماضيه ذا معنى، فالماضي والحاضر يتداخلان في التنبؤ بالأحداث والأعمال المستقبلية[1].

ويشير زاليسكي (1996) إلى أن قلق المستقبل يعد احد المصطلحات الحديثة على بساط البحث العلمي ويرى أن كل أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي، كما وصف في تعريفه لقلق المستقبل على أنه حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف من التغيرات السلبية في المستقبل، ويرى أن حالة القلق الشديد تحدث من تهديدها ومن أن شيئا كارثيا حقيقيا يمكن أن يحدث للفرد[2].

بينما ترى العجمي (2004) أن قلق المستقبل هو قلق محدد يدرك الفرد أسبابه ودوافعه ويصاحبه عادة صور من الخوف والشك والاهتمام والتوجس بما سيحدث من

[1] - العشري محمود: قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية، دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان، المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الارشاد النفسي، المجلد الأول، جامعة عين شمس، مصر، 2004، ص 148.

[2] - Zaleski Zbignien: Future anxiety, Concept, measurement, and preliminary research, journal of personality, and individual differences. (21), (2) , 165 - 174 , 1996 , P 165 .

تغيرات سواء كانت شخصية أو غير شخصية تنتج من الشعور باليأس وعدم الأمن وعدم الثقة من التحكم بالنتائج والبيئة[1].

أما شقير (2005) فتعرفه بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية و الاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس[2].

ويرى بلكيلاني أن قلق المستقبل هو اضطراب نفسي ناتج عن حالة خوف من المستقبل لأسباب ظاهرة أو مجهولة، تجعل من صاحبها في حالة من التوتر أو السلبية أو العجز تجاه الواقع وتحدياته على المستويين الفردي والجماعي[3].

ويعرفه الجبوري (2013) بأنه شعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية وتدني اعتبار الذات وفقدان الشعور بالأمن وعدم الثقة بالنفس[4].

من خلال التعريفات السابقة نرى أن قلق المستقبل قد اتفق الجميع أن له بعد مستقبلي، وهذ البعد يحدده التداخل بين خبرات الماضي مع الحاضر المعاش، إلا أن كيفية التفكير فيه وطريقة التعامل معه هي التي تحدد درجة ارتفاع أو انخفاض قلق المستقبل، حيث أن ارتفاع درجته تجعل الشخص يشعر بالخوف والقلق والتهديد المتوقع مستقبلا، أما وجوده بدرجة معتدلة فهو إيجابي و يجعل الفرد دائما عقلاني في تفكيره وفي حل مشكلات المواقف المستقبلية.

---

[1]- العجمي نجلاء محمد: بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية، 2004، ص 11.

[2]- شقير زينب محمود: مقياس قلق المستقبل، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2005، ص 05.

[3]- بلكيلاني ابراهيم: تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو في النرويج، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك، 2008، ص 27.

[4]- الجبوري محمد عبد الهادي: مرجع سبق ذكره، 2013، ص 35.

**08- الطبيعة المعرفية لقلق المستقبل:**

لقد أكد زاليسكي (1996) على أن الجانب المعرفي يعتبر هو المقدمة الأساسية لقلق المستقبل[1].

أما النموذج المعاصر الأكثر شمولا للدافعية البشرية والأفكار والأفعال التي يقوم بها الشخص فتعرف بالنظرية المعرفية الاجتماعية والتي طورها باندورا (1986) والتي أوضح من خلالها شرح كاف لتطور نمو القلق والخوف ولكنه اقترح أن الخبرة لها دور هام في حدوث التوقع الذي ينظم ويؤثر على العمل والفعل وأشار أنه في حالات الخوف البسيط يحدث التطور الآتي: الخبرة المنفرة من الشخص أو الآخرين تغرس وتطبع في النفس والذهن الاعتقاد بأن الشخص غير قادر على التحكم في النتائج غير السارة والمرتبطة بالحدث المنفر. وفي ضوء هذه النظرية يمكن فهم قلق المستقبل على أساس أنه عملية معرفية في المقام الأول تعتمد على إدراك الفرد وتفسيره للأحداث المستقبلية، فتمثل الأفكار والتداعيات والتوهمات والتخيلات مثيرات لقلق المستقبل والتي يصبح الفرد من خلالها في حالة قلق شعوري ومن ثم فإن هذه الخاصية للأفكار باعتبارها مثيرة للانفعالات تعود إلى التوقع المسبق للمثيرات غير المحببة والذي بدوره يجعل الفرد في حالة حذر زائد هذا الحذر يعتبر مقدمة أساسية لقلق المستقبل[2].

وهذا ما أشار إليه الرميح وعبد الخالق أيضا إلى أن المعارف التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل ( شيء ما سوف يحدث )، والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي: الرعب والفزع والخوف والقلق[3].

---

**[1] - Zaleski Zbignien: Future anxiety, Concept, measurement, and preliminary research. journal of personality, and individual differences. (21), (2), 165 - 174, 1996, P 166.**

**[2]- حسانين محمد أحمد: قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة المنيا، مصر، 2000، ص 18،17.**

**[3]- الرميح محمد و عبد الخالق أحمد: التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذج المعرفي والوجداني، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد (4)، 541– 578، 2002، ص 546.**

أما الأشخاص الذين لديهم تفكير إيجابي نحو المستقبل وينزعون إلى التوقعات الايجابية في تفسير مواقف الحياة، يكونون أكثر تحكما في انفعالاتهم ومشاعرهم الداخلية، وفي هذا الصدد يعتقد ابراهيم عبد الستار (2008) أن أصحاب التفكير الايجابي يتميزون بالمعتقدات والسلوكيات التالية:

- عندما تحدث أشياء لا نشتهيها ولا نتوقعها، يمكن أن نغير من أفكارنا عنها بحيث تكون مقبولة إلى حد ما.

- يمكن أن نقلل من الأثار السيئة للخوف والقلق إذا توقفنا عن تصور الأمور بأنها خطيرة أو مخيفة.

- يجب مواجهة المصاعب عندما تثور وليس البعد عنها وتجنبها.

- من الأحسن كثيرا الاعتماد على أنفسنا عند مواجهة مصاعب الحياة ومشكلاتها.

- خبرات الماضي يمكن تجنب أثاره السيئة.

- معظم ما يلم بنا من خير أو شر نحكمه نحن بآرائنا وتصرفاتنا.

- لا توجد طريقة واحدة لتحقيق أهدافنا المهمة في الحياة، توجد دائما طرق ومسارات مختلفة ومتنوعة.

- النجاح في حياتنا مرهون بما لدينا من مهارات ونشاط وطرق كل الأبواب المتاحة[1].

**09- أسباب قلق المستقبل:**

يرى بيك أنه يمكن وصف قلق المستقبل من خلال المنحنى المعرفي الذي وضعه على أنه إطار لمختلف العمليات المعرفية والمواقف الانفعالية، فالقلق هنا يتوافق بتخمينات الخطر المتعلقة بالمستقبل بناءا على ما يتوافر في الواقع مع معطيات وعلى نوعية التصورات الشخصية، فبعض الأفراد هم أكثر قابلية لتخمين الحالات المستقبلية

[1]- زقاوة أحمد: مرجع سبق ذكره، 2014، ص 101، 102.

بكونها خطرة، لأنهم يملكون تصورات تتضمن معلومات عن المعنى الخطر للحالات وعن مقدرتهم المنخفضة للتعامل مع الخطر بشكل فاعل[1].

ولقد لخصت النجاحي (2008) بعض الأسباب التي تقف وراء قلق المستقبل بعد مراجعتها لمجموعة من الدراسات فيما يلي:

- العوامل الأسرية المفككة وعدم الاحساس بالأمن.

- كثرة الضغوط النفسية والشدة وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص والفشل في فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.

- انهيار العلاقات الاجتماعية والقيم.

- تدني مستوى القيم الروحية والأخلاقية.

- العزو الخارجي للفشل.

- استعداد الفرد الشخصي للتفاعل مع الخوف وكذلك الخبرات الشخصية المتراكمة ومذاهب واتجاهات الشخص في حياته.

- الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.

- العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

- الشك في قدرة المحيطين بالفرد والقائمين على رعايته على حل مشاكله.

- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل[2].

**[1]- شريف سعود ناهد: قلق المستقبل وعلاقتة بمستوى التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، 2005.**

**[2]- النجاحي فوزية محمود: قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي لدى طالبات ومعلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 2 (39)، 380– 404، 2008، ص 386.**

أما شلهوب (2016) فترى أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد، والتي تشكل خوفا من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الاستقرار، وتسبب لديه هذه الحالة شيئا من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي، وفي هذا السياق تشير شقير إلى أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولاعقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية والواقعية، مما يقوده إلى الشعور بعدم الأمن والاستقرار النفسي[1].

## 10- سمات ذوي قلق المستقبل:

ترى شلهوب (2016) أن لدى كل منا درجة معينة من قلق المستقبل، يدفع بالبعض نحو التحدي والتخطيط بشكل إيجابي، وقد يدفع ببعضهم الآخر– عندما يتجاوز حده الطبيعي– إلى مزيج من التوتر والخوف الذي يسيطر على كافة مجالات الحياة ويعيقها، ويظهر قلق المستقبل لدى من يعاني منه من خلال أفكاره السلبية واللاعقلانية نحو الحياة المستقبلية، وكذلك سلوكه التجنبي والهروب من المواجهة والتحدي، الأمر الذي ينعكس وبشكل سلبي على تفاصيل حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية[2].

**[1]- شلهوب دعاء جهاد: قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2016، ص 42.**

**[2]- شلهوب دعاء جهاد: مرجع سبق ذكره، 2016، ص 45.**

ويتسم ذوي قلق المستقبل بمجموعة من السمات النفسية والسلوكية والاجتماعية، وقد لخصها أبو فضة (2013) فيما يلي:

- استخدام الآليات الدفاعية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.

- الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.

- الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.

- الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق.

- الشعور بالعزلة وعدم الانتماء للأسرة أو للمجتمع.

- العزو الخارجي للفشل.

- التشاؤم فالخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر ويهيأ له، فهو يعتقد أن الأخطار محدقة به.

- نقص في القدرة على التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لدى الفرد لبناء أفكار عن المستقبل وكذلك تشوه الأفكار الحالية.

- استغلال العلاقات الاجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.

- الانسحاب من الأنشطة البناءة والابتعاد عن المخاطرة.

- عدم الثقة في الآخرين ما يجعله يصطدم بهم.

- اتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل.

- التركيز الشديد على أحداث الوقت والحاضر والهروب نحو الماضي.

- صلابة الرأي والتعنت، والانفعالات لأدنى الاسباب.

- اتباع الطرق المعروفة والروتينية في التعامل مع مواقف الحياة.

- الانتظار السلبي لما قد يقع[1].

## 11- أثر قلق المستقبل على الفرد:

لقد ذكر عثمان يوسف (2008) أن لقلق المستقبل تأثيرات سلبية واسعة على حياة الفرد، ونظرا لطبيعة القلق فهو يترك الشخص في حالة اضطراب دائم، فهو لا يكتفي بتنكيد مستقبل الشخص بل يجعل حاضره في حالة تأزم وشلل وارتباك، مما يفقده التصرف العقلاني ويقع في النهاية في التفسيرات السلبية للأحداث اليومية، ومن جهة أخرى يهاجم القلق مركز أو محور احترام الذات لدى الفرد أو يهاجم الاحساس بالقيمة كذات فهو ينطوي على صراع بين الوجود وعدم الوجود[2].

و لقد لخصت المصري الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل فيما يلي:

- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، فالشخص القلق تتراءى له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد والتوقعات السيئة تجعله فاترا بليدا.

- يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضة للانهيار العقلي والبدني استنادا إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يحيا إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل.

- التوقع داخل إطار الروتين واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.

---

**[1]- خالد عمر أبو فضة : قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين، 2013، ص 33.**

**[2]- زقاوة أحمد: مرجع سبق ذكره، 2014، ص 103.**

- تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات واختلال الثقة بالنفس.

- الهروب من الماضي والتشاؤم، وعدم الثقة في أحد، وصلابة الرأي والتعنت، واستخدام ميكانزمات الدفاع مثل النكوص والاسقاط والتبرير والكبت.

- الالتزام بالنشاطات الوقائية وذلك ليحمي الفرد نفسه، أكثر من اهتمامه بالانخراط في مهام حرة مفتوحة غير مضمونة النتائج.

- استخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد.

- الشك في الكفاءة الشخصية واستخدام أساليب الإجبار والاكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة.

- الاعتمادية والعجز واللاعقلانية[1].

## 12- طرق التخفيف من قلق المستقبل:

لقد أشار الأقصري (2002) إلى أن هناك عدة طرق لمواجهة الخوف والقلق من المستقبل باستخدام فنيات العلاج السلوكي والتي يمكن عرضها كما يلي:

**الطريقة الأولى: إزالة الحساسية المسببة للمخاوف بطريقة منتظمة.**

وهي أولى أنواع العلاج السلوكي الهامة فلو أن إنسانا يخاف من شيء ما يقول أنه سيحدث ولو حدث سيؤدي إلى أثار وخيمة، فليتخيل هذا الشيء الذي يخشاه قد حدث فعلا، ثم يقوم باسترخاء عميق لعضلاته بطريقة فعالة من خلال علاج القلق بالاسترخاء لأنه ثبت أن أغلب المصابين بالقلق والخوف من المستقبل يعجزون عن الاسترخاء بطريقة فعالة، بل يكونون في حاجة إلى ساعات طويلة من التدريب حتى

[1]- المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص 42، 43.

يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم للاسترخاء العميق عندما يريدون، وبعد الاسترخاء العميق يلزم استحضار صورة بصرية حية للمخاوف التي تقلق الفرد من المستقبل، والاحتفاظ بهذه الصورة لمدة 15 ثانية فقط.

وتكرير ما سبق عدة مرات مؤكدا على مواجهة تلك المخاوف حتى لو حدثت إلى أن يتمكن الفرد من تخيل الأشياء التي كانت تثير خوفه وقلقه دون أن يشعر بالقلق بل تخيلها أثناء الشعور.

وهكذا يمكن أن يكتشف أن طريقة إزالة الحساسية المنظمة في التخلص من المخاوف والقلق، إنما هي وسيلة ترتكز على المواجهة التدريجية لتلك المخاوف، يصحبها استرخاء عميق للعضلات، وتكون المواجهة أولا في الخيال، حتى إذا تمت إزالة تلك المخاوف تماما من الخيال، فإنه يمكن بعد ذلك مواجهة المخاوف على أرض الواقع إذا حدثت.

**الطريقة الثانية: وتسمى الإغراق.**

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

**الطريقة الثالثة: وتسمى طريقة إعادة التنظيم المعرفي.**

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

ولو أننا حاولنا الحصول على نتائج إيجابية في التخلص من القلق والخوف من المستقبل باستخدام العلاج السلوكي وحده، فلابد أن نعلم أن هذه العملية بطيئة إلى حد ما، وتحتاج إلى فترة زمنية قد تطول إلى أن ينتهي الإنسان من التغلب على مخاوفه تماما، ولعل أفضل هذه الطرق الثلاثة السابقة الإشارة إليها والتي يستجيب الكثيرون لها طريقة التدرج البطيء المتأني التي يصاحبها الاسترخاء لأن التدريب على الاسترخاء يساعد في زيادة اكتساب الانسان الشعور بالسيطرة على ذاته وبالهدوء في مواجهة الأخطار، ولو كانت مجرد خيال فالفائدة من هذا العلاج السلوكي هي إزالة المخاوف من العقول بالتدريج، أما بالنسبة للإنسان الشجاع صاحب الإرادة القوية فإن المواجهة المباشرة هي أسرع سبيل للقضاء على القلق والخوف من المستقبل[1].

**- خلاصة:**

يعد قلق المستقبل من المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس عموما، ويعتبر خبرة انفعالية غير سارة، يكتسبها الفرد من خلال الخبرات الماضية أو عندما يتعرض

[1]- المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص ص 57- 59.

لمثيرات ومواقف تهدد مستقبله، وباعتباره خبرة غير سارة يمكن أن تؤدي إلى تصدع شخصية الفرد، إلا أن وجوده بدرجة معتدلة يعد أمرا عاديا ومطلوبا للتكامل النفسي للفرد خاصة في مواقف معينة، لأنه يكون بمثابة منذر للفرد من خطر أو شر على وشك الحدوث، وبالتالي يأخذ هذا الفرد الحيطة والحذر من هذا الخطر قبل وقوعه، أما زيادة نسبة التوتر والضغط النفسي عن حدودها وبالتالي ارتفاع مستوى القلق يؤدي كل ذلك إلى عدم استقرار الفرد مما يسبب له اضطرابا في سلوكه، وعادة ما يصاحب هذا الاضطراب مجموعة من الاعراض منها ما يكون نفسي كالعصبية، القلق العام على الصحة، عدم الاستقرار، الخوف وضعف التركيز وشرود الذهن.....إلخ، أو أعراض جسمية مثل التعب والارهاق.....إلخ، إلا أنه من خلال العرض السابق لاستراتيجيات التعامل مع قلق المستقبل والتي تركز في مجملها على تغيير طريقة التفكير يمكن للفرد بها تخطي كل المشاكل التي تعيقه وتسبب له كآبة ويعجز أمامها عن مباشرة أعماله وتقف حاجزا قويا في سبيل تقدمه ونجاحه، وكذلك يستطيع الشخص صاحب الارادة القوية أن يتخلص منها بكل يسر وسهولة.

# الفصل الثالث

# فـاعليـــة الـــذات

**- تمهيـــــد**

**01- مفهوم فاعلية الذات**

**02- الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي**

**03- مصادر فاعلية الذات**

**04- أبعاد فاعلية الذات**

**05- التحليل التطوري لفاعلية الذات**

**06- التمييز بين توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج**

**07- الفرق بين الفاعلية والكفاءة**

**08- أنواع فاعلية الذات**

**09- خصائص فاعلية الذات**

**10- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات**

**11- آثار فاعلية الذات**

**12- سمات ذوي فاعلية الذات**

**13- دور فاعلية الذات في التعلم من خلال التنظيم الذاتي**

**14- تقييم الفاعلية الذاتية**

**15- التطبيقات التربوية لنظرية باندورا**

**- خلاصة**

**- تمهيـــــد:**

تعتبـر فاعلية الذات بعـدا من أبعاد الشخصية لدى الفـرد، وهي من أبرز المفاهيم التي قدمـها باندورا، حيـث عرفـها باندورا (1997 ) بأنها ثقــة الفرد بقـدرته على تنظيـم وتنفيـذ مهاراتــه المعرفيـة والسلوكيـة والاجتماعية الضرورية للأداء الناجـح في مهمـة ما، أو معتقـدات الفـرد حول قدرتــه على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجـاز الهـدف المـراد.

ويـرى 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 وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعـل الناجـح والكفؤ مع أحداث الحياة[1].

ونظرا لاعتبار هذا المتغير المهـم (أي فاعلية الذات) كأفضل متنبأ بأداء وسلـوك الفرد، سنخصص له هذا الفصل بالشرح والتفصيل، وذلك من خلال إعطاء مفهوم شامل له، وتبيين مصـادر اكتسابه، وعناصر أخرى سنوردها في هذا الفصل حتى يتـم الإلمام والفهـم الجيـد لفـاعلية الـذات.

## 01- مفهوم فاعلية الذات Self-Efficacy:

حيـث يعرفـها باندورا (1977 ) على أنـها مجمـوعة الأحكـام الصـادرة عن الفـرد، والتي تعبــر عن معتقداتــه حـول قدرتــه على القيـام بسلوكيـات معينـة، ومرونتــه في التعامـل مع المواقــف الصعبـة والمعقـدة، وتحـدي الصعاب، ومـدى مثابرتــه لإنجـاز المهام المكلـف بها[2].

[1] - معاوية أبو غزال و علاونة شفيق: العدالة المدرسية وعلاقتها 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] - Bandura Albert: Self-efficacy toward A unifying theory of behavioral change, psychological review, 84-2 , pp 191-215, 1977, p 192.

وعرفها باندورا (1994 ) أيضا بأنها معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء، الذي يتحكم في أحداث تؤثر على مجرى حياتهم، ويمكن أن تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكن الناتجة عن الإنجاز والنجاح المسبق، والخبرات 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 والمواظبة، ويتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيء فرص النجاح وتتفادى احتمالات الفشل. كما يعتمد الناس جزئيا على حالتهم العاطفية والجسمية في الحكم على قدراتهم، فالمزاج الإيجابي يدعم الفاعلية الذاتية المدركة، بينما المزاج اليائس يضعفها، والاستثارة العاطفية تضعف الأداء، وتقلل من توقعات النجاح[1].

في حين عرف Gillihan (2002) فاعلية الذات على أنها اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة[2].

ويرى عادل 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[3].

**[1] - Bandura Albert: Self-efficacy in ramachaudran (ed), Encyclopedia of human behavior, Vol 4, pp 71-81, New york, 1994 , p 71.**
**[2] - Gillihan, S: Sex différences in the provision of skill ful emotional support the mediating role of self efficacy, journal of communication report, p p 6-21, 2002, p 33.**
**[3] - المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 72، 73.**

ويعرف Dimopoulou (2012) فاعلية الذات على أنها ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ موضوعات العمل اللازمة المتطلبة لإدارة المواقف المستقبلية، كي يكون هناك تأثير إيجابي على الطرف الآخر كالمعلم بالنسبة للتلميذ، والممرض للمريض[1].

أما المزروع (2007 ) فاعتبر فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة[2].

**02- الملامح الأساسية لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي:**

**أ** – تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة لباندورا على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية.

**ب** – تؤكد هذه النظرية على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا 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، وأن أنماطا معينة من السلوك تؤثر على قيمهم، وأن أنماطا أخرى تحدث نتائج غير مرغوبة كما قد يكون تقدير الناس لبعض الأنماط أكثر إيجابية. ومن ثم فإن سلوكنا على هذا النحو يتحدد إلى حد كبير بآثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية. ويعتقد 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 والنتائج المترتبة عليها، وكذا أنماط تفاعلهم مع المتغيرات

**[1] - Dimopoulou,E: Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autusm, literacy in formation and computer education journal, 3(1), 2012, P 509.**

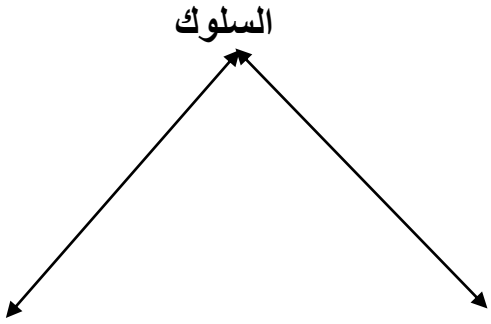
**[2] - حجازي جولتان حسن: فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 4، 419– 433، 2013، ص 420.**

والمثيرات البيئية، وهذا ما يؤكد عليه باندورا وهو التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالنموذج أكثر من التعزيز المباشر ولعل هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة.

**د** - ومن المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي والتي أشار إليها باندورا خاصية تنظيم أو ضبط الذات، وهي خاصية ينفرد بها الإنسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية وابتكار أو خلق أسسا معرفية وإنتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية. لذلك فإن طاقتنا أو قدراتنا العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق والوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي تمكننا من التعامل المستمر والناجح مع البيئة[1].

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

- ويطرح ألبرت باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية نظاما ثلاثيا متشابكا من التأثيرات المتبادلة من المحددات الشخصية (المعرفية والانفعالية والبيولوجية)، والبيئة، والسلوك، ولا تكون هناك ميزة لجانب على حساب جانب آخر، وهذا النظام يسميه باندورا بالحتمية المتبادلة، كما هو مبين في الشكل التالي:




[1]- الرافعي يحيى: نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة، برنامج الدكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى– المملكة العربية السعودية، ص 4،5.

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

**البيئة ← → العوامل الشخصية**

**الشكل رقم ( 02 ) يوضح مبدأ الحتمية المتبادلة.**

وفيها يوسع باندورا النظرة للوظيفة الإنسانية وعلى وفق الدور المركزي للعمليات المعرفية وعمليات تنظيم الذات وانعكاس الذات، في تكيف وتغير الانسان الذي ينظر له كتنظيم للذات باعتباره فعال ومرتب 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، وعاطفية، وأحداث بيولوجية)، والسلوك، والمؤثرات البيئية، وطبيعة المحددات التبادلية للوظيفة، التي تتفاعل وتنتج التبادلية الثلاثية[1].

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

وعمليات المعرفة تلعب دورا مركزيا في نظرية باندورا الوظيفية الإنسانية، وهي تعتبر نظما تمثيلية رمزية، عادة ما تتخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وعمليات المعرفة تتحكم في سلوك الفرد والبيئة، وفي نفس الوقت ذاته محكومة لذلك بسلوك الفرد والبيئة[2].

## 03- مصادر فاعلية الذات:

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

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

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

### أ – الإنجازات الأدائية: Performance Accomplishment

يرى باندورا (1977 ) 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، والمظاهر السلبية للفاعلية مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الفاعلية الشخصية يعتمد جزئيا على الوقت والشكل الكلي للخبرات في حالة الإخفاق، وتعزيز فاعلية الذات يقود إلى التعميم في المواقف الأخرى وخاصة في أداء الذين يشكون في ذاتهم من خلال العجز واللافاعلية الشخصية، والإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعلم على تعزيز الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى الفرد[1].

أما غيست وميتشل (1992 ) فيرى أن هذا المصدر يعتمد على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها ويتطلب 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 ونتيجة العمل ثانويتان إلى القدرة المدركة لتحقيق السلوك.

ويعتقد الشخص ذو الفاعلية الذاتية العالية أنه قادر على إنجاز سلوك ولديه 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

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

من إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك، وتنتج المعتقدات الغير فعالة من فشل في توقعات أداء الشخص، وتخلق بعض تجارب الفاعلية الذاتية أوضاع محددة يستطيع أن يطور الناس منها إحساس أكثر عمومية لفاعلية الذات[1].

### ب – الخبرات البديلة: Vicarious Experionce

حسب غيست و ميتشل (1992 ) يرى باندورا أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح ( النماذج الاجتماعية ) حيث تزيد رؤية الفرد للمشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أداؤه بالتعلم من المشاهدة للنماذج، ولنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم و يقوض جهودهم.

وتسبق التجارب الاجتماعية الفاعلية الذاتية وتؤثر عليها سواء أدركت فاعلية ذاتية عالية أو منخفضة ويتأثر توقع الفاعلية بالتعلم من التجارب أو من خلال العرض أو الوصف التحليلي للسلوك الوضعي الذي يولد المعرفة والاهتمام بإعادة النشاط[2].

### ج – الإقناع اللفظي: Verbal Persuasion

يرى باندورا أن تهيئة البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على مواهب المعلم وفاعليته الذاتية، فالذي يملك الإحساس بالفاعلية الذاتية المرتفعة، يعمل على مساعدة الطلاب متدني التحصيل و ينمي دافعيتهم و ثقتهم بأنفسهم ويمدح إنجازاتهم[3].

---

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

[2]- النشاوي كمال أحمد الإمام: مرجع سبق ذكره، 2006، ص 374،375.

[3] - حسونة سامي عيسى: 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.

وحسب باندورا (1997،125 ) يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم 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، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات.

أما جابر (1995، 444 ) يرى أن تأثير هذا المصدر محدود، ومع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يمكن من رفع فاعلية الذات وخفضها، ولكي 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[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 وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد الفعل الانفعالي والبدني 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 وميسر للأداء في حين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء.

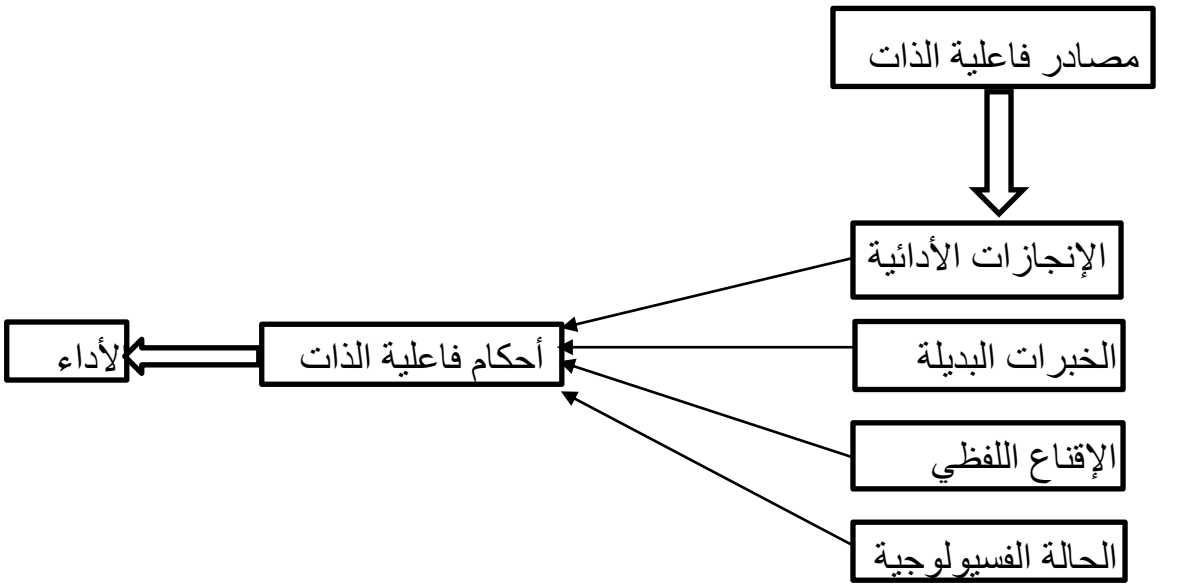
ويشير باندورا إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في فاعلية الذات، ويلاحظ أن العلاقة بينهما عكسية، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية

[1]- شاهين هيام صابر صادق: فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الرابع، 2012، ص 156.

الـذاتية، على سبيـل الـمثـال الـشخـص الـكبيـر يخـاف مـن الـسقـوط أو التـأذي أثنـاء مشيـه، إن الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف يمكن أن تحد من أدائه[1].

والشكـل التـالي يوضـح مصـادر فـاعلية الـذات:

**مصادر فاعلية الذات عند باندورا**




**الشكل رقم ( 03 ) يوضح مصادر فاعلية الذات[2].**

مـما سبـق يمكـن القـول أن مصـادر تـوقعـات الفـاعليـة الـذاتية تتكـون من خـلال الخبرات المباشرة التي يكتسبها الشخص مثل نجاحه في حـل مشكلة ما أو التغلب على موقف وإدراكه للعلاقة بين الجهود التي بذلها والنتائج التي توصل إليها، والخبرات

[1]- شاهين هيام صابر صادق: مرجع سبق ذكره، 2012، ص 156.
[2]- المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص 51.

الغير مباشرة مثل التعلم بالملاحظة والاقناع من طرف الآخرين خاصة الموثوق بهم وكذلك الخبرات الانفعالية لها أثر على الفاعلية الذاتية.

## 04- أبعاد فاعلية الذات: Dimensions of self- Efficacy

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

### أ-قدرالفاعلية:Magnitude

يرى (Bandura (1977, 194 أن قدر الفاعلية يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل للصعب، لذلك يطلق على هذا البعد " مستوى صعوبة المهمة ".

ويؤكد ( 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 ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء.

### ب-العمومية:Generality

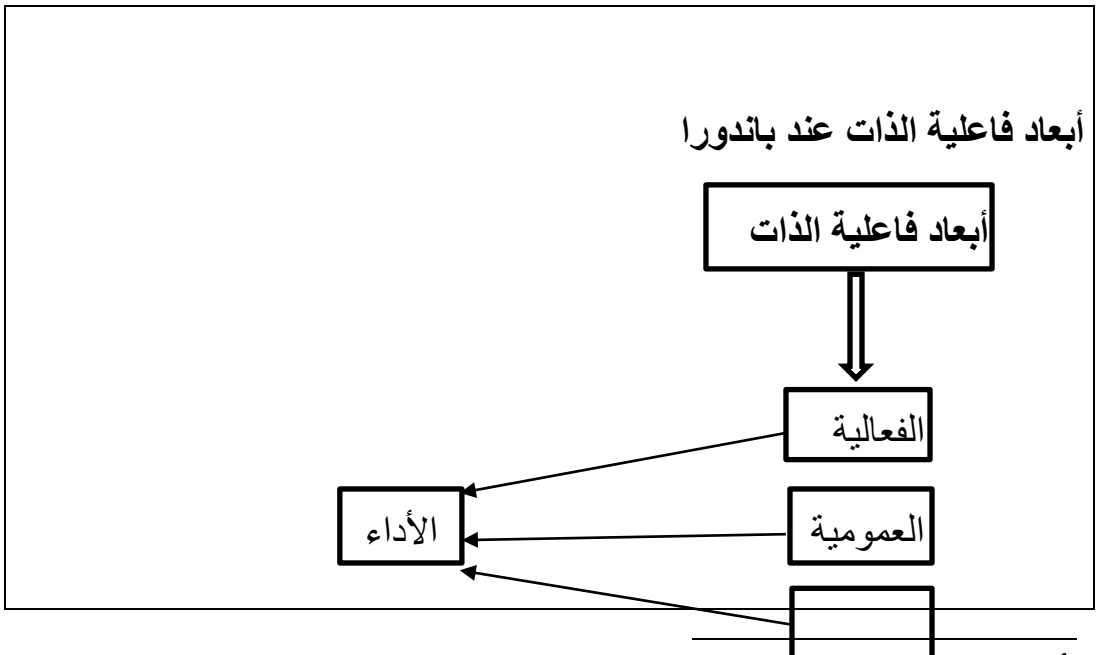
حسب ( Bandura (1977, 194 يشير هذا البعد إلى انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

وفي هذا الصدد يذكر ( Bandura (1997, 43 أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي نعبر بها عن الإمكانيات أو القدرات السلوكية، والمعرفية، والوجدانية ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه[1].

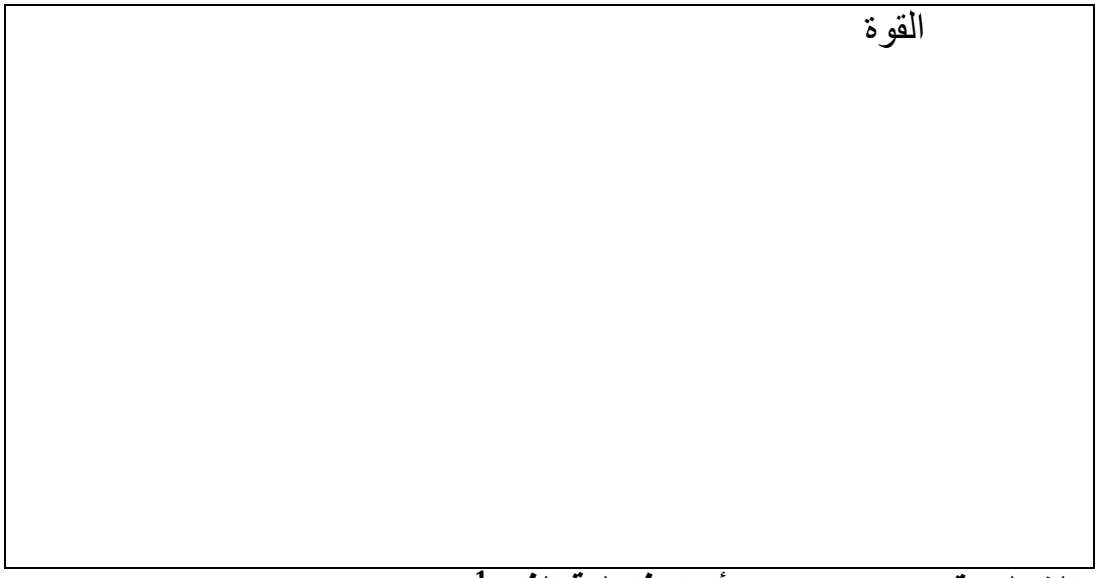
### ج – القوة: Strength

يشير باندورا (1986 ) إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها وكما أن الشعور بالفاعلية يعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة العالية التي تساعد الفرد أو الطالب في اختيار الأنشطة التي سوف تؤدى بنجاح[2].

ويشير 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، ويتدرج بعد القوة أو الشدَة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا[3].




[1] - المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 78،77.
[2] - سالم رفقة خليف: علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية ، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثالث و العشرون، 2008، ص 139.
[3] - الزيات فتحي: البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها (مداخل ونماذج ونظريات)، ج2، في سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2001، ص 510.




**الشكل رقم ( 04 ) يوضح أبعاد فاعلية الذات[1].**

## 05- التحليل التطوري لفاعلية الذات:

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

### أ – نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

يولد الطفل الصغير بدون أي شعور بمفهوم الذات، وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث، إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث، والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة

[1]- المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص 49.

والكـلام، ومعاملـة الأسـرة للطفل كشخصيـة مستقلـة في نشـأة الشعـور بالسيـادة الشخصيـة.

**ب – المصادر العائلية لفاعلية الذات:**

حسـب سـارة الدوسري (2000 ) الأطفـال لا يستطيعـون أن يـؤدوا بأنفسهم أشيـاء كثيـرة، فإن الخبرات الناجحة في التـدرب على التحكم الشخصي تكـون مهمة لتنميـة الكفـاءة الاجتماعيـة المبكـرة، فلكي يحصـل صغـار الأطفـال على المعـرفة الذاتيـة المتعلقـة بقدراتهم على تـوسيـع مجـالات الأداء فإنهم يطـورون و يختبـرون قـدراتهـم الجسـديـة وكفـاءتهـم الاجتمـاعيـة لـفهـم وإدارة المـواقـف العـديـدة التـي يواجهونها يوميا، إن الوالدين الذين يستجيبان لسلـوك أطفالهما والذين يجـدان فـرصا للأفعـال الفعالـة ويسمحان للأطفـال بحريـة الحركـة من أجـل الاستكشاف ويشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديـدة يعمـلان على تسهيـل تطويـر فـاعلية الـذات لدى أطفالها، حيث يرتبط نمو فاعلية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجـاز المهام وإدراك التأثيـرات الهادفـة.

**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 وأساليـب التفكيـر، كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيـم المشتركـة، والأطفـال الذيـن ينظـرون إلى أنفسهم على أنهـم غيـر فـاعلين اجتماعيا يدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم و يملكون شعورا متدنيا لتقدير الذات.

**د – المدرسة كقوة لغرس فاعلية الذات:**

حسـب باندورا (1997 ) تمثـل وظائـف المدرسـة الوضـع الأسـاسي لتهذيـب وتقويـة الكفـاءة المعرفية للفـرد، حيـث تعتبـر المكان الذي ينمي فيـه الأطفـال كفاءاتهم المعرفية واكتسـاب المهارات اللازمـة لمساعدتهم على حـل المشكـلات التي تواجههم

مستقبلا، وهذا يجعلهم يتكيفون مع مجتمعهم بفاعلية، وهذا يحدث نتيجة تطور الكفاءة العقلية للطفل[1].

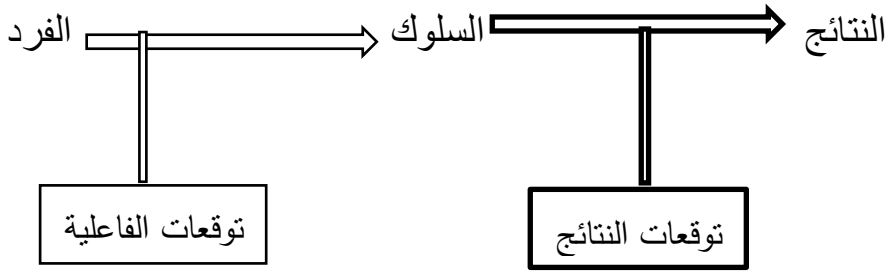
كما يرى رامي اليوسف (2013 ) أن الفرد يبدأ إدراكه لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لا سيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والاقتدار، في حين أن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

**06- التمييز بين توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج:**

وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن تحقيق التغيرات السيكولوجية يمكن تفسيرها وتوقعها من خلال تقييم التغيرات في توقعات الأفراد للفعالية الشخصية، ويشير هذا إلى عملية التوقع التي يمكن النظر إليها من خلال جانبين هما توقع النتائج وهو الاعتقاد بأن السلوك المعطى سوف يؤدي أو لا يؤدي إلى النتيجة المرجوة، وتوقع الفعالية الشخصية 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[3].

[1]- المصري نيفين عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، 2011، ص 61،60.
[2]- رامي محمود اليوسف: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، 2013، ص 329.
[3]- رشاد علي عبد العزيز موسى: علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1994، ص 217.

وفي هذا السياق يرى Krampen أن توقعات فاعلية الذات تقوم على فرضيات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة، ويتضمن تقدير الفرد لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من القيام بسلوك معين وبشكل ناجح[1].




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

## 07- الفرق بين الفاعلية والكفاءة:

لقد استخدم بعض الباحثين مفهومي الكفاءة والفاعلية بشكل متداخل أحيانا مثل **(رايت وآخرون، 1980 )** استخدما المفهومين بمعنى التمكن، أي كيفية كون الفرد كفئا، وفعالا، ونشطا، ويقظا، ومباشرا في محاولاته لضبط بيئته والسيطرة عليها.

وعليه فإن الكفاءة ما هي إلا توافر الإمكانات الشخصية لدى الفرد والتي تتيح له عن طريقها بذل الجهود ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيره تخطيها وتحقيق الأهداف التي لا يمكن لغيره بلوغها، أما الفاعلية فهي السلوك الأدائي الموجه نحو حل المشكلات ومقاومة الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغوط و محاولة التغلب عليها،

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

واتخاذ الأساليب الإيجابية لذلك، ومن ثم يكمن الفرق الرئيسي بين الكفاءة والفاعلية في أن الكفاءة تمثل توفر قدر معين من الخصائص أو القدرات المتميزة لدى الفرد ومدى تعرفه عليها واستبصاره بها، بينما تمثل الفاعلية الجانب العملي، أي الذي يخرج إلى حيز التنفيذ، بمعنى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه والوصول إليها وإشباع حاجاته المختلفة بأفضل الطرق الممكنة واستثمار طاقاته وإمكاناته بالشكل المناسب بما يعود على الفرد بالنفع والفائدة على الجانب الشخصي والاجتماعي، وإن كان المفهومان في النهاية متممين ومكملين لبعضهما البعض ولا يمكن الفصل بينهما بشكل قاطع[1].

كما ميز أيضا Pajares et Meller (1994) بين فاعلية الذات ومفهوم الذات، بأن فاعلية الذات عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على قدرة الفرد في أداء سلوكات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشمل معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد[2].

**08- أنواع فاعلية الذات:**

يشير السيد أبو هاشم (1994) إلى أن هناك فاعلية ذات جماعية وأخرى خاصة:

**أ - فاعلية الذات الجماعية:**

مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيًا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر في ما يقبلون على عمله كجماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى

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

[2] - Pajares et Miller : Self efficacy in academic settings review of educational research, 1994, P 195.

لديهم اذا فشلوا في الوصول الى النتائـج، وأن جـذور فـاعلية الجمـاعة تكمـن في فـاعلية أفـراد هذه الجمـاعة. مثـال ذلك: فريق كرة القدم إذا كان يؤمن في قدراته على الفوز على الفريق المنافس فيصبح لديه بذلك فاعلية جماعية مرتفعة والعكس صحيح.

**ب ـ فاعلية الذات الخاصة:**

ويقصـد بها أحكـام الأفـراد الخاصـة والمرتبطـة بمقدرتهـم على أداء مهمـة محـددة في نشـاط محـدد مثـل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعـراب، التعبيـر)[1].

**ج ـ فاعلية الذات العامة:**

يشير باجرس (1996) إلى أن فاعلية الذات العامة تعد أحد سمات الشخصية وتعكس قدرة الفرد على تحمل الصعاب، وإحساسه بالكفـاءة في العديـد من المجـالات، فهي تمثـل ثقـة الأفـراد العـامة في أن لديهم المقدرة عـلى أداء أي مهمـة (بـدون تحـديـد لهـذه المهمـة)، وهـي بـشكـل عـام تـوقعـات الفـرد بنجاحـه في مختلـف المواقف التي يتعرض لها، وقدرتـه على التغلـب على المشكـلات والصعاب التي يحتمل أن يواجهها، كـما تعني أيـضا امتـلاك الفـرد مستـوى كـاف من المقـدرة، وأنـه عن طريـق بـذل الجهـد يستطيع أن يكـون مؤهلا إلى حد كبير في عدد كبيـر

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

من الأشيـاء. إذن هي تمثـل الإحسـاس الواقـعي بـالثقـة في النفـس وإدراك الفـرد لقدراتـه الفعليـة والفعالـة على أداء المهـام المطلوبـة[1].

**د ـ فاعلية الذات الأكاديمية:**

تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي، عمر الدارسين، مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي[2].

**09ـ 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 ولكن أيضا على حكم الفـرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافـر لديـه من مهارات، ففاعلية الذات هي " الاعتقـاد بأن الفـرد يستطيع تنفيـذ أحـداث مطلوبـة ".

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

**[2] ـ العزب محمد: الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر، 2004، ص 51.**

**و ـ** هي ليست سمة ثابتة أو مستقـرة في السلـوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصـل بما ينجـزه الشخص فقـط و لكن أيضا بالحكـم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتـاج للقـدرة الشخصية.

**ز ـ** أن فاعلية الذات تنمو من خـلال تفاعـل الفـرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتـدريب و اكتسـاب الخبـرات المختلفـة.

**ح ـ** أن فـاعلية الـذات ترتبـط بالتوقـع والتنبـؤ ولكن ليـس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعـات قـدرة الفـرد وإمكاناتـه الحقيقيـة، فمن الممكـن أن يكـون الفـرد لديه توقع بفـاعلية ذات مرتفعة وتكـون إمكاناته قليلـة.

**ط ـ** تتحـدد فـاعلية الـذات بالعديـد من العوامـل مثـل صعـوبة الموقـف، كميـة الجهـد المبـذول، مـدى مثابـرة الفـرد.

**ي ـ** أن فـاعلية الـذات ليست مجـرد إدراك أو توقـع فقط، و لكنها يجب أن تترجم إلى بـذل جهـد وتحقيـق نتائـج مرغوب فيـها.

وهـذه الخصائـص يمكـن من خـلالـها إخضـاع فـاعلية الـذات الإيجـابية للتنميـة والتطويـر، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة[1].

أما صديق (1986، 21 ) فيشيـر إلى عـدة مظاهـر لفـاعلية الـذات يتصف بـها الشخص الفعـال ومنـها:

**أ ــ الثقة بالنفس وبالقدرات:**

لعـل من أهم صفات الشخص الواثـق من نفسه قدرتـه على تحديد أهدافه بنفسه، والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديـه القدرة على أن

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

يثـق فيما يسـعى إليـه، ومن ثم يصبر ويثابـر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعـة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقـف الجديدة.

**ب – المثابرة:**

المثابـرة سمـة فعـالة روحـها السعي، وهي تعين الفـرد على إخراج طموحاته من داخلـه إلى حيـز الوجـود، والمثابـرة تعني الاستمرارية وانتقـال الفـرد من نجاح إلى نجـاح، والشخصية الفعالـة نشطـة حيويـة لا تفتـر همتـها مهما صادفها من عقبات ومواقـف محبطـة.

**ج – القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:**

تعتمـد فـاعلية الفـرد على تكـوين علاقـات قويـة وسليمة مع الآخرين، فالشخص الفعـال تكـون لديـه القـدرة على إنشـاء علاقـات سليمـة مع الآخـرين بما له من سمـات المرونة والشعـور بالانتماء، والذكـاء الاجتماعي هو السـلاح الفعـال لدى الفـرد في هذا المجال، وكلما كانت علاقات الفـرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقـه أفضـل وخاصة توافقـه الاجتماعي، وعـدم وجـود علاقـات سليمـة مـع الآخـرين من شأنه أن يصيـب الفـرد بالشعـور بالعـزلة الاجتماعية.

**د – القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:**

تحمل المسؤولية أمر له قيمته، فلا يقـدر على حملها إلا شخص يكون مهيأ انفعاليا لتقبل المسؤولية، ويبدع عند أداء واجبه مستخدما كل طاقاته وقدراته، ويقـدر على التأثير في الآخرين، ويتخـذ قراراته بحكمـة، ويثـق الآخرون فيه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبـة القـادر على تحمـل مسؤوليتـها وتنفيـذها، ويتصـف بالواقعيـة فيـما يتعلـق بقدراته أو ظروف بيئتـه، ويحكـم سلـوكه الالتـزام الخلـقي، والشخـص السـوي هو الذي يعتبر نفسه مسـؤولا عن أفعالـه وتصرفاته ولديه القـدرة على تحمل المسـؤولية

التي تساعده وتمكنـه من الخـروج عن حـدود خبرتـه إلى الاستفادة من خبرة الآخرين بما يحقـق التواصـل بينـه وبين أفـراد مجتمعـه.

**ه – البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:**

وهي من مظاهـر فـاعلية الـذات المرتفعـة فالفـرد ذو الفـاعلية المـرتفعة يستجيـب للمواقـف الجديدة بطريقة مناسبـة، ويعـدل من نفسـه وأهـدافه وفـق ظـروف البيئة، مـرن وإيجـابي وقـادر على مـواجهة المشكـلات غيـر المألـوفة ، فيـدرك ببصيرتـه الأسلـوب الأمثـل لحـل المشكـلات، ويتقبـل الأساليـب والأفكـار الجديـدة في أداء الأعمـال[1].

**10- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:**

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

**1 - المجموعة الأولى:** التأثيرات الشخصية: لقد أشار زيمرمان Zimmerman **(**1989**)** إلى أن إدراكـات فـاعلية الـذات لـدى الطـلاب في هـذه المجمـوعة على أربـع مؤثـرات شخصيـة:

**أ-** المعرفـة المكتسبة: وذلك وفقـا للمجال النفسي لكل منهـم.

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

**ج** ـ الأهداف: إذ أن الطـلاب الذين يركنـون على أهـداف بعيـدة المـدى أو يستخدمون عمليات الضغط لمرحلـة ما وراء المعرفة قيـل عنهم أنهم يعتمـدوا على إدراك فـاعلية الـذات لـديهم وعلى المؤثـرات وعلى المعرفة المنظمة ذاتيا.

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

**د ـ** المؤثرات الذاتية: وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

**2 ـ المجموعة الثانية:** التأثيرات السلوكية وتشمل 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: وتعني 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 وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية.

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

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

**3 – المجموعة الثالثة:** التأثيرات البيئية:

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

## 11- آثار فاعلية الذات:

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

يرى باندورا أنه تؤثر معتقدات الفاعلية على الأفراد في كيف يشعرون، ويفكرون، ويسلكون وعلى دافعيتهم[1].

وحسب الجبوري (2013 ) لقد أشار الجاسر (2007 ) إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها حسب باندورا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي العملية المعرفية، والدافعية والوجدانية، وعملية اختيار السلوك وفيما 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 وكذلك في السيناريوهات التوقعية التي يبنيها، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من آدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها ويضيف باندورا أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن 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، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديدا لهم و لذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على ممارسة السيطرة على البيئة فهناك مظهران لهذه السيطرة، هو درجة وقوة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير، عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر، وتعديل البيئة فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين أن من

[1] - Bandura Albert: Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, Educational psychologist, 28(2), 1993, P 118.

يمتلكون اعتقادا راسخا في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة و العديد من العوائق ويضعون لأنفسهم أهدافا مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي ومبدئيا يعتمد الأفراد على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى الحكم على فاعليتهم، ولتحديد مستوى طموحهم، ولكن عن طريق المزيد من التجارب يبادرون بوضع خطة ذاتية لفاعليتهم الذاتية، وهذا 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، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة.

وتقوم 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، والأداء وردود الأفعال الفعالة، عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية، وفي 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، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، لا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة، وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية، وتتأثر بالتأثير الشخصي أكثر من تأثرها بتنظيم الدوافع والأفعال.

ويذكر باندورا (1986 ) أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء، وفاعلية الذات المدركة للهدف وإعادة تعديل الأهداف بناءا على التقديم الشخصي، ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم 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 والاحباطات 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 وسوف 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، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك 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، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره.

ويمكن إجمال نتائج الدراسات فيما يختص بالعلاقة بين فاعلية الذات واختيار 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، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعليته يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعوبات كتحدي يجب التغلب عليها، وليس كتهديد يجب تجنبها، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من أثار الفشل[1].

**12- 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 وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- 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.

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

**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 ، ويهولون المهام المطلوبة.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- ليس من السهل أن ينهضون من النكسات.
- يقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب[1].

**13- 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 والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة لكن متفاعلة عند قيام الطالب بالمهام الأكاديمية، وفيما 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: وهو قيام الطالب بوضع أهداف تربوية وأهداف فرعية لها وتخطيط التتابع، والوقت، وإكمال أنشطة مرتبطة بهذه الأهداف.

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

ب – الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وهو قيام الطالب بجهد نشط لتسجيل الأحداث أو النتائج.

ج – التسميع والحفظ: وهو قيام الطالب بحفظ المادة عن طريق ممارسة علنية وضمنية.

د – طلب المساعدة الاجتماعية: وهو قيام الطالب بجهد نشط لالتماس مساعدة الأقران، والمعلمين، والراشدين[1].

## 14- تقييم الفاعلية الذاتية.

( أنا جيد في الرياضيات ولكن ضعيف في اللغة الإنجليزية )

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

ويعتقد بأن تقييمنا للفاعلية الذاتية يترك أثرا كبيرا على مستوى الدافعية لدينا فعندما نبني قناعات واعتقادات أننا جيدون، فإننا نعمل بشكل أنشط ونثابر مهما كانت العوائق والمصاعب، وتزداد درجات التحمل والمثابرة والدافعية، كذلك تزداد درجات الانتباه والملاحظة وحب التعلم، والعكس صحيح ونصبح أكثر عرضة للاستسلام عند مواجهة أية مصاعب[2].

## 15- 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.

---

**[1]- أحمد إبراهيم: التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية 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 81،80.**

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

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 والاتجاه والمشاعر.

و– يعتبر التعلم بالملاحظة مصدرا رئيسيا لتعليم القواعد والمبادئ[1].

ويشير 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 وإشباع الميول الصالحة وتعديل الميول غير الصالحة وتكوين ميول جيدة.

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

- أن توفر المدرسة للطلبة فرص النجاح وتدعيم الثقة بالنفس.

- أن يراعي المدرس علاقاته مع طلابه لكسب ثقتهم وسهولة توجيههم[2].

**- خلاصـــة:**

وكخلاصة لهذا الفصل يمكن استخلاص مفهوم شامل لفاعلية الذات على أنها مدى توقع الفرد لقدرته على أداء مهمة معينة، وتعني كذلك إدراك الفرد لكفاءته الشخصية في حل المشكلات والتعامل مع المواقف الجديدة، ويمكن اعتبارها ( أي فاعلية الذات ) أفضل متنبأ بسلوك وأداء الفرد، حيث طرح باندورا نظاما ثلاثيا من التأثيرات المتبادلة بين المحددات الشخصية والبيئة والسلوك وسماه بالحتمية المتبادلة، بحيث لا تكون هناك ميزة لجانب على حساب جانب آخر.

ولفاعلية الذات أربعة مصادر لاكتسابها ( الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفسيولوجية والانفعالية )، ويتحدد مستوى فاعلية الذات

[1]- الرافعي يحيى: مرجع سبق ذكره، ص 9.
[2] - زيدان محمد مصطفى: النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، مكتبة الدكتور قطب، مصر، 1972، ص 246.

حسب هذه المصادر، فكلما كانت موثوق بها كلما ارتفعت فاعلية الذات وازداد معها الإحساس بالقدرة على حل المشكلات والعكس صحيح.

# الفصل الرابع

# وجـهـــة الضبـــط

**- تمهيـــــد**

**01- التطور التاريخي لمفهوم وجهة الضبط**

**02- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر وأهم المفاهيم المستخدمة فيها**

**03- مفهوم وجهة الضبط**

**04- أبعاد وجهة الضبط**

**05- سمات الأفراد في فئتي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية )**

**06- وجهة الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات**

**- خلاصة**

**تمهـــــد:**

يعتبر مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال علم النفس، وقد نال الكثير من الأبحاث، وهو أحد أهم المفاهيم التي انبثقت عن نظرية التعلم الاجتماعي ل" جوليان روتر ". وتعددت الترجمات العربية لمصطلح (Locus of control ) مثل مركز التحكم، مركز الضبط، مصدر الضبط، موضع الضبط، ووجهة الضبط.

**01- التطور التاريخي لمفهوم وجهة الضبط:**

إن الخلفية النظرية لقياس وجهة الضبط تقوم أساسا على تعريف روتر للضبط الداخلي– الخارجي للتعزيز، حيث يطور الأفراد توقعات معممة في المواقف المختلفة تبعا لما إذا كان التعزيز أو المكافأة أو النجاح يعتمد في هذه المواقف على سلوكهم الخاص، أم أنه مضبوط بقوى خارجية، كالحظ أو الصدفة أو الآخرين الأقوياء. وتعتبر الفترة من منتصف الخمسينات وحتى أوائل السبعينات هي الفترة التي نشطت فيها البحوث لقياس الفروق الفردية في التوقع المعمم أو الاعتماد في الضبط الداخلي– الخارجي[1].

لقد ظهر مفهوم مركز الضبط في ثنايا نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، وقد أخذت هذه النظرية تأخذ شكلها الحالي في أواخر الأربعينيات، وبداية الخمسينيات من القرن العشرين، وكأي نظرية لم تظهر فجأة، ولم تبرز متكاملة مرة واحدة بل نمت ببطء، أين قاد جوليان روتر (العقل المبدع للنظرية) تلاميذه في الدراسات العليا لبحث واختبار فرضياتها المختلفة في جامعة أوهايو. وتوجت جهودهم في منتصف الخمسينيات بصدور كتاب روتر بعنوان " التعلم الاجتماعي وعلم النفس العيادي " عام 1954، ويعد هذا الكتاب بمثابة الإعلان العلمي عن ميلاد هذه النظرية، واستمر البحث حول جوانبها المختلفة بعد ذلك، وفي سنة 1966 ظهرت الصياغة النهائية لمفهومها الأكثر

[1]- أبو ناهية صلاح الدين: تقنين مقياس الضبط الداخلي-الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة علم النفس، العدد التاسع، 113-122، 1989، ص 113.

شهرة " التوقعات المعممة للضبط الداخلي– الخارجي للتعزيز "، ثم تدعمت بداية السبعينيات 1972 بصدور كتاب روتر وآخرون بعنوان " تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية "[1].

كما أشارت مدور (2005) إلى أن أول ما ظهر هذا المفهوم في دراسات الباحثين كان على يد روتر و تلامذته في الخمسينيات، وكانت المهارة والصدفة المؤشران التجريبيان للتمييز بين المدركين في الضبط الداخلي والخارجي، وقد قام كل من روتر ووليام جيمس سنة 1951 بتجربة على مجموعتين مختبرين، المجموعة الأولى قيل لها أن الانجاز محكوم بعوامل الصدفة، بينما قيل للمجموعة الثانية أن الانجاز (المهمة) متوقف على عامل المهارة، وكانت عملية التدعيم تتم حسب جداول معينة من التعزيز، 50 بالمائة و100 بالمائة وتوصلوا إلى نتائج مفادها أن الأداء في ضوء المهارة كان أفضل من الأداء في ظل عوامل الصدفة كما استمرت توقعات النجاح في مجموعة المهارة ومقاومة الإنطفاء عند مقارنتها بمجموعة الصدفة.

أما المحاولة الأولى لقياس الفروق الفردية في إدراك وجهة الضبط الداخلي والخارجي هي التي قام بها جيري فيرز سنة 1957 في دراسته على تأثير مواقف الصدفة مقابل مواقف المهارة على توقع التعزيز، والسؤال الذي طرحه هو:

هل يكون دور التعزيز في المواقف القائمة على المهارة هو نفس الدور في المواقف التي يدرك الطلبة أنها تتحد بفعل عوامل الصدفة، وطلب من مجموعة من المفحوصين أداء مهام إدراكية (مطابقة اللون والخط) عبر سلسلة من المحاولات وقام بتقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتين، وذكر للأولى أن الوصول إلى الحل الصحيح يعتمد على المهارة في حين ذكر للمجموعة الثانية أن الصدفة هي التي تتحكم في النتيجة وقد طبق عليهم نظام تدعيم جزئي ثابت (صح– خطأ) وتم قياس التوقع بجمع توقعات المفحوصين على أنهم سوف يتعهدون باحتمال النجاح في المحاولة التالية، فأظهرت النتائج أن توقعات

**[1]- معمرية بشير: مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، ط1 ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر، 2009، ص 08.**

زيادة النجاح ونقصان الفشل زادت مع المجموعة الأولى، حيث أدى التعزيز في حالة المهارة إلى تغيير التوقعات وتعديلها وهذا يدل على أن محاولات الحصول على التعزيز تتغير عندما يدرك الأفراد أن التعزيز هو نتيجة لمهمة من مهام سلوكهم هم أكثر من حدوثه بسبب الصدفة أو الحظ[1].

**02- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر وأهم المفاهيم المستخدمة فيها:**

تبرز أهمية نظرية التعلم الاجتماعية من خلال حاجة كل فرد منا الى تفسير سلوكه وسلوك الآخرين حوله. ونجد أن بعض المدارس النفسية عجزت عن تفسير كل سلوكيات الانسان خصوصا فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي الذي تعتبره هذه النظرية احدى المحاولات التي قامت لفهمه، وذلك بما تحتويه من تصورات يمكن اعتبارها ضرورية لتفسير سلوك الانسان، ان هذه النظرية بتأكيدها على الجانب المعرفي تساعد بشكل خاص على تفسير قيام الانسان بسلوك معين بعد اختباره من بين عدة سلوكيات موجودة أصلا في رصيده السلوكي، وكلما زاد السلوك تعقيدا كانت هذه النظرية أكثر جدارة من غيرها في تفسير هذا السلوك[2].

كما أن نظرية التعلم الاجتماعي تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة، حيث أن هذه النظرية في الأساس لا تعتمد على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي من خلالها يتم اكتساب أنماط معينة من السلوك الانساني الذي يمكن حدوثه في موقف ما فهي تؤكد على أداء الانسان في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبالتالي كانت بعيدة عن دراسات سلوك الحيوان أو الدراسات المعملية الفسيولوجية، كما أن هذه النظرية تلتقي مع نظريات التعلم الأخرى في بعض المفاهيم الأساسية كالتعزيز والتوقع، ولم تهتم بمبادئ كالإشراط أو الارتباط أو تعميم المثيرات بقدر اهتمامها واعتمادها على التنبؤ بالسلوك المكتسب[3].

---

[1]- مدور مليكة: وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى متربصي معاهد التكوين المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة باتنة، الجزائر، 2005، ص 16.

[2]- حيدر جواد محمد: الفرق بين مرضى العصاب والأسوياء في الاستقلال عن المجال الادراكي ووجهة الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997.

[3]- الزهراني حمد بن سعيد بن عبد الله: وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين للكحول وغير المتعاطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005.

**المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي:**

**- الطاقة السلوكية:** يشير هذا المصطلح إلى احتمالية أن سلوكا معينا سيظهر في وضع معين، ولقد استخدم روتر مصطلح (السلوك) بتوسع ليشمل ويشير إلى طبقة عريضة من الاستجابات التي تتضمن الحركات الخارجية، والتعبيرات اللفظية وردود الفعل الانفعالية والمعرفية[1].

ويقصد بها إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما من أجل الحصول على التدعيم والتعزيز[2].

**- التوقع:** يعرفه روتر (1954) بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيز معين سوف يحدث توظيفه سلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة، ويكون التوقع مستقلا بشكل منتظم عن قيمة أو أهمية التعزيز، وإن الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد وعن إمكانيته لتعزيز بعض السلوكيات[3].

**- قيمة التعزيز:** يرى الزيات (2004) أن قيمة التعزيز هي درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد أو عدة تعزيزات خارجية محتملة في حالة تساوي هذه التعزيزات في مكان حدوثها، وعملية التنبؤ بالسلوك تكون ضعيفة عند تباين أو اختلاف كلا من التوقعات والمواقف كما أنه من النادر أن تكون التوقعات متساوية دائما في المواقف[4].

---

**[1]- انجلر باربرا: مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف، 1991، ص 387.**

**[2]- بن الزين نبيلة: مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الاكمالي والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، 2005، ص 31.**

**[3]- عبد الفتاح أبي مولود: علاقة الضغط النفسي بالاكتئاب في ضوء متغيري مركز الضبط والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح– ورقلة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجزائر، 2009، ص 50.**

**[4]- الزيات فتحي مصطفى: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2004، ص 125.**

أما روتر فيرى قيمة التعزيز على أنها درجة تفضيل الفرد ورغبته في حصول تعزيز ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية[1].

وأوضحت عزوز أن قيمة التعزيز هي درجة تفضيل الفرد لحدوث أي تعزيز معين، إذا كانت إمكانات الحدوث لهذه التعزيزات متساوية جميعا ويؤثر التعزيز على حدوث واتجاه أو نوع السلوك[2].

**- الموقف النفسي:**

يشير روتر (1971،1972) الى أن السلوك لا يحدث من فراغ فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر بيئته الداخلية والخارجية ويحدث هذا لعديد من أنواع المثيرات الداخلية والخارجية، وبالتالي يعد الموقف النفسي البيئة الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد لكي يتعلم من خبراته السابقة كيف يحصل على أكبر إشباعات في ظروف معينة، كما يمد الموقف النفسي الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي الى النتائج المرغوب فيها.

كما قدم روتر ستة حاجات أساسية يتضمنها معظم السلوك النفسي المتعلم و هي:

- **الحاجة الى الاعتراف والمكانة:** ويقصد بها حاجة الفرد الى التفوق.

- **الحاجة الى السيطرة:** ويقصد بها حاجة الفرد الى التحكم في أحكام الآخرين.

- **الحاجة الى الاستقلال:** ويقصد بها حاجة الفرد الى أن يتخذ قراراته بنفسه.

- **الحاجة للاعتماد على الآخرين:** ويقصد بها حاجة الفرد الى فرد آخر أو أفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الاحباط ويوفرون له الحماية والأمن.

- **الحاجة الى الحب والعطف:** ويقصد بها حاجة الفرد الى تقبل الآخرين وحبهم.

---

**[1]- منصور منيرة: الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي– الخارجي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007، ص 46.**

**[2]- عزوز اسمهان: مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر، 2009، ص 18.**

- **الحاجة الى الراحة الجسمية:** ويقصد بها حاجة الفرد الى الاشباعات الجسمية التي ترتبط بالأمن وتجنب الألم.

ان التنبؤ بحدوث سلوك معين وفق نظرية التعلم الاجتماعي ومن منظور روتر يتوقف على تفاعل المتغيرات السابقة فيما بينها، أي أن التوقع من الفرد بأن يستجيب بسلوك معين والذي من شأنه أن يحقق له هدفا أو اشباعا معينا، وعلى قيمة الاشباع بالنسبة له وكذا امكانية ظهور نفس السلوك أو سلوكيات أخرى في مواقف متشابهة، ويلخص روتر هذه العلاقة في معادلة تكون دالة لحرية الحركة وقيمة الحاجة[1].

## 03- مفهوم وجهة الضبط:

يعتبر مفهوم وجهة الضبط من المفاهيم الأساسية في الطبيعة الإنسانية، ومن أهم أبعاد الشخصية، إلا أن تعريفه اختلف من باحث لآخر حسب زاوية المعالجة لكل واحد منهم.

فعرفه روتر (1954) على أنه المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك وما يترتب عليها من نتائج سواء كانت هذه النتائج مرضية كالمعززات أو مزعجة كالعقوبات[2].

وورد لدى معمرية (1995) أن لازاروس (1966) يرى أن الفرد صاحب مركز الضبط الداخلي يعتقد في كفاءته وقدرته على ضبط النتائج في عالمه الخاص وله توقعات إيجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الآخرين، أما صاحب مركز الضبط الخارجي فلديه توقعات سلبية فيما يتعلق بكفاءته على التحكم في نتائج الأحداث، ولديه اعتقاد بأنه يعمل في عالم عدائي.

أما كراندل (1973) يشير إلى أن مركز الضبط الداخلي هو أن يتصور الأفراد أن الأحداث الإيجابية التي تحدث لهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة، بينما الأحداث السلبية

[1]- **عبد الفتاح أبي مولود: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 50.**
[2]- **موسى فاروق عبد الفتاح: اختبار مركز التحكم للأطفال ، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط4، 1991، ص 06.**

تكون نتيجة القدر والحظ والصدفة، أما الضبط الخارجي فهو أن يتصور الأفراد أنهم مسؤولون عما يحدث لهم من مآسي، أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر[1].

وورد لدى بوقصارة (2008) أن علاء الدين كفافي (1982) يرى أن مصدر الضبط الداخلي هو إدراك الفرد أن التعزيزات السلبية أو الايجابية في حياته، يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية تتعلق بشخصه كالذكاء أو المهارات أو سمات الشخصية، أما مصدر الضبط الخارجي فهو إدراك الفرد أن التعزيزات السلبية أو الايجابية في حياته أو ما يجري له من حوادث طيبة أو سيئة يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصه كالحظ، والصدفة، أو تأثير الآخرين، أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها.

أما فتحي مصطفى الزيات (1990) يرى أن مصدر الضبط الداخلي هو نظرة الفرد بأن النجاح أو الفشل يرجع لذاته، أما مصدر الضبط الخارجي هو اعتقاد الفرد بأن مصادر التعزيز أو النجاح أو الفشل تكون خارج عن إرادته أي يرجعها إلى عوامل أخرى كالحظ والصدفة والآخرين الأقوياء وحتى البيئة المحيطة به[2].

أما صفوت فرج (1986) صنف مصدر الضبط كمتغير أساسي من متغيرات الشخصية، يتعلق بتفكير الفرد وأي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في حياته، العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أم عوامل خارجية عن نطاق الفرد كالمصادفة والآخرين الأقوياء[3].

وورد لدى معمرية (2009) أن موريس (1982) يرى أن مصدر الضبط يعتمد على كيفية تأثير التعزيزات في التوقع والسلوك، حيث يميل ذوو الاعتقاد في الضبط الداخلي أن أنفسهم سادة على أقدارهم ويعتقدون أن الترقية تعتمد على العمل الجاد وعلى ما

[1]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 1995، ص 40.
[2]- بوقصارة منصور: الدافع للإنجاز، مركز الضبط ، تقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانويات، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2008، ص 49.
[3]- عزوز اسمهان: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 19.

يعرف الفرد من معلومات ومهارات في مجال عمله، أما ذوو الاعتقاد في الضبط الخارجي فيميلون للتأكيد على الحظ والصدفة.

ويرى سليمان الحضري أن مصدر الضبط يشير إلى إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فالأشخاص الذين يرون أنهم يتحكمون في سلوكهم أو ما يقع لهم من أحداث يعتبرون داخلي الضبط، أما أولئك الذين يرون أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في نتائج سلوكهم ومصيرهم مثل الحظ، والصدفة أو القدر فيعتبرون خارجي الضبط[1].

ويقوم هذا المفهوم على افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك وتوابعه، لذلك نجده يسلك وفق إدراكه لهذه العلاقات وبالتالي فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج يعكس بعض الأنماط السلوكية عنده، ومنه فالأفراد ذوي التحكم الداخلي يحمَلون أنفسهم مسؤولية أعمالهم سواء في أوقات نجاحهم أو فشلهم، ويعتقدون أنه بإمكانهم تقرير ما سوف يحدث لهم وبالتالي فهم قادرون على التحكم والسيطرة على مصيرهم وقدرهم على حد كبير، في حين يحمل الأفراد ذوي الضبط الخارجي مسؤولية نجاحهم أو فشلهم إلى قوى وعوامل خارجية، وهم يعتقدون أنهم تحت رحمة الظروف وغير قادرين بالتالي على السيطرة والتحكم بالأحداث التي تمر بهم، وفكرة الضبط الداخلي-الخارجي هي ميزة للأفراد وليس للمواقف، لهذا هي سمة شخصية، ففي نفس الوقت سلك الأفراد بطرق مختلفة[2].

وأشار جابر وكفافي (1991) إلى أن معجم علم النفس يشير إلى أن وجهة الضبط هو مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف المرغوب فيها، معتمدا

**[1]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 04.**
**[2]- ونوقي يحيى: علاقة مصدر الضبط الداخلي بمستويات دافعية الانجاز الرياضي عند لاعبي كرة اليد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، 2010، ص 38، 39.**

على نفسه أساسا، أما وجهة الضبط الخارجية فتشير إلى الاعتقاد بأن القوة الحقيقية توجد خارج الفرد، وأن قوى أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته[1].

كما أوردت **غسيري (2016)** في دراستها مجموعة من التعاريف نذكر منها:

يرى صفوت فرج (1990) أن وجهة الضبط تعد بعدا من أبعاد الشخصية وتأخذ شكلا متصلا يشير إلى درجة اعتقاد الفرد أنه يمارس تحكما ذاتيا في الأحداث المختلفة ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له، ويضيف بأن وجهة الضبط تفسر لماذا يتسم الفرد بالفعالية أثناء تعامله مع متغيرات الأحداث أو المواقف الخارجية، وعندما يحقق الفرد إنجازه مهما يكون مقداره باعتباره محصلة عوامل الدافعية، فإنه يشعر بقدر مناسب من الرضى الذاتي ويترتب على ذلك تحديد نمط إنجازه ومستوى كفاءته، أما إذا كان الفرد من ذوي الضبط الخارجي فسوف يعتمد على المتغيرات الموقفية الخارجية متوقعا أن يحصل على ما يحصل عليه الآخرون من فرص أو حظ، وبالتالي يختلف نمط إنجازه وتوقعاته ورضاه الذاتي.

أما هدية فؤاد (1994) فتشير إلى أن الفرد حينما يدرك أن هناك علاقة سببية بين الفعل والنتيجة ينشأ لديه اعتقاد بالضبط الداخلي، وبالتالي فهو يعتبر أن المهارة لها دور كبير في تعلمه أساليب السلوك المختلفة في أي موقف، أما الشخص الذي لا يدرك وجود علاقة سببية بين الفعل والنتيجة فهو شخص يعتقد بالضبط الخارجي، لذا فهو يعتبر أن القدر أو الصدفة لهما دور كبير في تعلمه أساليب السلوك المختلفة.

ويرى محمد محمود نجيب (2002) أن مفهوم وجهة الضبط يشير إلى فئتين من الأفراد كما يلي:

عندما يدرك فرد ما أن التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية باعتباره أمرا مستقلا وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته، فإنه يدركه كنتيجة للحظ والصدفة،

**[1]- العفاري ابتسام بنت هادي بن أحمد: العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2011، ص 14.**

وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة نقول أن لديه اعتقاد في الضبط الخارجي، أما إذا كان إدراك الفرد أن الأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي ففي هذه الحالة يكون لدى الفرد اعتقادا في الضبط الداخلي[1].

ومما تجدر الاشارة إليه أن أغلب التعاريف أعلاه، تصنف الأفراد حسب مركز الضبط إلى فئتين أساسيتين فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، فالفئة الأولى يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم، أما الفئة الثانية الذين يعتقدون أنهم واقعون تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، كما يتميز أصحاب الضبط الداخلي بالذكاء والثقة بالنفس والاعتماد على الذات وهي صفات إيجابية، مقارنة بأقرانهم أصحاب الضبط الخارجي فيتميزون بالعجز والايمان بالغيبيات كالحظ والصدفة وعدم الثقة بالنفس والاعتماد على الآخرين وهي صفات سلبية[2].

**04- أبعاد وجهة الضبط:**

لقد كان ظهور وجهة الضبط الداخلي– الخارجي للتعزيز على أنه متغير أحادي البعد وأنه عامل واحد متصل كما يقيسه روتر، هو محل انتقاد من قبل كثير من الباحثين الذين أجروا العديد من الدراسات على هذا المفهوم كما وضعه روتر، ومن الدراسات التي أظهرت هذا المفهوم على أنه عامل واحد هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز هي دراسات تلاميذ روتر الأوائل أمثال فيرز، وفرانكلين، وروتر نفسه وكذلك دراسات ديوست، وولك، وهيستر[3].

في حين أشارت إزيدي (2007) أن دراسة كولينز (1974) كشفت الدراسة العاملية التي أجراها هذا الباحث عن أربعة عوامل لوجهة الضبط هي العالم الصعب، والعالم غير العادل، والعالم الذي لا يمكن التنبؤ به، والعالم غير المستجيب سياسيا، كما أجرى

**[1]- غسيري يمينة: وجهة الضبط الزواجي وعلاقته بكل من مصدر الضبط العام وبعض المتغيرات التفاعلية في العلاقة الزواجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، 2016، ص 32،31.**
**[2]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 1995، ص 42.**
**[3]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 1995، ص 49.**

نيجلشميدت وجاكوب (1977) دراسة على الثقافة البرازيلية وكشفت عن بعدين لوجهة الضبط هما:

- بعد الخارجية الذي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه ضبطا قليلا على الأحداث أو الأشياء التي تحدث له، كما يشير إلى اعتقاده بأن له ضبطا قليلا على علاقاته الشخصية مع الآخرين.

- القدرية الذي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن العالم الخارجي تحكمه أو تقيده قواعد الآخرين الأقوياء، وأنه تحت رحمة الظروف، بحيث لا يمكنه ضبط العالم ولا توقع أي شيء[1].

غير أن دراسة كليبر وفالدمان وموناكو 1973 التي شملت عينة متكونة من 219 من طلبة التدرج بقسم علم النفس، واستخدم فيها مقياس روتر لوجهة الضبط الداخلي – الخارجي، أسفرت نتيجة الدراسة عن ظهور ثلاثة عوامل العامل الأول سمي ببعد الاعتقاد في الحظ أو الصدفة، العامل الثاني سمي ببعد تغير النظام، العامل الثالث سمي ببعد المسؤولية الفردية عن الفشل[2].

ووجد صلاح الدين أبو ناهية سنة 1984 في دراسته على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، أن وجهة الضبط تتضمن:

- الضبط الشخصي (الداخلي): ويعني اعتقاد الفرد أنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن في الفعالية للسيطرة على بيئته وإلى اعتقاده بأن هناك عدل وإنصاف في بيئته المحيطة به، بحيث له المسؤولية الشخصية عن الأحداث في بيئته.

**[1]- إزيدي كريمة: إدراك التلاميذ لأسلوب إدارة الصف واستراتيجيات تعاملهم مع الأزمة في ضوء متغيرات الجنس، مصدر الضبط، المستوى التحصيلي، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2007، ص 42، 43.**
**[2]- بوقصارة منصور: مرجع سبق ذكره، 2008، ص 55.**

- الضبط الخارجي(عن طريق الآخرين الأقوياء): ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقرون الأحداث في بيئته أو عالمه الشخصي وإلى شعوره بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن ضبط نتائج أفعاله الخاصة.

- الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة أو الحظ): ويعني اعتقاد الفرد بأن الصدفة أو القدر هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته الخاصة، وأن تلك الأحداث خارجة عن إرادته وإنما هي نتاج الحظ والصدفة[1].

على ضوء ما سبق نستنتج أن الدراسات السابقة مع اختلافها إلا أنها تتفق على أن العوامل التي تتحكم في وجهة الضبط إما تكون داخلية كالمسؤولية الفردية أو الشخصية (اعتقاد الفرد أنه مسؤول عن الاحداث الايجابية والسلبية في بيئته)، وبالتالي تكون لدى الفرد وجهة ضبط داخلية، أو عوامل خارجية كالآخرين الأقوياء، الظروف، الصدفة، الحظ، تغير النظام، وبالتالي تكون لدى الفرد وجهة ضبط خارجية.

## 05- سمات الأفراد في فئتي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية ):

### أولا : سمات ذوي الضبط الداخلي:

لقد توصلا كل من وينر وكوكلا (1970) إلى أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي هم أكثر مثابرة أمام الصعوبات، كما أنهم يراجعون أخطائهم بطريقة أفضل وينجزون واجباتهم بسرعة وأفضل من غيرهم، ولديهم استعداد للتعلم أسرع، كما أنهم أكثر اهتماما بتقييم فرص النجاح[2].

أما أبو سكران (2009) فيرى أنهم يتميزون بما يلي:

- يعتقدون أن بمقدرتهم السيطرة على سلوكهم وعلى المتغيرات التي تواجههم وينبع ذلك من إيمانهم بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم.

---

[1]- امحمدي علي: الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، 2013، ص 77.

[2]- بوقصارة منصور: مرجع سبق ذكره، 2008، ص 58.

- كثرة حذرهم وانتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.

- أخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.

- يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر اهتماما بقدراتهم وبفشلهم أيضا.

- يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم[1].

وترى أفنان دروزة (2007) أن الفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد بأنه المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من النجاح أو الفشل راجع إلى ما يبذله من جهد و مثابرة وإرادة[2].

ويشير أبو ناهية 1989 من خلال اطلاعه على نتائج الدراسات التجريبية السابقة في التراث السيكولوجي إلى أنها تتفق على أن أصحاب الضبط الداخلي يتميزون بدلالة واضحة عن أفراد الضبط الخارجي في المجالات التالية:

- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل المشكلات التي تعترضهم في البيئة فضلا عن قدرتهم على استرجاع هذه المعلومات ومعالجتها بأشكال مختلفة.

- القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

- المودة والصداقة في علاقاتهم مع الآخرين، فهم أكثر حبا واحتراما من قبل الآخرين، وأكثر تعاونا ومشاركة للآخرين، وأكثر توكيدية تجاه الآخرين، على الرغم من مقاومتهم لتأثيراتهم عليهم.

---

**[1]- يوسف أبو سكران عبد الله: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي– الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2009، ص 61،62.**

**[2]- بن الزين نبيلة : فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة، رسالة دكتوراه، جامعة ورقلة، الجزائر، 2013، ص 21.**

- العمل والأداء المهني، حيث تبين أن لديهم معرفة شاملة لعالم العمل الذي يعملون فيه وبالبيئة المحيطة بهم، كما أنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم، وأكثر انهماكا واهتماما بهذا العمل.

- التحصيل والأداء الأكاديمي، حيث تبين ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم في حل المشكلات، كما أنهم أكثر تفتحا ومرونة في التفكير، وأكثر إبداعا وأكثر تحملا للمسائل والمشكلات الغامضة وأكثر توقعا للإجابة الصحيحة.

- الصحة النفسية والتوافق فهم أكثر احتراما للذات، وأكثر قناعة ورضا عن الحياة، وأكثر اطمئنانا وهدوء وأكثر ثقة بالنفس وأكثر ثباتا انفعاليا، وأقل قلقا وأقل اكتئابا، وأقل إصابة بالأمراض النفسية[1].

**ثانيا: سمات ذوي الضبط الخارجي:**

يشير محمد (2002) إلى أن أصحاب الضبط الخارجي يتسمون بمجموعة من الصفات منها ما يلي:

- أنهم يلقون تبعة أو مسؤولية وقوع الأحداث على عوامل خارج أنفسهم مثل القدر أو الحظ أو الصدفة، وهناك من النتائج ما تفيد بأن الضبط الخارجي يرتبط بدرجة عالية من المعتقدات الغيبية، وبخاصة مع المقاييس الفرعية مثل الروحانية ومعرفة الطالع (المستقبل).

- أنهم أكثر سلبية، وأقل مشاركة في الانتاج، وأقل تفاعلا.

- تنخفض لديهم درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، فهم يرجعون الحوادث الايجابية أو السلبية إلى ما دون الضبط الشخصي، ومن ثمة فإن عزو الأحداث السلبية يرتبط لديهم بالاعتمادية ومصدر الضبط، كما فحصت بعض

[1]- غسيري يمينة: مرجع سبق ذكره، 2016، ص 63.

الدراسات ما لقوة الآخرين ونفوذهم من تأثير على درجة الضبط لدى هؤلاء الأفراد وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية.

- لديهم استعداد أكبر للقلق والاكتئاب والاستجابة العصبية للضغوط، وتتضح الأثار السلبية لعلاقة القلق بمصدر الضبط، حيث يعتبر القلق عامل مثبط لفاعلية استراتيجية مواجهة الانسحاب الاجتماعي، لذلك يتمتع ذوي الضبط الداخلي بدرجة كفاءة أعلى في استراتيجية التفاوض والتي تفيد في وضع حلول للصراعات، هذا بالمقارنة لذوي الضبط الخارجي[1].

لقد وجد مارتن (1975) أن الطلاب ذوو مصدر الضبط الخارجي يتصفون بمشكلات سلوكية و بتقلبات انفعالية[2].

أما أبو سكران (2009) فيرى أنهم يتميزون بما يلي:

- يعتقدون بسيطرة الحظ والصدفة والآخرين والظروف على متغيرات حياتهم وليست لديهم القدرة الكافية على توقع نتائج أفعالهم.

- يمتلكون سلبية عامة وقلة المشاركة والانتاج.

- يرجعون الحوادث الايجابية أو السلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي.

- يفتقرون إلى الاحساس بوجود قدرة داخلية.

- تنخفض لديهم درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة[3].

## 06- وجهة الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات:

### - وجهة الضبط وعلاقتها بالأسرة:

[1]- محمد مجدة أحمد محمود: وجهة الضبط والاضطراب النفسي، حوليات آداب عين شمس، العدد 30، 371– 426، 2002، ص 387.
[2]- بوقصارة منصور: مرجع سبق ذكره، 2008، ص 58.
[3]- يوسف أبو سكران عبد الله: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 62.

لقد أكد محمد بيومي خليل(2000) على أن الأسر التي يسودها الصراع والأنانية يسيطر على أفرادها روح القلق والكراهية والتشاؤم كما تضطرب القيم والمعايير داخلها، حيث تتفكك العلاقات الأسرية وتضطرب ويغلب عليها عوامل القلق بشكل يهدد الصحة النفسية لأبناءها[1].

وورد لدى يحيى ونوقي (2010) أن تولور وجالوفيك توصلا إلى وجود علاقة دالة بين الاتجاه نحو التحكم الخارجي وعوامل الضبط التسلطي والعدائية وكذا الرفض، فكانت أفراد عينتها ينظرون إلى أمهاتهم على أنهن متسلطات بشكل كبير و يظهرون اتجاهات للعدائية والرفض، وأثبتت الدراسة التي قام بها دونالد من خلال بحثه أن الأفراد الذين يتميزون بتحكم داخلي، يصفون أمهاتهم بالعطف الكبير وبالنزعة للأمومة وللحماية، كما أنهن يملن إلى العقاب العاطفي بحرمان أطفالهن كم الامتيازات، ولاحظ كل من جامبول وكاتكوفيسكي جود أن الوالدين الذين يتميزون بالدفء والحنان والتسامحية والإعجابية وتوقع استقلالية أبنائهم في سن مبكرة غالبا ما يشجعونهم على التحكم الداخلي عكس الذين يتميزون بالرفض المستمر، الاستبداد والتسلط، كما أشار ديفيز بأن نقص الاستقرار في الجو الأسري قد يضاعف سعي الطفل لأي مساعدة وبحثه عنها في محاولته لفهم المحيط، وهذا قد يجعله يعتقد بأنه ليس فعالا ولا يمكنه التحكم في التعزيزات[2].

ويشير معمرية (2012) إلى أن ولسون ورامي (1972) Wilson & Ramy توصل إلى أن الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يأتون غالبا من أسر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، في حين أن الأفراد المعتقدين في الضبط الخارجي يصفون أباءهم بأنهم يبالغون في عقابهم بدنيا وانفعاليا ويحرمونهم من حقوق كثيرة[3].

[1] - بيومي خليل محمد أحمد: سيكولوجية العلاقات الأسرية ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، 2000 ، ص 29 .
[2]- ونوقي يحيى: مرجع سبق ذكره، 2010، ص 39.
[3]- معمرية بشير: مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي(دراسة ميدانية)، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 2012، ص 80 .

**- وجهة الضبط وعلاقتها بالاختلافات الثقافية والاجتماعية:**

إن للثقافة والمجتمع والمعايير والاتجاهات والمعتقدات الخاصة بثقافات المجموعات وكذلك الطبقات التي ينسب إليها الأفراد دور كبير في تحديد مصدر الضبط، فقد أشارت الدراسات إلى أن الأفراد في الأقطار الصناعية يعتمدون على ذواتهم أكثر، مما ينتج عنه ضبط داخلي أكثر، وهذا ما نجده في المجتمعات الغربية التي تؤكد على أهمية المبادرة والإقدام وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، وقد أشارت الدراسات أيضا إلى أن أفراد الطبقات الاجتماعية الدنيا يميلون إلى الضبط الخارجي لاعتقادهم بالحظ والصدفة والقدر والحكومة وأن الأغنياء هم المسؤولون عن الخسارة والمعاناة والفشل[1].

كما يرى علي محمد الديب (1987) أنه كلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد مرتفعا كلما كانت توجهاته داخلية الضبط، وكلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي منخفضا كلما كانت توجهاته خارجية الضبط، ويتبين من خلال نتائج دراسة روهنر وآخرون أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المستوى الاقتصادي ومصدر الضبط لدى الأطفال[2].

أما معمرية (2012) فيشير إلى أنه بناءا على التصور النظري الذي يرى أن وجهة الضبط هي محصلة للتفاعل بين خصائص الفرد والموقف الاجتماعي الذي يتواجد فيه، فإن هذا يعني أن هناك محددات تربوية واجتماعية وثقافية تنمي الاعتقاد في وجهة الضبط وتوجهه، حيث هناك أساليب في التنشئة الوالدية ينمي بعضها الاعتقاد في الضبط الداخلي وينمي بعضها الآخر الاعتقاد في الضبط الخارجي.

وفي إفريقيا وجد محمد مقصود (1981) فروقا في وجهة الضبط بين عينات بحثه ترجع إلى الاختلافات الثقافية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من ثلاثة قبائل

**[1]- مدور مليكة: مرجع سبق ذكره، 2005، ص 26.**
**[2]- بوقصارة منصور: مرجع سبق ذكره، 2008، ص 63.**

نيجيرية وهي: ( الهوسا والإيبو واليوروبا). وفي دراسة بارلينج وفانشن (1978) حول الفروق في وجهة الضبط بين عينات من الذكور والإناث من ثقافات مختلفة من جنوب إفريقيا، دلت النتائج على وجود فروق بين هذه العينات، حيث تبين أن وجهة الضبط الداخلي كان لصالح الثقافات التي تخدم القيم التي تركز على الأصالة الشخصية، مثلما يحدث في دول غرب أوربا وفي العالم العربي[1].

**- وجهة الضبط وعلاقتها بالعمليات المعرفية:**

يشير معمرية (2009) إلى أن الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والذكاء وتجهيز المعلومات وغيرها يعتبر من العمليات المعرفية التي يتناول بها الأفراد المدخلات الحسية من البيئة ويعالجونها ويخزنوها، كما تعتبر من العمليات التي يكتسب بها الفرد المعلومات ويحل المشكلات ويخطط للمستقبل وفي مجال علاقتها بمصدر الضبط توصل كل من:

يوسيت وولك (1973) إلى أن الأفراد الذين لديهم اعتقاد في الضبط الداخلي أظهروا في المواقف التي تمثل مشكلة بالنسبة لهم حساسية عالية وقدرة كبيرة في الحصول على المعلومات من بيئاتهم واستخدامها في الوصول إلى حل ناجح لهذه المشكلة.

أما دراسة ستريكلاند (1977) كان ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي أكثر ذكاء ونجاحا في العمل الأكاديمي مقارنة بذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي، وفي نفس الاتجاه اتسقت نتائج دراسة قام بها محمد مقصود (1983) في نيجيريا بهدف معرفة العلاقة بين مصدر الضبط، وكل من الذكاء واحترام الذات والتحصيل الدراسي على عينة تتكون من 80 تلميذ وتلميذة، بالمرحلة الثانوية، فبينت ارتباطا دال وموجب بين

[1]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 2012، ص 80– 82.

الاعتقاد في الضبط الداخلي وارتفاع الدرجات على مقياس الذكاء واحترام الذات، ودرجات التحصيل الدراسي.

وفي البيئة العربية بمصر، وجدت فاطمة حلمي حسن (1984)، علاقة موجبة بين الاعتقاد في الضبط الداخلي والحصول على درجات مرتفعة على اختبارات التفكير الابداعي والقدرة العقلية العامة على عينة من طلاب التعليم الثانوي.

ومما سبق يمكننا القول أن مصدر الضبط يعمل كمؤشر سيكولوجي هام لدراسة الفروق الفردية وكثير من خصائص الشخصية، حيث تبين أن المعتقدين في الضبط الداخلي كانوا أكثر كفاءة وذكاء في تناول المعلومات ومعالجتها مقارنة بالمعتقدين في الضبط الخارجي[1].

**- وجهة الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:**

يرى علي محمد محمد الديب (1987) أن التلاميذ الأكثر تحكما داخليا أكثر تفوقا دراسيا، لذلك فهم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق وهم أكثر تحملا للمسؤولية، وأنهم يضعون خططا ويلتزمون بها إلى أهدافهم[2].

ويعتبر سليمان وهشام أن مركز الضبط متغيرا هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الانساني، والتنبؤ به في العديد من المواقف والمراحل العمرية، أهمها وأكبرها وقتا مرحلة التمدرس لما تحمله من نتائج وتحصيل، فقد صرح كولمان (1966) Colemane وآخرون أن مركز الضبط هو " أحد المحددات في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بنيتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي عامل آخر"[3].

**[1]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 89.**
**[2]- محمد الديب علي محمد: مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الثالث، 1987.**
**[3]- سيد سليمان عبدالرحمن و هشام ابراهيم : مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 1997، ص 14.**

أما ماكيشي (1976) mackeachie فيشير إلى أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل، بحيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم، بينما لا تبذل مجموعة التحكم الخارجي جهدا مماثلا، لأن أفرادها لا يتوقعون أن جهدهم سوف يكون له أثرا على النتائج[1].

ولقد أوضحت دراسات مثل التي قام بها كل من كلفورد وكليري (1982) cliford and cleary أن وجهة الضبط الداخلية ترتبط ارتباط موجب مع التحصيل المرتفع لدى الأطفال.

أما بالنسبة للراشدين فقد وجد أن هناك علاقة ضعيفة بين التحصيل ووجهة الضبط وحسب روتر فإن هذا يعود لسببين:

طلاب الجامعة قد يتخذون مظهر خارجي كواقي ضد الفشل كما أن اتجاهات التحكم الداخلية– الخارجية لا تكون واضحة في مواقف التحصيل الأكاديمي المرتفع ولقد أظهرت مجموعة الدراسات التي قارنت بين مجموعات الأفراد أنهم يختلفون في إدراكهم للنجاح وتحكمهم ونسب هذا النجاح إلى عوامل داخلية (الجهد، العمل الجاد، القدرة)، أو إلى عوامل خارجية (الحظ، الصدفة، الآخرين) مجموعة حقائق هي:

- الأفراد الذين يعزون النتائج إلى المجهود يعملون بجد ولفترة أطول من الذين يعزونها إلى القدر.

- التلاميذ الأقل مثابرة لديهم ميل لعدم مسؤولية النجاح أو الفشل في أداء المهمة.

- الأطفال الأقل مثابرة يميلون لعزو النتائج للحظ أو عوامل غير متحكم فيها لا إلى المجهود.

- الأطفال ضعاف المكانة لا يعطون أهمية لكمية الجهد المطلوب للنجاح.

**[1]- خطار زهية: التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 2001، ص 87.**

- الأطفال ذوي التحكم الداخلي يكونون أكثر مقاومة لمضاعفات الفشل والتغلب على المشكلات من الأطفال ذوي التحكم الخارجي.

- إمداد الطلاب بتعليمات وتغذية راجعة تتعلق بالنجاح النسبي في التعلم تزيد من الدافعية للنجاح وتقلل من العوامل المنسوبة للفشل[1].

كما ذكر كليري (1972) Cleary أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لأطفال المدارس من خلال درجاتهم على الاعتقاد في الضبط الداخلي، وهذا يعني إدراك الأطفال للتعزيزات التي يتلقونها في المدرسة هي التي تحدد نجاحهم في الأعمال التعليمية التي يتولون إنجازها فالطفل الذي يعتقد أن تحصيله الدراسي يعتمد على جهوده الخاصة، يستمر في الاجتهاد في معظم الأحيان لكي يحقق النجاح الذي ينشده،

في حين أن الطفل الذي يعتقد أن تحصيله الدراسي يتوقف على مدى محاباة المعلمين له أو أنه لا بد أن يكون ذا حظ حسن، أو ربما تكون أسئلة الامتحان مطابقة صدفة مع ما استطاع أن يتذكره من دروس قليلة، هذا التلميذ لا يبذل أي جهد في أغلب الأحيان كي ينجح ويعتمد فقط على هذه الاعتقادات[2].

**خلاصـــة:**

وكخلاصة لهذا الفصل يمكن استخلاص مفهوم شامل لوجهة الضبط على أنها الاعتقادات التي يتبناها الأفراد حول مصدر العوامل المسببة للسلوك وما يترتب عليها من نتائج، حيث أن الفرد حينما يدرك أن هناك علاقة سببية بين الفعل والنتيجة ينشأ لديه اعتقاد بالضبط الداخلي، أما الفرد الذي لا يدرك وجود علاقة سببية بين الفعل والنتيجة فهو يعتقد بالضبط الخارجي، وعلى هذا الأساس يختلف الأفراد في تفسير الأحداث والمواقف التي يمرون بها سواء كانت إيجابية أو سلبية، حيث تفسر الفئة الأولى (ذوو وجهة الضبط الداخلية) أن هذه الأحداث والأفعال نتيجة أفعالهم

[1]- مدور مليكة: مرجع سبق ذكره، 2005، ص 26.
[2]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 93.

وتصرفاتهم، وتحت مسؤوليتهم، أما الفئة الثانية (ذوو وجهة الضبط الخارجية) فيفسرون نتيجة هذه الأفعال على أنها تعود لعوامل ومسببات خارجية (كالصدفة، الحظ، الآخرين،.....إلخ)، أي خارجة عن إرادتهم وتصرفاتهم، وغير مسؤولون عنها، وعليه نجد أن الفرد في الفئة الأولى يجتهد ويعمل على إيجاد حلول للمواقف التي تعترضه، لأنه يرى أن له مسؤولية ودور فيما يحدث له ومن حوله، عكس الفئة الثانية.

# الـفصــل الـخامس

# الـدراسة الاستطلاعية

**- تمهيـــــد**

**01- أهداف الـدراسة الاستطلاعية**

**02- إجراءات تطبيـق أدوات الـدراسة**

**03- أدوات الـدراسة الاستطلاعية**

**04- الخصائص السيكو مترية لأدوات الـدراسة**

**تمهيـد:**

يتناول هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية، ومن خلاله يعرض الباحث توضيحا شاملا لإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي قام بها، وذلك من خلال تبيين أهداف هذه الدراسة وإجراءات تطبيقها، ثم التطرق إلى الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وخصائصها السيكو مترية.

**01– 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، والتأكد من أن عبارات المقاييس واضحة ومفهومة لديهم بحيث لا يجدون صعوبة في الإجابة عليها.

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

د – التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة ( صدق وثبات المقاييس المعتمدة في الدراسة ).

ه – اكتساب مهارة جمع وتحليل المعلومات واستغلالها في الدراسة الأساسية.

**02– إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:**

**أ – العينة:**

**- اختيارها:** تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي (ذكور- إناث) ومن التخصصين العلمي و الأدبي.

**- حجمها ومواصفاتها:** تكونت العينة الاستطلاعية من 50 تلميذا وتلميذة موزعة حسب المواصفات الموضحة في الجداول التالية:

**الجدول رقم (01): يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.**

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكور** | 25 | 50 |
| **إناث** | 25 | 50 |
| **المجموع** | 50 | 100 |

**الجدول رقم (02): يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي.**

| التخصص الدراسي | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **علمي** | 25 | 50 |
| **أدبي** | 25 | 50 |
| **المجموع** | 50 | 100 |

**الجدول رقم (03): يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص الدراسي.**

| التخصص / الجنس | علمي | | أدبي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية |
| **ذكور** | 13 | 26 | 12 | 24 | 25 | 50 |
| **إناث** | 12 | 24 | 13 | 26 | 25 | 50 |
| **المجموع** | 25 | 50 | 25 | 50 | 50 | 100 |

**ب – الدراسة:**

**- الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر نوفمبر 2018 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 وتوضيح 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.

**03– أدوات الدراسة الاستطلاعية:**

لجمع بيانات أي دراسة وقياس متغيراتها لا بد من أدوات قياس مناسبة لتحقيق النتائج التي نريدها، وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة وهي على التوالي مقياس قلق المستقبل ومقياس فاعلية الذات ومقياس وجهة الضبط ، وفيما يلي عرض وصفي لهذه المقاييس:

**أ – مقياس قلق المستقبل:**

أعد هذا المقياس ( زقاوة، 2014 ) ومن أجل بناءه قام الباحث بمجموعة من الإجراءات يمكن ضبطها في الخطوات التالية:

**الخطوة الأولى:** تحديد متغير قلق المستقبل نظريا وإجرائيا.

**الخطوة الثانية:** الاطلاع على مقياس قلق المستقبل للباحث زالسكي (1996) zaleski الذي ترجمه كرميان(2008) والاستعانة ببعض فقراته في بناء المقياس.

**الخطوة الثالثة:** العودة إلى الدراسات السابقة حول القلق بصفة عامة وقلق المستقبل بصفة خاصة لتحديد الإطار النظري للمفهوم وتمييزه عن باقي المفاهيم القريبة منه.

**الخطوة الرابعة:** بعد هذه الخطوات قام الباحث بتحديد الفقرات المناسبة من مقياس زالسكي واستبعاد الفقرات التي لا تتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة الحالية أو أن بعض فقراتها تختلف عن مجتمع البحث الحالي، وعليه تم إعداد وصياغة مقياس قلق المستقبل الذي احتوى على (30) فقرة، وتم حساب صدقه العاملي حيث تم إخضاع الفقرات الثلاثين للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل للعوامل بطريقة فاريماكس، وقد أمكن استخلاص عامل عام واحد بلغت قيمة جذره الكامن 7.82، كما بلغت نسبة التباين التي يفسرها 57.95 % من التباين الكلي.

وتوصل الباحث إلى أن تشبعات البنود الثلاثين التي يتكون منها المقياس بالعامل العام المستخلص وقعت في المدى من 0.30 الى 0.95 وبلغ وسيطها 0.54 مما يشير الى انها تخطت بوضوح الحد الادنى المتعمد للتشبع والبالغ 0.30 وهذه النتيجة تظهر ان المقياس احادي البعد، كما تظهر توافق بنيته العاملية مع البنية الاساسية المفترضة له والتي تجعل منه أداة لقياس قلق المستقبل العام، وبذلك فهو مؤشر هام لصدقه العاملي.

حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ثلاثين فقرة موزعة كالآتي:

10 فقرات إيجابية و20 فقرة سلبية [1].

**- وصف المقياس:** ( أنظر الملحق رقم 01 ).

يحتوي المقياس على (30) عبارة، أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات تحدد درجة قلق المستقبل لدى الفرد وهي: تنطبق علي، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق علي، حيث أن هذه العبارات مصاغة في (10) عبارات موجبة و(20) عبارة سالبة.

**- تعليمة المقياس:**

أخي الطالب أختي الطالبة يتكون هذا المقياس من عدة عبارات تدور حول مشاعرك نحو المستقبل، وقد أعطي لكل عبارة مجموعة من الاختيارات هي على الترتيب: تنطبق علي، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق علي.

[1] - زقاوة أحمد : مرجع سبق ذكره، 2014، ص ص 158– 165.

**المطلوب:**

أن تقرأ كل عبارة بدقة وتحدد اجابتك بوضع علامة (x) أسفل الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك .علما أنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، والاجابة الصحيحة هي التي تعبر بحق عن رأيك وما تشعر به بالفعل.

**- طريقة تصحيح مقياس قلق المستقبل:**

تتم طريقة تصحيح المقياس كالتالي:

أ- تتم عملية التصحيح من خلال جمع الدرجة الكلية للاستمارة.

ب- تحسب نتائج العبارات الايجابية كالآتي : 1 – 2 – 3.

ج- تحسب نتائج العبارات السلبية كالآتي : 3– 2 – 1.

د- الدرجة الكلية للمقياس تقع بين الدرجة الدنيا (30) والدرجة العليا (90).

**الجدول رقم (04) يوضح مفتاح تصحيح المقياس:**

| العبارات | أرقامها | مجموعها | تنطبق علي | تنطبق إلى حد ما | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|---|
| **السلبية** | 1 – 2 – 3 – 4 – 6 – 8 – 9 – 11 – 12 - 15 – 17 – 19 – 20 – 21 – 22 - 24 25 – 27 - 28- 29 | 20 | 3 | 2 | 1 |
| **الإيجابية** | 5– 7 – 10 –13 – 14 – 16 – 18 – 23 - 26 – 30 | 10 | 1 | 2 | 3 |

من خلال الجدول (04) نلاحظ أن طريقة التصحيح تختلف لكل من العبارات السلبية والإيجابية، ولتحديد درجة قلق المستقبل لكل فرد يتم جمع كل درجات إجاباته عل المقياس، والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى قلق المستقبل المرتفع.

**الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

أما في الدراسة الحالية تم التأكد من الخصائص السيكومترية من خلال ما يلي:

**1- الصدق:**

**الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذا وتلميذة من السنة الثانية من التعليم الثانوي (انظر الجدول رقم 03 ) ومن مختلف التخصصات الدراسية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (05): يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل.**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 0.378 | 0.01 | 16 | 0.398 | 0.01 |
| 02 | 0.344 | 0.05 | 17 | 0.408 | 0.01 |
| 03 | 0.526 | 0.01 | 18 | 0.523 | 0.01 |
| 04 | 0.452 | 0.01 | 19 | 0.439 | 0.01 |
| 05 | 0.724 | 0.01 | 20 | 0.301 | 0.05 |
| 06 | 0.451 | 0.01 | 21 | 0.303 | 0.05 |
| 07 | 0.488 | 0.01 | 22 | 0.311 | 0.05 |
| 08 | 0.371 | 0.01 | 23 | 0.634 | 0.01 |
| 09 | 0.610 | 0.01 | 24 | 0.427 | 0.01 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 0.443 | 0.01 | 25 | 0.419 | 0.01 |
| 11 | 0.514 | 0.01 | 26 | 0.531 | 0.01 |
| 12 | 0.700 | 0.01 | 27 | 0.478 | 0.01 |
| 13 | 0.354 | 0.05 | 28 | 0.334 | 0.05 |
| 14 | 0.472 | 0.01 | 29 | 0.506 | 0.01 |
| 15 | 0.288 | 0.05 | 30 | 0.477 | 0.01 |

يتضح من الجدول رقم (05) أن كل العبارات كانت دالة إحصائيا إما عند مستوى الدلالة (0.01) أو عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.288) وأعلى معامل ارتباط (0.724)، وهذا ما يمكننا من القول بأن المقياس صادق.

**الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

وتم هذا بترتيب درجات أفراد العينة، ثم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة للتلاميذ لتمثل المجموعة العليا، وأخذ 27% من الدرجات المنخفضة للتلاميذ لتمثل المجموعة الدنيا، وباستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) للمقياس كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (06): يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس قلق المستقبل.**

| المجموعات / المقياس | المجموعة العليا ن = 13 | | المجموعة الدنيا ن = 13 | | قيمة " ت " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| قلق المستقبل | 66.61 | 5.45 | 43.30 | 3.49 | 18.38 | 0.01 |

من خلال الجدول (06) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين في السمة المقاسة، مما يدل على أن المقياس صادق.

**2- الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين تطبيق الاختبار الأول وتطبيق الاختبار الثاني مدة أسبوعين، وتم حسابه كذلك باستخدام معامل ألفا كرو نباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (07): يوضح معاملات الثبات لمقياس قلق المستقبل.**

| معاملات الثبات / المقياس | إعادة الاختبار | ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|
| **قلق المستقبل** | 0.39 | 0.83 |

نلاحظ من خلال الجدول (07) أن معاملات الثبات لمقياس قلق المستقبل كلها مقبولة مما يدل على أن المقياس ثابت.

**ب – مقياس فاعلية الذات:**

يشير المشيخي (2009، 165) إلى أن هذا المقياس أعده عادل العدل (2001)، وفي ضوء الاطار النظري للبحث ومراجعة الدراسات السابقة قام الباحث بمراجعة بعض الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس فاعلية الذات في بيئات أجنبية، من أمثلة ذلك المقياس الذي أعده ويلر ولاد Wheeler & Ladd (1982) وهو يتضمن (46) عبارة في صورة مواقف، تصف كل منها موقفا اجتماعيا يبين – بعد الإجابة عليه – قدرة الفرد على إنجاز سلوك محدد في هذا الموقف، وقد قام عبد الرحمن وهاشم

بترجمة هذا المقياس وإعداده للتطبيق على عينة بحث مصرية، وكذلك المقياس الذي أعده سكوارزير وآخرون Schwarzer et al (1997) ليتناسب مع العديد من الثقافات والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية، وتم تقنينه على ثلاث عينات من طلاب الجامعة بكل من ألمانيا وإسبانيا والصين، وتم حساب صدقه العاملي بطريقة المكونات الأساسية، الذي أظهر أن المقياس أحادي البعد، كما أجرى التحليل العاملي التوكيدي، والذي أظهر أن المقياس أحادي البعد، وقد قام عبد السلام (1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وتقنينه على عينة مصرية، ويحتوي المقياس على عشر عبارات، وبعد 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 وهي: 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، والتي تعبر عن فاعلية الفرد في التنبؤ بمسار سلوكه بصفة عامة، وأمام 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 والدرجات تكون دائما إما من (1– 4) في العبارات الإيجابية أو من (4– 1) في العبارات السلبية، أي أن أدنى درجة هي (1) وفي حالة إجابة الفرد على كل عبارات المقياس بهذه الدرجة تكون درجته الكلية (50) عبارة x 1 = (50) درجة وهي أدنى درجة للمقياس، وأقصى درجة هي (4) وفي حالة إجابة الفرد على كل

عبارات المقياس بهذه الدرجة تكون درجته الكلية (50) عبارة x 4 = (200) درجة وهي أقصى درجة للمقياس.

**الجدول رقم (08) يوضح مفتاح تصحيح المقياس:**

| العبارات | أرقامها | المجموع | 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 ( 08) يوضح مفتاح تصحيح مقياس فاعلية الذات[1].**

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

من خلال الجدول (08) نلاحظ أن طريقة التصحيح تختلف لكل من العبارات السلبية والإيجابية، ولتحديد درجة فاعلية الذات لكل فرد يتم جمع كل درجات إجاباته عل المقياس، والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى فاعلية الذات المرتفعة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

أما في الدراسة الحالية تم التأكد من الخصائص السيكومترية من خلال ما يلي:

**1- الصدق:**

**الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذا وتلميذة من السنة الثانية من التعليم الثانوي (انظر الجدول رقم 03 ) ومن مختلف التخصصات الدراسية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (09): يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 0.307 | 0.05 | 26 | 0.212 | غير دالة |
| 02 | 0.389 | 0.01 | 27 | 0.330 | 0.05 |
| 03 | 0.333 | 0.05 | 28 | 0.665 | 0.01 |
| 04 | 0.286 | 0.05 | 29 | 0.657 | 0.01 |
| 05 | 0.364 | 0.01 | 30 | 0.289 | 0.05 |
| 06 | 0.568 | 0.01 | 31 | 0.417 | 0.01 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 07 | 0.315 | 0.05 | 32 | 0.519 | 0.01 |
| 08 | 0.350 | 0.05 | 33 | 0.321 | 0.05 |
| 09 | 0.329 | 0.05 | 34 | 0.287 | 0.05 |
| 10 | 0.460 | 0.01 | 35 | 0.390 | 0.01 |
| 11 | 0.333 | 0.05 | 36 | 0.342 | 0.05 |
| 12 | 0.457 | 0.01 | 37 | 0.024 | غير دالة |
| 13 | 0.583 | 0.01 | 38 | 0.387 | 0.01 |
| 14 | 0.455 | 0.01 | 39 | 0.163 | غير دالة |
| 15 | 0.340 | 0.05 | 40 | 0.362 | 0.01 |
| 16 | 0.283 | 0.05 | 41 | 0.153 | غير دالة |
| 17 | 0.301 | 0.05 | 42 | 0.401 | 0.01 |
| 18 | 0.546 | 0.01 | 43 | 0.656 | 0.01 |
| 19 | 0.318 | 0.05 | 44 | 0.009 | غير دالة |
| 20 | 0.494 | 0.01 | 45 | 0.587 | 0.01 |
| 21 | 0.650 | 0.01 | 46 | 0.011 | غير دالة |
| 22 | 0.151 | غير دالة | 47 | 0.328 | 0.05 |
| 23 | 0.018 | غير دالة | 48 | 0.523 | 0.01 |
| 24 | 0.285 | 0.05 | 49 | 0.291 | 0.05 |
| 25 | 0.704 | 0.01 | 50 | 0.119 | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (09) أن العبارات ذات الأرقام (22- 23- 26- 37- 39- 41- 44- 46 - 50) كلها غير دالة إحصائيا، حيث تراوحت قيمها ما بين (0.009) و(0.212) مما سيؤدي بالباحث إلى التخلي عنها في الدراسة الأساسية، أما باقي العبارات كانت دالة إحصائيا إما عند مستوى الدلالة (0.01) أو عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.283) وأعلى معامل ارتباط (0.704)،

وهذا ما يمكننا من القول بأن المقياس صادق مع الاشارة إلى حذف العبارات الغير دالة ليصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية 41 عبارة.

**الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

وتم هذا بترتيب درجات أفراد العينة، ثم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة للتلاميذ لتمثل المجموعة العليا، وأخذ 27% من الدرجات المنخفضة للتلاميذ لتمثل المجموعة الدنيا، وباستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) للمقياس كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

**جدول رقم (10 ): يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس فاعلية الذات.**

| المجموعات / المقياس | المجموعة العليا ن = 13 | | المجموعة الدنيا ن = 13 | | قيمة " ت " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| فاعلية الذات | 157.30 | 7.52 | 126.23 | 7.57 | 18.56 | 0.01 |

من خلال الجدول (10) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين في السمة المقاسة، مما يدل على أن المقياس صادق.

**2- الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين تطبيق الاختبار الأول وتطبيق الاختبار الثاني مدة أسبوعين، وتم حسابه كذلك باستخدام معامل ألفا كرو نباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (11): يوضح معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات.**

| معاملات الثبات / المقياس | إعادة الاختبار | ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | 0.52 | 0.76 |

نلاحظ من خلال الجدول (11) أن معاملات الثبات لمقياس فاعلية الذات كلها مقبولة مما يدل على أن المقياس ثابت.

**ج- مقياس مصدر الضبط لروتر:**

يعتبر مقياس الضبط الداخلي – الخارجي I-E هو آخر صورة لمحاولات عديدة قام بها روتر (Rotter) والعديد من الباحثين، وترجع المحاولة الأولى لقياس الفروق الفردية في مصدر الضبط كإحدى المتغيرات النفسية إلى فيرز(1957) Phares ضمن دراسته الموسومة ب: أثر كل من الصدفة والمهارة على توقعات التعزيز chance and skill effects on expectancies for reinforcement، ضم مقياس Phares (1957) (26) عبارة يتم الاستجابة لها وفق سلم ليكرت، (13) عبارة منها تعبر عن الاعتقاد في الضبط الخارجي، (13) الباقية تعبر عن الاعتقاد في الضبط الداخلي. وفي نفس السنة أتبعت جهود فيرز بأعمال وليم جيمس Williams James الذي حاول تطوير مقياس فيرز، وخلص جيمس إلى صياغة مقياس وفق سلم ليكرت يضم (26) عبارة بالإضافة إلى بعض العبارات الدخيلة Filler التي لا علاقة لها بالهدف من المقياس، وعرف هذا المقياس باسم مقياس جيمس فيرز The James-Phares Scale.[1]

ثم بعد ذلك وبغرض تطوير وتحسين المقياس قام ليفرنت بالتعاون مع روتر وسيمان S.Liverant , J.Rotter, M.Seeman بإضافة مقاييس فرعية أخرى للمقياس تمثل عدة مجالات مثل: الانجاز Achievement، المودة Affection، الاتجاهات

[1] - Rotter , J: Generalized expectancies for internal versus external control of rienforcement , psychological monographs, 80 (1), 1 – 28, 1966, p 9.

الاجتماعية والسياسية العامة general social and political attitudes بالإضافة للاستغناء على طريقة الاستجابة وفق سلم ليكرت، والاعتماد على طريقة الاختيار الجبري لإحدى العبارتين لكل بند، حيث خلصوا إلى مقياس يتكون من (100) بند يضم كل بند عبارتين إحداها تشير إلى الاعتقاد في الضبط الخارجي، والأخرى للاعتقاد في الضبط الداخلي، وبهدف زيادة الاتساق الداخلي للمقياس وتقليص عدد البنود قام ليفرنت Liverant بإخضاع المقياس للتحليل والتحليل العاملي، مما أدى إلى خفض عدد البنود إلى (60) بند[1].

وفي مرحلة تالية قام كل من ليفرنت وروتر وكرون S.Liverant, J. Rotter, D. Crowne بدراسة الارتباط بين مقياس مصدر الضبط ذو الستين بند ومقياس مارلو وكرون للميل للمعايير الاجتماعية Marlowe-Crowne Social Desirability Scale بغية تنقية المقياس من عامل الميل إلى المعايير الاجتماعية وتقليص عدد البنود، وأخضع أيضا المقياس للتجربة والمعالجة الإحصائية بهدف الضبط الأحسن للمقياس حيث تم حذف البنود ذات الارتباط القوي بمقياس مارلو وكرون، أو التي لم ترتبط ارتباط كافي بمحكات الصدق، كما تمت مراجعة الصياغة اللغوية لبنود المقياس، ليتم تقليص عدد بنود المقياس إلى (23) بند يضم كل بند عبارتين. وفي النسخة النهائية تم إضافة (06) عبارات دخيلة الهدف منها إضفاء الغموض على الهدف من المقياس، وأصبح المقياس يضم(29)عبار[2].

**وصف المقياس:** ( أنظر الملحق رقم 03 ).

يتكون مقياس مصدر الضبط الداخلي- الخارجي لروتر Rotter من (23) بند يضم كل بند عبارتين، إحداهما تشير إلى الاتجاه الداخلي والأخرى للاتجاه الخارجي، أضيفت لها ستة (06) بنود دخيلة أو حشو Filler الهدف منها إضفاء الغموض على الهدف من المقياس والتقليل من عامل الميل إلى المعايير الاجتماعية، وتتم الاستجابة

[1] - Rotter , J : Ibid , 1966 , p 9.
[2] - Rotter , J : Ibid , 1966 , p 10.

لهذه البنود بالاختيار الجبري لإحدى العبارتين (أ) أو (ب)، يعطى للمبحوث الدرجة (1) إذا كانت تعبر عن الضبط الخارجي والدرجة (0) إذا كانت تعبر عن الضبط الداخلي، والستة (06) عبارات الدخيلة لا تنقط.

**- طريقة تصحيح المقياس:**

يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

| | **رقم العبارة** |
|---|---|
| **العبارات التي ينقط الاختيار** أ | 2-6-7-9-16-17-18-20-21-23-25-29 |
| **العبارات التي ينقط الاختيار ب** | 3-4-5-10-11-12-13-15-22-26-28 |
| **العبارات التي لا تنقط** | 1 – 8 – 14 – 19 – 24 – 27 |

**الجدول (12) يوضح مفتاح التصحيح لمقياس مصدر الضبط لروتر[1].**

وقد صمم المقياس في اتجاه الضبط الخارجي، بحيث أن الحصول على درجة عالية فيه تدل على مصدر الضبط الخارجي فيما تدل الدرجة المنخفضة على مصدر الضبط الداخلي[2].

**تقنين المقياس في البيئة المصرية:**

**1- الصدق:**

**[1] - Rotter , J : Ibid, 1966, p p 10 - 12.**

**[2] - Rotter , J- Mulry, R : Internal versus external control of reinforcement and desision time , Journal of personality and social psychology , 2, 258 – 604 , 1965.**

ركز علاء الدين كفافي (1982) على الصدق الظاهري للمقياس، فبعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية عرض على سبعة من أعضاء هيئة تدريس علم النفس بالجامعة، وطلب منهم تحديد:

1- أي العبارتين تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط وأيهما تشير إلى الوجهة الخارجية في الضبط.

2- مدى صدق العبارة، أي مدى قدرتها بصياغتها ومعناها في التعبير عن المعنى المقصود، وذلك في البيئة المصرية.

وأوضحت نتائج التحكيم بالنسبة للسؤال (1) أن تصنيف المحكمين جميعا طابق تصنيف العبارات في المقياس بين الوجهة الخارجية والوجهة الداخلية، وبالنسبة للسؤال (2) فإن 46 عبارة المكونة للمقياس نالت موافقة خمسة من المحكمين على أساس أن هذه العبارات صادقة وتقيس تماما ما وضعت لقياسه، أما المحكمان الآخران فقد اعترضا على العبارة رقم (29- أ) على أساس أنها غير واضحة تماما في التعبير عن الوجهة الخارجية، كما اعترض أحدهما كذلك على العبارة رقم (3- ب) لنفس السبب، ولأن مقياس وجهة الضبط يقيس اتجاهات تمثل إدراك الفرد للعالم المحيط به وللعلاقات السائدة فيه من زاوية مصادر التدعيم لسلوكه فإن ثباته عبر الزمن يعبر عن درجة من الصدق، وعلى هذا فإن صدقه الذاتي بلغ (0.786) وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات إعادة الاختبار.

**2- الثبات:**

معامل الاستقرار: حسب هذا الثبات بإعادة تطبيق الاختبار بعد سبعة أسابيع من التطبيق في المرة الأولى وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين 0.618.

الاتساق الداخلي: وقد حسب هذا الثبات بالتجزئة النصفية، فحسب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية مع الفقرات الزوجية، وبلغ معامل الارتباط 0.528، وبتصحيح سبيرمان براون بلغ المعامل 0.691، وقد حسب أيضا معامل ارتباط الفقرات الفردية مع المقياس ككل وبلغ المعامل 0.872، كما كان معامل ارتباط الفقرات الزوجية مع

المقياس ككل 0.848، وهي معاملات مرضية، وتدل على درجة ثبات مقنعة للمقياس في البيئة المصرية[1].

**الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

أما في الدراسة الحالية تم التأكد من الخصائص السيكومترية من خلال ما يلي:

**1- الصدق:**

**الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذا وتلميذة من السنة الثانية من التعليم الثانوي (انظر الجدول رقم 03 ) ومن مختلف التخصصات الدراسية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (13): يوضح معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط.**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 0.435 | 0.01 | 13 | 0.409 | 0.01 |
| 02 | 0.403 | 0.01 | 14 | 0.357 | 0.05 |

[1] - مسكين عبد الله : مصدر الضبط – حسب نظرية التعلم الاجتماعي بالتوقع وقيمة التعزيز لروتر– وعلاقته بالتوافق النفسي ، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 2012، ص 92-93-94.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 03 | 0.334 | 0.05 | 15 | 0.308 | 0.05 |
| 04 | 0.506 | 0.01 | 16 | 0.325 | 0.05 |
| 05 | 0.383 | 0.01 | 17 | 0.438 | 0.01 |
| 06 | 0.344 | 0.05 | 18 | 0.439 | 0.01 |
| 07 | 0.334 | 0.05 | 19 | 0.419 | 0.01 |
| 08 | 0.305 | 0.05 | 20 | 0.313 | 0.05 |
| 09 | 0.442 | 0.01 | 21 | 0.288 | 0.05 |
| 10 | 0.331 | 0.05 | 22 | 0.369 | 0.01 |
| 11 | 0.488 | 0.01 | 23 | 0.323 | 0.05 |
| 12 | 0.393 | 0.01 | | | |

يتضح من الجدول رقم (13) أن كل العبارات كانت دالة إحصائيا إما عند مستوى الدلالة (0.01) أو عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0.288) وأعلى معامل ارتباط (0.506)، وهذا ما يمكننا من القول بأن المقياس صادق.

**الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:**

وتم هذا بترتيب درجات أفراد العينة، ثم أخذ 27% من الدرجات المرتفعة للتلاميذ لتمثل المجموعة العليا، وأخذ 27% من الدرجات المنخفضة للتلاميذ لتمثل المجموعة الدنيا، وباستخدام اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات المجموعات الطرفية (المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) للمقياس كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية(المجموعة العليا والمجموعة الدنيا) في مقياس وجهة الضبط.**

| المجموعات / المقياس | المجموعة العليا ن = 13 | | المجموعة الدنيا ن = 13 | | قيمة " ت " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **وجهة الضبط** | 14.30 | 1.93 | 5.92 | 1.44 | 25.34 | 0.01 |

من خلال الجدول (14) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين في السمة المقاسة، مما يدل على أن المقياس صادق.

**2- الثبات:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين تطبيق الاختبار الأول وتطبيق الاختبار الثاني مدة أسبوعين، وتم حسابه كذلك باستخدام معامل ألفا كرو نباخ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (15): يوضح معاملات الثبات لمقياس وجهة الضبط.**

| معاملات الثبات / المقياس | إعادة الاختبار | ألفا كرو نباخ |
|---|---|---|
| **وجهة الضبط** | 0.63 | 0.57 |

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن معاملات الثبات لمقياس وجهة الضبط كلها مقبولة مما يدل على أن المقياس ثابت.

# الـفصـــل الســادس

# الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

**تمهيد**

**01– منهــج الـدراسة الأساسية**

**02– متغيرات الدراسة الأساسية**

**03– الحدود الزمنية والمكانية للـدراسة**

**04– عينة الدراسة الأساسية**

**05– أدوات الدراسة الأساسية**

**06– إجراءات تطبيـق الـدراسة الأساسية**

**07– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الـدراسة**

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل الدراسة الاساسية، ومن خلاله يعرض الباحث توضيحا شاملا للإجراءات المنهجية التي قام بها في هذه الدراسة، وذلك من خلال التطرق إلى منهج الدراسة ومتغيراتها، ثم الحدود الزمنية والمكانية للدراسة، بعدها تم التطرق إلى عينة الدراسة الاساسية، وأدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها، ثم الأساليب الاحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

**01– منهج الدراسة:**

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين كل من قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، ومن هذا المنطلق استخدم الباحث المنهج الوصفي، نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، حيث طبق أدوات القياس على عينة الدراسة، ومن ثم تم جمع البيانات وتبويبها في جداول، ولا يقتصر المنهج الوصفي على هذا الحد، بل يتعداه إلى تحليل وتفسير هذه النتائج المتوصل إليها.

**02– متغيرات الدراسة الأساسية:**

تتضمن الدراسة مجموعة من المتغيرات منها المستقلة والوسيطية وأخرى تابعة وهي كالتالي:

**1 – متغيرات مستقلة:**

أ- فاعلية الذات.

ب- وجهة الضبط.

**2 – متغيرات وسيطية:**

أ- الجنس.

ب- التخصص.

**3 – المتغير التابع:**

- قلق المستقبل.

**03– الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الأساسية:**

أ – **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018-2019، حيث خصصت هذه الفترة لتوزيع واستلام المقاييس المعتمدة في الدراسة على تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وهذا بمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين بالمؤسسات التي أجريت فيها الدراسة.

**ب – الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بستة ثانويات من ولاية غليزان وهي:

– ثانوية لعزاب أحمد جديوية ولاية غليزان.

– ثانوية أول نوفمبر 1954 جديوية ولاية غليزان.

– ثانوية أحمد فرانسيس الحمادنة ولاية غليزان.

– ثانوية الحمادنة بوركبة ولاية غليزان.

– ثانوية حمري ولاية غليزان.

– ثانوية واريزان ولاية غليزان.

**04– عينة الدراسة:**

تم الاعتماد في بداية الدراسة الأساسية على عينة قوامها 740 تلميذ وتلميذة (310 ذكور– 430 إناث) من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ومن التخصصين (العلمي– الأدبي) حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية، وفي النهاية اضطر الباحث على الاعتماد على عينة قوامها 713 تلميذ و تلميذة (297 ذكور– 416 إناث) أي تم إلغاء مقاييس 27 فرد من أفراد العينة لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كوضع مثلا أكثر من اختيار لفقرة واحدة أو ترك فقرات دون الإجابة عليها، وهذا رغم شرح الباحث لتعليمة المقياس وكيفية الإجابة على فقراته، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الثانويات المختارة والتخصص والجنس.

**جدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات المختارة والتخصص والجنس.**

| الثانويات | توزيع التلاميذ حسب التخصص والجنس | | | | مجموع التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي | | أدبي | | | |
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | | |
| ثانوية لعزاب أحمد جديوية | 28 | 44 | 20 | 26 | 118 | %16.54 |
| ثانوية01نوفمبر1954 جديوية | 34 | 44 | 23 | 33 | 134 | %18.79 |
| ثانوية أحمد فرانسيس الحمادنة | 31 | 39 | 17 | 28 | 115 | %16.12 |
| ثانوية الحمادنة بوركبة | 25 | 37 | 16 | 20 | 98 | %13.74 |
| ثانوية حمري | 30 | 40 | 18 | 28 | 116 | %16.26 |
| ثانوية واريزان | 32 | 46 | 23 | 31 | 132 | %18.51 |
| المجمـوع | 180 | 250 | 117 | 166 | 713 | %100 |

يبين الجدول (16) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات المختارة، وحسب عدد التلاميذ ذكور و إناث على مستوى كل تخصص دراسي (علمي– أدبي).

ومن خلال الجدول نلاحظ أيضا أن عدد تلاميذ التخصص العلمي أكثر من عدد تلاميذ التخصص الأدبي، وعدد الإناث أكثر من عدد الذكور في كلا التخصصين، وهو ما يعكس بالفعل النسب الأصلية للمجتمع الكلي للدراسة.

**05– أدوات الدراسة الأساسية:**

بعدما تأكد الباحث من صلاحية المقاييس المستخدمة من حيث الخصائص السيكومترية وجاهزيتها للاستخدام، فإن المقاييس المستخدمة في الدراسة الأساسية هي:

– مقياس قلق المستقبل لزقاوة 2014.

– مقياس فاعلية الذات للعدل 2001.

– مقياس مصدر الضبط الداخلي- الخارجي لروتر Rotter 1966.

**06– إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:**

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة، استعان الباحث بمستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني وشرع في تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية، وهذا بعد الشرح المقدم للمستشارين عن التعليمات المتعلقة بأهداف الدراسة وطريقة التطبيق، حيث كان الباحث لا ينتقل من ثانوية إلى أخرى إلا بعد استلام جميع المقاييس الموزعة على التلاميذ.

وكانت خطوات التطبيق كالتالي:

- توضيح أهمية الدراسة و أهدافها والاطار الذي تندرج ضمنه.

- توزيع المقاييس على التلاميذ.

- شرح تعليمة كل مقياس وكيفية الإجابة على عباراته.

- كسب ثقة التلاميذ وذلك بالتنويه إلى أن إجابتهم ستحاط بالسرية ولا تستخدم إلا للبحث العلمي ولا يطلع عليها أحد، وهذا للحصول على الإجابة الصادقة على عبارات المقاييس.

- تقديم مثال توضيحي على السبورة والإجابة عليه.

- البدأ في الإجابة على المقاييس.

- الإجابة على استفسارات التلاميذ وملاحظاتهم.

- جمع المقاييس المملوءة في ملف خاص بالثانوية التي جرت فيها الدراسة ( حيث خصص ملف لكل ثانوية ).

**07– الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

لتحليل بيانات الدراسة الميدانية استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ( SPSS)، وتم استخدام المعالجات التالية:

- المتوسط الحسابي لفئات العينة.
- الانحراف المعياري لفئات العينة.
- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل ارتباط بيرسون من أجل:

إيجاد العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات.

إيجاد العلاقة بين قلق المستقبل ووجهة الضبط.

إيجاد العلاقة بين فاعلية الذات ووجهة الضبط.

- اختبار"ت" (T – test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين حيث استخدم في:

الكشف عن دلالة الفروق لمتغير الجنس بين الذكور والإناث.

الكشف عن دلالة الفروق لمتغير التخصص الدراسي بين العلميين والأدبيين.

# الفصل السابع

# عـــرض نتائج الدراسة

**- تمهيـــــد**

**01- عرض نتائج الفرضية الأولى**

**02- عرض نتائج الفرضية الثانية**

**03- عرض نتائج الفرضية الثالثة**

**04- عرض نتائج الفرضية الرابعة**

**05- عرض نتائج الفرضية الخامسة**

**06- عرض نتائج الفرضية السادسة**

**07- عرض نتائج الفرضية السابعة**

**08- عرض نتائج الفرضية الثامنة**

**09- عرض نتائج الفرضية التاسعة**

**تمهيـــــد:**

بعد الانتهاء من إجراء الدراسة الأساسية قام الباحث بتصحيح إجابات أفراد العينة الأساسية على المقاييس المستخدمة وتدوين المعطيات على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) قصد معالجتها إحصائيا، حيث سيقوم الباحث في هذا الفصل بعرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية وفق ترتيب الفرضيات.

**01- عرض نتائج الفرضية الأولى:**

**نص الفرضية: "** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (17): يوضح معامل الارتباط بين قلق المستقبل وفاعلية الذات.**

| معامل الارتباط | قلق المستقبل | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | - 0.454 | دال عند مستوى 0.01 |

يتضـح لنا من خلال نتائـج الجـدول رقـم (17) وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الـذات حيث بلغ معامل الارتباط (- 0.454 ).

إذن نقـول أن هـذه الفرضية قد تحققت وعليـه نقبـل الفرضية البديلـة وهي: يوجـد ارتباط سالب دال إحصائيا عنـد مستـوى الدلالة (0.01) بين قلق المستقبل وفاعليـة الـذات لـدى تلاميـذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**02– عرض نتائج الفرضية الثانية:**

**نص الفرضية: "** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (18): يوضح معامل الارتباط بين قلق المستقبل ووجهة الضبط.**

| معامل الارتباط | قلق المستقبل | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **وجهة الضبط** | 0.202 | دال عند مستوى 0.01 |

يتضـح لنا من خلال نتائـج الجـدول رقـم (18) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط حيث بلغ معامل الارتباط ( 0.202 ).

إذن نقـول أن هـذه الفرضية قد تحققت وعليـه نقبـل الفرضية البديلـة وهي: يوجـد ارتباط موجب دال إحصائيا عنـد مستـوى الدلالة (0.01) بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لـدى تلاميـذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**03- عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

**نص الفرضية: "** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (19): يوضح معامل الارتباط بين فاعلية الذات ووجهة الضبط.**

| معامل الارتباط | فاعلية الذات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **وجهة الضبط** | 0.170 - | دال عند مستوى 0.01 |

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (19) وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط حيث بلغ معامل الارتباط ( - 0.170 ).

إذن نقول أن هذه الفرضية قد تحققت وعليه نقبل الفرضية البديلة وهي: يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

**04- عرض نتائج الفرضية الرابعة:**

**نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس قلق المستقبل، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (20): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في قلق المستقبل.**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **قلق المستقبل** | ذكور | 297 | 55.77 | 9.972 | 2.120 - | 0.034 | دالة عند 0.05 |
| | إناث | 416 | 57.39 | 10.192 | | | |

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (20) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.034) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهم الحسابي 57.39 بانحراف معياري قدره 10.192 وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ 55.77 بانحراف معياري قدره 9.972.

**05– عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

**نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي) ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس قلق المستقبل، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (21): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في قلق المستقبل.**

| المتغير | التخصص الدراسي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **قلق المستقبل** | علمي | 430 | 56.22 | 10.266 | - 1.613 | 0.107 | غيردالة إحصائيا |
| | أدبي | 283 | 57.47 | 9.879 | | | |

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (21) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.107) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين في قلق المستقبل.

**06– عرض نتائج الفرضية السادسة:**

**نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس فاعلية الذات، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (22): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في فاعلية الذات.**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **فاعلية الذات** | ذكور | 297 | 110.26 | 13.658 | -1.742 | 0.082 | غير دالة إحصائيا |
| | إناث | 416 | 112.11 | 14.202 | | | |

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (22) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.082) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

**07– عرض نتائج الفرضية السابعة:**

**نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي) ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس فاعلية الذات، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (23): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في فاعلية الذات.**

| المتغير | التخصص الدراسي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات | علمي | 430 | 111.45 | 14.626 | 0.278 | 0.781 | غير دالة إحصائيا |
| | أدبي | 283 | 111.16 | 13.018 | | | |

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (23) أن قيمة **"Sig"** تساوي (0.781) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين في فاعلية الذات .

**08- عرض نتائج الفرضية الثامنة:**

**نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس وجهة الضبط، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في وجهة الضبط.**

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **وجهة الضبط** | ذكور | 297 | 10.80 | 2.848 | 0.130 - | 0.897 | غيردالة إحصائيا |
| | إناث | 416 | 10.83 | 2.839 | | | |

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (24) أن قيمة **" Sig"** تساوي (0.897) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجهة الضبط.

**09– عرض نتائج الفرضية التاسعة:**

**نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي) ".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس وجهة الضبط، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (25): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في وجهة الضبط.**

| المتغير | التخصص الدراسي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة Sig | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **وجهة الضبط** | علمي | 430 | 10.78 | 2.954 | - 0.474 | 0.636 | غير دالة إحصائيا |
| | أدبي | 283 | 10.88 | 2.664 | | | |

يتضح لنا من خلال نتائج اختبار "ت" في الجدول رقم (25) أن قيمة " **Sig"** تساوي (0.636) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين في وجهة الضبط.

# الـفصـــل الثـــامن

# منــاقشة نتائج الدراسة

**- تمهيـــــد**

**01- مناقشة نتائج الفرضية الأولى**

**02- مناقشة نتائج الفرضية الثانية**

**03- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة**

**04- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة**

**05- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة**

**06- مناقشة نتائج الفرضية السادسة**

**07- مناقشة نتائج الفرضية السابعة**

**08- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة**

**09- مناقشة نتائج الفرضية التاسعة**

**10- استنتاج عام لنتائج الدراسة**

**11- توصيات واقتراحات**

**- تمهيـــد:**

بعد عـرض النتائج التي أسفرت عنها الـدراسة الحالية في الفصـل السابـق، سيتناول البـاحث في هذا الفصـل مناقشة نتائـج فرضيات الـدراسة على أساس الإطـار النظـري وما أسفـرت عنه الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

**01- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

**كان نص الفرضية: "** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي **"**.

وبعـد اختبـار هـذه الفرضيـة باستخـدام معامـل ارتبـاط بيرسـون، أسفـرت النتائـج كمـا هي موضحة في الجـدول رقم (17) عـن وجـود ارتبـاط سالب دال إحصائيـا بيـن قلق المستقبل وفاعليـة الـذات حيث بلغ معامل الارتباط (- 0.454). وعليـه نجـد أن هـذه الفرضيـة قـد تحققت، وبالتـالي نـرفض الفرضية الصفريـة ونقبـل الفرضية البديلـة وهي: يوجـد ارتبـاط سالـب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين قلق المستقبل وفاعليـة الـذات لـدى تلاميـذ السنـة الثانية من التعليـم الثانـوي.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المشيخي (2009) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتبـاط سالـب دال إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعليـة الـذات[1].

وتتفق نتيجة هذا الفرض أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المصري (2011) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتبـاط سالـب دال إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعليـة الـذات[2].

[1] - المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 180.
[2] - المصري نيفين عبد الرحمن: مرجع سبق ذكره، 2011، ص 158.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة القلادي الرشيدي (2017) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات[1].

ويفسر الباحث هذه النتيجة على ضوء ما أشار إليه ( باندورا، 1977 ) حيث يشير إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في فاعلية الذات، ويلاحظ أن العلاقة بينهما عكسية، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية الذاتية [2].

ويرى الباحث أن فاعلية الذات تتضمن قدرة الفرد وكفاءته في مواجهة الصعاب، وعلى أساسها يتحدد نمط سلوكه، وتفكيره وانفعالاته، فمن كانت لديه فاعلية الذات مرتفعة، زاد معدل العمل لديه، وداوم على تكرار المحاولة حتى يتحقق هدفه، كما أنه يتميز بالثقة في النفس، مما يشعره بالكفاءة في مواجهة مخاوفه من الصعاب التي ستعترضه مستقبلا، وهذا 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 ويركزون على النتائج الفاشلة، وهذا ما يسبب ارتفاع مستوى القلق لديهم، وعليه نجد أن نتيجة هذا الفرض متسقة سواء مع الجانب النظري أو حتى مع ما أسفرت عليه النتائج السابقة، حيث توصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق المستقبل و فاعلية الذات ( أي كلما ارتفع مستوى قلق المستقبل انخفضت فاعلية الذات لدى الفرد وكذلك العكس ).

ولعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي قام بها ريد ومنسون Reid et Monsen (2004) التي تهدف إلى التعرف على كيفية التغلب على الخوف في المدارس وفهم وإدارة القلق وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ثلاثة أمور

**[1] - الرشيدي بنيان باني دغش القلادي: قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية، العدد 174، الجزء الثاني، جامعة الأزهر، 2017، ص 674.**
**[2]- شاهين هيام صابر صادق: مرجع سبق ذكره، 2012، ص 156.**

رئيسية ترتبط ارتباطا وثيقا بالقلق والمتمثلة بفاعلية الذات والقبول الذاتي ومستوى مهارة حل المشكلات، فكلما زادت هذه المتغيرات انخفض مستوى القلق لدى الفرد وكلما انخفضت ارتفع مستوى القلق لدى الفرد[1].

**02- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

**كان نص الفرضية: "** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، أسفرت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم ( 18 ) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط حيث بلغ معامل الارتباط ( 0.202 ).

وعليه نجد أن هذه الفرضية قد تحققت، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي: يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أيلاس (2017) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب بين قلق الامتحان ووجهة الضبط[2].

وتتفق نتيجة هذا الفرض أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة نويوة (2018) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب بين قلق المستقبل ووجهة الضبط[3].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي وجود ارتباط موجب بين قلق المستقبل ووجهة الضبط ، على أنها منطقية أي كلما ارتفعت درجة قلق المستقبل ارتفعت معها

**[1] - المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 113.**
**[2] - أيلاس محمد: مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات و قلق الامتحان، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان، 2017، ص 220.**
**[3] - نويوة فيصل: النمو النفس اجتماعي (فاعلية الأنا) ومصدر الضبط وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، 2018، ص 239.**

درجة وجهة الضبط التي تشير إلى وجهة الضبط الخارجية، وكذلك العكس صحيح أي كلما انخفضت درجة قلق المستقبل انخفضت معها درجة وجهة الضبط التي تشير إلى وجهة الضبط الداخلية، كما تمت الاشارة إليها في الجانب النظري.

حيث أن الذين اعتادوا على نتائج حسنة وجيدة أصبحت لديهم خبرة في التعامل مع أي موقف جديد، أي أن النجاح المتتالي أكسبهم ثقة بالنفس وأصبحوا يدركون أن نتائج الفشل أو النجاح هم المسؤولون عليها فهم يتسمون بضبط داخلي، هذا ما يجعلهم غير قلقين على المواقف المستقبلية، وبالتالي انخفاض مستوى قلق المستقبل لديهم، عكس الذين يعتقدون أن المواقف التي تواجههم لا تعتمد على سلوكهم وما يبذلون من جهد فقط، بل لها ارتباط أيضا بعوامل خارجية عن ذواتهم (الحظ والصدفة والآخرين....)، وهذا ما يولد لديهم قلق وخوف من المواقف المستقبلية، وبالتالي ارتفاع مستوى قلق المستقبل لديهم.

ويؤكد هذا كذلك نتائج دراسات أخرى التي درست العلاقة بين قلق (الاختبار– المستقبل) ووجهة الضبط الداخلية، والتي أشارت نتائجها إلى العلاقة السالبة (العكسية)، ومن بين هذه الدراسات نتائج دراسة شعلة (2010)، ونتائج دراسة راستجر وهيدر (2013) التي أسفرت نتائجها عن ارتباط سالب بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار، أما نتائج دراسة أبو الهدى (2011) فأسفرت نتائجها عن ارتباط سالب بين وجهة الضبط الداخلية وقلق المستقبل[1].

حيث يشير محمد (2002) إلى أن أصحاب الضبط الخارجي يتسمون بمجموعة من الصفات منها أنهم لديهم استعداد أكبر للقلق والاكتئاب والاستجابة العصبية للضغوط، وتتضح الأثار السلبية لعلاقة القلق بمصدر الضبط، حيث يعتبر القلق عامل مثبط لفاعلية استراتيجية مواجهة الانسحاب الاجتماعي، لذلك يتمتع ذوي الضبط الداخلي

[1] - **نويوة فيصل: مرجع سبق ذكره، 2018، ص 240.**

بدرجة كفاءة أعلى في استراتيجية التفاوض والتي تفيد في وضع حلول للصراعات، هذا بالمقارنة لذوي الضبط الخارجي[1].

ولعل ما يدعم وجهة نظر الباحث أيضا ما أشار إليه أبو ناهية (1989) من خلال اطلاعه على نتائج الدراسات التجريبية السابقة في التراث السيكولوجي إلى أنها تتفق على أن أصحاب الضبط الداخلي يتميزون بدلالة واضحة عن أفراد الضبط الخارجي في الصحة النفسية والتوافق فهم أكثر احتراما للذات، وأكثر قناعة ورضا عن الحياة، وأكثر اطمئنانا وهدوء وأكثر ثقة بالنفس وأكثر ثباتا انفعاليا، وأقل قلقا وأقل اكتئابا، وأقل إصابة بالأمراض النفسية[2].

**03- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:**

**كان نص الفرضية: "** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية 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 فاعلية الذات ووجهة الضبط حيث بلغ معامل الارتباط (- 0.170). وعليه نجد أن هذه الفرضية قد تحققت، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي: يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمد الحربي ومحمد زهران (2009) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط الخارجية[3].

---

[1]- محمود محمد مجدة أحمد: مرجع سبق ذكره، 2002، ص 387.
[2]- غسيري يمينة: مرجع سبق ذكره، 2016، ص 63.
[3] - الحربي نايف بن محمد و زهران نيفين بنت محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 361.

و تتفق أيضا نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عليوة سمية وجبالي نور الدين (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط (الخارجية: الحظ والصدفة)[1].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي وجود ارتباط سالب بين فاعلية الذات ووجهة الضبط، على أنها متسقة مع ما تمت الاشارة إليه سواء في الجانب النظري أو حتى ما أسفرت إليه الدراسات السابقة، أي كلما ارتفعت درجة فاعلية الذات انخفضت معها درجة وجهة الضبط التي تشير إلى وجهة الضبط الداخلية، وكذلك العكس صحيح أي كلما انخفضت درجة فاعلية الذات ارتفعت معها درجة وجهة الضبط التي تشير إلى وجهة الضبط الخارجية.

حيث أشار بشير معمرية إلى أن صلاح الدين أبو ناهية سنة (1984) وجد في دراسته على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، أن وجهة الضبط تتضمن:

- الضبط الشخصي (الداخلي): ويعني اعتقاد الفرد أنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن في الفعالية للسيطرة على بيئته وإلى اعتقاده بأن هناك عدل وإنصاف في بيئته المحيطة به، بحيث له المسؤولية الشخصية عن الأحداث في بيئته.

- الضبط الخارجي(عن طريق الآخرين الأقوياء): ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقرون الأحداث في بيئته أو عالمه الشخصي وإلى شعوره بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن ضبط نتائج أفعاله الخاصة.

[1] - عليوة سمية و جبالي نور الدين: مصدر الضبط الصحي وعلاقته الكفاءة الذاتية لدى مرضى السكري، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 18، جامعة باتنة، 2015، ص 41.

- الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة أو الحظ): ويعني اعتقاد الفرد بأن الصدفة أو القدر هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته الخاصة، وأن تلك الأحداث خارجة عن إرادته وإنما هي نتاج الحظ والصدفة[1].

**04- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

**كان نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث) ".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس قلق المستقبل، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (20) كالتالي:

قيمة **" Sig"** تساوي (0.034) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة وهي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهم الحسابي 57.39 بانحراف معياري قدره 10.192 وهو أعلى من المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ 55.77 بانحراف معياري قدره 9.972.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة محمد (2010)، ونتائج دراسة طالب (2013)، ونتائج دراسة العوض ونحيلي (2014) التي أسفرت نتائجها كلها عن وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للجنس لصالح الإناث[2].

[1]- **معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 1995، ص 51.**
[2] - **نويوة فيصل: مرجع سبق ذكره، 2018، ص 232.**

وتتفق أيضا نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة زقاوة (2017) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للجنس لصالح الاناث[1].

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمد الزعبي (2017) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للجنس لصالح الذكور[2].

كما تختلف أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة بعلي (2015) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للجنس (ذكور– إناث)[3].

وتختلف أيضا مع ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة عزب وعبيد ومرسي (2014)، ونتائج دراسة رحمين (2015)، ونتائج دراسة نويوة (2018) التي أشارت نتائجها كلها عن عدم وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للجنس (ذكور– إناث)[4].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قلق المستقبل، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، مما يدل على شيوع قلق المستقبل لدى الإناث أكثر من الذكور، يمكن تفسيره على أساس المصادر العديدة لقلق المستقبل كالبطالة وغلاء المعيشة وتكوين أسرة....إلخ، كلها تجعل الأنثى أكثر عرضة للقلق من الذكر باعتبار هذا الأخير أكثر تحرر في تعاملاته الاجتماعية من الأنثى التي تحكمها عادات وتقاليد المجتمع، مما يكسب الذكر مهارات التفاعل الاجتماعي الناجح الذي يجعله يجد حلولا لمشاكل المواقف المستقبلية التي ستعترضه.

ولعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما أشار إليه رامي اليوسف (2013) حيث يرى أن الفرد يبدأ إدراكه لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة

---

**[1] - زقاوة أحمد: الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي والجامعي والتكوين المهني، المجلة العربية لعلم النفس، العدد 03، 2017، ص 67.**

**[2] - الزعبي أحمد محمد: التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 33– العدد الأول، 2017، ص 477.**

**[3] - بعلي مصطفى: القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2015، ص 209.**

**[4] - نويوة فيصل: مرجع سبق ذكره، 2018، ص ص 230-231.**

الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها، فكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لا سيما الوالدين والمعلمين والأقران لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والاقتدار، في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في كثير من الحالات للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية الأمر الذي ينعكس سلبا على مستوى الإنجاز والنجاح لديه[1].

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا على أساس تعدد بدائل الشغل المتوقعة لدى الذكر أكثر، مما يخفض من مستوى قلقه اتجاه مستقبله، كما أن النظرة الحديثة للمجتمع لمتطلبات الحياة المتزايدة أصبحت تنظر للدخل المزدوج للأسرة كملجأ لحياة أفضل، لأنها أصبحت تنظر لمسؤولية الأسرة من الناحية المعيشية على عاتق الذكر والأنثى على حد سواء، وهذا ما جعل الأنثى أكثر تفكيرا نحو المستقبل إلى غاية تحقيق هدفها وهو الحصول على الوظيفة، وهذا ما جعل الأنثى أكثر تعرضا للقلق من مستقبلها مقارنة بالذكر.

ويرجع شيوع قلق المستقبل لدى الاناث أكثر من الذكور أيضا على أساس العمر الزواجي في المجتمعات العربية وخاصة منها في المجتمع الجزائري الذي يعتبر العمر الزواجي للأنثى أبكر من العمر الزواجي للذكر، مما يفرض أيضا على الأنثى النجاح والتخرج بشهادة في سن مبكر، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الجندي ودسوقي (2017) التي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق في قلق المستقبل الزواجي وكانت لصالح الاناث[2].

## 05- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

[1]- اليوسف رامي محمود: مرجع سبق ذكره، 2013، ص 329.
[2] - دسوقي نبيل الجندي ودعاء: قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 13، العدد 02، 2017، ص 246.

**كان نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي) ".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس قلق المستقبل، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (21) كالتالي:

قيمة **" Sig"** تساوي (0.107) و هي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين في قلق المستقبل.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عشري (2004)، ونتائج دراسة فرج ومحمود (2006)، ونتائج دراسة العنزي (2010) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للتخصص الدراسي (علمي– أدبي)[1].

كما تتفق نتيجة هذا الفرض أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة نويوة (2018) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسط المجموعتين (العلميين والأدبيين) في قلق المستقبل[2].

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سعود (2005)، ونتائج دراسة مندوه (2006)، ونتائج دراسة المشيخي (2009) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للتخصص لصالح طلاب كلية الأداب[3].

**[1] - العنزي خالد بن الحميدي هدمول: مرجع سبق ذكره، 2010، ص 161.**
**[2] - نويوة فيصل: مرجع سبق ذكره، 2018، ص 233.**
**[3] - المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 194.**

كما تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد المحسن (2007)، ونتائج دراسة المحاميد والسفاسفة (2007) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للتخصص لصالح طلاب الكليات العلمية[1].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي عدم وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للتخصص (علمي– أدبي)، وهذا يدل على أن تلاميذ هذه الفئة يتمتعون بمستويات من قلق المستقبل متقاربة سواء كانوا من الأقسام العلمية أو الأقسام الأدبية، ومن الممكن أن هذا التقارب يرجع إلى أن هذه الفئة (أي تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي) تتعرض لنفس الضغوط النفسية، وعلى عاتقهم أيضا نفس الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه وهو النجاح في التخصص الجديد الذي تم توجيههم إلية (وهو تخصص التخصص) لإرضاء أنفسهم أولا ثم إرضاء المحيطين بهم، وهذا ما يجعلهم يعيشون نفس الظروف سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية، ومن هذا المنطلق أصبح النجاح لا يقتصر على تخصص دون آخر، لأن وزارة التربية ومن خلال الإصلاح التربوي الذي سعت إليه فتحت أفاقا واسعة في جميع التخصصات ، بحيث أصبح التلميذ الناجح في أي تخصص بإمكانه تحقيق أهدافه الدراسية وحتى المهنية، بالإضافة إلى أن هذه المرحلة العمرية تقابل مرحلة المراهقة وما لها من مطالب نمو خاصة بهذه المرحلة التي تتميز بالطاقة والنشاط والحيوية والطموحات الكثيرة التي يسعون إلى تحقيقها.

**06- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:**

**كان نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) ".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس فاعلية الذات، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (22) كالتالي:

[1] - العنزي خالد بن الحميدي هدمول: مرجع سبق ذكره، 2010، ص 161.

قيمة **" Sig"** تساوي (0.082) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة النشاوي (2006)، ونتائج دراسة المساعيد (2011)، ونتائج دراسة الزق (2009)، ونتائج دراسة عبد الله والعقاد (2012)، ونتائج دراسة محمد الزعبي (2017) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات تبعا للجنس (ذكور – إناث)[1].

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة حسيب (2001) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس لصالح الذكور[2].

كما تختلف أيضا نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة دودو (2017) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس لصالح الذكور[3].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للجنس (ذكور– إناث)، وهذا يدل على تمتع الذكور والإناث بنفس فاعلية الذات تقريبا، ويرجع هذا التقارب في فاعلية الذات بين الذكور والإناث إلى قوة التنافس والمثابرة في تحقيق الهدف (وهو النجاح باعتبار هذه الفئة مقبلون على تخصص جديد أكثر تعمق من التخصص العام الشامل الذي سبقه، مما يتطلب رفع التحدي والمثابرة لكلى الجنسين) من طرف الذكر والأنثى في نفس الوقت، وهذا نظرا للتشجيع والتدعيم الذي يتلقونه من طرف الآخرين سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية أو حتى

**[1] - الزعبي أحمد محمد: مرجع سبق ذكره، 2017، ص 476.**
**[2] - اليوسف رامي محمود: مرجع سبق ذكره، 2013، ص 336.**
**[3] - دودو صونيا: الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، 2017، ص 133.**

المجتمعية، مما يكسبهم توقعات مرتفعة لإرضاء المحيطين بهم من أولياء و معلمون وأقارب وأصدقاء وغيرهم.

ولعل 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 والتدعيم 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، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات[1].

**07- مناقشة نتائج الفرضية السابعة:**

**كان نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي) ".

وبعد 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 (23) كالتالي:

قيمة **" Sig"** تساوي (0.781) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين في فاعلية الذات.

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

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة محمود الآلوسي (2001) ونتائج دراسة عبد الله ميلاد الطيرة (2012) التي أسفرت نتائجها كلها عن عدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للتخصص (علمي – أدبي)[1].

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المشيخي (2009) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للتخصص لصالح طلاب كلية العلوم[2].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي عدم وجود فروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في فاعلية الذات على أساس أن فاعلية الذات متغير خاص بشخصية الفرد ذاته، ولا تتشكل بالمحتوى المعرفي لاختصاص دون الآخر، لأن مصادرها واضحة وهي أربعة كما حددها باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية وهي الإنجازات الأدائية ( وتعني نجاح أو فشل الفرد في أداء المهام )، والخبرات البديلة ( أي نجاح أو فشل الآخرين يؤثر على أداء الفرد )، كذلك الإقناع اللفظي ( ويعني التشجيع والتدعيم من طرف الآخرين خاصة الموثوق بقدرتهم أو من نحبهم )، والحالة الفيسيولوجية والانفعالية أيضا لها تأثير حيث يجب التقليل من ردود الأفعال الشديدة، وهذه المصادر هي التي تولد الاعتقادات اللازمة ( أي فاعلية الذات ) للتصدي لأي موقف وحل المشكلات بنجاح في كلا التخصصين ولا تقتصر على تخصص معين، لأن الطالب يجد ويجتهد لتحقيق هدفه وهو النجاح مهما كان تخصصه، كل هذا يجعل الطلبة يعيشون نفس الظروف والعوامل في كلا التخصصين، مما يؤدي إلى عدم تأثير التخصص على فاعلية الذات.

## 08- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

[1] - الطيرة فاطمة عبد الله ميلاد: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي، رسالة ماجستير، قسم التربية و علم النفس، جامعة بنغازي، 2012، ص 105.

[2] - المشيخي غالب بن محمد علي: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 201.

**كان نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس وجهة الضبط، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (24) كالتالي:

قيمة **" Sig"** تساوي (0.897) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجهة الضبط.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة توفيق وسليمان (1995)، ونتائج دراسة أبو سكران (2009)، ونتائج دراسة بواللیف (2010)، ونتائج دراسة البعاج (2011)، ونتائج دراسة امحمدي (2013)، ونتائج دراسة نويوة (2018) التي أسفرت نتائجها جميعا عن عدم وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للجنس(ذكور– إناث)[1].

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة مكي ومسكين (2014) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للجنس لصالح الإناث[2].

كما اختلفت أيضا نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة جرادي (2016) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للجنس لصالح الإناث[1].

[1] - نويوة فيصل: مرجع سبق ذكره، 2018، ص ص 227-228.
[2] - مكي محمد و مسكين عبد الله: مركز الضبط لروتر وعلاقته بالتوافق النفسي، مجلة سلوك، المجلد 01، العدد 01، جامعة مستغانم، 2014، ص 54.

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية وهي عدم وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للجنس (ذكور– إناث)، مما يدل على تمتع الذكور والإناث بنفس وجهة الضبط تقريبا، يمكن اعتبار هذه النتيجة متسقة مع تطلعات المجتمع الحديثة وما أفرزته من أساليب تربوية (أسرية أو مجتمعية) التي حددت الدور الاجتماعي للذكر والأنثى معا، حيث أصبحت الأنثى بعيدة عن تلك النظرة التقليدية القديمة المحافظة التي تنظر للأنثى على أنها أم وربت بيت مستقبلية فقط، بل تعدتها إلى النظرة الحديثة التي ترى أن للأنثى دور في بناء وتطوير المجتمع، وهذا ما دفعها لمنافسة الذكر في الاعتماد على النفس وبذل الجهد والمثابرة في تحقيق هدفها شأنها شأن الذكر.

ولعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما أشار إليه معمرية 2012 فيشير إلى أنه بناءا على التصور النظري الذي يرى أن وجهة الضبط هي محصلة للتفاعل بين خصائص الفرد والموقف الاجتماعي الذي يتواجد فيه، فإن هذا يعني أن هناك محددات تربوية واجتماعية وثقافية تنمي الاعتقاد في وجهة الضبط وتوجهه، حيث هناك أساليب في التنشئة الوالدية ينمي بعضها الاعتقاد في الضبط الداخلي وينمي بعضها الآخر الاعتقاد في الضبط الخارجي[2].

وهذا يجعلنا نستخلص أن التشجيع والتدعيم من طرف الآخرين سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية أو حتى خارجهما من أصدقاء وغيرهم بالنسبة لهذه الفئة لم يعد يقتصر على الجنس، بل أصبح يركز على ما ستسفر عنه النتائج أي نجاح أو فشل التلميذ.

**09- مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:**

---

**[1] - جرادي التيجاني: وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط / الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 27، جامعة الأغواط، 2016، ص 552.**

**[2]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 2012، ص ص 80–82.**

**كان نص الفرضية: "** توجد فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي) ".

وبعد اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات العلميين والأدبيين في مقياس وجهة الضبط، كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (25) كالتالي:

قيمة **" Sig"** تساوي (0.636) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإن الفرق غير دال إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية وهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين في وجهة الضبط.

حيث تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة العفاري (2011) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للتخصص[1].

وتتفق نتيجة هذا الفرض أيضا مع ما توصلت إليه كل من نتائج دراسة البعاج (2011)، ونتائج دراسة نويوة (2018) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين متوسط المجموعتين (العلميين و الأدبيين) في مصدر الضبط[2].

في حين تختلف نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة بواللیف (2010) حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للتخصص الدراسي لصالح العلميين[3].

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية على أساس أن عينة البحث وهم تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، قد تم توجيههم سواء عند الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي إلى تخصصات علمية وأخرى أدبية بشكل عام أو أثناء

**[1] - العفاري ابتسام بنت هادي بن أحمد: مرجع سبق ذكره، 2011، ص 71.**
**[2] - نويوة فيصل: مرجع سبق ذكره، 2018، ص 229.**
**[3] - بواللیف أمال: مصدر الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة، 2010، ص 120.**

توجيههم خلال هذه السنة إلى تخصص التخصص، كل هذا جاء بعد تقديم توجيهات وإرشادات من خلال البرامج الارشادية أثناء حصص مستشار التوجيه معهم، وبالتعاون كذلك مع أساتذة المواد أثناء المناقشة و التشاور داخل المجالس المنعقدة داخل المؤسسة، أو حتى أثناء الحصص الدراسية عن طريق تحفيز التلاميذ عند نجاحهم في أداء واجباتهم أو المشاركة الفعالة، مما يشكل قناعة بالنسبة للتلاميذ على أنهم وجهوا حسب رغبتهم وميولهم، ويعتبر هذا تعزيز قوي بالنسبة للتلاميذ، مما يولد لديهم الاعتقاد بأن نجاحهم يقتصر على الاستمرار في المثابرة والاجتهاد من طرفهم ولا يتوقف على عوامل أخرى، وهذه الاعتقادات هي التي تولد روح التصدي لأي موقف وحل المشكلات بنجاح في كلا التخصصين ولا تقتصر على تخصص معين، لأن الطالب يجد ويجتهد لتحقيق هدفه وهو النجاح مهما كان تخصصه، كل هذا يجعل الطلبة يعيشون نفس الظروف والعوامل في كلا التخصصين، مما يؤدي إلى عدم تأثير التخصص على وجهة الضبط.

ولعل ما يدعم وجهة نظر الباحث ما أشار إليه كليري (1972) Cleary حيث يرى أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لأطفال المدارس من خلال درجاتهم على الاعتقاد في الضبط الداخلي، وهذا يعني إدراك الأطفال للتعزيزات التي يتلقونها في المدرسة هي التي تحدد نجاحهم في الأعمال التعليمية التي يتولون إنجازها فالطفل الذي يعتقد أن تحصيله الدراسي يعتمد على جهوده الخاصة، يستمر في الاجتهاد في معظم الأحيان، لكي يحقق النجاح الذي ينشده في حين أن الطفل الذي يعتقد أن تحصيله الدراسي يتوقف على مدى محاباة المعلمين له أو أنه لا بد أن يكون ذا حظ حسن، أو ربما تكون أسئلة الامتحان مطابقة صدفة مع ما استطاع أن يتذكره من دروس قليلة، هذا التلميذ لا يبذل أي جهد في أغلب الأحيان كي ينجح ويعتمد فقط على هذه الاعتقادات[1].

## 10- استنتاج عام لنتائج الدراسة:

[1]- معمرية بشير: مرجع سبق ذكره، 2009، ص 93.

تم في هذا البحث الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط، كما تمت دراسة الفروق بين الجنسين (ذكور– إناث) وكذا التخصصين (العلمي– الأدبي) في متغيرات الدراسة، وانطـلاقـا من الفرضيات التي تمت صياغتها بغـرض اختبارها ميدانيـا، لقـد أسفـرت الدراسـة الميدانيـة على النتائـج التاليـة:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق المستقبل لصالح الإناث لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في قلق المستقبل لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين والأدبيين في وجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

وكخلاصة لما تم التوصل إليه من نتائج يمكن القول بأن الدراسة قد حققت هدفها الرئيسي وهو الكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات ووجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وكانت النتائج كما أشرنا إليه في فصل مناقشة النتائج متسقة مع ما أسفرت عليه العديد من الدراسات السابقة وكذا الجانب النظري للمتغيرات، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها الأولى – في حدود علم الباحث – التي تدرس هاته المتغيرات مجتمعتا معا في البيئة الجزائرية.

**11- توصيات واقتراحات.**

يعرض الباحث في هذا العنصر بعض التوصيات، واستكمالا لهذه الدراسة يقترح بعض البحوث لأهمية إجرائها من طرف الباحثين:

- إجراء المزيد من الدراسات حول قلق المستقبل في ضوء متغيرات أخرى، ولدى فئات أخرى.

- الاهتمام بفاعلية الذات ووجهة الضبط لدى التلاميذ من خلال إثراء المحتوى الدراسي بمضامين ونشاطات تسهم في تنمية هاذين المتغيرين لديهم.

- ضرورة تكاثف الجهود، وتقديم كافة التسهيلات من طرف الطاقم الإداري والتربوي، خاصة مع هاته الفئة باعتبارها مقبلة على التوجيه إلى تخصص التخصص والذي له بعد مستقبلي لأنه مرتبط بالحياة المهنية.

- ضرورة توفير جو يسوده الأمن والاستقرار داخل الأسرة وحتى في المدرسة، والعمل على مواجهة الأسباب المؤدية للقلق، نتيجة لتأثيره على النمو النفسي للطالب المتمدرس.

- بناء برامج إرشادية لتنمية مفهومي فاعلية الذات ووجهة الضبط لدى الطالب المتمدرس لأهميتهما كمتغيرات وسيطية للتحكم في أسلوب تفكير الفرد.

# المراجع

**أولا : المراجع باللغة العربية**

**01-** أبو ناهية صلاح الدين: تقنين مقياس الضبط الداخلي-الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة علم النفس، العدد التاسع، 113- 122، 1989.

**02-** أحمد إبراهيم: التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية 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.

**03-** إزيدي كريمة: إدراك التلاميذ لأسلوب إدارة الصف واستراتيجيات تعاملهم مع الأزمة في ضوء متغيرات الجنس، مصدر الضبط، المستوى التحصيلي، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2007.

**04-** امحمدي علي: الأسلوب المعرفي الاعتماد– الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2013.

**05-** انجلر باربرا: مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف، 1991

**06-** الجبوري محمد عبد الهادي: قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح- الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا، رسالة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، 2013.

**07-** الجندي نبيل ودسوقي دعاء: قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 13، العدد 02، 2017.

**08-** الحربي نايف بن محمد و زهران نيفين بنت محمد علي: فاعلية الذات وعلاقتها بوجهة الضبط في ضوء عدد من المتغيرات لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات

بالمدينة المنورة، المجلة العلمية لجامعة فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد الحادي عشر– العدد الثاني، المملكة العربية السعودية، 2009.

**09** - الحمداني إقبال: الاغتراب والتمرد والقلق من المستقبل، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، 2011.

**10**- الحويلة أمثال هادي: القلق والاسترخاء العضلي المفاهيم والنظريات والعلاج، كلية العلوم الاجتماعية– جامعة الكويت، 2010.

**11**- الحياني صبري: الصحة النفسية والعلاج النفسي الإسلامي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2011.

**12**- الخالدي عطا والعلمي دلال: الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

**13**- الخالدي محمد أديب: مرجع في علم النفس الإكلينيكي، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2006.

**14**- الخطيب محمد جواد محمد: المشكلات السلوكية عند الأطفال، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2011.

**15**- الدسوقي راوية حسين: فاعلية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(24)، 1995.

**16**- الرافعي يحيى: نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة، برنامج الدكتوراه في علم النفس، جامعة أم القرى–المملكة العربية السعودية.

**17**- الرشيدي بنيان باني دغش القلادي: قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، العدد 174، الجزء الثاني، جامعة الأزهر، 2017.

**18**- الرميح محمد وعبد الخالق أحمد: التمييز بين القلق والاكتئاب باستخدام النموذج المعرفي والوجداني، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد (4)، 541– 578، 2002.

**19**- الزعبي أحمد محمد: التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 33– العدد الأول، 2017.

**20**- الزهراني حمد بن سعيد بن عبد الله: وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين للكحول وغير المتعاطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 2005.

**21**- الزيات فتحي: البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها (مداخل ونماذج ونظريات)، ج2، في سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2001.

**22**- الزيات فتحي: سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2004.

**23**- السيد عثمان فاروق: القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001.

**24**- الشبؤون دانيا: القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين، مجلة جامعة دمشق، المجلد27- العدد الثالث + الرابع،2011.

**25**- الشربيني لطفي: تقديم حسين الجزائري، المرجع الشامل في علاج القلق، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2010.

**26**- الطيرة فاطمة عبد الله ميلاد: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي، رسالة ماجستير، قسم التربية وعلم النفس، جامعة بنغازي، 2012.

**27**– العجمي نجلاء محمد: بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، 2004.

**28-** العزب محمد: الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر، 2004.

**29-** العشري محمود: قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية: دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان، المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس ، المجلد الأول، مصر، 2004.

**30-** العفاري ابتسام بنت هادي بن أحمد: العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية،2011.

**31-** العناني حنان عبد الحميد: الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 2000.

**32-** العنزي خالد بن الحميدي هدمول: 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.

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

**34-** القذافي رمضان محمد والفالوقي محمد: العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج، ط3، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر ، 1997.

**35-** القريطي أمين عبد المطلب: في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2003.

**36** - المساعيد أصلان صبح: التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص 679– 707، الأردن، 2011.

**37**- المشيخي غالب بن محمد علي: 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**– المصري نيفين عبد الرحمان: 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.

**39**- المومني نعيم ومازن محمد: قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(9)، العدد(2)، 173-185، الأردن، 2013.

**40**- الميالي فاضل محسن يوسف والموسوي عباس نوح سليمان: قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة، دراسة جامعة الكوفة، العراق، 2010.

**41**- النجاحي فوزية محمود: قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي لدى طالبات ومعلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، 2(39)، 380– 404، 2008.

**42**- النشاوي كمال أحمد الإمام: فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية– جامعة المنصورة، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، مصر، 2006.

**43**- اليوسف رامي محمود: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي و العشرون، العدد الأول، 2013.

**44-** أيلاس محمد: مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان، 2017.

**45-** بعلي مصطفى: القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بسكرة، 2015.

**46-** بلكيلاني ابراهيم: تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو في النرويج، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك، 2008.

**47-** بن الزين نبيلة: مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الاكمالي والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، 2005.

**48-** بن الزين نبيلة : فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة، رسالة دكتوراه، جامعة ورقلة، 2013.

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

**50-** بو الليف آمال: مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة عنابة، 2010.

**51-** بوقصارة منصور: الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانويات، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، 2008.

**52-** بيومي خليل محمد أحمد: سيكولوجية العلاقات الأسرية، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 2000.

**53**- ترجمة علي حسين حجاج ومراجعة عطية محمود هنا: نظريات التعليم – دراسة مقارنة – ج2، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، الكويت، 1986.

**54** - جرادي التيجاني: وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط / الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 27، جامعة الأغواط، 2016.

**55**- حجازي جولتان حسن: فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 9، عدد 4، ص 419– 433، 2013.

**56**- حسانين محمد أحمد: قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة المنيا، مصر، 2000.

**57**- حسونة سامي عيسى: 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.

**58**- حسين منال زكريا ومحمد سعد محمد وبدر خالد عبد المحسن: كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات، دراسات نفسية، المجلد 20، العدد 2، القاهرة، مصر، 2010.

**59**- حيدر جواد محمد: الفرق بين مرضى العصاب والأسوياء في الاستقلال عن المجال الادراكي ووجهة الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1997.

**60**- خالد عمر أبو فضة: قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين، 2013.

**61-** خطار زهية: التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس،2001.

**62-** خليف سالم رفقة: علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد الثالث والعشرون، الأردن، 2008.

**63-** داينز روبين: إدارة القلق، دار الفاروق للنشر والتوزيع، ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق، القاهرة، مصر، 2006.

**64-** دودو صونيا: الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، 2017.

**65-** رامي محمود اليوسف: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي و العشرون، العدد الأول، 2013.

**66-** رشاد موسى علي عبد العزيز: علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1994.

**67-** زقاوة أحمد: المشروع الشخصي للحياة وعلاقته بقلق المستقبل، دراسة على عينة من الشباب المتمدرس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2014.

**68-** زقاوة أحمد: الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي و الجامعي والتكوين المهني، المجلة العربية لعلم النفس، العدد 03، 2017.

**69-** زيدان محمد مصطفى: النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط1، مكتبة الدكتور قطب، مصر، 1972.

**70-** سيد سليمان عبد الرحمن وهشام ابراهيم : مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1997.

**71-** شاهين هيام صابر صادق: فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الرابع، 2012.

**72-** شريف سعود ناهد: قلق المستقبل وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، 2005.

**73-** شقير زينب محمود: مقياس قلق المستقبل، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2005.

**74-** شكشك أنس: القلق رهاب العصر أسبابه وعلاجه، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان، 2009.

**75-** شلهوب دعاء جهاد: قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من الشباب في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2016.

**76-** عبد الخالق محمد أحمد: قلق الموت، سلسلة عالم المعرفة، العدد(11)، الكويت، 1987.

**77-** عبد الفتاح أبي مولود: علاقة الضغط النفسي بالاكتئاب في ضوء متغيري مركز الضبط والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح– ورقلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2009.

**78-** عثمان محفوظ: الصدمة النفسية وأثارها، يوم دراسي، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 2000.

**79-** عرفات ماهر: نظرية التعلم الاجتماعي– التعلم بالملاحظة (ألبرت باندورا)، دراسة كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2010.

**80** - عزوز اسمهان: مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر، 2009.

**81-** عليوة سمية وجبالي نور الدين: مصدر الضبط الصحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى السكري، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 18، جامعة باتنة، 2015.

**82-** غزوان ناصيف: الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الكتاب العربي، القاهرة، مصر، 2002.

**83-** غسيري يمينة: وجهة الضبط الزواجي وعلاقته بكل من مصدر الضبط العام وبعض المتغيرات التفاعلية في العلاقة الزواجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، 2016.

**84-** فايد حسين علي: الاضطرابات السلوكية، كلية الآداب، القاهرة، مصر، 2001.

**85-** فرج عبد اللطيف حسين: الاضطرابات النفسية (الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال)، ط1، دار الحامد للنشر، الأردن، 2009.

**86-** فرويد سيغموند: ترجمة محمد عثمان نجاتي، الكف– العرض– القلق، ط4، دار الشروق، القاهرة، مصر، 1989.

**87-** كرميان صلاح: سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية بأستراليا، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية، الدنمارك، 2008.

**88-** محدب رزيقة: الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق( حالة- سمة )، رسالة لنيل درجة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، الجزائر،2011.

**89-** معمرية بشير: الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الجنس، والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، رسالة ماجستير ،قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران،1995.

**90-** معمرية بشير: مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر، 2009.

**91-** معمرية بشير: مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي(دراسة ميدانية)، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر، دار الخلد ونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، 2012.

**92-** محمد الديب علي محمد: مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي، دراسة عبر حضارية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، القاهرة، العدد الثالث، 1987.

**93-** محمد مجدة أحمد محمود: وجهة الضبط والاضطراب النفسي، حوليات آداب عين شمس، العدد 30، 371– 426، 2002.

**94-** محمود محمد مجدة أحمد: وجهة الضبط والاضطراب النفسي، حوليات آداب عين شمس، العدد 30، 371– 426، 2002.

**95-** مدور مليكة: وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى متربصي معاهد التكوين المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة باتنة، 2005.

**96-** مسكين عبد الله: مصدر الضبط– حسب نظرية التعلم الاجتماعي بالتوقع وقيمة التعزيز لروتر– وعلاقته بالتوافق النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مستغانم، 2012.

**97-** معاوية أبو غزال وعلاونة شفيق: العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد، دراسة تطورية، مجلة جامعة دمشق – المجلد 26 – العدد الرابع ، الأردن، 2010.

**98-** مكي محمد ومسكين عبد الله: مركز الضبط لروتر وعلاقته بالتوافق النفسي، مجلة سلوك، المجلد 01، العدد 01، جامعة مستغانم، 2014.

**99-** منصور منيرة: الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي– الخارجي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2007.

**100-** موسى رشاد علي عبد العزيز: علم النفس الدافعي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1994.

**101-** موسى فاروق عبد الفتاح: اختبار مركز التحكم للأطفال، ط4، مكتبة النهضة المصرية، مصر، 1991.

**102-** نويوة فيصل: النمو النفس اجتماعي (فاعلية الأنا) ومصدر الضبط وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، 2018.

**103-** ونوقي يحيى: علاقة مصدر الضبط الداخلي بمستويات دافعية الانجاز الرياضي عند لاعبي كرة اليد، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، 2010.

**104-** يوسف أبو سكران عبد الله: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2009.

**ثانيا : المراجع باللغة الأجنبية**

**105** - Bandura Albert : Self-efficacy toward A unifying theory of behavioral change, psychological review, 84-2, pp 191-215, 1977.

**106**- Bandura Albert: self-efficacy Mechanism in human agency, American psychologist, vol 37, N2 , 1982.

**107** - Bandura Albert : Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy, developmental psychology, 1989.

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

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

**110**- Bandura Albert: self- efficacy in changing, cambridje university press, New work, 1995.

**111**- Dimopoulou,E: Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autusm, literacy in formation and computer education journal, 3(1), 2012.

**112**- Gillihan, S: Sex differentces in the provision of skill ful emotional support the mediating role of self efficacy, journal of communication report, p p 6-21, 2002.

**113** - Rotter, J et Mulry, R: Internal versus external control of reinforcement and desision time, Journal of personality and social psychology, 2, 258– 604, 1965.

**114** - Rotter, J: Generalized expectancies for internal versus external control of rienforcement , psychological monographs, 80 (1), 1– 28, 1966.

**115** - Spielberger et al : Understanding stress & anxiety, london harper & Row publishers, 1979.

**116** - Pajares, M: Self-eficacy beliefs in Academic settings, Review of Educational Research,Winter, 66(4), 543-578,1996 .

**117** - Pajares et Miller: Self efficacy in academic settings review of educational research, 1994.

**118** - Paquet, Y: Relation entre locus of control , désir de contrôle et anxiété, Journal de thérapie comportementale et cognitive, 3(16), 97 – 102, 2006.

**119** - Zaleski Zbignien : Future anxiety, concept, measurement, and preliminary research, Personal Individual Difference,V 21(2),pp, 165-174, 1996.

# الملاحق

**الملحق 1 :** **مقيــاس قـلـق المستقبـل**

**البيانات الاولية :**

**الجنس:** **ذكر:** ☐ **أنثى:** ☐

**التخصص:** **علمي:** ☐ **أدبي:** ☐

**التعليمة:**

أخي الطالب أختي الطالبة يتكون هذا المقياس من عدة عبارات تدور حول مشاعرك نحو المستقبل ، و قد أعطي لكل عبارة مجموعة من الاختيارات.

**المطلوب:**

أن تقرأ كل عبارة بدقة و تحدد اجابتك بوضع علامة (x) أسفل الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك .علما أنه لا توجد اجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، و الاجابة الصحيحة هي التي تعبر بحق عن رأيك و ما تشعر به بالفعل.

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي | تنطبق الى حد ما | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|
| 01 | مستقبلي غامض | | | |
| 02 | يخيفني التفكير بأنني قد أواجه أحيانا أزمات أو صعوبات في الحياة | | | |
| 03 | يخيفني التفكير في أن الحياة تمضي بسرعة | | | |
| 04 | أضطرب عند التفكير في أنني لن أستطيع تحقيق أهدافي مستقبلا | | | |
| 05 | أرى أنني شخص متفائل لحياتي المستقبلية | | | |
| 06 | أخشى أنه في غضون سنوات ستصبح حياتي بلا معنى | | | |
| 07 | أشعر أن حياتي تتغير نحو الأفضل في المستقبل | | | |
| 08 | أتخوف مما قد تجلبه الأيام و الشهور و السنوات القادمة | | | |
| 09 | أخاف من القيام بمشاريع تخص مستقبلي | | | |
| 10 | أشعر اني سأنجح في التغلب على الصعوبات المتزايدة | | | |
| 11 | أقلق بشان الفشل و الاخفاقات التي تنتظرني | | | |
| 12 | تنتابني حالة ضغط و توتر عندما أفكر في امور المستقبل | | | |
| 13 | أرى انني شخص ناجح في حياتي | | | |
| 14 | أنا متأكد من أنني سأحقق في المستقبل أهدافي الأكثر أهمية في حياتي | | | |
| 15 | أقلق من كوني لن أضمن شروطا مادية جيدة لأسرتي | | | |

| الرقم | الفقرة | تنطبق علي | تنطبق الى حد ما | لا تنطبق علي |
|---|---|---|---|---|
| 16 | أعتقد أن تغير الأوضاع الاقتصادية و السياسية لا تهدد مستقبلي | | | |
| 17 | أقلق بشأن المفاجآت غير المتوقعة | | | |
| 18 | أرى أنني أستطيع مستقبلا أن أحل مشاكلي بمفردي | | | |
| 19 | أخشى من الفشل مستقبلا | | | |
| 20 | أخشى من أنني سأكون عبئا على غيري مستقبلا | | | |
| 21 | يقلقني التفكير في أن فرص العمل سوف تتضاءل أمامي في المستقبل | | | |
| 22 | أخاف من أنني سوف لن أحظى بالتقدير في عملي | | | |
| 23 | أشعر بالارتياح لكفاءتي و قدراتي | | | |
| 24 | أخشى أن يكون تخصصي عائقا في النجاح مستقبلا | | | |
| 25 | أتوقع أني لا أحصل على مهارات كافية في تكويني | | | |
| 26 | أشعر بأنني سأكون من المتفوقين في مجال تخصصي | | | |
| 27 | أخشى من عدم تحقيق نتائج جيدة في دراستي | | | |
| 28 | أشعر باضطراب بشأن احتمال حصول حادثة مفاجئة أو أمراض خطيرة | | | |
| 29 | حتى لو سارت الأمور بشكل جيد ،فان القدر سينقلب ضدي | | | |
| 30 | أرى أنني شخص سعيد في حياتي | | | |

**الملحق 2 :** **مقياس فاعلية الذات**

## التعليمة :

أخي الطالب أختي الطالبة 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 توجد إجابة 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 وضع الحلول 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 لتحقيق 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 غيرالمتوقعة | | | | |
| 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 | | | | |

| الرقم | العبارة | نادرا | أحيانا | غالبا | دائما |
|---|---|---|---|---|---|
| 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 | | | | |

**الملحق 3 : مقياس وجهة الضبط الداخلي ـ الخارجي**

**التعليمة :**

يتكون هذا المقياس من مجموعة من العبارات الهدف منها أن نعرف الطريقة التي تؤثر بها بعض الحوادث الهامة من حياة الناس ، و هي عبارة عن عدد من الفقرات ، كل فقرة تتكون من زوج من العبارات ، و المطلوب منك أن تقرأ العبارتين اللتين تكونان كل فقرة ، ثم تحدد أيهما تتفق مع وجهة نظرك ، و سجل اختيارك للعبارة بوضع علامة **(x )** أمام العبارة التي تفضلها ، و إذا كنت تعتقد بصحة العبارتين ، فضع العلامة أمام العبارة التي ترجحها بصورة أكبر ، مع العلم أنه ليست هناك عبارات صحيحة و أخرى خاطئة ، و إنما هي عينة من وجهات النظر الشخصية ، و المرجو أن تجيب على كل الفقرات بعناية و وضوح ، و لا تنفق وقتا طويلا أمام عبارة واحدة ، كذلك أجب عن كل فقرة بطرقة مستقلة ، أي بصرف النظر عن الإجابة عن الفقرات السابقة .

| الرقم | الإجابة | فقرة السؤال | |
|---|---|---|---|
| 1. | أ. | يقع الأطفال في متاعب لأن والديهم يعاقبونهم كثيراً . | ( ) |
| | ب. | أن سبب اضطراب الأطفال في الوقت الحاضر يعود إلى تساهل أباءهم في معاملتهم . | ( ) |
| 2. | أ. | أن كثيرا من الأمور غير المحببة في حياة الناس تعود أحيانا إلى سوء الحظ. | ( ) |
| | ب. | يعود سوء الحظ إلى الأخطاء التي يرتكبها الناس. | ( ) |
| 3. | أ. | إن أحد الأسباب الرئيسية في الحروب هو عدم اهتمام الناس بالسياسة بما فيه الكفاية. | ( ) |
| | ب. | لن تنتهي الحروب أبدا مهما حاول الناس منعها . | ( ) |
| 4. | أ. | مهما طال الوقت سينال الناس ما يستحقون بالفعل من احترام. | ( ) |
| | ب. | للأسف يضيع حق الفرد سدى مهما حاول استرجاعه. | ( ) |
| 5. | أ. | إن فكرة عدم إنصاف المدرسين للطلاب لا معنى لها. | ( ) |
| | ب. | درجات معظم الطلاب تكون نتيجة للحظ و الصدفة. | ( ) |
| 6. | أ. | لو لا هضم الحقوق لما استطاع المرأ أن يكون قائدا مؤثرا. | ( ) |
| | ب. | يعود فشل الأفراد المقتدرين في أن يكونوا قادة إلى عدم استغلالهم للفرص المتاحة لهم. | ( ) |
| 7. | أ. | لا فائدة من التعلق الشديد بشخص لا يحبك. | ( ) |
| | ب. | الذين لا يستطيعون اكتساب محبة الناس لا يعرفون كيف يديرون أمورهم مع الآخرين. | ( ) |
| 8. | أ. | تلعب الوراثة دورا هاما في تحديد شخصية الفرد. | ( ) |
| | ب. | خبرات الناس في الحياة هي التي تحدد ما يكونون عليه. | ( ) |
| 9. | أ. | لقد علمتني الحياة أن المقدر لا بد أن يكون. | ( ) |
| | ب. | إيماني بالقدر لا يجعلني عاجزا عن اتخاذ قرار محدد. | ( ) |
| 10. | أ. | نادرا ما يجد الطالب المستعد جيدا للامتحان أسئلة صعبة. | ( ) |
| | ب. | في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحان ليس لها صلة بالمنهج الدراسي مما يجعل الاستذكار قد ضاع هباءا. | ( ) |
| 11. | أ. | يعتمد النجاح في الحياة ببذل الجهد و ليس للحظ إلا نصيب ضئيل فيه أو ليس له دور على الاطلاق. | ( ) |
| | ب. | يتوقف الحصول على العمل في أن تكون في المكان المناسب و الوقت المناسب. | ( ) |
| 12. | أ. | يستطيع الانسان العادي التأثير في قرارات الآخرين. | ( ) |
| | ب. | لا يستطيع الشخص العادي عمل الشيء الكثير لتعديل قرارات الآخرين. | ( ) |
| 13. | أ. | عندما أخطط لشيء ما فإنني غالبا ما أكون متأكد من تنفيذه. | ( ) |
| | ب. | ليس من الحكمة دائما التخطيط للمستقبل البعيد ، لأن الكثير من الأمور تصبح بصورة أو بأخرى نتيجة للحظ حسنا كان أم سيء. | ( ) |
| 14. | أ. | هناك بعض الناس سيئين بالفعل. | ( ) |
| | ب. | توجد في كل إنسان أشياء حسنة. | ( ) |
| 15. | أ. | وصولي إلى أهدافي و تحقيقها لا يعتمد على الحظ إلا قليلا أو لا يعتمد عليه إطلاقا. | ( ) |
| | ب. | في كثير من الحالات يتساوى اتخاذ القرار عن تدبر و تخطيط و اتخاذ القرار عن طريق القرعة. | ( ) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 16. | أ. | يعتمد الحصول على مركز الرئاسة في أن يكون المرأ محظوظا و متواجد في المكان المناسب قبل غيره. | ( ) |
| | ب. | يتوقف عمل الناس للأشياء الصحيحة على القدرة و ليس للحظ إلا دور بسيط أو لا دور له على الإطلاق. | ( ) |
| 17. | أ. | في عالمنا هذا يكون معظمنا ضحية لقوى لا نستطيع فهمها و لا التحكم فيها. | ( ) |
| | ب. | يستطيع الناس التحكم في أحداث العالم من خلال إسهامهم بدور نشط في شؤون الحياة. | ( ) |
| 18. | أ. | معظم الناس لا يستطيعون إدراك المدى الذي تخضع فيه حياتهم لأحداث الصدفة. | ( ) |
| | ب. | لا يوجد في الحقيقة شيء اسمه الحظ. | ( ) |
| 19. | أ. | ينبغي على المرأ أن يكون دائما مستعدا للاعتراف بأخطائه. | ( ) |
| | ب. | من الأفضل دائما أن لا يكشف المرأ عن أخطائه. | ( ) |
| 20. | أ. | من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك بصدق أم لا. | ( ) |
| | ب. | يتوقف عدد أصدقائك على ما أنت عليه من لطف و حسن خلق. | ( ) |
| 21. | أ. | على المدى الطويل نجد أنه يحدث من التوازن بين ما يجري لنا من أمور سيئة و أمور حسنة. | ( ) |
| | ب. | معظم أنواع سوء الحظ تنتج عن ضعف القدرة أو الجهل أو الكسل أو نتيجة لها جميعا. | ( ) |
| 22. | أ. | نستطيع ببذل قدر مناسب من الجهد القضاء على الفساد. | ( ) |
| | ب. | يصعب على الناس التحكم في الأمور التي يقوم بها الآخرون. | ( ) |
| 23. | أ. | في بعض الأحيان لا أستطيع أن أفهم كيف توصل المدرسون للدرجات التي يمنحونها للطلاب. | ( ) |
| | ب. | هناك علاقة مباشرة بين مقدار ما أبذل من جهد و الدرجة التي أحصل عليها. | ( ) |
| 24. | أ. | يتوقع القائد الجيد من الناس أن يقرروا ما ينبغي عليهم أن يفعلوا. | ( ) |
| | ب. | القائد الجيد يوضح لكل شخص طبيعة عمله. | ( ) |
| 25. | أ. | غالبا ما أشعر أن لي تأثيرا ضئيلا على الأشياء التي تحدث لي. | ( ) |
| | ب. | يستحيل أن أعتقد أن الصدفة أو الحظ لها دور في حياتي. | ( ) |
| 26. | أ. | يعيش بعض الناس منعزلين لأنهم لم يحاولوا أن يكونوا ودودين. | ( ) |
| | ب. | لا فائدة من بذل كثير من الجهد لإرضاء الناس ، فإن من يحبونك سيفعلون ذلك دون جهد منك. | ( ) |
| 27. | أ. | تولي المدرسة الثانوية أهمية كبيرة للرياضة البدنية. | ( ) |
| | ب. | تعتبر الرياضة الجماعية أحسن أسلوب لتنمية الأخلاق. | ( ) |
| 28. | أ. | لا يصيبني إلا ما اقترفت يداي. | ( ) |
| | ب. | أشعر في بعض الأحيان أنني لا أملك السيطرة الكافية على الاتجاه الذي تسير فيه حياتي. | ( ) |
| 29. | أ. | لا أستطيع أحيانا أن أفهم لماذا يسلك الآخرون بهذه الطريقة التي يسلكون بها. | ( ) |
| | ب. | أعتقد بأن المواطنين هم السبب في النهاية عن تصرفات المسؤولين السيئة. | ( ) |

**الملخـص:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل و فاعلية الذات و وجهة الضبط لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، كما هدفت إلى معرفة الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للجنس و التخصص الدراسي، و تكونت عينة الدراسة من 713 تلميذ و تلميذة من بعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية غليزان. و قد استخدمنا لجمع البيانات ثلاثة مقاييس: مقياس قلق المستقبل، مقياس فاعلية الذات و مقياس وجهة الضبط، و أسفرت المعالجة الاحصائية عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و فاعلية الذات، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و وجهة الضبط، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين فاعلية الذات و وجهة الضبط، وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في قلق المستقبل لصالح الإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين و الأدبيين في قلق المستقبل، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في فاعلية الذات، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين و الأدبيين في فاعلية الذات، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في وجهة الضبط، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العلميين و الأدبيين في وجهة الضبط.
**الكلمات المفتاحية :** قلق المستقبل – فاعلية الذات – وجهة الضبط.

**Abstract:**This study aimed at discovering the type of relationship between the future anxiety and the self efficacy and locus of control among the sample of the pupils of the 2nd year of secondary schoo. besides , the study aimed to know the differences between the variables of the study relating to the gender and the school level. the sample compounded 713 pupils of some secondary school in the wilaya of relizane . we used three tests to collect the data : the test of future Anxiety, the self Efficacy test and the test of locus of control.

The statistical analysis revealed the following results: the existence of a negative correlation statiscally significant between the future anxiety and the self efficacy, the existence of a positive correlation statiscally significant between the future anxiety and the locus of control, the existence of a negative correlation statiscally significant between the self efficacy and the locus of control, the existence of gender differences between the males and females statiscally significant for the benefit of females, there was no differences statiscally significant between the scientific branch and the litterary branch in the future anxiety, there was no differences statiscally significant between the males and females in the self efficacy, there was no differences statiscally significant between the scientific branch and the litterary branch in the self efficacy, there was no differences statiscally significant between the males and females in the locus of control, there was no differences statiscally significant between the scientific branch and the litterary branch in the locus of control.

**Key words :** Future anxiety - Self efficacy - Locus of control.

**Résumé:**L'objectif de l'étude est de montrer la relation entre l'anxiété de futur et l'efficacité de soi ainsi que le locus de contrôle chez un échantillon d'élèves de 2ème année de l'enseignement secondaire. Le deuxième objectif est de montrer les différences entre les variables de l'étude relatives au sexe et à la spécialité. L'échantillon est composé de 713 élèves (garçons et filles) de différents lycées relevant de la direction de l'éducation de la wilaya de Relizane. Nous avons utilisé 03 tests pour le recueil des données: le test de l'anxiété de futur, test de l'efficacité de soi et le test du locus de contrôle.

Il ressort de l'analyse statistique les résultats suivants: il existe une corrélation négative statistiquement significative entre l'anxiété de futur et l'efficacité de soi, il existe une corrélation positive statistiquement significative entre l'anxiété de futur et le locus de contrôle, il existe une corrélation négative statistiquement significative entre l'efficacité de soi et le locus de contrôle, il existe des différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans la variable de l'anxiété de futur en faveur des filles, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scientifiques et les littéraires dans la variable de l'anxiété de futur, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans la variable de l'efficacité de soi, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scientifiques et les littéraires dans la variable de l'efficacité de soi, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles dans la variable de locus de contrôle, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les scientifiques et les littéraires dans la variable de locus de contrôle.

**Mots clés :** anxiété de futur; efficacité de soi ; locus de contrôle.