جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: D.PS/3C/05/14

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

في: علم النفس

تخصص: علم النفس العيادي

النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) ومصدر الضبط وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة المسيلة

من إعداد:

الطالب: فيصل نويوة

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
عمر عمور	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	رئيسا
يامنة اسماعيلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	مشرفا ومقررا
نصر الدين جابر	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر . بسكرة	عضوا ممتحنا
بوخميس بوفولة	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار . عنابة	عضوا ممتحنا
حليمة شريفي	أستاذ محاضر صنف " أ "	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	عضوا ممتحنا
مصطفى بعلي	أستاذ محاضر صنف " أ "	جامعة محمد بوضياف . المسيلة	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2018/2017 م

إهداء

أبي رحمة الله عليك... أمي...

زوجتي... أولادي الأحبة... ندى... فرح... عبد الرحيم...

اهدي ما وفقني الله به من جهد متواضع لكم جميعا...

فيصل نويوة

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا يوافي نعمه ويكافئ مزيده، نحمده كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ونصلي ونسلم على أشرف الخلق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

انطلاقا من قول رب العزة جل وعلا

﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ۖ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

الآية 07 سورة إبراهيم

أحمده سبحانه وتعالى حمدا يوازي عدد خلقه، ورضاء نفسه، وزنة عرشه ومداد كلماته إذ وفقني ويسر لي السبل لانجاز هذا العمل.

وأتقدم بشكر خالص عميق مقرون بجزيل العرفان والامتنان إلى كل من تفضل وأثرى جوانب هذا البحث، سواء برأي، أو توجيه، أو نصيحة، أو ساهم في هذا العمل. وفي مقدمة هؤلاء أستاذتي الفاضلة المشرفة استاذ التعليم العالي اسماعيلي يامنة، كما لا أنسى أفراد عينة الدراسة (الاستطلاعية و الأساسية)، موظفي الثانويات محل الدراسة.

شكري أيضا موصول لأعضاء لجنة المناقشة، لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه المذكرة.

فيصل نويوة

المحتويات

إهداء ..... ب
شكر وتقدير ..... ت
قائمة المحتويات ..... ث
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الأشكال ..... د
قائمة الملاحق ..... د
ملخص الدراسة باللغة العربية ..... ذ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية ..... ر
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية ..... ز
مقدمة الدراسة ..... س
الفصل الأول: التعريف بموضوع واشكالية الدراسة **16**
01.1 إشكالية الدراسة وتساؤلاتها 17
02.1 أهمية الدراسة 21
03.1 أهداف الدراسة 22
04.1 مفاهيم ومصطلحات الدراسة 23
05.1 فرضيات الدراسة 29
الفصل الثاني: الدراسات السابقة 30
تمهيد 21
01.2 دراسات تناولت العلاقة بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل 32
02.2 دراسات تناولت العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل 39
03.2 دراسات تناولت النمو النفس اجتماعي 44
04.2 دراسات تناولت مصدر الضبط 51
05.2 دراسات تناولت قلق المستقبل 56
06.2 التعليق على الدراسات السابقة 63
الفصل الثالث: النمو النفس اجتماعي **66**
تمهيد 67
01.3 مدرسة التحليل النفسي 67
02.3 علم نفس الأنا 70
03.3 نظرية إريكسون والأفكار الرئيسية 71
04.3 مراحل النمو النفس اجتماعي وفاعلياتها 76
خلاصة 95

الفصل الرابع: مصدر الضبط **96**
تمهيد 97
01.4 نظرية التعلم الاجتماعي 97
02.4 مفهوم مصدر الضبط 103
03.4 أبعاد مصدر الضبط 106
04.4 الصفات الشخصية تبعا لمصدر الضبط 111
05.4 مصدر الضبط وببعض المتغيرات 116
خلاصة 126
الفصل الخامس: قلق المستقبل **129**
تمهيد 130
01.5 مفهوم القلق 131
02.5 أعراض القلق 132
03.5 الاتجاهات النظرية المفسرة للقلق 133
04.5 مصادر وأسباب القلق 140
05.5 علاقة القلق بالزمن 142
06.5 أنواع القلق 143
07.5 الخريطة المعرفية للقلق 146
08.5 مفهوم قلق المستقبل 148
09.5 مظاهر قلق المستقبل 150
10.5 أسباب قلق المستقبل 151
11.5 سمات ذوي قلق المستقبل 152
12.5 العوامل المتحكمة في مستوى قلق المستقبل 153
13.5 الآثار السلبية لقلق المستقبل 157
خلاصة 158
الفصل السادس: المراهقة **159**
تمهيد 160
01.6 مفهوم المراهقة 160
02.6 تعريف المراهقة 165
03.6 المراحل الزمنية للمراهقة 168
04.6 الاتجاهات المفسرة للمراهقة 171
05.6 مطالب النمو في مرحلة المراهقة 176
06.6 مصادر الضغوط وأسباب الاضطرابات لدى المراهقين 179

07.6 مشكلات المراهقين..... 180
خلاصة..... 182
الفصل السابع : منهج البحث وإجراءات الدراسة..... **185**
تمهيد..... 186
01.7 منهج الدراسة..... 186
02.7 الدراسة الاستطلاعية..... 187
03.7 الدراسة الأساسية..... 188
04.7 إجراءات تطبيق الدراسة..... 214
05.7 الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 215
الفصل الثامن: عرض ومناقشة النتائج..... **216**
تمهيد..... 217
01.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الاول..... 217
02.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني..... 219
03.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث..... 221
04.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 222
05.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 225
06.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 226
07.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 228
08.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 229
09.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 232
10.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة..... 235
10.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة..... 238
استنتاج عام 240
خاتمة 241
الاقتراحات..... 242
المراجع..... 243
الملاحق..... 257

قائمة الجداول

جدول 1.3. مقارنة بين آراء التحليل النفسي الكلاسيكي والحديث..... 69
جدول 2.3 الفروق بين نظريتي فرويد وإريكسون في النمو..... 74
جدول 3.3. مراحل النمو النفس اجتماعي لإريكسون..... 92

جدول 1.6. المدى الزمني لبعض مراحل الحياة بحسب بعض المنظمات الدولية..... 164
جدول 2.6. مطالب النمو في مرحلة المراهقة..... 177
جدول 3.6. مشكلات المراهقين وسائل التعبير عنها..... 181
جدول 1.7. تعداد التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة..... 189
جدول 2.7. توزيع عناصر مجتمع الدراسة تبعا لمتغيرات المستوى الدراسي، الشعبة، الجنس..... 191
جدول 3.7 توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات المستوى الدراسي، الشعبة، الجنس..... 192
جدول 4.7. محاور مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير) وبنوده..... 193
جدول 5.7. مفتاح التصحيح مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير) 193
جدول 6.7.معاملات الارتباط بين درجة كل فاعلية والدرجة الكلية لمقياس فاعليات الأنا..... 198
جدول 7.7. معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه..... 199
جدول 8.7. معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس فاعليات الأنا..... 199
جدول9.7. دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس فاعليات الأنا..... 200
جدول10.7. معامل ثبات مقياس فاعليات الأنا بطريقة التجزئة النصفية..... 200
جدول 11.7. مفتاح التصحيح مقياس مصدر الضبط لروتر..... 202
جدول 12.7. بعض مؤشرات الثبات لمقياس مصدر الضبط لروتر..... 205
جدول 13.7. دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس مصدر الضبط 208
جدول 14.7. محاور وبنود مقياس قلق المستقبل شقير 2005..... 209
جدول15.7. مفتاح التصحيح ومستويات قلق المستقبل..... 209
جدول16.7. معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل..... 211
جدول17.7. معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه..... 212
جدول 18.7. معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها..... 212
جدول 19.7. دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس قلق المستقبل..... 213
جدول 20.7.معامل ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة التجزئة النصفية..... 214
جدول 1.8. نتائج اختبار t للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في درجة النمو النفس اجتماعي..... 217
جدول 2.8. نتائج اختبار t للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في مصدر الضبط..... 219
جدول 3.8. نتائج اختبار t للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في قلق المستقبل..... 221
جدول 4.8. نتائج اختبار t للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في النمو النفس

اجتماعي..... 223
جدول 5.8. يبين نتائج اختبار t للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في النمو النفس اجتماعي..... 225
جدول 6.8. نتائج اختبار t للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في مصدر الضبط..... 227
جدول 7.8. نتائج اختبارt للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في مصدر الضبط..... 228
جدول 8.8. نتائج اختبارt للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور و الاناث في قلق المستقبل..... 229
جدول 9.8. نتائج اختبارt للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في قلق المستقبل..... 233
جدول 10.8. العلاقة بين النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) وقلق المستقبل..... 235
جدول 11.8. العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل..... 238

قائمة الأشكال

شكل 1.3. تصور مقترح لسير مراحل النمو النفس اجتماعي..... 97
شكل 1.4. تصور مقترح لمفهوم مصدر الضبط لروتر..... 130
شكل 1.5 خريطة عثمان المعرفية للقلق..... 149
شكل 1.6 تصور مقترح لمرحلة المراهقة..... 243

قائمة الملاحق

طلب التماس مساعدة..... 258
الترخيص بإجراء بحث ميداني..... 259

الملخص:

النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) ومصدر الضبط وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بمدينة المسيلة (الجزائر)

فيصل نويوة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا)، مصدر الضبط بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة (الجزائر)، والتعرف على الفروق في كل من النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا)، مصدر الضبط، قلق المستقبل تبعا لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والشعبة(علمي، أدبي).

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (368) مراهقا متمدرسا تراوحت أعمارهم بين 15 و20 سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدم في الدراسة المقاييس التالية: مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير) ماركستروم وآخرون(2007) تعريب الغامدي (2010)، مقياس مصدر الضبط لروتر (1966) تعريب الكفافي (1982)، مقياس قلق المستقبل شقير (2005). وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- متوسط العينة على مقياس فاعليات الأنا أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس.
- لدى العينة مصدر ضبط داخلي.
- متوسط العينة على مقياس قلق المستقبل أقل من المتوسط الفرضي للمقياس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور109.729(13.431) ومتوسط الإناث 109.220(15.120) على مقياس فاعليات الأنا، وبمستوى حجم أثر ضعيف، $t\,(366) = 0.334, p = .739, \eta^2 = 0.000; d = 0.035$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العلميين 109.628(15.004) ومتوسط الأدبيين 109.097(13.375) على مقياس فاعليات الأنا، وبمستوى حجم أثر ضعيف، $t\,(366) = 0.340, p = .734, \eta^2 = 0.000; d = 0.037$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور9.974(2.932) ومتوسط الإناث 10.530(3.188) على مقياس مصدر الضبط، وبمستوى حجم أثر ضعيف، $t\,(366) = -1.709, p = .088, \eta^2 = 0.008; d = -0.181$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العلميين 10.222(3.163) ومتوسط الأدبيين 10.425(2.966) على مقياس مصدر الضبط، وبمستوى حجم أثر ضعيف، $t\,(366) = -0.606, p = .545, \eta^2 = 0.001; d = -0.066$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور 42.871(14.653) ومتوسط الإناث 40.323(13.855) على مقياس قلق المستقبل، وبمستوى حجم أثر ضعيف، $t\,(366) = 1.699, p = .090, \eta^2 = 0.008; d = 0.178$.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العلميين 41.260(15.432) ومتوسط الأدبيين 41.634(11.902) على مقياس قلق المستقبل، وبمستوى حجم أثر ضعيف، $t\,(292) = -0.617, p = .545, \eta^2 = 0.000; d = -0.027$.
- يوجد ارتباط سالب متوسط دال إحصائيا بين النمو النفس اجتماعي(فاعليات الأنا) وقلق المستقبل، وبمستوى حجم أثر كبير، $r\,(368) = -.637, p < 0.001, r^2 = 0.405$.
- يوجد ارتباط موجب ضعيف دال إحصائيا بين مصدر الضبط وقلق المستقبل، وبمستوى حجم أثر متوسط، $r\,(368) = .311, p < 0.001, r^2 = 0.096$.

الكلمات المفتاحية: النمو النفس اجتماعي، فاعليات الأنا، مصدر الضبط، قلق المستقبل، المراهق.

Abstract:

Psychosocial Development (Ego Virtues), And Locus Of Control And Their Relation With Future Anxiety Among Adolescent In High School

Field study in M'sila City - ALGERIA

Faissal NOUIOUA

This study aimed to determine the relationship of psychosocial growth (Ego Virtues), locus of control with future anxiety among adolescent in high school in M'sila city (ALGERIA), and to identify the differences in psychosocial growth (Ego Virtues), locus of control, future anxiety according to Sex (Male, female), and majors (scientific, literary).

To achieve these aims the researcher applied the descriptive design. The Stratified random sampling method is applied to select a sample of (368) adolescents aged between 15 and 20 years. In the study, three measures were used: The psychosocial inventory of Ego Strength-short form (PIES-SF) Markstrom et al. (2007), translated in Arabic by Ghamdi (2010), Ruter's locus of control scale (1966), translated in Arabic by Kafafi (1982), and shokair's Future anxiety scale (2005). The results showed:

- The sample mean on the PIES-SF greater than the hypothesized intermediate of the scale.
- The sample has internal locus of control.
- The sample mean on the future anxiety scale lesser than the hypothesized intermediate of the scale.
- There were no statistically significant differences between the male mean 109.729 (13.431) and female mean 109.220 (15.120) on The PIES-SF, and with a small effect size, t (366) = 0.334, p = .739, η^2 = 0.000; d = 0.035.
- There were no statistically significant differences between the scientific mean 109.628 (15.004) and literary mean 109.097 (13.375) on The PIES-SF, and with a small effect size, t (366) = 0.340, p = .734, η^2 = 0.000; d = 0.037.
- There were no statistically significant differences between the male mean 9.974 (2.932) and female mean 10.530 (3.188) on the locus of control scale, and with a small effect size, t(366) = -1.709, p = .088, η^2 = 0.008; d = -0.181.
- There were no statistically significant differences between the scientific mean 10.222(3.163) and literary mean 10.425 (2.966) on the locus of control scale, and with a small effect size, t (366) = -0.606, p = .545, η^2 = 0.001; d = -0.066.
- There were no statistically significant differences between the male mean 42.871 (14.653) and female mean 40.323 (13,855) on the Future anxiety scale, and with a small effect size, t (366) = 1.699, p = .090, η^2 = 0.008; d = 0.178.
- There were no statistically significant differences between the scientific mean 41.260 (15.432) and literary mean 41.634 (11.902) on the Future anxiety scale, and with a small effect size, t (292) = -0.617, p = .545, η^2 = 0.000; d = -0.027.
- There is a moderate and statistically significant negative correlation between psychosocial growth (Ego Virtues) and future anxiety, and white large effect size, r (368) = -637, p <0.001, r^2 = 0.405.
- There is a weak and statistically significant positive correlation between locus of control and future anxiety, and white medium effect size, r (368) = .311, p <0.001, r^2 = 0.096.

Keywords: Psychosocial development, Ego Virtues, locus of control, Future anxiety, Adolescent

Résumé:

Le développement psychosocial (forces internes du moi) et le locus de contrôle et leurs relations à l'anxiété face à l'avenir chez l'adolescent au lycée

Étude de terrain dans la ville de m'sila (ALGERIE)

Faissal NOUIOUA

Cette étude vise l'identification du relation entre le développement psychosocial (forces internes du Moi ou « vertus ») et le locus de contrôle avec l'anxiété face à l'avenir chez l'adolescent au lycée dans la ville M'sila (Algérie), et à explorer les différences au développement psychosocial (forces internes du Moi) PIES-SF, locus de contrôle, l'anxiété face à l'avenir selon le sexe (masculin, féminin), et la filière (scientifique, littéraire).

Pour atteindre ces objectifs, le chercheur a appliqué la conception descriptive. L'échantillon était composé de (368) adolescents âgés de 15 à 20 ans, a été sélectionné de façon aléatoire stratifiée. Dans l'étude, trois mesures ont été utilisées: L'inventaire psychosocial des forces internes du moi (version courte) Markstrom et al. (2007), traduit en arabe par Ghamdi (2010), l'échelle de locus de contrôle Rotter (1966), traduite en arabe par Kafafi (1982), l'échelle d'anxiété face à l'avenir (Shokair, 2005). Les résultats de l'étude sont comme suivant:

- La moyenne d'échantillon sur le PIES-SF supérieur à l'intermédiaire hypothétique de l'échelle
- L'échantillon a un locus de contrôle interne
- La moyenne d'échantillon sur l'échelle d'anxiété face à l'avenir moindre que l'intermédiaire hypothétique de l'échelle
- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne du sexe masculin 109.729 (13.431) et la moyenne du sexe féminin109.220 (15.120) sur le PIES-SF, et avec une faible taille d'effet, t (366) = 0.334, p = .739, η^2 = 0,000; d = 0,035.
- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne des scientifiques 109.628 (15.004) et la moyenne des littéraux 109.097 (13.375) sur le PIES-SF, et avec une faible taille d'effet, t (366) = 0.340, p = .734, η^2 = 0,000; d = 0,037.
- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne du sexe masculin 9.974 (2.932) et la moyenne du sexe féminin 10.530 (3.188) sur l'échelle de locus de contrôle, et avec une faible taille d'effet, t (366) = -1.709, p = .088, η^2 = 0,008; d = -0.181.
- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne des scientifiques 10.222 (3.163) et la moyenne des littéraux 10.425 (2.966) sur l'échelle de locus de contrôle, et avec une faible taille d'effet, t (366) = -0.606, p = .455, η^2 = 0,001; d = -0,066.
- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne du sexe masculin 42.871 (14.653) et la moyenne du sexe féminin 40.323 (13.855) sur l'échelle d'anxiété face à l'avenir, et avec une faible taille d'effet, t (366) = 1.699, p = .090, η^2 = 0.008 ; d = 0,178.
- Il n'y avait pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne des scientifiques 41.260(15.432) et la moyenne des littéraux 41.634(11.902) sur l'échelle d'anxiété face à l'avenir, et avec une faible taille d'effet, t(292)= -0.617, p =.545, η^2= 0,000;d= -0,027.
- Il existe une corrélation négative modérée et statistiquement significative entre le développement psychosocial (forces internes du Moi) et l'anxiété face à l'avenir, et avec une grande taille d'effet , r (368) = -637, p <0,001, r^2 = 0,405.
- Il existe une corrélation positive faible et statistiquement significative entre le locus de contrôle et l' anxiété face à l'avenir, et avec une moyenne taille d'effet, r (368) = 0,311, p <0,001, r^2 = 0,096.
-

Mots-clés: Developpement psychosocial, Forces internes du moi« Vertus », Locus de contrôle, Anxiété face à l'avenir, Adolescent.

مقدمة

يحتل السلوك بؤرة الاهتمام في مجال البحث في علم النفس، فهو يهتم بدراسته في حالة السواء والاضطراب، وعلم النفس كأي علم آخر، يهدف إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي: الوصف والتفسير، التنبؤ، الضبط والتحكم. ويقصد بالسلوك كل نشاط (جسمي – عقلي – إجتماعي – إنفعالي ... إلخ) يصدر من الإنسان، وهو مرتبط ارتباطا وثيقا بمراحل النمو المختلفة (الفزيولوجية، الانفعالية، الاجتماعية،...الخ) فهي التي تحدده وتوجه.

فإذا كان السلوك هو ميدان علم النفس، فمن الواجب إذا التعرف على الأسباب التي تجعل الناس يختلفون في أنماط سلوكهم من وقت لآخر سواء بالنسبة لمستويات نضجهم المختلفة أو بالنسبة للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لتأثيرها. أي أن استجابة الطفل لمثير ما تختلف عن استجابته لنفس المثير عندما يكون في مرحلة المراهقة أو الرشد أو الشيخوخة ، لذا رأى علماء النفس أن من الضروري تتبع الفرد في مراحل نموه المختلفة ودراسة ما يطرأ على أنماط سلوكه من تغيير (قصيبات، 2007، ص. 9).

وفي هذا الصدد يذكر شافير وكيب (Shaffer & Kipp, 2014, p.37) أن العلوم التي تهتم بالنمو الانسانيDevelopmental Sciences اقترحت العديد من النظريات حول الجوانب مختلفة من النمو الانساني. فهي تسعى إلى توليد Generating النظريات واختبارها، ونقدها. ولقد طرحت العديد من الأسئلة: هل النمو الانساني يخضع للخصائص البيولوجية أو هو نتاج تفاعلنا مع الضروف البيئية أثناء النمو؟ ما مدى مساهمة الأطفال في تحديد طريقة نموهم مقابل مساهمة الوالدين والاطراف الخارجية؟ كيف يبدو النمو من زاوية أوسع؟ هل النمو عملية بطيئة ومستمرة أو سلسلة من التغيرات السريعة نسبيا التي تحدث فجأة وتدفع الطفل من مرحلة نمو إلى مرحلة أخرى؟ وما مدى تأثير جوانب النمو المختلفة على بعضها البعض؟ هل نمو قدرات الاطفال العقلية يؤثر على نموهم الاجتماعي والبيولوجي، أم أن هذه الجوانب من النمو معزولة وغير متصلة ببعضها البعض؟ فهذه بعض الأسئلة التي عالجها علماء النمو طوال تاريخ العلم والتي مازالت نظريات النمو في معالجتها.

إن المتتبع لتطور علم النفس يجد أن هناك اربع موضوعات رئيسية نالت اهتمام الباحثين، والتي اوردها شافير وكيب (Shaffer & Kipp, 2014) كما يلي:

- أولى وأقدم الاشكاليات التي ظهرت حول النمو الانساني، كانت: هل تحكمه قوى بيولوجية Biological Forces أم قوى بيئية Environmental Forces ؟ وهو ما يعرف بـ فرضية أو أطروحة الطبيعة (الوراثة) مقابل البيئة (التنشئة) The Nature/Nurture Theme.
- موضوع آخر من النقاش النظري دار حول ما إذا كان الأطفال يساهمون بنشاط في نموهم، أم أنهم متلقون سلبيون لما تفرضه عليهم البيئية (الوالدين ومؤسسات المجتمع...) وهو ما يعرف بـ فرضية أو أطروحة نشط / السلبي The Active/Passive Theme.
- جانب آخر من المنظرين أثارة نقاش حول ما إذا كانت التغيرات في النمو كمية ومستمرة، أم نوعية ومتقطعة(مرحلية Stagelike). وهو ما يعرف بـ قضية الاستمرارية / الانقطاع او المرحلية The Continuity/Discontinuity Issue .
- الموضوع الرئيسي الأخير الذي أثار اهتمام علماء النمو هو المدى الذي يكون فيه النمو عملية شاملة مقابل كونه عملية منفصلة ومجزأة. وهو ما يعرف بـ فرضية أو أطروحة الطبيعة الشاملة للنمو The Holistic Nature of Development Theme . فالسؤال المطروح في هذا الاتجاه، هو ما إذا كانت الجوانب المختلفة للنمو الانساني، مثل الإدراك والشخصية والنمو الاجتماعي والنمو الفسيولوجي وما إلى ذلك، مترابطة ومتداخلة بعضها البعض. فقد اتجهت وجهات النظر المبكرة للنمو إلى اتباع نهج أكثر تجزؤا، حيث اقتصر العلماء على مجال واحد من مجالات النمو تتم دراسته بمعزل عن تأثيرات المجالات الأخرى. أما اليوم، فيتبنى معظم علماء النمو منظور أكثر شمولية، معتقدين أن جميع مجالات النمو مترابطة، وأنه لا يمكننا أن نفهم حقا التغيير النمائي في مجال واحد دون معرفة على الأقل التطور الذي يحدث في مجالات أخرى، فهذا المنظور الشامل إذن يتطلب النظر في العديد من المتغيرات عند دراسة مشاكل النمو(Shaffer & Kipp, 2014, pp. 37-40).

ولقد تأكد العلماء بأن السلوك الإنساني لا يمكن فهمه بصورة صحيحة إلا في ضوء فهم مراحل نمو الفرد وتطوره وقد تبين لعلماء النفس الباحثين أن لكل مرحلة من مراحل العمر خصائصها الناتجة والسلوكية يشترك فيها كل الأشخاص مهما اختلفت أجناسهم (قصيبات، 2007، ص. 10). وبما أن النظريات المختلفة تؤكد تعدد جوانب النمو، فقد يكون هناك صلة أكثر بمسألة معينة أو بفئة عمرية معينة من فئة أخرى. (Shaffer & Kipp, 2014, p. 40).

وتعد المراهقة احدى المراحل التي يمر بها الفرد في دورة الحياة، وتعرف في هذا العصر اهتماما كبير. ولقد بدأ الاهتمام بالمراهقة بعد الحرب العالمية الثانية، فقد أصبحت هدفا للاكتشاف من قبل الباحثين في العلوم الانسانية وخاصة علماء النفس وعلماء الاجتماع، وطفى هذا الاهتمام إلى السطح، بعد أن كانت أغلب الجهود موجهة إلى دراسة مرحلة الطفولة(سليم، 2002، ص. 373).

ويعود هذا الاهتمام لما تتميز به من تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية، فالمراهقة فهي المرحلة الثانية التي تحدث فيها طفرة نمو فسيولوجي بإيقاع سريع بعد طفرة النمو الأولى في المرحلة الجنينية، كما يعد البلوغ أهم المظاهر الفسيولوجية في هذه المرحلة، وأهم محدد لبدايتها. ويحدث فيها أيضا تغير نفسي هام نتيجة للتحولات الهرمونية والتغيرات الجسدية التي تؤثر بقوة على الصورة الذاتية والمزاج وتكوين الشخصية بصورة عامة. كما تتميز بما يحدث خلالها من تغيرات تنقل الشخص من طفل يعتمد في الكثير من أمور حياته على الآخرين إلى شاب مستقل أو يحاول الاستقلال عنهم. كل هذا يجعل من هذه المرحلة مرحلة حرجة تتطلب الاهتمام بها ودراسة الاضطرابات التي يمكن أن تعوق مسار النمو فيها وفي المراحل التي تليها.

ولقد أوجز كابلن (1997) مسيرة المراهقة في الوصف التالي: تشكل المراهقة في الترتيب الزمني لسيرة الحياة رباطا يربط بين مرحلتي الطفولة والرشد. وسيرة الحياة أوسع بكثير من كونها سلسلة تتألف من مشاهد وأحداث وطباع ينتظم فيها الماضي والحاضر والمستقبل كخط تاريخي طولاني. فالمراهقة هي زمن تسود فيه فعالية الهدم والبناء والتجديد، كما يعاد فيها نسج الماضي والحاضر والمستقبل ونظمهم معا في خيوط الخيال والرغبة، وهونظم لايتبع بالضرورة قوانين الترتيب الخطي للأحداث. فطور الحياة عند المراهق ليس مجرد حيز زمني يقع بين ماضي الطفولة ومستقبل الرشد. فتلك الفترة ليست ذلك الخط الواضح بين ما "كان" وما سيكون"، بل هي وحدة كاملة مفعمة بالأحداث والتوقعات.

من جانب أخر، فإن النمو الإنساني خلال مختلف مراحله تعتريه بعض المشاكل، ويعد القلق من بينها، فهو من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزء طبيعي في كل آليات السلوك الإنساني، واحتل في علم النفس الحديث مكانة بارزة، القلق هو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية والعقلية، والعرض الجوهري المشترك في شتى الاضطرابات النفسية والأمراض العضوية، ويمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله إضافة إلى تأثيره

السلبي على مجالات الحياة المختلفة (أبو فضة، 2013، ص. 20). والقلق انوع عديدة تبعا لمستواه، أو لنوع الموقف الذي يثيره، أو للظروف التي يحدث فيها، والتي منها: قلق الانفصال قلق الموت، قلق الحرب، قلق الاختبار، قلق المستقبل. ويتميز هذا النوع الأخير من القلق بخاصية حاضرة في أغلب أنواع القلق النوعية، والمتمثلة في التوقع.

ولقد أشارت بعض الدراسات إلى ارتباط قلق المسقبل بالأنواع الأخرى من القلق، فدراسة كريم (2010) خلصت إلى وجود ارتباط وتأثير لبعص أبعاد قلق المستقبل على القلق العام، كما أشارت دراسة زالسكي Zaleski (1996) إلى أن قلق المستقبل له ارتباط بمجالات القلق الأخرى. ومن ثم فدراسة قلق المستقبل خاصة قد يسهم في تحسين مستوى الصحة النفسي للفرد في مختلف مراحل حياته.

فالمراهقة إذن مرحلة تتداخل فيها العديد من العوامل، الأمر الذي يجعل من تناولها في إطار أو تصور شمولي أمر ضروري، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه من خلال تبني نظرية إيركسون في النمو النفس اجتماعي ونظرية التعلم الاجتماعي لروتر كإطار مرجي العام لدراسة قلق المستقبل.

فنظرية إريكسون كإمتداد لنظرية فرويد الذي تعطي أهمية كبيرة للجوانب البيولوجية كمحرك للسلوك، بالاضافة إلى اهتمام الكبيرة بالجانب النفسي الاجتماعي في النمو الإنساني، كما أنها تنظر إلى النمو على أنه مستمر في شكله العام، فهو نتاج عملية مستمرة خلال ثمان مراحل، يكون الفرد خلالها هو محور النمو، وهي من النظريات التي تؤمن بإمكانية إستدراك أو تدارك ما فات، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، فنظرية التعلم الاجتماعي لروتر هي الأخرى استفادت من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية، حيث أحدثت تكاملا بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي: السلوك والمعرفة والدافعية وتؤكد النظرية على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والتي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية). فالسلوك في هذه النظرية نتاج تفاعل الفرد مع البيئة (فيرز، 1986، ص.186).

وفي ضوء ماسبق تسعى هذه الدراسة لتقصي علاقة بين النمو النفس اجتماعي ممثلا في فاعليات الأنا؛ مصدر الضبط وقلق المستقبل لدى المراهق و أيضا الوقوف على الفروق في هذه المتغيرات تبعا للجنس والشعبة.

الفصل الأول: التعريف بموضوع وإشكالية الدراسة

01.1 إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

02.1 أهمية الدراسة

03.1 أهداف الدراسة

04.1 مفاهيم ومصطلحات الدراسة

05.1 فرضيات الدراسة

01.1 إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

يمر الفرد خلال دورة الحياة life cycle بمراحل نمو وتطورات مختلفة، يكون فيها النمو متصلا ومتدرجا، من مرحلة إلى المرحلة التي تليها، حيث تتميز كل مرحلة عن الأخرى بخصائص وسيمات معينة. إلا أن مراحل النمو هذه لا تنفصل بعضها عن بعض انفصالا مطلقا، فالغرض من تقسيم ظاهرة النمو إلى مراحل سواء حسب المرحلة العمرية (الطفولة، المراهقة، الرشد، وسط العمر، الشيخوخة)، أو طبيعة النمو (جسمي، أو نفسي، أو معرفي، أو اجتماعي...الخ)، هو تسهيل عملية الوصف والتحليل ولتيسير عملية البحث والدراسة (العيسوي، 1984، ص.39)

وتعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل النمو الإنساني، ذلك لأنها مرحلة انتقالية ينتقل فيها الفرد من كونه طفل غير كامل النمو إلى بالغ ناضج، كما أن التغيرات في هذه المرحلة لا تقتصر على جانب أو بعض جوانب الشخصية وإنما تشملها كلها (محمود، 1981، ص. 17).

وتكتسي مرحلة المراهقة أهمية بالغة في نظرية إريكسون في النمو النفس اجتماعي، فهو يعتبرها المرحلة الأساسية والمركزية بالنسبة لنظريته. والتي يرى فيها أن النمو عملية مستمرة من الميلاد حتى الوفاة، يمر فيها الفرد بثمان مراحل وفق مخطط معد مسبقا، يدفعه خلالها استعداده لذلك بيولوجيا ونفسيا واجتماعيا، ويخبر في كل مرحلة أزمة أو حاجة نفسية اجتماعية يؤدي حلها إلى نمو الأنا وكسب فاعليات جديدة في حين يؤدي الفشل في حل هذه الأزمات إلى اضطراب النمو وتحديدا نمو الأنا، ومن خلال تفاعل مكاسب حلول الأزمات النفس اجتماعية تتشكل وتتضح الشخصية (Erikson, 1963, p.243). وبالرجوع إلى أفكار إريكسون فإن حل الأزمات النفس اجتماعية واكتساب الأنا لفاعليتها، هو الذي يقود النمو النفس اجتماعي للفرد خلال المراحل الثمانية التي تغطي كل مراحل الحياة. فهو يرى أن جميع فاعليات الأنا موجودة في كل مرحلة من مراحل الحياة، وتصل كل منها إلى ذروة نضجها أو قوتها في المرحلة المقابلة لها في دورة الحياة (Markstrom, Sabino, Turner, & Berman, 1997, p.706). تشير فاعليات الأنا أو قوة الأنا إلى القوة الكامنة والداخلية لسمات الأفراد الأصحاء، ويرى إريكسون أن فاعليات الأنا متأصلة وداخلية، وأنه يجب رعايتها من أجل تطوير الخصائص الصحية للفرد (as cited in Freeman, 2001, p.13) ، وتعد فاعليات الأنا التعبير النهائي لطبيعة النمو النفس اجتماعي (الغامدي، 2010 أ، ص. 06).

يشير إريكسون إلى أن كثيرا من المراهقين يواجهون صراعا مستمرا فيما يختص بقدراتهم الخاصة ومكانهم المنتظر داخل مجتمعهم، ولذلك يستمر تساؤل المراهق لنفسه ويشمل عددا من الأسئلة: من أنا؟، وما دوري في المجتمع؟، وهل أنا مازلت طفلا أم أصبحت راشدا؟، وماذا لدي من قدرات ومكونات شخصية تمكنني من الكسب والعمل والنجاح؟... الخ (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 290). هذا الصراع الذي يعيشه المراهق من أجل تحديد هويته يشير إلى رغبة المراهق في تحديد دوره في نتائج سلوكه واختياراته، هل هو مصدر ما يحدث وسيحدث له أم أن هناك جهات أخرى هي المسئولة عن ذلك.

إن الحديث عن الجهة التي يعتقد الأفراد أنها تحكم سلوكهم، هل ترجع إلى الشخص نفسه وخصائصه أو إلى مصادر أخرى خارجة عنه، يقودنا إلى احد مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي وهو مفهوم مصدر الضبط Locus of Control.

ويعتبر مفهوم مصدر 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 مصدر 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 دورا في دفع الفرد إلى اتخاذ إجراء ما اتجاه هذا السلوك، فهو ينفر من النتائج السلبية، بينما يرغب في الإيجابية(Paquet, 2006, pp.97-98).

ويهتم هذا المفهوم باختلاف الأفراد في إدراك مصادر تدعيم سلوكهم، فعندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير متسق مع أفعاله وتصرفاته فإنه يدركه على أنه نتيجة عن الحظ، الصدفة، القدر أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ، ولا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل المحيطة به، ويسمى هذا الإدراك: الاعتقاد بالضبط الخارجيExternal control. أما إذا كان إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية يحصل بصورة متسقة مع سلوكه أو سيماته فإنه يسمى اعتقادا بالضبط الداخلي Internal control (Rotter, 1966, p.1).

من جانب أخر، فإن النمو الإنساني خلال مختلف مراحله تعتريه بعض المشاكل، ويعد القلق من بينها، فالقلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزء طبيعي في كل آليات السلوك

الإنساني، حيث احتل في علم النفس الحديث مكانة بارزة، فهو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية والعقلية، والعرض الجوهري المشترك في شتى الاضطرابات النفسية والأمراض العضوية، ويمثل أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة (أبو فضة، 2013، ص. 20).

يذكر بارلو وديناردا1991 أن كل اضطرابات القلق فيما عدا حالات المخاوف المحدد تشترك في عرض أساسي مميز يطلق عليه الخشية أو التوجس Apprehension الذي يجعل من القلق حالة وجدانية تتعلق بالمستقبل يتهيأ فيها الفرد لمحاولة التكيف والتعامل مع الحوادث السلبية القادمة (محمد، 2010، ص. 331).

ويشير بني يونس (2007) أن الصحة النفسية دالة لعدد من متغيرات شخصية الفرد، منها أبعاد التوجه الزمني، لأن الإنسان يولد مفطورا على أبعاد التوجه الزمني الثلاثة (الماضي، والحاضر، والمستقبل)، ولكن طبيعة التجربة الحياتية المتعاقبة والضغوط المختلفة هي التي تجعل له توجها معينا يتفوق على توجه آخر أو يميل إليه (ص. 18).

والسلوك الإنساني تتشارك في تكوينه مجموعة عوامل تتجه نحو تحقيق هدف معين، وان الفرد يحاول بلوغ هذا الهدف، ويتهيأ لما يحدث له في المستقبل، ويشير كوبلر1978 Kopler إلى أن الفرد يسلك سلوكيات بطريقة مميزة في ضوء المستقبل أكثر منه في ضوء الماضي (خليل، 2011، ص. 942).

ويرى كيرت ليفين K. Lewin أن البعد الزمني للمجال الحيوي للفرد يتعرض إلى التغيير في مرحلة المراهقة، حيث تتغير الطريقة التي ينظر بها المراهق إلى المستقبل، ويتسع البعد الزماني للمجال الحيوي، فبعد أن كان الفرد يحسب أهدافه بالأيام والأسابيع والشهور، أصبح يحسب هذه الأهداف بحساب السنين الطويلة المقبلة، ويرى أن هناك فروقا ثقافية بين مجتمع وآخر، مما يحتم ظهور بعض الأزمات لدى المراهقين في مجتمع دون ظهورها في مجتمع (الزعبي، 2010، ص.37).

ويشير إريكسون إلى أن الفرد الذي لا يثق بأن المستقبل سيحقق له الرضا والإشباع فإن هذا سيقود إلى أن يحيد هذا المستقبل وإلى أن يوقف الزمن تجاه المستقبل (الأمارة، 2013، ص 267).

وتذكر فليح (2012) أن معدلات قلق المستقبل ترتفع في مرحلة المراهقة نظرا للتغيرات العضوية والنفسية والاجتماعية، وأيضا لدى الذين تختل لديهم الموازنة بين إمكانياتهم وتوقعاتهم في مرحلة المراهقة، وأن الأوضاع المدرسة أو الأسرية السيئة غالبا ما تولد قلق المستقبل (ص. 156).

وفي مرحلة المراهقة يواجه الفرد أزمة الهوية، والتي يظهرها بحث المراهق عن هويته متمثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط المرتبط بمحاولة المراهق تحديد معني لوجوده في الحياة ومن خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معني أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني (زاهد، 2009، ص. 22).

ويلاحظ علماء النفس الاكلينكي أن بعض الأعراض العصابية والذهانية (الوظيفية) تنفجر في مرحلة المراهقة حيث تكون بذورها كامنة منذ الطفولة، ويجد العصاب والصراعات المرتبطة بمرحلة المراهقة مناخا مناسبة للاندلاع. ويتبدى العصاب أو الذهان كدليل على فشل الفرد في مواجهة الصراع وعدم قدرة أنا على حل صراعاته الداخلية أو صراعاته الخارجية. ولقد أشارت الملاحظات الدقيقة والأبحاث العلمية بوضوح إلى وجود اختلافات من فرد إلى فرد، ومن بلد إلى بلد، لذلك يجب أن نأخذ المراهق من حيث هو كذلك، ونتذكر دائما أنه نتاج بيئته المادية الحاضرة والماضية وبنيته النفسية الحاضرة والماضية أيضا. كما أن التجارب الحياتية التى تواجه المجتمع والمراهق فى هذا الدور الحياتى قد تكون متشابهة إلي حد بعيد، إلا أن تفاعل المراهق معها وردود فعل المجتمع لهذا التفاعل قد تختلف بين مجتمع وآخر وبين مراهق وآخر (عطية، 2010، ص.8).

في ضوء ما سبق تولد الحاجة إلى دراسة الخصائص التي تسهم في بناء وصقل شخصية الفرد كالنمو النفس اجتماعي متمثلا في فاعليات الأنا باعتبارها التعبير النهائي للنمو النفس اجتماعي، ومصدر الضبط الذي يشير إلى الجهة التي يعتقد الفرد أنها تقف خلف نجاحه وفشله، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تظهر الحاجة إلى دراسة الاضطرابات التي قد تعوق النمو السوي للشخصية كالقلق، وقلق المستقبل تحديدا بالنظر إلى أهمية وحجم المستقبل لدى المراهقين تحديدا. واتساقا مع ذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن طبيعة علاقة النمو النفس اجتماعي(فاعليات الأنا) ومصدر الضبط بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم

الثانوي بمدينة المسيلة، وتتلخص إشكالية الدراسة ويتحدد موضوعها بشكل عام في التساؤلات التالية:

1. ما مستوى النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
2. ما اتجاه مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
3. ما مستوى قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
10. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة ؟
11. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة ؟

02.1 أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الشريحة العمرية التي تناولتها، فالمراهقة مرحلة تصاحبها تغيرات فسيولوجية واجتماعية ونفسية تنعكس على توافق المراهق مع نفسه ومع من حوله، وجهة ثانية تستمد أهميتها من أهمية المتغيرات التي تطرحها للتمحيص والتقصي، فالنمو النفس اجتماعي حسب ايركسون يعد من أهم جوانب الشخصية، فهو يعبر عن درجة التوافق العام

للشخصية. كما يعد مفهوم مصدر الضبط من المفاهيم التي لاقت قبولا واهتماما واسعا لدى الباحثين منذ بدياته الأولى إلى أيامنا هذه، وأيضا من تناولها لموضوع قلق المستقبل الذي يعد من الاضطرابات التي تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث. بالاضافة الى تناول موضوع قلق المستقبل لدى شريحة ذات أهمية خاصة في توجهاتها المستقبلية وأهدافها.

وبالنظرا لقلة الدراسات التي تناولت النمو النفس اجتماعي متمثلا في فاعليات الأنا على المستوى العربي، وندرتها على المستوى المحلي، ومضافا لها عدم وجود دراسة ربطت بين متغيرات البحث الحالي (النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) ومصدر الضبط وقلق المستقبل والمراهقين) في حدود علم الباحث ، يأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة بمثابة إضافة إلى التراث السيكولوجي.

03.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى النمو النفس اجتماعي لدى أفراد العينة.
- التعرف على اتجاه مصدر الضبط لدى أفراد العينة.
- التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة.
- التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في النمو النفس اجتماعي لدى أفراد العينة.
- التعرف على الفروق بين العلميين والأدبيين في النمو النفس اجتماعي لدى أفراد العينة.
- التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في مصدر الضبط لدى أفراد العينة.
- التعرف على الفروق بين العلميين والأدبيين في مصدر الضبط لدى أفراد العينة.
- التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في قلق المستقبل لدى أفراد العينة.
- التعرف على الفروق بين العلميين والأدبيين في قلق المستقبل لدى أفراد العينة.
- التعرف على العلاقة بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل لدى أفراد العينة.
- التعرف على العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل لدى أفراد العينة.

04.1 مفاهيم ومصطلحات الدراسة

أولا: النمو النفسي الاجتماعي Psychosocial Development

1. التعريف اللغوي

ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة، **النمو** من مصدر: نما يَنمو، انْمُ، نماء ونُمُوّا، فهو نامٍ، **نمَا الولدُ:** نشأ وترعرع وتربّى، **نمو شاذ:** غير منتظم، غير سوي، **نُمُوّ:** مصدر نما **ناقص النُّموّ:** غير تام بصورة طبيعية ومتكاملة، (نف) تغيُّر مطرد في الكائن الحي يتجه نحو تمام النُّضج.

نَفْس: مصدر نفَسَ، **النَّفْسُ الناطقة:** نفس الإنسان، **الاعتداد بالنَّفس:** احترامها وتقديرها **تمالك النفس:** تحكم الشخص بمشاعره أو رغباته أو ميوله.

اجتماعي: اسم منسوب إلى اجتماع، **رجل اجتماعي:** أي مزاول للحياة الاجتماعية، كثير مخالطة الناس

فاعلية: من فعَلَ يَفعَل، فَعْلا وفَعَالا وفَعالية، فهو فاعِل، و**فاعِليَّة:** مصدر صناعي من فاعِل، مقدرة الشيء على التأثير "فاعلية وسيلة/ دواء/ حل" .

الأنا: (نف) إدراك الشخص لذاته أو هويته .

2. التعريف الاصطلاحي

النموDevelopment : يشير إلى التغيرات المنتظمة والمستمرة التي يظهرها الناس على مدى حياتهم(من لحظة الإخصاب إلى الوفاة) والتي تؤثر على النضج البيولوجي والتعلم، و يقصد بمنتظمة systematic أنها مرتبة orderly ونمطية patterned ومستمرة نسبيا relatively enduring ، بحيث يتم استبعاد التقلبات المؤقتة في المزاج، والتغييرات الانتقالية الأخرى في مظهر، والأفكار، والسلوكيات(Shaffer & Kipp, 2014, p. 4; p. 41).

والنمو النفس اجتماعيPsychosocial Development مصطلح نفسي مركب، ويقصد **بالنمو أو الارتقاء Development:** التغيرات التقدمية في الشكل والتنظيم وأنماط سلوك الكائن الحي من المولد وحتى الممات (جابر وكفافي، ج3، 1990، ص. 937)، ومصطلح **نفس Psychic:** صفة، تعني بصفة عامة وعلى نحو فضفاض ما يتصل بالعقل وما هو عقلي بالنسبة للشخص وأبعاد الشخصية، واللفظ بإيجاز مرادف لسيكولوجي أو نفسي (جابر وكفافي ج6، 1993، ص. 3050)، ومصطلح **اجتماعي social:** صفة عريضة تستخدم في أي موقف يتضمن عضوين أو أكثر من أي نوع (جابر وكفافي ج7، 1995، ص. 3586)، والمصطلح

المركب **نفس اجتماعي Psychosocial:** لفظ عام يطلق على ما هو نفسي واجتماعي، أو على أي موقف تؤثر فيه العوامل النفسية والاجتماعية (جابر وكفافي ج7، 1995، ص. 3100).

يرى إريكسون Erickson 1968 أن النمو الإنساني عبارة عن التغير ألنمائي الحادث عبر دورة الحياة في إطار التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية بالإضافة إلى فاعلية الأنا (العوامل الشخصية) حيث تنمو شخصية الفرد في ثمان مراحل متتابعة، يظهر في كل منها أزمة أو حاجة يؤدي حلها إلى نمو الأنا وكسب فاعلية جديدة(آل جابر، 2010، ص.3)

وفي مدرسة التحليل النفسي يقصد بمصطلح **الأنا Ego:** المكون من الشخصية الذي يتعامل مع العالم الخارجية مطالبه العملية. وهو الذي يمكننا من أن ندرك وأن نفكر وأن نحل المشكلات وأن نختبر وأن نوفق بين دفعاتنا الغريزية (الهوId) تلبية لأوامر الضمير (الأنا الأعلى Super ego) (جابر وكفافي ج3، 1990، ص. 1084).

يعرف إريكسون Erikson 1985 **الأنا** بأنها "الجزء الموجود في العقل الذي يعطي تماسكا للخبرات الشعورية". كما ابرز مجموعة من الوظائف التكيفية ،فهو يرى أن الأنا تعمل أكثر من مجرد الدفاع عن نفسها، وهي أيضا تتعلم مهارات وأساليب تكيفية، كما أنها ذات هدف موجود يقود إلى تصرف ثابت الأنا الجديدة New Ego، وهو أكثر من مجرد وسيط بين الهو والانا الأعلى إنه القوة الفعالة الايجابية في تطور الشخصية مهمته الأولى تتمثل في الإحساس بالهوية (العمري، 2008، ص. 27).

وتشير **قوى الأنا Ego Strengths:** إلى قدرة الذات الشعورية على أن تحتفظ بتوازن فعال بين الدفاعات الداخلية والواقع الخارجي. وبالمصطلحات الفرويدية فإن **قوة الأنا:** هي قدرة وكفاءة الأنا على التوسيط بفاعلية بين الهو والأنا الأعلى ومطالب الحياة. والفرد ذو الأنا القوى يمكنه أن يتحمل الإحباط والضغوط وأن يؤجل الإشباع وأن يعدل الدوافع الأنانية حين الضرورة وأن يقض الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية قبل أن تؤدي إلى العصاب (جابر وكفافي ج3، 1990، ص. 1092).

ويعرف إريكسون مصطلح **فاعلية الأنا Ego Virtues، أو قوى الأنا Ego Strengths** على أنه" القوى الداخلية المكتسبة من قبل الأسوياء خلال نموهم النفس اجتماعي، وحل أزماته المرحلية"، فهي عبارة عن قوى أو فعاليات محددة يكتسبها الأنا خلال دورة الحياة. ويشتمل نموذج إريكسون على ثماني فاعليات أو قوى تكتسب كل منها كنتيجة لحل أزمة النمو في تلك

المرحلة وتشمل(الأمل، الإرادة، الغرضية، القدرة، التفاني، الحب، الاهتمام، الحكمة) (الغامدي، 2010 أ، ص. 25).

3. التعريف الإجرائي

يحدد النمو النفس اجتماعي متمثلا في فاعليات الأنا إجرائيا في هذه الدراسة من خلال تحديد الدرجة الكلية للفاعليات على مقياس فاعليات الأنا النموذج القصير (Markstorm et al 2007) المقنن على البيئة العربية (الغامدي 2010 أ)، حيث تتراوح درجاته بين (32 و160) درجة.

ثانيا: مصدر الضبط locus of control

1. التعريف اللغوي

جاء في معجم الرائد: **مصدر**. (صدر) ج مصادر. موضع الصدور. ما يصدر عنه الشيء: «العلم هو مصدر الرقي» (مسعود، 1992، ص.744)

وورد في لسان العرب: ضبط: **الضَّبْطُ:** لُزُومُ الشَّيْءِ وحَبْسُه، ضَبَطَ عَلَيْهِ وضَبَطَه يَضْبُط «1» ضَبْطاً وضَباطةً، وَقَالَ اللَّيْثُ: الضّبْطُ لزومُ شَيْءٍ لَا يُفَارِقُهُ فِي كُلِّ شَيْءٍ، وضَبْطُ الشَّيْءِ حِفْظُه بِالْحَزْمِ، وَالرَّجُلُ ضابِطٌ أَي حازِمٌ .

2. التعريف الاصطلاحي

قدم روتر(Rotter،1966) مفهوم مصدر الضبط locus of control لتفسير الاختلافات الفردية فيما يتعلق بالاعتقادات حول مصدر التعزيز الذي يلي الأفعال والتصرفات الشخصية، فعندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير متسق مع أفعاله وتصرفاته فإنه يدركه على أنه نتيجة عن الحظ، الصدفة، القدر أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ، ولا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل المحيطة به، ويسمى هذا الإدراك: الاعتقاد بالضبط الخارجيExternal control. أما إذا كان إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية يحصل بصورة متسقة مع سلوكه أو سماته فإنه يسمى اعتقادا بالضبط الداخلي Internal control (p. 1).

نشير هنا إلى أن المصطلح مصدر الضبط locus of control لم يقدمه روتر 1966، بل استخدم في البداية المصطلح التالي الضبط الداخلي مقابل الخارجي للتعزيز Internal Versus External Control Of Reinforcement، حيث يشير(Rotter, 1990, p.489; Rotter, 1975, p.56) إلى أن هناك من يستخدم مصطلح locus of controlللإشارة إلى المفهوم الذي قدمه. وهو بذلك يقر بملائمته للمفهوم.

ولقد اختلفت الترجمة العربية لمصطلح locus of control، فالبعض يترجمه إلى " مركز التحكم " والبعض الأخر إلى " موضع التحكم " و إلى " وجهة التحكم " أو " وجهة الضبط " أو "مركز السيطرة" أو" محل التبعة " أو "مصدر الضبط". ونتبنى في هذه الدراسة المصطلح العربي "مصدر الضبط". وهو نفس الاختيار الذي أخذ به معمرية (2012)، لأنه أقرب الصيغ التي تنقل المعنى السيكولوجي والدلالة العلمية للمفهوم. وفي هذا الصدد يشير (معمرية، 2012، ص.12) أن كل المصطلحات الأخرى لا تعدو أن تكون ترجمات حرفية لا تؤدي إلى المعنى المقصود في السياق النفسي، وهو المصدر الداخلي في البنية النفسية للفرد الذي يضبط نتائج سلوكه وسعيه في البيئة، ويفسر وفقا له الأحداث المختلفة في حياته. أو المصدر الخارجي في البيئة التي تتولى ضبط نتائج سلوك هذا الفرد دون تدخل منه. فهناك عملية ضبط النتائج السلوك، والضبط يعني المراقبة والتحكم، والتحكم في المجال التقني يتم من خلال جهاز للمراقبة والضبط. والمصدر يشير إلى محل أو مكان، وهذا المكان ذو طبيعة هندسية ومادية، وهذا أمر لا يمكن قبوله في مجال السلوك. ولأن الضبط يمكن أن يأتي من الداخل أو من الخارج فإنه في الحالتين لا يكون في محل أو مكان بل يكون من مصدر. والأوفق عندئذ أن نقول: هل مصدر الضبط داخلي أم خارجي. وعلى هذا فإن مصطلح " مصدر الضبط " هو الذي يضفي على المفهوم دلالته السيكولوجية. وبهذا نتحرر من أسر الصياغة والترجمة الحرفية للمفاهيم الأجنبية، لأن المطلوب في التعامل مع المصطلحات الأجنبية أن ننقل المعنى السيكولوجي والدلالة العلمية للمفهوم .

3. التعريف الإجرائي

يحدد مصدر الضبط من خلال تحديد درجة أداء المراهقين على مقياس مصدر الضبط الداخلي– الخارجي لروتر1966، المعرب من طرف علاء الدين كفافي 1982.

ثالثا: قلق المستقبل Future anxiety

1. التعريف اللغوي

ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة **القلق** من مصدر: قلِقَ يَقْلَق، قَلقا فهو قَلِق، قلِقَ الشَّخص. اضطرب وانزعج، و**قَلَق** من مصدر **قلِقَ**: وتعني إحساس بالضيق والحرج، وتعني أيضا استعداد فطري لا يقنع بما هو كائن، ويتطلع إلى ما وراءه، فهو مبعث حياة وحركة وعامل تقدم وتطور، وفي (نف) حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث. و**قَلِق**: صفة

مشبهة تدل على الثبوت من قَلِق، قَلِق المزاج: ذو مزاج مضطرب، و**قَلوق:** صيغة مبالغة من **قَلِقَ:** شديد القَلق" شخص قَلوق" .

جاء في معجم الرائد **المستقبل** من الفعل قبل، و**المستقبل** اسم مفعول بمعنى الزمان الآتي بعد الحال.

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصر **المستقبل** من الفعل ق ب ل، و**مُسْتقبَل** [مفرد]: اسم مفعول من استقبلَ، الجهل بمصائب المُسْتقبَل أجدى من معرفتها. **المُسْتقبَل** زمن يلي الحاضر "يجب عليك أن تجتهد مُسْتقبَلاً".

2. التعريف الاصطلاحي

القلق أو الحصر Anxiety: شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث. وينبغي التميز بين القلق والخوف ذلك أن الخوف استجابة لخطر واضح ماثل والقلق استجابة لتهديد غير محدد كثيرا ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية، ومشاعر عدم الأمن، النزاعات الغريزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس (جابر وكفافي ج1، 1988، ص. 219).

ويعرفه (شحاتة والنجار، 2003، ص.239) في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه: حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يصدر في المستقبل، وهي من خصائص مختلف الاضطرابات النفسية. والقلق الأساسي هو القلق الذي ينشأ في الطفولة ويتميز بالشعور بالوحدة وقلة الحيلة وعدوانية البيئة.

يعرف (Zaleski, 1996) قلق المستقبل Future anxiety بأنه: حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف بشأن تغيرات متوقعة الحدوث في المستقبل الشخصي البعيد، وفي حالة قلق المستقبل القصوى فهذا يعني أن هنالك تهديدا حادا أو هلعا من أن ثمة شيء كارثي حقيقي يمكن أن يحدث للشخص (p. 165).

وتعرفه (شقير، 2005): بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، وظهور الأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس (ص. 5).

3. التعريف الإجرائي

يحدد قلق المستقبل إجرائيا في هذه الدراسة من خلال تحديد الدرجة الكلية على مقياس قلق المستقبل (شقير 2005)، حيث تتراوح درجاته بين (0 و 112) درجة.

رابعا: المراهق Adolescent

1. التعريف اللغوي

جاء في لسان العرب **رَاهَقَ** الغلامُ، فَهُوَ **مراهِق** إذا قَارَبَ الِاحْتِلَامَ. و**المُراهِق**: الْغُلَامُ الَّذِي قَدْ قَارَبَ الحُلُم، وَجَارِيَةٌ **مراهِقة**. وَيُقَالُ: جَارِيَةٌ راهِقة وَغُلَامٌ راهِق، وَذَلِكَ ابْنُ الْعَشْرِ إلى إحدى عَشْرَةَ. وَيُقَالُ: طَلَبْتُ فُلَانًا حَتَّى رهِقته أَي حَتَّى دنوتُ مِنْهُ، فَرُبَّمَا أَخذه وَرُبَّمَا لَمْ يأْخُذْه.

2. التعريف الاصطلاحي

تشير المراهقة إلى فترة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ولم تحدد الحدود العمرية للمراهقة بوضوح ولكنها تمتد تقريبا من عمر 12 سنة إلى أواخر العقد الثانى حيث يكتمل النمو الجسدي تقريبا، وخلال هذه الفترة يتطور الفرد إلى إنسان ناضج جنسيا ويؤسس هوية تجنسية كفرد مستقل عن العائلة ويواجه مهمة تحديد كيف يكسب معيشته (إبراهيم، 2010، ص.66).

ويعرفها (شحاتة والنجار، 2003، ص.268) في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: الفترة من البلوغ إلى سن الرشد، والمراهق هو الفرد في فترة المراهقة. وطفرة المراهقة هي زيادة معدل النمو خاصة في الطول تحدث في السنين الأولى للمراهقة.

يختلف علماء النفس في تحديد هذه المرحلة، فبعضهم يتجه إلى التوسع في ذلك، فيرون أن فترة المراهقة يمكن أن يضم إليها الفترة إلى تسبق البلوغ وهم بذلك يعتبرونها ما بين العاشرة والحادية والعشرين (10 – 21) بينما يحصرها بعض العلماء في الفترة ما بين الثالثة عشرة والتاسعة عشرة (13 – 19) ويطلقون عليها The Teens Years(معوض، 1981، ص.26).

3. التعريف الإجرائي

يحدد المراهق إجرائيا بالمراهقين المتمدرسين في الطور الثانوي بمدينة المسيلة خلال العام الدراسي 2016/2015 من الجنسين (ذكور و اناث) والشعبتين الدراسيتين (علمي و ادبي) وتتراوح أعمارهم ما بين 16 و 20 سنة.

05.1 فرضيات الدراسة

تنبثق فرضيات الدراسة من الأسئلة الثمانية الأخيرة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟
7. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة ؟
8. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة ؟

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

تمهيد

01.2 دراسات تناولت العلاقة بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل

02.2 دراسات تناولت العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل

03.2 دراسات تناولت النمو النفس اجتماعي

04.2 دراسات تناولت مصدر الضبط

05.2 دراسات تناولت قلق المستقبل

تمهيد

تعد التراكمية من أهم صفات العلم، فهو نتاج جهد العلماء على مر الزمن. وفي مجال البحث العلمي تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة. وهي تلك الدراسات الميدانية المرتبط بمشكلة البحث المدروسة سواء كانت رسائل علمية(ماجستير، دكتوراه)، أو بحثا علميا منشورا في المجلات العلمية محكمة.

والدراسات السابقة تقدم للباحث خلفية نظرية عن موضوع دراسته، يستثمرها في تحديد جوانب الموضوع التي تمت دراستها، وبالتالي توجه الباحث اختيار موضوع دراسته بحيث يتفادى التكرار، و يوجه جهده نحو ما لم يبحث. كما أنها تقدم له قائمة ببليوغرافية هامه توفر له الوقت و الجهد في عملية البحث عن المراجع والدراسات السابقة.

يستثمرها الباحث في صياغة الإشكالية، و تحديد الأهداف، وفرض الفروض، أو اختيار المنهج، والأساليب الإحصائية وأدوات القياس، كما يستعين بها في تفسير ومناقشة النتائج بإجراء مقارنات بين نتائجه ونتائج الدراسات السابقة

وقد تم تبويب هذه الدراسات على النحو التالي:

دراسات تناولت العلاقة بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل أو القريبة منها.

دراسات تناولت العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل أو القريبة منها.

دراسات تناولت النمو النفس اجتماعي.

دراسات تناولت مصدر الضبط.

دراسات تناولت قلق المستقبل.

01.2 دراسات تناولت العلاقة بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل

سليمان وعبد الله(1995): مدى قدرة مقياس بارون لقوة الأنا على التنبؤ بمستويات القلق لدى عينة من طلاب الجامعة.

سعت الدراسة إلى تحديد مدى قدرة مقياس بارون لقوة الأنا على التنبؤ بمستويات القلق لدى عينة من طلاب الجامعة، اتبع الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من 329 طالبا بكلية التربية جامعة الزقازيق (201 ذكور و128 إناث)،(271 علميين و58 أدبيين)، وقد تراوحت أعمارهم بين 18–26 سنة وكان متوسط أعمارهم 20.02 سنة (*SD* = 2.14). تم استخدام مقياس بارون لقوة الأنا Barron Ego-Strength Scale ترجمة كفافي 1982، ومقياس القلق الصريح لتيلور Manifest Anxiety Scale والذي ترجمه إلى اللهجة المصرية فهمي وغالي. وأشارت النتائج إلى:

أن هناك فروق في قوة الأنا بين الجنسين ولصالح الذكور، فقد بلغ المتوسط الحسابي (*M* = 29.35, *SD* = 5.49) لعينة الذكور على مقياس قوة الأنا لبارون، في حين قدر بـ: (*M* = 27.37, *SD* = 5.94) لعينة الإناث. أن هناك فروق في القلق الصريح بين الجنسين، ولصالح الإناث، فقد بلغ المتوسط الحسابي (*M* = 22.12, *SD* = 7.80) للذكور على مقياس القلق الصريح، في حين وصل إلى (*M* = 24.71, *SD* = 7.16) لعينة الإناث. لا توجد فروق دالة في كل من قوة الأنا، ومستوى القلق تعزي إلى التخصص الدراسي(علمي، أدبي). توجد علاقة عكسية بين قوة الأنا والقلق الصريح، فقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي لقوة الأنا تبعا لمستويات القلق إلى وجود فروق دالة إحصائيا *F*(2, 326) = 34.64, *p* = .01، وقد بلغ المتوسط الحسابي لقوة الأنا (*M* =31.86, *SD* = 6.15) لمجموعة القلق المنخفض، في حين انخفض إلى (*M* = 28.68, *SD* = 4.53) لمجموعة القلق المتوسط، ووصل إلى (*M* = 25.10, *SD* = 5.74) لمجموعة القلق المرتفع.

دراسة بلان والحلح (2011): العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في ريف دمشق.

سعى الباحثان لدراسة العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى المراهقين، شملت عينة الدراسة 100 طالب وطالبة مناصفة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي بمدارس التعليم الثانوي الحكومية في مدينة جرمانا (سوريا)، تراوحت أعمارهم بين15 و17

سنة، استخدم الباحثان مقياس قلق المستقبل سعود, ومقياس التوافق النفسي جابر والشيخ. وقد أشارت النتائج إلى: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى عينة البحث وقد بلغت قيمة معامل الارتباط $r(100) = .332, p = .001$ ، كما أشارت النتائج إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعا لمتغير الجنس لصالح عينة الإناث، وجود ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع الأدبي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع الأدبي.

دراسة خليل (2011): مستوى الإيجابية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة.

سعت الباحثة إلى التعرف على مستوى الإيجابية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة، والوقوف على الفروق فيهما تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرين. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، تمثل مجتمع البحث في طلبة كليات جامعة بغداد والمقدر عددهم بـ 49527، تكونت العينة من 990 طالبا وطالبة من التخصصين العلمي والإنساني تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء مقياسين احدهما لقياس الإيجابية يضم ثلاثة أبعاد (التوكيدية، الإبداع، قوة الأنا) والآخر لقياس قلق المستقبل. وقد أشارت نتائج البحث إلى إن الطلبة عينة البحث يتمتعون بمستوى من الإيجابية أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس. لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الإبداع بين كل من الذكور والإناث. توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قوة الأنا بين كل من الذكور والإناث ولصالح الذكور. توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات التوكيدية بين كل من الذكور والإناث ولصالح الذكور. توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الإبداع تبعا للتخصص الدراسي(علمي، إنساني) ولصالح تخصص العلمي. لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قوة الأنا تبعا للتخصص الدراسي(علمي، إنساني). لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات التوكيدية تبعا للتخصص الدراسي(علمي، إنساني). كما أظهرت النتائج أن قلق المستقبل لدى أفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس. توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قلق المستقبل بين كل من الذكور والإناث ولصالح

الذكور. لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قلق المستقبل تبعا للتخصص الدراسي(علمي، إنساني). توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الإيجابية وقلق المستقبل90.- =*r*.

دراسة حسين (2012): بعنوان قلق المستقبل لدى الفتاة العانس وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي الاجتماعي لدى الفتاة العانس، تمت تنفيذ الدراسة وفق المنهج الوصفي، شملت العينة 103 فتاة عازبة، ممن تجاوز سنهن 30 سنة، 56 منهن غير عاملات، لجمع البيانات استخدمت الباحثة: استبيان من إعداد الباحثة، مقياس التوافق النفسي شقير2003 ومقياس قلق المستقبل شقير2005، أشارت النتائج إلى : عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة ($M = 44.59, SD = 20.43$) والمتوسط الفرضي للمقياس 56، $t(103) = -5.67, p = .01$، ما يشير إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة متوسط. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير السن. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير الوضعية المهنية. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس قلق المستقبل وفقا لمتغير المستوى التعليمي. وجود فروق دالة بين متوسط التوافق النفسي لدى أفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس، مما يدل على ارتفاع مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير السن. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير الوضعية المهنية. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الفتيات العوانس على مقياس التوافق النفسي وفقا لمتغير المستوى التعليمي. هناك ارتباط سالب ودال بين درجة قلق المستقبل ومستوى التوافق النفسي لـدى الفتاة العانس، $r(103) = -.65, p = .01$.

دراسة أبو فضة (2013): قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات غزة، في ضوء عدد من المتغيرات، لتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، اشتملت عينة الدراسة على190 طالب الثانوي من الجنسين (55 ذكور

و135 إناث). واستخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، مقياس أزمة الهوية من إعداده وتوصل إلى النتائج التالية: أن مستوى كل من قلق المستقبل، وأزمة الهوية فوق المتوسط لدى المراهقين الصم. وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأزمة الهوية لدى المراهقين الصم. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى المراهقين الصم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأزمة الهوية لدى المراهقين الصم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

دراسة يوسفي (2013): القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة.

هدفت دراسة إلى توضيح طبيعة العلاقة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح وكذا مستوى كل منهما ودلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين (علمي وأدبي) في هذين المتغيرين.

تكونت عينة الدراسة من160 تلميذا وتلميذة من بعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة للسنة الدراسية (2011/2012)، وتم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي رضوان 1998،ومقياس مستوى الطموح معوض وعبد العظيم 2005. وتم التوصل إلى النتائج التالية: وجود علاقة إحصائيا دالة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوي الطموح على المقياس كله، $r(160) = -038, p < .01$. مستوى القلق الاجتماعي متوسط. وجود فروق دالة بين الجنسين في القلق الاجتماعي على المقياس لصالح الإناث. عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الطموح. وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي الأدبي في القلق الاجتماعي لصالح التخصص الأدبي.

دراسة ليليفول، كروجر، ومارتينوسن Lillevoll, Kroger, & Martinussen(2013) : حالات الهوية والقلق" Identity Status and Anxiety"

هدف دراسة العلاقة بين حالات الهوية والقلق باستخدام تقنيات التحليل البعدي، والكشف عن الفروق بين الجنسين في درجات القلق تبعا لحالات الهوية، وقام باختبار الفرضيات التالية:

- أولئك الذين هم في حالة انغلاق الهوية (moratorium status) سيكون لديهم درجات قلق أقل من جميع حالات الهوية الأخرى، بغض النظر عن الجنس.
- أولئك الذين هم في حالة الإنجاز (achievement status) لديهم درجات قلق أقل من تلك التي في حالات التشتت والتأجيل (moratorium and diffusion statuses) ، بغض النظر عن الجنس.

- الرجال في حالة التأجيل أعلى قلقا من الرجال في حالة التشتت.
- النساء في حالة التأجيل أقل قلقا من النساء في حالة التشتت.

اعتمد الباحث على بيانات الدراسات السابقة، فقد أحصى الباحث 565 دراسة تناولت مفهوم حالات الهوية أجريت بين عامي 1966 و2005 وذلك من خلال اطلاعه على البحوث المفهرسة في قاعدة البيانات الجمعية الأمريكية لعلم النفس PsycINFO، وقاعدة البيانات لمركز معلومات مصادر التعلم ERIC، وملخصات البحوث الاجتماعية، وملخصات المؤتمرات الدولية والتي شملت الكلمات المفتاحية التالية:

"ego identity"،" identity and Marcia's" ،" identity and Marcia" ،" identity status".

ومن بين هذه الدراسات، أحصى الباحث 27 دراسة تناولت العلاقة بين حالة الهوية والقلق العام؛ 12 دراسة منها فقط شملت بيانات تسمح بالقيام بالتحليل البعدي، وبلغ مجموع أفراد العينات الاثنا عشر 1124 مفردة معظمهم من طلاب الجامعات)، 5 منها استخدمت مقياس القلق وليز Welsh Anxiety Scale (وهو جزء من اختبار مينسوتا المتعدد الأوجه للشخصية MMPI)، 4 منها استخدمت مقياس قلق الحالة والسمة لسبيلبرجر (STAI; Spielberger, 1983)، والثلاث الدراسات الباقية كل منها استخدم مقياسا مختلفا. 9 دراسات استخدمت مقياس حالات الهوية Identity Status Interview Marcia .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أظهرت البحوث المبكرة حول حالات الهوية ارتفاع درجات قلق لأولئك الذين هم وضع تأجيل الهوية moratorium status وانخفاض درجات القلق بين أولئك في حالة الانغلاق foreclosure status. وقد ذكرت دراسات لاحقة بعض الفروق بين الجنسين في درجات القلق بالنسبة لأوضاع الهوية الخاصة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في حجم الأثر في درجات القلق لكل زوج من حالات الهوية لكل جنس.

وأظهرت النتائج أن درجات القلق بالنسبة لحالات الهوية في الاتجاهات المتوقعة بشكل عام، على الرغم من حدوث بعض الاختلافات بين الجنسين.

دراسة عزب وعبيد ومرسي(2014): دراسة تنبؤية للجوانب النفسية والاجتماعية ذات العلاقة بقلق المستقبل لدى عينة من الشباب الجامعي.

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين قلق المستقبل وبعض المتغيرات النفسية (التفاؤل والتشاؤم، مستوى الطموح، فاعلية الذات، الدافعية للإنجاز) والاجتماعية (المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، المسؤولية الاجتماعية، المساندة الاجتماعية) والكشف عن أهم العوامل النفسية والاجتماعية المنبئة بقلق المستقبل لدى عينة من الشباب الجامعي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التنبؤي، تكونت عينة الدراسة من 339 طالبا وطالبة من جامعتي القاهرة وعين شمس، منهم 162 ذكور، و177 إناث، تراوحت أعمارهم بين 19 و23 سنة. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الجوانب النفسية والاجتماعية المنبئة بقلق المستقبل من أعدادهم، ومقياس قلق المستقبل الحسيني 2008. وقد أشارت النتائج إلى : وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند $p = .01$ بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على جميع أبعاد مقياس الجوانب النفسية والاجتماعية المنبئة بقلق المستقبل. عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل. وجود تأثير دال عند $p = .01$ لمتغير نوع الكلية على تباين الدرجات على مقياس قلق المستقبل. بعد التفاؤل والتشاؤم، وفاعلية الذات لهما قدرة تنبؤية بقلق المستقبل. بعد المساندة الاجتماعية، والمسؤولية الاجتماعية لهما قدرة تنبؤية بقلق المستقبل. متغيرات التفاؤل/التشاؤم، فاعليات الذات، ونوع الجنس لهما قدرة تنبؤية بقلق المستقبل.

دراسة العوض ونحيلي (2014): الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

هدف البحث التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، ومعرفة الفروق بين متوسط درجات طلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وقلق المستقبل تبعاً لمتغيري الجنس والكلية. وتكونت عينة البحث من 622 طالبا وطالبة من طلبة جامعة دمشق، وطبق عليهم مقياس الصلابة النفسية مادي وخوشوبا KOShaba & Maddi 2001، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأشارت النتائج إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل

$r(622) = -.726, p < .01$. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الصلابة النفسية لصالح الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 05. =p بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الصلابة النفسية لصالح الكليات التطبيقية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 05. =p بين متوسط درجات الطلبة على مقياس قلق المستقبل لصالح الإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 05. =p بين متوسط درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل لصالح الكليات النظرية.

دراسة راسكوفار (Rascovar, 2015): نمو الأنا والقلق في مرحلة الرشد المبكر

"Ego development and anxiety during emerging adulthood "

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق ونمو الأنا في مرحلة الرشد المبكر. تكونت العينة من 65 مفردة من الجنسين تتراوح أعمارهم بين 18 و28 سنة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث مقياسين: مقياس الأنا الهادئة لوايمنت وزملاؤه Wayment et al 2014، وقائمة القلق الحالة والسمة سبيلبيرجر وزملاؤه للقلق Spilberger & et al 1983، تم جمع البيانات عن طريق الأنترنت باستخدام Facebook and Craigslist. وقد أشارت نتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين نمو الأنا وقلق السمة، $r(49) = -.339, p = .017$.

دراسة تشانسيا وجوجسان(2015)Chhansiya & Jogsan: فاعليات الأنا والقلق لدى عينة من النساء العاملات الغير عاملات

"Ego Strength and Anxiety among Working and Non-working Women"

هدفت إلى التعرف على الفروق في فاعليات الأنا والقلق لدى عينة من النساء العاملات والغير عاملات، شملت العينة 80 امرأة من مدينة راجكوت Rajkot city الهند، 38 منهن عاملة، و42 منهن غير عاملة، تم جمع البيانات باستخدام مقياس قوة الأنا حسن Hasan's Ego strength Scale، ومقياس القلق سينها Sinha's anxiety scale. وكشفت الدراسة عن وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند 01. =p بين النساء العاملات وغير العاملات في كل من قوة الأنا ولصالح العاملات، وفي القلق ولصالح غير العاملات. وأشارت العلاقة بين قوة الأنا والقلق إلى ارتباط إيجابي، $r(80) = .54, p = .01$.

دراسة العنزي (2015): قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين.

سعت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين، والوقوف على مستوى قلق المستقبل وتقدير الذات وقوة الأنا، والتعرف على الفروق التي تعزى إلى :العمر والمستوى التعليمي والاقتصادي، ونوع الجنحة، والتعرف على مدى قدرة تقدير الذات وأبعاد قوة الأنا للتنبؤ بقلق المستقبل. تكون مجتمع الدراسة من الأحداث الجانحين في دار الملاحظة بالرياض، وعددهم 284، وبلغت عينة الدراسة 120 حدثا جانحا. اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم المقاييس التالية: مقياس أبعاد قلق المستقبل علي 2013، ومقياس تقدير الذات روزنبرج1965، ترجمة وتعريب عبد الكريم جرادات 2005 ،ومقياس قوة الأنا بارون 1950 ترجمة وتعريب علاء الدين كفافي1982. وأشارت النتائج إلى : توجد علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات، $r(120) = -.663, p = .01$. توجد علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وقوة الأنا ، $r(120) = -.464, p = .01$. توجد قدرة تنبؤية لتقدير الذات وبعد الفوبيا كأحد أبعاد قوة الأنا للتنبؤ بقلق المستقبل.

02.2 دراسات تناولت العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل

دراسة ارتشر Archer (1979): العلاقة بين مصدر الضبط والقلق

"Relationships Between Locus of Control and Anxiety"

سعى الباحث إلى استخلاص نتائج الدراسات المتعلقة بمصدر الضبط والقلق. اتبع الباحث منهج التحليل البعدي، لدراسة 21 دراسة أجريت بين سنة 1966 و1977، على عينات من الجنسين شملت (تلاميذ في محلة الابتدائي، تلاميذ في مرحلة الثانوي، طلاب جامعة، أساتذة، عمال، مجندين في الجيش، مدخنين، مدمني كحول) و تراوح حجم هذه العينات ما بين 23 و 671 مفردة. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك دلائل على العلاقة بين مصدر الضبط وقلق السمة، فمن بين 21 دراسة كانت 18 منها تشير إلى علاقة ذات دلالة إحصائية وتراوحت قيمة الارتباط في الغالب بين (.30 =r و.40 =r)، بشكل عام، خلصت الورقة البحثية إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الخارجي المرتفع والمستوى الأعلى لقلق السمة العام وقلق الاختبار. العلاقة بين مصدر الضبط وقلق الحالة لم تتضح إلا في سياق ظرفي محدد (السياق الظرفي الذي يقاس فيه قلق الحالة).

دراسة النيال(1994): مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين مصدر الضبط وكل من قوة الأنا، العصابية، الانبساط، وذلك على عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر وذلك بواقع 101 من الذكور و103 من الإناث، وقد قسمت عينة الدراسة إلى أربع مجموعات، مثلت المجموعة الأولى عينة مصدر الضبط الخارجي من الذكور ومثلت المجموعة الثانية مصدر الضبط الخارجي من الإناث ومثلت المجموعة الثالثة والرابعة مصدر الضبط الداخلي لدى عينتي الذكور والإناث. وقد استخدمت الباحثة مقياس الضبط الداخلي- الخارجي لروتر من إعداد علاء الدين كفافي فضلا عن مقياس قوة الأنا لبارون من تعريب وتقنين علاء الدين كفافي، هذا إلى جانب مقياس العصابية والانبساط من قائمة الزنك للشخصية. وقد أسفرت النتائج عن ظهور فروق جوهرية بين عينتي طلاب وطالبات مصدر الضبط الخارجي في كل من قوة الأنا (متوسط عينة الطلاب أعلى) والعصابية (متوسط عينة الطالبات أعلى). فضلا عن ظهور فروق جوهرية بين عينتي طلاب مصدر الضبط الخارجي والداخلي على متغيرة قوة الأنا والعصابية (متوسط عينة طلاب مصدر الضبط الداخلي أعلى). كما ظهرت فروق جوهرية بين عينتي طالبات مصدر الضبط الخارجي والداخلي على متغير قوة الأنا (متوسط عينة طالبات مصدر الضبط الداخلي أعلى) في حين كانت الفروق لصالح عينة مصدر الضبط الخارجي من الطالبات في متغير العصابية. أما معاملات الارتباط الجوهرية لدى عينتي ذكور وإناث مصدر الضبط الخارجي فكانت بين كل من: مصدر الضبط الخارجي وقوة الأنا لدى عينة الطلاب. وارتباط جوهري عند الإناث بين مصدر الضبط الخارجي وقوة الأنام(– س)، العصابية، الانبساط (+ م)، قوة الأنا والعصابية (– س)، قوة الأنا والانبساط (– س). أما فيما يتعلق بالارتباطات الجوهرية لدى عينتي الذكور والإناث من مصدر الضبط الداخلي، فكانت بين كل من: مصدر الضبط الداخلي وقوة الأنا (+ م) وقوة الأنا والانبساط (– س)، قوة الأنا والانبساط (– س)، العصابية والانبساط (– س) وذلك لدى عينة الذكور، في حين ظهرت الارتباطات التالية لدى عينة الإناث: مصدر الضبط الداخلي ارتبط إيجابيا بقوة الأنا وسلبيا بالانبساط، كما ارتبطت قوة الأنا سلبا بالانبساط.

دراسة سليمان وعبد الله (1996): دراسة لموقع الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر.

هدفت إلى التعرف على اتجاه العلاقة بين موضع الضبط (الداخلي- الخارجي) وكل من قوة الأنا ومستوى القلق، والفروق في تلك الأبعاد النفسية تبعا لمتغير الجنس، وذلك على عينة من طلبة جامعة قطر مكونة من 300 طالب وطالبة مناصفة. وقد استخدم الباحثان مقياس "روتر" للضبط (الداخلي- الخارجي) ترجمة كفافي، ومقياس "بارون" لقوة الأنا ترجمة كفافي، بالإضافة إلى مقياس القلق الصريح لـ"تايلور" ترجمة مصطفى فهمي ومحمد غالي، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين موضع الضبط الداخلي وقوة الأنا، وعلاقة ارتباطية سالبة بين موضع الضبط الخارجي وقوة الأنا، هذا إلى جانب عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين موضع الضبط (الداخلي- الخارجي) ومستوى القلق، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قوة الأنا ومستوى القلق. وفيما يتعلق بالفروق في موضع الضبط (الداخلي- الخارجي) وقوة الأنا ومستوى القلق تبعا لمتغير الجنس (طلاب- طالبات) فقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في موضع الضبط (داخلي- خارجي)، ووجود فروق دالة إحصائيا في قوة الأنا وكان الطلاب أكثر قوة في الأنا من الطالبات، إلى جانب وجود فروق في مستوى القلق وكانت الطالبات أكثر إحساسا بالقلق من الطلاب .

دراسة باكت Paquet (2006): العلاقة بين مصدر الضبط، الرغبة في السيطرة بالقلق

"Relation Entre Locus Of Control, Désir De Contrôle Et Anxiété"

سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مصدر الضبط والرغبة في السيطرة بالقلق. تكونت العينة من 120 طالب 43 إناث و77 ذكور، بمتوسط عمر قدره 20.16 سنة (*SD*= 1.15). واستخدم الباحث النسخة الفرنسية لمقياس ليفنسLevenson لمصدر الضبط، النسخة الفرنسية لمقياس الرغبة في السيطرة l'échelle de désir de contrôle Alain 1989، النسخة الفرنسية لمقياس سبيلنجر وزملاؤه قلق الحالة Trait du STAI Spielberger et coll 1970. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة عكسية بين كل من مصدر الضبط الداخلي والقلق، $r(120) = -.36, p = .01$ ، وأن هناك علاقة طردية بين مصدر الضبط الداخلي والرغبة في السيطرة، $r(120) = .40, p = .01$.

دراسة شعلة (2010): اثر التفاعل بين مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين – جامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين جامعة أم القرى وتكونت العينة من 100 طالبا واستخدم الباحث مقياس قلق الاختبار إعداد الباحث، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي إعداد الباحث، ومقياس التحكم الذاتي إعداد: عبد الوهاب كامل (يقيس المقياس وجهة الضبط عند الفرد داخلية/خارجية). وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية سالبة و دالة إحصائيا عند بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار $r(100) = -.61, p = .01$. وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين وجهة الضبط الداخلية الإنجاز الأكاديمي، $r(100) = .89, p = .01$. وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $p = .01$ لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط في قلق الاختبار لدى أفراد العينة. وجود تأثير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $p = .01$ لتفاعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط في الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة .

أبو الهدى (2011): دراسة سيكومترية إكلينيكية قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصريا المبصرين.

سعت الباحثة إلى كشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وكلا من معنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة المعاقين بصريا والمبصرين، والتعرف على الفروق بين الطلاب المعاقين بصريا والمبصرين في متغيرات الدراسة، وتهدف الدراسة أيضا إلى معرفة الدلالات التشخيصية والتفسيرات الإكلينيكية لمتغيرات الدراسة لدى بعض الحالات الطرفية المختارة من المجموعتين (معاقين بصريا، مبصرين). تكونت عينة الدراسة الأساسية من 313 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين 18و24 سنة بمتوسط 21 سنة من بينهم 210 من الطلاب المبصرين بواقع (88 ذكور، 122 إناث)، أما عينة الطلاب المعاقين بصريا فتألفت من 103 طالب وطالبة بواقع (44 ذكور، 59 إناث).استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس قلق المستقبل ومقياس وجهة الضبط ومقياس معنى الحياة (كلها من إعداد الباحث). أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المعاقين بصريا ومتوسطات درجات مجموعة المبصرين في الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل. لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب المعاقين بصريا ومتوسطات درجات مجموعة الطلاب المبصرين في الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط. توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين الدرجة لكلية لمقياس معنى الحياة والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل ،$r(313) = -.224, p = .01$. توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس وجهة الضبط والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، $r(313) = -.435, p = .01$.

دراسة راستجر وهيدر (2013) Rastegar&Heidari: العلاقة بين مصدر الضبط وكل من الاتجاهات الدينية وقلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الإيرانيين

"The Relationship between Locus of Control, Test Anxiety and Religious Orientation among Iranian EFL Students"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مصدر الضبط وكل من الاتجاهات الدينية وقلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الإيرانيين تكونت عينة الدراسة من 100 طالب (57 إناث و47 ذكور) يدرسون اللغة الإنجليزية، واستخدمت الدراسة مقياس روتر 1966 النسخة الإنجليزية، مقياس سارسون للقلق الاختبار Sarason's 1975 Test Anxiety Scaleالنسخة الإنجليزية، ومقياس الاتجاهات الدينيةAllport and Ross's 1967 religious orientation scale. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الداخلي والقلق الاختبار، $r(100) = -.29, p = .01$. وأشارت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الخارجي والقلق الاختبار، $r(100) = .27, p = .01$. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الداخلي والاتجاهات الدينية $r(100) = .49, p = .01$. وأشارت إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الخارجي والقلق الاختبار $r(100) = .39, p = .01$.

دراسة فارد وخسروفي(2015) Fard & Khosravi: العلاقة بين مصدر الضبط (الداخلي- الخارجي) والقلق التنافسي لدى عينة من الرياضيين.

"Relationship Between Internal And External Locus Of Control With Competitive Anxiety Of Man Athletes"

هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مصدر الضبط (الداخلي- الخارجي) والقلق التنافسي لدى عينة من الرياضيين الإيرانيين. ضمت العينة 221 رياضي تتراوح أعمارهم بين 18 و35 سنة يمارسون الرياضة الفردية (التايكواندو والكاراتيه والتنس) .استخدم الباحثان

مقياس "روتر" للضبط (الداخلي- الخارجي) ومقياس مارتن للقلق التنافسي Marten's 1990 Competitive Anxiety Questionnaire. وأظهرت نتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط (الداخلي- الخارجي) والقلق التنافسي.

03.2 دراسات تناولت النمو النفس اجتماعي

دراسة معمرية وماحي (2004): أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السلوك العدواني وتحقيق هوية الأنا لدى شباب الجامعة من الجنسين. تكونت عينة البحث من 220 طالبا وطالبة من كليات جامعة باتنة بالجزائر، (115 ذكور و105 إناث)، تراوحت أعمارهم بين17 و22 سنة. استخدم الباحثان استبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي لروزنتال1981 Rosenthal، والذي ترجمه للعربية عبد الرقيب أحمد البحيري 1990، وقام الباحث الأول بإعداد استبيان لقياس السلوك العدواني لدى شباب الجامعة، توصل الباحثان إلى النتائج التالية: الفروق بين الجنسين في متغيرات مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية ليست دالة إحصائيا.

دراسة فريمان Freeman (2001): مساهمة كل من الإيمان وقوة الأنا في التنبؤ بمتوسط درجات طلاب المدارس الثانوية

"The Contribution of Faith and Ego Strength to the Prediction of GPA among High School Students"

كان الهدف الرئيسي للدراسة هو الوقوف على مدى القدرة التنبؤية لفاعلية الأنا وفق منظور إريكسون وباستخدام مقياس Markstrom et al 1997 في التنبؤ بمتوسط درجات طلاب المدارس الثانوية. وكذلك هدفت الدراسة إلى اختبار مدى إمكانية التنبؤ بقوة التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، في ضوء بعض المتغيرات، وركزت على متغيرين أساسيين هما: التدين، وفاعليات الأنا. من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي (السببي والمقارن) تكونت عينة الدراسة من 121طالبا من السود، و131 طالبا من البيض، من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد قام الباحث بتطبيق النسخة الطويلة من مقياس فاعليات الأنا Psychosocial Inventory of Ego Strength Markstrom et al 1997، واكتفى الباحث في دراسته بالفعاليات الخمس الأولى، كما قام الباحث ببناء استبيان للوقوف على الجانب الديني لدى أفراد العينة. ومن أهم نتائج

الدراسة: تم العثور على علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفاعليات الخمسة. وجود علاقة ارتباطية بين المستوى التعليمي للآباء والدرجة الكلية للفاعليات لدى المفحوصين. وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للفاعليات، وأن فاعليات الأنا تعتبر مؤشر قوي للتنبؤ بالتحصيل الدراسي. هناك فروق ذات دلالة إحصائية موجبة بين فاعليات الأنا ومتغيرات التدين والأصل الإفريقي. توصلت الدراسة إلى أن (10%) من الطلاب المتفوقون دراسيا هم طلاب يتمتعون بقوة الأنا.

دراسة الزهراني (2005): النمو النفس – اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النمو النفس اجتماعي بالتوافق الدراسي والتحصيل لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية والتي شملت (الجنس، الصف، التخصص)، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من 300 مفردة مناصفة بين الذكور والإناث، بمعدل 30 طالب و30 طالبة من كل سنة دراسية بالقسمين العلمي والشرعي، تم اختيارهم بشكل عشوائي. للإجابة على تساؤلات البحث فقد طبقت الباحثة مقياس الهوية الذاتية لراسموسن Rasmussen المعرب من قبل المنيزل1998، واختبار التوافق الدراسي بلابل 1964، إضافة إلى درجات التحصيل، وانتهى البحث إلى النتائج التالية: هناك علاقة موجبة وذات دالة إحصائية بين مراحل نمو الأنا كما أفترضها إريكسون والتوافق الدراسي $r(300) = .374, p = .0001$. هناك علاقة دالة إحصائية بين مراحل نمو الأنا كما افترضها إريكسون والتحصيل الدراسي $r(300) = .137, p = .017$. لا يوجد فروق ذات دلالة بين الجنسين من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي. وأشارت الباحثة إلى انه يمكن القول بوجود علاقة تبادلية بين متغير النمو النفس اجتماعي، والتوافق الدراسي، والتحصيل الدراسي. إلا أن هذه العلاقة يمكن أن تتأثر بالجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

دراسة بني خالد (2007): الهوية الذاتية: دراسة مقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي (التحصيل المرتفع/ المتدني) في ضوء نظرية إريكسون النفسية.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع والمتدني من حيث درجة تحقيق الهوية الذاتية، وقد تم استخدام مقياس الهوية الذاتية لراسموسن تعريب المنيزل 1992، على عينة بلغت 80 طالبا تراوحت أعمارهم ما بين 14 و18 سنة اختيرت عشوائيا من

خمسة مدارس؛ حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ممن حصلوا على معدل (80%) فأكثر والثانية ممن حصلوا على معدل (60%) فأقل، وذلك حسب النتائج المدرسية للفصل الدراسي الأول 2006/2005، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق الهوية الذاتية على مقياس الهوية الذاتية ككل وفي كل بعد من أبعاد الأزمات النفسية: الثقة مقابل عدم الثقة، والمبادأة مقابل الشعور بالذنب، والاستقلالية مقابل الخجل، والجهد مقابل النقص والهوية مقابل الغموض، وكانت لصالح الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع.

دراسة العمري (2008): نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة حتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير.

هدفت الدراسة إلى معرفة إمكانية سير النمو النفس اجتماعي (نمو فاعليات الأنا) لدى عينة من السعوديين في نفس المسار النمائي الذي افترضه إريكسون، وكذا التعرف على طبيعة العلاقة بين النمو النفس اجتماعي (نمو فاعليات الأنا) ونمو التفكير الأخلاقي. تمثل مجتمع الدراسة من الذكور والإناث العاديين الواقعة أعمارهم بين 15 و55 سنة في مدينة أبها بمنطقة العسير السعودية، ممن يدرسون في المرحلة الثانوية والجامعية والموظفين بهذه المؤسسات. وتكونت عينة الدراسة من 261 مفردة، (128 إناث و133 ذكور)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم الباحث مقياس فاعليات الأنا من إعداد ماركستروم ورفاقها 1997 والمترجم والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي. والمقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي من إعداد جبس 1984 المعتمد على نظرية كولبرج في نمو التفكير الأخلاقي، تعريب عبد الرحمان ومحمد1991. وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية: يسير النمو النفس اجتماعي (نمو فاعليات الأنا) لدى أفراد عينة الدراسة من السعوديين في نفس المسار النمائي الذي افترضه إريكسون في نموذجه التطوري. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين فاعليات الأنا (الدرجة الكلية) ودرجات جميع فاعليات الأنا المختلفة من جانب ودرجاتهم في نمو التفكير الأخلاقي من جانب أخر. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعليات الأنا (الدرجة الكلية) وجميع فاعليات الأنا تبعا للمتغيرات الديمغرافية (الجنس ولصالح الذكور، العمر ولصالح الأكبر سنا، المستوى التعليمي ولصالح المستوى الأعلى). يوجد تأثير دال إحصائيا لمستويات نمو فاعليات الأنا على تباين درجات أفراد العينة من الجنسين في نمو التفكير الأخلاقي. إمكانية التنبؤ بدرجة أفراد العينة في نمو التفكير الأخلاقي بمعلومية درجاتهم في نمو

فاعليات الأنا، مع إمكانية تفضيل بعض فاعليات الأنا على الأخرى للتنبؤ بدرجة التفكير الأخلاقي.

دراسة الغصين(2008): النمو النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمو النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية. تكونت العينة الدراسة من 150 طالب وطالبة مناصفة من طلاب الصف التاسع بمدرستي عين الحلوة للبنين وصبرا وشاتيلا الثانوية للبنات بمدينة الزهراء في محافظة الوسطى، لجمع البيانات طبقت الباحثة مقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية إريكسون المعدل رونا أوشيس وكورينلس بيلج Rhona Oches &Cornelis Plug 1986 تعريب وتقنين فاروق السيد عثمان 2002، ومقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل ثوماس ديزريلا وارثر نيزي Social Problem Solving Inventory Revised Thomas D`zurilla &Arthur Nezu 2002 ترجمة و تقنين الباحثة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى النمو النفسي والاجتماعي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا مرتفع وبنسبة (71.80%).مستوى قدرة الطلبة على حل مشكلاتهم كان متوسط وبنسبة (51.60%). لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الحاصلين على الدرجات المنخفضة من حل المشكلات والأفراد الحاصلين على الدرجات المرتفعة من حل المشكلات في النمو النفسي والاجتماعي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة النمو النفسي والاجتماعي، وأيضا في درجة حل المشكلات الاجتماعية.

دراسة القحطاني (2008): فاعليات الأنا وفق نظرية إريكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

هدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين فعاليات الأنا والتحصيل الدراسي لدى عينة من 355 طالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها. وذلك في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية والتي شملت (التخصص. المرحلة الدراسية). ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وذلك بشقيه الارتباطي والسببي المقارن، تم تطبيق مقياس فعاليات الأنا MarKStrom et al 1997, 2007 تعريب و تقنين الغامدي 2010 (المقياس استخدم قبل النشر، والمترجم هو المشرف على الدراسة) انتهى البحث إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين فعاليات الأنا كما افترضها إريكسون إجمالا. هنالك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين فعاليات

الأنا والتحصيل الدراسي، $r(355) = .27, p < .001$. اظهر تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد اثر كل من التخصص والمرحلة الدراسية على فاعليات الأنا، وجود أثر دال إحصائيا للتخصص على نمو فاعليات الأنا لصالح القسم العلمي . في حين لم يتبين وجود اثر للمرحلة الدراسية، كما لم يتبين وجود اثر للتفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي.

دراسة آل جابر(2010): النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية.

حاولت الدراسة الكشف عن النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية. ولتحقيق الهدف قام الباحث بتطبيق أدوات بحثه وشملت: مقياس النمو النفس اجتماعي هاولي Hawley 1988 تعريب و تقنين الغامدي 2010، والمقياس الموضوعي لتشكل هوية آدمز وآخرون Adams & et al 1989 تعريب و تقنين الغامدي 2008، على عينة من 200 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية شاملة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي في تخصصات (العلوم الطبيعية) و(العلوم الشرعية) من المشكلين وفقا للمعايير المتبعة في إدارة التربية والتعليم ومدارس التعليم العام، وذلك في مقابل عينة من 200 طالبا من الطلاب العاديين. ليكون مجموع أفراد العينة 400 طالب. وبتحليل البيانات توصل الباحث إلى النتائج التالية: أظهرت النتائج انخفاض تحقيق الهوية لدى المشكلين والعاديين، بينما ظهر ارتفاع تشتت الهوية لدى المشكلين بدرجة اكبر، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمشكلين في رتبتي تحقيق وتعليق الهوية بينما كانت هنالك فروق في رتبتي انغلاق وتشتت الهوية عند مستوى دلالة إحصائية (p= .006 وp= .004) لصالح العاديين. تبين وجود فروق ذات دلالة موجبة في توزيع أفراد العينتين على رتب الهوية المختلفة. لم تظهر فروق في الدرجات الخام لرتب الهوية للطلاب المشكلين تبعا لنمط السلوك في جميع رتب الهوية ماعدا انغلاق الهوية عند درجة p= .012 . وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والمشكلين في الدرجات الخام لازمات النمو النفس اجتماعي في جميع الأزمات لصالح العاديين عند درجة .01 =p ما عدا أزمة الاستقلال كنتيجة لدعم الثقافة لتبعية الأبناء للآباء والأساتذة والمعتقدات الاجتماعية ولهذا لم يظهر العاديين فروقا فيها مع المشكلين. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة الفروق في الدرجات الخام لازمات النمو بين المشكلين تبعا للمشكلات التي يعانون منها في كل الأزمات (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية)، وعليه يمكن القول أن أزمات النمو

النفس اجتماعي يمكن أن ترتبط بالمشكلات السلوكية بصرف النظر عن نوع هذه المشكلات. تبين وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة 01. =*p* بين أزمات النمو النفس اجتماعي (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية)، وهي متوقعة لأنها جميعا سمات إيجابية، وهي مؤشر لسلامة المقياس. أوصى الباحث بتوصيات منها: التوسع في بحوث ودراسات النمو النفس الاجتماعي للانا، وتشكل الهوية، مع المتغيرات التربوية الأخرى.

دراسة الحارثي (2011): بناء الشخصية وفق نموذج إريكسون وعلاقته بالاغتراب والسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء دور التربية من الأيتام واللقطاء وعينة من العاديين بمرحلة المراهقة بمكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة بناء الشخصية من وجهة نظر إريكسون (متمثلا في فاعليات الأنا)، وكل من السلوك العدواني والاغتراب لدى عينة قوامها 79 من المراهقات من نزيلات دور الرعاية الاجتماعية، وعينة مقارنة من المراهقات العاديات 100 من نفس الفئة العمرية والمستوى الدراسي. وقد تم استخدام

تطبيق مقياس فعاليات الأنا1997 MarKStrom et al تعريب و تقنين الغامدي2010، ومقياس الاغتراب خليفة 2005، ومقياس العدوان بص وبيري Buss& Perry ترجمة وتقنين و تعديل أبو عباة وعبدالله 1995. وباستخدام المنهج الوصفي الارتباطي والوصفي السببي المقارن، انتهت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد علاقة دالة إحصائيا بين كل درجة من درجات فاعليات الأنا والدرجة الكلية للفاعليات عند مستوى 01. =*p*. يوجد علاقة دالة إحصائيا بين فاعليات الأنا والاغتراب والعدوان لدى عينه الدراسة الكلية، وأيضا على مستوى عينة المحرومين وعينة العاديين عند مستوى دلالة 01. =*p*. تبين من تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد الفروق بين المحرومين وغير المحرومين تبعا للفئة العمرية والمرحلة الدراسية في الدرجة الكلية لفاعلية الأنا، أثر الحرمان على جميع المتغيرات التابعة، في حين لم يتبين اثر دال للعمر أو للتفاعل بين العمر والحرمان. كما تبين أن هناك اثر دال لكل من المستوى التعليمي والتفاعل بين الحرمان والمستوى التعليمي على درجات فاعلية الأنا.

دراسة المالكي (2011): فاعليات الأنا وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من السعوديات في مدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية.

سعت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعليات الأنا كما افترضها إريكسون وبين الرضا عن الحياة، على عينة من العاملات وغير العاملات بلغت 282، من أعمار مختلفة 25 إلى

60 سنة، ومستويات تعليمية مختلفة وأوضاع اجتماعية مختلفة، حيث تم استخدام مقياس فعاليات الأنا1997 MarKStrom et al تعريب و تقنين الغامدي2010، ومقياس الرضا عن الحياة الدسوقي 1999. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائيا بين درجة الفاعليات مع بعضها البعض، وبين درجة كل فاعلية مع الدرجة الكلية للفاعليات. وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للفاعليات والرضا عن الحياة $r(282) = .589, p < .001$. تبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الراشدات في جميع الفاعليات عدا فاعليتا الحب والاهتمام وفي الدرجة الكلية للفاعليات، والرضا عن الحياة تبعا لمتغير العمر لصالح الأكبر سنا. تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات مجموعات الأفراد تبعا لاختلاف المهنة في فاعلية القدرة وفاعلية الاهتمام والرضا عن الحياة لصالح العاملات في مدارس حكومية. تبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين درجات مجموعات الأفراد تبعا لمتغير المستوى التعليمي في كل من قوة الأنا والرضا عن الحياة. تبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الاختلاط في العمل على فاعلية القدرة وفاعلية التفاني وفاعلية الحب وفاعلية الاهتمام والرضا عن الحياة. بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا للاختلاط في العمل على فاعلية الأمل والإرادة والغرضية والحكمة والدرجة الكلية للفاعليات. تبين من النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية في فاعلية الأمل لصالح المتزوجات وفي فاعلية الغرضية وفاعلية التفاني وفاعلية الحكمة لصالح العازبات وفي قوة الأنا والرضا عن الحياة لصالح المتزوجات.

دراسة بلحاج (2011): التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي.

سعت الباحثة إلى دراسة العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين التعليم الثانوي، والتعرف على الفروق بين الإناث والذكور في توافقهم النفسي الاجتماعي، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة 300 مراهق متمدرس من ولايتي تيزي وزو وبومرداس 180 إناث، 120 ذكور تراوحت أعمارهم بين 15 و18 سنة، يدرسون في السنتين الأولى 113 والثانية ثانوي 187، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، لجمع البيانات قامت الباحثة بتعديل اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية عطية هنا 1985 وتقليص عدد عباراته لتصبح 108 بدلا من 180، ومقياس الدافعية للتعلم قطامي 1989. وأشارت النتائج إلى : وجود علاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى

المراهقين المتمدرسين التعليم الثانوي. $r(300) = .45, p = .01$ تبين عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي.

04.2 دراسات تناولت مصدر الضبط

دراسة توفيق وسليمان (1995): علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار (دراسة عبر ثقافية).

سعت الدراسة إلى التعرف على الفروق في كل من مصدر الضبط (داخلي – خارجي) والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة (ذكور وإناث) من ثلاث ثقافات مختلفة هي قطر، مصر، أستراليا(عرب مقيمين بأستراليا). وقد تكونت عينة الدراسة من 300 مفردة (50 ذكور و50 إناث من كل قطر) بالفرقة الثانية بالمرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم بين 19 و22 سنة بمتوسط عمري 20.97 (SD= 2.89)، وقد استخدم الباحثان مقياس مصدر الضبط الداخلى – الخارجى لروتر1966، تعريب و تقنين كفافى1982، واختبار القدرة على اتخاذ القرار لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية (مواقف من الحياة) حسين 1989. بينت النتائج وجود ارتباط موجب بين القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط، بحيث كان دال إحصائيا لدى العينة المصرية فقط $r(100) =, p = .31$ ، وجاء غير دال إحصائيا لدى العينة القطرية والاسترالية على التوالي. عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط.

دراسة مدور (2005): وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط والتفكير الناقد والعلمي لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني، اتبع الباحث خطوات المنهج الوصفي، تكونت العينة من154 متربصا(86 ذكور، 84 إناث) بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني بسكرة تتراوح أعمارهم بين 20 و22 سنة موزعين على الاختصاصات التالية: فرع الإعلام الآلي، فرع التبريد والتكييف الصناعي، فرع الإلكترونيك الصناعية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية . لجمع البيانات طبقت الباحثة مقياس روتر لوجهة الضبط 1966 تعريب و تقنين أبو ناهية 1989، واختبار توسTous لقياس التفكير الناقد المعدل من قبل (1992) واختبار مهارات التفكير العلمي الذي طوره نشوان 1997. لتحديد نوع وجهة الضبط لدى العينة تبنت الباحثة في هذا التقسيم ما قام به معرب المقياس (أبو ناهية، 1989)، ضمت

مجموعة الاعتقاد في الضبط الداخلي المتربصين الذين حصلوا على7 درجات فأقل وكان عددهم 69 متربصا، وضمت مجموعة الضبط الخارجي المتربصين الذين حصلوا على 10 درجات فأكثر على نفس المقياس وكان عددهم 54 متربصا. وقد أشارت النتائج إلى : لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط (الداخلي، الخارجي) وأنماط التفكير العلمي والتفكير الناقد. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتربصين الذكور والإناث ذوي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متربصي شعب الكهرباء ومتربصي شعب الإدارة والتسيير ذوي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متربصي السداسي الأول ومتربصي السداسي الرابع ذوي وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) في متوسط درجات التفكير الناقد والتفكير العلمي.

دراسة أبو سكران (2009): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) للمعاقين حركيا في قطا ع غزة.

هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي وبين مركز الضبط (الداخلي/الخارجي) للمعاقين حركيا، كما سعت للتعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي ومستوى الضبط (الداخلي/الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة. ولتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من 360 مفردة(196 ذكور و165 إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. قام الباحث بتعديل مقياس التوافق النفسي والاجتماعي وافي 2006، ومقياس مركز الضبط الداخلي -الخارجي روتر 1966 تعريب وتقنين كفافي 1982، ليتناسب مع عينة الدراسة. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين التوافق النفسي والاجتماعي ومركز الضبط (الداخلي – الخارجي) لدى أفراد العينة،01. = p ,39. = $r(360)$. انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط للمعاقين حركيا تعزى لمتغير الجنس.

دراسة بواللیف (2010): مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي

سعت الدراسة إلى معرفة مدى الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي من خلال المقارنة بين عينتين مختلفتين (طلبة العلوم الاجتماعية، وطلبة العلوم الطبية)، اتبعت الباحث المنهج الوصفي، وضمت العينة 180طالب وطالبة (70من العلوم

الاجتماعية و110من العلوم الطبية)، في جمع البيانات تم تطبيق مقياس روتر لمركز الضبط تعريب وتقنين كفافي 1982 انتهت الدراسة إلى مايلي: توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي، $r(180) = -.349, p = .005$. توجد فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط تعزي للتخصص، بحيث أن طلبة العلوم الطبية يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي. لا توجد علاقة دالة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات المتعلقة بالأفراد، كالجنس، المستوى الثقافي للوالدين، ومكان الإقامة.

البعاج (2011): فاعلية الذات وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلاب الجامعة.

سعدت الباحثة لدراسة العلاقة بين فاعلية الذات وموقع الضبط لدى طلاب الجامعة، اتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة 400 مفردة من طلاب جامعة بغداد (الصفوف الأولى، الرابعة) تم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية بواقع (161 ذكور و239 إناث) ، (145 علمي و254 إنساني). لجمع البيانات قامت الباحثة ببناء مقياس فاعلية الذات، وترجمة وتقنين مقياس روتر لموقع الضبط 1966. وقد أشارت النتائج إلى : وجود فرق دال بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في فاعلية الذات مما يشير إلى تمتع العينة بمستوى عال لفاعلية الذات، عدم وجود فرق دال بين المتوسط الفرضي والمتوسط العينة في موقع الضبط، واتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزي للجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية في كل من فاعلية الذات وموقع الضبط. كما أشارت النتائج إلى أن الضبط الداخلي يسهم إيجابا في فاعلية الذات لدى أفراد العينة.

شويعل (2013): التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمركز الضبط وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، لدى طلبة الجامعة، طبق لهذا الغرض مقياس التفاؤل والتشاؤم لديمبر1989 Dember تعريب وتقنين الدسوقي2001، ومقياس مركز الضبط روتر 1966 ، تعريب وتقنين كفافي1982، ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لبولهان وآخرون1994 Paulhan et al، ترجمة بوشدوب 2009. تكونت العينة من 162 طالب (98 إناث و64 ذكور)، من ثلاث جامعات هي: جامعة الجزائر02، وجامعة سعد دحلب بالبليدة(القطب الجامعي بالعفرون)، وجامعة يحي فارس بالمدية. وقد أشارت الدراسة إلى أنه هناك علاقة سالبة دالة بين

التفاؤل ومركز الضبط الداخلي، $r(162) = -.846, p = .01$. وهناك علاقة موجبة ودالة بين التشاؤم ومركز الضبط الخارجي، $r(162) = .882, p = .01$.

دراسة أمحمدي (2013): الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط، على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة.

هدف الدراسة إلى دراسة موضوع الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط، على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة لدي عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، اتبع الباحث خطوات المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من 352 تلميذا وتلميذة (190 من ولاية وهران(شمال) 162 من ولاية ادرار(جنوب))، تم اختيارهم بطريقة العشوائية، لجمع البيانات استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد وتكن وأولتمان Oltman et Witkin تعريب الشرقاوي والشيخ 1977، ومقياس نويكي ستريكلاند 1973 Nowacki – Stickland لمركز الضبط المختزل ترجمة وتقنين واختزال إزيدي 2004 ، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة. توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور وإناث) في الأسلوب المعرفي ولصالح الذكور. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس ومركز الضبط. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي،علمي) وكل من الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط متغير البيئة (شمال، جنوب). لا توجد فروق دالة إحصائيا في كل من الأسلوب المعرفي الاعتماد- الاستقلال عن المجال ومركز الضبط لمتغير البيئة (شمال، جنوب).

دراسة سايح (2015): علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية البيض تم إتباع خطوات المنهج الوصفي ، وشملت العينة من 600 تلميذا، (280 ذكور، 320 إناث)، (288 شعبة علوم تجريبية، 312 شعبة آداب وفلسفة)، لجمع البيانات قامت الباحثة ببناء استمارة لقياس تقدير الذات ، وترجمة وتقنين مقياس مصدر الضبط روتر 1966. وأشارت النتائج إلى : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ضعيفة بين مستويات تقدير الذات (مرتفع، متوسط، منخفض) ووجهة الضبط (داخلي، خارجي)

بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ،r_c (600) = .245, p = .05. عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي، وقد جاءت قيمت معامل الارتباط الثنائي. كما أشارت النتائج إلى أن هناك حجم تأثر كبير للتقدير الذات على التحصيل الدراسي، η^2= 0.421 . وقد أشارت قيم معامل ايتا تربيع للأبعاد الثلاث لتقدير الذات، البعد النفسيη^2=0.46 ، البعد الأسريη^2=0.44 ، والبعد الاجتماعي η^2= 0.44، وهذه القيم تشير إلى أن هناك حجم تأثر كبير لأبعاد تقدير الذات على التحصيل الدراسي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في البعد النفسي لصالح الذكور. في حين أنه لا توجد فروق بين الجنسين في البعد الأسري والبعد الاجتماعي. لا توجد فروق بين التلاميذ ذوي الضبط الداخلي وتلاميذ ذوي الضبط الخارجي فيما يخص التحصيل الدراسي. لا توجد علاقة بين مصدر الضبط (الداخلي – الخارجي) والتحصيل الدراسي حسب الجنس والاختصاص.

دراسة المهداوي (2016): الصلابة النفسية وعلاقتها بوجهة الضبط لدي عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانية بمدينة تبوك.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الصلابة النفسية بوجهة الضبط لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحمة الثانوية بمدينة تبوك والبالغ عددهم 3090 طالبا تراوحت أعمارهم بين 15 و19 سنة، تكونت عينة الدراسة من 180 طالبا مناصفة بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس الصلابة النفسية مخيمر 2006، ومقياس مركز الضبط لروتر 1966 ترجمة عبد المحسن 1988. وتوصلت الدراسة إلى وجـــود فــروق ذات دلالة إحصائية p = .001 في الصلابة النفسية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا لصالح المتفوقين دراسيا. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عندp = .001 في وجهة الضبط بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين في اتجـــاه المتأخرين دراسيا، وكان المتوسط الحســـابي المجموعتين (M = 11.15, SD = 2.69) و (M = 12.62, SD = 2.95) على التوالي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصـــائية بين الصلابة النفسية ووجهـــة الضبط r(180) = -.46, p = .01 .

05.2 دراسات تناولت قلق المستقبل

دراسة زالسكي Zaleski (1996): قلق المستقبل : المفهوم، القياس، البحوث الأولية.

"Future Anxiety: Concept, Measurement, And Preliminary Research"

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم قلق المستقبلFuture Anxiety وبناء مقياس لقياسه وإجراء دراسة مسحية للبحوث الأولية التي تناول المفهوم، والتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وكل من التفاعل الاجتماعي، والشعور بالانتماء، ونوع التوقعات المستقبلية، بالإضافة إلى مدى تأثير قلق المستقبل على العمليات المعرفية، الانفعالية والسلوكية لدى أفراد العينة. تم تنفيذ الدراسة وفق مقاربة معرفية، واستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من 629 طالبا بولنديا ، و487 طالبا أمريكيا.

تم بناء المقياس على ثلاث مراحل في المرحلة الأولى تم طرح السؤال التالي: ماذا يخيفك عندما تفكر في المستقبل؟ "What do you fear when thinking of the future?" ، حصل الباحث على 150 إجابة من 95 فرد، واختيار منها 38 عبارة منها في المرحلة الأولى ، ثم صاغ هذه الإجابات على شكل بنود في الاتجاهين الايجابي أو السلبي يتم الإجابة عنها وفق مدرج ليكرت السباعي، ثم تم تطبيق المقياس في صورته الأولية FASI على عينة قدرها 121 مفردة، وبعد35 يوم تم إعادة الاختبار وتحصل الباحث على معامل ارتباط قدره $r(121) = .85$.

في المرحلة الثانية تم اختيار 20 عبارة من المقياس FASI، وإضافة 36 عبارة جديدة ليصبح المقياس مكون من 56 عبارة في صورته الثانية FAS2، كما تم ترجمة هذه الصورة إلى اللغة الانجليزية، الألمانية، الهولندية، الفرنسية، وطبق المقياس على عينة قوامها 1114 (منها 632 بولنديا و482 منها أمريكي) ، في هذه المرحلة تحصل الباحث على معامل ألفا كرونباخ قدره $\alpha = .9237$ للعينة الأمريكية و $\alpha = .8713$ للعينة البولندية.

في المرحلة النهائية وأخذا بالاعتبار زمن الاستجابة تقرر تحديد عدد البنود بين 20 و30 بند، وفي هذه الصورة النهائية FAS3 تم الاحتفاظ بـ 25 عبارة من الصورة الثانية FAS2 ممن كان لهم ارتباط داخلي قوي حسب نتائج ألفا على العينة الأمريكية والبولندية وتم إضافة 4 بنود(البند 4، 11، 16، 23) تم صياغتها في الاتجاه الايجابي حتى لا يكون المقياس كله في الاتجاه السلبي. في صيغته النهائية تكون مقياس قلق المستقبل من 29 بند. وتحصل الباحث على معامل ألفا $\alpha = .9182$ للعينة الأمريكية، و $\alpha = .9184$ للعينة البولندية، ويؤكد الباحث أن

المقياس يصلح في الثقافات المختلفة في حال تم استخدام العبارات 25 وإضافة 4 عبارات الإيجابية حسب الثقافة المحلية.

و أشارت النتائج باستخدام الصورة البولندية لمقياس قلق المستقبل FAS إلى وجود ارتباط مع مجموعة من مقاييس القلق المعروفة في دراسات منفصلة، وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي:

مع مقياس كاتل للقلق الظاهر والخفي Cattell's Overt-Covert Anxiety Scale تحصل الباحث على معامل الارتباط قدره $r(88) = .48$.

مع مقياس سبيلبرجر للقلق حالة وسمة (STAI) The State-Trait Anxiety Inventory Spielberger تحصل الباحث معامل الارتباط قدره $r(83) = .61$.

مع مقياس تايلور للقلق الظاهر (الصريح) Taylor Manifest Anxiety Scale (MAS) تحصل الباحث على معامل الارتباط قدره $r(102) = .64$.

مع مقياس بيك لليأس(العجز) Beck's Hopelessness Scale تحصل الباحث على معامل الارتباط قدره $r(60) = .41$.

مع مقياس ايزنك للعصابية Eysenck's Neuroticism Scale تحصل الباحث على معامل الارتباط قدره $r(135) = .60$.

كما أشارت هذه النتائج إلى أن قلق المستقبل له ارتباط بمجالات القلق الأخرى، كما انه بالرغم من النقاط المشتركة مع الأنواع الأخرى للقلق إلا أن قلق المستقبل له خصوصيته.

دراسة مسعود (2006): بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين: دراسة تشخيصية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، ودراسة الفروق في المتغيرات المدروسة تبعا للجنس، نوع التعليم. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، اشتملت العينة على 599 طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية والأزهرية تراوحت أعمارهم بين 15-16 سنة، لجمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل ومقياس الأفكار اللاعقلانية (إعداد الباحثة) ، ومقياس الضغوط النفسية شقير 2003.

وأشارت النتائج إلى :يوجد ارتباط موجب ودال بين قلق المستقبل وكل من الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية. يوجد فروق بين درجات كل من المراهقين والمراهقات في قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، وجاءت هذه الفروق لصالح المراهقات. يتأثر قلق

المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بنوع التعليم. يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس ونوع التعليم على قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية بينما لا يوجد هذا التأثير على الضغوط النفسية. تتأثر الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية بدرجة قلق المستقبل (منخفض، متوسط، مرتفع).

دراسة الفاعوري (2007): قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في قلق المستقبل لدى ذوي الإعاقة والعاديين، وعلى الفروق في القلق المستقبلي في ضوء متغير الجنس والوضع الاقتصادي والمجالات المختلفة التي يقيسها مقياس القلق المستقبلي بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين. تم تنفيذ هذا البحث وفق المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تمثل المجتمع الأصلي في ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين الذين يقطنون في مدينة الحجر الأسود مركز أحلام الطفولة بمحافظة ريف دمشق، بلغ مجموع عينة البحث 100شملت (49 من ذوي الاحتياجات الخاصة، (21 ذكور و28 إناث)، و51 من العاديين (25 ذكور و26 إناث)، تمتد أعمارهم بين 16 إلى 25 سنة. وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية. قام الباحث بتعديل مقياس قلق المستقبل سعود 2006، وذلك ليتم ملائمته مع فئة ذوو الاحتياجات الخاصة، وكانت النتائج كالتالي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين في قلق المستقبل. عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة للقلق المستقبلي لدى الفئتين في قلق المستقبل. ذوو الإعاقة الحركية هم أكثر قلقا في المجال الاقتصاد ي من العاديين، والمعاقون حركيا كانوا أكثر قلقا من العاديين من المجهول ، وأما في مجال التعليم فكان العاديون أكثر قلقا من المعاقين. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين أفراد العينة بالنسبة لمتغير الحالة الاقتصادية للأهل.

دراسة بن الطاهر(2010): مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل.

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج ومعرفة الفروق في المتغيرات المدروسة تبعا للجنس والتخصص الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج للعام الدراسي بالجامعة الاغواط، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ تعداد العينة المدروسة 120 (60 علمي و60 أدبي مناصفة بين الذكور والإناث) تراوحت أعمارهم بين 20 و37 سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، لجمع بيانات الدراسة استخدم مقياس الأحداث الحياتية الضاغطة شقير2002، ومقياس قلق المستقبل

شقير 2005. أشارت النتائج وجود علاقة بين مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل، $r(120) = .562, p = .01$. لا توجد فروق دالة إحصائيا في كل من مصادر الضغوط النفسية وقلق المستقبل لدى طلبة التخرج تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.

قدر المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى عينة الكلية بـ 34.69 (16.10). قدر المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى عينة الذكور بـ31.26 (14.95). قدر المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى عينة الإناث بـ38.11 (16.59). قدر المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى عينة الأدبيين بـ33.88 (17.21). قدر المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى عينة العلميين بـ35.50 (15.01).

دراسة كريم (2010): قلق المستقبل المتعدد وعلاقته بالقلق العام لدى عينتين من المصريين والكويتيين من طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة إلي فحص العلاقة بين قلق المستقبل بأبعاده الثمانية والقلق العام، بالإضافة إلي مدي إمكانية أن يكون لقلق المستقبل خواص تنبؤية بالقلق العام. اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، أجريت الدراسة علي عينتين من الطلاب الجامعيين بمصر والكويت من الجنسين، وكانت العينات قوامها 587 بواقع (127 طالبا، 182طالبة من جامعة الإسكندرية) ،(105طالبا ، 173 طالبة من جامعة الكويت)، استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل المتعدد، ومقياس القلق العام من إعداد الباحث. أشارت النتائج إلى : ارتباط جميع المقاييس الفرعية لمقياس قلق المستقبل المتعدد لدى العينات الأربعة وجميعها ارتباطات دالة إحصائيا، ارتباط بعض المقاييس الفرعية لقلق المستقبل المتعدد مع القلق العام لدي العينات الأربعة، وجود ارتباط دال إحصائيا عند $p = .01$ بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل المتعدد والقلق العام لدى عينة المصريين ذكور وإناث، الكويتيين الذكور فقط وقد قدرت قيم معاملات الارتباط (.284 ، .266 ، .407) على التوالي ودالة عند $p = .01$. عدم وجود فروق في قلق المستقبل والقلق العام بين الجنسين لدى عينة المصريين، وجود فروق دالة إحصائيا عند $p = .05$ في قلق المستقبل والقلق العام بين الجنسين لدى عينة الكويتيين ولصالح الإناث أكثر قلقا، عدم وجود فروق في قلق المستقبل والقلق العام بين الإناث لدى عينة المصريات والكويتيات، عدم وجود فروق في قلق المستقبل والقلق العام بين الذكور لدى عينة المصريين والكويتين. وأشارت الدراسة إلى ظهور تأثير لبعض المقاييس الفرعية لقلق المستقبل على القلق العام ومن ثم فإن هذا المقياس يمكن أن يكون من منبئات القلق العام.

دراسة محمد (2010): قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل عند الشباب، والتعرف على دلاله الفروق في: النوع (ذكر، أنثى)، الحالة الاجتماعية (متزوج ،غير متزوج) ، المهنة (طالب، موظف) العمر(18–24 ، 25–30)، تم تنفيذ هذا البحث وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وبلغت عينة البحث 155 فرد منهم 75 ذكور، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، استخدمت مقياس قلق المستقبل مسعود 2006. أشارت نتائج البحث إلى : أن عينة البحث لديها قلق نحو المستقبل. توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في القلق نحو المستقبل وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث. هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في القلق نحو المستقبل وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج/غير متزوج) ولصالح غير المتزوجين. ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير المهنة (طالب / موظف)

دراسة طالب (2013): قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات، اتبع الباحث المنهج الوصفي، وشملت العينة 441 مفردة (225 ذكور و216 إناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، استخدم في جمع البيانات مقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث. وقد أشارت النتائج إلى : أن هناك مستوى مرتفع لقلق المستقبل لدى الطلبة. أن هناك فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزي إلى مستوى التحصيل الدراسي لصالح ذوي المستوى المنخفض. هناك فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزي إلى الجنس لصالح الإناث. هناك فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزي إلى الشعبة لصالح الأدبيين. لا توجد فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزي لمتغيري المستوى الصفي، الموطن الأصلي(الحضر، الريف). لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين قلق المستقبل والعمر.

دراسة الحربي(2014): القلق من المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة قلق المستقبل بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والتعرف على الفروق في كل من قلق المستقبل وتقدير الذات ومستوى الطموح تبعا لاختلاف متغيراتهم الاجتماعية (مستوى تعليم الأب / الأم – المستوى الاقتصادي)، ومعرفة العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى أفراد العينة.

بلغ عدد أفراد العينة 520 طالبة (ادبب، علمي) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من عشرة مدارس موزعة على الجهات الخمس لمدينة الرياض. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في دراستها، كما استخدمت ثلاث مقاييس كأدوات لجمع البيانات والمعلومات مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب مليجى 2004، مقياس قلق المستقبل شقير 2005، مقياس تقدير الذات هودسون1994 Hudson تعريب وتقنين الدسوقي 2000. وأشارت النتائج إلى :

توجد علاقة سالبة ودالة احصائيا بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل و كل أبعاده وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، $r(520) = -.563, p < .001$. توجد علاقة إحصائية موجبة ودالة بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل ومستوى الطموح ومكوناته الفرعية(التفاؤل، وضع الأهداف، تقبل الجديد، الإحباط) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، $r(520) = .464, p < .001$. عدم وجود فروق في متوسط درجات قلق المستقبل بين طالبات المرحلة الثانوية وفق متغير تعليم الأب/ تعليم الأم. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى $p < .001$ بين منخفضات تقدير الذات ومرتفعات تقدير الذات في متوسط الدرجة الكلية لقلق المستقبل، والفروق في اتجاه منخفضات تقدير الذات. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى $p < .001$ بين منخفضات مستوى الطموح ومرتفعات مستوى الطموح في متوسط درجات المشكلات الحياتية، والفروق في اتجاه منخفضات مستوى الطموح. عدم وجود فروق في متوسط درجات قلق المستقبل بين طالبات المرحلة الثانوية وفق متغير المستوى الاقتصادي.

دراسة عويضة (2015): قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا.

هدفت إلى دراسة العلاقة بين قلق المستقبل المهني والتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا، وكذلك التعرف على الفروق في كل من قلق المستقبل المهني والتفاؤل والتشاؤم لدى أفراد العينة ، وفقا لمتغيرات المستوى الدراسي والتخصص الدراسي . استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن . تكونت من 400 طالبا منهم مناصفة بين طلاب القسم الطبيعي وطلاب القسم الشرعي لكل من المستوى الثاني والثالث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا. تم جمع البيانات بواسطة مقياس قلق المستقبل المهني مخيمر2013 والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد عبد الخالق 1996. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: مستوى قلق المستقبل المهني لدى أفراد عينة البحث متوسط. مستوى التفاؤل لدى أفراد عينة

الدراسة مرتفع. مستوى التشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة منخفض. وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في متغير قلق المستقبل المهني ودرجاتهم في متغير التفاؤل،$r\,(400) = .441, p = .01$. وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الطلاب في متغير قلق المستقبل المهني ودرجاتهم في متغير التشاؤم ،$r(400) = .546, p = .01$. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني تبعا للتخصص الدراسي لصالح طلاب شرعي في فقدان قيم الاجتهاد والمثابرة، اليأس بشأن المستقبل المهني، القلق الايجابي تجاه المستقبل المهني. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني، وعلى مقياس التفاؤل والتشاؤم تبعا للمستوى الدراسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب تبعا للتخصص الدراسي على مقياس التفاؤل والتشاؤم. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في التفاؤل والتشاؤم لصالح منخفضي قلق المستقبل المهني. هناك إمكانية للتنبؤ بقلق المستقبل المهني من خلال التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة رحمين (2015): قلق المستقبل عند طلاب الجامعة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل عند طلاب الجامعات الثلاثة : جامعة الجزائر1، جامعة الجزائر2 ، جامعة هواري بومدين، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى قلق المستقبل تبعا لمتغيرات الجنس المستوى الاقتصادي التخصصات (طب، علوم تقنية ،علوم إنسانية). اتبعت الباحثة المنهج الوصفي.تكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة، 381 منهم إناث، و219 ذكور، من ثلاث تخصصات رئيسية وهي علوم إنسانية (جامعة الجزائر2) علوم تقنية (جامعة هواري بومدين) طب (جامعة الجزائر1) ، بواقع 200 الطالب من كل جامعة.استخدمت الباحثة مقياس قلق المستقبل شقير 2005. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أن هناك قلق مستقبل مرتفع عند الطلبة عامة. لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق المستقبل، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين 37.71 (13.232) ، 39.18 (12.18) على التوالي. لا توجد فروق في درجات قلق المستقبل تعزى لمتغير المستويات الاقتصادية الثلاثة (المنخفض –المتوسط – المرتفع). توجد فروق في درجات قلق المستقبل تعزى لمتغير التخصص، فطلبة الطب أكثر قلقا، وفي المرتبة الثانية الطلبة التقنيين في حين أن طلبة العلوم الإنسانية كانوا اقل قلقا من المستقبل.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين ما يلي:

من حيث طبيعة الدراسة

تنوعت الدراسات من حيث الطبيعة لكن في أغلبها كانت دراسات وصفية، اتبعت المنهج الوصفي في تحقيق أغراضها فأغلبها كانت دراسات كشفية تسعى لتحديد مستوى المتغيرات المدروسة أو الكشف عن العلاقة بينها، او المقارنة بينها تبعا لخصائص معينة، و هي بذلك تتفق مع ما سعت اليه الدراسة الحالية.

جانب أخر من الدراسات سعى إلى تحديد القدرة التنبؤية للمتغيرات المدروسة مثل: سليمان وعبد الله(1995)، فريمان Freeman (2001)، دراسة عزب وعبيد ومرسي(2014). وأخرى اتبعت منهج التحليل البعدى، الذي يعتمد على بيانات الدراسات السابقة كما في دراسة ارتشر Archer (1979)، ودراسة Lillevoll, Kroger, & Martinussen (2013). بالاضافة إلى دراسة زالسكي Zaleski (1996) التي سعت تحديد مفهوم قلق المستقبل وبناء أداة لقياسه.

من حيث العينة

استهدفت هذه الدراسات في الغالب فئة المراهقين مثل الزهراني (2005)، يوسفي (2013)، الحربي(2014)، سايح (2015)، عويضة (2015)، المهداوي (2016). أو طلاب الجامعة مثل النيال(1994)، سليمان وعبد الله(1995)، زالسكي Zaleski (1996)، شويعل (2013)، عزب وعبيد ومرسي(2014)، رحمين (2015).

كما استهدفت بعضها فئة الراشدين مثل: حسين (2012)، راسكوفار (Rascovar, 2015)، تشانسيا وجوجسان(2015)Chhansiya & Jogsan، فارد وخسروفي(2015) Fard & Khosravi.

والبعض الآخر استهدف فئة ذوي احتياجات الخاصة مثل أبو فضة (2013)، ابو الهدى (2011)، أبو سكران (2009)، دراسة الفاعوري (2007). و أخرى استهدفت فئات متعددة في آن واحد مثل ارتشر Archer (1979)، العمري (2008)، محمد (2010)، المالكي (2011).

من حيث الأدوات

استخدمت هذه الدراسات مقايس متعددة لقياس المتغيرات، فمنهم من قام ببناء ادوات الدراسة مثل شعلة (2010)، دراسة خليل (2011)، العوض ونحيلي (2014)، والغالبية استخدمت مقاييس معدة مسبقا، مثل هذه الدراسة.

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض منها في استخدامها لمقياس قلق المستقبل شقير2005 مثل: حسين (2012) بن الطاهر(2010): الحربي(2014): دراسة رحمين (2015). في حين ان البعض الأخر استخدم مقاييس أخرى مثل قلق المستقبل سعود2006، ومقياس قلق المستقبل الحسيني 2008، مقياس أبعاد قلق المستقبل علي 2013، مقياس قلق المستقبل المهني مخيمر2013، مقياس الجوانب النفسية والاجتماعية المنبئة بقلق المستقبل عزب وعبيد ومرسي2014.

مع أن هناك عدد من الدراسات لم يهتم بدراسة قلق المستقبل، بل درس أنواع أخرى، ومن بين المقاييس المستخدمة نجد: ومقياس القلق الصريح لتيلور Manifest Anxiety Scale، قائمة القلق الحالة والسمة سبيلبيرجر وزملاؤه للقلق 1983 Spilberger & et al، مقياس مارتن للقلق التنافسي 1990 Marten's، مقياس سارسون للقلق الاختبار Sarason's 1975 Test Anxiety Scale، مقياس القلق الاجتماعي رضوان 1998

واتفقت هذه الدراسة مع بعض منها في استخدامها لمقياس فاعليات الأنا لماركستروم ورفاقها 1997 تعريب و تقنين الغامدي2010 مثل فريمان (2001) Freeman، العمري (2008)، القحطاني (2008)، الحارثي (2011) المالكي (2011).

في حين أن البعض الأخر استخدم مقاييس أخرى مثل مقياس الأنا الهادئة لوايمنت وزملاؤه 2014 Wayment et al، مقياس الهوية الذاتية لراسموسنRasmussen ، استبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي لروزنتال1981 Rosenthal، مقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية إريكسون المعدل رونا أوشيس وكورينلس بيلج 1986 Rhona Oches &Cornelis Plug، مقياس النمو النفس اجتماعي هاولي 1988 Hawley، ومقياس قوة الأنا بارون 1950، والمقياس الموضوعي لتشكل هوية آدمز وآخرون 1989 Adams & et al.

واتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات في استخدامها لمقياس مصدر الضبط روتر1966 مثل: توفيق وسليمان (1995)، سليمان وعبد الله (1996)، مدور (2005)، أبو سكران (2009)، دراسة بواليف (2010)، البعاج (2011)، شويعل (2013)، دراسة راستجر

وهيدر Rastegar &Heidari (2013)، سايح (2015)، دراسة فارد وخسروفي(2015) Fard & Khosravi، المهداوي (2016). وذا يشير إلى مصداقية القياس.

في حين أن البعض استخدم مقاييس أخرى مثل: مقياس نويكي ستريكلاند 1973 Nowacki – Stickland لمركز الضبط المختزل، مقياس ليفنسLevenson لمصدر الضبط، ومقياس التحكم الذاتي عبد الوهاب كامل (يقيس المقياس وجهة الضبط عند الفرد داخلية/خارجية).

من حيث الاساليب الاحصائية

اعتمد أغلب الدراسات على الأساليب الشائعة، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين، اختبارت الفروق، معامل الارتباط، و في بعض منها تحليل الانحدار.

ويلاحظ أن أغلب هذه الدراسات أهملت استخدام حجم الاثر كمكمل احصائي، عدا ثلاث منها فقط وهي: شعلة(2010)،Lillevoll, Kroger, & Martinussen (2013) ، سايح (2015) ، التي تتفق مع الدراسة الحالية في استخدام حجم الاثر كمكمل احصائي.

ويلاحظ أيضا أن Lillevoll, Kroger, & Martinussen (2013) استخدمو حجم الأثر في التحليل البعدي للدراسات السابقة. أما دراستا شعلة ، سايح (2015) فاستخدمتا فقط قيمة ايتا تربع فقط لتحديد حجم تأثير التفاعل بين المتغيرات المدروسة (المتاح برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية)، دون استخدامه مع الاساليب الاحصائية الأخرى. على عكس هذه الدراسة التي استخدمت حجم اللأثر كمكمل احصائي مع كل الاساليب الاحصائية المسخدمة فيها.

الفصل الثالث: النمو النفس اجتماعي

تمهيد

01.3 مدرسة التحليل النفسي

02.3 علم نفس الأنا

03.3 نظرية إريكسون والأفكار الرئيسية

أولا: نظرية إريكسون في النمو النفس اجتماعي

ثانيا: المصطلحات الأساسية لنظرية إريكسون

04.3 مراحل النمو النفس اجتماعي وفاعلياتها

خلاصة

تمهيد

مدرسة التحليل النفسي واحدة من أكثر المدارس شهرة في علم النفس وفي خارج هذا العلم حيث لا نكاد نجد نظرية أو مدرسة سيكولوجية حظيت حتى الآن بمثل تلك المتابعة والشهرة اللتين حظي بها التحليل النفسي. ولم تجد الأفكار والمفاهيم التي جاء بها علماء النفس من الانتشار والتداول مثلما وجدت المفاهيم والأفكار المرتبطة بهذه المدرسة، حتى أصبح علم النفس لحسن طالعه أو لسوئه يعرف من خلال مفاهيم التحليل النفسي وأفكاره (عامود، 2001، ص.254).

بالرغم من أهمية الأفكار التي جاءت بها هذه المدرسة إلى أنها واجهت العديد من الانتقادات، ليس فقط من خارج هذه المدرسة، بل حتى من داخلها، إذ أن تلامذة فرويد سلكوا نهجه في النقد وإعادة النظر في الأفكار التي قدمها، وبذلك ظهرت العديد من التيارات في مدرسة التحليل النفسي، والتي تعرف بالتحليل النفسي الحديث، ولقد حاول رواد المدرسة المحدثين سد أهم منفذ للانتقادات التي وجهت إلى فرويد في تركيزه على أهمية النواحي الجنسية، حيث أعطوا أهمية لعوامل أخرى غير النواحي الجنسية.

ويعد إيركسون أحد أبرز رواد تيار التحليل النفسي الحديث، حيث اقترح نموذج تطوري يشمل جميع مراحل الحياة، ضمنه ثمانية مراحل ينمو فيها الفرد في إطار أحداث ذات تتابع ثابت في المجال البيولوجي والنفسي والاجتماعي، ويرى فيه أن كل مرحلة عبارة عن أزمة نفسية تتطلب الحل واكتساب فاعليتها قبل الوصول إلى المرحلة اللاحقة، مركزا بشكل أساسي على مرحلة المراهقة كمرحلة حرجة في تطور ونمو الشخصية.

01.3 مدرسة التحليل النفسي

أسس هذه المدرسة الطبيب النمساوي سيجموند فرويد S.Freud، إذا استطاع أن يرسم للجهاز النفسي الباطني خريطة أشبه ما تكون بالخرائط الطبوغرافية، فقسمه إلى ثلاثة مستويات، تمثل الثالوث الدينامي للحياة الباطنية الإنسانية: المستوى الشعوري Conscient، ما قبل الشعور Préconscient، اللاشعور Inconscience، وهذا المستوى الأخير هو الفرضية الأساسية التي تقوم عليها نظرية التحليل النفسي.

وبهذا كشف فرويد عن الحياة اللاشعورية للإنسان وكيف أنها وراء كل أنماط السلوك التي تصدر عن الفرد، وهي أشد تأثيرا من الجانب الشعوري، كذلك ابتدع طريقة فنية للعلاج النفسي باستخدام التداعي الحر، وأسلوب الطرح واهتم بدراسة الشخصية اهتماما بالغا، وتناول الشخصية في سوائها وفي شذوذها. وبين كيف أن لطفولة الفرد في مرحلة الرضاعة أثر بالغ

الشدة على حياته فيما بعد هذه المرحلة، وأن ملامح حياة الفرد تتشكل في طفولته وأن علاقات الطفل بوالديه لها دور في التمهيد للإصابة بالأمراض النفسية والعقلية، وكذلك عرض مفهوم الغريزة الجنسية وكيف أنها في نموها تتواكب مع النمو النفسي للفرد. كما أنه وضع الصورة الدينامية للشخصية أو الجهاز النفسي، وحدد ملامحه في ضوء الهو والأنا والأنا الأعلى(عويضة،1996، ص35). بحيث:

- **الهوID:** وهو كل موروث، وهو منبع للطاقة النفسية، ويمثل طبيعة الإنسان الحيوانية (الدوافع الفطرية والجنسية والعدوانية) وهو جانب لا شعوري عميق.
- **الأنا EGO:** وهو مركز للشعور والإدراك الحسي سواء الداخلي أو الخارجي، وهو الوسيط في حل الصراع بين الهو وبين الأنا الأعلى.
- **الأنا الأعلى SUPER EGO:** هو ذلك الجزء في الشخصية الذي يتكون من: الدين والعادات والتقاليد والعرف والمعايير الاجتماعية والقيم والحلال والحرام والصواب والخطأ والجائز والممنوع، وهو لا شعوري، وهو بمثابة الرقيب أو الضمير بالنسبة للفرد(سرى، 2000، ص. 109).

ومن بين أهم المفاهيم التي قدمها فرويد وأكثرها ارتباطا بالجهاز النفسي مفهوم الصراع conflict فهو مفهوم أساسي في مدرسة التحليل النفسي، ويتطلب من الفرد القدرة على حله والتوفيق بين مطالب الهو ومطالب الأنا الأعلى عن طريق مسايرته للدين وللمعايير الاجتماعية والعادات والتقاليد، وهذا بدوره يؤدي – في حال الإخفاق – إلى ظهور بعض الأمراض مثل العصاب والقلق(سرى، 2000، ص.110).

فهي بذلك تؤكد على أن العلاقة الدينامية بين مكونات الجهاز النفسي هي التي تحدد نمط الشخصية في ضوء السواء أو الشذوذ.

حقيقة أن فرويد أغرق في الإشارة إلى أهمية النواحي الجنسية لكن رواد المدرسة المحدثين أعطوا أهمية لعوامل أخرى غير النواحي الجنسية، وبهذا تتوازن مدرسة التحليل النفسي القديمة والحديثة(عويضة،1996، ص36).

يعرف منظري التحليل النفسي الحديث بالفرويديون الجدد New Freudians. أمثال كارل يونج Jung، آنا فرويد Anna Freud، ألفريد آدلر Adler، كارين هورني Horney، أوتو رانك Rank، إيريك فروم Fromm، هاري سناك سوليفان Sulivan (سري، 2000، ص.105).

الجدول التالي يوضح بعض نقاط الاختلاف بين آراء سيجموند فرويد رائد التحليل النفسي الكلاسيكي، ورواد التحليل النفسي الحديث.

جدول1.3. مقارنة بين آراء التحليل النفسي الكلاسيكي والحديث

	التحليل النفسي الكلاسيكي	التحليل النفسي الحديث
المفاهيم الأساسية	• الغرائز والجنسية الطفيلية، عقدة أوديب إليكترا والحتمية البيولوجية، والتركيز على العمليات اللاشعورية	•العوامل الثقافة والنفسية والاجتماعية، وبنية الشخصية، والتكيف والخبرة الشعورية إلى جانب اللاشعورية.
تطبيق العلاج	• مع المرضي العصابيين الذين يتحملون المدة الطويلة للتحليل النفسي الكلاسيكي.	• مع المرضى متنوعي الاضطراب مثل اضطراب الشخصية والذهان.
العلاج	• أهداف العلاج تؤكد إعادة بناء الشخصية • عدد جلسات العلاج 4-5جلسات أسبوعية. • يستخدم سرير العلاج. • أسلوب العلاج يؤكد على فنيات التداعي الحر والتفسير وتحليل التحويل وتحليل المقاومة.	• أهداف العلاج تؤكد الأداء الوظيفي الحالي إلى جانب إعادة بناء الشخصية • عدد جلسات العلاج 2-5 جلسات أسبوعية. • يستخدم سرير العلاج أو وجها لوجه. • أسلوب العلاج يتنوع وقد يستغنى عن التفسير مع التأكيد على تحليل التحويل.
دور المعالج	• يؤكد على حياد المحلل.	• المحلل يكون أكثر نشاطا وتوجيها.

(سرى، 2000، ص. 106)

يتضح من الجدول 1.3: أن مدرسة التحليل النفسي بشقيها تقوم على الفكر الفرويدي البحت، على الرغم من أن هناك فروق عديدة، وهذه الفروق يمكن النظر إليها كدليل مادي على تشبع تلامذة فرويد بفكره، والذي ظهر من خلال إبراز تصوراتهم وأفكارهم وقناعاتهم رغم مخالفتها لفكر فرويد. ففرويد نفسه يتسم بهذه الخاصية والتي تجلت في فكره وكتاباته من خلال مراجعته لأفكاره في العديد من المرات، ومراجعته للتصور الطبوغرافي الأول الذي وضعة للجهاز النفسي مثلا، وفي كتاباته فعلى سبيل المثال لا الحصر: كتابه الكف والعرض والقلق الذي أورد فيه في الفصل الحادي عشر عنصرا معنونا بتعديلات لآراء سابقة وأخر معنون بـ: ملاحظات إضافية عن القلق.

ومن الجدول يمكننا أن نلخص أهم الفروق في ما يلي: فالكلاسيكية تعطي وزنا كبيرا للغرائز والجنسية الطفيلية، والجانب اللاشعوري في حين الفرويديون الجدد يركزون أكثر على العوامل الثقافية والنفسية والاجتماعية والجانب الشعوري، كما وسع الفرويديون الجدد مجال

تطبيق العلاج ليشمل اضطرابات الشخصية والذهان، على عكس المدرسة الكلاسيكية التي تحصره في العصابيين والقادرين على تحمل المدة الطويلة للتحليل النفسي الكلاسيكي، أما الفروق الباقية فهي تحصيل حاصل للتوجه العام لكل قطب من هذين القطبين.

02.3 علم نفس الأنا Ego Psychology

لقد نشأ وتطور مفهوم الأنا وعلم نفس الأنا Ego psychology في إطار تطور نظرية التحليل النفسي عموما، مع العلم بأن الكلمة (الأنا) سبقت كتابات فرويد، كما أن لها استعمالات كثيرة في مجلات أخرى غير علم النفس، وقد أوضح روبرت هولت عام 1985، أنه وبالرغم من أن علم النفس له ماض طويل – بمعنى أن له جذورا كثيرة من الملاحظات العادية والاستبطان تمتد عبر التاريخ الإنساني – وهو أثر على استعمال فرويد لكلمة (الأنا) في البداية، إلا أن تاريخه يمتد عبر فترة زمنية قصيرة، حيث يعد عام 1932 هو البداية الحقيقية لهذا العلم بالرغم من أن كتابات فرويد قبل ذلك كانت تحتوي على الكثير مما ينطوي تحت علم النفس الأنا (العمري، 2008، ص. 21). فلقد تناول فرويد مفهوم الأنا وعلاقته بالهو والأنا الأعلى حيث خصص له جزءا هاما من رسائله: "سيكولوجية الجماعة وتحليل الأنا"1921. و"الأنا والهو"1923 و"الكف والعرض والحصر"1926، ومقالاته: "الإنكلو"1925 و"انشطار الأنا أثناء عمليات الدفاع" و"التحليل النفسي مكتملا وغير مكتمل"1937. والحقيقة أن رجوعه المتكرر إلى "الأنا" وحديثه عن موقعها في الجهاز النفسي ودورها ووظائفها هو رد فعل على الانتقادات التي وجهت إليه بسبب تضخيمه للهو وتعظيمه لدوره على حساب الأنا. ففي أعماله المذكورة يقدم رؤية جديدة إلى مكونات النفس وأنظمتها وعلاقة كل نظام بالنظامين الآخرين. وقد سعى من وراء ذلك إلى إزالة اللبس وتصحيح التصور الشائع عن التحليل النفسي ومهمته واهتمامه أساسا باللاوعي، وتبيان أن الأنا هي أحد المحاور التي يعنى بدراستها. بيد أن التنقيح والتعديلات التي أدخلها على نظريته، لاسيما جانب آليات الدفاع منها، لم تغير من جوهر موقفه من مقومات الشخصية. وبقي الأنا، عنده، ذلك الجزء البسيط من النفس، الملحق بالهو، وهذا ما أثار لدى بعض المتحمسين للتحليل النفسي الرغبة في إلقاء المزيد من الضوء على الأنا وبنيتها ووظائفها (عامود، 2001، ص 343-344).

وبذلك ظهر تيار جديد في التحليل النفسي عرف باسم علم نفس الأنا على أيدي أنا فرويد Anna. Freud وهارتمان Hartman، وتوجت جهود الفرويديون الجدد إجمالا بما قدمه اريك إيركسون Erikson في نظريته التطورية المشهورة، والتي ركز فيها على السياق

الاجتماعي والثقافي الحضاري، والذي فيه ومن خلاله يتطور "الأنا" ويؤدي وظائفه (العمري، 2008، ص. 21).

ومن نافلة القول أن غاية ممثلي هذا الاتجاه لم تكن معارضة علم نفس الهو الفرويدي بعلم نفس الأنا، وإنما تقديم إضافات له وإيضاح الغامض من جوانبه التي كانت مثار احتجاجات وتساؤلات شتى. وتلك حقيقة ينبغي ألا تختفي وراء مصطلح (علم نفس الأنا). فهو وإن كان استعماله يعكس اهتماما خاصا بمحتوى الأنا ودورها في نشاط الشخصية، إلا أنه لا يعبر عن الإطار الذي وضع أتباعه أنفسهم فيه.

إن تركيزهم على الأنا لم يتم إلا في ضوء المبادئ والمسلمات التي وضعها فرويد، كالهو والغريزة الجنسية وأطوارها وأشكالها والعقد النفسية واللاوعي. وفي تحليلهم لبنيتها سلكوا نفس الطرائق التي أنشأها، كتفسير الأحلام والتداعي الحر، وأضافوا إليها تحليل نشاط اللعب(كلين) (عامود، 2001، ص346).

03.3 نظرية إريكسون والأفكار الرئيسية

لقد تعرض فكر فرويد – كما ذكرنا – فيما يخص فكرة الجنس الطفيلي كمحدد حتمي للنمو للنقد، بل وخروج أقرب مناصريه. حيث قاد ذلك إلى المزيد من الاهتمام بقوى داخلية أخرى غير الجنس، كما لفت الانتباه إلى أهمية العوامل الاجتماعية وفاعليات الأنا، والذي ترجم في محاولات عديدة لتلامذة فرويد الهادفة المحافظة على أساسيات فكر فرويد والعمل على نسقه وتطويره وليس رسم بديل له، فجهود جهود آنا فرويد Anna Freud مثلا قادت إلى ما عرف بسيكولوجية الأنا Ego Psychology حيث بدت أفكارها في دراستها للطفولة مشجعة لهذا التوجه، ثم تبعها مجموعة من العلماء أمثال هارتمان Hartman ووايت White ،حيث أدت أفكارهم إلى المزيد من الإيمان بفعالية الأنا وقدرته التكيفية، وأيضا إلى الاعتقاد بتعدد العوامل المؤثرة في نموه وتشكله وقد أفضى هذا التوجه إلى ظهور إريكسون Erikson، كواحد من أهم ممثلي التحليل النفسي المعاصر، وكنتيجة لعمل إكلينيكي وأكاديمي وبحثي متواصل توصل إريكسون إلى بناء نظريته في النمو النفس الاجتماعي للأنا (الغامدي 2010 أ، ص ص. 12–13). وهذه النظرية تمثل الإطار المرجعي للدراسة الحالية.

أولا: نظرية إريكسون في النمو النفس اجتماعي

يرى إريكسون نفسه عضو في المدرسة الفرويدية، وأن إسهاماته في فهم النمو الإنساني تعتمد على إسهامات فرويد ونظريته في التحليل النفسي، إذ تقبل إريكسون المفاهيم الأساسية عند

فرويد وأهمها وجود الشعور Consciousness واللاشعور Unconsciousness وما قبل الشعور Sub- Consciousness والتكوين الثلاثي للشخصية الذي يشمل الهو Id والأنا Ego والأنا الأعلى SUPER Ego(زاهد، 2009، ص. 11).

وعرفت نظرية إريكسون في النمو النفس اجتماعي بين المشتغلين بعلم النفس والتحليل النفسي بسيكولوجية الأنا، وقد قامت على افتراض فاعلية الأنا وقدرتها التكيفية والإبداعية، فهو بناء فاعل وقابل للنمو يمثل الشخصية، وتتجاوز قدراته ووظائفه حل الصراع بين بناءات الشخصية وتوجهاتها ونزاعاتها المتضاربة، كما ركزت النظرية على تأكيد فعالية الأنا وقدرتها التكيفية ونموها مدى الحياة وفقا لمبدأ التطور الذي يتكامل فيه تأثير الاستعدادات البيولوجية والعوامل الاجتماعية والبناء النفسي الاجتماعي الناتج عنهما مدى الحياة (الغامدي، 2010 أ، ص. 13-14).

يرى إريكسون (Erikson, 1963) أن النمو عملية مستمرة من الميلاد حتى الوفاة، يمر فيها الفرد بثمان مراحل وفق مخطط معد مسبقا، يدفعه خلالها استعداده لذلك بيولوجيا ونفسيا واجتماعيا، فكل مرحلة تجد سوابقها في المراحل السابقة، وتجد حلها النهائي في المراحل التالية لها، وفي كل مرحلة تالية هناك إمكانية إيجاد حلول جديدة لمسائل سابقة. ومن خلال تفاعل مكاسب حلول الأزمات النفس اجتماعية تتشكل وتنضج الشخصية، ويعطي إريكسون أهمية كبيرة للعوامل الاجتماعية (المجتمع) في دفع النمو نحو الاتجاه السليم، ويحدد دور العوامل الاجتماعية بالحفاظ على البشرية "maintenance of the human world " (p.243)

وحسب إريكسون، فكل فرد بغض النظر عن جنسه أو عرقه أو الموقع الجغرافي الذي يوجد فيه، سوف يمر بهذه المراحل النفس اجتماعية، وهي مراحل مترابطة فيما بينها بشكل وثيق، يخبر أو يعاش خلالها أزمات أو صراعات مرتبطة بكل مرحلة نمو. ويشير إلى أن كل فرد يواصل التقدم من مرحلة إلى مرحلة بغض النظر عن ما إذا نجح في حل هذه الأزمات أم لا، ولكن طريقة تعامله مع هذه الأزمات (حل الأزمة، أو الفشل) هو ما يؤثر في قدرته على حل الأزمات التالية وعلى نموه النفس اجتماعي إجمالا (Wurdeman, 2015, pp.5-6). ويرى أن حل الأزمات يعتمد على التوازن الإيجابي في خبرة الفرد لقطبي الأزمة، بحيث يتفوق فيه الإحساس بالقطب الايجابي مقارنة بالقطب المقابل والذي يجب أن يبقى عند الحدود المنطقية والمقبولة (الغامدي، 2010 ب، ص. 23).

ويتفق إريكسون مع فرويد على الأهمية السيكولوجية لمرحلة الطفولة، وعلى أن صراعات مرحلة الطفولة يظهر تأثيرها في المراحل اللاحقة. كما أن المراحل الخمس الأولى في نظرية إريكسون تقابل مراحل النمو الجنسي التي افترضها فرويد Psychosexual Stages، إلا أن مراحل إريكسون تمتد إلى ما بعد ذلك لتشمل دورة حياة الفرد بأكملها منذ ميلاده، ومرورا بطفولته ونضجه إلى شيخوخته، مؤكدة على أن نمو الشخصية مستمر خلال دورة الحياة entire life span، والنمو النفسي للفرد خلال هذه المراحل يتفاعل مع محيطه الخارجي المتمثل في الأسرة، المجتمع، والثقافة (زاهد، 2009، ص. 11-12).

ولقد أوجز(Schultz & Schultz, 2013, p. 162) أهم الإسهامات والفروق بين فكر إيركسون وفرويد في النقاط التالية:

- إيركسون شرح بالتفصيل مراحل تطور فرويد.
- فرويد يهتم ويؤكد على مرحلة الطفولة ويقترح أن تشكيل الشخصية يتم فيما يقارب 5 سنوات الأولى من عمر الطفل، ولكن إريكسون اقترح أن الشخصية تواصل تطوير في سلسلة متتالية من ثماني مراحل على مدى العمر بأكمله.
- وضع إريكسون تركيزا أكبر على الأنا أكثر من الهو. ويرى أن الأنا هو جزء مستقل ؛ فهو لا يعتمد على أو يخضع للهو.
- اعترف إريكسون بأثر القوى الثقافية والتاريخية على شخصية الفرد. وحاجج بأننا لا نحكم كليا العوامل البيولوجية الفطرية في العمل في مرحلة الطفولة. على الرغم من أنها مهمة، فإنها لا توفر شرح كامل للشخصية.

وتشير(انجلر، 1991، ص.183) إلى أن إريكسون طور التحليل النفسي الفرويدي بأربع طرق وهي:

- زيادة وتوسيع فهمنا للأنا حيث أظهرها على أنها تمثل حلا إبداعيا للمشاكل التي تظهر من خلال البيئة الثقافية والتاريخية والبيولوجية لكل فرد.
- إريكسون فند مراحل فرويد في النمو جاعلا البعد الاجتماعي أكثر وضوحا وبروزا.
- إريكسون وسع وعمق فهمنا للتطور والنمو لينطوي على دورة الحياة كاملة من الطفولة حتى الكهولة.
- أيضا كشف عن تأثير الثقافة والمجتمع والتاريخ على الشخصية النامية وتصوير هذا في دراسات تاريخية نفسية للعظماء والمشاهير.

والجدول 2.3 يوضح الفروق بين نظريتي فرويد وإريكسون في النمو.

جدول 2.3 الفروق بين نظريتي فرويد وإريكسون في النمو

المقارنة	نظرية الهو فرويد	علم نفس الأنا إريكسون
الهو	أحد مكونات الشخصية نولد مزودين بها لا شعورية، لا أخلاقية	مماثلة ولكن بدرجة اقل قوة
الأنا	يبدأ تطورها من الهو بداية من 6-8 شهور	يبدأ تطورها مستقلة عن الهي بعد الولاة مباشرة
الأنا الأعلى	تشمل المثاليات القيود المغروسة من المجتمع	الأنا الأعلى مماثلة تماما
نمو الشخصية	تكتمل تماما عند حوالي (5 سنوات) من العمر	تستمر مدى الحياة من الميلاد حتى الشيخوخة
المجتمع	مصدر حتمي للصراعات عبء خارجي يفرض على الأنا	ليس من الضروري أن يكون مصدر للصراعات والاحباطات
الطاقة	الليبيدو الطاقة لنفسية التي تحرك كل الأنشطة العقلية	هناك تشابه لكن اهتمام أكبر هنا بالأنا والقوى الاجتماعية
الطبيعة الإنسانية	متشائمة بسبب التأكيد على الاندفاعات المحرمة والقوية للهو	أكثر تفاؤلا لأن القوي الأعظم تخص الأنا العاقلة والمتكيفة

(العمري، 2008، ص. 27)

يتضح من الجدول 2.3: أن إريكسون حافظ على الكثير من أساسيات التحليل النفسي عند فرويد، ومنها بناء الشخصية، وأهمية الخبرات اللاشعورية، وأهمية خبرات الطفولة، وأهمية الطاقة الليبدية (غرائز الحياة Eros أو الجنس ، غرائز الموت Thanatos أو العدوان) ولكن بدرجة أقل قوة . يرى وأيضا أن العوامل البيولوجية واحد من الجوانب المؤثرة على النمو.

إلا أن إيركسون خالف فرويد في فكرة أن النمو يكتمل بعد الخمس سنوات الأولى بشكل أساسي، فهو يرى أن النمو عملية مستمرة طوال الحياة في ثمانية مراحل. كما يختلف عن فرويد الذي يرى أن المجتمع مصدر حتمي للصراعات، عبء خارجي يفرض على الأنا ، بل يرى أنه ليس من الضروري أن يكون مصدر للصراعات والاحباطات. وتعد نقطة الخلاف الأكثر بروز بينهما في تحديد أهم مكون للجهاز النفسي عند كل منهما: فرويد يركز على دور الهو أما ايركسون فيركز على دور الأنا .

ثانيا: المصطلحات الأساسية لنظرية إريكسون

تهدف كل لنظرية إلى اقتراح نموذج لشرح ظاهرة أو ظواهر معينة، ويكون ذلك وفق مجموعة من المسلمات، وهي بذالك تحتاج إلى مجموعة من المصطلحات تستخدمها في شرح تصورها

لموضوع دراستها، والتي تميزها عن باقي النظريات. ونظرية إيركسون كغيرها قدمت مجموعة من المصطلحات، والتالي ذكرها:

1. مبدأ الانبثاق المتعاقب Epigenetic Principle

تخضع مراحل النمو النفس اجتماعي (بأزماتها وفاعليها) لمبدأ مهم هو مبدأ الانبثاق المتعاقب EPIGENETIC PRINCNPLE، وفق خطة قاعدية GROUND PLAN، وهذا يعني أن عملية النمو النفس اجتماعي (متمثلة في الأزمات والفاعليات) تشبه عملية التطور العضوي للكائن الحي قبل ولادته، حيث ينبثق كل عضو لديه من هذه البيئة (رحم أمه) وما تأثر به من عوامل كيميائية أسهمت في تشكيله البيولوجي إلي عوامل اجتماعية ستؤثر في تشكيله النفسي تبعا للمجتمع الذي سيعيش به وثقافة هذا المجتمع. فمراحل النمو النفسي الثمان حسب نظرية إريكسون موجودة في شكل أولي منذ الميلاد وفقا لمبدأ الانبثاق المتعاقب، والذي يشير إلى أن أي شيء ينمو من أساس أو خطة قاعدية للنمو، حيث تظهر وتتطور الأجزاء من هذا الأساس في الوقت المحدد لظهورها وفقا لهذه الخطة. وتطبيقا لهذا المبدأ، يتطور الأنا من خلال تطور أجزائه عن طريق المرور بهذه المراحل التي يحدد كل منها التفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية، ويتمثل كل ذلك بحلول الأزمات واكتساب الفاعليات(زاهد، 2009، ص. 13).

2. الأزمة CRISIS

استخدم إريكسون هذا مصطلح للإشارة إلى بداية كل مرحلة من مراحل النمو النفس اجتماعي في دلالة على التنبيه أن النمو النفس اجتماعي للإنسان وفقا للمنظور التطوري Developmental Perspective يمر بمرحلة حرجة يتم فيها استشعار العجز المتزايد (الحاجة المتزايدة)، وكذا الفرص المتاحة للنمو للتغلب على هذا العجز، ولذا فإن الأزمة نفسها تمثل مصدرا أساسيا للتطور Ontogenetic Source للفعاليات المكتسبة، أو سوء التكيف في المقابل Strengthen Or Maladjustmen، فهي بالتالي لا تعبر عن مشكلة أو تهديد يصعب حله أو مواجهته. تجدر الإشارة إلى أن استشعار هذا العجز ناتج أصلا عن التطور نفسه فالاستقلالية مثلا: لا تمثل أزمة خلال العام الأول لعدم حاجة الرضيع إليها، وحتى ما يبدو استقلالا في هذه السن لا يعدو أن يكون مؤشرا على وجود أساسها. لقد استخدم مصطلح الأزمة للتعبير عن عملية استشعار الحاجة وعدم التوازن الناتج عن ذلك، ثم الكفاح من أجل تحقيقها، بل أن

تحقيقها نفسه يعني بدء أزمة (حاجة) جديدة تصبح أكثر إلحاحا في حينها وتمثل نقله إلى مرحلة جديدة (العمري، 2008، ص ص. 30-31).

ويرى إريكسون أن لكل أزمة من أزمات النمو قطبين أحدهما ايجابي والآخر سلبي، فالفرد يخبرهما (القطبين) معا، مشيرا إلى أن النمو السليم يتطلب غلبة القطب الايجابي على القطب السلبي، وأنه في حال لم يتم حل أزمات النمو بطريقة مرضية، فإنه بالإمكان حل الأزمات السابقة خلال المراحل اللاحقة، كما أن طبيعة حل أزمة كل مرحلة تضيف شيئا محددا للمراحل التالية وتخلق صورة جديدة للمراحل السابقة، وبهذا فهو يعتقد بأنه لن يفوت الأوان أبدا لحل أي أزمة من أزمات النمو (Miller, 2011, p.148).

3. إعادة التشكل Reformulation

يفضى التطور التدريجي في كل مرحلة إلى بنية أو كلية نفسية New Psychological Totality تخضع لإعادة التشكلReformulation لدمجها في كل متكامل، وهذه البنية النفسية الكلية تعتمد على الأجزاء السابقة إلا أنها ليست أيا منها ولا مجموعها (الغامدي ب، 2010، ص. 6).

4. الطقوس Reutilization

هي ممارسات سلوكية ناتجة عن طاقة الأنا Ego Capacity والتي تقر ثقافيا، وكما تعبر عن قوة الأنا وتطوره فإنها تعمل على دعم فاعليات الأنا المكتسبة، فمع نمو الفرد ومروره بالأزمات ومع تطور الأنا يمارس سلوكا محددا يدعم ثقافيا ويتضمن سلوكيات تنسجم مع حاجة نمو الأنا وفاعلياته المكتسبة. وفي انسجام مع اعتقاده بقطبية أزمات النمو وأيضا القوى الناتجة عنها، فقد أشار هنا إلى ميل البعض إلى المبالغة في الممارسات التي حددت ثقافيا في اتفاق مع إمكانيات الأنا في كل مرحلة لدعم تطوره، وهذه المبالغة وبالرغم من أنها تبدو على علاقة بالقطب الايجابي فإن المبالغة فيها يحيلها إلى نوع من العبودية أو الطقسية Ritualism المرتبطة أيضا بالفشل في نمو الأنا نموا متوازنا (العمري، 2008، ص. 34).

04.3 مراحل النمو النفس اجتماعي وفاعلياتها

لقد حدد إريكسون Erikson 1963 في كتابه الطفولة والمجتمع ثمان مراحل يمر بها الفرد خلال دورة الحياة life cycle وسم كل منها باسم المطلب أو الحاجة الحقيقية للنمو في تلك المرحلة. ولكنه في وقت لاحق عدل التسمية بإضافة مصطلح الإحساس بـ " a sense of" لكل مرحلة، وبرر ذلك بأن إضافة مصطلح الإحساس في وصف كل مرحلة يعطي معني أفضل لوصفها. وأكد أن مصطلح الإحساس يشير إلى ثلاث أبعاد، كأن يكون أحاسيس مثل الشعور بالصحة

أو الحيوية، أو شعور بالعكس، وهذه الأحاسيس تشير إلى جوانب خارجية وداخلية، تتضمن الخبرات الشعورية أو اللاشعورية، أو تلك في ما قبل الشعور، كما يمكن أن يكون سلوكا ظاهريا يلاحظه الآخرين، وفي أخر المطاف ينظر للإحساس كحالة داخلية Inner State يمكن التحقق منها فقط عن طريق الاختبارات النفسية والتحليل النفسي(Erikson, 1968, p.97).

والنمو النفس اجتماعي كما افترضه إريكسون يمر بثمانية مراحل. تتمايز فيما بينها بأن لكل مرحلة أزمة أو حاجة نمو فيها، يؤدي حلها الايجابي إلى اكتساب الأنا لفاعلياتها ويؤدي الفشل إلى اكتساب الضد المرضي، وترتبط نتيجة حل الأزمة إيجابا أو سلبا بطبيعة الظروف الاجتماعية والبناء النفسي المكتسب خلال المراحل السابقة. كما يرى إريكسون أن النمو يخضع لمبدأ الانبثاق المتعاقب الذي يشير إلى أن الأزمات والفاعليات موجود في الأصل منذ الميلاد، وأنها قد تتجلى أو تظهر في تصرفات الفرد، غير أنها لا تمثل أزمة، أو تشير إلى اكتساب فاعلية إلا في وقتها المحدد والمتمثل بالمرحلة الخاصة بهما. ويخضع النمو أيضا لمبدأ إعادة التشكل، فحل الأزمة واكتساب الفاعلية سواء سلبا أو إيجابا، ولا يعني أن هذا الحل أو الكسب نهائي، بل إنها تخضع لعملية إعادة التشكل، الأمر الذي يفضى إلى تطور تدريجي في كل مرحلة ينتج عنه بنية جديدة، وهي بدورها تخضع لإعادة التشكل لدمجها في كل متكامل يشكل البنية النفسية الكلية، التي تعتمد على الأجزاء السابقة إلا أنها ليست أيا منها ولا مجموعها. وتستمر هذه العمليات إلى آخر لحظة في حياة الإنسان، يمر خلالها في ثمانية مراحل متمايزة المدة (الغامدي، 2010 أ)، وذلك حسب ما يلي:

المرحلة الأولى: الإحساس بالثقة الأساسية مقابل عدم الثقة الأساسية sense of basic Trust Vs basic Mistrust:

تبد من لحظة الميلاد حتى اكتمال السنة الأولى من العمر، وتقابل هذه المرحلة الفمية Oral Stage في نموذج فرويد. ويشير إريكسون إلى أنه استخدم مصطلح الثقة trust بدلا من الثقة بالنفس Self Confidence لاتساع مدلولها، فإضافة إلى تعبيره عن الثقة بالنفس، فإنه يعكس ببساطة وتبادلية أكبر، كما يعكس ثقة الرضيع في استمرارية وتماثل مصادر الإشباع، وأيضا ثقته في قدرته وإمكاناته لتكييف أعضائه مع حاجاته، كما يشير إلى أنه استخدم مصطلح إحساس Sense للإشارة إلى ارتباط الثقة بما يلاحظ من سلوك ظاهري، وما يشعر به الطفل، وأيضا ما يمكن أن يكون لا شعوريا(الغامدي، 2010 ب، ص.17).

يرى إريكسون أنه بعد حياة نظامية رتيبة محوطة بالدفء والحماية داخل الرحم، يواجه الطفل مع الولادة أول التقاء له بالعالم الخارجي، فيتكون لديه إحساس بالترقب من خلال مزيج من الثقة وعدم الثقة، ويصبح الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة هو الأزمة في مرحلة نموه الأولى والتي يتطلب حلها وكسب فاعليتها على خبرة الفرد المتوازنة لكل من قطبيها (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 276).

عندما تحدث إريكسون عن الثقة في هذه المرحلة من عمر الطفل فقد قصد بها قدرة الطفل على الثقة بالعالم من حوله من خلال أمه أو من يرعاه، فهي التي ترعاه وتؤمن احتياجاته كلها في الوقت وبالقدر المناسبين فيشعره ذلك بأن هناك ترابط ما بين احتياجاته وبين عالمه، فالمقصود بالثقة الأساسية Basic Trust هو إحساس الطفل بأن العالم المحيط هو مكان آمن نسبيا، والمقصود بعدم الثقة الأساسية Basic Mistrust هو إحساس الطفل بان عالمه المحيط خطر وغير آمن (زاهد، 2009، ص. 17).

بالنسبة للوليد، فإن الإحساس بالثقة يتطلب شعورا بالراحة الجسمية، والحد الأدنى من تجربة الخوف وعدم الثقة، فإذا ما توفر له ذلك، فإنه سيبسط ثقته إلى تجارب جديدة تساعده على النمو نفسيا وعلى تقبل الخبرات الجديدة برضا، ومن ناحية أخرى: ينشأ الإحساس بعدم الثقة من الخبرات الجسمية والنفسية غير المرضية، وتؤدي إلى الخوف من توقع المواقف المستقبلية (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 276).

من جانب ثاني يرى إيركسون أنه من الضروري أن يخبر الفرد القليل من الإحساس بعدم الثقة في جميع الأعمار من أجل الكشف عن خطر وشيك أو عدم الراحة، والتمييز بين الأشخاص الصادقين وغير الصادقين. ومع ذلك، فإن غلبة القطب السلبي (عدم الثقة) لدى الطفل، أو في أي وقت لاحق لدى البالغ، فإن ذلك قد يؤدي إلى الإحباط، الانسحاب أو الانعزال، الشك المرضي، عدم الثقة بالنفس (Miller, 2011, p. 151).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها الأولى، فإن الطفل يحس بالثقة بيئته وكذلك بنفسه إذا تم حلها بنجاح. وفي حال فشل في حلها بتغلب الإحساس بعدم الثقة، فإن الطفل غالبا ما يحس بعدم الثقة في العالم، وربما يستمر هذا الإحساس طوال حياته (Macnow, 2016, p.219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية الأمل Hope أو الضد المرضي الانسحاب Withdrawal.

مخرجات الأزمة الأولى: الأمل مقابل الانسحاب Hope Vs Withdrawal

فاعلية الأمل Hope: الأمل، الفاعلية الأولى المكتسبة، وتنبثق من الحل الايجابي لأزمة الثقة، وهو أمر أساسي للحياة والمعيشة، ويمد الفرد بشعور غريزي من اليقين في سياقه الاجتماعي. وفاعلية الأمل تنبثق من علاقة الثقة بموضوع الحب الأول (الأم أو من يقوم مقامها)، ويتم اكتسابها من خلال استمرار خبرات الثقة مع الآخرين وفي التجارب. والأمل ضروري لتصور مستقبل إيجابي، وتطوير نوع معين من الإيمان المرتبط بمرحلة البلوغ (Markstrom et al, 1997, p.710)، كما يشير إريكسون إلى أنه لا يمكن للأنا أن يبقى متماسكا من غير أمل وإرادة، ويعرف الأمل على أنه" الاعتقاد بإمكانية تحقيق الأماني بالرغم من الرغبات الملحة والحاجات الأولية والتي تبدأ ضغطها مع بداية الحياة كضرورة لمساعدة الفرد على البقاء، فمع الأمل يتعلم الفرد عدم الاستسلام للإحباط والمعوقات" (الغامدي، 2010، أ، ص ص. 26-27).

الضد المرضي الانسحاب Withdrewal: هي نتاج الفشل في حل أزمة الثقة، وترتبط بغياب التوقع المعرفي والانفعالي مما يؤثر سلبا على حياة الفرد في هذه المرحلة والمراحل التالية، إذ يعزز التشاؤم والانسحابية، ويعيق حل أزمات النمو التالية (الغامدي، 2010 أ، ص. 27).

المرحلة الثانية: الإحساس بالاستقلال مقابل الخجل والشك sense of Autonomy Vs Shame and Doubt:

يبدأ الطفل فيما بين الشهر 12 أو 15 حتى نهاية السنة 3 في تأسيس المكون التالي للشخصية السليمة حيث تنصرف معظم طاقاته نحو تأكيد ذاته من حيث هو إنسان له عقل وإرادة خاصة به، ويتضح ولع الأطفال بالاستطلاع، ويصبح الطفل أقل اعتمادا على الآخرين وأكثر استقلالا بنفسه. والمهم في هذه السنوات هو إحساس الطفل بالاستقلال، أي إحساسه بأنه إنسان مستقل ومع ذلك فهو قادر على أن يستخدم مساعدة الآخرين وتوجيههم في المسائل الهامة. وتقابل هذه المرحلة الشرجية في نموذج فرويد (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 279).

كما هو الحال في المرحلة السابقة فإن هناك أساس فسيولوجي، يتمثل في نضج الجهاز العضلي، وما يترتب عليه من تآزر وتوافق عدد من أنماط الحركة والفعل المتصارعة المختلفة: كالإمساك بشيء وتركه، والمشي، والكلام، والقبض على الأشياء وتناولها بطرق معقدة، ويصاحب هذه القدرات وينشأ عنها حاجات أساسية تدفع الفرد لأن يستخدمها في الكشف

والإمساك بشيء، وإسقاطه والاحتفاظ والنبذ أو الهجر، ويصحب كل هذا إرادة مسيطرة هي "أنا أفضل" إرادة تتحدى في إصرار وباستمرار ما يقدم له من عون.

ومن الضروري أن يعيش الطفل المرة بعد الأخرى خبرة أنه شخص حر، يسمح له بأن يختار الطريق الذي يسلكه، فلا بد أن يكون له حق الاختيار بين الجلوس والوقوف، وبين التقدم والاقتراب من الزائر، أو الاستناد إلى ركبة أمه...، وهذا ما يساعد الطفل على تنمية هذا الإحساس المتمثل في الاعتماد على الذات والكفاءة التي نسميها استقلالا. ويقصد بالاستقلال Autonomy إحساس الفرد بقدرته على ضبط نفسه، وبأنه يستطيع القيام بما يريد. وإحساس الطفل ورغبته في الاستقلال هذه تنمي لديه القدرة على تأجيل إشباعه لدوافعه وعدم الاستسلام لها كحتميات تقتضي الإشباع المباشر الذي لا يحتمل التأجيل(عبد المعطي وقناوي، 2001، ص ص.279-281).

ويرى إريكسون أن مسألة تدريب الطفل على ضبط الإخراج تعتبر نموذجا أساسيا لجميع مشكلات هذه المرحلة، ويشير إلى أن غلبة أي من قطبي هذه المرحلة تعززه الثقافة التي يعيشها الأفراد، فالإمساك قد يتحول إلى نوع من الكبت والتقيد، أو يكون نمطا من الاهتمام المبالغ فيه كالتملك والبخل. كما يشير إلى أن حل هذه الأزمة يعتمد على حل الأزمة السابقة وكسب فاعليتها (الغامدي، 2010، ب، ص ص. 20-22).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها الثانية، فإن الطفل يحس بالاستقلال كنتيجة لقدرته على ممارسة السيطرة على العالم وممارسة الاختيار وكذلك ضبط النفس، ويؤدي الفشل في حلها إلى غلبة الإحساس بالخجل والشك، واكتساب الفرد لصفة الضبط الخارجي (Macnow, 2016, p.219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية الإرادة Will أو الضد المرضي القهرية Compulsion.

الفاعلية الثانية: الإرادة مقابل القهرية Will Vs Compulsion

الإرادة Will: الإرادة، مثل الأمل، هي أساسية للغاية في الحياة نفسها، وفي قدرة الأنا على البقاء سليمة. يرتبط اكتسابها أساسا بحل أزمة المرحلة النفس اجتماعية الثانية الاستقلال مقابل الشعور بالخجل، والإرادة لا تعني العمدية أو القصدية willful، حيث يعرف إريكسون 1964 الإرادة بأنها: "عزم أو إصرار الفرد الثابت على ممارسة حرية الاختيار وضبط النفس". وتنمو هذه الفاعلية من خلال معرفة الفرد أن لديه القدرة على التحكم وتوجيه مجريات حياته والاستمرار في ذلك(Markstrom et al, 1997, p.710).

الضد المرضي القهرية Compulsion: هي نتاج الفشل في حل أزمة المرحلة الثانية، وتبني هذا الضد المرضي يعيق كسب فاعلية الإرادة، ويتعداه إلى إعاقة حل أزمات النمو التالية وكسب فاعلياتها. ويشير إريكسون 1968 إلى أن الفشل التدريجي في حل أزمة الاستقلال لدى الطفل يزيد من إمكانية هيمنة الضد المرضي لهذه المرحلة (القهرية) (Markstrom et al, 1997, p.710)

المرحلة الثالثة:الإحساس بالمبادرة مقابل الشعور بالذنب Sense of Intuitive vs. Guilt:

تسود هذه المرحلة النمائية حياة الطفل في العامين الرابع والخامس (فترة ما قبل المدرسة أو الطفولة المبكرة)، تقابل المرحلة الأوديبية في نموذج فرويد، تتميز بالنضج الحركي والعقلي واللغوي فيها، وما يرتبط بذلك من قدرة على اللعب والخيال، واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، وما يقابل هذا التقدم من ارتفاع لمستوى التوقعات والقيود الاجتماعية (الغامدي، 2010، أ، ص. 25).

يعتمد حل هذه الأزمة على كسب فاعليتها وعلى سلامة النمو في المرحلتين السابقتين، وتوفر البيئة المشجعة للمبادرة والتجريب، حيث يساهم الجو الأسرى المناسب وتشجيع الوالدين للطفل ودعم سلوكه المتسم بالمبادرة والتعبير عن النفس وحب الاستطلاع وتجريب أفكاره وقبول خيالاته في دعم سلوك المبادر والحد من مشاعر الذنب(الغامدي، 2010 ب، ص. 26). ويحدث في هذه مرحلة تطور كبير للطفل في مجال الحركةlocomotion واللغةlanguage والخيال imagination، إضافة إلى تمتع الطفل بالنشاط والطاقة والحماس. كل ذلك يدفع بالطفل لاكتشاف العالم من حوله وإشباع فضوله المتزايد خاصة مع تزايد شعوره بنفسه وإحساسه بذاته، فيحاول إثبات وجوده بالتدخل في كل ما حوله وهو ما أطلق عليه إريكسون المزاج التطفلي The Intrusive Mode فنراه تارة يرفع صوته ليسمعه الآخرون وتارة يتطفل على الكبار محاولا تقليدهم ومشاركتهم أنشطتهم، وتارة يستسلم لفضوله محاولا اكتشاف المجهول بنفسه. ويمثل اللعب في هذه المرحلة جزءا مهما من ذات الطفل وعالم خاص به من صنع خياله الواسع ممزوجا بواقعه الذي يعيش فيه، حيث يكثر الطفل من اللعب الإيهامي خصوصا كنوع من التنفيس عن مشاعره السلبية. كما تشهد هذه المرحلة بداية ظهور الأنا الأعلى لدى الطفل حيث يكون قد تأسس بداخله صوت Inner Voice يعلق على أفعاله ويحذره ويهدده ويوجه سلوكه مستمدا كل ذلك من معايير والديه، ويشكل هذا حجر الزاوية في معاييره الأخلاقية (زاهد، 2009، ص ص. 19-20).

وتتميز علاقة الطفل بأبويه في هذه المرحلة بمضاعفات أوديبية، ذلك أن إريكسون لا يشك في مسألة تعلق الطفل بأبيه من الجنس الآخر، فالصبي يميل إلى القرب من أمه: باعتبارها أقرب موضوع للحب، وذلك لأنها هي التي هيأت له الراحة الدائمة، وتكون الأم كذلك مستعدة لقبول وتشجيع تعلق الطفل بها لأنها تحسن أيضا بذكورته كرجل... ومع ذلك فإن الصبي يشعر بإعجابه بأبيه الذي يمثل رموز الذكورة المتمثلة فيه. أما البنت: فإنها تميل أكثر لتوجيه رغبتها إلى الرجال كأهل للثقة وأقربهم مثالا لها، ومع ذلك فهي تستمر مع الأم التي ترمز لكل ما هو متجسد في صراعاتها نحو الأنوثة (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 283) تتأثر علاقة الطفل بوالديه بالمضاعفات الأوديبية التي تسهم في شعور الطفل بالذنب عند ميله لأحد الوالدين على حساب الآخر. وبالإضافة إلى عقدة الخصاءCastration Complex التي تنشأ عن تضارب الرغبة الطفولية في الحصول على اللذة والإثارة Infantile Sexuality مع تحذير الأنا الأعلى لديه من التمادي في ذلك Taboo، ويؤدي كل هذا إلى حسم أزمة هذه المرحلة حيث يعي الطفل أنه فرد في هذا المجتمع وأن هناك مهام وتحديات عليه الاضطلاع بها ليثبت وجوده لنفسه ولمن حوله (زاهد، 2009، ص. 19).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها الثالثة، فإن الطفل يحس بالمبادرة كنتيجة لقدرته على بدء الأنشطة، وعلى التمتع بالإنجاز، والشعور بالهدف. ويؤدي الفشل في حلها إلى غلبة الإحساس بالشعور بالذنب، ويسيطر على الطفل الخوف من العقاب، والذي قد يؤدي به إلى كبح رغبته في المبادرة، أو التعويض من خلال التباهي (Macnow, 2016,p. 219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية الغرضية Purpose أو الضد المرضي الكبح Inhabitation.

الفاعلية الثالثة: الغرضية (الغائية) مقابل الكبح Purpose Vs Inhabitation

الغرضية (الغائية) Purpose: هي الفاعلية الثالثة للأنا، تكتسب نتيجة للحل الايجابي لأزمة المبادرة وتعني " اكتساب الفرد القدرة على تحديد أهداف ذات معنى وقيمة بالنسبة إليه والسعي لتحقيقها من غير إعاقتها بخيالات الطفولة أو مشاعر الذنب أو الخوف من العقاب"(الغامدي، 2010 أ، ص. 29).

يرى إيركسون أن سلوك اللعب ضروري في تطوير الغرضية أو الغائية لأنه يمكن الطفل من تحديد أين يبدأ الواقع وأين ينتهي الخيال، كما أن قدرة الطفل على لعب الأدوار يسهم بدرجة

كبيرة في تطوير الإحساس بالغرضية أو الغائية خلال حياته، كما يسهم في زيادة كفاءة الأنا(Markstrom et al, 1997, p.710).

الضد المرضي الكبح Inhabitation: هو نتاج الفشل في حل أزمة الاستقلالية، والذي يشير إلى امتناع الفرد عن القيام بأي مبادرة لفعل شيء أو تحقيق هدف أو تجريب فعل ما خوفا من الفشل وما يفضي إليه من مشاعر ذنب. هذه المشاعر والتي يجب في الظروف العادية أن تخبر بدرجة معتدلة يمكن أن تتحول في مثل هذه الحالة إلى مشاعر عصابية مرضية(الغامدي، 2010 أ، ص. 30).

المرحلة الرابعة: الإحساس بالكفاية مقابل الشعور بالنقص Sense of Industry Vs Inferiority:

تبدأ هذه المرحلة في حوالي السادسة من العمر، وتمتد لفترة خمس أو ست سنوات، المقابلة لمرحلة الكمون عند فرويد والتي يتم فيها كبح الطاقة الجنسية الأوديبية، ويتزامن هذا مع تغير كيفي في جوانب النمو المختلفة البدنية والعقلية والاجتماعية(الغامدي، 2010 ب، ص. 28).

يشير إريكسون إلى أن هذه المرحلة تبدأ لدى الطفل عندما يتجاوز مرحلة الخيال الخصب، إنها مرحلة بداية خوض غمار الحياة Entrance Into Life، وأول محطات الحياة في هذه المرحلة هي المدرسة، حيث يتلقى جميع الأطفال من مختلف الثقافات والمجتمعات في العالم نوعا من التعليم المنظم، فالطفل الآن لديه الاستعداد البيولوجي لتلقي العلم والثقافة، وفيها يتباطأ النمو الجسمي ويتجه إلى تقوية ودعم العضلات والأطراف، وينشغل الطفل عن ميوله الغريزية مع ازدياد مداركه فتتوجه طاقاته لاكتساب المعرفة والتعلم وينصرف كلية إلى المجتمع الجديد من حوله والذي يضم رفاقه وأساتذته، فنجده يوجه نشاطا متزايدا لتحديد مكانته بين رفاقه، حيث يمثل الرفاق أهمية كبيرة للطفل في هذه المرحلة ليس للعب فحسب بل وكمصدر لتحقيق الذات خارج نطاق الأسرة. ويظل اللعب مهما عند الطفل ولكنه يختلف عن اللعب في المرحلة السابقة، لأن الخيال الخصب الذي يشكل أساس اللعب في المرحلة الثالثة يروض في هذه المرحلة ويميل الطفل إلى اللعب التشاركي مع الرفاق حيث يبدي الطفل فهما وإتباعا أفضل لقواعد اللعبة عن ذي قبل، وهكذا يبذل الطفل كل ما يستطيع من جهد للنجاح أفضل على الصعيد الأكاديمي والاجتماعي وهو ما أطلق عليه إريكسون الانجاز Industry ويتمثل ذلك في التحصيل الدراسي ومشاركة الأقران في اللعب وإجادة المهارات الاجتماعية ساعيا للاحتفاظ بمكانة مقبولة بين رفاقه كي لا يصبح عمله وإنجازه في مستوي أقل من عملهم وإنتاجهم الأمر

الذي يشعره بالنقص. وهو بهذا الأداء الجيد والنجاح في تحصيله الدراسي وفي علاقاته الاجتماعية الجديدة يستطيع تخطي أزمة هذه المرحلة مكتسبا فاعليتها ونجاح الفرد في حل أزمة هذه المرحلة يساعده على تخطى الأزمة القادمة (أزمة الهوية).

وعلى العكس من ذلك فان الفشل في الانجاز الذي ينتج إما لإخفاق الطفل في تخطى الأزمة السابقة وتعلقه بأمه وميله إلى البقاء معها أكثر من ميله للمعرفة ورغبته في لعب دور الطفل الصغير المدلل أكثر من تجربة كونه تلميذ المدرسة المنظم، إما لاستمرار إحساسه بمشاعر الذنب لعدم قدرته على ترك خيالاته الطفولية، وإما لقسوة المعلمين أو عدم تقبل رفاقه له، يؤدى لشعوره بالنقصInferioity الذي يعني النظرة الدونية التي يقيم بها الفرد نفسه شاعرا بأنه أقل من الآخرين وأنه لا يستطيع مجاراتهم فضلا على التفوق عليهم.

كما أن مشاعر النقص إذا عولجت بطريقة ايجابية تؤدى إلى فائدة لكل من الفرد والمجتمع لأنها تؤدي إلى تحسن مستمر في مواجهة المواقف المختلفة، حيث يؤكد إريكسون على أهمية الخبرة المتوازنة للقطبين إذ تمثل الخبرة السلبية ضرورة نمو يجب التعرض لها باعتدال دون إفراط ليكتسب الأنا نموه السوي المتوازن(زاهد، 2009، ص ص. 20-21).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها الرابعة، فإن الطفل يحس بالكفاءة كنتيجة لقدرته على استخدام قدراته وذكائه، وقدرته على التأثير بالطريقة التي يرغب بها. ويؤدي الفشل في حلها إلى غلبة الإحساس بالشعور بعدم الكفاية، وعدم القدرة على التصرف بطريقة صحيحة، و إلى انخفاض تقدير الذات(Macnow, 2016,p. 219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية القدرة Competence أو الضد المرضي الخمول Inertia.

الفاعلية الرابعة: القدرة مقابل الخمول Competence Vs Inertia

القدرة Competence: تعني رغبة الفرد في الانجاز واقتناعه بقدرته على تحقيق ما يريد انجازه من مهام وأهداف مستشعرا كفاءته على القيام بذلك (زاهد، 2009، ص. 21).

يرى إريكسون أن اكتساب فاعلية القدرة أو الكفاءة يسهم في زيادة القدرة على تحمل المسؤولية والمهارة في لعب الأدوار أثناء مرحلة الرشد، ويشير إلى أن تعريض الطفل لمختلف الأدوار والمسؤوليات يسهم في إعداده للمشاركة التعاونية في بيئته الاجتماعية. ويؤكد على أن اكتساب فاعلية القدرة ضروري ومهم لنمو الأنا والحفاظ على قوتها، فبدون فاعلية القدرة، لا يمكن لفاعليات الأنا الثلاث السابقة أن تعد الطفل بشكل كامل لأدوار ومسؤوليات الكبار (Markstrom et al, 1997, p.710).

الضد المرضي الخمول Inertia: هو نتاج الفشل في حل أزمة الاستقلالية لأي من المتغيرات البيولوجية أو الاجتماعية أو حتى التركيب النفسي السابق، وتبني هذا الضد المرضي يعيق أي إنتاجية ذات قيمة، ليس في مرحلة الطفولة بل وخلال مراحل الرشد المختلفة، كما يعيق فاعلية الأنا ككلية جديدة بعد إعادة تشكيل الفاعليات السابقة(الغامدي، 2010، أ، ص. 30).

المرحلة الخامسة: الإحساس بالهوية مقابل اضطراب الدور Sense of Identity Crisis Vs. Role Confusion:

تعرف هذه الفترة العمرية بمرحلة المراهقة وتقابل المرحلة الجنسية في نموذج فرويد، وتحتل هذه المرحلة مكانة خاصة عند إريكسون، بل أن هناك من يرى أن فكرة تشكل الهوية هي من أهم ما قدمه في نظريته، إلا أن أهميتها لا تقلل من أهمية ديناميكية التطور المتعاقب مدى الحياة(زاهد، 2009، ص. 22). وتشمل هذه المرحلة ما وصفه إريكسون بالثورة الفسيولوجية(Macnow, 2016, p. 219)، ففيها تحدث زوبعة النمو بعد الكمون الشديد في المرحلة السابقة، فالجسد يعود مرة أخرى ليقحم نفسه على الوجود من خلال نموه المفاجئ في الحجم والشكل، علاوة على التغيرات الكيميائية "الهرمونية"، مما يصيب الشاب بهزة في كيانه تجعله يفقد التعرف على نفسه، فيسأل في إلحاح وبعمق: "من أنا"؟، وهنا تبرز مشكلة الهوية التي تكون جوهر الصراع في هذه المرحلة في حياة الإنسان (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 289).

تظهر أزمة هذه المرحلة في بحث الفرد عن هويته متمثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط المرتبط بمحاولة المراهق تحديد معني لوجوده في الحياة ومن خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معني أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني، ويرتبط اجتياز هذه المرحلة بما حققه الفرد في المراحل السابقة حيث أن هوية الفرد هي عبارة عن التكامل بين توحدات المكتسبات السابقة بجانبيها الايجابي والسلبي(زاهد، 2009، ص. 22).

وتعرف الهوية بأنها حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفردIndividuality ، والوحدة والتآلف الداخلي Inner Wholeness and Synthesis، والتماثل والاستمرارية Sameness and Continuity المتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه ومستقبله، وهو ما يعني إحساسه بأن تكوينه النفسي (بناء الأنا) يمثل استمرارية لماضية ويمهد لمستقبله على الرغم من تطوره، وأخيرا الإحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي Inner and Social Solidarity. وتظهر هذه الوحدة

في محاولة الفرد تحديد معنى لوجوده من خلال تبني أيديولوجيات وأهداف وقيم وأدوار محددة يحدد ذاته من خلالها. ويترجم المراهق هذه العملية من خلال محاولته الوصول إلى إجابات لتساؤلات مثل (من أنا؟ وماذا أريد؟ و إلى أين اتجه؟)(الغامدي، 2010 ب، ص.31)

يعتمد تخطى أزمة هذه المرحلة على جانبين مهمين هما مكتسبات المراحل السابقة من جهة، ودور المجتمع من جهة أخرى، فتمتع الفرد بالأمل والإرادة والغرضية والقدرة يجعله شخصا واثقا في نفسه وفي الآخرين، قادرا على تجريب الأدوار والاختيار بين البدائل المختلفة، وعلى بلوغ الأهداف المرجوة، وعلى العكس من ذلك فإن عدم ثقته بنفسه وبالآخرين وفشله في تحديد أهداف، وبالتالي عدم قدرته على الانجاز يؤدى إلى اضطراب هوية الأنا لديه. ويلعب المجتمع كذلك دورا بالغ الأهمية في مساعدة الفرد على تخطى هذه الأزمة، وذلك عن طريق توفير مناخ ملائم للمراهقين بالتوعية الهادفة المنظمة من ناحية، وبإتاحة فترة مناسبة تؤجل فيها التوقعات الاجتماعية Psychosocial Moratorium من ناحية أخرى، من خلال إتاحة فرص تجريبية للمراهقين بدون ضرورة الالتزام الآني بها، مما يساعدهم على اكتشاف ذواتهم ومعرفة قدراتهم واتجاهاتهم وتحديد هوياتهم (زاهد، 2009، ص. 23).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها الخامسة، فإن المراهق يحس بالهوية في حال كان قادرا على رؤية نفسه كشخص متفرد ومتكامل. ويؤدي الفشل في حل صراع هذه المرحلة إلى الارتباك حول هوية الفرد وعدم القدرة على بلورة الشخصية (Macnow, 2016, p.219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية التفاني Fidelity أو الضد المرضي تجاهل الدور Role Repudiation.

الفاعلية الخامسة: التفاني مقابل تجاهل الدور Fidelity Vs Role Repudiation

التفانيFidelity: هي الفاعلية الخامسة للأنا، تكتسب نتاج حل أزمة الهوية في مرحلة المراهقة، والتي تعني الإحساس الايجابي بالولاء والقدرة على التعايش مع المجتمع بالرغم ما فيه من سلبيات لا يوافق عليها الفرد ساعيا للمشاركة في التطوير البناء لهذا المجتمع الذي يحبه وينتمي إليه ويشكل جزءا منه. وتجدر الإشارة هنا إلى عدم المبالغة والإفراط في تحقيق الفرد لهويته وتفانيه الزائد عن الحد مما يجعله متعصبا، فهو في هذه الحالة يكون قد اكتسب فاعلية سلبية بإفراطه غير المتوازن نحو القطب الايجابي، أطلق عليها إريكسون " التعصب Fanaticism" الذي له نتائج سلبية خطيرة ليس على الفرد وحده بل وعلى المجتمع بأكمله.

فهؤلاء المتعصبين يؤمنون بأن طريقهم وحده هو الصائب دونما أي اعتبار لحق الآخرين في الرفض أو الاختيار (زاهد، 2009، ص. 23).

الضد المرضي تجاهل الدور Role Repudiation:

يعني الرفض الداخلي لدى الفرد لفكرة كونه إنسانا بالغا ومتحملا للمسؤولية أي رفضه لحاجته لتحقيق هويته مما يجعله ينحرف عن المعايير المقبولة، فيلجأ إلى سلوكيات شاذة قد تكون خطيرة جدا كالاندماج مع المجموعات المنحرفة وتبني هوية سالبة. وهكذا تكثر الانحرافات السيكوباتية والسلوك الجانح، إذ تفضل هذه الفئة من المراهقين أن يكونوا لاشيء " no body" أو يكونوا أشخاصا سيئين" bad" على أن يكونوا شيئا ما(زاهد، 2009، ص. 24). ويترجم هذا من خلال التردد في الاختيار والالتزام بخيارات أو أهداف أو أدوار محددة مما يعني استمرارية خبرته للأزمة (تعليق الهوية) كنتيجة لفقد الثقة بالنفس، وافتقاد مشاعر الأمن، والميل للخجل، كما أنه قد يواصل تبني هذا الضد المرضي إلى درجات أعمق من الانحراف(الغامدي، 2010 أ، ص. 31).

المرحلة السادسة: الإحساس بالألفة مقابل العزلة Sense of Intimacy Vs. Isolation:

تتجاوز هذه المراحلة نموذج فرويد في النمو النفس جنسي المنتهي في المراهقة، إلا أنها لم تخرج عن فكره، حيث يشير إريكسون إلى مقولة فرويد: بأن أفضل ما يمكن أن يقوم به الراشد هو أن يحب ويعمل To love and work، وهي مقولة تستوعب خصائص المراحل الثلاث من نموذج إريكسون، وينطوي تحت هذا المعنى ما تعنيه أزمة هذه المرحلة الألفة مقابل العزلة (الغامدي، 2010، ب، ص.34).

لقد أطلق إريكسون على هذه المرحلة اسم مرحلة الإحساس بالألفة، لأن النضج النفسي يتطلب ألفة اجتماعية مع شريك من الجنس الآخر، ليتمكن من اختيار شريك في العلاقات الزوجية باعتباره إنسانا وكائنا اجتماعيا، وتبلغ قوة النضج النفسي عندما يلتقي القرينان اللذان تكمل هوية كلاهما الأخرى في بعض النقاط الأساسية والتي تنضج بالزواج. وتعتبر هذه المرحلة تتويجا وتنفيذا لما كان مؤجلا في المرحلة السابقة، فتتحول مشكلة اختيار المهنة ورفيقة الحياة إلى الالتزام بممارسة هذا الاختيار وتنفيذه في مجال الواقع الاجتماعي، وهي بمثابة الانتقال من حالة الثورة إلى حالة الإنجاز والتطبيق، وتحول إلى حالة من التكيف النسبي مع الواقع(عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 294).

فبعد عثور الفرد على هويته تتطلع الأنا وتتوق للاندماج مع آخرين لمشاركتهم حياتهم والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع (المهنة) والزواج وتكوين الأسرة. فالألفة Intimacy هي شعور الفرد بحاجته ورغبته واستعداده لإقامة علاقة حميمة ووثيقة مع الآخرين (الزوج ،الأصدقاء ،أفراد المجتمع) مما يجعل منه عضوا فاعلا في الارتباط بمختلف المؤسسات الاجتماعية (كالأسرة والعمل وغيرها)، إذ أن الفرد لديه الآن رؤية واضحة عن نفسه ودوره ولم يعد يخاف ذلك الشعور بفقد الذات Losing Yourself الذي جربه في المرحلة السابقة، فعلى سبيل المثال: إن قرار الزواج والارتباط بالجنس الآخر في هذه المرحلة لا ينبع عن الرغبة في إثبات الذات كما في علاقات المراهقة التي يحاول فيها المراهق إيجاد ذاته عن طريق علاقة ثنائية، بل هو قرار صادر عن أنا مستقلة لشخصين Two Independent Egos يريدا خلق شيء أبعد من ذاتيهما(زاهد، 2009، ص. 25).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها السادسة، فإن الفرد يحس بالألفة في حال كان قادرا على الحب، وعلى إقامة علاقات حميمة مع الآخرين، وعلى الارتباط بشخص من الجنس الأخر يتشارك معه نفس الأهداف. ويؤدي الفشل في حل صراع هذه المرحلة إلى عدم قدرة الفرد على الوفاء، والانعزال، والابتعاد عن الآخرين والمثل العليا، والأفراد المنعزلين هم إما منطوين على أنفسهم أو قادرين على إقامة علاقات سطحية فقط مع الآخرين(Macnow, 2016, p.219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية الحب Love أو الضد المرضي الحصرية Exclusivity.

الفاعلية السادسة: الحب مقابل الحصرية Love Vs Exclusivity

الحب Love:هي الفاعلية السادسة للأنا، تكتسب نتيجة للحل الايجابي لأزمة الألفة ويستخدم إريكسون مصطلح الحب هنا بمعنى أوسع حيث يعني" حبا فاعلا مختارا يتطلب التفاني المتبادل" فهو هنا نتاج تطور التفاني في مرحلة المراهقة والذي يعني الالتزام بأيديولوجية من جانب واحد، ليصبح في هذه المرحلة علاقة حميمية ذات معنى وقيمة عالية متبادلة بين شخصين متساويين يقدم فيها كل فرد قدرا متساويا من العطاء والالتزامات"(الغامدي، 2010أ، ص. 34). في حين يؤدي الإفراط في الألفة يؤدي إلى " تعدد العلاقات Promiscuity " التي لا ضابط لها ولا عمق فيها على الصعيد العاطفي والشخصي والاجتماعي. وبالرغم من كثرتها

وتوسعها، إلا أنها في جوهرها علاقات سطحية هشة، يسهل تكوينها ويسهل أيضا إنهاءها لافتقارها إلى العمق اللازم والأساس الجيد الذي يحافظ عليها(زاهد، 2009، ص. 25).

الضد المرضي الحصرية Exclusivity:

تبني هذا الضد المرضي هو نتاج الفشل في حل أزمة هذه المرحلة، كما يرتبط بطبيعة بناء الأنا في المراحل السابقة بصفة عامة، وفي مرحلة المراهقة بوجه خاص. فالحصرية تشير إلى عزوف الفرد عن الانخراط في العلاقات مع الآخرين سواء كانت علاقة حب أو صداقة أو حتى علاقة اجتماعية، مكتفيا بالاستغراق في الذات مما قد ينمي لديه شعورا بالكراهية للمحيط الخارجي(زاهد، 2009، ص. 25).

المرحلة السابعة:الإحساس بالإنتاجية مقابل الركود Sense of Generativity Vs Stagnation:

تعد هذه المرحلة أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء. فبعد أن يمارس الإنسان اختياره في مجال "الحب والعمل" فيتزوج ويرسخ أساس الاستقرار الأسري، ويختار العمل الذي يستطيع من خلاله من أن يحقق ذاته ويصل إلى نقطة يسأل فيها، وماذا بعد؟ (عبد المعطي وقناوي، 2001، ص. 295)

يواجه الفرد في هذه المرحلة أزمة الإحساس بالإنتاجية مقابل الركود، حيث يواجه الفرد مسؤوليات جديدة تتعلق بتربية الجيل الجديد وإعداده للحياة، والمساهمة في توفر حياة أفضل له. وتنسجم هذه المسؤوليات الجديدة مع حاجة الراشدين إلى الشعور بالنفع وأن هناك من يحتاجهم فعالا.

ويرتبط حل أزمة الإنتاجية بحل الأزمات السابقة وتشكل أنا على درجة من التماسك والفاعلية، وأيضا توفر الظروف الاجتماعية المناسبة والداعمة لاستمرارية فاعلية الفرد كعضو مساهم في الحياة الاجتماعية، حيث يؤدي ذلك إلى الإحساس بالمسؤولية تجاه الأجيال الجديدة، ويترجم من خال الإنتاجية سواء بصورة مباشرة أو من خلال المساهمة في بناء مجتمع أفضل لحياة أفضل (الغامدي، 2010ب، ص.36-37).

والإنتاجية Generativity هي امتداد مستقبلي للألفة وما اكتسبه الأنا فيها من فاعلية الحب وتختلف عنها في كون الفرد أقل أنانية وتفكيرا في نفسه وأكثر اهتماما بغيره، إذ أن الحب والعطاء في مرحلة الألفة يكون متبادلا من طرفي العلاقة سواء كانت علاقة حب أو علاقة

صداقة، فكل طرف يعطي متوقعا التقدير وبالتالي المعاملة بالمثل من قبل الطرف الآخر بينما يكون الحب والعطاء في مرحلة الإنتاجية بلا حدود وبدون مقابل(زاهد، 2009، ص. 26).

وعلى العكس من ذلك فإن عدم توفر الشروط السابقة يمكن أن يفضي إلى اضطراب نمو الأنا، وهذا قد يأخذ صورة تبدو إيجابية للوهلة الأولى تتمثل في شكل المبالغة في الإنتاجية إلى درجة تعكس توجها غير تكيفي يتمثل في المبالغة في الجهد Overextension، حيث تسيطر النزعة للإنتاج على الفرد بدرجة لا تترك مساحة للراحة والاستجمام أو الاستمتاع بالحياة، ومع ذلك فإنها قد تنعكس سلبا على مستوى الإنتاجية نفسها حيث يمكن أن يقوم بالعديد من الأشياء دون أن ينتج بشكل جيد في أي منها. إلا أن الأسوأ من ذلك هو سيطرة القطب السلبي ممثلا في الشعور بالركود Stagnation (الغامدي، 2010ب، ص. 37)، ويقصد بالركودStagnation انكباب الفرد على ذاته Self-absorption وعدم اهتمامه بأحد caring for no-one (زاهد، 2009، ص. 26).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها السابعة، فإن الفرد يحس بالإنتاجية في حال كان قادرا على أن يكون منتجا وراعيا ومساهما في المجتمع. ويؤدي الفشل في حل صراع هذه المرحلة إلى اكتساب المرء إحساسا بالركود، والشعور بالملل، والتركيز على الذات دون الاهتمام بالآخرين (Macnow, 2016, p.219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية الاهتمام Care أو الضد المرضي الرفض Rejectivity.

الفاعلية السابعة: الاهتمام مقابل الرفض Care Vs Rejectivity

الاهتمام Care:هي الفاعلية السابعة للأنا، تكتسب نتيجة للحل الايجابي لأزمة الإنتاجية وتشير إلى " نوع أوسع من الحب والعطاء والتفاني نحو الآخرين دون انتظار للرد"(الغامدي، 2010 أ، ص. 35). وتتمثل فاعلية الاهتمام في رعاية الفرد للجيل القادم وعطائه غير المشروط لكل ما من شأنه أن يضيف لمجتمعه وتستفيد منه الأجيال القادمة (زاهد، 2009، ص. 26).

الضد المرضي الرفض Rejectivity:

تبني هذا الضد المرضي يعني عدم توفر الإرادة لخدمة الآخرين أو الاهتمام بهم أو رفض ذلك(الغامدي، 2010 أ، ص. 35-36).

المرحلة الثامنة: الإحساس بالتكامل الذات مقابل اليأس Sense of Integrity Vs Despair:

تعتبر المرحلة النهائية في حياة الإنسان وتغطي فترتي الكهولة والشيخوخة. على العكس من المرحلة السابقة المليئة بالعمل والنشاط والإنتاج، تحمل هذه المرحلة طابعا تراجعيا في كل ذلك،

حيث تظهر لدى الفرد مشكلات صحية، ويعاني في قوته البدنية والعقلية مما يؤثر على قدراته بشكل عام وعلى نفسيته بشكل خاص، وإذ لم يعد يشعر الآن بحاجة الآخرين له كما في السابق، فعلى الصعيد الأسري نجد أن الأطفال قد كبروا الآن واستقلوا بأنفسهم وعلى الصعيد المهني يكون المرء قد وصل إلى سن التقاعد، وعلى الصعيد الاجتماعي يجد المرء رفاقه وقد رحل منهم من رحل، أو اشتد المرض على بعضهم، وهكذا ينتاب المرء شعور بالوحدة ويغلب عليه التفكير في الموت (زاهد، 2009، ص. 26-27).

تنشأ أزمة هذه المرحلة من تفكير الفرد بما مضى من عمره وكل ما حققه من نجاحات أو ما عانى فيه من إحباط وإخفاقات، ومدى رضاه واقتناعه بكل ذلك، أو بمعني آخر فإن أزمة هذه المرحلة تعتمد على طبيعة حل أزمات المراحل السابقة وسلامة وتوازن نمو الأنا فيها، فكلما كان الوضع مرضيا في ما سبق من المراحل بأزماتها وفاعلياتها كلما كان اتجاه الفرد نحو القطب الإيجابي لأزمة هذه المرحلة تكامل الأناEgo integrity الذي يعني المنظور الايجابي للفرد لحياته بأكملها وبكل ما حوته من خبرات وتجارب، مقتنعا بأن كل ما جرى فيها من نجاحات أو أخطاء وإحباط قد أثرى حياته وشخصيته، مما يقوده إلى احتواء وضعه الحالي واعيا ومتفهما ومستوعبا كل ما يحمله من ضعف وتراجع، حيث أنه قد أكمل الآن دورته في الحياة واقترب من نهاية المطاف (زاهد، 2009، ص ص.27)

على العكس مما سبق، تقود الحياة غير المثرية المؤدية إلى اضطراب الأنا خلال مراحل الحياة السابقة في ظل سوء الظروف الاجتماعية والصحية للمسن إلى توجه غر تكيفي يتمثل في افتراض المسن غير الناضج لتحقيقه لتكامل الأنا من غير توفر القدرة الحقيقة على مواجهة مشكلات ومصاعب أواخر العمر وهو ما قد يقود إلى الفشل في التعامل معها بواقعية. ويحدث الأسوأ مع ارتباط الفشل في حل الأزمة بمشاعر اليأس حيث يمكن أن يقود اليأس إلى توجه مرضي حدده إريكسون بالازدراء أو الاحتقار Disdain للحياة (الغامدي، 2010 ب، ص.40).

وعليه فتبعا لطبيعة حل أزمة النمو في مرحلتها الثامنة، فإن الفرد يحس بالتكامل في حال أحس أن حياته كانت جديرة بالاهتمام، جنبا إلى جنب مع الاستعداد لمواجهة الموت. إذا لم تحل بشكل إيجابي، فسوف تكون هناك مشاعر مرارة الحياة، والشعور بأن الحياة كانت لا قيمة لها، وفي الوقت نفسه، الخوف من الموت الوشيك الخاصة (Macnow, 2016, p.219). وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية الحكمة Wisdom أو الضد المرضي الضد المرضي الازدراء Disdain.

الفاعلية الثامنة: الحكمة مقابل الازدراء Wisdom Vs Disdain

الحكمة Wisdom: هي الفاعلية الثامنة للأنا، تنتج عن حل أزمة التكامل في المرحلة الأخيرة الذي يؤدي إلى نمو الإحساس والشعور بالتكامل. وتشير إلى " نوع خاص من الإيمان Faith يعيد تشكيل الأمل ليجعله أكثر فاعلية في مواجهة مشكلات نهاية العمر. ولذا عبر عنه على أنه الصورة المحتملة من الأمل. والحكمة كفيلة بالإبقاء على تكامل الخبرات ونقلها بالرغم من الانحدار أو الاتجاه نحو العجز البدني وتراجع الفاعليات العقلية"(الغامدي، 2010 أ، ص. 38). كما تشير الحكمة إلى الشعور بالرضا والسلام والقدرة على تقبل فكرة الموت بشجاعة ودون خوف(زاهد، 2009، ص. 27).

الضد المرضي الازدراء Disdain: يعبر عنه من خلال ردود الأفعال السلبية للفرد على الأحداث والمشاعر والآخرين والتي تظهر درجات متزايدة من الاضطراب والعجز والشعور بالانتهاء. وتبني هذا الضد المرضي يؤدي إلى فشل تحقيق الفرد لأهداف وغايات هذه الفاعلية أصلا (الغامدي، 2010 أ، ص. 38).

بهذا فقد قدم إيركسون نظرة شاملة للنمو الإنساني تغطي كامل مراحل الحياة، ولقد حدد فيها حاجات ومطالب كل مرحلة مبينا نتائجها الايجابية التي تدفع النمو نحو السواء، كما حدد النتائج السلبية التي تعيق النمو. والجدول 3.3 يتضمن أهم النقاط التي قدمها إيركسون في نظريته النمو النفس اجتماعي:

جدول 3.3. مراحل النمو النفس اجتماعي لإريكسون

المرحلة العمرية	الأزمات النفسية	الفاعلية مقابل الضد المرضي	العلاقات المهمة	سؤال المرحلة
السنة الأولى 0 – 1 سنة	الثقة مقابل عدم الثقة Trust vs mistrust	الأمل مقابل الانسحاب Hope Vs Withdrawal	الأم أو من يقوم مقامها	هل يمكن أن أثق في العالم؟
السنة الثانية 1 – 3 سنوات	الاستقلال مقابل الشعور بالخجل Autonomy Vs Shame and Doubt	الإرادة مقابل القهرية Will Vs Compulsion	الوالدين	هل يجب أن أستقل؟
الطفولة المبكرة 3 – 6 سنوات	المبادرة مقابل الشعور بالذنب Intuitive vs Guilt	الغائية مقابل الكبح Purpose Vs Inhabitation	العائلة	هل ما أقوم به مناسب لي؟
الطفولة المتوسطة 6 – 12 سنة	الكفاية مقابل الشعور بالنقص Industry Vs Inferiority	القدرة مقابل الخمول CompetenceVs Inertia	الجيران والمدرسة	هل يمكنني أن أقوم بذلك؟
المراهقة 12– 20 سنة	الهوية مقابل اضطراب الدور Identity Vs. Role Confusion	التفاني مقابل تجاهل الدور Fidelity Vs Role Repudiation	مجموعة الأقران جماعات خارجية نماذج القيادة	من أنا؟، وماذا يمكن أن أكون؟، وما دوري؟
الشباب 20 – 40 سنة	الألفة مقابل العزلة Intimacy Vs Isolation	الحب مقابل الحصرية Love Vs Exclusivity	الوالدان والأصدقاء	هل يمكن أن أحب؟
أواسط العمر 40 – 65 سنة	الإنتاجية مقابل الركود GenerativityVsStagnation	الاهتمام مقابل الرفض Care Vs Rejectivity	الأسرة الكبيرة وزملاء العمل	هل يمكن أن أبني حياتي؟

جدول 3.3. مراحل النمو النفس اجتماعي لإريكسون (تابع)

65 سنة فأكثر	تكامل الذات مقابل اليأس Integrity Vs Despair	الحكمة مقابل الازدراء Wisdom Vs Disdain	عموم الناس أو جزء منهم	هل ما قمت به كان مناسب؟

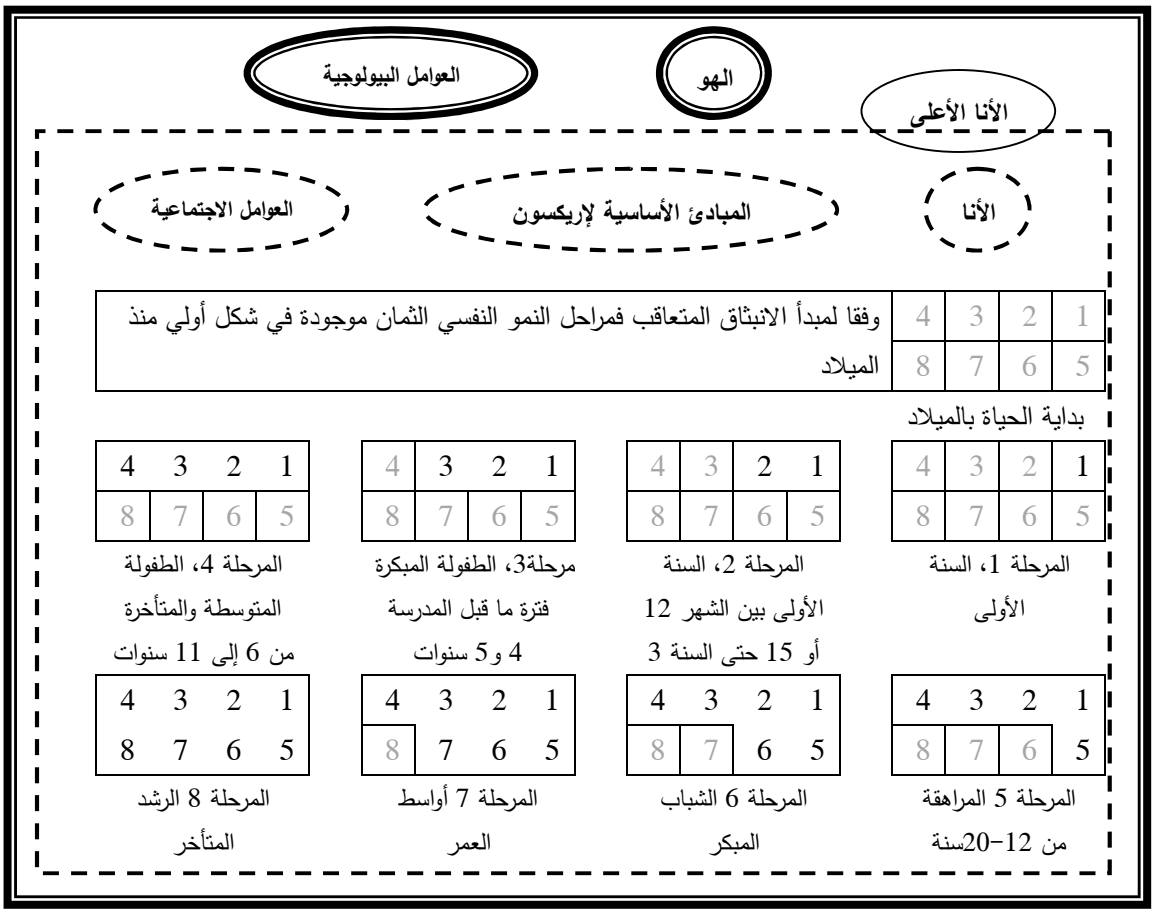
(Miller, 2011, p.147; Macnow, 2016, p.220)

بناءا على ما سبق يمكننا تلخيص فكر إريكسون في النمو النفس اجتماعي في ما يلي:

- يعتمد فكر إريكسون بشكل أساسي على فكر فرويد، على الرغم من أن نظرته للأنا تختلف عن فرويد، فهو ينظر للانا ego كبناء فاعل يلعب دورا كبيرا في تشكيل شخصية الفرد.
- يؤكد الدور الفاعل للأنا، ويعطي أهمية كبيرة للعوامل الاجتماعية.
- تغطي نظريته كل مراحل الحياة من الميلاد إلى الوفاة، وقد قسمها إلى ثمان مراحل، بحيث ينمو ويتطور الأنا خلالها.
- يعطي أهمية كبيرة في نظريته لمرحلة المراهقة وأزمتها.
- تتميز كل مرحلة من مراحل النمو النفس اجتماعي بأزمة، والأزمة هنا لا تشير إلى مشكلة أو تهديد يصعب حله أو مواجهته وإنما تشير إلى حاجة أو مطلب ملح يرتبط بتلك المرحلة تحديدا، والأزمة هي نتاج التطور والنمو، كما أن ظهورها هو إشارة لبداية كل مرحلة، وحلها يؤذن ببداية المرحلة التالية.
- يصف كل أزمة بقطبين(ايجابي وسلبي)، تؤدي طريقة حلها إلى الإحساس بالحاسة واكتساب الفاعلية المرتبطة بالمرحلة، والحل الايجابي أو السليم يتطلب الموازنة بين القطبين مع غلبة القطب الايجابي، في حين أن غلبة القطب السلبي أو التبني المتطرف للقطب الايجابي يعيق نمو الأنا.
- يخضع النمو إلى مبدأين أساسيين هما: مبدأ التطور والانبثاق المتعاقب، ومبدأ إعادة التشكل، بحيث يشير مبدأ التطور والانبثاق المتعاقب إلى أن النمو يسير وفق خطة مسبقة أي أن الأزمات والفاعليات لها أساس مسبق منذ الميلاد، ويشير مبدأ إعادة التشكل إلى أن مكتسبات الأنا تخضع لإعادة التشكل خلال دورة الحياة، مشكلة بذلك بنية نفسية جديد تعتمد على المكتسبات السابقة وطبيعة حل الأزمة الآنية.
- تتأثر طبيعة حل الأزمة بمكتسبات الأنا في المراحل السابقة (الايجابية والسلبية).
- يرى إيركسون أن عملية النمو عملية مستمرة وقابلة للتعديل في أي مرحلة ويؤمن بإمكانية حل أو إعادة حل أي أزمة من أزمات النمو خلال مراحل دورة الحياة.

وكل ما سبق في إطار التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية متمثلة في المطالب المجتمع والبناء أو التاريخ النفسي الذي يفضي إلى تحديد مسار النمو النفس اجتماعي للفرد. والذي قام الباحث بتمثيله في الشكل 1.3 التالي:

شكل 1.3. تصور مقترح لسير مراحل النمو النفس اجتماعي



(تصميم الباحث)

يوضح الشكل 1.3 مراحل النمو النفس اجتماعي من خلال تبيان الطريقة الدينامية لتشكل البنية النفسية وفق تصور إريكسون، ويوضح كيف أن النمو يسير حسب خطة مسبقة، فالأزمات والفاعليات لها أساسها السابق منذ الميلاد، حيث تنبثق نتيجة لتفاعل عوامل بيولوجية (داخل الفرد) والعوامل البيئية أو الاجتماعية (المحيط الخارجي) الذي ينتج عنه كلية جديدة في كل مرحلة.

ويمثل الإطار المتقطع فكر إريكسون والذي يعتمد أساس على أستاذه فرويد الممثل بالإطار الداكن، كما تمثل الأرقام الباهتة الأزمات والفاعليات قبل الوقت المحدد لحدوثها واكتسابها.

والنمو حسب إيركسون يسير وفق مسار طولي يتضمن ثمانية محطات كل منها يرتبط بحاجات أو مطالب ملحة ـ هذا لا يعني أن هذه المطالب ليست ضرورية أو غير موجودة في المراحل الأخرى بل إن أهميتها تكون أكثر طلبا في المرحلة المرتبطة بها ـ ويتم التفاعل أو التعامل مع هذه المطالب في ضوء العوامل البيولوجية، العوامل الفردية (مكاسب الأنا)، العوامل الاجتماعية، وينبثق عن تفاعل هذه العوامل حل أزمات النمو واكتساب فاعليات الأنا، في إطار يسمح باستدراك اختلال النمو وتقوية فاعليات الأنا خلال دورة الحياة.

وبهذا فإن فكر إيركسون في النمو النفس اجتماعي يعطي تصورا شاملا للنمو الإنساني ينظر إلى النمو أكثر إيجابية، الأمر الذي قد يجعل منه أحد المرتكزات الأساسية في الإرشاد والعلاج النفسي لجميع فئات المجتمع.

خلاصة

يعد النمو النفس اجتماعي جزء مهم في عملية النمو الإنساني، وفي صقل شخصيته بما يسمح له بالتوافق مع ذاته وبيئته الاجتماعية، ويعتمد النمو النفس اجتماعي على عدة عوامل والمتمثلة في الاستعداد البيولوجي، والعوامل الاجتماعية، والبناء أو التاريخ النفسي، حيث يشكل التفاعل بين هذه العوامل اللبنة الأساسية لشخصية الفرد، يكون نتاجها الايجابي أنا قوية ومتماسكة في ظل متطلبات كل مرحلة ومشكلاتها البدنية والنفسية والاجتماعية ويتماسك الأنا ويقوى من خلال الانبثاق المتعاقب وإعادة التشكل، الأمر الذي يسمح للفرد أن يكون فاعلا مع ذاته ومع المجتمع. في حين يؤدي الفشل في حل الأزمات واكتساب الفاعليات إلى سيطرة الضد المرضي الذي يتجلى في توجه مرضي يضر بالفرد، وبالمجتمع المحيط.

الفصل الرابع: مصدر الضبط

تمهيد

01.4 نظرية التعلم الاجتماعي

أولا: الافتراضات الأساسية لنظرية روتر

ثانيا: المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي

02.4 مفهوم مصدر الضبط

03.4 أبعاد مصدر الضبط

04.4 الصفات الشخصية تبعا لمصدر الضبط

05.4 مصدر الضبط و بعض المتغيرات

خلاصة

تمهيد

يعد مفهوم مصدر الضبط Locus of Control مفهوما حديثا نسبيا قدمه روتر Rotter, J.B سنة 1966 مستندا في ذلك على نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها في الخمسينيات من هذا القرن. كما يعد من المفاهيم التي لاقت قبولا واهتماما واسعا لدى الباحثين منذ بدياته الأولى إلى أيامنا هذه.

ويرى روتر أن نمو وتطور وتغير الشخصية يرتبط بمرورها بخبرات جديدة، مؤكدا أن السلوك الإنساني هو نتاج للتفاعل بين الفرد وبيئته تحكمه في ذلك توقعاته وقيمة التعزيز التي يتلقاها، والسلوك حسبه محدد بثلاث مفاهيم (إمكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز أو التدعيم، وكل ذلك في إطار الموقف النفسي، إذ أن كل موقف له عدة معان لمختلف الأفراد وهذه المعاني تؤثر في الاستجابة.

ولقد ربط روتر بين مفهومي التوقع والتعزيز من خلال مفهوم مصدر الضبط؛ وهو متغير إدراكي يتوسط العلاقة بين التعزيز والتوقع، ويشر إلى مصدر أو الجهة التي يعتقد الفرد أنها تقف خلف التعزيزات التي يتلقاها، هل مصدرها داخلي، أم خارجي.

وسنتناول في هذا الفصل الخلفية النظرية التي انبثق منها مفهوم مصدر الضبط ممثلة في نظرية التعلم الاجتماعي، مع بيان افتراضاتها ومفاهيمها الأساسية، ثم نتطرق إلى مفهوم مصدر الضبط، وأبعاده، بالضافة إلى الصفات الشخصية تبعا لمصدر الضبط، علاقته ببعض المتغيرات.

01.4 نظرية التعلم الاجتماعي

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر من التقاليد الواسعة لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية، وانسجاما مع اهتمامات عدد متزايد من علماء النفس (فيرز، 1986، ص.204). وتهدف 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 دورا في دفع الفرد إلى اتخاذ إجراء تجاه هذا السلوك، فهو ينفر من النتائج السلبية، بينما يرغب في الإيجابية (Paquet, 2006, pp.97-98).

ولقد أحدثت هذه النظرية تكاملا بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي: السلوك، والمعرفة، والدافعية. وتؤكد على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والتي تتحد في نفس

الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة) وقيمة التعزيز(الدافعية). وزيادة على ذلك فإن هذه المتغيرات من الوجهة النظرية، تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحصل فيه. وبهذا فإن نظرية التعلم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية، ونظرية المعرفة، ونظرية الدافعية، ونظرية المواقف في إطار مضطرد وثابت (فيرز، 1986، ص.204).

بدأت نظرية التعلم الاجتماعي تأخذ شكلها في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات من القرن العشرين. حيث اعتمد روتر كثيرا على طلاب الدراسات العليا بجامعة أوهايو من أجل خلق منبر لتجريب الجوانب المختلفة من نظريته، أو رفضها أو تعديلها، ومتأثرا ـ كما اعترف هو نفسه بصورة رسمية وغير رسمية بتأثير الآخرين عليه ـ بأفكار من مصادر كثيرة ومتنوعة تضم علماء أمثال أدلر، وفرويد، وهل، وليفين، وكانتور، وثورندايك، وتولمان(فيرز، 1986، ص 212).

وصممت هذه النظرية ضمن إطار يتوخى الدقة والموضوعية، وتعدى ذلك ليكون لها دلالات عملية خلال الممارسة الإكلينيكية، وهو ما تم توضحه في كتاب" تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية" Application of a Social Learning Theory of Personality سنة 1972 بقلم جوليان روتر، وجون شانر، وجيري فيرز، والذي يستكشف تطبيقات النظرية على التعلم، وتطور الشخصية، ونظرية الشخصية والقياس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الأمراض النفسية، وتغيير السلوك والعلاج (فيرز، 1986، ص.205).

وأظهرت هذه النظرية تأثرا واضحا بنظريات التعلم الارتباطي القائمة على التعزيز والمعززات السالبة والموجبة في التنبؤ بالسلوك الإنساني ولكنها أضافت إلى معادلات التنبؤ مفهوم الضبط(الخفاف، 2013، ص. 170).

وتهدف نظرية التعلم الاجتماعي لروتر لتحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

- تحليل الكيفية التي يكتسب من خلالها الفرد أنماط سلوكه أو تغيير هذه الأنماط ضمن بيئة اجتماعية معينة.
- تحديد الظروف والوضعيات التي يختار في ظلها أو يسلك طريقا دون آخر.

ومن هنا فان عملية التنبؤ بالسلوك تتطلب تصنيف بدائل السلوك الممكنة بشكل يساعد على تحديد أيهما يحتمل حدوثه بصورة أكبر، وهذا يعني وجود عدد من احتمالات السلوك في مختلف أنحاء الموقف الواحد (الخفاف، 2013، ص. 170).

يسمها روتر1954 بنظرية تعلم اجتماعي لأنها تؤكد على الحقيقة القائلة: إن أشكال السلوك الأساسية، أو الرئيسية يجري تعلمها في المواقف الاجتماعية وهي تلتحم بصورة لا فكاك فيها مع الحاجات التي يتطلب إرضاؤها توسط أشخاص آخرين (فيرز، 1986، ص.208).

وبهذا فإن طريقة روتر في النظر إلى الأحداث تقدم إطارا واسعا ذا منفعة عملية. ذلك أنه في ظل هذه النظرية يستطيع الباحثون، سواء أكانوا ذوي توجه تعلمي أم ذوي ميول لدراسة الشخصية في المجتمع، أم علماء نفس إكلينيكي، أن يجدوا شيئا ذا قيمة (فيرز، 1986، ص.205).

أولا: الافتراضات الأساسية لنظرية روتر

حدد جازدا Gaxda1980 الافتراضات الأساسية لنظرية روتر، التي ظهرت لأول مرة في عام 1954، كما يلي:

1. **إن السلوك الإنساني نتاج للتفاعل بين الفرد وبيئته:** يترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:
   - إن الناس يختلفون في تفاعلهم مع المثيرات البيئية باختلاف معنى وأهمية هذه المثيرات بالنسبة لهم.
   - إن خبرات الفرد الماضية وتوقعاته المستقبلية تتشكل في بيئته وتفسيره لمعانيها.
   - لا البيئة ولا السمات والخصائص الشخصية للفرد تعد محددا للسلوك لأن قيمة التعزيزات تعتمد على معنى المثير ودلالاته التي تحدد السعة المعرفية Cognitive Capacity.
   - تعد حاجات الفرد إحدى محددات السلوك.
2. **إن الشخصية الإنسانية متعلمة وتتطور وتتغير بتغير الأنماط السلوكية المتعلمة:** ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:
   - أن نمو وتطور وتغير الشخصية يرتبط بمرورها بخبرات جديدة.
   - أن خبرات الفرد السابقة تؤثر إلى حد كبير على رؤيته لعناصر المجال البيئي المدرك.
   - أن التنبؤ بسلوك الفرد يعتمد على فهم ردود أفعاله واستجاباته إزاء الأحداث والخبرات السابقة في حياته.
3. **الشخصية الإنسانية وحدة أساسية تقوم على التماسك والاتساق:** يترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- يتفق هذا الافتراض مع تصور أدلر لوحدة الشخصية من ناحية ومع نظرية المجال النفسي من ناحية أخرى.
- تتفاعل خبرات الفرد مع المحددات البيئية فيشكلان كلا متحدا.
- أن وحدة الشخصية تعني خاصية الثبات النسبي.

4. **أن الدافعية موجهة للهدف:** ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- ان السلوك الذي يقوم به الفرد يكون محكوما بتوقعاته التي تحدد مدى تقدمه نحو الهدف الموجه بدوافعه.
- إن التعزيزات التي يتلقاها الأفراد هي التي تدعم تقدمهم نحو الأهداف المشبعة لدوافعهم(الخفاف، 2013، ص. 171).

ثانيا: المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي

تقوم كل نظرية على مجوعة من الافتراضات الأساسية، والتي تعدها مسلمات تميزها عن غيرها من النظريات كما تعد المنطلق أو البداية لتفسير أي ظاهرة أو سلوك، إلا أن هذه الافتراضات أو المسلمات لا تتجلى أو تظهر إلى من خلال مجموعة من المفاهيم التي توضح وتسهم في فهم النظرية.

وترتكز نظرية التعلم الاجتماعي على أربعة مفاهيم أساسية: السلوك behaviors، التوقعاتexpectancies ، التعزيزات reinforcements، المواقف النفسي psychological situations(Rotter, 1975, p. 57)، وهذه المتغيرات الأربعة يمكن قياسها وربطها في صيغة محددة تتيح لنا التنبؤ بسلوك شخص في أي وضع معين (انجلر، 1991، 387). وفي أبسط أشكالها، ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن الصيغة العامة للسلوك هي أن احتمال أو إمكانية حدوث سلوك في أي حالة نفسية معينة هو دالة على توقع أن السلوك سوف يؤدي إلى تعزيز معين في تلك الحالة وقيمة هذا التعزيز (Rotter, 1975, p. 57). وفي ما يلي عرض لهذه المفاهيم الأساسية:

1. إمكانية السلوك Behavior Potential

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 (انجلر، 1991، ص. 387)، وهذه الطبقة العريضة تضم أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة وكذلك

السلوك الضمني، وهكذا فالسلوك يظم أنماطا لا حد لها من الابتسامة إلى السب، ومن الكبت إلى الإسقاط، ومن التفكير إلى التخطيط.

وإمكانية السلوك مفهوم نسبي يشير إلى احتمال قيام الإنسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلة المتاحة. ويعرفه روتر بأنه:"القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل، أو مجموعة أشكال من أشكال (التعزيز)التدعيم" (فيرز، 1986، ص.209).

مثال ذلك، عندما يواجه الطالب اختبارا صعبا، يمكن أن يكثف دراسته ويزيد من ساعات مذاكرته، يفكر في أسئلة محتملة، يصبح قلقا، يفكر في محاولة الغش، ادعاء المرض...الخ

2. التوقع Reinforcement

يعرف روتر التوقع "بأنه الاحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة. والتوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز السابق أو أهميته".

والتوقع نوع من الاحتمال الذاتي يعني أن الاحتمال لا يتحدد بصورة أكيدة مضمونة، وإنما يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة إلى يصنف بها الناس الأحداث، والطريقة التي يتبعونها في تعميم التجارب السابقة، وتحديد الأسباب وغير ذلك. ومثل هذه العوامل تعني أن الاحتمالات الذاتية لإنسان ما لا يمكن حسابها على ضوء احتساب عدد مرات التعزيز فحسب (فيرز، 1986، ص.210).

والتوقع أو التخمين أو الاحتمال يكون مبني على خبرة سابقة، فالفرد الذي أظهر قدرة وثباتا في الرياضيات يتوقع أن يؤدي بنجاح مقررات الرياضيات. والتوقع تخمين ذاتي ليس مبنيا بالضرورة على كل المعلومات الموضوعية وثيقة الصلة.

كما أن التوقعات تختلف في عموميتها أو مداها، فبعض التوقعات تنسب إلى مدى أوسع من السلوك ولذلك فهي تحكم معظم أنشطة الفرد. مثال للتوقع العام جدا هو الاعتقاد أن محاولات الواحد منا الخاصة سوف تكون فعالة في جلب نتائج وتأثيرات مرغوبة. وبعض التوقعات الأخرى تعتبر ضيقة ومحدودة إلى حد ما وتحكم موقفا واحدا فقط، مثل توقع أن الواحد سيحصل على مخالفة لوقوفه في موقف سيارات تستخدم العدادات. والتوقعات العامة هامة على وجه الخصوص، فعندما يواجه الفرد موقفا جديدا، حيث يمكن أن تكون النتيجة المتوقعة مبنية فقط على نتائج مواقف قديمة مماثلة(انجلر، 1991، ص. 388)

3. قيمة التعزيز أو التدعيم Reinforcement Value

يعرف روتر قيمة التعزيز (التدعيم) بأنها " درجة تفضيل المرء ورغبته في حصول تعزيز ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية"، وقيمة التعزيز تعبير نسبي يشير إلى أن الإنسان يفضل شيئا ما على شيء آخر، وهي لا تحدد إطلاقا بصورة مطلقة، وإنما تحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة ما من البدائل(فيرز، 1986، ص.210)، وهي تختلف من شخص إلى آخر لذا نجدهم يختلفون في اتخاذ القرارات وفي السلوك عموما(فرحان، 2002، ص. 22).

ويرى روتر أن هذه المفاهيم الثلاث هي المحددات الأساسية للسلوك The Basic Determinants of Behaviour. فالأفراد يميلون إلى أن يكونوا متناسقين في القيمة التي يضعونها على تعزيزات مختلفة، فكل واحد منا له مجموعة متميزة من الأشياء المفضلة التي لا يستغني عنها في أي موقف. إذن فالقيمة التعزيزية، مثلها مثل التوقعات، مرتبطة بمعززات مختلفة مبنية على خبرات ماضية. خارج هذه الترابطات، نحن أيضا نشكل توقعات للمستقبل، مما يعني وجود علاقة بين القيمة التعزيزية والنتيجة المتوقعة (انجلر، 1991، ص. 389).

وإذا ما وضعنا المصطلحات المذكورة معا يمكننا القول إن احتمال حدوث نمط ما من أنماط السلوك الموجودة في الرصيد السلوكي لإنسان ما في موقف ما، يتحدد أساسا بفعل متغيرين: التوقع وقيمة التعزيز. وبعبارة أخرى، فإن القدرة الكامنة لسلوك ما في موقف ما إنما تتحدد بالتوقع وقيمة التعزيز (فيرز، 1986، ص.211).

4. الموقف السيكولوجي The Psychological Situation

الموقف ينسب إلى المحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد والذي تحدده تصورات الفرد. إن أي موقف له عدة معان لمختلف الأفراد وهذه المعاني تؤثر في الاستجابة. ويأخذ مفهوم روتر للموقف النفسي في الاعتبار أهمية المؤثرات الموقفية والموضعية (انجلر، 1991، ص. 389).

بالإضافة إلى هذه المفاهيم الأساسية، فإن نظرية التعلم الاجتماعي قدمت مفاهيم أخرى ترتبط بهذه المفاهيم الأساسية لوصف السلوك والتنبؤ به والتي منها:

الحاجات النفسية Psychological Needs: تقدم نظرية التعلم الاجتماعي لروتر مجموعة من الحاجات التي تشمل معظم أنماط السلوك المتعلمة، وهي مفاهيم واسعة قد تكون أكثر فعالية للتنبؤ بالسلوك إذا ما قدمت من خلالها أفكار أكثر تحديدا. وتتمثل تلك الفئات من الحاجات بما يأتي:

- الحاجة إلى الاعتراف والمكانة Recognition Status Needs
- الحاجة إلى رعاية وعون الآخرين Protection Dependency Needs
- الحاجة إلى السيطرة Dominance Needs
- الحاجة إلى الاستقلال Independence Needs
- الحاجة إلى الحب والعطف Love and affection Needs
- الحاجة إلى الراحة الجسمية Physical Comfort Needs

(فرحان، 2002، ص. 23)

حرية الحركة Freedom of Movement: يذكر روتر 1984 أن حرية الحركة تشير إلى المستوى المتوسط للتوقعات بأن أنواع من السلوك الذي تعلمه الإنسان التي تشبع حاجات معينة سوف تؤدي بالفعل إلى هذه الإشاعات. فعندما يكون لدى الفرد توقع عال للحصول على تعزيزات تخص حاجة معينة من خلال نشاطاته السلوكية، فإن هذا الفرد يوصف بأنه يمتلك حرية حركة كبيرة، وعلى العكس تكون حرية الحركة منخفضة عندما يتوقع الفرد أنه لا يستطيع الحصول على مجموعة من التعزيزات عندما يسلك طرائق معينة (فرحان، 2002، ص. 23).

مستوى الهدف الأدنى The Minimal Goal Level: يعرف بأنه أدنى هدف في سلسلة متصلة من أشكال التعزيز المحتملة بالنسبة لبعض المواقف الحياتية، أو المواقف التي يدرك فيها الفرد إنها تعبر عن الرضا. فعلى سبيل المثال، قد يجد الطالب الذي حصل على تقدير جيد إنها تمثل إحباطا له في حالة كون الطالب يمتلك مستوى هدف أدنى بحدود عالية، في حين يشعر طالب أخر بالسعادة لحصوله على هذه النتيجة في حالة كون هذا الطالب يمتلك مستوى هدف أدنى في حدود اقل مقارنة بالطالب الأول (فرحان، 2002، ص. 23).

02.4 مفهوم مصدر الضبط

ظهر مفهوم الضبط الداخلي – الخارجي للتدعيم I–E بعد محاولات عديدة قام بها روتر Rotter والعديد من تلاميذه. وترجع المحاولة الأولى لقياس الفروق الفردية في مصدر الضبط كإحدى المتغيرات النفسية إلى فيرز1957 Phares ضمن دراسته الموسومة بـ: أثر كل من الصدفة والمهارة على توقعات التعزيز chance and skill effects on expectancies for reinforcement (Rotter, 1966, p. 9). وفي العام 1966 قدم روتر هذا المفهوم ضمن مقالته الموسومة بـ: التوقعات المعممة للضبط الداخلي مقابل الخارجي للتعزير" Generalized Expectancies For

Internal Versus External Control Of Reinforcement". وينسب مفهوم مصدر الضبط لجوليان روتر صاحب النظرية التي تم بناءه على أساسها(Rotter, 1966, p. 2).

ويشير مفهوم مصدر الضبط Locus Of Control إلى الجهة التي يرى الفرد أنها مصدر التعزيز، فعندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير متسق مع أفعاله وتصرفاته فإنه يدركه على أنه نتيجة عن الحظ، الصدفة، القدر أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ، ولا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل المحيطة به، ويسمى هذا الإدراك: الاعتقاد بالضبط الخارجيExternal control. أما إذا كان إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية يحصل بصورة متسقة مع سلوكه أو سماته فإنه يسمى اعتقادا بالضبط الداخلي Internal control (Rotter, 1966, P.1).

وهو توقع معمم يشير إلى اعتقاد الفرد في الجهة التي يدرك أنها تضبط أسباب حصوله على التعزيز. فالأفراد يكتسبون اعتقادات توجه توقعاتهم(معمرية، 2012، ص.12)، ولقد أشار روتر أن مصدر الضبط هو نتيجة للتقديرات المحتملة ذاتيا subjective للعائد المتوقع المبنى على الخبرة(غريب، 2004، 115).

لقد اكتفى الباحث بسرد مفهوم مصدر الضبط لدى روتر فقط لأن أغلب التعريفات التي وردت في التراث السيكولوجي ترتكز على تعريف روتر لمصدر الضبط، وأن أهم الإضافات التي مست المفهوم ارتبط بدرجة أساسية بأبعاد مصدر الضبط، وهي ما سيتم الإشارة إليه فيما بعد.

بعد أن قدمنا مفهوم مصدر الضبط كما قدمه روتر، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن هناك بعض المفاهيم التي تتشابه أو تتداخل مع هذا المفهوم، وهي:

المفهوم الأول أشار إليه (Rotter, 1966).عند تقديمه لمفهوم مصدر الضبط، فلقد أكد روتر على ضرورة التفرقة بين مفهوم الضبط الداخلي – الخارجي للتدعيم والمفهوم الذي صاغه ريزمان Riesman1954، والذي يدور حول الدرجة التي يكون عليها الناس محكومين بأهداف داخلية internal goals، الرغبات desires...الخ، في مقابل الدرجة التي يكونوا عليها محكومين بقوى خارجية external forces، خاصة القوى الاجتماعية أو القوى الانصياعية أو الامتثالية conformity forces. فعلى الرغم من أن مفهوم ريزمان يحمل بعض التشابه مع متغير الضبط الداخلي – الخارجي للتدعيم، إلا أنه يجب أن نوضح أن هذه العلاقة الظاهرة بين المفهومين ليست كما يبدو علاقة منطقية. فريزمان قد اهتم بما إذا كان الفرد محكوماcontrolled من

الداخل أو محكوما من الخارج، بينما يهتم مفهوم الضبط الداخلي – الخارجي للتدعيم فقط بالسؤال عما إذا كان الفرد يعتقد believe بأن سلوكه ومهاراته أو إمكانياته الداخلية تحدد التعزيزات أو التدعيمات التي يحصل عليها أم لا ؟ (p.4).

كما ينبغي الانتباه أيضا إلى الفرق بين مفهوم مصدر الضبط لروتر ومفهوم العزو أو التعليل السببي Causal Attribution الذي قدمه هيدرHeider، فمفهوم مصدر الضبط يتعلق بإدراك مصدر التعزيزات هل هي داخلية أم خارجية، وهذا الإدراك يكون قبليا أي قبل الحادثة، أما العزو فهو سياق للتفسير السببي للسلوكيات والوجدانيات هل سببها داخلي أم خارجي ويكون بعديا أي بعد وقوع الحادثة. إذن فمفهوم مصدر الضبط يهتم بالاعتقاد الفرد وفقط، أما مفهوم العزو فيهتم بالسبب.

يذكر (Dubois, 1997, p.26)، أن مفهوم مصدر الضبط روتر1966 لم يقترح للتمييز بين أنواع التفسيرات السببية، ولكن للتمييز بين نوعين من المعتقدات في السيطرة على التعزيز. ولقد أورد (بلحاج، 1999، ص.56) أن مجال العزو السببي Attribution causale، يضم أعمالا تتجه إلى دراسة أسباب السلوك من حيث أنماط التفسير الاجتماعي، أو بعبارة أخرى، أن العزو يدل على صيرورة التفسير السببي للسلوك، ومن ثمة يعتبر العزو بمثابة تفسير وحكم استدلالي، أما مجال مصدر الضبط Locus of control، فيضم أعمالا خصصت لدراسة التوقعات فيما يتعلق بأسباب Reinforcements أي أن مفهوم مصدر الضبط يعنى بسيرورة إدراك وتمثل ضبط التعزيزات، ويعتبر وفق ذلك بمثابة توقع وتقييم قبلي a priori، في استقلال عن التعزيز الحاصل في موقف معين.

واتساقا مع ذلك تؤكد غريغوري(Gregory, 1981) أن كثير من البحوث التجريبية حول هذا الموضوع، تم تقييم أو قياس مصدر الضبط بناءا على توقعات مسبقة، ولكن تم تقييم أو قياس المعتقدات حول السببية فيما بعد أي بعد القيام بالسلوك أو وقوع الحادثة(p.70).

تلخيصا لما سبق يرى الباحث أن مفهوم مصدر الضبط هو مفهوم عام نسبيا يرتبط بالاعتقادات العامة التي يتصورها الفرد قبليا لمصادر التعزيز في ضوء تجارب الفرد السابقة، التي من خلالها يحدد أن مصدر التعزيز مرتبط به هو ضبط داخلي، أو مرتبط بأطراف أخرى خارجة عن نطاق سيطرته هو ضبط خارجي.

03.4 أبعاد مصدر الضبط

منذ البدايات الأولى لمفهوم مصدر الضبط لاقى اهتماما واسعا من قبل الباحثين، فلقد أحصى روتر في عام 1975 أكثر من 600 مقال منشورا تناول هذا المفهوم، وفي نفس العام اقترح ثورنهيل، ثورنهيل ويونغمان Thornhill, Thornhill et Youngman ببليوغرافيا للمفهوم تضم 1200 مرجع. ومنذ ذلك الحين، واصل الاهتمام بهذا المفهوم في النمو، وتفاوتت المجالات التي تمت دراسته فيها. وعلى الرغم من هذا الاهتمام، إلا أنه واجه عدد من المشاكل، بما في ذلك ما تعلق بأبعاد مصدر الضبط. فهناك بالفعل عدم اتفاق حول أبعاد هذا المفهوم في الأدب السيكولوجي، فبعض الباحثين دافعوا بقوة عن منظور روتر1966، والذي يؤكد على أحادية البعد، وغيرهم، سعوا جاهدين لإظهار أنه متعدد الأبعاد(Dobois, 1985, pp. 27-28).

لقد اعتبر الباحثين الأوائل في مصدر الضبط أمثال فيرز 1957 Phares، وروتر1966Rotter ، فرانكلين 1963Franklin أن مصدر الضبط متغير أحادي البعد، ويرجع هذا إلى أن معظم الدراسات الأولى اعتمدت على مقياس روتر سنة 1966 الأحادي البعد، وظل افتراض أحادية البعد مسلم به حتى ظهر تقرير قيران وآخرين 1969 Gurin et al الذي كشف أن مقياس الداخلي الخارجي يحتوي على عوامل عديدة أهمها الضبط الشخصي الذي يتضمن بنودا يعبر عنها بالضمير الأول (أنا، نحن) والضبط الإيديولوجي والذي يتضمن بنودا تستخدم الضمير الثالث (هم، هن، هو، هي) وهي تتعلق بضبط الناس على المواقف بصورة عامة. هذا بالإضافة إلى عامل إيديولوجية السلالة أو العنصر وعامل الاعتقاد في إمكانية تعديل النظام لذلك ثار الجدل بين العلماء حول كون مصدر الضبط أحادي البعد أو متعدد الأبعاد، بالإضافة إلى أعمال ميرلس 1973Mirals ، نويكي وزملاؤه 1974،1973 Nawicki et al، والتي أشارت إلى أن مصدر الضبط ذو أبعاد متعددة (بوزيد، 2009، ص. 57 ؛ عزوز وجبالي، 2014، ص. 214).

ويذكر (Dobois, 1985, pp.28-29) أن هناك مجموعة من البحوث التي أجريت باستخدام مقياس Rotter IE أو مقاييس أخرى مثل: Coan, Fairchild et Dobyns, 1973; Levenson, 1972, 1974; Crandall, Katkowsky et Crandall, 1965 ; Milgram et Milgram, 1975 بهدف إثبات تعدد أبعاد المفهوم، ولقد أكدت ذلك. كما يشير أيضا إلى أن عدد من الأبحاث أثبتت بنفس الطريقة التي استخدمها روتر لتأكيد وجود عامل عام للمصدر الضبط (النموذج أحادي البعد) باستخدام التحليل العاملي، وتوصلت هذه الأبحاث إلى أن هناك

عدة عوامل (النموذج متعدد الأبعاد) : في بعض الأحيان اثنين (Gurin, Gurin, Lao et Beattie, 1969 ; Mirels, 1970 ; Cherlin et Bourque, 1974; Gurin, Gurin et Morrison, 1978). وأحيانا ثلاثة (Kleiber, Veldman et Menaker, 1973)؛ وأحيانا أربعة (Collins, 1974; Zuckerman et Gerbasi, 1977 ; Barling et Bolon, 1980). وبعض التحليلات توصلت إلى أن هناك خمسة عوامل (Duffy, Shiflett et Downey, 1977; Barling, 1982)، وأخرى ستة عوامل Klockars et Varnum, 1975، وأيضا سبعة عوامل Coan et al., 1973.

ويرى (Dobois, 1985) بأنه على الرغم من اتفاق جميع هؤلاء الكتاب على تعدد أبعاد مصدر الضبط، إلا أن هنالك مجموعة من التحفظات حول الأبعاد المقدمة: ويشير إلى أن هذه النتائج تتأثر بأداة القياس المستعملة أو بنوع المعالجة الإحصائية المتبعة وكذلك بطبيعة وخصائص مجتمع أو عينة الدراسة، وعموما فالنتائج المتوصل إليها لا تفسر إلا جزء من التباين الكلي. وهو ما دفع ببعض الباحثين إلى التشكيك في النتائج المتوصل إليها، ولقد قام بعضهم بدراسات نقدية لهذه النتائج المتوصل إليها (Rotter, 1975; Wolk et Hardy, 1975 ;Bar-Zohar et Nehari, 1978; Krampen, 1982)

وسنتناول في ما يلي أهم النماذج التي تناولت أبعاد مصدر الضبط:

أولا: النموذج أحادي البعد لروتر

يكتسب الأفراد اعتقادات توجه توقعاتهم، فيما إذا كانت التعزيزات التي يحصلون عليها تعتمد على أسباب شخصية كالذكاء والمهارة والمثابرة وغيرها، أم تعتمد على عوامل أخرى بعيدة عن تحكمهم الشخصي كالحظ والقدر والصدفة. وقد قسم روتر، بناء على هذا الاعتقاد، مصدر الضبط إلى مصدر ضبط داخلي ومصدر ضبط خارجي، على أساس أن الأفراد أثناء تفاعلهم مع بيئاتهم الاجتماعية يكتسبون خبرات يستقرؤن منها توقعات معممة حول الأسباب التي تكمن وراء حصولهم على التعزيزات(معمرية، 2012، ص.12).

ولقد اقترح روتر النموذج الأحادي البعد، قسمه إلى مصدر ضبط داخلي ومصدر ضبط خارجي وفق ما يلي:

1. مصدر الضبط الداخلي

يرى روتر أن الضبط الداخلي يصف الفرد الذي يعتقد في موقف محدد أو مجموعة من المواقف بأن ما قد حدث أو يحدث أو سيحدث مرتبط ارتباطا مباشرا بأفعاله. فهو يرجع الأحداث الجيدة ـ حسب اعتقاده ـ إلى كفاءته الخاصة وقدراته في هذه المواقف. وإذا حدثت

أحداث سيئة فهو يشعر أيضا بالمسؤولية تجاه هذه الأحداث، ويرجع ذلك ـ حسب اعتقاده ـ إلى أنه لم يحاول بجهد كاف، أو أنه لم يتبع الطريق الصحيح، أو عدم كفاية مهارته، أو أنه بطريقة أو أخرى مسؤول عن فشله وسوء حظه في الماضي والحاضر والمستقبل(أبو ناهية،1989، ص.113).

والمصادر المحتملة إذا كان التعزيز مضبوطا بالعالم الداخلي للفرد هي:

الذكاء والقدرات العقلية: فالفرد يعتقد أنه يستطيع فهم البيئة وضبط أحداثها لصالحه وهو مسئول عما يناله من ثواب أو عقاب.

المهارة والكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة.

السمات الانفعالية والمزاجية: فالفرد يكون اعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة، وهذه الخصائص هي: الثقة بالنفس الاكتفاء الذاتي، الطموح، المثابرة والجدية (بدوي وزكور، 2010، ص. 413).

ويمكن لهذه المتغيرات جميعا أن تتضافر معا لتوجيه مسار الأحداث التي يواجهها الفرد في حياته (سليمان وعبد الله، 1996: 99).

2. مصدر الضبط الخارجي

يرى روتر أن الضبط الخارجي يصف الفرد الذي يعتقد أن ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبطا بما يفعل في هذه المواقف. فالتعزيز هنا مرتبط بالحظ، أو القدر الجيد، أو بسبب تدخل أشخاص ذوي نفوذ وتأثير، أو لهذه الأشياء جميعها. في حين يرى أن الأحداث السيئة التي تحدث له ترجع ـ حسب اعتقاده ـ إلى قوى خارجية أبعد من قدرته على الفهم أو التحكم، أو إلى عوامل يصعب التنبؤ بها، أو لأي شيء عدا أفعاله الخاصة أو افتقاره للقدرة والكفاءة (أبو ناهية، 1989، ص.113).

ويرى روتر وآخرون 1975 أنه إذا كان حدوث التعزيز مرتبطا بالعالم الخارجي فمن المنطقي أن يكون ذلك لأسباب مختلفة، ونكون حينئذ أمام أربعة أنواع من الضبط الخارجي هي:

الصدفة والحظ Luck or Chance: وهذا يمثل اعتقاد بأن العالم غير قابل للتنبؤ أو التأثيرات الاحتمالية وغير خاضع للعقل، من وجهة نظر الشخص تعد مسؤولة عن حدوث التعزيزات.

القدر Fate: ويعني اعتقاد لدى الفرد بأنه لا يمكن أن يغير مسار الأحداث لأنها أحداث مقدرة سلفا، أي أن الأفعال الإنسانية تقررت من قبل بصورة ما، وليس للإنسان تأثير بما يحدث له،

لذا فإن أسباب ما يحدث على وفق مفهوم القدر غير معروفة، ولا يمكن التنبؤ أو السيطرة عليها.

قوى الآخرين Powerful Others: ويعني أن الفرد يعتقد أن ضبط التعزيز في أيدي أناس آخرين أكثر قوة وتأثيرا منه، مثل الآباء والرؤساء... وهو لا يستطيع أن يؤثر فيهم لأنه ضعيف، فهو بذلك يعتقد أن الآخرين الأقوياء عامل يساعده أو يعيقه على تحقيق أهدافه.

النوع الرابع مرتبط بالنوعين الأول والثاني (الصدفة أو الحظ والقدر): ففيه يرى الفرد أن الحياة معقدة جدا بحيث لا يمكن التنبؤ بأحداثها وذلك لأن الشخص ذاته تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التنبؤ بها أو ضبطها (علي، 2005، ص. 55؛ سليمان وعبد الله، 1996، ص. 99).

ثانيا: النموذج المتعدد الأبعاد

ظهرت العديد من النماذج متعددة الأبعاد التي تناولت مصدر الضبط والتي منها:

1. النموذج ثلاثي الأبعاد ليفنسون Levenson

اقترحت ليفنسونLevenson تقسيما متعدد الأبعاد مشتقا من تقسيم روتر الأحادي البعد، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد. وكان ذلك استناد لتجربة شخصية مرت بها حيث تذكر ليفنسون أنها عندما كانت طالبة في الدراسات العليا أبلغت أن إدارة الجامعة قد غيرت قاعدة أو نظام الدراسة، وذلك بإضافة سنة أخرى إلى مسار الدراسة. تقول في البداية شعرت بالإحباط والغضب من هؤلاء الآخرين الأقوياء (الإداريين)، ثم حاولت معرفة المزيد عن الوضع، على أمل إلغاء القاعدة. وهكذا أصبح من الواضح بالنسبة لي أن مفهوم الخارجية يمكن أن يتضمن مصدرين للضبط مختلفين. فعدم وجود سيطرتي الشخصية لم يؤدي بي إلى الإحباط. وبدلا من ذلك، اعتقدت أن الأحداث يمكن التنبؤ بها، وأن هناك آخرين أقوياء كانوا يسيطرون على هذه الأحداث، كما أنه أمر مقدر(Levenson, 1981, p. 16).

يتضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد وهي: البعد الأول الضبط الداخلي، أما البعدين الآخرين فقد اقترحتهما كنتيجة للعديد من الأسئلة المرتبطة بصحة الجمع بين المصادر التي اقترحها روتر (القدر، الصدفة، قوى الآخرين) ضمن بعد واحد فقط مصدر الضبط الخارجي، بحيث قسمت مصدر الضبط الخارجي إلى قسمين الأول: يتضمن القوى الغيبية الغير خاضعة لسيطر البشر كالقدر، والحظ والصدفة أما لثاني فيتضمن الآخرين من ذوى النفوذ(Levenson, 1981, p. 15).

ويؤكد نموذج ليفنسون1973 أن هناك ثلاثة أبعاد مستقلة: الداخليةInternal Control ، قوى الآخرينPowerful Others، الحظ أو الفرصة Lux or Chance. ووفقا لنموذج ليفنسون يمكن للمرء أن يجمع بين كل من هذه الأبعاد من مصادر الضبط بشكل مستقل وفي الوقت نفسه. للحصول على أمثلة يمكن للشخص في وقت واحد، أن يعتقد أن كلا من قواه أو قدراته وقوى الآخرين تؤثر على النتائج، ولكنه لا يعتقد في الحظ (Habeeb, 2016, p.128).

وفي نفس السياق وجد صلاح الدين أبو ناهية 1984 في دراسته على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، أن مصدر الضبط يتضمن:

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 و إلى اعتقاده بأن هناك عدل وإنصاف في بيئته المحيطة به بحيث يقبل 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 و إلى 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 (أمحمدي، 2103، ص. 77).

2. النموذج رباعي الأبعاد لوينر Weiner

لقد قام وينر Weiner بإدخال تعديلات على تقسيم روتر من حيث بعدي الداخلية والخارجية حيث أضاف ما يسمى بالعوامل الثابتة والعوامل المؤقتة على النحو التالي:

- العوامل الداخلية المؤقتة من الجهد والمزاج والإرهاق.
- العوامل الداخلية الثابتة كالقدرة والذكاء والصفات الجسمية.
- العوامل الخارجية المؤقتة كالحظ والصدفة والفرصة.
- العوامل الخارجية الثابتة كالمهمة الصعبة والعوائق البيئية (سرحان، 1996، ص. 31).

يرى الباحث أن هذا التعديل الذي قام به وينر يضفي على مفهوم مصدر الضبط أكثر وضوحا، فالعوامل التي تقف خلف التعزيزات التي ينالها الفرد منها ما هو سمة أو خاصية دائمة الحضور كالذكاء مثلا ومنها ما هو مؤقت كالفرص مثلا.

في ضوء ما سبق نستنتج أن مصدر الضبط هو مفهوم موقفي في الغالب، يتعلق بالتوقعات، ويتحدد في ضوء الخبرة السابقة(التعزيزات). كما أن مصدر الضبط داخليا كان أو خارجيا يشير إلى أن الفرد يعتقد في غالب الأحيان ـ لا في كل الظروف ـ أن التعزيزات التي يتحصل عليها مصدرها غالبا داخلي أو خارجي.

ومن جهة ثانية فإن الاهتمام بتحديد مصدر الضبط داخلي أو خارجي ليس هدفا في حد ذاته. فلقد أكد ليفكورت أن تطوير أدوات قياس تتميز بقدرة تنبؤية أحسن لمصدر الضبط رغم أهميته لا يعد تحديا، بل يرى أن التحدي يكمن في إيجاد تلك الشروط أو الخصائص الشخصية التي قد تتفاعل مع مصدر الضبط في التنبؤ بالمعايير المحددة (Lefcourt, 1984, p.391).

04.4 الصفات الشخصية تبعا لمصدر الضبط

أولا: صفات ذوي الضبط الداخلي

من خلال اطلاع أبو ناهية 1989 على نتائج بعض الدراسات التجريبية في التراث السيكولوجي مثل دراسات (روتر 1969، جو 1981، ليفكورت 1972، سترايكلاند 1977، جيلمور 1978، ستيك وويسز 1981، نويكي 1983، صلاح الدين أبو ناهية 1986–1987) يشير 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.
- 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 (غسيري، 2016، ص.63).

ولقد أشارت الأبحاث التي تناولت أفكار روتر في مصدر الضبط إلى أن الأفراد الذين لديهم توجه كبير نحو الضبط الداخلي يميلون إلى :

- العيش في الثقافات التي تؤمن الفردانية individualistic cultures.
- أدائهم في المدرسة جيد.
- لا يميلون للإدمان على استخدام الإنترنت.
- لديهم درجة عالية في الرضا الوظيفي ورضا الحياة.
- لديهم درجة منخفضة في القلق والاكتئاب.
- يتعاملون بشكل أفضل مع الإجهاد.
- يتمتعون بصحة جيدة.
- لديهم آباء وأمهات يسجلون درجات عالية في الضبط الداخلي(Schultz & Schultz, 2013, p. 362)

كما يذكر (محمد، 2002) مجموعة من الصفات أصحاب الضبط الداخلي، لخصها فيما يلي:

- أنهم أكثر دافعية للإنجاز ولديهم القدرة على الاستفادة من الفرص والمعلومات، بالإضافة إلى ذلك ترتبط الدافعية لديهم بعدد من المتغيرات كالتحكم الذاتي والفاعلية في مواجهة المواقف.
- يركزون اهتمامهم بشكل أكبر على تعزيزات المهارة في الأداء وعلى كفاءتهم الداخلية التي تحقق لهم الوصول إلى الأهداف المرجوة، وقد تبدو الكفاءة الذاتية في النظرة المتفائلة لمتطلبات الحياة، والمهارات التي تساعد على إدارة الضغوط والاستفادة قدر الإمكان من الموارد المتاحة.

- أنهم أكثر ثقة بأنفسهم ولديهم مفاهيم إيجابية عن الذات، وقد ربطت بعض الدراسات بين مصدر الضبط وتقدير الذات، وما يؤكد ذلك ارتباط الإساءة الجنسية للأطفال بدرجة عالية من الضبط الخارجي والاكتئاب ودرجة منخفضة فى تقدير الذات والثقة بالنفس، حيث يعتبر كل من مصدر الضبط وتقدير الذات عوامل وسيطة لمواجهة المواقف الضاغطة لدى المراهقين.
- لديهم قدر أكبر من المهارة المهنية والكفاءة التدريبية وأنهم أكثر كفاية عقلية وتحصيلا أكاديميا وأداء دراسيا(ص.386).

ثانيا: صفات ذوي الضبط الخارجى

يتسم أصحاب الضبط الخارجي بمجموعة من الصفات منها ما يلي:

- أنهم يلقون تبعة أو مسئولية 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 الإنتاج، وأقل تفاعلا.
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، فهم يرجعون الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ما دون الضبط الشخصي – ومن ثمة فإن عزو الأحداث السلبية يرتبط لديهم بالاعتمادية ومصدر الضبط، كما فحصت بعض 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 الآثار السلبية لعلاقة القلق بمصدر الضبط، حيث يعتبر القلق عامل مثبط لفاعلية إستراتيجية مواجهة الانسحاب الاجتماعي، لذلك يتمتع ذوى الضبط الداخلي بدرجة كفاءة أعلى في إستراتيجية التفاوض والتي تفيد في وضع حلول للصراعات، هذا بالمقارنة لذوى الضبط الخارجي. (محمد، 2002، ص.387).

في ضوع ماسبق يتضح أن أصحاب الضبط يتسمون بمجموعة من الصفات التي تميز بين النوعين فكل منهما يقع في القطب المقابل للأخر بصفه عامة.

ثالثا: الفروق بين فئتي الضبط

أورد تنفر (Tanveer, 2016) مجموعة من الاختلافات بين أصاحب الضبط الداخلي وأصحاب الضبط الخارجي وهي كما يلي:

- من المرجح أن الداخليين لديهم دافعية للانجاز أكثر، وأنهم أقل تأثرا بتأخر التعزيزات أو المكافآت، وأنهم يخططوا للأهداف طويلة مدى، في حين يرجح أن الخارجين لديهم دافعية للانجاز أقل ومدى الأهداف لديهم أيضا أقل.
- في حالة الفشل، فإن الداخليين يقومون بإعادة تقييم لأدائهم المستقبلي، ويخفضون توقعاتهم للنجاح، في حين أن الخارجيين قد يرفعون توقعاتهم. هذه الاختلافات تتعلق بالاختلافات في الدافع الإنجاز (كما هو مشار إليه أعلاه). ويعتقد روتر 1966 أن الداخليين أكثر ميلا إلى رفع مستوى دافعية الانجاز من الخارجين. ومع ذلك، كانت النتائج التجريبية غامضة. فقد أشارت بعض الدراسات إلى الاختلافات القائمة على الجنس، بحيث توصلت إلى أن الإناث أكثر استجابة للفشل، في حين أن الذكور أكثر استجابة إلى النجاحات.
- بالعودة إلى bailer's 1961، أشارت بيانات دراسات كثيرة إلى أن مصدر الضبط الداخلي يرتبط بزيادة القدرة على تأخير الإشباع. ومع ذلك، فقد أشارت دراسة واحدة على الأقل إلى أن هذه النتيجة لا تنطبق على جميع العينات. كما ووجد والز وميلر Walls and Miller علاقة بين مصدر الضبط الداخلي وتأخير الإشباع لدى الأطفال في الصفين الثاني والثالث ابتدائي، ولكنها غير موجودة لدى البالغين.
- الداخليون أكثر قدرة على مقاومة الإكراه. ويرتبط ذلك بأن ذوي الضبط الداخلي موجهين خارجيا Outer-Directed أي أن أفكارهم وأعمالهم تتبع معايير الجماعة أو المجتمع (المعايير الخارجية)، على عكس الموجهين داخليا Inner-Directed أي أن أفكارهم وأعمالهم تتبع مقياس واحد من القيم بدلا من المعايير الخارجية. وهو عامل آخر يعتقد روتر 1966 أنه يميز بين الداخليين والخارجيين.
- الداخليون أفضل في التعامل مع حالات الصعبة والغامضة، وأشارت الكثير من البحوث السريرية إلى أن هناك علاقة سالبة بين مصدر الضبط الداخلي والقلق، وأنهم أقل عرضة للاكتئاب من الخارجيين، فضلا عن كونهم أقل عرضة للعجز المكتسب أو المتعلم. ومع ذلك، هذا لا يعني أن الحياة الانفعالية للداخليين هي دائما أكثر إيجابية من تلك لدى

الخارجيين، كما هو معروف أن الداخليين يكونون أكثر عرضة للشعور بالذنب من الخارجيين.

- يكون ذوي الضبط الخارجي أقل رغبة في المخاطرة، وفي تطوير الذات self-improvement، وفي تحسين أدائهم من خلال التقييم والتقويم الذاتي مقارنة مع ذوي الضبط الداخلي، كما يستفيد ذوي الضبط الداخلي أكثر من الدعم الاجتماعي. كما أن الاعتقاد في الضبط الداخلي يساعد في تحقيق الصحة النفسية وفي التكيف الطويل الأمد لدى المعاقين جسديا.
- من المرجح أن يفضل ذوي الضبط الداخلي الألعاب التي تعتمد على المهارة، في حين يفضل ذوي الضبط الخارجي الألعاب التي تعتمد الحظ أو الصدفة. ذوي الضبط الداخلي يعتقدون أن النجاح أو الفشل يعتمد على قدرتهم، في حين يعتقد ذوي الضبط الخارجي أنه يرتبط المصادر الخارجية.
- ذوي الضبط الداخلي لديهم دافعية للانجاز مرتفعة، على عكس ذوي الضبط الخارجي. يحتاج ذوي الضبط الخارجي إلى رقابة صارمة من رؤسائهم في العمل، على عكس ذوي الضبط الداخلي. الدخل المادي لدى ذوي الضبط الداخلي مرتفع بالنظر لأنهم من ذوي الأداء العالي، على عكس ذوي الضبط الخارجي.
- ذوي الضبط الداخلي أقل عرضة للقلق، في حين أن ذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة للقلق المرتفع. الخارجيين يميلون للعمل المستقل في حين أن الخارجيين دائما يتبعون الآخرين. يتجنب الخارجيين دائما المسؤولية والمخاطرة على عكس الداخليين.
- لدى ذوي الضبط الداخلي مستوى مرتفع من ضبط النفس self-controlled على عكس الخارجيين. لدى ذوي الضبط الداخلي مستوى مرتفع من الرضا على العمل satisfied in their workعلى عكس الخارجيين .
- يفضل ذوي الضبط الداخلي التعزيزات الداخلية على عكس ذوي الضبط الخارجي الذين يفضلون التعزيزات الخارجية. ذوي الضبط الخارجي أكثر شكوى من الداخليين. لدى ذوي الضبط الداخلي مستوى مرتفع من الضغط stress على عكس الخارجيين(Tanveer, 2016, pp.130-131).

05.4 علاقة مصدر الضبط ببعض المتغيرات

منذ البدايات الأولى لمفهوم مصدر الضبط، لاقى هذا المفهوم قبولا لدى الباحثين في مختلف المجالات، وهو ما دفعهم إلى البحث أكثر في المتغيرات والعوامل التي تؤثر في تحديد اتجاه نحو الداخل أو الخارج، أو المرتبطة به.

ولقد أشار ليفكورت (Lefcourt, 1984) إلى أنه بالرغم من أهمية تطوير أدوات قياس تتميز بقدرة تنبؤية أحسن لمصدر الضبط، إلا أن هذا الموضوع لا يعد تحديا، بل يشير إلى أن التحدي يكمن في إيجاد تلك الشروط أو الخصائص الشخصية التي قد تتفاعل مع مصدر الضبط في التنبؤ بالمعايير المحددة (p.391).

وسنتطرق في ما يلي أهم العوامل والمتغيرات المرتبطة بمفهوم مصدر الضبط:

أولا: أثر الثقافة والأسرة على مصدر الضبط

ركز روتر (Rotter, 1966) كثير على أثر الثقافة على مصدر الضبط من خلال تأكيداته على أن المفهوم مرتبط بالثقافة الغربية.

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 المسئولون عن الخسارة والمعاناة والفشل. وللآباء والأمهات علاقة كبيرة بوجهة الضبط لدى أبنائهم، حيث أن أغلب السلوك الوالدي الإيجابي مثل الرعاية والتدريب والاعتماد على النفس يزيد من درجة التحكم، عكس الأطفال الفاقدين لآبائهم والذين يتسمون بالضبط الخارجي(مدور، 2005، 26).

كما أن هناك خلفية بيئية مسئولة عن نمو وتطور مصدر الضبط داخليا كان أم خارجيا. ولقد لخص ليفكورت1982 بعض نتائج دراساته موضحا أن الخلفيات وراء مصدر الضبط الداخلي تتمثل في منح الأطفال بعض المسئوليات في ضبط مسار حياتهم، والأمر يختلف في حالة الضبط الخارجي حيث يحرم الطفل من هذه المسئولية، هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن أطفال المستوى الاجتماعي المتوسط والمرتفع لديهم الفرصة لتحقيق هذه المسئولية بخلاف

أطفال المستويات الاجتماعية المنخفضة. فالأطفال المستوى الاجتماعي المتوسط، والمرتفع غالبا ما ينتمون إلى فئة الضبط الداخلي فضلا عن ذلك تتسم جماعات مراحل الطفولة المبكرة والمتأخرة بالضبط الخارجي إذ لديهم فرص اختيار أقل من جماعات الرشد التي تتسم بالضبط الداخلي (النيال، 1994، ص.541).

تشير الأدلة إلى أن الاعتقاد في مصدر الضبط يتم تعلمه في مرحلة الطفولة ويرتبط ارتباطا مباشرا بسلوك الوالدين. ومن المرجح أن الاعتقاد في الضبط الخارجي يظهر لدى الأطفال الذين يتم تربيتهم في المنازل دون أن يكون لهم نموذج ذكوري من البالغين، كما يزداد الميل إلى الاعتقاد في الضبط الخارجي بزيادة عدد الإخوة، ولقد خلصت سنيويند Schneewind1995 إلى أن الأطفال في الأسر الكبيرة والتي يغيب عنها الأب (وفاة، طلاق،..) وتكون الأم هي المسئولة عنها يميلون أكثر إلى تنمية أو تطوير الاعتقاد في الضبط الخارجي. ولقد أشارت فراد وتومسون Freed & Tompson 2011 إلى أن الأمهات المكتئبات واللواتي لديهن مستوى متواضع من التعليم أو الدخل الضعيف من المرجح أن يكون أطفالهن أكثر اعتقاد في الضبط الخارجي(Schultz & Schultz, 2013, p.361).

وتوصل ولسون ورامي Wilson & Ramey 1972 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 أبائهم بأنهم يبالغون في عقابهم بدنيا وانفعاليا ويحرمونهم من حقوق كثيرة (معمرية، 2012، ص.80).

وفي دراسة صلاح الدين أبو ناهية 1989 حول العلاقة بين مركز التحكم والمعاملة الوالدية، والتي أجراها على 254 طالب من الجامعة الإسلامية بقطاع غزة خلص إلى أن الطلاب والطالبات ذوي الاعتقاد في مصدر الضبط الداخلي كانوا يعاملون من والديهم بأساليب التقبل والتمركز حول الأبناء، وتقبل الفردية والاندماج الإيجابي، أما الطلاب والطالبات ذوي الاعتقاد في مركز التحكم الخارجي فقد كانوا يعاملون بأساليب الرفض والإكراه من خلال الشعور بالذنب، والتحكم العدواني وتلقين القلق الدائم والتباعد والسلبية وانسحاب العلاقة(معمرية، 2012، ص.81).

وقد وجد أن الأطفال المعتقدين في الضبط الداخلي، لديهم أباء يقدمون لهم التأيد والثناء على انجازاتهم المحققة (التعزيز الايجابي)، كما أن هؤلاء الأولياء يواصلون تعزيز التوجه نحو الاعتقاد في الضبط الداخلي لأبنائهم مع تقدم أطفالهم في السن. كما أن الأفراد المعتقدين في

الضبط الداخلي لديهم آباء وأمهات يسجلون درجات عالية في الضبط الداخلي(Schultz & Schultz, 2013, p.362).

وهذا يشير إلى أن مصدر الضبط يرتبط بالثقافة والأسرة بدرجة كبيرة، فمصدر الضبط لدى الفرد هو نتاج توقعاته التي تبنى في الأساس على التعزيزات الداخلية أو خارجية، هذه الأخيرة ترتفع قيمتها أو تنخفض تبعا لما هو سائد في المجتمع وتقره الثقافة، فالمجتمعات التي تتبنى منهج الفردانية تدفع بعناصرها في اتجاه الضبط الداخلي في حين أن المجتمعات التي تتبنى منهج التشاركية تدفع بعناصرها في اتجاه الضبط الخارجي. كما أن الأسرة تعد أهم مؤسسة في نقل ثقافة المجتمع خاصة في السنوات الأولى من العمر، ومن جهة ثانية فالأسرة تدفع بأفرادها إلى تبني الضبط الداخلي من خلال منحهم مسؤوليات ودفعهم إلى الاعتماد على النفس، على عكس الأسر التي تربي أفرادها على الاعتمادية.

ثانيا: الفروق في مصدر الضبط تبعا الجنس

يعد متغير الجنس من بين أهم العوامل التي يراهن عليها الباحثين. وفي مجال الفروق في مصدر الضبط تبعا الجنس، تباينت النتائج حيث أظهرت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في متغير الضبط، بينما لم تجد أخرى فروقا بين الجنسين.

ولقد كشفت البحوث والدراسات التي تعرضت للفروق بين الجنسين في الضبط الداخلي – الخارجي على نتائج مختلفة. فمنها ما أشار إلى أن الذكور أكثر اعتقادا في مصادر الضبط الداخلة ومنها دراسة زير وآخرون 1976 Zerga al لعينة تتكون من 510 تلميذا من التعليم الثانوي مستخدمين مقياس روتر Rotter فتبين من نتائجها أن الإناث خارجيات الضبط والذكور داخليين، واتسقت هذه النتيجة من نتائج دراسة ستريكلاند وهيلي 1980 Striklande et Haley باستخدام مقياس روتر على عينة من الطلاب الجامعيين، حيث أظهرت الطالبات ضبطا خارجيا مرتفعا مقارنة بالطلاب، وفي الاتجاه نفسه بينت دراسة رو ومورفي 1984 Rao et Murhy على 540 طالبا جامعيا في الهند أن الإناث كن أكثر اعتقادا في الضبط الخارجي من الذكور(معمرية، 2012، ص. 18). كما وجدت أيضا حلمي 1984 فروقا لصالح الإناث في مصدر الضبط الخارجي لعينة التعليم الثانوي. كما توصلت دراسة جابر وكفافي 1985، ودراسة يعقوب ومقابلة 1994 إلى أن الذكور أكثر اتجاها نحو مصدر الضبط الداخلي (أمحمدي، 2013، ص. 86).

غير أن هناك دراسات أظهرت نتائج عكسية تماما منها دراسة خانا خانا Khana 1979 et khana في الهند على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية لثلاث مجموعات دينية هي الهندوس والمسلمين والمسيحيين باستخدام مقياس روتر لجمع البيانات، فكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين داخل كل مجموعة حيث كانت الإناث أكثر داخلية من الذكور(معمرية، 2012، ص. 19)، كما أظهرت نتائج دراسة مانيجر وأولي Manager 2000 Ole على عينة من الطلاب (14، 15 سنة) أن الإناث لديهن ضبط داخلي أكثر من الذكور والذكور أكثر أيمانا بالحظ، بينما الإناث أكثر أيمانا من الذكور بتأثير الجهد المبذول على النجاح. وفي البيئة العربية خلص إبراهيم 1986 كذلك في دراسة على مجموعة من تلاميذ التعليم الثانوي بمصر، أن الإناث أكثر اعتقادا في الضبط الداخلي من الذكور، وذات النتيجة توصلت إليها دراسة هدية 1994على عينة من المراهقين بالقاهرة (أمحمدي، 2013، ص.87).

كما توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مخالفة للنتائج السابقة حيث أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في مصدر الضبط ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها شاو هل1981 Shaw Uhl لعينة مكونة من 211 طفلا من الجنسين متوسط أعمارهم ثمانية سنوات من طبقات مختلفة، وجمعت البيانات بواسطة مقياس بيلر وكروسيل للأطفال. ودراسة بياجيو Biaggio 1984 على عينة من طلبة وطالبات الجامعة، أما في البيئة العربية فقد توصل أبو ناهية 1984 في داسته لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وفي دراسته أيضا سنة 1987 لعينة تشمل 691 مفحوصا من الجنسين بقطاع غزة ومن فئات عمرية مختلفة مستخدما مقياس نويكي وسترايكلاند للضبط الداخلي– الخارجي للتعزيز، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين لدى كل الفئات العمرية رغم أن متوسطات درجات الضبط الخارجي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور في جميع الفئات العمرية (أمحمدي، 2013، ص.88،87).

أما في البيئة المحلية الجزائرية فقد أجرى بشير معمرية 1995 دراسة على عينة من طلبة الجامعة، استخدام فيها مقياس روتر، وكان من نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في مصدر الضبط لدى طلبة الاقتصاد لصالح الطالبات، أما الفروق بين طلبة الحقوق، والطب، والزارعة، فلم تصل إلى مستوى الدلالة، كما وجد بوقصارة 2008 في دراسة على عينة من تلامذة الثانوي، وجود فروق دالة إحصائيا في مصدر الضبط بين الذكور والإناث (أمحمدي، 2013، ص. 89).

ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات وجد أن بعض الدراسات تشير إلى وجود فروق في مصدر الضبط تبعا لعامل الجنس كدراسة (سليمان وعبد الله، 1996)، وكانت الإناث أكثر اعتقادا في الضبط الخارجي من الذكور. وفي نفس الاتجاه توصلت دروزه 1988 في دراستها لعينة من الطلبة الجامعيين إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مصدر الضبط، بحيث كان الذكور أكثر ميلا للانضباط الداخلي، وهي ذات النتيجة التي توصلت إليها في دراسة أخرى سنة 1997.

كما نجد أن البعض الأخر يشير إلى عدم وجود فروق في مصدر الضبط كدراسة توفيق وسليمان(1995)، مدور(2005)، دروزه(2006)، أبو سكران(2009)، بواللیف(2010)، البعاج (2011) ودراسة أمحمدي(2013) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط ومتغير الجنس.

ويتضح مما سبق أن الفروق في مصدر الضبط تبعا لمتغير الجنس، تتسم بعدم الاستقرار، فالنتائج تشير تارة إلى أن الفروق جاءت لصالح الذكور أي أنهم أكثر اعتقادا في الضبط الداخلي، وتارة أخرى تثبت العكس أي أن الإناث أكثر اعتقادا في الضبط الداخلي، وفي شق ثالث أشارت النتائج إلى انه لا توجود فروق في مصدر الضبط تعزى لمتغير الجنس.

وفي ضوء هذه النتائج الغير مستقرة يمكننا أن نستنتج أن التفاعل بين الجنس ومصدر الضبط يتأثر بعوامل ومتغيرات أخرى، وفي ضوء طبيعة تفاعله معها يتحدد نوع مصدر الضبط. كما يتضح أن الإناث في الغالب أكثر ميلا إلى الضبط الخارجي، وأن الذكور أكثر ميلا إلى الضبط الداخلي.

ثالثا: الفروق في مصدر الضبط تبعا للعمر

لقد أشار روتر أن مصدر الضبط هو نتيجة للتقديرات المحتملة ذاتيا subjective للعائد المتوقع المبنى على الخبرة، وبذلك، أصبح من المحتمل أن تتغير درجات الضبط الخارجي في مسار الحياة، مع التقدم في العمر – على افتراض أن التقدم في العمر يصاحبه زيادة في الخبرة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى النقصان الواضح في درجات الضبط الخارجي مع التقدم في العمر، وكما ارتبط السن بطريقة سلبية مع الضبط، أي يتناقص الضبط الخارجي كلما تقدم العمر(غريب، 2004، ص.115).

لقد أظهرت الدراسات أن محاولات السيطرة على البيئة الخارجية لدينا تبدأ في مرحلة الطفولة، وتصبح أكثر وضوحا بين سن 8-14. وتشير الدراسات أيضا إلى أن طلاب

الجامعات يميلون لإظهار التوجه الداخلي بدلا من التوجه الخارجي. ويبدو أن الناس يصبحون أكثر توجها نحو الداخلية مع الزيادة في السن، ليصلوا إلى ذروته في منتصف العمر(Schultz & Schultz, 2013, p.359).

وأشارت دراستي مورجاتي وزملاؤه Morganti et al 1988، نيهرك Nehrke 1977 إلى أن معظم حديثي السن وكبار السن يميلون إلى أن يكونوا خارجيين من حيث مصدر الضبط في حين أن الراشدين كانوا داخليين من حيث مصدر الضبط وكأن الضبط الخارجي يقترن بالضعف في حين أن الضبط الداخلي يرتبط أكثر بالنضج الذي يبلغه الراشدون بحيث يصبح تفسيرهم للأحداث أكثر ارتباطا بالجهد والمثابرة والمقدرة من ارتباطه بالظروف البيئية (سرحان، 1996، ص.33).

ويلخص (غريب، 2004) الفروق في الضبط الداخلي – الخارجي التي ترجع للسن، مشيرا إلى أن كلا من الأساس النظري للمفهوم، ونتائج بعض الدراسات حول هذا الموضوع ترجح وجود تغير عكسي في الضبط الخارجي بالتقدم في العمر(ص. 116).

رابعا: مصدر الضبط وقوة الأنا Ego Strength أو فاعلية الأنا Ego Virtues

يشير مصطلح قوة الأنا Ego Strength أو فاعلية الأنا Ego Virtues إلى القدرة على القيام بالوظائف المختلفة بشكل كافي يضمن التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، ويعد ضعف الأنا أهم استعداد أو أهم خاصية شخصية للإصابة بالمرض النفسي أو بالعصابية Neuroticism، ولقد درس (سليمان وعبد الله، 1996) العلاقة بين مصدر الضبط وكل من قوة الأنا، والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر، وقد أجريا دراستهما على عينة تكونت من 300 طالب وطالبة مناصفة، واستخدما مقياس روتر Rotter لضبط (الداخلي – الخارجي)، ومقياس بارون Baron لقوة الأنا، بالإضافة إلى مقياس القلق الصريح Manifest Anciently لجانيت تايلور Taylor.J. أسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين وجهة الضبط الداخلي وقوة الأنا، وعلاقة ارتباطية سالبة بين وجهة الضبط الخارجي وقوة الأنا، هذا إلى جانب عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) ومستوى القلق، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين قوة الأنا ومستوى القلق. وتشير نتائج هذه الدراسة التي أجريت في البيئة العربية إلى أن أصحاب الضبط الداخلي لهم أنا قوية في حين أن أصحاب الضبط الخارجي لا يتمتعون بهذه الخاصية الشخصية.

خامسا: مصدر الضبط والاضطراب النفسي

يرى محمد(2002) أنه في ضوء التراث النظري المرتبط بمفهومي مصدر الضبط والاضطراب النفسي يمكن أن نعزو العلاقة بين مصدر الضبط والاضطراب النفسي إلى افتراض أن جهاز الضبط لدى الفرد يخضع لنفس آليات وميكانيزمات عمل الجهاز النفسي في الشخصية، فحين تقوم الأنا بدورها التنظيمى والإداري فى الضبط بين مطالب الهو والأنا الأعلى، وحين تستطيع إقامة قدر من الوفاق والحيلولة دون وقوع أي صراعات أو هيمنة منظمة دون الأخرى على الشخصية، ففي هذه الحالة يتكون لدى الفرد درجة معتدلة من الضبط الشخصي، أما إذا أخفقت الأنا في دورها الرقابي وكان للهو الغلبة في هذا الصراع فلنا أن نتوقع أن يفتقد الفرد القدرة على الضبط الذاتي، وبهذا تتفق خصائصه مع خصائص ذوى الضبط الخارجي من حيث الاندفاعية والاعتمادية والشعور بالعجز وضعف القدرة على تحمل المسئولية، أما إذا سيطرت الأنا الأعلى بصورة صارمة فإن الشخصية تخضع لدرجة من الضبط الداخلي، تتحمل بمقتضاها الذات مسئولية الأحداث التي تقع من حولها (ص.394).

من جهة ثانية، فإن المغالاة في إحكام الضبط (الوجهة الداخلية) قد تكون من أسباب اضطراب الشخصية، حيث يحمل الفرد نفسه نتاج أفعاله بصورة مبالغ فيها ويعبر عن ذلك باستجابة انفعالية تتميز بتوجيه اللوم الشديد للذات الذى قد لا يتناسب مع قوة الحدث، وتتبع مشاعر الذنب من الأنا الأعلى كما نرى في الشخصية الوسواسية، حيث يتسم هؤلاء الأفراد بالتصلب ويسيطر عليهم أنا أعلى يتميز بقسوته، ولذلك "الضبط الشخصى " يعنى درجة من الضبط تمكن الفرد من إعمال الفكر وإنجاز الأعمال وتنفيذ الخطط وتحقيق الطموحات وتقويم الذات وتحمل المسئولية، ولكن بصورة معتدلة فلا يكون الفرد سلبيا متهاونا فيعزو عجزه إلى الحظ السيئ والصدف غير السعيدة (لأن هذا يشير إلى استخدام الفرد ميكانيزم التبرير الذي يدرأ به الإحساس بالفشل والعجز)، وكذلك لا يكون متشددا متصلبا فيعايش الصراعات ويقع تحت وطأة حالة حادة من الانضغاط (محمد، 2002، ص.394، 395).

وفى ضوء مراجعته للتراث النظري وجد محمد (2002) أنه يؤيد العلاقة الافتراضية بين مصدر الضبط والاضطراب النفسي، وقد استخلاص عدد من النقاط التي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، والتالي ذكرها:

- أن مصدر الضبط مكون نفسي ينشأ وينمو ويخضع للتوجيه والتقييم والتعديل، ويؤثر ويتأثر بفعل عدد هائل من المتغيرات سواء الذاتية أو البيئية.

- أن فرضية الثنائية القطبية التي يخضع لها متغير مصدر الضبط (الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي) لا يمكن أن تعتبر معيارا للتقييم الشخصي في كافة المواقف، ولكن يمكن أن نتناول " مفهوم الضبط " كأي سمة أو خاصية من خصائص الشخصية توجد لدى الفرد بقدر مناسب، بمعنى أن يوجد لدى الفرد درجة من الضبط الشخصي (ليس من الضروري وصفها بأنها داخلية أو خارجية)، ولكنها درجة تحقق له التوافق والسواء النفسي من ناحية وتحقق له إثبات الذات والفاعلية والقدرة على الإنجاز في كل مجالات حياته من ناحية أخرى أيضا هذه الدرجة تكون مناسبة بالقدر الذي يعصمه من الوقوع عرضة للصراعات النفسية والضغوط.

- لا يمكن أن نجزم بتبعية أحد المتغيرين للآخر فلا نستطيع أن نعزو نقص الضبط إلى الاضطراب النفسي أو نقول أن هذا الشخص قد أصابه الاضطراب لما يعانيه من نقص مصدر الضبط، حقيقة هناك ثمة علاقة تربط بينهما ولكنها ليست (علاقة المسبب والمتسبب عنه) فكل من المتغيرين لا يمكن فهمه وتحليله والحكم عليه إلا في الإطار العام للشخصية، أو بالأحرى أن الشخصية بما تخضع له من متغيرات وأبعاد تؤثر في نمو ونشأة كل من المفهومين (محمد، 2002، ص.395).

سادسا: مصدر الضبط والقلق النفسي

القلق مفهوم أساسي في سيكولوجية السلوك اللاسوي. ويمثل العرض الرئيسي الدال على الاضطراب العصابي ومن أكثر التعبيرات الشائعة في الكتابات الخاصة بالصحة النفسية. ويعد حالة وجدانية من الخشية وتوقع الشر والعجز والإحباط، ولا يرتبط بموقف أو مثير بيئي معين. بل هو شعور عام هائم طليق، يمكث مع الفرد في كل المواقف. على المستوى السلوكي نجد استجابات التجنب والتحاشي خصائص مميزة للقلق.

يرى الكثير من الباحثين أن التوقع، وهو دافع معرفي، يعد عاملا أساسيا لنشوء القلق. ولقد تم بحث متغير القلق مع كثير من المتغيرات المعرفية، ثبت منها أن الأشخاص القلقين تنقصهم الفاعلية في استبصارهم بالواقع، وفهمهم للأحداث البيئية والسيطرة عليها. ويحملون توقعات سلبية عن إمكاناتهم الشخصية في ضبط أسباب الحصول على التعزيزات، وهذا نتيجة

للتوتر الذي ينتابهم بصورة مزمنة. وأجريت بحوث عديدة لمعرفة موقع الأشخاص القلقين من طلاب الجامعة على متغير الضبط الداخلي / الخارجي للتعزيز، وفق بعض المتغيرات البدنية والمعرفية والانفعالية في الثقافات المختلفة (معمرية، 2012، ص. 89).

ولقد تمت دراسة العلاقة بين مصدر الضبط والقلق منذ بداياته الأولى، و أشارت النتائج في أغلبها إلى وجود علاقة بين مصدر الضبط و القلق إلا أن هناك بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود علاقة بينهما، و في مايلي بعض من هذه الدراسات:

دراسة ارتشر Archer (1979) موسومة بـ: العلاقة بين مصدر الضبط والقلق انتهج فيها منهج التحليل البعدي لـ 21 دراسة أجريت بين سنة 1966 و1977، على عينات من الجنسين شملت (تلاميذ في مرحلة الابتدائي، تلاميذ في مرحلة الثانوي، طلاب جامعة، أساتذة، عمال، مجندين في الجيش، مدخنين، مدمني كحول) و تراوح حجم هذه العينات مابين 23 و 671 مفردة، خلصت إلى أن هناك دلائل على العلاقة بين مصدر الضبط وقلق السمة، فمن بين 21 دراسة كانت 18 منها تشير إلى علاقة ذات دلالة إحصائية وتراوحت قيمة الارتباط في الغالب بين (30. و40.)، وبشكل عام، خلصت الورقة البحثية إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الخارجي المرتفع والمستوى الأعلى لقلق السمة العام وقلق الاختبار. وأن العلاقة بين مصدر الضبط وقلق الحالة لم تتضح إلا في سياق ظرفي محدد (السياق الظرفي الذي يقاس فيه قلق الحالة).

كما توصلت أيضا دراسة باكت Paquet (2006) لعينة مكونة 120 طالب 43 إناث و77 ذكور، استخدم فيها الباحث مقياس ليفنسLevenson لمصدر الضبط، ومقياس سبيلنجر وزملاؤه قلق الحالة أن هناك علاقة عكسية بين كل من مصدر الضبط الداخلي والقلق، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط r= -.36 .

ونفس النتيجة توصلت اليها دراسة شعلة (2010) لعينة مكونة 100 طالب، حيث وجد علاقة ارتباط دالة وسالبة عند مستوى p= .01 بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار وقد بلغت قيمة معامل الارتباط r= -.61.

وأشارت ايضا نتائج دراسة راستجر وهيدر Rastegar&Heidari (2013) إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الداخلي والقلق الاختبار وبلغت قيمة معامل

الارتباط 29.- =r، و وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الخارجي والقلق الاختبار وبلغت قيمة معامل الارتباط 27. =r.

جانب أخر من الدراسات أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين بين مصدر الضبط والقلق، فلقد أظهرت دراسة سليمان وعبد الله (1996) لعينة مكونة 300 طالب وطالبة مناصفة، استخدم فيها الباحثان مقياس "روتر" للضبط (الداخلي– الخارجي) ترجمة كفافي، ومقياس القلق الصريح لـ"تايلور" ، عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مصدر الضبط (الداخلي– الخارجي) ومستوى القلق.

وأظهرت أيضا دراسة فارد وخسروفي(2015) Fard & Khosraviعلى عينة من الرياضيين أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط (الداخلي– الخارجي) والقلق التنافسي.

ويتضح من ما سبق أن العلاقة بين مصدر الضبط وقلق تمت دراستها مبكرا، وأشارت إلى وجودها في الغالب، وكانت قيمتها ضمن المجال الذي أشار إليه ارتشر1979 في أغلب الحالات.

سابعا: مصدر الضبط والتوافق

لقد افترض روتر أن الأشخاص أصحاب الضبط الداخلي (المعتقدون في أن التعزيز يرتبط بقدراتهم الذاتية) أفضل توافقا من الأشخاص أصحاب الضبط الخارجي(المعتقدون في أن التعزيز يرتبط بالحظ، الآخرين الأقوياء)، ومع ذلك، فقد أشار إلى أن العلاقة بين مصدر الضبط والتوافق ليست بالضرورة علاقة خطية، مشيرا إلى أن الأفراد في الطرفين قد يكونا أقل تكيفا مقارنة مع الأفراد في نطاق الوسط (Rotter, 1966, pp.16-17).

في نفس الاتجاه يشير(Gregory,1981) أن الاعتقاد في الضبط الداخلي لا يعني دائما توافقا أحسن. فمن الواضح أنه عندما تكون النتائج غير قابلة للضبط، فإن الاعتقاد في الضبط الخارجي يمكن أن يكون أكثر توافقا(p.69).

من جهة ثانية فقد أوضح ليفكورت Lefcourt1982 أن معظم الأطباء النفسيين يعملون على زيادة الاعتقاد في الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم، وأن استجابة المرضى للعلاج، هو في حد ذاته دليل على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلى. ومن ثم، يفترض «ليفكورت» أن عملية تعلم كيفية التوافق مع مواقف الضغط أو الانعصاب، ومحاولة التفاعل مع المشكلات التي يواجهها الفرد في حياته، تتضمن في واقع الأمر تنمية لمصدر الضبط الداخلي، وهذه هي الخاصية التي تحاول طرق العلاج النفسي مساعدة الأفراد على تحقيقها.

ومما يذكر في هذا الصدد أن أكثر طرق العلاج التي حققت نتائج مرضية في تنمية موضع الضبط الداخلي، تلك التي اعتمدت على النموذج السلوكي الذي يركز فيه المعالجون على علاقة سلوك العميل بكل من الثواب والعقاب، بالإضافة إلى معاونة العميل على فهم العلاقة السببية بين السلوك والنتائج السلبية أو الايجابية التي يحصل عليها (سليمان وعبد الله، 1996، 100).

ثامنا: مصدر الضبط والصحة

قد يكون الأشخاص الموجهون داخليا أكثر صحة من الأشخاص الخارجيين، وأظهرت الدراسات أن الأفراد المعتقدين في الضبط الداخلي لا يعانون من ضغط الدم والنوبات القلبية لديهم أقل، وفي حالة ما تعرضوا إلى مشاكل في القلب، فهم يتعاونون بشكل أفضل مع موظفي المستشفى ويطلق سراحهم في وقت سابق من المرضى الذين هم خارجيين. وقد وجدت دراسة أن مرضى الشريان التاجي من أصحاب الاعتقاد في الضبط الداخلي الذين خضعوا لجراحة الشريان التاجي قد حققوا مستوى أعلى من الأداء البدني في ستة أسابيع وستة أشهر بعد الجراحة مقارنة مع أصحاب الاعتقاد في الضبط الخارجي.

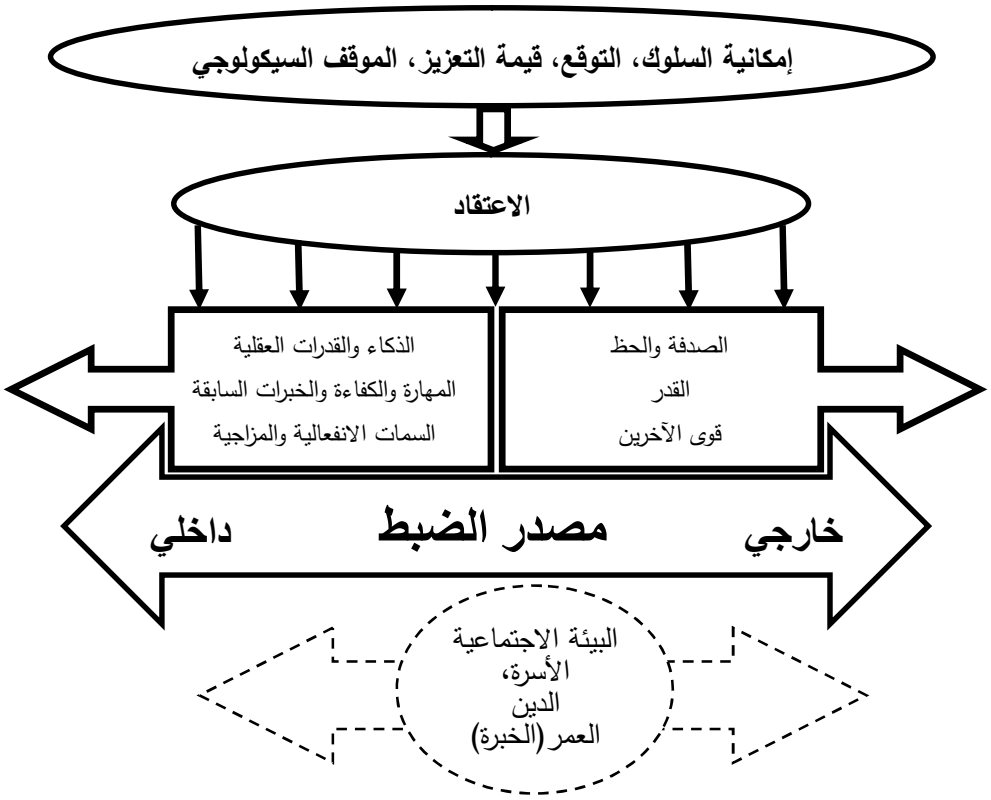
يميل ذو مصدر الضبط الداخلي إلى أن يكونوا أكثر حذرا حول صحتهم و إلى ممارسة الرياضة، والإقلاع عن التدخين، ويلتزمون باستخدام حزام الأمان في السيارة. وعموما، يبدو أن هناك أدلة واضحة بأن الأشخاص الذين يعتقدون أن لديهم سيطرة على حياتهم يدفعون أكثر للاهتمام بصحتهم(Schultz & Schultz, 2013, p.361)

خلاصة

في ضوء ما تم تناوله في هذا الفصل يمكن أن نخلص إلى أن مفهوم مصدر الضبط الذي قدمه روتر Rotter قد ساهم بدرجة كبيرة في فهمنا لأحد أهم الزوايا المرتبطة بالشخصية فمفهوم مصدر الضبط يقدم لنا تفسيرا واضحا لآلية بناء أو تشكل معتقدات الفرد حول ذاته والعالم من حوله، وربط ذلك بالتعزيزات التي يتلقاها الفرد داخلية كانت أو خارجية، وهو بذلك أحدث تكاملا بين النظرية المعرفية والسلوكية. وبهذا فقد قدم روتر مقاربة عميقة في الشخصية، يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتفعيل العملية العلاجية.

و تلخيصا لما سبق يقترح الباحث الشكل 1.4 التالي لتوضيح مفهوم مصدر الضبط

شكل 1.4. تصور مقترح لمفهوم مصدر الضبط لروتر



(تصميم الباحث)

يوضح الشكل1.4 مفهوم مصدر الضبط كما قدمه روتر، ويشر إلى أن مصدر الضبط مفهوم مشتق من نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها روتر 1954 والتي تقوم على أربعة مرتكزات رئيسة (إمكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز، الموقف السيكولوجي)، هذه الأخيرة ومن خلال تفاعل عناصرها تتشكل مجموعة من المعتقدات لدى الفرد والتي ترتبط إما بعوامل خارجية (الصدفة والحظ، القدر، قوى الآخرين) يؤدي الاعتقاد فيها إلى تبني الضبط الخارجي، أو بعوامل داخلية (الذكاء والقدرات العقلية، المهارة والكفاءة والخبرات السابقة، السمات الانفعالية والمزاجية) يؤدي الاعتقاد فيها إلى تبني الضبط الداخلي.

تجدر الإشارة إلى أن هناك الكثير من العوامل التي تساهم في تبني أحد مصادر الضبط والتي منها البيئة الاجتماعية بما تحويه من مؤسسات كالمدرسة والثقافة وغيرها، والأسرة باعتبارها حاضنة الفرد منذ بداياته الأولى، بالإضافة إلى العمر، والدين، وكل هذه العوامل تتفاعل فيما بينها وينتج عن هذا التفاعل قوة تدفع بالفرد إلى الميل إلى الاعتقاد في أحدى مصادر الضبط أكثر.

الفصل الخامس: قلق المستقبل

تمهيد

01.5 مفهوم القلق

02.5 أعراض القلق

03.5 الاتجاهات النظرية المفسرة للقلق

04.5 مصادر وأسباب القلق

05.5 علاقة القلق بالزمن

06.5 أنواع القلق

07.5 الخريطة المعرفية للقلق

08.5 مفهوم قلق المستقبل

09.5 مظاهر قلق المستقبل

10.5 أسباب قلق المستقبل

11.5 سمات ذوي قلق المستقبل

12.5 العوامل المتحكمة في مستوى قلق المستقبل

13.5 الآثار السلبية لقلق المستقبل

خلاصة

تمهيد

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزء طبيعي في آليات السلوك الإنساني، ويحتل في علم النفس مكانة بارزة، إذ هو المفهوم المركزي في الأمراض النفسية والعرض الحاضر في شتى الاضطرابات النفسية، وهو أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة.

والقلق مرتبط بحياة الناس منذ بدأ الخليقة، ومما لاشك أن الناس في الأزمنة السابقة عانوا من الجوع والمرض والعبودية والحروب والكوارث مما جعلتهم معرضين للقلق، ونحن الآن مع تعقيد الحضارة وسرعة التغير الاجتماعي وضعف القيم الدينية، والخلقية، والتفكك الأسرى وصعوبة تحقيق الرغبات الذاتية، وشدة إغراءات الحياة مع التطلعات الايدلوجية المختلفة جعلنا أكثر عرضة للقلق، وهذا ما جعل منه الحجر الزاوية في الأمراض النفسية والعقلية والسيكوسوماتية(عكاشة، 2003، ص. 134)، كما يعد مصطلح القلق من المصطلحات القليلة التي يستخدمها علماء النفس في جميع الاتجاهات النظرية، أي أنه تعبير يجد إجماعا عليه من الباحثين والكتاب(الصفدي، 2013، ص. 40).

لذلك لا يمكن الحديث عن قلق المستقبل إلا في ضوء مفهوم القلق بشكل عام، ولذا يحاول الباحث أن يقوم بعرض القلق بصفة عامة ثم الوصول إلى قلق المستقبل.

01.5 مفهوم القلق Anxiety

يعرف فرويد 1926 القلق بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان، ويسبب له كثير من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائما، ويبدو متشائما، ومتوتر الأعصاب، ومضطربا. كما أن الشخص يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البت في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز (عثمان، 2001، ص. 18)،

وجاء تعريف القلق في Cambridge Dictionary of psychology: بأنه شعور بالخوف من أمر غامض وغير محدد ترافقه نزوات ليبيدية (Matsumoto, 2009, p.46).

وقد صاغت الجمعية الأمريكية للطب النفسي أكثر تعريفات القلق قبولا قائلة: إن القلق إحساس أو انفعال emotion ينبع من توقع خطر وشيك أو كارثة أو سوء حظ، تصاحبه أعراض جسدية مثل التوتر العضلي، سرعة التنفس، تزايد في نبض القلب. وغالبا ما يستخدم مصطلحا القلق Anxiety و الخوف fear بالتبادل، ويمكن التمييز بينهما سواء

من الناحية النظرية أو الفسيولوجية، فالأول هو استجابة غير مناسبة لتهديد غامض لا يمكن تحديد هويته، في حين الأخير يشكل ردا مناسبا لتهديد واضح ومحددة بوضوح. (APA, 2013, p. 41)

وعرفه مسرمان Masserman بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف، ومعنى ذلك أن القلق ما هو إلا مظهر للعمليات الانفعالية المتداخلة التي تحدث خلال الإحباط والصراع(فهمي، 1995، ص. 199).

ويعرفه سلطان (بدون سنة) بأنه حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد، يصاحبها خوف لا يستطيع المريض التعبير عنه والشعور بتوقعات سيئة. يصاحبه الكثير من الاضطرابات الجسمية كسرعة نبض القلب وتوتر العضلات واضطرابات الجهاز الهضمي. ينشأ مع أي موقف يهدد شخصية الفرد. فهو ينشأ عندما يهدد خطر انهيار كبت الرغبات الجنسية المحرمة أو إحساسات الكراهية والعدوان وأمن الشخصية، كما ينشأ مع الإحباط أو بعض مشاكل الحياة الرئيسية التي ترتبط بالتكيف المهني والجنسي والأسري (ص. 218).

ويعرفه عبد الخالق (1987) بأنه انفعال غير سار وشعور بتهديد وعدم الراحة والاستقرار، وهو كذلك إحساس بالتوتر والشديد وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، ويتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول غالبا. كما يتضمن القلق استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطرا حقيقيا، والتي لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية (ص. 27).

ويعد الأنصاري (2004) القلق حالة انفعالية تتسم بالخشية وترقب وقوع الأذى. وهو انفعال غير سار، وعدم راحة واستقرار، مع إحساس بالتوتر وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، ويتصل غالبا بالخوف من المستقبل والمجهول (ص. 337).

يبدو أن معظم التعريفات المشار اليها، إن لم تكن كلها، تتفق حول مفهوم القلق، وإن تباينت منطلقاتها النظرية التي ينتمي إليها هؤلاء العلماء في اعتبار أن القلق هو: انفعال أو شعور أو خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر ما، يكون مصدره مجهولا إلى درجة كبيرة، كما أن عنصر التوقع حاضر بجلاء خلالها، وأن القلق تصاحبه أعراض نفسية وجسمية.

وهذا يؤكد المكانة البارزة التي يحتلها في علم النفس، وأنه أحد المفاهيم القليلة التي تلقى إجماعا لدى مختلف التوجهات في علم النفس، إذ هو المفهوم المركزي في الأمراض

النفسية والعرض الحاضر في شتى الاضطرابات النفسية، وهو أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة.

02.5 أعراض القلق

يقر فرويد بأن القلق حالة خاصة من الكدر مصحوبة بعمليات تفريغ تتخذ مسالك معينة يعبر بها عن وجوده (فرويد، 1979، ص. 107). وفي هذا إشارة صريحة إلى أن القلق مهما كبت فإنه لا محال يظهر، وفرويد يقصد هنا بالمسالك التي يعبر بها القلق، أعراضه المادية منها والنفسية والاجتماعية ويؤكد على أن التفسير تبعا للأعراض الفسيولوجية فقط لا يكفي لتفسير حالة الكدر الذي يعتبره فرويد الحالة المميزة للقلق عن باقي أنواع الوجدان الأخرى (التوتر، الألم، الحزن)، كما يؤكد على دور الخبرة أو التاريخ الشخصي. وفي ما يلي الأعراض التي يظهر من خلالها القلق وهي:

أ. **الكدر**: وهو حالة وجدانية ترتبط بالأشياء الغير سارة ولكنه في حالة القلق هو العرض الأساسي والمميز، والكدر في حالة القلق يتميز عن الكدر في الحالات الوجدانية الأخرى كالألم والتوتر والحز والخيبة....الخ (فرويد، 1979، ص. 106).

ب. **الأعراض الجسمية:** القلق ظاهرة عالمية الانتشار، يشعر فيه الشخص بالخوف أو الرهبة مصحوبين عادة باضطراب في الجهاز العصبي المستقل (في شكل فرط النشاط الودي) وتمثله الأعراض التالية تمثيلا نموذجيا: سرعة النبض وارتفاع ضغط الدم، خفقان القلب، جفاف الفم، الإسهال، آلام فم المعدة، الغثيان، اتساع البؤبؤ، كثرة العرق، كثرة نوبات التبول، الصداع (ويلليس وماركس، 1996، ص.80).

ج. **الأعراض النفسية والاجتماعية:** تتمثل في الخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه، تشتت الانتباه وعدم التركيز، اضطراب النوم، الشعور بالعجز والاكتئاب، التسرع في اتخاذ القرار، الانطواء وعدم التوافق مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية.

د. **الأعراض المعرفية:** تتضمن التطرف في الأحكام، بحيث يفسر الشخص القلق المواقف في اتجاه واحد مما يسبب له التعاسة ويزيد القلق، كذلك يميل إلى التصلب بحيث يواجه المواقف المختلفة والمتنوعة بطريقة واحدة من التفكير، كما يتبنى اتجاهات ومعتقدات عن النفس كالتسلطية والجمود، والاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد (أبو فضة، 2013، ص. 25). وفي الجانب الفكري يتميز الشخص القلق بعدة مظاهر منها:التوقعات السلبية للمستقبل. فالشخص في حالات القلق نجده يتوقع الشر، ويتصيد الدلائل

الواهية على وقوع الكوارث والمصائب، حيث يصف ألبيرت إليس تفكير القلقين بأنه من النوع الكارثيcatastrophic (المصري، 2011، ص.27).

03.5 الاتجاهات النظرية المفسرة للقلق

يعد القلق من أهم المفاهيم في علم النفس، والعرض الحاضر في أغلب الاضطرابات، لذا فقد حضي باهتمام كبير من قبل مختلف المدارس النفسية، والتي سنتطرق إلى بعضها في ما يلي:

أ. رأي مدرسة التحليل النفسي

مدرسة التحليل النفسي من المدارس الأولى التي اهتمت بالقلق، و قدم رواده تفسيرات مختلفة أرجعوها إلى عدة عوامل مرتبطة بالجهاز النفسي. وفي مايلي تفسير بعض رواد المدرسة للقلق:

فرويد: يصف فرويد 1926 القلق بأنه حالة خاصة من الكدر مصحوبة بعمليات تفريغ تتخذ مسالك معينة تتضمن وجود عامل تاريخي يجمع بين إحساسات القلق وبين تنبيهاته العصبية بدقة، ويقصد بالكدر شيء غير واضح جدا ومن الصعب إثبات وجوده، ولكن فمن المحتمل أنه موجود، ويؤكد بأن الكدر في القلق له خاصيته التي تجعله يختلف عن الكدر في المشاعر الوجدانية الأخرى مثل التوتر أو الألم أو الحزن، وتشير عمليات التفريغ إلى الفسيولوجيا وما يرتبط بها مثل أعضاء التنفس والقلب، والعامل التاريخي صدمة الميلاد. وكما يعتبر فرويد حالات القلق كأنها استعادة لصدمة الميلاد(فرويد، 1979، ص ص. 106-108). ويشير إلى أنه توجد علاقة وثيقة بين القلق والكبت الجنسي، وبين الحرمان والتهديد بالخصاء الذي يثير القلق في المرحلة القضيبية (سرى، 2000، ص. 111)، فالقلق وفق نظرية فرويد يرتبط بالخوف من أحداث محتملة، وهو تعبير عن الصراع اللاشعوري بين مكونات الجهاز النفسي (الأنا مع الهو أو الانا الأعلى) (cited in Matsumoto, 2009, p.46). فهو يرى أن مصدر القلق ينتج عن زيادة تنبيه الدوافع الغريزية غير المقبولة لدى الأنا، وما قد يتسبب عن إشباعها من عقاب اجتماعي، فكل من الدوافع الجنسية والعدوانية تثير القلق حين تصل إلى درجة يصعب على الأنا، التحكم فيها. إذ يجعل فرويد الغريزة الجنسية هي الأساس الأول الذي يصدر عنه القلق (فهمي، 1995، ص. 206، 207).

ويرى فرويد أن القلق هو نتاج تصادم رغبتين متعارضتين، وأن سبب القلق والاضطراب في كل الحالات النفسية هو الكبت الجنسي، بمعنى أخر مرده سواء عن طريق مباشر أو غير مباشر إلى الميل للإشباع الجنسي ومرده المجهود الكبير الذي يبذله ليكبت ذلك الميل(فرويد وشتيكل، ب ت، ص ص. 34-35).

أدلر: يرى أدلر أن القلق النفسي ترجع نشأته إلى طفولة الإنسان الأولى، كأن يشعر الفرد بالقصور الذي ينتج عنه عدم الشعور بالأمن. وقد حدد مفهوم القصور فى بادئ الأمر بأنه القصور العضوى ثم عمم هذا القصور حتى يشمل الجانب المعنوي أو الاجتماعى. والمقصود بنظرية القصور العضوي أن الفرد يتمثل هذا القصور في أحد أعضاء جسمه، إما نتيجة لعدم استكمال نموه وتوقفه، أو لعدم كفايته التشريحية أو الوظيفية أو بسبب عجزه عن العمل بعد المولد. وقد لاحظ أدلر – وكان طبيبا– أن أعضاء البدن الأساسية للحياة تزيد في النمو وتجيد أداء وظيفتها إذا أصيب جزء منها أو جانب من الأعضاء الأخرى التي تتصل بها بما يعوق عمله. ولقد استدل من التغير الذي يحدث في وظائف الأعضاء القاصرة في الجسم علي وجود علاقة بين الشعور بهذا القصور والنمو النفسي، فاعتقد أن وجود أحد الأعضاء القاصرة يؤثر دائما على حياة الشخص النفسية؛ لأنه ناقص في نظر نفسه، فيزيد شعوره بعدم الأمن ومن ثم ينشأ القلق النفسي. ولم يلتزم أدلر حدود القصور العضوي وما يستلزمه من تغير في الحياة النفسية، بل وسع مدلول القصور حتى جعله يشمل القصور المعنوي أو الاجتماعي، وبين أثر القصور في نشأة القلق. ويضيف إلى ذلك أن نوع التربية التي يلقاها الطفل في أسرته أيام طفولته لها أثر كبير في نشأة القلق النفسي عنده ومحاولته التعويض عنه (فهمي، 1995، ص. 203، 204).

ويذكر أدلر أن القلق شأنه شأن بقية الأمراض العقلية والنفسية ينجم عن محاولة الفرد التحرر من الشعور بالدونية (النقص)، ومحاولته الحصول على (شعور بالتفوق)، فالنضال من أجل التفوق وتجنب الشعور بالنقص هو المسئول عن القلق، والإنسان عندما يشعر بالنقص فإن هذا الشعور يدفعه إلى الانطواء والبعد عن الناس، وهنا يصبح كائنا غير اجتماعي، ومن ثم يكون عرضة للقلق، حيث ينزع إلى محاولة التفوق للإفلات من شعوره بالنقص وهكذا يدخل دائرة القلق الدائم(جبر، 2012، ص. 36).

هورني: ترى هورني أن القلق يرجع إلى ثلاثة عناصر وهى: الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة. وهذه العوامل تنشأ عن الأسباب الآتية:

- إن انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وشعور الطفل أنه شخص منبوذ محروم من الحب والعطف والحنان، وأنه مخلوق ضعيف وسط عالم عدواني، هو أهم مصدر من مصادر القلق.
- بعض أنواع المعاملة التي يتلقاها الطفل تؤدى إلى نشوء القلق لديه، فالسيطرة المباشرة أو غير المباشرة، وعدم العدالة بين الإخوة، والإخلاف بالوعود، وعدم احترام الطفل، والجو الأسري العدائى... وغيرها، كلها عوامل توقظ مشاعر القلق.
- البيئة وما تحويه من تعقيدات ومتناقضات، وما تشتمل عليه من أنواع الحرمان والإحباط هو أحد أسباب القلق، فكل هذا يجعل الطفل يشعر أنه يعيش في عالم متناقض مليء بالغش والخداع، والحسد والخيانة، وأنه مخلوق لا حول له ولا قوة تجاه هذا العالم القوى العنيف الذي لا يرحم.

وتقول هورني: إنه مهما تكن مظاهر القلق وأشكاله فإنها تنبع من مصدر واحد هو شعور الفرد بأنه عاجز وضعيف ولا يفهم نفسه ولا الآخرين، وأنه يعيش وسط عالم عدائي مليء بالتناقض. ثم إنها، لا تهتم بمعالجة الخيالات المكبوتة من عقدة أوديب مثلا أو غيرها من مشكلات الطفولة الجنسية والتي لا يكون لها صلة مباشرة بحياة الفرد الحالية فحسب، بل إنها تهتم بجميع خبرات الفرد بأنواعها المحتلة طوال مراحل حياته(فهمي، 1995، ص ص. 205-207).

إريكسون: وهو أحد الفرويديون الجدد يرى نفسه عضو في المدرسة الفرويدية، وأن إسهاماته في فهم النمو الإنساني تعتمد على إسهامات فرويد ونظريته في التحليل النفسي، إذ تقبل إريكسون المفاهيم الأساسية عند فرويد (زاهد، 2009، ص. 11). ومثل فرويد يرى إيركسون جذور العصاب في أزمة النمو في السنوات الأولى من الحياة، حيث أنا الطفل الهش لا يعرف كيفية تقدير التغيرات الجسمية والاجتماعية السريعة والكثير من مواقف القلق والألم، في مقدارها بصورة صحيحة ولا يستطيع الاستجابة عليها بتدبر الراشد (كوزين، 2010، ص.379). فهو يتفق مع فرويد في أن القلق هو نتاج عدم القدرة على كبت المشاعر (Zock, 1990, p. 92).

ومن المؤكد فإن مساهمات إريكسون الإكلينيكية لدراسة العصابات والاضطرابات المبكرة وإرشاداته التقنية ليست شاملة ومتمايزة، غير أنه في عروضه للحالات استطاع بشكل خاص أن يظهر الطبيعة الكلانية للمرض والعصاب بصورة قريبة من الحياة. ففي كل

عصاب تتقوقع بطريقة شديدة التعقيد عوامل نفسية ونفسية – عقلية واجتماعية. فالعصاب كما يقول إيركسون "نفسية وجسمية، نفسية واجتماعية وبين إنسانية " (كوزين، 2010، ص.373).

فهو لم يعتبر العصابات على أنها صراع نفسي داخلي لوحده. فبمعنى نظرية التوازي parallelism الجسمي النفسي _ وهي نظرية ترى أن العمليات الجسمية والعقلية متلازمة وأن أحدهما يتغير بتغير الآخر ولكن من دون أن يكون بين سلسلتي التغيير أي علاقة_ فإن الحوادث النفسية مرتبطة باستمرار بالعمليات الفسيولوجية وحركات العضو الخارجية. فإذا ما تم كبت الرغبات والمشاعر، فإن هذا يؤثر بصورة مطابقة على الوظائف العضوية التابعة لذلك. ويؤكد إيركسون على أن الصراعات العصابية تعبر عن نفسها أيضا في الكف أو المبالغة أو تشنجات الحركات الجسدية أو التعبير عن المشاعر أو التفكير(كوزين ، 2010، ص ص.380-381).

وبالإضافة إلى ذلك يريد إيركسون، مثل فروم Fromm أو هورني Horny أو سوليفان Sulivan، بشكل خاص إبراز مدى القوة التي تشكل فيها الثقافة والتاريخ الاضطرابات النفسية في أشكال تجليها الخارجية(كوزين، 2010، ص.385).

ومن جهة ثانية يعترف إيركسون أمام الجميع بوجود الإفادات الفلسفية في نظريته، مؤمنا بأن نظرية الشخصية الجيد تتطلب قاعدة فلسفية جيدة (انجلر، 1991، ص. 205). ومفهوم اللقلق عند إريكسون، يشبه وصف كيركيغارد Kierkegaard للقلق كخوف من العدم، وخاصة أفكار تيليش Tillich حول هذا الموضوع: "القلق هو الحالة التي يدرك فيها الفرد عدم وجوده ... القلق هو الوعي الوجودي بعدم الوجود ... "، ويتفق إريكسون مع تيليش في أن هذا النوع من القلق يعد جانب من جوانب الحياة البشرية، التي لا غنى عنها لتحقيق الذات self-realization عند إريكسون، أو تأكيد الذات self-affirmation عند تيليش، وكلاهما يميز بين القلق المرضي والقلق العصبي، ويميزان بين ما هو مرضي pathological وما هو عصبي neurotical. كما يتفق إيركسون مع كيغارد Kierkegaard وتيليش Tillich في أن القلق (الوجودي أو العصبي) يختلف بشكل واضح عن الخوف. الخوف هو رد فعل لتهديد واقعي، ويعتبر كدافع، ورد فعل تكيفي(Zock, 1990, p. 92). ولقد كان إريكسون سريع التمييز بين الخوف الوجودي existential dread والقلق، ويعتقد أن القلق هو "الاتجاه الذهاني" في البشر، " Anxiety is the "psychotic trend" in humans, he

held"، ويشير إلى أن القلق قد يدعو لعلاج، الخوف من واجبات ومتطلبات الإيمان Anxiety may call for therapy, dread demands faith (Hoare, 2002, p.82).

ب. رأي المدرسة السلوكية

تنظر المدرسة السلوكية للقلق كسلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي والسلبي، وتفسره في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، كما أنها تنظر إلى مفهوم القلق والخوف من نفس الزاوية (القحطاني، 2008، ص. 28)، وينظر إلى القلق في نظرية التعلم على أنه دافع ثانوي أو شرطي يؤدي إلى إطفاء الاستجابة (Matsumoto, 2009, p. 46). فالسلوكيون يعتبرون القلق بمثابة استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف معينة، ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك، وبمعنى آخر هو استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة، غير أنها اكتسبت القدرة على إثارة هذه الاستجابة نتيجة لعملية تعلم سابقة فالخوف والقلق استجابة انفعالية واحدة، وإذا أثيرت هذه الاستجابة عن طريق مثير من شأنه أن يثير الاستجابة، عدت هذه الاستجابة خوفا، أما إذا أثار هذه الاستجابة مثيرا ليس من طبيعته إثارة الخوف فهذه الاستجابة تكون قلقا(جبر، 2012، ص. 38).

ج. نظرية التعلم الاجتماعي

تنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. فوفقا لهذه النظرية، فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الأنماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Models) يتم الاقتداء بسلوكياتهم(الزغول، 2006، ص.140).

وتقترح هذه النظرية أن غالبية الأنشطة الإنسانية يتم تعلمها على نحو بديلي من خلال ملاحظة أنشطة النماذج وأنماطهم السلوكية والعمل على محاكاتها. في هذا الصدد يقول باندورا Bandura إن جميع الخبرات الناجمة عن الخبرة أو التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس بديلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ. ومن الأمثلة عليها الخوف من بعض الأشياء كالحيوانات والحشرات وغيرها من الأحداث، كما ويمكن أن يتشكل القلق لدينا نتيجة الملاحظة والتقليد، فالطفل على سبيل

المثال، ربما يتعلم القلق من خلال ملاحظة والده أو والدته وهو يظهر القلق في موقف معين (الزغول، 2006، ص.142).

أما روتر فلم يشر أو يتناول مصطلح القلق صراحة، فقد كان يهدف إلى تخفيض الفوضى في المصطلحات ـ حسب رأيه ـ من خلال تخفيض عدد المراجع السلوكية إلى الحد الأدنى للكلمة الواحدة، وفي سبيل ذلك، حاول روتر استخدام الحد الأدنى من المصطلحات الضرورية للوصف الشامل للبيانات الملائمة. ولقد ضمن نظريته مجرد تلك المصطلحات المفيدة للتنبؤ بالحوادث التي كان هو نفسه مهتما بها. فقد رأى، على سبيل المثال، أن مصطلحا مثل القلق anxiety ليس من الضروري بصورة أوتوماتيكية تضمينه في النظرية ولا يكون غياب مثل هذا المصطلح معيقا إلا إذا أمكن توضيح أن غياب هذا المصطلح سيؤدي إلى قصور في التنبؤ. أما إذا اختار روتر وصف بعض الأحداث بمصطلح التوقع المنخفض للحصول على الهدف ذي القيمة (وليس القلق)، وكان قادرا على التنبؤ بصورة مرضية فعندها لن تكون هنالك مشكلة(فيرز، 1986، ص. 206).

وفكرة روتر هذه تتفق مع تعريف رايشلاك وليرنر للقلق بأنه "توقع نجاح متدن". واللذان توصلا إلى أن الناس المصابين بالقلق يعممون التوقعات من الخبرات الأكثر حداثة في حين أن الناس غير القلقين من المحتمل أكثر أنهم سيقاومون تأثير الخبرات الحديثة ويظهرون استقرارا أكثر في التوقع المعمم(فيرز، 1986، ص. 248).

د. رأي المدرسة الإنسانية

ترى المدرسة الإنسانية أن القلق هو الخوف من المجهول وما يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان وإنسانيته وتؤكد هذه المدرسة أن كل إنسان يسعى لتحقيق وجوده عن طريق استغلال إمكانياته وتنميتها، والاستفادة منها إلى أقصى درجه، ويترتب عن ذلك شعور بالرضا بالقدر الذي يحقق به ذاته، وشعور بالضيق والتوتر النفسي بنفس القدر الذي يفشل فيه في تحقيق ذاته، فالقلق عند المدرسة الإنسانية مرتبط بالحاضر والمستقبل (القحطاني، 2008، ص. 27). وتبعا للاتجاه الوجودي كأحد روافد المدرسة الإنسانية فالقلق مرتبط بحالة اليأس والإحباط الناتج عن تخوف الناس من النتائج المرتبطة بعملية الاختيار (Matsumoto, 2009, p.46). ويتبنى أصحاب هذا المذهب أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أية لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان(جبر، 2012، ص. 38).

هـ. رأي المدرسة الجشطلتية

تعتبر مدرسة الجشطلت القلق جشطلت ناقص أو عمل لم يتم وأن القلق يعبر عن عدم التطابق بين الذات والخبرة، فإذا مر الفرد بخبره ما قد لا تكون مهمة عنده لذلك لا يستطيع أن يعيها ويحاول تجنبها أو معرفتها بشكل مشوه(القحطاني، 2008أ، ص. 28).

و. رأي المدرسة المعرفية

ترى المدرسة المعرفية أن الاضطراب الانفعالي هو خبرة ناتجة عن الطريقة التي تفسر بها الأحداث التي يتعرض لها الفرد، فهذه الأحداث ربما تمس نقاطا محددة غير محصنة لتستخرج التصورات المرتبطة بالمخاوف لاحقا (القحطاني، 2008أ، ص. 39).

فإليس Ellis يفترض أن القلق إنما هو نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان، فهو يرى أن المشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث والظروف بحد ذاتها، وإنما من تفسير الإنسان وتقييمه لتلك الأحداث والظروف (الخطيب، 1995، ص. 254).

ويرى بيك Beek أن السمات الأساسية لاضطراب القلق هي معرفية في جوهرها ونشأتها ويتفق مع إليس في أن الأفكار الغير عقلانية من بين العوامل التي تجعل الأفراد عرضة للقلق إضافة إلى عوامل أخرى مثل الاستعداد الوراثي والخبرات الشخصية غير المتوافقة (العنزي، 2010، ص. 55).

ز. المدرسة البيولوجية

النظرية البيولوجية ركزت على الأسباب البيولوجية والجينية المؤدية لحالات القلق، والتي تم تحديدها من خلال تحديد الميل الفطري للأفراد لحالات الهلع والخوف(الأمامي، 2010، ص. 41). فنحن عندما نشعر بالقلق، يترتب عن ذلك مجموعة من التفاعلات الآلية في أجسامنا، مما يجعلنا على استعداد للتصرف والتفاعل مع الموقف الذي نواجهه، ورد الفعل هذا يعد شيئا آليا وفطريا عند الإنسان مند بداية الخلق، ويطلق عليه مصطلح (المواجهة أو الهروب) فتخيل مثلا أن الإنسان البدائي قد يفاجئه حيوان متوحش، فيجب أن يكون مستعدا للتصرف في هذا الموقف العصيب، فهو إما أن يهرب أو يواجه الأمر، ونحن مازال لدينا رد الفعل هذا المرتبط بغريزة البقاء، على الرغم من أنه يتولد الآن في مواقف أكثر تعقيدا وصعوبة قد لا نكون على وعي كامل ببعضها(جبر، 2012، ص. 39).

ح. رأي الإسلام:

يعبر الإمام الغزالي عن رؤية الإسلام للقلق التي تعتبره حالة من حالات الضعف والخضوع والاستسلام وكلها صفات لا يتصف بها المؤمن الحقيقي الذي أخلص العبادة لله وحده، وأحسن العمل لأن هذا المسلم يتسم بنفس مطمئنه تزداد اطمئنانا بالقرب من الله(القحطاني، 2008أ، ص. 28).

ومن خلال ما سبق يتضح أن كل التوجهات التي تناولت القلق تنظر إليه على أنه شعور بعدم الارتياح ناتج عن تهديد يواجه الفرد، فهو يرتبط في مدرسة التحليل النفسي بالماضي والمستقبل دون إغفال دور الفسيولوجيا فيه، كما يتقارب مفهوم القلق في مدرستي التحليل النفسي والمعرفية، في حين أن السلوكية اقتصرت في تفسيره على مبدأ الاشراط الكلاسيكي، كما يحصره الجشطلت في إدراك ناقص أو عمل لم يتم، نتيجة عدم التطابق بين الذات والخبرة، وربطته المدرسة الإنسانية بتحقيق الوجود، في حين تقترح الرؤية الإسلامية للقلق أبسط وأدق التفسيرات.

ويتضح أن القلق باعتباره من أهم المواضيع وأكثرها تعقدا في علم النفس لا يمكن تفسيره وفهمه بالانحياز إلى وجهة نظر واحدة فقط، بل يتم ذلك من خلال تكامل كل التوجهات النظرية التي تناولته، فالسلوك الإنساني المعقد والمتغاير يفرض علينا أن نأخذ بالحسبان كل صغيرة وكبيرة تتعلق به، لأن الغاية من هذا كله هو الوصول إلى التقليل من آثاره على الفرد والمجتمع.

04.5 مصادر وأسباب القلق

يجمع كل الباحثين في مجال علم النفس على أنه يوجد سبب أو دافع وراء كل سلوك، القلق هو الأخر حالة انفعالية مكدرة ترتبط بالعديد من المصادر والأسباب، هذه المصادر والأسباب إما أن تكون داخلية المنشأ مرتبطة بجوانب الفرد الفسيولوجية أو الشخصية، أو يكون مصدرها خارجيا مرتبط بمتغيرات البيئة الخارجية من جهة أخرى، كما يمكن أن تكون نتاج تفاعل عوامل داخية وأخرى خارجية. ويعد تحديد مصادر وأسباب القلق قاعدة أساسية لفهمه، والوقاية منه، وعلاجه، وهو ما دفع بالكثير من الباحثين إلى الاهتمام بتحديد هذه المصادر والأسباب، ومن بينهم:

جيروا وأرنست 1986 Jerome &Ernest اللذان حددا خمسة مصادر أساسية تسبب القلق وهي على النحو التالي:

- الأذى أو الضرر الجسدي Physical Harm: فالعديد من الناس حتى أولئك الذين يحترفون الرياضة الصعبة، كسباقات السيارات وتسلق الجبال يتملكهم الشعور بالقلق عندما تهددهم مواقف تنذر بالأذى والإيلام الجسدي، كما وأن بعض الأفراد في مواقف معينة تسيطر عليها فكرة الإصابة ببعض الأمراض أو القتل في الحرب.
- الرفض والنبذ Rejection: فالخوف من رفض الآخر لنا ومن أنه لن يبادلنا مشاعر المودة والحب، يجعلنا غير مطمئنين في المواقف الاجتماعية.
- عدم الثقة Uncertainty: حيث يعد نقص الثقة أو فقدانها سواء في أنفسنا أم في غيرنا عند خوض التجارب والمواقف والخبرات الجديدة مصدرا للقلق خاصة إذا كان الطرف الآخر في هذه المواقف غير واضح فيما يتوقع منا أن نفعله.
- التنافر المعرفي Cognitive Dissonance: يؤدي تنافر الجوانب المعرفية كالإدراك والأفكار والمعلومات كل منها مع الآخر، أو عدم اتساقها مع المعايير الاجتماعية إلى القلق والشعور بعدم الارتياح مثل الطالب الذي يدرك نفسه على أنه موهوب أو خارق الذكاء يصاب بالإزعاج والتوتر عندما يحصل على درجة في الامتحان تفيد أنه ليس كذلك.
- الإحباط والصراع frustration &Conflict : فالتوتر والقلق يعدان محصلة طبيعية لفشلنا سواء في إرضائنا لرغباتنا ودوافعنا وطموحاتنا أو في فض مواقف الصراع (الصدفي، 2013، ص. 45)

وتوصل هاوسمان Housman1998 ، إلى أن أكثر ما يجعل الفرد قلقا وخائفا مايلي:

- المستقبل (كل الاشياء السيئة التي يمكن أن تحدث في المستقبل).
- الوحدة being alone وابتعاد الناس عن الشخص.
- الخوف من المرض وخصوصا الامراض الخطيرة.
- الخوف من الفشل في الدراسة أو في العلاقات الاجتماعية أو الملل.
- الحاجة المادية والفقر في المستقبل.
- فقدان العمل والبطالة.
- عدم القدرة على اتخاذ قرار مصيري الآن وفي المستقبل.

- الزواج (الخوف من عدم العثور على الشريك المناسب).
- رفض الاخرين له وعدم قدرته على اقامة علاقة حميمة مع الاشخاص الاخرين.
- الموت (محمد، 2010، ص. 323)

ويذكر (الأمامي، 2010، ص. 33)، أن هناك أسباب كثيرة للقلق من أهمها ما يلي:

- العوامل الوراثية والعوامل البيئية.
- الاستعداد النفسي ففي بعض الأحيان يكون للشخص استعداد للشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي والذي يؤدي إلى حالات من التوتر النفسي والشعور بالخوف.
- ضغوط ومتطلبات الحياة اليومية والتي تؤدي إلى نتائج سلبية للفرد تنعكس على العلاقات الأسرية والاجتماعية.
- مشكلات الحاضر والتي قد تفعل مشكلات الماضي لمرحلة الطفولة والمراهقة والشيخوخة.
- التعرض للحوادث والأزمات (اقتصادية، عاطفية، تربوية).
- عدم تحقيق الذات.

يبدوا أن الأسباب التي حددها كل من جيروا وأرنست Jerome &Ernest 1986، هاوسمان Housman1998 وذكرها الأمامي 2010 شملت كل العوامل والأسباب المشار إليها في تناول مختلف المدرس النفسية للقلق، فكل هذه الأسباب ترتبط إما بعوامل فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية أو بيئية، كما يتضح أيضا أن عامل التوقع حاضر بقوة في أغلب هذه الأسباب.

كما يبدو أن مفاهيم كل من نظرية النمو النفس إجتماعي لإيركسون ونظرية التعلم الاجتماعي لروتر، التي تستند عليها هذه الدراسة، حاضرة في هذه الأسباب إما صراحة أو ضمنيا.

05.5 علاقة القلق بالزمن

إن الحاضر ليس بغاية لنا على الإطلاق، فالمستقبل هو وحده غايتنا، في حين أن الماضي والحاضر ما هما إلا وسيلتان، لذلك فنحن لا نحيا مطلقا، بل نأمل أن نحيا، ولما كنا نتأهب ونستعد دائما لأن نكون سعداء، فإنه ليس بدعا أن نظل دائما أشقياء. والحق أن للمستقبل في أعيننا سحر لا يدانيه شيء، لأننا نأمل غالبا أن يأتي غدنا أجمل من يومنا وأمسنا (أبو فضة، 2013، ص. 26)

يشير فرويد1926 إلى أن للقلق علاقة لا يمكن إنكارها بالتوقع، فالقلق يحدث حول شيء ما وهو يتميز بصفة عدم التحديد، وعدم الوجود. ويذكر أيضا أن القلق هو توقع حدوث صدمة هذا من جهة، ومن جهة ثانية هو تكرار للصدمة في صورة مخففة (فرويد، 1979، ص. 146-147).

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أيضا علاقة القلق بالتوقع. حيث عرفه رايشلاك وليرنر للقلق بأنه "توقع نجاح متدن"(فيرز، 1986، ص. 248).

وعليه نستنتج: أن ما ذهب إليه فرويد وأنصار نظرية التعلم الاجتماعي فيه إشارة صريحة لعلاقة القلق بالزمن، فالتوقع مرتبط بالمستقبل والتكرار يشير إلى الماضي والعمليتان تحدثان في الحاضر، وهي ذات الفكرة التي تبناها روتر.

كما لا يمكننا أن ننكر جدلية الزمن والقلق، فالزمن هو الذي يزيد قلقنا بطول الانتظار، وهو أيضا من يخمد نار القلق بأحداثه أو أخباره التي هي أصل قلقنا. كما أن الزمن وحده كفيل بأن يجعل من أشياء تعتبر مصدر لقلقنا، أشياء لا تشكل أي مصدر للقلق الشديد، وشهادة البكالوريا خير دليل، فالتلميذ في المرة الأولى يعاني من قلق الامتحان معاناة شديد ولكن بعد النجاح فإنه يعاود الكرة مرارا، غير أنه في هذه المرات تكون درجة القلق ضعيفة إن لم نقل أنها منعدمة.

06.5 أنواع القلق

أ. تصنيف فرويد

إن أبرز التصنيفات لأنواع القلق هو التصنيف الذي يعود في اساسه إلى فرويد. يصنف فرويد القلق أو الحصر إلى ثلاثة أنواع فهناك قلق الواقع و القلق العصابي والقلق الخلقي، ويضيف فرويد نوعا رابعا للقلق في حال عجز الجهاز النفسي عن حل الصراع.و هذه الأنواع هي:

قلق الواقع Real Anxiety: وهو النمط الأساسي، يشتق من النمطان الآخران(القلق العصابي و القلق الخلقي). وهو خوف من الأخطار الواقعية في العالم الخارجي.

القلق العصابيNeurotic Anxiety: هو الخوف من العجز عن السيطرة على الغرائز فتكون النتيجة أن نتعرض للعقاب، فكان هذا الخوف من الغرائز نفسها، ومن العقاب الذي يترتب على الإشباع الغريزي، ولذلك أساس من الواقع، حيث أننا كثيرا ما نعاقب نتيجة ما نقوم من أفعال اندفاعية.

القلق الأخلاقيMoral Anxiety: هو خوف من الضمير، وكلما تطور لدينا الأنا الأعلى كنا تعرضا للشعور بالذنب، وقامت بنا الشكوك نحو أخلاقية سلوكاتنا ودوافعنا . ولهذا الحصر أساس من الواقع كذلك، لأننا في الحياة نعاقب دائما كلما خرجنا على قواعد ونهدد بالعقاب إن نكبناها.

ويؤكد فرويد أن الحصر عموما حال من التوتر، وباعث كالجوع والجنس، ولكنه بدلا من أن ينشأ داخليا مثلهما فإن أسبابه خارجية، وهو يعمل كنذير للأنا حتى يكون على حذر أن يزيد من حوله الخطر فيغلبه على أمره، ومن ثم يكون على الشخص أن يقوم بعمل ما كأن يهرب، أو ينتهي عن رغبته، أو ينصاع للضمير.

ويحدد فرويد نوعا رابعا للقلق هو **القلق الصدمي Traumatic Anxiety**، ويعرفه بأنه القلق الذي لا تجدي إزاءه أي طرق الخلاص السابقة، وينتهي بالشخص إلى حال من العجز الكامل يرتد بها إلى أن يكون كالأطفال، والنمط الأول لكل أنواع الحصر هو الحصر الذي يترتب على صدمة الميلاد birty trauma، فعندما نولد لا يكون الأنا بعد قد تشكل، ولا يكون لدينا الاستعداد أن نتلقى منبهات ونتكيف معها (نبيل موسى،2002،ص 280)

ب. القلق بين السواء والمرض

يعد القلق جزءا طبيعيا من حياة الإنسان يؤثر في سلوكه، وهو علامة على إنسانيته، وحقيقة من حقائق الوجود، وجانب دينامي في بناء الشخصية ومتغير من متغيرات السلوك. وينشأ القلق عند جميع الأفراد في مختلف مواقف التحدي التي تواجههم(المومني ونعيم، 2013، ص. 173).

وبالرغم من عالمية انتشاره، فليست كل حالات القلق من النوع المرضي، ومن المفيد أن نفرق بين القلق المرضي والقلق السوي.

القلق السوي Healthy anxiety: يشعر به معظم الناس تحت تأثير الإجهاد النفسي غير المعتاد، مثل ما يحدث في زمن الامتحانات أو المقابلات الشخصية... الخ، وهذان المثالان هما من الأمثلة النموذجية للقلق السوي – والقلق هنا هو استجابة طبيعية لأي موقف غير معتاد من مواقف الحياة، وهو استجابة توافقية من ناحية الفرد يهيئ بها نفسه لأداء عمل أو اجتياز محنة تتطلب مزيدا من الجهد وتلقي بأعباء غير عادية عليه(ويلليس وماركس، 1986، ص.80).

ويمكن اعتبار القلق دافعا من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز والتفوق من جهة، أو التوتر والفشل من جهة ثانية، وتؤكد نظريات التعلم على أهمية الدافعية في التعلم، ويعرف الدافع بأنه حالة داخلية عند الفرد توجه سلوكه وتؤثر عليه، والدافع عامل انفعالي يعمل على توجيه سلوك الفرد، ولذا فإنه يسلك وينزع إلى عمل معين، وتتمثل وظيفة الدافعية في الآتي:

- ينشط القلق عامة سلوك الفرد ويحرره من عقاله وينقل الفرد من حالة السكون إلى حالة الحركة، حيث أن القلق ينشأ من عدم الاتزان.
- القلق توجيهي، أي يوجه السلوك نحو غرض معين، فالطالب الذي لديه امتحان تنشأ لديه حالة من القلق تساعده في الاستذكار.
- القلق يعتبر صفة تعزيزية وذلك بعد إنجاز العمل فإن الاتزان يعود إلى ما كان عليه.

القلق المرضي Morbid anxiety: هذا النوع يختلف عما سبق، فهو من مظاهر عدم التكيف، إذ أنه استجابة غير توافقية وهو لا يخدم أي هدف عندما يترسخ، بل على العكس من ذلك تماما فالأغلب أنه يسود حياة المريض ويتحكم فيها بدلا من أن يكون حافزا للعمل، والمريض بالقلق سرعان ما يعي بطبيعة مرضه غير المتماشية مع مطالب حياته، فالقلق يتفجر في وجود ما يمكن أن نحسبه مثيرا واضحا له، كما يحدث في غيبة هذا المثير، والمريض يعلم أن مخاوفه ليست عقلانية وليست لها خلفية ولكنها على كل حال تضخم قلقه بصورة تدعو إلى اليأس، وتعصر نفسه عصرا وتسيطر على كل محتوى عقله (ويلليس وماركس، 1986، ص.80)

وعليه فاللقلق نوعين: أحدهما سوي والآخر مرضي أو القلق الإيجابي والآخر سلبي، الأول يساعد على البناء والإنجاز والنجاح، أما الآخر فهو يؤدي إلى الفشل والتوتر وسوء التكيف، والقلق السوي هو القلق خارجي المنشأ، والقلق الآخر يسمي القلق داخلي المنشأ، والقلق الأول هو قلق الحالة والثاني يسمي سمة القلق، كما وضح تصورها سبيلبرجر (الصدفي، 2013، ص.45)

ج. القلق الحالة والقلق السمة

لقد ميز كاتل وشير 1961 Cattell and Scheier بين نوعين من القلق الأول بإعتباره حالة انفعالية مؤقتة وعابرة وأطلق عليها اسم State-Anxiety، والثانية كسمة الشخصية ثابتة نسبيا أطلق عليها اسم Trait-Anxiety (Vagg, Spielberger, O'Hearn, 1980, p. 207).

طبقا لنظرية القلق المعاصرة كما يطرحها سبيلبرجر فإن ثمة جانبين أو مفهومين للقلق وهما: حالة القلق A- State وسمة القلق A-trait .

يشير مفهوم قلق الحالة حسب Speilberger إلى "حالة انفعالية طارئة أو مؤقتة لدى الإنسان تختلف من حيث الشدة وتتذبذب من وقت لآخر، وتبعا لذلك يرتفع مستوى حالة القلق في الظروف التي ينظر إليها الفرد على أنها ظروف مهددة له بغض النظر عن الخطر الحقيقي أو الموضوعي كما تنخفض شدة حالة القلق في المواقف غير الضاغطة أو الظروف التي لا يرى فيها الفرد الخطر القائم خطرا مهددا له ".

أما مفهوم قلق السمة فإنه يشير إلى " سمة ثابتة نسبيا للشخصية البشرية ولكن يتفاوت الأفراد في درجة امتلاكهم لها مما يعكس فروقا بينهم من حيث استعدادهم للاستجابة للمواقف الضاغطة بدرجات مختلفة من القلق" .

وفقا لهذه النظرية يمكن النظر إلى سمة القلق على أنها نزوع أو استعداد سلوكي مكتسب لدى الفرد acquired behavioral disposition يعتمد بصورة أساسية على خبرته السابقة، ويسهم في تكوين نظرته الخاصة إلى العالم، كما يسهم في تكوين ميله لإظهار استجابة ثابتة نسبيا نحو مثيرات أو مواقف معينة. في حين يتصف القلق – بوصفه حالة– بأنه موقفي بطبيعته، أي يرتبط بموقف أو ظرف أو وضع معين، ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد (مخائيل، 2003، ص.15).

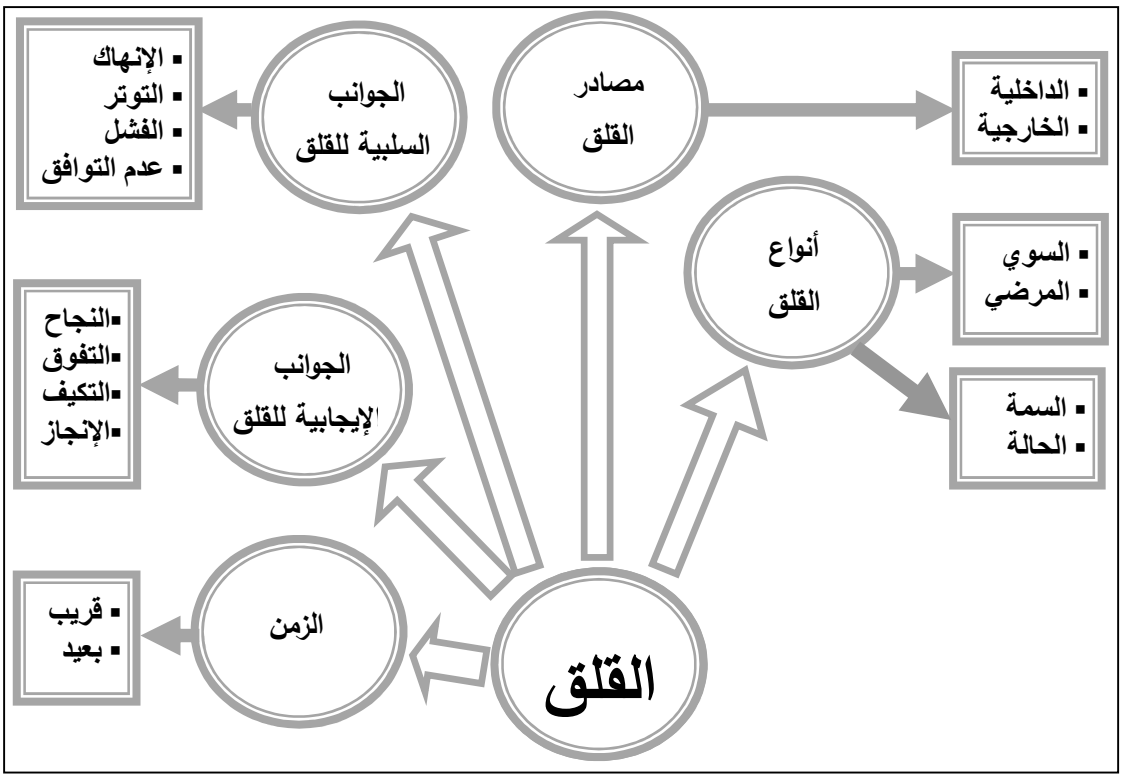
07.5 الخريطة المعرفية للقلق

يفترض النموذج المعرفي للاضطرابات النفسية (نموذج بيك) الخاص بمريض القلق بأن الأفكار التلقائية العابرة والتفسيرات وخيال مريض القلق تتركز حول صور من الغضب وسوء التأويل لخبراته الشعورية في شكل الشعور بالخطر الجسدي والنفسي مع زيادة في تقدير احتمال الأذى المتوقع وشدته في المواقف المستقبلية، ومثل هذه الأفكار التي تدور حول التهديد المتوقع تؤدي إلى إثارة مشاعر الضيق والخوف والتنبه التلقائي. إن المعارف التي تعكسها القائمة المعرفية للقلق تجسد درجة عالية من عدم التأكد مع حيرة حول المستقبل (شيء ما سوف يحدث)، والصفات المزاجية التي تعكس القلق هي: الرعب والفزع والخوف والقلق .

ويقترح بارلو ودينارد 1991 أن كل إضطرابات القلق فيما عدا حالات المخاوف المحدد تشترك في عرض اساسي مميز يطلق عليه الخشية أو التوجس Apprehension الذي يجعل من القلق حالة وجدانية تتعلق بالمستقبل ويتهيأ فيها الفرد لمحاولة التكيف والتعامل مع الحوادث السلبية القادمة (محمد، 2010، ص. 331).

اتساقا مع ذلك قام الباحث بتعديل خريطة عثمان المعرفية للقلق2002، كما هو مبين في الشكل 1.5:

شكل 1.5 يمثل خريطة عثمان المعرفية للقلق بتصرف



(عثمان، 2001، ص. 17)

يتضح من الشكل 1.5 أن، مصطلح القلق يشير إلى مصطلح معقد، فمصادره إما الداخلية والخارجية، فإذا كانت داخلية فهذا يعني أن مصدر هذا القلق غير معروف لدى الفرد، ويطلق فرويد على هذا النوع اسم القلق العصابي. ومثال ذلك أسباب القلق العام Generalized anxiety disorder فهي غير معلومة لدى الشخص القلق. أما إذا كانت خارجية فهذا يشير إلى أن مصدر الخطر معروف ومحدد لديه.و يعرف هذا النوع من القلق بالقلق الموضوعي، ومثال ذلك أن يكون مصدر القلق هو الاختبار وهذا النوع من القلق يطلق عليه اسم قلق الاختبار Test anxiety. القلق لا يشكل بالضرورة عائقا في حياة الفرد،

بل أحيانا يكون مفيد ومحفز للفرد، فلولا قلق الاختبار مثلا لما استعد التلميذ أو الطالب، لكن بشرط أن لا يتعدى حدوده، فالقلق إذن إما سوى أو مرضى، له جوانب إيجابية (النجاح، التفوق، التكيف، الإنجاز) وأخرى سلبية (الإنهاك، التوتر، الفشل، عدم التوافق).

ومن جهة ثانية فالقلق يمكن أن يكون حالة أو سمة، بمعنى أن القلق يكون سمة إذا كان تشير إلى ميل أو تهيؤ ثابت نسبيا فى الشخصية ، كما أن سمة القلق تتغير بتغير الأشخاص. أما قلق الحالة فيشير إلى خبرة وقتية وضرفية، كما أن حالة القلق تتغير بحسب المواقف.

أما علاقة القلق بالزمن فقد أشار فرويد1926 إلى أن للقلق علاقة لا يمكن إنكارها بالتوقع. كما أشار إليها أيضا زاليسكي (1996) Zaleski تناوله لعلاقة أنواع القلق المختلفة بالزمن، ويرى (1996) Zaleski أن كل أشكال القلق مثل قلق الموت، القلق الاجتماعي، وقلق الانفصال ، وقلق المستقبل لها بعد مستقبلي، وميز بين البعد الزمني في قلق المستقبل، وفي باقي أشكال القلق، فهو محصور في فترات زمنية محدودة لدقائق، أو ساعات، أو أيام على الأكثر في هذه الأخيرة، في حين يشير في حال قلق المستقبل إلى فترات زمنية بعيدة.

08.5 مفهوم قلق المستقبل Future anxiety

يعد مستقبل الفرد عبارة عن فضاء للتخطيط وتحديد الأهداف وتحقيقها، وبهذا المعنى فإن المستقبل يعتبر عامل محفز وإيجابي، ومع ذلك فإن هناك من هم ليسوا متأكدين من ذلك. وعليه فإن هذا الفضاء يتسم بالإيجابية أو السلبية تبعا لاتجاه توقع الفرد نحو المستقبل (Zaleski, 1996, p. 165).

ويؤكد عبد الدايم 1996 على أهمية المستقبل فيقول إن المستقبل مكون رئيسي لسلوك الشخص، والقدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى، والعمل على تحقيقها، وهي صفة هامة للكائنات الإنسانية. كما أن عدم القدرة من الناحية النفسية لبعض الناس على إنجاز الخطط المستقبلية البعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل (محمود وفراج، 2006، ص. 65)

ويرى زاليسكي (1996) Zaleski أن قلق المستقبل يعد أحد المصطلحات الحديثة، وهو شكل من أشكال القلق مثل قلق الموت، القلق الاجتماعي، وقلق الانفصال، ويؤكد على

البعد المستقبلي للقلق، والذي يكون محصور في فترات زمنية محدودة لدقائق، أو ساعات، أو أيام على الأكثر، في حين يشير في حال قلق المستقبل إلى فترات زمنية بعيدة، وينظر إليه كخاصية للشخصية، ويتناوله في إطار مقاربة معرفية.

ويعرفه بأنه: حالة من التوجس وعدم الاطمئنان والخوف بشأن التغيرات السلبية متوقعة الحدوث في المستقبل الشخصي البعيد، وفي حالات قلق المستقبل القصوى فهو يعني أن هنالك تهديدا حادا أو هلعا من أن ثمة شيء كارثي حقيقي يمكن أن يحدث للشخص (p. 165).

وتشير شقير (2005) إلى أن قلق المستقبل يمثل أحد أنواع القلق التي تشكل خطورة في حياة الفرد والتي تمثل خوف من مجهول ينجم عن خبرات ماضية (وحاضرة أيضا) يعيشها الفرد تجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر ويشعر بعدم الاستقرار وتسبب لديه هذه الحالة شيء من التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر إلى اضطراب حقيقي وخطير مثل الاكتئاب أو اضطراب نفسي عصبي خطير، وتشير أيضا إلى أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الهائم الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار النفسي، وقد يتسبب هذا في حالة من عدم الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المستقبل والخوف والذعر الشديد من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مع التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل، ومن ثم الثورة النفسية الشديدة التي تأخذ أشكالا مختلفة والتي فيها الخوف من المجهول (المستقبل) غير المستند على الأدلة والبراهين المادية أي حالة قلق المستقبل.

وتعرفه 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 غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس(شقير، 2005، ص ص. 4-5).

وترى سعود 2005: أن قلق المستقبل جزء من القلق العام المعمم على المستقبل، يمتلك جذوره في الواقع الراهن ويتمثل في مجموعة من البني كالتشاؤم وإدراك العجز في تحقيق الأهداف الهامة وفقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد في المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام (المصري، 2011، ص. 34).

وتعرف المصري(2011) قلق المستقبل بأنه حالة انفعالية غير سارة ينتج من الأفكار اللاعقلانية والترقب والوهم والبيئة الأسرية، مما تدفع صاحبها إلى حالة من الارتباك والتوجس والتشاؤم وتوقع الكوارث وفقدان الشعور بالأمن، والخوف من المشكلات الأسرية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل (ص. 35).

ويعرفه الجبوري (2013) بانه 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(ص. 35)

تتفق هذه التعريفات على أن قلق المستقبل هو حالة انفعالية غير سارة ترتبط بتوقع خطر ما مستقبلا، كما تتفق على أن قلق المستقبل كمفهوم يختلف عن انواع القلق الأخرى.

ويتفق الجميع على أن البعد المستقبلي حاضر دائما في قلق المستقبل، إلا أن زاليسكي (Zaleski, 1996) هو الذي انفرد بتحديد الفارق الرئيسي بين القلق وقلق المستقبل، والذي يكون محصور في فترات زمنية محدودة لدقائق، أو ساعات، أو أيام على الأكثر في باقي أشكال القلق، في حين يشير في حال قلق المستقبل إلى فترات زمنية بعيدة.

ونجد أن أغلب التعريفات ترى أنه مرتبط بعوامل موجودة في الحاضر تؤثر على طبيعة النظر إلى المستقبل، وتنفرد عنهم شقير في رئيتها له بأنه ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة أيضا.

09.5 مظاهر قلق المستقبل

لقلق المستقبل ثلاثة مظاهر هي:

أ. **مظاهر معرفية:** هي حالة من القلق تتعلق بالأفكار التي تدور في خلجات الشخص وتفكيره وتكون متذبذبة لتجعل منه متشائم من الحياة معتقدا قرب أجله، وأن الحياة أصبحت نهايتها وشيكة، أو التخوف من فقدان السيطرة على وظائفه الجسدية أو العقلية.

ب. مظاهر سلوكية: مظاهر نابعة من أعماق الفرد تتخذ أشكالا مختلفة تتمثل في سلوك الفرد مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق.

ج. مظاهر جسدية: ويمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر على الفرد من ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل ضيق التنفس، جفاف الحلق، برودة الأطراف، ارتفاع ضغط الدم إغماء، توتر عضلي، عسر الهضم، فالقلق لا يجعل الفرد يفقد اتصاله بالواقع بل يمكنه ممارسة أنشطته اليومية، ومدركا عدم منطقية تصرفاته، أما في الحالات الحادة فإن الفرد يقضي معظم وقته للتغلب على مخاوفه ولكن دون فائدة (مجيد، 2012).

وحدد جاسم 1996 أعراض ومعالم قلق المستقبل بالنقاط التالية:

- قلق المستقبل قلق موضوعي، فمصادر القلق فيه معروفة عند الفرد ويمكن أن تكون (صحية، شخصية، أسرية، اقتصادية، اجتماعية، ثقافية).
- يمكن توقع أكثر مصادره إيلاما للفرد من خلال تحديد الفرد للمصدر المثير للقلق كأن يكون ماليا، صحيا، أسريا.
- أن عنصر التوقع يلعب دورا هاما في زيادة قلق المستقبل.
- لخبرة الفرد(التكوينات) دور مهم في توقع الأحداث مما يزيد أو يقلل من مستوى قلق المستقبل.
- يزداد قلق المستقبل نتيجة للموازنة غير متكافئة بين إمكانيات الفرد وتوقعاته.
- يزداد قلق المستقبل نتيجة لتقلص الفرص المتاحة أمام الفرد في مستقبل حياته (الامارة، 2013، ص 266).

10.5 أسباب قلق المستقبل

يعد المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق باعتباره مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات وتحقيق الذات والإمكانيات الكامنة، وأن ظاهرة قلق المستقبل أصبحت واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات ومشحون بعوامل مجهولة المصير، وترتبط هذه الظاهرة بمجموعة من المتغيرات والعوامل التي تتضافر لتوسع وتمكن من الإحساس بقلق المستقبل .

ولقلق المستقبل لدى الفرد أسباب قد ذكرها مولين1990 Moline في الآتي:

- إمكانياته، وعيوبه، وعدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها.
- عدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
- التفكك الأسري.

- الشك في كل من الوالدين والقائمين على رعايته في عدم قدرتهم على حل مشاكله.
- الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة.
- نقص القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية لديه لبناء الأفكار عن المستقبل، وكذلك تشوه الأفكار الحالية.
- الشعور بعدم الأمان والإحساس بالتمزق (الصدفي، 2011، ص. 40)

ولخص (النجاحي، 2008، ص.386) بعض الأسباب التي تقف وراء قلق المستقبل بعد مراجعته لمجموعة من الدراسات في ما يلي:

- العوامل الأسرية المفككة وعدم الإحساس بالأمن.
- كثرة الضغوط النفسية والشدة وعدم القدرة علي التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص والفشل في فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع.
- انهيار العلاقات الاجتماعية والقيم.
- تدنى مستوي القيم الروحية والأخلاقية.
- العزو الخارجى للفشل.
- استعداد الفرد الشخصي للتفاعل مع الخوف وكذلك الخبرات الشخصية المتراكمة ومذاهب واتجاهات الشخص فى حياته.
- الشعور بعدم الانتماء والاستقرار داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بصفه عام.
- العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- الشك في قدرة المحيطين بالفرد والقائمين على رعايته على حل مشاكله.
- نقص القدرة علي التكهن بالمستقبل وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل.

11.5 سمات ذوي قلق المستقبل

يتسم ذوي قلق المستقبل بمجموعة من السمات النفسية والسلوكية والاجتماعية. يلخصها (أبو فضة، 2013، ص. 33) في ما يلي:

- استخدام الآليات دفاعية مثل الازاحة 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 لأدني الأسباب.
- اتباع الطرق المعروفة والروتينية في التعامل مع مواقف الحياة.
- الانتظار السلبي لما قد يقع.

12.5 العوامل المتحكمة في مستوى قلق المستقبل

تعود الإصابة باضطراب قلق المستقبل إلى استعدادات في الشخصية مرتبطة بالخوف، فهو نتاج تفاعل بين تجارب الفرد المتراكمة واتجاهاته الحالية نحو تاريخ حياته. وفي علم النفس الاستعداد للقلق كثيرا ما يشير إلى التجارب السلبية المرتبطة بالمحيط مثل الصراعات العالمية التي حتما تثير المخاوف والقلق. وقائمة الأحداث الغير مرغوبة غير محدودة: التلوث البيئي، الأمراض المزمنة والعضال، وفاة أحد أفراد العائلة، الوقوع ضحية احتيال، بالإضافة إلى السيطرة والتبعية الاجتماعية والسياسية، وتعد الحروب من أكثر ما يخشاه الناس (Zaleski, 1996, p. 168). وتشير الدراسات عن وجود فروق في مستوى قلق المستقبل من شخص لأخر تبعا لعدة عوامل من بينها ما يلي:

أ. العمر

يكثر حدوث القلق عند سن المراهقة وفي الشيخوخة. فكثيرا ما تكون المراهقة مرحلة إجهاد نفسي ودوامات انفعالية، بل هي كذلك في حقيقتها، وصغار السن معرضون لكل أنواع

الضغوط في هذه المرحلة من حياتهم، والنمو الطبيعي في فترة المراهقة، وهي مرحلة تثار فيها المشاعر القوية بسهولة، وتلك المشاعر يجدها المراهق صعبة التناول، فالمراهقون لا ينظر إليهم على أنهم بالغون ولا أطفال، وفي هذه المرحلة تتسم بتشكيك المراهق في ذاته، هل ينجح في الحصول على وظيفة؟، وهل ستكون الوظيفة مناسبة؟، وهل سيوفق في الالتحاق بالجامعة؟، وهل سيكون كفؤا من النواحي الاجتماعية والجنسية ومختلف نواحي الحياة الأخرى إذا وضع في موضع الاختبار؟ وكل هذه الأنواع من الأسئلة تجول بخاطره ويبدو أن كل من حوله يقدم له نصائح متضاربة. وهنا قد يبدأ المراهق معاناته من القلق تحت تأثير هذه الموقف(ويلليس وماركس، 1986، ص ص. 81-82).

وتبعا لأبحاث Susulowska, 1985 التي هدفت إلى تحديد أنواع المخاوف ومدى شيوعها لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (5 و60) سنة، حيث أظهرت النتائج أن قلق المستقبل يبدأ في الظهور في الفئة العمرية [11- 14] بنسبة (2.8%)، وتزداد النسبة في الفئة العمرية [15-19] حيث تصل النسبة إلى (15.7%)، كما توصل إلى أن أعلى نسبة سجلت في الفئة العمرية [20-29] بنسبة (51.4%)، كما أنه لا يكاد يظهر في سن الشيخوخة. كما يشير (Zaleski, 1996) إلى أن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسته خاصة لما تتميز به الفئة العمرية [20-29] عن باقي المراحل السابقة. وتعد التجارب السابقة بنجاحاتها وإخفاقاتها، ومستوى نضج الوظائف الإدراكية والفهم العميق للظروف الحالية ونتائجها المستقبلية، كلها تشكل أساس خصبا لدمج منظور المستقبل ضمن الحالة النفسية الحالية(Zaleski, 1996, p. 168).

ب. الجنس

تبدو الفروق بين الفتيان والفتيات، الرجال والنساء واضحة أو جلية في الجانب البدني والبيولوجي، وهو ما دفع مبكرا الباحثين في مجال علم النفس إلى دراسة الفروق بين الجنسين، وكان هذا الاهتمام حتى قبل التفريق بين الجنس sex كمتغير بيولوجي، والنوع gender كمتغير اجتماعي. ولقد أثار متغير الجنس جدلا واسعا في أوساط الباحثين في مختلف المجالات، خاصة في مجال علم النفس، وقد اهتم الباحثون بدراسة أثر الهرمونات الجنسية، والعوامل الوراثية، والبناء الجسمي، وقد أشار الدراسات التطورية في مجال الفروق تبعا للجنس إلى أن هذه الفروق ظهرت مبكرا في مرحلة الطفولة، ثم أنها اتضحت أكثر في

مرحلة الرشد، كما أشارت الدراسات إلى أنه بالإمكان أن يختلف الإناث وذكور في بناء توجههم نحو المستقبل future orientation (Seginer, 2009, p.91).

أما أثر عامل الجنس على مستوى قلق المستقبل، فيختلف من شخص لأخر فقد أوضحت الدراسات عدد من التفسيرات لهذه الفروق تبعا لعامل الجنس وهي (العوامل الوراثية، العوامل الاجتماعية، التفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة)، وتبين أن استعداد الإناث للقلق أكثر من الذكور. وفي دراسة لفريدمان عن قلق المستقبل لدى الجنسين بين فيها أن الذكور لديهم قلق نحو المستقبل بينما الإناث لديهن قلق نحو مظهرهن الجسمي بالإضافة إلى النواحي الاجتماعية (مجيد، 2012)

ج. العوامل المعرفية

هناك الكثير من الأدلة التجريبية التي ترجح أن القلق ظاهرة مكتسبة يمكن تعلمها، أي أنها تنمو عن طريق عملية ارتباط شرطي بسيط، وأنها خاضعة لنفس القوانين التي تحكم الارتباط الشرطي، وهي التعميم والكف والاستئصال أو الإزالة الكاملة Extinction (ويلليس وماركس، 1986، ص. 83).

ويرتبط قلق المستقبل بالجوانب المعرفية بدرجة كبيرة، فهو إدراكي معرفي أكثر منه انفعالي. ويؤكد هذا زاليسكى Zaleski، فهو يعتبر أن الجانب المعرفي هو المقدمة الأساسية لقلق المستقبل (Zaleski, 1996, p. 166). حيث تشير نتائج دراسة زالسكي 1989 Zaleski إلى أن الأشخاص الذين سجلوا مستويات عالية على مقياس قلق المستقبل يتميزون ببعض الأنماط المعرفية والسلوكية المحدد، ويضرب مثالا: يعتقد البعض أن الانضمام إلى النادي لن يحميهم من الشعور بالوحدة في سن الشيخوخة، وهذا يجعلهم لا يستطيعون تحسين حياتهم، يجعلهم لا يخططون لتجنب خيبة الأمل في المستقبل، فهم أقل اقتناعا بأن المعرفة المكتسبة سوف تكون مفيد في الحياة (Zaleski, 1996, p. 171). كما تشير المصري إلى أن قلق المستقبل عملية معرفية تعتمد على إدراك الفرد وتفسيره للأحداث المستقبلية المختلفة، وأن الأفكار والتخيلات هي مثيرات لقلق المستقبل والتي يصبح من خلالها الفرد في حالة قلق شعوري تثير بدورها انفعالات تقوده إلى توقع غير محبب للمثيرات المختلفة، مما يجعله في حالة ترقب وتوجس وتوهم، وهذه الحالة ما هي إلا تأشيرة دخول لقلق المستقبل(المصري، 2011، ص. 38)

د. العامل الاجتماعي

أشارت دراسة محمود شمال 1999 أنه لابد من التسليم بأن قلق المستقبل يكون بفعل عوامل اجتماعية ثقافية، وهذا معناه أن هناك أمور داخل المجتمع تستثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي ستعمد على تغيير أهداف الفرد الحياتية، فضلا عن ذلك يذكر الباحث أننا يمكن أن نسلط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي المهيأ لحالة القلق من المستقبل فيما يلي: (ضغوط الحياة، أزمة السكن، ارتفاع الأسعار، غياب العدالة التوزيعية، قلة فرص العمل لخريجي الجامعات والمعاهد) (محمود وفراج، 2006، ص. 65).

هـ. العلاقات البينشخصية

بناءا على أفكار Kipnis1976، ونظرية السلطة الاجتماعية لـ Raven1992، افترض كل من Zaleski and Raven أن خيارات المشرفين لاستراتيجيات قوية في مجال العلاقات البينشخصية ستتأثر بشدة قلق المستقبل. وأظهرت دراستهما باستخدام مقياس زالسكي لقلق المستقبل، وقائمة رافن لقوة العلاقات البينشخصية أن المديرين (المشرفين) الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس قلق المستقبل يستخدمون استراتيجيات قوية (أكثر تهديدا) عند محاولة التأثير على مرؤوسيهم باستخدام: الإكراه(التهديد بالعقاب)، المكافأة، التأثير الايجابي، في حين وجدوا أن المشرفين الذين سجلوا درجات منخفضة على مقياس قلق المستقبل يستخدمون سلطة أكثر من خلال تبادل المعلومات والخبرات. في حين أن أولئك الذين لديهم ثقة أكبر بالمستقبل لديهم ميل أكثر لاستخدام استراتيجيات تعاونية أكثر عقلانية (Zaleski, 1996, p. 171).

و. العامل الاقتصادي

العامل الاقتصادي هو الآخر له تأثير على مستوى قلق المستقبل للفرد، فكلما قل أو انخفض الدخل الشهري للفرد كلما أرتفع مستوى القلق لديه، لأنه يمثل جزء من الحاجز الذي يحول دون تحقيق الأهداف والطموحات التي يحلم بها الشخص، فالعامل الاقتصادي إذا يلعب دورا مهما في استقرار الأسرة من ناحية ضمان متطلباتها وما ينعكس منه بالشكل الايجابي على الأطفال فأكثر مشاكل العائلات سببها اقتصادي والذي يؤثر بشكل مباشر في تحقيق متطلبات الأسرة واحتياجاتها(مجيد، 2012).

13.5 الآثار السلبية لقلق المستقبل

من أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، فالشخص القلق تتراءى له صور الكارثة كلما شرع في موقف جديد والتوقعات السيئة تجعله فاترا وبليدا.
- يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضه للانهيار العقلي والبدني استنادا إلى أن الإنسان لا يستطيع أن يحيا إلا بواسطة تطلعه إلى المستقبل.
- التقوقع داخل إطار الروتين واختيار أساليب التعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.
- 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 والإسقاط 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 والإكراه في التعامل مع الآخرين وذلك لتعويض نقص هذه الكفاءة.
- الاعتمادية والعجز اللاعقلانية (المصري، 2011، ص. 42-43)

كما استخلص (شقير وعماشة والقرشي،2012، ص.109) أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

- الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل والجمود وقلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل.
- تدمير نفسية الفرد فلا يستطيع أن يحقق ذاته أو يبدع وإنما يضطرب وينعكس ذلك في صورة اضطرابات متعددة الأشكال والخرافات والانحراف واختلال الثقة بالنفس.

- يفقد الإنسان تماسكه المعنوي ويصبح عرضه للانهيار العقلي والبدني.
- الهروب من الماضي والتشاؤم وعدم الثقة في أحد واستخدام آليات الدفاع وصلابة الرأي والتعنت.
- التوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث.
- الالتزام بالنشاطات الوقائية، واستخدام استخدام ميكانيزمات الدفاع النفسي مثل النكوص والإسقاط والتبرير والكبت.
- الاعتمادية والعجز واللاعقلانية.
- الانسحاب من النشاطات البناءة والمفيدة والتي قد تحتوي على نوع من المخاطرة، واستخدام العلاقات الاجتماعية لضمان أمان المستقبل لدى الفرد.

ولعل كل هذه المظاهر ما هي إلا تعبير عن مكونات ومعايير متغيري النمو النفس اجتماعي ومصدر الضبط تبدو في انخفاضها بشكل ملحوظ لدى المصابين بقلق المستقبل وهذا من دواعي ومبررات إجراء البحث الحالي.

خلاصة

من خلال تناولنا للقلق في هذا الفصل نخلص إلى أن القلق من الانفعالات الأساسية الدائمة الحضور، فهي جزء طبيعي في آليات السلوك الإنساني، إذ هو المفهوم المركزي في الأمراض النفسية والعرض الحاضر في شتى الاضطرابات النفسية، وهو أحد أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة، كما لا يمكننا إنكار الجوانب الايجابية للقلق باعتباره من بين أهم الدوافع المحركة للسلوك.

وقلق المستقبل لا يخرج عن القلق في أسبابه ونتائجه غير أنه يتميز عنه في طول مدة الترقب التي قد لا تنتهي، فالقلق قد تزول أسبابه بانتهاء فترة الترقب بالتأكيد أو النفي لأنها دائما قريبة، أما قلق المستقبل فمدة زمن الترقب دائما تزيد ولا ينهيها إلا الحقيقة الوحيدة في هذه البسيطة، فالمستقبل لا يدرك أبدا ويبقى دائما مستقبلا.

الفصل السادس: المراهقة

تمهيد

01.6 مفهوم المراهقة

02.6 تعريف المراهقة

03.6 المراحل الزمنية للمراهقة

04.6 الاتجاهات المفسرة للمراهقة

05.6 مطالب النمو في مرحلة المراهقة

06.6 مصادر الضغوط وأسباب الاضطرابات لدى المراهقين

07.6 مشكلات المراهقين

خلاصة

تمهيد

لا شك في أن الاهتمام بالنمو الإنساني ليس وليد العصر الحديث. ولاشك أن الإنسان البدائي قد تساءل وفكر في أطوار نموه ابتداء من طور الجنين، فلقد حاول رجال الدين والفلاسفة والعلماء على مر العصور إلقاء الضوء على ظاهرة النمو الإنساني. وفي العصور الحديثة، عندما تقدمت وسائل البحث والدراسات التجريبية اتجه نشاط العلماء نحو دراسة مظاهر النمو المتكاملة في مراحله المتتابعة (أبو أسعد والختاتنة، 2011، ص. 18). ولاشك في أن الهدف من تقسيم الباحثين والدارسين للنمو الإنساني إلى مراحل مختلفة، مستندين في ذلك على أهم خصائص وسيمات كل مرحلة عمرية، هو تسهيل عملية الوصف والتحليل ولتيسير عملية البحث والدراسة (العيسوي، 1984، ص.39).

وتعد المراهقة إحدى المراحل التي يمر بها الفرد في دورة الحياة، تتميز بما يحدث خلالها من تغيرات تنقل الشخص من طفل يعتمد في الكثير من أمور حياته على الآخرين إلى شاب مستقل أو يحاول الاستقلال عنهم. المراهقة كغيرها من المفاهيم المتعلقة بالإنسان لا تخلوا من الاختلافات في وجهات نظر الدارسين لها، والتي جاءت في مجملها متناقضة حيث أكد بعضها على إيجابية المرحلة وأكد البعض الآخر على سلبيتها مما زاد من أهميتها، وسنحاول من خلال هذا الفصل أن نلقي الضوء على مرحلة المراهقة من خلال بيان مفهومها وتعريفها والتحديد الزمني لمراحلها، الاتجاهات النظرية المفسرة للمراهقة، مطالب النمو فيها، ومصادر الضغوط وأسباب الاضطرابات ومشكلات لدى المراهقين.

01.6 مفهوم المراهقة

لقد تنبه الفلاسفة والعلماء منذ فجر التاريخ إلى أهمية مرحلتي الطفولة والمراهقة خاصة، فقد اهتم أفلاطون بقوانين النمو وخصائص نمو الطفل وأفضل الطرق لتربية الشباب وإعدادهم للمواطنة الصالحة. وركز أرسطو على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، وبين أهمية تفرغ الأم لرعاية الطفل، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الجنسين، ووصف مرحلة المراهقة بأنها مرحلة المشكلات والتوترات والانفعالات، ورأى أنها محفوفة بالألم وكان يقول أن المراهقين تستهويهم النزوات وهم عدوانيون وليس من السهل السيطرة عليهم لقوة اعتقادهم بأنهم على حق(الشبيكات، 2003، ص ص. 3-4).

وتعرف المراهقة في هذا العصر اهتماما كبير. ولقد بدأ الاهتمام بالمراهقة بعد الحرب العالمية، فقد أصبحت هدفا للاكتشاف من قبل الباحثين في العلوم الإنسانية وخاصة علماء النفس وعلماء الاجتماع، وطفا هذا الاهتمام إلى السطح، بعد أن كانت أغلب الجهود موجهة إلى دراسة مرحلة الطفولة(سليم، 2002، ص. 373).

يعنى مصطلح المراهقة adolescence كما يستخدم فى علم النفس مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج (زهران، 1986، ص.289).

وAdolescence اسم يشير إلى حالة النمو، يكبر (ليصبح رجل أو امرأة). وهو مشتق من الكلمة اللاتينية adolesco التي تعني أَكْبُرُ أو أنمو.

a-do-les'-cence (-les'-ens), n. state of growing ; growing up (to manhood or womanhood), ad-o-les'-cent, adj. [F.<L. adolesco, I grow up.](A modern dictionary of the English language (MDEL),1911, p.8).

وكلمة Adolescence تعني التدرج نحو النضج البدني الجنسي والانفعالي والعقلي،(معوض، 1981، ص. 23)، وAdolescence– بحسب معجم Littré هي المرحلة التي ينتقل فيها الكائن من الطفولة إلى الرشد (سليم، 2002، ص. 375).

ويقابل مصطلح Adolescence في اللغة العربية كلمة المراهقة. جاء في لسان العرب لابن منظور المراهقة من الفعل راهق: **رَاهَقَ** الغلامُ، فَهُوَ **مراهِق** إِذا قَارَبَ الِاحْتِلَامَ. و**المُراهِق:** الْغُلَامُ الَّذِي قَدْ قَارَبَ الحُلُم، وَجَارِيَةٌ **مراهِقة**. وَيُقَالُ: جَارِيَةٌ راهِقة وَغُلَامٌ راهِق، وَذَلِكَ ابْنُ الْعَشْرِ إِلى إِحدى عَشْرَةَ(ابن منظور،1993، ج10، ص.130)؛ والحلم هو قدرة المراهق على الإنجاب(سليم، 2002، ص. 375).

ويشير(كابلن، 1998، ص. 29) إلى أن مصطلح المراهقة Adolescenceمصطلح حديث نسبيا، ويذكر أن اللغة الألمانية لم تتضمن، حتى عام 1940، كلمة تتعلق بالمراهقة وأن كلمة بلوغ Puberty كانت كافية لتغطية الحقائق البيولوجية والتظاهرات العاطفية لتلك المرحلة. ويذكر أيضا أنه لا يمكن اقتفاء أثر الكلمة الإنجليزيةAdolescence إلى أبعد من القرن الخامس عشر، لذلك لا بد أن يكون الاختراع قد ظهر بعدئذ.

ويجمع معظم المؤرخين الاجتماعيين على أن الفضل في اكتشاف أو اختراع أو تقديم مصطلح المراهقة كما يعرف اليوم يرجع إلى اثنين هما: جان جاك روسو Jean Jacques Rousseau، وجرانفيل ستانلي هول Granville Stanley Hall(كابلن، 1998، ص. 6). فالأول اخترع طور أو مرحلة المراهقة في الحياة وقدمه في كتابه إميل أو التربية (كابلن، 1998، ص.

45)، ثم طرحت فكرة المراهقة للمرة الثانية سنة 1904 من طرف هول في كتابه: المراهقة، سيكولوجيتها وعلاقتها بالفسيولوجيا، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، والجنس، والدين والثقافة (كابلن، 1998، ص. 52).

ويلحظ المطلع على التراث النظري (العربي والأجنبي) المرتبط بمصطلح الذي يصف هذه المرحلة، أن هناك عدد من المصطلحات تستخدم كمرادفات للمراهقة، والتي نذكر منها Pubescence، Puberty البلوغ ،young صغير، youth شباب، وسنورد في مايلي الاشتقاق اللغوي لهذه المصطلحات، مع بيان علاقتها بمصطلح المراهقة:

كلمة Pubescence مشتقة من الكلمة اللاتينية pubescere التي تعني أن ينمو شعر to grow hairy (Levy-Warren, 2004, p.6)، يقابلها في العربية نباتَ شَعْرِ الْعَانَةِ، أَنْبَتَ الغلامُ: راهقَ، واسْتَبَانَ شَعَرُ عانتِه ونَبَتَ.

وكلمة puberty مشتقة من الكلمة اللاتينية pubertas. وتعني بداية السن الذي يصبح فيه الإنسان (رجلا أو امرأة) بالغا.

pu'-ber-ty, n. the beginning of the age of full manhood or womanhood. [F.<L. pubertas."] (MDEL,1911, p.580).

ويشير مصطلح puberty البلوغ إلى مرحلة النمو التي تصل فيها الأعضاء التناسلية إلى مرحلة النضج، وتبدأ فيها الخصائص الجنسية الثانوية في الظهور (APA, 2013, p.475).

ويقابلPuberty في اللغة العربية كلمة البلوغ. وحسب المعجم الوسيط (الْبُلُوغ) نضج الْوَظَائِف التناسلية .

وكلمة young صفة تشير إلى أن إنسان أو حيوان عاش مدة قصيرة من الزمن فقط، ولم يصل بعد إلى سن البلوغ، أو الرشد.

young (yung), adj. having lived only a short time; not yet arrived at full age, or maturity (MDEL,1911, p.763).

ويقابلها في العربية: حَداثةُ السِّنِّ، حَداثةُ السِّنِّ: كِنَايَةٌ عَنِ الشَّباب وأَوّلِ الْعُمُر، وحَدَثٍ هُوَ الفَتِيُّ السِّنِّ. ورجلٌ حَدَثٌ أَي شابٌّ فإِن ذَكَرْتَ السِّنَّ قُلْتَ: حَدِيثُ السِّنِّ. وكلُّ فَتِيٍّ مِنَ النَّاسِ والدوابِّ والإِبل: حَدَثٌ .

الشباب youth حالة أو وقت بداية الشباب، إنسان شاب، الفترة من الطفولة إلى الرجولة "

Youth (yooth), n. the state or time of being young; a young person; the period from childhood to manhood" (MDEL, 1911, p763).

وحسب المعجم الوسيط (الشَّاب) من أدْرك سنّ الْبلُوغ وَلم يصل إلى سنّ الرجولة (ج) شُبَّان وَهِي شَابة (ج) شواب. (الشَّبَاب) الفتاء والحداثة، وشباب الشَّيْء أَوله

وجاء في قاموس محيط المحيط الشباب: لغة من يكون سنه بين الثلاثين إلى الأربعين، وشرعا من خمس عشرة أو من حد البلوغ إلى الثلاثين

ويعرف (Bhatia, 2009, p. 456) مرحلة الشباب Youth بأنها فترة التمدرس Studenthood التي قد تتبع المراهقة والتي تسبق الاندماج الكامل في عالم الكبار.

بعد عرض الاشتقاق اللغوي لهذه المصلحات سنتناول فيما يلي عرض ملاحظات بعض الباحثين:

يذكر (معوض، 1981، ص ص.23-24) إلى أن كلمة المراهقة والبلوغ كثيرا ما تستخدم على أنهما مترادفتان، مشيرا إلى أنه في الحقيقة ثمة اختلافا فنيا في معنى اللفظين، فكلمة مراهقة Adolescence تعني التدرج نحو النضج البدني والجنسي والانفعالي والعقلي، أما كلمة البلوغ فيقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحي النمو، وهى الناحية الجنسية، فنستطيع أن نعرف البلوغ بأنه نضج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من مرحلة الطفولة إلى بدء النضج، وأن المراهقة تطلق على مرحلة كاملة تبدأ بالبلوغ وتستمر حتى مرحلة النضج، النضج الاجتماعي الكامل. أي فيما بين حوالي سن 12 سنة و20 سنة.

وفي ذات السياق، يؤكد (الأشول، 1998، ص.507) أن مصطلح مراهقة، لا يعني البلوغ والشباب كمرادفات، فالمراهقة تعني التغيرات المتميزة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، التي تتم في فترة العقد الثاني من العمر "ولذا يطلق أحيانا على المراهقين مصطلح Teen-Agers ما بين الطفولة وسن النضوج، وأما البلوغ Puberty فيمثل الجانب العضوي للمراهقة من حيث نضوج الوظيفة الجنسية والذي يحدد بداية المراهقة، أما الشباب فعادة ما يتمثل في الجانب الاجتماعي للمراهقة، وخاصة في نهايتها.

ومن جانب آخر، يشير (جلال، 1985، 230) إلى أن الكلمة التي تقابل المراهقة في اللغة الانجليزية هي كلمة Pubescence وليس Adolescence. وأن الكلمة التي تقابل Adolescence في اللغة العربية هي الفتوة.

ومن جهة أخرى، يختلف علماء النفس في تحديد هذه المرحلة فهم يختلفون في تحديد بدايتها بـ : 10 أو 11 أو 12 أو 13 سنة، كما يختلفزن في تحديد نهايتها بـ: 19 أو 20 أو 21 أو 22 سنة (معوض، 1981؛ زهران، 1986؛ مرسي، 2002؛ الداهري، 2005؛

العيسوي، 2009؛ الزعبي، 2010؛ إبراهيم، 2010؛ Miller, 2011؛ UNICEF, 2011؛ Stolerman& Price, 2015؛ Macnow, 2016)

كما أن الهيئات والمنظمات الدولية المهتمة بهذه الفئات لم تتفق على مدي زمني موحد لوصفها. الأمر الذي أكدته منظمة الأمم المتحدة للطفولة UNICEF في تقريرها المعنون بـ: وضعية الأطفال في العالم 2011، فإن إعطاء تعريف لمرحلة المراهقة هو مهمة معقدة. والجدول 1.6 يوضح ذلك:

جدول 1.6. تحديد المدى الزمني لبعض مراحل الحياة بحسب بعض المنظمات الدولية

المرجع	تحديد السن
الأمانة العامة للأمم المتحدة **UN** Secretariat منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (**UNESCO**) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization منظمة العمل الدولية (**ILO**) **I**nternational **L**abour **O**rganisation	الشباب: Youth: 24-15
برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية (صندوق الشباب) (**UN-HABITAT**) United Nations Human Settlements Programme (Youth Fund)	الشباب: Youth: 32-15
منظمة الأمم المتحدة للطفولة (**UNICEF**)United Nations Children's Fund منظمة الصحّة العالمية (**WHO**)World Health Organization صندوق الأمم المتحدة للسكان (**UNFPA**) United Nations Population Fund	المراهقة : Adolescent: 19-10 الأحداث: Young People: 24-10 الشباب: Youth: 24 -15
اليونيسف اتفاقية حقوق الطفل 1989 **UNICEF** /The Convention on Rights of the Child	طفل حتى سن: Child until: 18
الاتحاد الأفريقي (**AU**) African Union ميثاق الشباب الافريقي The African Youth Charter 2006	الشباب: Youth: 35-15

(UNDESA, nd)

يبدو من خلال الجدول 1.6 أن هناك تداخل في المدى الزمني لمصطلحات الشباب، المراهقة، الطفولة، الأحداث، ففترة الشباب مثلا يختلف مداها من منظمة إلى أخرى. وهو ما يشير إلى اختلاف المعايير من منظمة إلى أخرى.

وعلى الرغم من هذه الاختلافات المرتبطة بمفهوم المراهقة، فإن (Levy-Warren, 2004, p.6) يوكد أن بداية المراهقة تكون محددة فسيولوجيا(التغيرات الفسيولوجية)، في حين أن نهايتها محددة نفسيا (الإحساس بالهوية) ، كما يذكر(كابلن، 1998، ص. 15) أن الاتفاق الوحيد الإيجابي الذي يتفق بشأنه الاختصاصيون، حول موضوع المراهقة، هو أنها عملية نفسانية تترافق بطريقة أو بأخرى بالبلوغ، وأنها أيضا تختلف من شخص إلى آخر، ومن أسرة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، وتختلف أيضا من الناحية الزمنية باختلاف الفترة أو العصر، أو العقد، أو القرن. وهو ما لخصه (زهران، 1986، ص.289) في أنه من السهل

تحديد بداية المراهقة ولكن من الصعب تحديد نهايتها، ويرجع ذلك إلى أن بداية المراهقة تتحدد بالبلوغ الجنسي، بينما تتحدد نهايتها بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة.

تعقيبا على ما سبق يبدو جليا أن مهمة إعطاء تعريف دقيق لمرحلة المراهقة أمر صعب، ويرجع ذلك لارتباط هذه المرحلة بعدد كبير من العوامل الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، فبدايتها محدد فسيولوجيا ونهايتها محددة نفسيا واجتماعيا.

ويتضح أيضا أن الارتباط بين المراهقة والبلوغ وظهور علاماته يرجع لأن بداية المراهقة محدد بحدوث هذه التغيرات الفسيولوجية المتمثلة في النضج الجنسي.

كما أن ارتباط المراهقة بمصطلح الشباب يرجع إلى اتساع المدى الزمني لمرحلة الشباب والذي يبدأ من سن 15 سنة حسب أغلب التعريفات.

02.6 تعريف المراهقة

هناك العديد من الآراء المختلفة حول تعريف المراهقة، ويرجع ذلك لاختلاف وجهات النظر إليها، ولكن بشكل عام فإن أغلب التعريفات لا تخرج عن ما جاء في تعريفي روسو (Rousseau, 1762) وهول (Hall, 1904)، وسوف نعرض فيما يلي مجموعة من التعريفات التي أعطيت للمراهقة.

يرى روسو (Rousseau, 1762) أن مرحلة المراهقة هي بداية مرحلة القوة ، بعدما كانت المرحلة السابقة من العمر مرحلة ضعف(p.1)، ويسم روسو مرحلة المراهقة بأنها مرحلة أو حالة حرجة état critique (Ibid, p. 186)، وأنها ميلاد ثاني " C'est ici la seconde naissance dont j'ai parlé"(Ibid, p. 175). ففي سن اثني عشر أو ثلاثة عشر، تنمو قدرات الطفل أسرع بكثير من احتياجاته. إن الطفل يكون أكثر عنفا أو شراسة، وأكثر انزعاجا Le plus violent, le plus terrible (Ibid, pp. 2-3). وفي هذه المرحلة الفرد ليس طفلا ولا راشدا رجلا " il n'est ni enfant ni homme et ne peut prendre le ton d'aucun des deux" (Ibid, p. 174). ويشير إلى أن الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ لا يتحدد بالخصائص الفسيولوجية بقدر ما يتأثر بالفروق الفردية، وبطبيعة طبيعة المناخ ـ الكل يعرف الفروق الملاحظة في هذا الشأن بين المناطق الحارة والباردة " Tout le monde sait les distinctions observées sur ce point entre les pays chauds et les pays froids" (Ibid, pp. 186-187)، وأن لطريقة التربية المتبعة مع الأطفال أثر كبير في تأخير البلوغ أو التعجيل به (Ibid, p. 191).

واتساقا مع روسو يرى هول (Hall, 1904) أن المراهقة هي ولادة جديدة" Adolescence is a new birth"، فأهم صفات البشرية(صفات الجسم والروح) تظهر خلالها. ويصفها بأنها مرحلة عاصفة واجهاد "period of storm and stress". ويشير إلى أن بعض جوانب النمو تتباطئ سرعة نموها في حين أن جوانب أخرى تدفع مع انفجارات مفاجئة نحو النضج المبكر، كزيادة معدل النمو السنوي في الطول والوزن والقوة، التي غالبا ما تتضاعف، وأكثر من ذلك. هناك وظائف هامة لم تكن موجودة في السابق. نمو الأجزاء والأعضاء يفقد نسبه السابقة، البعض بشكل دائم و البعض بصورة مؤقتة. البعض يواصل نموه إلى غاية سن الشيخوخة والبعض الآخر سريعا ما يتوقف. كما يتغير المعدل القديم في نسب أبعاد الجسم (p. xiii).

كما يعرفها أوسبل 1955 Ausbel بأنها الوقت الذي يحدث فيه التحول في الوضع البيولوجي للفرد

وعرفها هوروكس 1962 Harrocks بأنها الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدو في التفاعل معه والاندماج فيه(الزعبي، 2010، ص. 18). وبالنسبة لإريكسون المراهقة هي المرحلة الأخيرة من مرحلة الطفولة(Erikson, 1968, p.155)، ويرى أن المراهقة تبدأ بثورة فسيولوجية – المتمثلة في النضج الجنسي– وثورة نفسية بسبب عدم تأكد المراهق من أدواره القادمة كراشد (هدية، 2004، ص. 143)، وهي مرحلة التأسيس النهائي لهوية الأنا (Erikson, 1963, p.277). ويربط إيركسون بين مرحلة المراهقة والبلوغ، ويشبهها بالطفولة المبكرة من حيث الثورة الفسيولوجية خاصة ما تعلق بنضج الوظائف التناسلية (Ibid, p.235).كما يرى أن المدى الزمني لمرحلة المراهقة اتسع بسبب التقدم التكنولوجي الذي نتج عن طول مدة التعليم، وعلى الرغم من ذلك (طول فترة المراهقة)، يؤكد بأن مرحلة المراهقة كما عرفت في القدم هي المرحلة التي تربط الطفولة بالرشد (Erikson, 1968, p.128).

ويعرف (جلال، 1985، ص. 232) المراهقة بأنها فترة زمنية في مجرى حياة الفرد تتميز بالتغيرات الجسمية والفسيولوجية التي تتم تحت ضغوط الاجتماعية معينة تجعل لهذه المرحلة مظاهرها النفسية المتميزة وتساعد الظروف الثقافية في بعض الثقافات على تميز هذه المرحلة.

ويعنى مصطلح المراهقة كما يستخدام فى علم النفس مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج. فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريبا أو قبل ذلك بعام

أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين 11 – 21 سنة). ولذلك تعرف المراهقة أحيانا باسم the teen years ويعرف المراهقون أحيانا باسم teen agers(زهران، 1986، ص.289).

وحسب نوربرت سيلامي Norbert Sillamy 1991 هي فترة من الحياة تقع بين الطفولة والرشد، تبدأ من سن 12 وتنتهي إلى سن 22 وحدودها ليست دقيقة لأن ظهورها ومدتها يتغيران حسب الجنس، الأعراق، الظروف الجغرافية، والوسط الاجتماعي والاقتصادي (ونجن، 2017، ص.43).

ويعرفها (الزعبي، 2010) بأنها عبارة عن الفترة الزمنية من حياة الإنسان التي تمتد ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الرشد، تتميز بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (ص. 19).

وبحسب منظمة الأمم المتحدة للطفولةUNICEF في تقريرها المعنون بـ: وضعية الأطفال في العالم 2011، فإنه من الصعب إعطاء تعريف دقيق لمرحلة المراهقة لعدة أسباب، فمن المعلوم أن كل فرد يمر بهذه المرحلة بصورة مختلفة، تبعا لنضجه الفسيولوجي، الانفعالي، المعرفي، بالإضافة إلى العديد من العوامل الأخرى. وبالرغم من أن بداية مرحلة المراهقة ترتبط بالبلوغ ، الذي يعد الخط الفاصل بين الطفولة والمراهقة، فإنه لا يحل هذا الإشكال (UNICEF, 2011, p.8).

وتعرفها الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA بأنها فترة النمو الإنساني التي تبدأ بالبلوغ (10–12 سنة من العمر) وتنتهي بالنضج الفسيولوجي (حوالي 19 سنة من العمر)، على الرغم من أن العمر المحدد يختلف بين الأفراد. خلال هذه الفترة تحدث أهم التغييرات بمعدلات متفاوتة تمس الخصائص الفيزيائية، الخصائص الجنسية، والاهتمامات الجنسية، والتي تؤثر بدرجة كبيرة على: صورة الجسمbody image، مفهوم الذات self-concept، تقدير الذات selfesteem. ويحدث خلالها أيضا التطورات المعرفية والاجتماعية الرئيسية. ويزيد خلالها الاهتمام بالأقران وبمشاركتهم في الأنشطة، البحث على القبول الاجتماعي، السعي إلى مزيد من الاستقلال والاستقلالية عن الآباء (APA, 2013, p.14) .

وتشير مرحلة المراهقة إلى فترة النمو التي تمتد من سن البلوغ إلى مرحلة النضج. وترتبط هذه المرحلة بتغيرات في النمو تمس الجوانب السلوكية والهرمونية والفسيولوجية، والوظائف العصبية، ويعتقد أن تكون فترة حرجة. تتراوح الفترة العمرية للمراهقة عادة بين 12 و20 سنة (Stolerman& Price, 2015, p.39).

ويرى كارل روجرز بأنه يمكن تعريف المراهقة بطرق عديدة مثلا: هي فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية وفترة تحولات نفسية عميقة، وهذه الفترة تمتد من سن البلوغ إلى سن العشرين (سليم، 2002، ص. 374) .

وتذكر (كابلن، 1998، ص. 15) أن الاتفاق الوحيد الإيجابي الذي يتفق بشأنه الاختصاصيون، حول موضوع المراهقة، هو أنها عملية نفسانية تترافق بطريقة أو بأخرى بالبلوغ، وأنها أيضا تختلف من شخص إلى آخر، ومن أسرة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، وتختلف أيضا من الناحية الزمنية باختلاف الفترة أو العصر، أو العقد، أو القرن .

من العرض السابق يتبين أن كل التعاريف أبرزت أهمية التغيرات الفسيولوجية التي تظهر خلال هذه المرحلة العمرية، وأن الفوارق بين التعريفات تطهر من خلال إبراز جانب أو جوانب أخرى غير الجانب الفسيولوجي فيما عدا أوسبل 1955 Ausbel الذي ركز عليه في تعريفه. فهول (Hall, 1904) ركز في تعريفه على الجانب الانفعالي الذي يعتري هذه المرحلة، وركز كل من هوروكس 1962 Harrocks، إيركسون (Erikson, 1963; 1968) على علاقة المراهق بالمحيط الاجتماعي، كما أن عدد منها ركز في تعريفها على تحديد المدى الزمني لمرحلة المراهقة.

كما يتضح من هذه التعريفات أن الإقرار بتعدد الجوانب والعوامل المؤثرة في مرحلة النمو هذه ظهر منذ البدايات الأولى لتناولها كمرحلة من مراحل النمو الإنساني وظهر ذلك في تعريف روسو (Rousseau, 1762) الذي أشار فيه إلى أهمية الجانب الفسيولوجي، والانفعالي، الاجتماعي، بالإضافة إلى العامل الجغرافي والمدى الزمني. كما جاءت بعض التعريفات الحديثة متسقة معه، كتعريف نوربرت سيلامي 1991 Norbert Sillamy لها في قاموس علم النفس Dictionnaire de la psychologie، وتعريف (Stolerman& Price, 2015) في موسوعة علم الأدوية النفسية Encyclopedia of Psychopharmacology وتعريف قاموس علم النفس العيادي للجمعية الأمريكية لعلم النفس 2013 APA dictionary of clinical psychology.

03.6 المراحل الزمنية للمراهقة

يعد المدى الزمني من بين النقاط التي ركز عليها الباحثين في تعريفهم للمراهقة، إلا أنهم لم يتفقوا على فترة محددة لمرحلة المراهقة، فكل منهم ينظر إليها حسب الإطار النظري الذي يتبناه، فهناك من قسمها إلى فترات ثنائية، أو ثلاثية وحتى رباعية. ولقد استند الباحثين في تقسم هذه المرحلة على الفروق الفردية ومظاهر النمو لتحديد بداية كل مرحلة ونهايتها، والتي

تتحكم فيها عوامل وراثية ونفسية واجتماعية ونفسية وجغرافية، حيث أن بداية ونهاية المراهقة تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لآخر. وأهم التقسيمات لمرحلة المراهقة ما يلي:

أولا: التقسيم الثنائي

بحسب (UNICEF, 2011, p.6) فإنه من المفيد النظر إلى هذا العقد الثاني من الحياة على أنه قسمين:

مرحلة المراهقة المبكرة Early Adolescence

بشكل عام تتراوح فترتها بين10 و14عاما في هذه المرحلة تبدأ التغيرات البدنية عموما، وتبدأ عادة بطفرة في النمو ويتبعها تطور الأعضاء التناسلية، والخصائص الجنسية الثانوية. وهذه التغيرات الخارجية غالبا ما تكون واضحة جدا، ومن الممكن أن تكون مصدرا للقلق، فضلا عن الفرح أو الاعتزاز بالنفس الذي يشعر به الإنسان الذي يمر جسده بهذا التغيير(UNICEF, 2011, p.6). ويتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالسعي نحو الاستقلال، والرغبة في التخلص من القيود والسيطرة ويستيقظ عنده الإحساس بذاته وكيانه (الزعبي، 2010، ص. 21).

مرحلة المراهقة المتأخرة Late Adolescence

بشكل عام تتراوح فترتها بين15 و19عاما. والتغيرات الجسدية الكبيرة عادة ما تكون تمت عند هذا الوقت، بالرغم من أن الجسم يظل ينمو. ويظل الدماغ يتطور، وتتعزز بشكل كبير القدرة على التفكير التحليلي والتأملي. وآراء القرناء تظل لها أهميتها في البداية، ولكن سيطرتهم تقل كلما اكتسب المراهقون المزيد من الوضوح والثقة في هويتهم وآرائهم(UNICEF, 2011, p.6). ويتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه، والابتعاد عن العزلة، والانخراط في نشاطات اجتماعية، وتقل عنده النزعات الفردية، كما تتحدد اتجاهاته السياسية والاجتماعية، وتتضح ميوله المهنية (الزعبي، 2010، ص. 21).

ثانيا: التقسيم الثلاثي

المراهقة المبكرة Early Adolescence

تشغل هذه المرحلة تقريبا السنوات 12، 13، 14 سنة وتقابلها مرحلة التعليم الأساسي. في هذه المرحلة يتضاءل السلوك الطفلي، وتبدأ المظاهر الجسمية والفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور. تعتبر المراهقة فترة من فترات التغير الفسيولوجي

الملحوظ. وفيها تتغير وظائف كل جهاز من أجهزة الجسم بدرجة معينة، وأهم تغير هو حدوث البلوغ الجنسي (زهران، 1986، ص. 297).

المراهقة الواسطى Middle Adolescence

تشغل هذه المرحلة تقريبا السنوات 15، 16، 17 سنة وتقابلها مرحلة التعليم الثانوي، يؤدى الانتقال من الطور الأساسي إلى الطور الثانوي في أول هذه المرحلة إلى اطراد الشعور بالنضج والاستقلال. (زهران، 1986، ص. 335). ويظهر في هذه المرحلة اهتمام المراهق جديا بمستقبله التربوي والمهني (زهران، 1986، ص. 343). وتتميز المراهقة الوسطى بانسحاب المراهق جزئيا من عالم والديه؛ وذلك لإنجاز العديد من المهام، على رأسها: تكوين وتعزيز هويته كشخص متفرد وناضج، والوعي بالذات وكذلك بلورة اهتمامات تعليمية ومهنية، الأمر الذي قد يدفع بالمراهق إلى التذبذب المزاجي والنرجسية والغضب وأحيانا الاكتئاب (هدية، 2004، ص. 143).

المراهقة المتأخرة Late Adolescence

تشغل هذه المرحلة تقريبا السنوات 18، 19، 20، 21 سنة وتقابلها مرحلة التعليم الجامعي. وهى المرحلة التي تسبق مباشرة تحمل مسئولية حياة الرشد(زهران، 1986، ص. 362). ويطلق عليها ما بعد البلوغ، حيث يمكن للفرد أداء وظائفه الجنسية بشكل كامل، وتكتمل الوظائف العضوية، وتنضج الأعضاء التناسلية (الزعبي، 2010، ص. 22)، ويطلق البعض على هذه المرحلة بالذات اسم مرحلة الشباب، youth . وهذه هي مرحلة اتخاذ القرارات حيث يتخذ فيها أهم قرارين في حياة الفرد وهما اختيار المهنة واختيار الزوج. ومع بداية هذه المرحلة يلتحق عدد كبير من المراهقين بالجامعة، ويلتحق آخرون بمعاهد ومراكز التكوين المهني، وينظم آخرون إلى القوى العاملة في المجتمع، ويعتبر عدم إكمال التعليم العالي بالنسبة للكثيرين من أكبر المشكلات في المراهقة سواء مباشرة أو في المستقبل (زهران، 1986، ص. 362).

ثالثا: التقسيم الرباعي

بالإضافة إلى التقسيمين السابقين، فهناك من يضيف مرحلة أخرى، تعرف بمشارف المراهقة أو ما قبل المراهقة Pre - Adolescence : تكون عند البنات من عمر إحدى عشرة إلى اثنتي عشرة سنة، وعند البنين من عمر ثلاث عشرة إلى أربع عشرة سنة. تظهر في هذه المرحلة حالة التهيؤ التي تدفع إليها الطبيعة تمهيدا للانتقال إلى المرحلة التالية من النمو، كما تتميز هذه

المرحلة بالمقاومة النفسية التي تبذلها الذات ضد تحفز الميول الجنسية، وتكون مشوبة بالقلق نتيجة بداية ظهور الخصائص الجنسية الثانوية(الزعبي، 2010، ص ص. 21-22).

إن التقسيمات المشار إليها لا تعني أن بالإمكان فصل مراحل حياة الإنسان بعضها عن البعض الآخر، فهي مراحل مترابطة سابقتها بلاحقتها مشكلة بذلك وحدة متكاملة، فالهدف من هذه التقسيمات المختلفة لمرحلة المراهقة أو لغيرها من المراحل هو تسهل عملية دراسة خصائص كل مرحلة ومشكلات النمو فيها.

04.6 الاتجاهات المفسرة للمراهقة

حاول بعض العلماء والمفكرين والفلاسفة منذ القديم معالجة مشكلات المراهقة، غير أن هذه المشكلات لم تخضع للدراسة الجدية الموضوعية إلا منذ عهد قريب، حيث نجد ذلك من خلال الدراسات والبحوث التي قام بها العديد من علماء النفس، وعلماء الاجتماع، وعلماء التربية، ومما تجدر الإشارة إليه فإن الحديث عن فهم وتفسير المراهقة يدعونا إلى القول بأنه لا توجد نظرية تتصل بمرحلة المراهقة لوحدها وبصورة مجردة، لأن أي مفهوم نظري لمرحلة المراهقة ليس إلا جزءا من فكرة واسعة تتصل بمراحل النمو والتكوين لدى الفرد بصورة عامة سواء أكانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية (الزعبي، 2010، ص. 25).

فمفهوم المراهقة إذن مرتبط بموضوع الشخصية بصورة عامة، وفهم مرحلة المراهقة بالضرورة مرتبط بالنظريات التي تناولت موضوع الشخصية، ولهذا سوف نستعرض في ما يلي إلى لأهم الاتجاهات المفسرة للمراهقة، التي يمكن أن نحددها في ثلاث اتجاهات.

أ. الاتجاه البيولوجي

يستند أنصار هذا الاتجاه على التغيرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج، فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيرات بيولوجية عميقة وواضحة تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين إليه. ويرتبط هذا الاتجاه بمؤسسه النفساني الأمريكي جرانفيل ستانلي هول Granville Stanley Hall ، والذي يعود الفضل إليه في ابتكار مصطلح المراهقةAdolescence للتعبير عن هذه المرحلة الهامة في النمو الإنساني(الزعبي، 2010، ص.25)

ويعتبر هول Hall أن النمو يتأثر بالعوامل الفسيولوجية المحددة وراثيا، وأن للبيئة دورا ضئيلا جدا في النمو خلال مرحلتي المهد والطفولة، كما يؤكد أن تفكير المراهق ومشاعره

وأفعاله تتذبذب بين الغرور والتواضع، بين الفضيلة والإغواء والسعادة والحزن وتمتد هذه المرحلة بالنسبة إليه من12 إلى 21 سنة من العمر (مرسي، 2002، ص. 31).

ويعتبر سيجموند فرويد S. Freud أحد العلماء القدامى الذين أيدوا آراء ستانلي هول واقتفوا أثره، فقد حاول تدعيم الآراء القديمة التي قبلت حول المراهق من حيث تأكيدها على وجود اختلاف حاد بين صفات الذكور والإناث، والدور الطليعي البارز للذكور في المجتمع بالمقارنة مع دور الإناث. ولكن فرويد يخالف هول الذي يرى أن الغريزة الجنسية تظهر لأول مرة عندما يصل الطفل إلى سن البلوغ.

ولقد اهتم علماء التحليل النفسي بالنمو الفردي للشخص في طفولته، ومراهقته، وأوضحوا أن فترة المراهقة فترة يكون فيها العالم الداخلي للفرد حساسا لمؤثرات العالم الخارجي بشكل كبير، وبهذا استطاع علماء التحليل النفسي أن يلفتوا الأنظار إلى دينامية المراهق مع التأكيد على عالم التنظيم السيكولوجي للفرد في هذه الدينامية (الزعبي، 2010، ص ص.27-28).

ومن أنصار هذا الاتجاه نجد أرنولد جيزل arnold gesell الذي تأثر بآراء هول واهتماماته، حيث تركزت الفكرة الرئيسية لدى جيزل فيما يتعلق بالنضوج، والتي يعرفها بأنها "العمليات الفطرية الشاملة لنمو الفرد وتكوينه، والتي تتعدل وتتكيف عن طريق العمليات الوراثية"، وقد تميز "جيزل" عن باقي الباحثين بوصفه لأصناف السلوك عاما بعد آخر، حيث حاول تحليل مراحل السلوك إلى نتيجتها النهائية، فهو يشير إلى تذبذبات سنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية. ويحدد جيزل المراهقة: بالمفهوم الجسمي، في العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور المتزامن، وفي القابلية للاستنتاج، وفي اختبارات المراهق. وفي علاقاته الشخصية مع الآخرين؛ ومن الناحية السيكولوجية فإنه لابد أن يأخذ المراهق بعين الاعتبار نواحي قوته، ونواحي ضعفه في آن واحد (الزعبي، 2010، ص.27).

يبدوا أن أنصار هذا الاتجاه يعطون أهمية كبيرة للعوامل البيولوجية كمحرك أساسي للسلوك في مقابل العوامل الأخرى، وهو الأمر الذي كان محل نقد من طرف العديد من الباحثين، مستندين في ذلك إلى أن العوامل البيولوجية لوحدها لا يمكنها أن تفسر المحتوى الخاص لسلوك المراهق، إضافة إلى إهمال أنصار هذا الاتجاه لدور العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

ب. الاتجاه الاجتماعي

أصحاب هذا الاتجاه يفسرون سلوك المراهقة من خلال الأسس الثقافية السائدة والتوقعات الاجتماعية ويفترضون أنها نتيجة تربية الطفل من خلال تعليمه أدوار معينة، وتقليد النماذج أثناء التفاعل مع الآخرين في الحياة الاجتماعية، وبالتالي فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن سلوك الفرد في اعتداله أو انحرافه(يوسفي، 2013، ص.55).

وقد ظهر هذا الاتجاه كرد على الاتجاه البيولوجي الضيق الذي يهمل الجوانب الثقافية والبيئية، إذ أن الأنماط الخاصة للسلوك ومحتوياته تظهر اختلافا كبيرا باختلاف البيئات الاجتماعية والثقافات.

يتزعم هذا الاتجاه مرجريت ميد M. Mead، التي أشارت إلى أهمية البيئة والثقافة في تنويع دوافع السلوك، ففي الدراسات التي قامت بها ميد سنة 1925 على قبائل السامو Samoo أوضحت أن المشكلات التي تواجه المراهقين مختلفة من ثقافة إلى أخرى بشكل يجعل الانتقال إلى مرحلة الشباب والرجولة يتم بصورة أكثر أو أقل تعقيدا، أكثر أو أقل صراعا. كما ذكرت ميد عن المراهقة في قبائل السامو "إن المراهقة هناك تعتبر فترة سرور وبهجة وخلو من الشدة والتوتر". وهي ذات النتيجة التي توصل إليها مصطفى فهمي في دراسته لقبائل الشلوك والذبكا، فهذه الجماعات البدائية لا تعرف ما هو معروف عادة باسم أزمة المراهق، وإن كل ما نجده عندها لا يزيد على فترة بلوغ قصيرة، يكتمل فيها نضج الفرد جنسيا واقتصاديا نضجا يسمح له بتحمل مسئوليات المجتمع ، كما أن سلوك الكبار في هذه القبائل لا يقوم على إثقال كاهل المراهق بقيود وتقاليد اجتماعية ومادية تجعل من طور المراهقة طور أزمات نفسية كما هو مشاهد في مجتمعاتنا الحديثة مثلا (زيدان، 1972، ص ص. 152-153).

وفي نفس الاتجاه، تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم بالاقتداء أو بالنموذج Modeilling، فقد ظهرت هذه النظرية في أعمال بندورا وزملائه Bandura, Etal. منذ عام 1962، حيث ترى أن الطفل يلاحظ سلوك الأبوين، ويتوحد معهما، ويدمج معتقداتهما واتجاهاتهما ضمن إطار القيم التي يتبناها، مقلدا في ذلك سلوك النموذج. وقد ناقش جويرتز GeWirtz 1969، وبندورا Bandura 1969، ووالترز Walterst1963 تأثير هذه النظرية على النمو في المراهقة، حيث لخصت قناوي 1962 ذلك بقولها: "إن الفرد يستطيع اكتساب سلوك جديد تحت شروط معينة من خلال التعلم المباشر، وبملاحظة الآخرين".

وعملية التنشئة الاجتماعية حسب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي هي المسؤولة عن نمو الفرد سواء أكان سويا أو كان منحرفا، إذ ينبثق النمو من التنشئة الاجتماعية في فترة الطفولة المبكرة، ويظل مستمرا، ويمثل حاصل التنشئة الاجتماعية، وليس حاصلا للنضج. ولهذا يرى العلماء الذين تبنوا أفكار هذه النظرية أن هناك استمرارية في نمو سلوك الإنسان، مما ينجم عن ذلك استمرارية التنشئة الاجتماعية لدى الفرد ما لم تتعرض للتغيير الاجتماعي (الزعبي، 2010، ص ص. 33-35)

يبدو أن هذا الاتجاه نجح في إبراز دور العوامل الاجتماعية في توجيه السلوك، حيث بين أن الأنماط الخاصة للسلوك ومحتوياته تظهر اختلافا كبيرا باختلاف البيئات الاجتماعية والثقافات.

ج. الاتجاه الثالث التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية

يدعو أنصار هذا الاتجاه إلى كثير من التأمل والبحث. فقد بين هذا الاتجاه الأثر القوي الذي تحدثه العوامل الاجتماعية والثقافية، كما بين أن العوامل البيولوجية لوحدها لا يمكنها أن تفسر المحتوى الخاص لسلوك المراهق، ويؤكدن أن السلوك يتحدد ليس فقط بالحالة البيولوجية للفرد وإنما أيضا بالعوامل الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد. وهذا الاتجاه الأخير عبر عنه بوضوح سولنبرجر Sollenberger في مقالة نشرها سنة 1939 بعنوان مفاهيم عن المراهقة The Concept of Adolescence يقول: " أما هؤلاء الذين يهتمون بتوافق المراهق مع الدور الاجتماعي الذي يفرضه عليه المجتمع مع إغفال علاقة ذلك بحالة الفرد الفسيولوجية فإننا نقترح لهم تسمية جديدة لموضوع بحثهم هي علم النفس الاجتماعي للمراهق".

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الاحباط والصراع الذي تتسم به المراهقة ليس وليد الثقافة وحدها بل هو نتيجة التفاعل المتبادل Interaction بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد (زيدان، 1972، ص ص.152-153).

وتعد نظرية أوزيل للدافعية Ausubel's Drive Theory من النظريات البيوثقافية Biocultural التي تفسر النمو في مرحلة المراهقة على أنه ناتج عن التفاعل بين التأثيرات البيولوجية والثقافية والاجتماعية. وقد أشارت أوزبل 1954 إلى وجود تغيرين في فترة المراهقة هما:

الأول: تغير بيولوجي، وخاصة الدافع الجنسي الذي يتميز في هذه المرحلة بالنمو المفاجئ، وترى أن الدافع الجنسي والاتجاهات المتصلة به، والسلوك الجنسي أيضا كلها تظهر في هذه

المرحلة من النمو. وذكرت أوزبل أيضا أن هذا الدافع الجنسي يحتاج إلى تنشئة اجتماعية منذ الطفولة.

الثاني: تغير اجتماعي، فالمراهق يسعى إلى تحقيق الاستقلال عن الراشدين فالمراهقون عليهم أن يتعلموا التصرف من تلقاء أنفسهم مستقلين عمن يرعاهم ليحققوا ذواتهم.

وقد حاولت أوزبل أن تقدم صورة متكاملة للتأثيرات البيولوجية والثقافية في نمو المراهق، من خلال فكرة المراهق عن ذاته التي تتكون من خلال التنشئة الاجتماعية، والمحاولات التي يبذلها المراهق للاستقلال، والتوصل إلى رؤية صحيحة لنفسه، فالتنشئة الاجتماعية كعملية تسهم في اكتساب الشخصية مجموعة من القيم والمعايير وأنماط السلوك والاتجاهات، وذلك بهدف خلق شخصية سوية تتسم بعدد من السمات المقبولة الاجتماعية (الزعبي، 2010، ص. 35).

كما حاول إريكسون مثل أوزيل أن يجمع بين الأدلة التي تدور حول التأثيرات الثقافية على نمو الشخصية، فهو يعتقد أن أزمة المراهقة الأولى هي أزمة التعرف على الذات وإحساس الشخص بمن هو؟ وتقييمه لذاته. وعلى الرغم من أن نظرية إريكسون تتبع تيار التحليل النفسي إلا أنها تعطي أفضلية للمحددات الثقافية أكثر مما تعطيه نظرية فرويد.

وينظر إريكسون إلى المراهقة على أنها الفترة التي تفقد فيها صور قلق الطفولة بعضا من قوتها وسلطاتها، وتصبح صورة الذات أثناءها موضع تحديد جديد. كما ينظر إلى هذه العملية على أساس أنها العملية التي تكافح فيها الذات السامية في سبيل الهوية أو الكينونة. على الرغم من أن هذه الخطوة لا تهدف آنذاك إلى أن يحرز الفرد استقلالا ذاتيا كاملا في طور المراهقة.

ويرى إريكسون أن سلوك الفرد يمر بأزمات نمائية متعاقبة ومتوالية كل منها ذات علاقة وثيقة بأحد العناصر الأساسية في المجتمع، ولذلك نجد أن كلا من دورة حياة الإنسان ونظمه ومؤسساته يتطوران معا، أي أنه كلما تفتحت حياة الفرد الداخلية مضى في المجتمع ليتكيف على نحو يتضمن التتابع المناسب لمراحل النمو(الزعبي، 2010، ص ص. 29-30).

يبدوا أن هذا الاتجاه الثالث المؤمن بالتفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، قد وفق بين الاتجاهين السابقين، فهذا الاتجاه يرى بأن السلوك هو محصلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، فالعوامل البيولوجية لوحدها لا يمكنها أن تقدم تفسيرا شاملا لمختلف مظاهر السلوك الإنساني المعقد، وهو ذات الأمر بالنسبة للعوامل

الاجتماعية، كما يبرز هذا الاتجاه دور الفرد في حد ذاته من خلال تأكيده على عمليات التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية. وبهذا فإن هذا الاتجاه قدم تفسيرا أكثر شمولية لسلوك المراهق.

05.6 مطالب النمو في مرحلة المراهقة

يمر الإنسان خلال دورة الحياة life cycle بمجموعة من التغيرات تمس الجوانب العضوية والفسيولوجية (التغييرات التكوينية) والتغيرات الانفعالية والعقلية والاجتماعية (التغيرات السلوكية). ويعتبر علم نفس النمو Developmental Psychology أحد أهم التخصصات التي تهتم بدراسة كافة التغييرات السلوكية النمائية التي تطرأ على الفرد خلال مراحل نموه المختلفة، بهدف اكتشاف المبادئ التي تفسر جوانب السلوك خلال مراحل العمر المختلفة، واستخدام تلك المعرفة في الحكم على مسار النمو(ابو السعد والختاتنة، 2011، ص.26).

ولقد استخدم علماء نفس النمو مصطلح المرحلة للإشارة إلى مجموعة من الظواهر والأهداف السلوكية التي تقترن معا أثناء حدوثها بحيث يمكن تصنيفها منطقيا أو عزوها إلى مرحلة نمو معينة دون غيرها. وتبعا لذلك حدد العلماء المهتمين بالنمو الإنساني مجموعة من المهام أو الأهداف التي يتطلب على الفرد تحقيقها، وتعرف هذه الأخيرة بـ: مطالب النمو Developmental Tasks(دخل الله، 2015، ص. 45).

ويعتبر هافجهرست 1953 Havighurst أول من اهتم بدراسة هذا المفهوم، وهو من المفاهيم الهامة التي ظهرت في علم نفس النمو، وتبدو أهمية هذا المفهوم في انه يكشف عن المستويات الضرورية من السلوك التي يجب أن يمتلكها الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة، وتعرف مطالب النمو Developmental Tasks بـ: مدى تحقيق الفرد لحاجاته وإشباعه لرغباته وفقا لمستويات نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع سنه، وبعبارة أخرى فالمطالب هي مجموعة السلوكيات المشتركة بين مجموعة الأفراد الذين هم في عمر واحد أو مرحلة واحدة، ويظهر المطلب الواحد في مرحلة معينة والمراحل التي تليها فقط، وتحقيق مطلب ما يعد شرطا لتحقيق المطالب الأخرى التالية له، كما أن الفشل في تحقيق مطلب ما قد يؤثر على عملية التوافق والنمو. ويطلق البعض على مطالب النمو اسم المهام النمائية، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم مراحل العمر، وتتأثر مطالب النمو بمظاهر النمو العضوي للفرد وبمعايير الثقافة السائدة في المجتمع، ومستوى طموح الأفراد. ولذلك فإن هذه المطالب تنمو نمو التدرج من حيث التجدد والتطور من مرحلة نمو إلى أخرى(الزغلول والهنداوي، 2014، ص.140).

ومرحلة المراهقة كغيرها من مراحل النمو الإنساني تشهد مجموعة واسعة من التحولات في شتى الجوانب. ويتطلب في هذه المرحلة تحقيق مجموعة من المطالب أو المهام والتي يؤدي تحقيقها إلى نضج أو اكتمال ذلك الجانب.

وفيما يلي سنعرض أهم مطالب أو مهام النمو في مرحلة المراهقة، التي اقترحها بعض الباحثين مثل: كول وهول 1946 Call and Hall وهافجهرست 1953 Havighurst وإيريكسون.

لقد لخص كول وهول 1946 Call and Hall أهم هذه المطالب أو الأهداف أو المهام المرتبطة بمرحلة المراهقة كما هو في الجدول 2.6:

جدول 2.6. مطالب النمو في مرحلة المراهقة كول وهول 1946

نمو من	نمو إلي
النضج الجنسي	
الاهتمام بأعضاء نفس الجنس	الاهتمام العادى بأعضاء الجنسى الآخر
خبرات مع رفاق كثرين	اختيار رفيق واحد
الوعى الكامل بالنمو الجنسى	قبول النضج الجنسي
النضج الاجتماعي	
الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له	الشعور بالأمن وقبول الآخرين له
الارتباك اجتماعيا	التسامح اجتماعيا
التقليد المباشر للأفراد	التحرر من التقليد المباشر للأقران
التخفف من سلطة الأسرة	
ضبط الوالدين التام	ضبط الذات
الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن	الاعتماد على النفس من أجل الأمن
التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج	الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء
النضج العقلي	
القبول الأعمى للحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة	طلب الدليل قبل القبول
الرغبة في الحقائق	الرغبة في تفسير الحقائق
اهتمامات وميول جديدة وكثيرة	ميول ثابتة وقليلة
النضج الانفعالي	
التعبير الانفعالي غير الناضج	التعبير الانفعالي غير الضار أو البناء
التفسير الذاتي للمواقف	التفسير الموضوعي للمواقف

جدول 2.6. مطالب النمو في مرحلة المراهقة كول وهول 1946 (تابع)

المخاوف الطفلية والدوافع الطفلية	المثيرات الناضجة للانفعالات
عادات الهروب من الصراعات	عادات مواجهة وحل الصراعات
اختيار مهنة	
الاهتمام بالمهن البراقة	الاهتمام بالمهن العملية
الاهتمام بمهن كثيرة	الاهتمام بمهنة واحدة
زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد	التقدير الدقيق لقدرات الفرد
عدم مناسبة الميول للقدرات	مناسبة الميول للقدرات
استخدام وقت الفراغ	
الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة	الاهتمام بالألعاب الجماعية ذات المحتوى
الاهتمام بالنجاح الفردى	الاهتمام بنجاح الفريق
الاشتراك فى الألعاب	الاهتمام بمشاهدة الألعاب
الاهتمام بهوايات كثيرة	الاهتمام بهواية أو اثنتين
الاشتراك في عديد من الأندية	الاشتراك في أندية قليلة
فلسفة الحياة	
اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة	الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها
يعتمد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة	يقوم السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة
يقوم السلوك على أساس تحقيق السرور وتخفيف الألم	يقوم السلوك على أساس الضمير والواجب
توحد الذات	
ادراك قليل للذات أو عدم وجود هذا الإدراك	إدراك دقيق نسبيا للذات
فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات	فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات
توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة	توحد الذات مع أهداف ممكنة

(زهران، 1986، ص ص.295-296)

كما حدد هافجهرست Havighurst 1953 مطالب نمو في مرحلة المراهقة من (12-21 سنة) كما يلي:

- تقبل التغيرات التي تحدث للفرد نتيجة نموه الجنسي.
- تكوين علاقات اجتماعية مع كلا الجنسين.
- تحقيق الاستقلال العاطفي عن الوالدين والكبار.

- الوصول إلى مستوى من الاستقلال المالي.
- اختيار المهنة والاستعداد لها.
- تكوين المفاهيم الضرورية للمواطنة الصالحة.
- ظهور تقبل للمسؤوليات الاجتماعية.
- التهيؤ للزواج والحياة العائلية.
- تكوين قيم سلوكية عملية خاصة بالعالم المنظور الذي يعيش فيه (الزغلول والهنداوي، 2014، ص.141).

واتساقا مع هافجهرست Havighurst 1953 حدد إريكسون المهمات النمائية في مرحلة المراهقة (12–18) في مايلي:

- أن يطور حسا واضحا لذاته ويطور ثقته الذاتية.
- أن يطور علاقات جديدة تكون أكثر نضجا مع الأصدقاء من العمر نفسه.
- أن يتكيف لتغيرات جسده.
- أن يحقق الاستقلال العاطفي عن أبويه.
- أن يختار مهنة من المهن وأن يتهيأ لها.
- أن يطور قيما ناضجة وحسا بالمسؤولية الاجتماعية.
- أن يهيئ نفسه للزواج والحياة العائلية.
- أن يطور اهتماماته بالآخرين ويتعدى اهتمامه بذاته.(الشيباني، 2000، ص.213)

يتضح من العرض السابق لمطالب أو مهام النمو في مرحلة المراهقة، التي اقترحها كل من: كول وهول Call and Hall 1946 وهافجهرست Havighurst 1953 وإيريكسون، أن مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية بامتياز يتم فيها تطوير وصقل مكتسبات المرحلة الطفولة، وتمهيد لبداية مرحلة الرشد، بحيث يؤدى النجاح في تحقيق مطالب النمو في هذه المرحلة إلى المساهمة بدرجة كبيرة في نجاح الفرد في تحقيق مطالب المراحل التالية.

06.6 مصادر الضغوط وأسباب الاضطرابات لدى المراهقين

يشير (عطية، 2010) إلى تعدد وجهات النظر حول مصادر الضغوط وأسباب الاضطرابات لدى المراهقين، تبعا لتعدد الدراسات والبحوث حولهم وتبعا لمناحي التوجهات البيئية والنظرية للباحثين، ويلخصها فيما يلي:

يرى البعض أن مصادر الضغوط الواقعة على الطلاب المراهقين – المندرجين في سلك الدراسة مثلا – تتمثل في المناهج غير المرنة التي تدرس لهم دون مراعاة للفروق الفردية، وآمال الآباء التي قد تتخطى طموحات الأبناء وقدراتهم وتعد سببا رئيسيا للاضطرابات.

ويرى آخرون أن الشعور بعدم القيمة واضطراب العلاقة بالآخرين والضغوط الأكاديمية أهم ما يميز مصادر ضغوط هذه المرحلة العمرية المهمة.

ورصد آخرون رد الفعل السلوكي على الضغوط المختلفة وما يمثله من عدم توازن وانعدام القدرة على اجتياز المهام النمائية لهذه المرحلة من دورة الحياة .

كما توصل آخرون أن أكثر مشكلات المرحلة بصفة عامة عند معظم المراهقين والتي تمثل مصدرا خصبا للضغوط هي المشكلات العاطفية ثم مشكلات التوافق المختلفة والخلافات الأسرية.

كما حددت دراسة حديثة في البيئة المحلية(مصر) أكثر مصادر الضغوط شيوعا لدى المراهقين وهي: الانشغال بالذات، ونقص مهارات الإعداد للحياة، ومقلقات التعليم، وضغوط المكانة الاجتماعية. ويصحب ذلك معاناة من المظاهر الفسيولوجية والسلوكية والاجتماعية للضغوط.

كما تؤكد كثير من أدبيات علم النفس على دور المدرسة كمصدر رئيسي للضغوط بما فيها من مشاكل عدم تكيف مع المدرسين و الزملاء و مواد الدراسة، إضافة إلى المراحل النمائية الصعبة مع غياب الأنشطة المدرسية في كثير من مدارسنا.

وترى العديد من الدراسات إن أكثر المشكلات شيوعا عند المراهقين هي المشكلات العاطفية ثم مشكلات التوافق الدراسية .. وتأتى أكثر الضغوط شيوعا من مواقف الخلافات الأسرية. وأن أساس الاضطرابات النفسية والعصبية لدى المراهقين لا تعزى فقط إلى تعرضهم لأزمات أو صدمات نفسية بل تعزى أيضا إلى مشكلات بسيطة يواجهها المراهق كل يوم.. فعوامل الضغط بالنسبة للمراهقين تظهر بأشكال مختلفة متضمنة الكوارث والخسائر الشخصية والمضايقات اليومية والتنقلات التطورية العادية والصراعات مع الآباء وضغط الأنداد وتوقعات الآباء والتخطيط للمستقبل (ص ص. 14-17).

07.6 مشكلات المراهقين

يتعرض المراهقين كغيرهم من فئات المجتمع إلى مجموع من المشكلات، تكون نتيجة إخفاقهم في تحقيق بعض مطالب النمو، أو نتيجة إلى تعرضهم إلى الضغوط، وسنعرض فيما يلي أهم

المشكلات التي يمكن أن يتعرض إليها المراهق، بالإضافة إلى تقديم بعض المؤشرات التي تشير إليها والمتضمنة في الجدول 3.6:

جدول 3.6. مشكلات المراهقين وسائل التعبير عنها

المشكلة	وسيلة التعبير عن المشكلة
الصحية	سرعة التعب، الشعور بالدوران والصداع، كثرة حب الشباب في الوجه، النحافة، السمنة، الاهتمام المفرط بالمظهر الخارجي، الخوف الواضح أو المستمر مع التغيرات الفسيولوجية الداخلية.
المدرسية	لا أعرف كيف أراع دروسي، يتحيز بعض المدرسين للتلاميذ، لا يهتم المدرسون بالتلاميذ، لا يجيد المدرس فهم المادة، لا تهتم المدرسة بآراء التلاميذ.
المهنية	أخشى البطالة، أخاف من الفشل في الالتحاق بالجامعة، أرغب في العمل في وقت الفراغ، لا أعرف الكثير عن الحياة الجامعية، أتردد في اختيار الكلية المناسبة، أخشى العمل بعيدا عن الأسرة.
الأسرية	ملاحقة الأهل لي للمراجعة، لا أشتري حاجاتي بنفسي، لا تأخذ أسرتي برأيي في المشاكل، يتدخل والدي في صداقاتي، تتدخل الأسرة في شؤوني الخاصة.
الدينية	يضايقني عدم أداء الفرائض الدينية، أخشى عقاب الآخرة، يضايقني سلوك الآخرين تجاه المسائل الدينية، أشعر بالذنب تجاه سلوكي وأحيانا أشعر باللامبالاة تجاه الآخرين.
الاقتصادية	لا توجد لدي غرفة خاصة في المنزل، لا أحصل على المصروف الكافي من والدي، أرغب في العمل في العطلة، تنقصنا في المنزل أشياء موجودة عند الأصدقاء.
أوقات الفراغ	لا أعرف تنظيم أوقات الفراغ، عدم وجود أندية رياضية كافية، لا يوجد مكان مناسب لممارسة الرياضة،.. الخ.
النفسية	أشعر بتأنيب الضمير، أسرح كثيرا في الخيال، أجد صعوبة في الانتباه، أعاني من تقلب المزاج وصعوبة التحكم في الانفعال، أجد صعوبة في التعبير عن الرأي.
الاجتماعية	أخشى الفشل أمام الآخرين، لا أجد من أتحدث إليه عن مشاكلي، أشعر بالخجل، لا أعرف كيف أتصرف في المنسبات الرسمية.
الزواجية	ليست عندي الجرأة على محادثة الجنس الآخر، عدم القدرة على مناقشة الوالدين في مشاكل النمو، الخوف من عدم وجود الزوجة المناسبة، جمع المعلومات الجنسية من الأصدقاء.
مشكلات أخرى	مشكلات صحية ونفسية: الفروق الفردية بين الأفراد، النضج المبكر أو المتأخر. مشكلات دراسية: عدم الانضباط في الدراسة، الفوضى في القسم، المشاغبة مع الآخرين. مشكلات سلوكية: السرقة، الغش في الامتحان، الهروب من المدرسة

(عماره، 2006، ص ص. 239-240)

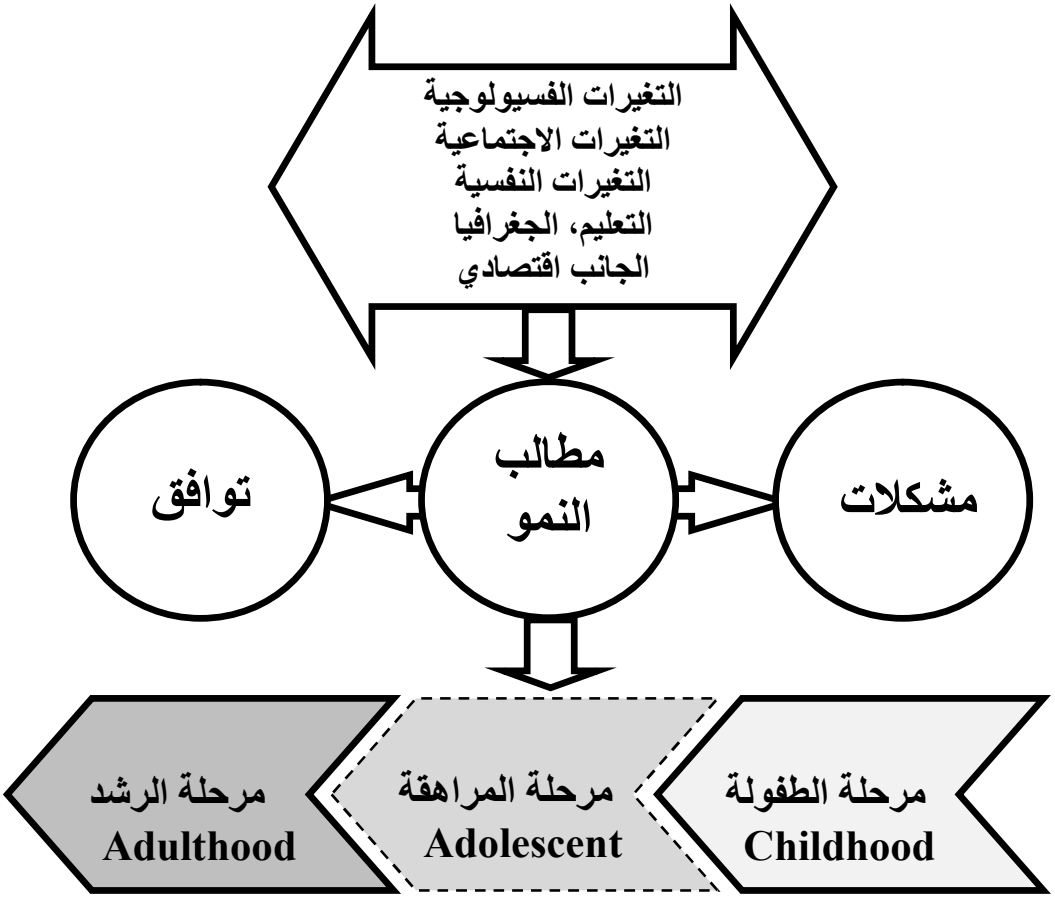
يشر الجدول 3.6 إلى أن المراهق معرض للعديد من المشكلات، فهي مشكلات صحية، نفسية، عائلية، اجتماعية، دينية، اقتصادية. الأمر الذي يجعل من الاهتمام بالفرد في هذه المرحلة أمر ملح، لأن أثارها ليست على الفرد فقط، بل يتعداها إلى المجتمع ككل.

خلاصة

تعد المراهقة احد المراحل المهمة في دورة الحياة، فهي الجسر الذي ينتقل فيه الفرد من مرحلة الطفولة والاعتمادية إلى مرحلة الرشد والاستقلال. فلقد لقيت اهتمام منذ القدم إلا أن تناولها كمرحلة مستقلة حديث، وقد ظهر هذا الاهتمام بعدما كان الباحثين يركزون أبحاثهم على مرحلة الطفولة. وولد هذا الاهتمام كنتيجة لما تتسم به هذه المرحلة من تغيرات تمنحها وتضفي عليها خصوصيات بالغة الأهمية على منحنى نمو الفرد، وزاد من أهمية دراسة المراهقة كونها أحد فترات النمو الحرجة لتزايد وتيرة النمو فيها، ضف إلى ذلك إشكالية تحديدها ومختلف المشكلات التي ترتبط بها.

و تلخيصا لما سبق يقترح الباحث تصورا لمرحلة المراهقة في الشكل التالي:

شكل 1.6. تصور مقترح لمرحلة المراهقة



(تصميم الباحث)

يوضح الشكل 1.5 تصور الباحث لمرحلة المراهقة. ويشر إلى أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية تقع بين الطفولة والرشد، تتسم بالعديد من التغيرات التي تمس الجانب الفسيولوجي والاجتماعي والنفسي وتتأثر بالعديد من العوامل (فسيولوجية، الاجتماعية والثقافية، اقتصادية، تعليمية، جغرافية، نفسية) والتي يكون لها دور كبير في تحديد طبيعتها (مرحلة عادية، مرحلة أزمة) وطول مداها الزمني (قصير، طويل). وكل ذلك يرتبط بمدى تحقيق مطالب النمو الخاصة بها، فالنجاح في تحقيقها ينقل الفرد إلى مرحلة الرشد ويسهم في دفع النمو نحو السواء، أما الفشل فيؤدي إلى ظهور مشكلات وحتى اضطرابات.

وفي ما يلي توضيح مختصر لهذه المتغيرات:

الجانب الفسيولوجي: يتضمن طفرة النمو التي تحدث فيها والتي تمس أغلب وظائف الجسم، كما تشمل أهم علامات هذه المرحلة والمتمثل في البلوغ ، والذي يعد أولى إشارات بدايتها- الأمر الذي جعل من الكثير يخلط بين المفهومين على الرغم من أن البلوغ لا يمثل في المراهقة إلا شقها الفسيولوجي - ، كما يحدث في هذه المرحلة العديد من التغيرات والتي تمس على سبيل المثال : إفرازات الهرمونات، تحولات في الحجم والشكل، تغير في الصوت...الخ، هذه التغيرات يكون لها أثر كبير على الجانب النفسي والاجتماعي، فهذه التغيرات تتطلب من المراهق التوافق معها تقبلها.

بالإضافة إلى أن تأثير هذه التغيرات يرتبط بعوامل أخرى فمثلا : تبكير وتأخير وقت البلوغ له اثر مختلف على الذكور والإناث فالبلوغ المبكر عند الإناث يسبب لهن الضيق والحرج، أما عند الذكور فينتج عنه ثقة بالنفس وتقدير مرتفع للذات.

الجانب النفسي: يتضمن دوافعه، ورغباته وطريقة تعامله مع مختلف الضغوط في ضل مكتسبات الفرد في المرحلة السابقة، تشكل مفهوم الذات، تقدير الذات، صورة الجسم، وكل ذلك في بحث الفرد عن هويته.

والجانب النفسي هو الأخر يرتبط بعوامل كثيرة، فالتغيرات التي يلاحظها المراهق التي تحدث في جسمه عموما، تسبب له درجة من التوتر والقلق، فظهور حب الشباب عند الإناث خاصة ينتج عنه مشكلات نفسية لأنه يشوه منظر الوجه. كما أن درجة تقبل المجتمع له يعد عاملا أساسيا في نمو النفسي.

كما أن المراهقة باعتبارها مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد تشكل وضع غير مريح للمراهق، يتسم بقوة الانفعالات وسرعة تقلب المزاج، نتيجة التعارض بين الوضع الذي يريده هو والوضع الذي يريده منه المحيطين به والمجتمع.

الجانب الاجتماعي: ويشير إلى الظروف التي تحيط بالفرد وتسهم في تكوين شخصيته وتوجيه سلوكه في إطار الثقافة السائدة في محيطه. فسلوك المراهق هو نتاج عملية التنشئة الاجتماعية، فهو يكتسب دوره الاجتماعي عن طريق التلقين أو التقليد أو النمذجة، وكل ذلك يكون في إطار الثقافية السائدة والتوقعات الاجتماعية، والعوامل اقتصادية، ومستوى المعيشة في المجتمع، والنظام الاقتصادي السائد...الخ

التعليم: ونقصد هنا طول فترة التعليم والتي بدورها تؤخر الاستقلال المادي للفرد باعتباره أحد علامات الرشد. بالإضافة إلى أنه لا يمكن نفي أثر التعلم على الجانب النفسي والاجتماعي.

الجغرافيا: ويقصد بها المكان الذي يقطن فيه الإنسان، مثال: الموقع، والمناخ. فالموقع (الريف/ الحضر) له اثر في تحديد مدى المراهقة فالفرد الذي يعيش في الريف تكون مرحلة المراهقة عنده قصيرة بالنظر إلى أنه يعامل مبكرا على أساس أنه رجل بالغ على عكس الفرد في الحضر، كما أن طبيعة المناخ تسرع أو تِأخر وقت حدوث البلوغ، بحيث يكون أبكر في المناطق الحارة منه في المناطق الباردة.

وتلخيصا لكل ما سبق يمكن أن القول بأن المراهقة هي مرحلة تتداخل فيها العديد من الجوانب، وكل جانب يؤثر ويتأثر بالجوانب الأخر، وباختصار المراهقة هي مرحلة فسيولوجية(البلوغ) في بدايتها، نفسية (البحث عن الهوية) في وسطها، اجتماعية (الاستقلال التام) في نهايتها.

الفصل السابع: منهج وإجراءات الدراسة

تمهيد

01.7 منهج الدراسة

02.7 الدراسة الاستطلاعية

03.7 الدراسة الأساسية

اولا: مجتمع الدراسة

ثانيا: عينة الدراسة

ثالثا: الحدود المكانية والزمانية للدراسة

رابعا: أدوات الدراسة

1. مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير)

2. مقياس مصدر الضبط لروتر

3. مقياس قلق المستقبل

04.7 إجراءات تطبيق الدراسة

05.7 الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

لا تخلو أي دراسة ميدانية من جانب نظري، والذي يعتبر كأساس قاعدي لها يكمله الجانب التطبيقي، الذي يعد بدوره من أهم خطوات البحث العلمي. حيث يمكن الباحث من استثمار معلوماته النظرية، وتوسيع مجال دراسته. فإذا كان الجانب النظري هو بمثابة المنبع الأساسي لمعرفة الحقائق الخاصة بمتغيرات دراستنا، فإن الجانب الميداني هو الذي يثبت أو ينفي صحة تلك الحقائق، وهذا من خلال تحويل نتائجها من كيفية إلى إحصاءات كمية.

في هذا الفصل سنتعرض إلى المنهج المتبع في الدراسة، والعينة وخصائصها، كما سنتناول أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، ثم نتعرض بعدها إلى إجراءات تطبيق الدراسة، وأخيرا الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات المتحصل عليها.

01.7 منهج الدراسة

تختلف مناهج البحث باختلاف المواضيع المدروسة. وللوصول إلى الحقيقة الكشف عنها لابد من إتباع منهج علمي يخدم أغراض الدراسة. والمنهج كما يعرفه بدوي(1977) هو: فن التنظيم الصحيح لسلسة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين، وهو أيضا الطريقة التي يكشف بها عن الحقيقة وذلك من خلال مجموعة من القواعد العامة التي تحدد لعمليات التي نصل بها إلى الحقائق (ص.6).

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة. فالمنهج الوصفي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك. ويقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. والمنهج الوصفي لا يهتم فقط بجمع البيانات والمعلومات وتبويبها وعرضها، بل يهتم أيضا بتحليل هذه البيانات والمعلومات وتفسيرها وسبر أغوارها من أجل استخلاص الحقائق والتعميمات الجديدة التي تساهم في تراكم وتقدم المعرفة الإنسانية(عليان وغنيم، 2000، ص. 42-44).

02.7 الدراسة الاستطلاعية

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي، فهي تمد الباحث بمعلومات أولية حول موضوع بحثه، ومن خلالها يتعرف على عينة البحث، ويجرب الأدوات البحثية ويتأكد من مدى فهم هذه العينة لمفردات هذه الأدوات، وبعد ذلك يتأكد من خصائصها السيكومترية.

والدراسة الاستطلاعية تمكين الباحث من استقصاء المشكلات والعقبات التي يمكن أن تعترضه أثناء تنفيذ إجراءات الدراسة الاساسية، بالإضافة تحديد الإمكانيات الواجب توفيرها. وبالتالي فهي تسهم في بلورة موضوع البحث ودقة صياغة مشكلته وتنفيذ إجراءاته بطريقة أكثر إحكاما.

في هذا الصدد قام الباحث بالتقرب من مجتمع البحث، والمتمثل في المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية، بهدف استطلاع الظروف المحيطة بموضوع الدراسة، وتم ذلك في ثلاث مراحل وهي:

المرحلة الأولى: كانت قبل تسجيل الموضوع تم التركيز فيها على جانبين اثنين، الأول مرتبط بالإدارة والمتمثلة في مديرية التربية لولاية المسيلة، حيث لمس منها ترحيب وتلقى تطمين بتقديم كل التسهيلات لإتمام هذه لهذه الدراسة. والثاني مرتبط بأفراد العينة، حيث سعى الباحث إلى استطلاع أراء بعض منهم حول هذا النوع من الدراسات خاصة ما تعلق بأدوات القياس من حيث اللغة التي يفضلونها الفصحى أم الدارجة، الطول المرغوب لأدوات القياس. وخلص الباحث إلى تقبلهم للغة المستعملة فصحى أو دارجة، ميل الأفراد المستطلعين للمقاييس القصيرة، كما أفادوا بأنه في حالة المقاييس الطويلة فإن استجابتهم للبنود تكون غير صادقة بل الهدف منها هو ملأ الخانات فقط.

المرحلة الثانية: وكان ذلك خلال النصف الثاني من شهر أفريل 2015، تم عرض المقاييس الثلاث التي اختيرت لاستخدامها في الدراسة الحالية علي عينة من المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، كان عددهم 10 مراهقين من الجنسين، وذلك بهدف التأكد من مدى ملائمة المقاييس لعينة الدراسة، ولقد أبان ذلك أن أغلبهم أقر بفهم ووضوح مفردات المقاييس.

المرحلة الثالثة: تمت خلال شهر سبتمبر 2015، وللتأكد من الخصائص السيكومترية المقاييس المستخدمة في الدراسة، قام الباحث بتوزيع 150 استمارة تتضمن المقاييس الثلاث على عينة من المراهقين من بين المزاولين لدروس الدعم ومرتادي دور الشباب، مرتادي مقاهي الانترنت،

والذين ابدو استعداد للمساهمة في الدراسة د، وقد تراوحت أعمارهم بين 15 و20 سنة. وتم تنفيذها وفق ما يلي:

تم إتباع طريقة التوزيع المباشر بحضور الباحث أو من ينوب عنه، وذلك بهدف ضمان تنفيذ الدراسة الاستطلاعية في أحسن الظروف، وكذلك استرجاع أكبر عدد من الاستمارات.

في التطبيق الأول استرجعت 150 استمارة، واستبعد 10 منها بسبب عدم الإجابة فيها على المقاييس الثلاث أو استخدام الإجابات النمطية، وبذلك جمعت 140 استمارة، 65 منها لذكور و75 لإناث.

في التطبيق الثاني تم توزيع 100 فقط، بسبب تعذر الاتصال بالأفراد الخمسين50 المتبقين، وبعد استرجاعها تم استبعاد 4 منها لنفس الأسباب المذكورة سابقا، وبذلك جمعت 96 استمارة، 41 منهم لذكور و55 لإناث.

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة إطمأن الباحث للخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والتي سيتم عرضها مع وصف أدوات القياس.

03.7 الدراسة الأساسية

اولا: مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع الدراسة كامل عناصر موضوع الدراسة، والعنصر يمثل أحد أفراد أو أحداث أو مشاهدات(عبيدات، وابو نصار، ومبيضين، 1999، ص. 84).

لتحديد مجتمع الدراسة أخذ الباحث بنصيحة الموظفين بمصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية المسيلة، والمتضمنة التريث إلى حين انتهاء فترة التحويلات من و إلى ثانويات مدينة المسيلة، وأخذ المعلومات الإحصائية من الثانويات حتى يتسنى للباحث الضبط الإحصائي لمجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات المدروسة. وتبعا لذلك تم أخذ تصريح من مديرية التربية لولاية المسيلة؛ يتضمن تسهيل المهام داخل الثانويات المتواجدة بمدينة المسيلة، والبالغ عددها 12 ثانوية خلال الفترة من 2016/01/04 إلى 2016/03/04.

بعد قيام الباحث بزيارة كل ثانويات مدينة المسيلة، خلص إلى أن مجتمع الدراسة الحالية والمتمثل في جميع التلاميذ المتمدرسين بثانويات مدينة المسيلة خلال الموسم الدراسي (2016/2015) يقدر عددهم بـ: 8664 عنصرا. والجدول 1.7 يوضح تعداد مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات المدروسة:

جدول 1.7. تعداد التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي(2016/2015) بمدينة المسيلة

	رقم	الثانوية	الشعب الأدبية			الشعب العلمية			الجنس		مج
			ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	
تعداد المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي	1	عثمان بن عفان	15	57	**72**	73	87	**160**	88	144	**232**
	2	أحمد بن محمد يحي المقري	24	47	**71**	67	64	**131**	91	111	**202**
	3	إبراهيم بن الأغلب التميمي	22	49	**71**	105	83	**188**	127	132	**259**
	4	عبد الله بن مسعود	25	27	**52**	64	39	**103**	89	66	**155**
	5	صلاح الدين الأيوبي	29	52	**81**	70	63	**133**	99	115	**214**
	6	عبد المجيد مزيان	20	56	**76**	79	81	**160**	99	137	**236**
	7	محمد الشريف مساعدية	24	56	**80**	78	63	**141**	102	119	**221**
	8	عبد المجيد علاهم	32	74	**106**	103	94	**197**	135	168	**303**
	9	جابر بن حيان	34	51	**85**	135	109	**244**	169	160	**329**
	10	سعودي عبد الحميد 5 جويلية	37	72	**109**	71	79	**150**	108	151	**259**
	11	المجاهد صخراوي نور الدين	20	05	**70**	03	10	**13**	05	15	**20**
	12	المجاهد احمد غازي	27	44	**71**	64	57	**121**	91	101	**192**
		المجموع	**291**	**590**	**881**	**912**	**829**	**1741**	**1203**	**1419**	**2622**
تعداد المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي	1	عثمان بن عفان	23	46	**69**	66	92	**158**	89	138	**227**
	2	أحمد بن محمد يحي المقري	17	51	**68**	52	56	**108**	69	107	**176**
	3	إبراهيم بن الأغلب التميمي	44	61	**105**	100	92	**192**	144	153	**297**
	4	عبد الله بن مسعود	9	41	**50**	31	32	**63**	40	73	**113**
	5	صلاح الدين الأيوبي	31	30	**61**	58	45	**103**	89	75	**164**
	6	عبد المجيد مزيان	11	39	**50**	58	90	**148**	69	129	**198**
	7	محمد الشريف مساعدية	22	42	**64**	61	74	**135**	83	116	**199**
	8	عبد المجيد علاهم	25	88	**113**	60	96	**156**	85	184	**269**
	9	جابر بن حيان	152	164	**316**	43	74	**117**	195	238	**433**
	10	سعودي عبد الحميد 5 جويلية	13	51	**64**	39	67	**106**	52	118	**170**
	11	المجاهد صخراوي نور الدين	00	12	**12**	05	09	**14**	05	21	**26**
	12	المجاهد احمد غازي	37	40	**77**	43	32	**75**	80	72	**152**
		المجموع	**384**	**665**	**1049**	**616**	**759**	**1375**	**1000**	**1424**	**2424**
تعداد المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي	1	عثمان بن عفان	35	85	**120**	102	115	**217**	137	200	**337**
	2	أحمد بن محمد يحي المقري	33	84	**117**	98	115	**213**	131	199	**330**
	3	إبراهيم بن الأغلب التميمي	76	114	**190**	155	158	**313**	231	272	**503**
	4	عبد الله بن مسعود	18	40	**58**	46	66	**112**	64	106	**170**
	5	صلاح الدين الأيوبي	39	79	**118**	82	123	**205**	121	202	**323**
	6	عبد المجيد مزيان	15	54	**69**	74	108	**182**	89	162	**251**
	7	محمد الشريف مساعدية	30	64	**94**	56	113	**169**	86	177	**263**
	8	عبد المجيد علاهم	53	143	**196**	88	151	**239**	141	294	**435**
	9	جابر بن حيان	59	120	**179**	319	279	**598**	378	399	**777**
	10	سعودي عبد الحميد 5 جويلية	15	43	**58**	36	59	**95**	51	102	**153**
	11	المجاهد صخراوي نور الدين	00	00	**00**	01	08	**09**	01	08	**09**
	12	المجاهد احمد غازي	13	13	**26**	23	18	**41**	36	31	**67**
		المجموع	**386**	**839**	**1225**	**1080**	**1313**	**2393**	**1466**	**2152**	**3618**
الكل		**المجموع الكلي**	**1061**	**2094**	**3155**	**2608**	**2901**	**5509**	**3669**	**4995**	**8664**
		النسبة المئوية	**%12.2**	**%24.2**	**%36.4**	**%30.1**	**%33.5**	**%63.6**	**%42.3**	**%57.7**	**%100**

يتضح من الجدول 1.7 أن غالبية عناصر المجتمع ينتمون إلى الشعب العلمية، وبلغ عددهم 5509 عنصرا وهم يشكلون نسبة (63.6%) من المجتمع الأصلي، 2901 منهم إناث و2608 ذكور، أما التلاميذ في الشعب الأدبية فهم يشكلون نسبة (36.4%) بواقع تعداد قدره 3155 عنصرا، 2094 منهم إناث و1061 ذكور، ويظهر أيضا من خلال الجدول أن غالبية عناصر المجتمع الأصلي إناث بنسبة تمثيل (57.7%) أي 4995 عنصرا، أما الذكور فعددهم 3669 أي ما نسبته(42.3%).

ثانيا: عينة الدراسة

يعد استخدام العينة من الأمور العادية في مجال البحوث والدراسات العلمية. والعينة عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي. فبدلا من إجراء الدراسة على كامل عناصر المجتمع يتم اختيار جزء من تلك العناصر بطريقة معينة، وعن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على المجتمع الأصلي للدراسة. ويطلق على كل عنصر من المجتمع تم اختياره ضمن العينة مفردة(عبيدات، وابو نصار، ومبيضين، 1999، ص. 83-84).

تبعا لخصائص العينة المدروسة والمتمثلة في الجنس والشعبة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد العينة الطبقية التناسبية. واتبعت الخطوات التالية:

1- تحديد وتعريف المجتمع الأصلي.

2- تحديد حجم العينة.

لتحديد حجم العينة الممثلة للمجتمع؛ تم تطبيق معادلة كريجسي ومورجان krejcie & morgan التالية: $S = X^2NP(1-P)/ d^2(N-1)+ X^2P(1-P)$

S: حجم العينة المطلوب

X: القيمة الجدولية لمربع كاي chi-square عند درجة حرية تساوي 1 في مستوى الثقة المطلوب، وتساوي:

(1.64) عند مستوى الدلالة ($p = .10$)

(1.96) عند مستوى الدلالة ($p = .05$)

(2.58) عند مستوى الدلالة ($p = .01$)

(3.29) عند مستوى الدلالة ($p = .001$)

N: حجم المجتمع

P: نسبة المجتمع (يفترض أن تكون 0.50، لأن هذا من شأنه توفير الحد الأقصى لحجم العينة).

d: نسبة الخطأ المطلوبة، وتساوي (.10، .05، .01، .001) (Krejcie& Morgan, 1970).

بعد تطبيق معادلة Krejcie& Morgan يكون حجم العينة المطلوب هو: 368 مفردة

3- تحديد الطبقات بناء على خصائص المجتمع الأصلي، بحيث ينتمي كل فرد لمجموعة واحدة فقط.

بعد تحديد المجتمع الأصلي وخصائصه المرتبطة بالدراسة، وتحديد حجم عينة الدراسة الحالية، تم تصنيف عناصر مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات التالية:

- المستوى الدراسي: ويضم السنوات الثلاث من التعليم الثانوي.
- الشعبة: وتضم الشعب الأدبية والشعب العلمية.
- الجنس: الذكور والإناث.

4- تصنيف عناصر المجتمع وفقا للطبقات الفرعية السابق تحديدها.

وبعد تصنيف عناصر مجتمع الدراسة تبعا للمتغيرات المذكورة، تم تحديد النسب المئوية لكل صنف، والجدولين 2.7 و 3.7 يتضمنان توزيع عناصر المجتمع الأصلي وتوزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول 2.7. توزيع عناصر مجتمع الدراسة تبعا لمتغيرات المستوى الدراسي، الشعبة، الجنس

		الشعب الأدبية			الشعب العلمية			المجموع
		ذكور	اناث	مج	ذكور	اناث	مج	
الأولى	العدد	291	590	**881**	912	829	**1741**	**2622**
	النسبة %	%3.36	%6.81	**%10.17**	%10.53	%9.57	**20.09**	**%30.26**
الثانية	العدد	384	665	**1049**	616	759	**1375**	**2424**
	النسبة%	%4.43	%7.68	**%12.11**	%7.11	%8.76	**%15.87**	**%27.98**
الثالثة	العدد	386	839	**1225**	1080	1313	**2393**	**3618**
	النسبة%	%4.46	%9.68	**%14.14**	%12.47	%15.15	**%27.62**	**%41.76**
كل المستويات	العدد	1061	2094	**3155**	2608	2091	**5509**	**8664**
	النسبة%	%12.25	%24.17	**%36.42**	%30.10	%33.48	**%63.58**	**%100**

جدول 3.7. توزيع افراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات المستوى الدراسي، الشعبة، الجنس

		الشعب الأدبية			الشعب العلمية			**المجموع**
		ذكور	اناث	**مج**	ذكور	اناث	**مج**	
الأولى	العدد	12	25	**37**	39	35	**74**	**111**
	النسبة %	%36،3	%81،6	**%17،10**	%53،10	%57،9	**%09،20**	**%30.26**
الثانية	العدد	16	28	**45**	26	32	**58**	**103**
	النسبة%	%43،4	%68،4	**%11،12**	%11،7	%76،8	**%87،15**	**%27.98**
الثالثة	العدد	16	36	**52**	46	56	**102**	**154**
	النسبة%	%46،4	%68،9	**%14،14**	%47،12	%15،15	**%62،27**	**%41.76**
كل المستويات	العدد	44	89	**134**	111	123	**234**	**368**
	النسبة%	%11.96	%24.18	**%36.41**	%30.10	%33.42	**%63.59**	**%100**

5- اختيار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة فرعية بطريقة التناسب بحيث يؤخذ عدد يتناسب مع النسبة التي تمثلها الطبقة من المجتمع الأصلي.

ثالثا: الحدود المكانية والزمانية للدراسة

تم إجراء هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2016/2015 بمدينة المسيلة إحدى بلديات ولاية المسيلة، الواقعة بوسط الجزائر.

وتم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة من: 2016/01/04 إلى 2016/03/05.

رابعا: أدوات الدراسة

1. مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير)

The psychosocial inventory of Ego Strength-short form (PIES-SF)

أعد هذا المقياس في صورته الأولى (النموذج الطويل 64 عبارة) ماركستروم وآخرون Markstrom, et al سنة (1997)، وفي صورته القصيرة (32 عبارة) سنة (2007) لقياس فاعليات الأنا، أو قوى الأنا المكتسبة كنتيجة لحل أزمات النمو وفق نظرية إريكسون، وقام الغامدي (2010) بتعريبه وتقنينه على البيئة السعودية.

أ. وصف المقياس

يشمل المقياس 32 عبارة تقيس 16 بعدا لفاعليات الأنا الثمان وأضدادها المرضية حيث خصصت 4 عبارات لكل فاعلية، عبارتين لكل قطب (الايجابي، والسلبي)، يتم تقييم استجابات المفحوص وفق مدرج ليكرت Likert ذي البدائل الخمسة وهي: تنطبق تماما (100% تقريبا)،

تنطبق غالبا (فوق 75%)، تنطبق أحيانا(بين25% و57%)، تنطبق نادرا (أقل من 25%)، لا تنطبق مطلقا (0%). وفي ما يلي جدول4.7 يوضح محاور المقياس وعبارات كل فاعلية وأضدادها:

جدول4.7. محاور مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير) وبنوده

البعد	المحور	الفاعلية وضدها	العبارة
1	الأمل مقابل الانسحاب Hope Vs Withdrawal	القوة الايجابية	08، 21
		الضد المرضي	24، 28
2	الإرادة مقابل القهرية Willpower Vs Compulsion	القوة الايجابية	12، 32
		الضد المرضي	01، 15
3	الغرضية مقابل الكبح Purpose Vs Inhabitation	القوة الايجابية	16، 31
		الضد المرضي	09، 22
4	القدرة مقابل الخمول Competence Vs Inertia	القوة الايجابية	05، 17
		الضد المرضي	06، 19
5	التفاني مقابل تجاهل الدور Fidelity Vs Role Repudiation	القوة الايجابية	11، 13
		الضد المرضي	23، 26
6	الحب مقابل الحصرية Love Vs Exclusivity	القوة الايجابية	03، 30
		الضد المرضي	7، 20
7	الاهتمام مقابل الرفض Care Vs Rejectivity	القوة الايجابية	04، 10
		الضد المرضي	18، 29
8	الحكمة مقابل الازدراء Wisdom Vs Disdain	القوة الايجابية	02، 27
		الضد المرضي	14،25

ب. طريقة تصحيحه:

يتم تقييم استجابات المفحوصين بإعطاء تقدير قيمته محصورة بين 1 و5 في اتجاه يتحدد تبعا لما تقيسه العبارة، وذلك وفقا لما هو مبين في الجدول5.7:

جدول 5.7. مفتاح التصحيح مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير)

	مدى انطباق العبارة				
	تماما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا مطلقا
العبارة الايجابية (القوة الايجابية)	5	4	3	2	1
العبارة السلبية (الضد المرضي)	1	2	3	4	5

وعليه فإن درجات كل بعد(فاعلية) تتراوح بين درجة ضعيفة (4) ودرجة مرتفعة (20) وتتراوح الدرجة الكلية لفاعلية الأنا بين درجة ضعيفة (32) ودرجة مرتفعة (160).

ج. الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الغربية:

(1) الدراسة التقنينية الأولى 1997:

قامت معدة المقياس ومعاونيها بعرض المقياس في صورته الأولية 128 عبارة على 6 متخصصين في علم النفس من المهتمين بفكر إريكسون، وبعد أخذ توجيهات المحكمين، تم تطبيق المقياس على 244 طالبة بين سن 19 و23 سنة من طالبات جامعة اونتاريو بكندا، كما تم تطبيق عدد من المقاييس ذات العلاقة (مقياس رتب الهوية الموضوعي لـ آدمز وبينويون Adams and Bennion، ومقياس اتجاه الضبط لـ نوكي -ستركلاند Nowicki-Strickland ،...) كمحكات خارجية، وقد تبين من النتائج ما يلي:

الاتساق الداخلي والثبات: قام الباحثون بحساب الاتساق بين مفردات كل بعد بهدف تحديد أفضل العبارات المعبرة عن كل فاعلية، ومن خلالها تم اختصار عدد العبارات إلى النصف حيث أصبحت 64 عبارة، وقد أظهرت النتائج بعد عملية الحذف تمتع أبعاد المقياس الثمانية بثبات جيد، حيث تراوحت قيم ألفا كورنباخ بين (64. =α و 93. =α).

الصدق التقاربي: توصلت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين درجات المقياس والمقاييس الخارجية.

(2) الدراسة التقنينية الثانية 1997

تم إجراء دراسة ثانية على عينة تكونت من 23 ذكور و90 إناث تتراوح أعمارهم بين 17 و22 سنة، من طلاب الجامعة البيض، حيث تم تطبيق المقياس في صورته المعدلة (64 مفردة)، ومجموعة من المقاييس شملت: المقياس الموضوعي لرتب الهوية المختصر ل آدمز وبينويون Adams and Bennion، ومقياس بيم للدور الجنسي، وقائمة التفاعل البينشخصي Interpersonal Reactivity Index،، وقد تبين من النتائج ما يلي:

الاتساق الداخلي والثبات: تحصلت معدة المقياس ومعاونيها على معامل ثبات جيد حيث بلغت قيمة الفا كورنباخ (94. =α)، وفي محاولة لتكوين نموذج قصير يتكون من (32عبارة) مشتقة من النسخة الطويلة (64 عبارة)، تم حذف عبارتين من كل بعد، وتبين أن النموذج القصير حافظ على درجة عالية من الثبات بلغت (91.=α).

الصدق التقاربي: اظهرت النتائج العديد من مؤشرات الصدق التقاربي للمقياس.

(3) الدراسة التقنينية الثالثة 2007

هدفت إلى حساب الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تحسين بعض مفرداته، حيث تم تغيير العبارة 36، كما هدفت إلى دراسة الفروق المرتبطة بالجنس والعمر، والتأكد من مصداقية المقياس للاستخدام لدى المراهقين، حيث تكونت عينة التقنين في طبعتها الثالثة من 502 مراهق من طلاب الصف العاشر تتراوح أعمارهم بين 15 و17 سنة، كما تم تطبيق نفس المقاييس المطبقة في الدراسة الأولى.

وقد أظهرت النتائج تحسن اتساق العبارة 36 مع البعد المنتمية إليه (الإرادة) حيث ارتفعت قيمة α من (21. إلى 36.)، كما تحسن اتساق البعد إذ ارتفع من (52. إلى 69.).و في مجال الصدق التمييزي تبين وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية لفاعلية الأنا ولصالح الذكور، في حين تبين وجود فروق دالة في فاعليات الغائية والتفاني والحب والاهتمام لصالح الإناث، وفي مجال الفروق العمرية لم يتضح وجود فروق دالة، أظهرت النتائج العديد من مؤشرات الصدق التقاربي للمقياس.

د. التعريب والتقنين على البيئة السعودية

قام الغامدي (2010) بتعريب وتقنين مقياس فاعليات الأنا، ولقد اعتمدت النسخة العربية من المقياس على أصله الانجليزي (Markstrom, et al 1997 ; Markstrom & Marshall 2007)، حيث حافظت النسخة العربية على نفس الأبعاد ونفس عدد العبارات سوءا في النموذج الطويل PIES أو في النموذج القصير PIES-SF.

(1) إجراءات تحكيم الترجمة العربية للمقياس

قبل القيام بالترجمة، وبالرغم من خلفية الباحث الأركسونية، وتقنينه للمقياس الموضوعي لهوية الأنا، وإجراء والإشراف على العديد من الدراسات المرتبطة بفكر إريكسون، فقد عمد إلى مراجعة فكر إريكسون كاملا، كما قام الباحث بإعداد ملخص لهذا الفكر ليكون مرشدا ومرجعية للمحكمين في مرحلتي التحكيم والترجمة، ثم قام بترجمته وعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية، وقد انتهت المراجعة إلى عدد محدود من المقترحات، تم مراجعتها وإجراء بعض التعديلات الضرورية، ولمزيد من التأكد عرض الباحث النسخة المترجمة على ثلاث متخصصين في علم النفس كخطوة أخير قبل التحكيم.

ثم، تم عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في علم النفس، وبالرغم من الاتفاق على قياس كل عبارة لما أعدت له، فقد أورد المحكمون جملة من المقترحات لإيضاح وتطوير بعض العبارات، حيث أخذت بعين الاعتبار قبل إعداد المقياس في نسخته الأخيرة.

(2) الدراسة الاستطلاعية الأولية

تكونت عينة الدراسة من 30 مفردة من الجنسين في سن المراهقة والشباب، وذلك بهدف التعرف على مشكلات المقياس، حيث سمح للمفحوصين بطرح تساؤلات أثناء التطبيق، كما سمح لهم بإيراد أي تعليقات وملاحظات حول العبارات وبخاصة مدى وضوح العبارة. وقد تمت مراجعة المقياس في ضوء تحليل درجات الاتساق الداخلي للأبعاد المختلفة، واتساق كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد. وبناء عليه تم القيام بمراجعة بعض المفردات.

(3) الدراسة التقنينية الأساسية

شملت عينة التقنين 386 فردا، منهم 159 ذكور و227 إناث تتراوح أعمارهم بين 15 و45 سنة، ومن مستويات تعليمية مختلفة من المدن التالية:مكة، جدة، الطائف

الثبات

ألفا كورنباخ: اظهرت تحاليل البيانات المحصلة من عينة التقنين تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الكلي حيث بلغت قيمة ألفا كورنباخ78. =α، كما تدرجت قيم ألفا كورنباخ للأبعاد بين (50. إلى 78.).

التجزئة النصفية: تحصل المترجم على معامل ثبات للمقياس قدره 75. =r، وتدرجت معاملات الثبات للأبعاد المختلفة بين (53. إلى 75.)

الاتساق الداخلي: اظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات عالية من اتساق درجات المفردات مع درجات الأبعاد المنتمية إليها، وتدرجت من (42. إلى 72.) وهي كلها دالة عند$p=.0001$.

مؤشرات الصدق التلازمي والتقاربي

لحساب الصدق التلازمي والتقاربي والتميزي، قام مترجم المقياس باستخدام مقياس النمو النفس الاجتماعي(Measure of Psychosocial Development) المعد من هاولي Hawely (1988)، والذي قام بترجمته وتقنينه (2010)، وهو مقياس ينطلق من نفس الخلفية النظرية لمقياس فاعليات الأنا. واستخدم أيضا مقياس روتر لاتجاه الضبط 1966 (Locus of Control Scale Rotter) المقنن علي البيئة العربية من طرف أبوهانية (1986).

مؤشرات الصدق التلازمي والتقاربي من خلال العلاقة بين أبعاد المقياس

تدرجت معاملات الارتباط البينية للأقطاب الايجابية من (16. إلى 53.)، كما تدرجت معاملات الارتباط البينية للأقطاب السلبية من (53. إلى 61.)، وتدرجت معاملات الارتباط البينية للفاعليات من (20. إلى 66.)، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 01. =*p*.

الصدق التلازمي والتقاربي من خلال العلاقة بمحك خارجي بخلفية نظرية مشابهة

استخدام مترجم المقياس كمحك خارجي مقياس النمو النفس الاجتماعي لـ هاولي Hawely (1988)، وبعد تحليل البيانات تحصل على مايلي:

تدرجت معاملات الارتباط بين درجات الأقطاب الايجابية لأزمات الأنا ودرجات الفاعليات المقابلة لها بين (37. إلى 57.)، تدرجت معاملات الارتباط بين درجات الأقطاب السلبية لأزمات الأنا ودرجات الفاعليات المقابلة لها بين (37. إلى 64.)، وتدرجت معاملات الارتباط بين درجات أزمات الأنا المختلفة ودرجات الفاعليات المقابلة لها بين (36. إلى 69.)، وبلغت العلاقة بين الدرجة الكلية للنمو النفس اجتماعي والدرجة الكلية لفاعلية الأنا (85.)، وجاءت كلها دالة عند 01. =*p*.

الصدق التلازمي من خلال العلاقة بمحك خارجي

باستخدام مقياس روتر لاتجاه الضبط (1966) تحصل المترجم على معامل الارتباط من بيانات عينة تتكون من 70 طالب وطالبة، حيث تراوحت درجات معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجات المحك بين (27. و57.) وهي جميعها دالة إحصائيا.

هـ. الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تلعب دقة وموضوعية القياس دورا مهما في تحديد المفاهيم وبلورة التفكير من أجل الفهم المستنير لطبيعة الظواهر المختلفة، فبدون ذلك تصبح الدراسة العلمية لهذه الظواهر خاضعة للتأملات العقلية والخبرات الشخصية(علام، 2000، ص.13). كما أن مدى قدرة أدوات القياس على قياس السمات المختلفة بقدر عال من الصدق والثبات وبقدر أقل من الخطأ تعتبر من أهم ركائز عملية القياس الصحيح والدقيق (الغامدي، 2003، ص. 7)، حيث يؤكد علماء القياس على أن خاصية الثبات والصدق من أهم خصائص أداة القياس الجيدة، فبدونها لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها

ويقصد بثبات أداة القياس أن يعطي المقياس نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة في نفس الظروف (عبد الرحمان، 1998، ص.163). أما الصدق فيقصد أن

تقيس ما وأعدت لقياسه فقط وأن تكون قادرة على التميز بين طرفي السمة أو القدرة...الخ (عبد الرحمان، 1998، ص.183).

و حتى يطمئن الباحث أكثر لصلاحية أداتي الدراسة، قام الباحث بحساب الثبات والصدق قصد التأكد منهما.

وبناءا على ما توصل إليه الباحث من نتائج تشير إلى ثبات المقياس اطمأن لتطبيقه.

(1) الصدق:قام الباحث بالتأكد من الصدق من خلال مايلي:

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، والجدول6.7 يتضمن النتائج المتوصل إليها:

جدول 6.7. معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس فاعليات الأنا

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
ب1	.271**	.001	ب17	.242**	.004
ب2	.380**	.000	ب18	.198*	.019
ب3	.177*	.037	ب19	.295**	.000
ب4	.239**	.004	ب20	.354**	.000
ب5	.205*	.015	ب21	.394**	.000
ب6	.208*	.014	ب22	.509**	.000
ب7	.219**	.009	ب23	.334**	.000
ب8	.302**	.000	ب24	.203*	.016
ب9	.388**	.000	ب25	.182*	.031
ب10	.225**	.008	ب26	.443**	.000
ب11	.202*	.017	ب27	.234**	.005
ب12	.391**	.000	ب28	.301**	.000
ب13	.167*	.048	ب29	.257**	.002
ب14	.299**	.000	ب30	.281**	.001
ب15	.563**	.000	ب31	.410**	.000
ب16	.406**	.000	ب32	.174*	.039

**. دال عند 01. =p، *. دال عند *05.* =p N=140

يتضح من الجدول 6.7 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تراوحت بين (167. و635.) واغلبها دالة عند مستوى 01. =p، عدا البنود (3، 5، 6، 11، 13، 18، 24، 25، 32) التي كانت دالة عند مستوى 05. =p، وهذا يشير إلى أن هناك اتساق داخليا للمقياس ككل.

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وتحصل على النتائج الموضحة في الجدول 7.7:

جدول 7.7. معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

الفاعلية	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الفاعلية	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	8	.439**	.000		11	.413**	.000
الفاعلية 1	21	.574**	.000	الفاعلية 5	13	.531**	.000
الامل	24	.494**	.000	التفاني	23	.591**	.000
	28	.559**	.000		26	.589**	.000
	1	.515**	.000		3	.581**	.000
الفاعلية 2	12	.631**	.000	الفاعلية 6	7	.499**	.000
الارادة	15	.555**	.000	الحب	20	.552**	.000
	32	.594**	.000		30	.664**	.000
	9	.564**	.000		4	.543**	.000
الفاعلية 3	16	.763**	.000	الفاعلية 7	10	.623**	.000
الغرضية	22	.572**	.000	الاهتمام	18	.709**	.000
	31	.771**	.000		29	.661**	.000
	5	.456**	.000		2	.452**	.000
الفاعلية 4	6	.564**	.000	الفاعلية 8	14	.548**	.000
القدرة	17	.625**	.000	الحكمة	25	.639**	.000
	19	.529**	.000		27	.500**	.000

**. دال عند $p<.001$ $N=140$

يتضح من خلال الجدول 7.7 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (413. و771.) وكلها دالة عند مستوى $p<.001$ ، وهذا يشير إلى أن هناك اتساق داخليا بين كل بعد والبنود المكونة له.

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتحصل على النتائج الموضحة في الجدول 8.7:

جدول8.7. معاملات الارتباط بين درجة كل فاعلية والدرجة الكلية لمقياس فاعليات الأنا

	الفاعلية 1 الأمل	الفاعلية 2 الإرادة	الفاعلية 3 الغرضية	الفاعلية 4 القدرة	الفاعلية 5 التفاني	الفاعلية 6 الحب	الفاعلية 7 الاهتمام	الفاعلية 8 الحكمة
r	.576**	.605**	.642**	.436**	.526**	.456**	.356**	.491**
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

**. دال عند $p<.001$ $N=140$

يتضح من خلال الجدول8.7 أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (356. و642.) وكلها دالة عند مستوى $p<.001$، وهذا يشير إلى أن هناك اتساق داخليا بين كل بعد والبنود المكونة له.

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: قام الباحث بحساب معامل الصدق التمييزي للفروق (المقارنة الطرفية) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول 9.7:

جدول 9.7. دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس فاعليات الأنا

المجموعتين			Levene's Test		t-test		
	n	*M*	*SD*	*F*	*Sig*	*t*	*df*	*Sig*
الدنيا	38	96.184	5.981	0.502	.481	**19.885**	**74**	**.000****
العليا	38	124.921	6.602			19.885	73.29	.000**

**. دال عند $p<.001$

يتضح من خلال الجدول 9.7 أن قيمة اختبار Levene's غير دالة إحصائيا $p=$ .481 ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين الدنيا والعليا متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المتجانسة، أن متوسط درجات المجموعة العليا على مقياس فاعليات الأنا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات المجموعة الدنيا، $t(74) = 19.885, p < .001$ ، ومنه نستنتج المقياس لديه قدرة تمييزية بين المجموعتين العليا والدنيا، وهو مؤشر جيد للصدق.

(2) الثبات: قام الباحث بالتأكد من الثبات من خلال مايلي:

الثبات من خلال معامل الاستقرار

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية $n=96$ مرتين بفارق زمني تراوح بين 15 و21 يوم، وبلغ معامل الارتباط بيرسون $r(96) = .713, p < .001$.

الثبات من خلال الاتساق الداخلي:قام الباحث بالتأكد من الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، معامل ألفا كرونباخ.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم تلخيص النتائج المحصل عليها من تحليل بيانات العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول $N=140$ في الجدول 10.7:

جدول 10.7. معامل ثبات مقياس فاعليات الأنا بطريقة التجزئة النصفية.

طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون لنصف المقياس	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان
الاول / الثاني	.527	.690
الفردي / الزوجي	.528	.691

يشير الجدول 10.7 إلى أن قيمة معامل الارتباط لنصف المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (الأول، الثاني) تقدر ب: (.527) وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون وصل معامل الارتباط إلى (.690). وباستخدام طريقة التجزئة النصفية (الفردي، الزوجي) قدر معامل الارتباط بيرسون لنصف المقياس ب: (.528) وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون وصل معامل ارتباط إلى (.691). يتضح من خلال الجدول 6.7 أن كل المعاملات المحسوبة تشير إلى أن المقياس يتمتع ثبات مقبول.

معامل ثبات ألفا كرونباخ: أظهرت النتائج أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تقدر ب: .662=α وهو معامل ثبات مقبول.

وبناءا على ما أشارت إليه نتائج من تمتع المقياس من خصائص سيكومترية جيدة، اطمئن الباحث لتطبيق مقياس فاعليات الأنا (النموذج القصير) ماركستروم وآخرون (2007) ترجمة الغامدي (2010) في الدراسة الأساسية.

2. 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 Phares 1957 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 (Rotter, 1966, p. 9).

ثم بعد ذلك وبغرض تطوير وتحسين المقياس قام ليفرنت بالتعاون مع روتر وسيمان S. M. Seeman ،Liverant & J. B. Rotter بإضافة مقاييس فرعية أخرى للمقياس تمثل عدة مجالات مثل: الانجاز Achievement، المودة affection، الاتجاهات 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 وللتحليل العاملي، مما أدى إلى خفض عدد البنود إلى (60) بند (Rotter, 1966, p.9).

وفي مرحلة تالية قام كل من ليفرنت روتر وكرون S. Liverant & J. B. Rotter، D. Crowne بدراسة الارتباط بين مقياس مصدر الضبط ذو الستين بند ومقياس مارلو وكرون للميل للمعاير الاجتماعيةMarlowe-Crowne Social Desirability Scale بغية تنقية المقياس من عامل الميل إلى المعايير الاجتماعية وتقليص عدد بنود، 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 تم مراجعة الصياغة اللغوية لبنود المقياس لتناسب الأفراد الراشدين غير الجامعيين وطلبة المدارس الثانوية، 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) عبارة (Rotter, 1966, p. 10)، وينسب المقياس لجوليان روتر صاحب النظرية التي تم بناءه على أساسها (Rotter, 1966,p. 2)، تم نشر المقياس سنة (1966) ضمن مقالة لروتر موسومة ب: التوقعات المعممة للضبط الداخلي مقابل الخارجي للتعزير Generalized Expectancies For Internal Versus External Control Of Reinforcement.

أولا: وصف المقياس

يتكون مقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي لروتر Rotter من (23) بند يضم كل بند عبارتين، إحداهما تشير إلى الاتجاه الداخلي والأخرى للاتجاه لخارجي، أضيفت لها ستة(6) بنود دخيلة أو حشو Filler الهدف منها إضفاء الغموض على الهدف من المقياس والتقليل من عامل الميل إلى المعايير الاجتماعية، وتتم الاستجابة لهذه البنود بالاختيار الجبري لإحدى العبارتين (أ) أو (ب)، يعطي للمبحوث الدرجة (1) إذا كانت تعبر عن الضبط الخارجي والدرجة (0) إذا كانت تعبر عن الضبط الداخلي، والستة (6) عبارات الدخيلة لا تنقط (Rotter, 1966, p. 10)، ويتم حساب الدرجة الكلية للمقياس تبعا لما في الجدول 11.7:

جدول 11.7. مفتاح التصحيح مقياس مصدر الضبط لروتر

	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

(Rotter, 1966, pp. 11-12)

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.

اعتمد روتر في تحديد مصدر الضبط الداخلي أو الخارجي على المتوسط الحسابي لأفراد العينة المدروسة، فالأفراد الذين يحصلون على قيمة أقل من المتوسط يصنفون في فئة الضبط الداخلي، والذين تحصلوا على قيمة أكبر من المتوسط الحسابي يصنفون في فئة الضبط الخارجي(Rotter& Mulry, 1965).

ثانيا: تقنين المقياس في نسخته الأصلية

لقد ظهر مقياس الضبط الداخلي – الخارجي I–E في صورته الأخيرة سنة 1966، بعد محاولات عديدة قام بها Rotter والعديد من الباحثين.

1. الصدق validity

يشير روتر إلى أنه من الناحية النظرية فإنه يتوقع أن تكون هناك علاقة بين الاعتقاد في الضبط الداخلي والتوافق الجيد في الثقافة الغربية، ولكن هذه العلاقة قد لا تظهرها الدرجات الداخلية المتطرفة(المنخفضة) (Rotter, 1966, p.16)

اعتمد روتر على دراسة القدرة التمييزية للمقياسdiscriminant validity لعينات مختلفة، عن طريق دراسة ارتباطات مقياس I-E والدرجات على مقاييس تقيس: التوافق، القلق، الاجتماعية، الحاجة للقبول والذكاء،.. أظهرت هذه الارتباطات أن علاقة الدرجات على مقياس I-E والمقاييس التي تقيس المتغيرات السابق الإشارة إليها إما علاقة صفرية، أو علاقة منخفضة. فمثلا دراسة العلاقة بين مصدر الضبط و القلق باستخدام مقياس تايلور، أوضحت نتائج دراسة وير Ware 1964 لعينة قدرها 111 مفردة ارتباطا قدره (.24) دال إحصائيا بين الاعتقاد في الوجهة الخارجية والقلق، ولكن دراسة افران Efran 1963 باستخدام النسخة القصير لمقياس تايلور لعينة قدرها 114 مراهقا متمدرسا أوضحت أن الارتباط بين المقياسين قدر:

(0). ويشير روتر إلى أن النتائج المتحصل عليها من خلال دراسة العلاقة بين مصدر الضبط والمتغيرات السابق الإشارة إليها توضح الصدق التمييزي الجيد للمقياس (Rotter, 1966, p.17).

لتأكيد صدق المفهوم .Construct Validity أشار روتر إلى مجموعة من الدراسات، الدراسة الأولى قام بها كل من سيمان وايفانز Seeman and Evans 1962 باستخدام مقياس مصدر الضبط نسخة 60 بند التي لا تختلف كثيرا عن النسخة الأخيرة 23 بند. استهدفت الدراسة سلوك مرضى بالسل، لتحديد مدى إدراكهم لوضعهم الصحي، مدى سؤالهم للأطباء والممرضين بخصوص وضعيتهم الصحية، مدى رضاهم عن مستوى التكفل الصحي بهم. تكونت العينة من 43 زوج متكافئ من حيث الجنس (ذكور بيض)، مستوى التكفل الصحي، التعليم، مدة الإقامة بالمستشفى، 43 من فئة الضبط الداخلي و43 من فئة الضبط الخارجي. وتوصل الباحثان إلى أن أصحاب الضبط الداخلي يعرفون أكثر عن وضعيتهم الصحية، ويسألون الأطباء والممرضين أكثر(حسب تقديرات الأطباء والممرضين)، ويظهرون بسرعة عدم رضاهم عن مستوى الرعاية أو المعلومات المقدمة لهم من طرف الفريق الطبي.

وأظهرت دراسة جور وروتر Gore and Rotter 1963 على عينة من الطلبة الزنوج بإحدى الكليات الجنوبية بالولايات المتحدة، استهدفت معرفة أرائهم حول المشاركة أثناء العطل في المطالبة بالحقوق المدنية، فأظهرت النتائج أن الطلبة الذين أظهروا استعداد للمشاركة في مسيرة بالعاصمة واشنطن أو الانضمام إلى الجمعيات المطالبة بالحقوق المدنية كانوا أكثر داخلية مقارنة بالذين أبدوا رغبتهم في مشاهدة المسيرات، أو الذين لم يبدوا أي اهتمام بالموضوع، أو الذين لم يتعاونوا معهم في البحث (Rotter, 1966, p.20).

فيرز Phares1965 باستخدامه لمقياس مصدر الضبط يتميز قدرة تميزية اكبر من النسخ السابقة، اختار عينتين إحداهما داخليين والأخرى خارجيين من الطلبة، وطلب من المجموعين القيام بمحاولة تغيير اتجاهات الطلبة الآخرين، وتوصل كما افترض إلى أن الطلبة الداخلي الضبط كانوا أكثر نجاح في تغيير اتجاهات الطلبة الآخرين مقارنة بالخارجي الضبط (Rotter, 1966, p.20).

ويشير روتر إلى بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين مصدر الضبط والتدخين، حيث توصل كل من Straits and Sechrest 1963 إلى أن غير المدخنين كانوا أكثر اعتقاد في الضبط الداخلي مقارنة بالمدخنين، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كل من دروف وورنر وجيمس James Woodruff and Werner 1965، وفي دراسة مكملة لدراستهم طلبوا من أطباء

جراحين تقديم نصائح للمدخنين، فوجدوا أن الذين يتوقفون عن التدخين لمدة زمنية معينة أثناء استماعهم كانوا أكثر داخلية من الذين يستمعون للنصائح ولا يتوقفون عن التدخين(Rotter, 1966, p. 21).

ويشير أيضا إلى أن نتائج تحليل البنود والتحليل عاملي، أظهرت تمتع المقياس بمستوى عالي من الاتساق الداخلي، كما أظهرت طريقة التطبيق وإعادة التطبيق نتائج مرضية. كما يشير إلى أن أهم دليل على صدق بناء مقياس I-E يأتي من الاختلافات المتوقعة في السلوك للأفراد فوق وتحت متوسط المقياس أو من الارتباطات مع المعايير السلوكية(Rotter, 1966, p. 22).

2. الثبات Reliability

قدم روتر1996Rotter مجموعة من الدراسات التي تشير إلى تمتع مقياسه بدرجة عالية من الثبات. فقد تراوحت معاملات الارتباط الثنائي biserial correlation بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس لعينة تشمل 400 مفردة مناصفة بين الجنسين بين: (004. و521.) لدى عينة الإناث، و(131. و440.) لدى عينة الذكور، و(109. و480.) لدى العينة الكلية. كما أشار(Rotter, 1966) إلى مجموعة من الدراسات التي قامت بحساب الثبات لمقياسه من خلال الاتساق الداخلي والتطبيق واعادة التطبيق، والجدول التالي يتضمن النتائج المتوصل إليها:

جدول 12.7. مؤشرات الثبات لمقياس مصدر الضبط لروتر

العينة	نوع المعالجة	حجم العينة	الجنس	معامل الارتباط	المصدر
الاتساق الداخلي(Internal consistency)					
طلبة جامعة أوهايو	التجزئة النصفية سبيرمان _ براون	50	ذكور	.65	فرنكلين Franklin (1963)
		50	إناث	.75	
		100	المجموع	.73	
	كودر ريتشاردسون	50	ذكور	.70	
		50	إناث	.76	
		100	المجموع	.73	
	كودر ريتشاردسون	200	ذكور	.70	
		200	إناث	.70	
		400	المجموع	.70	
عينة طبقية وطنية	كودر ريتشاردسون	1000	عدد الذكور والإناث متساوي تقريبا	.69	

جدول 12.7. مؤشرات الثبات لمقياس مصدر الضبط لروتر **(تابع)**					
التطبيق وإعادة التطبيق (Test-retes)					
جوسر Jossor (1964)	.60	ذكور	30	شهر واحد تطبيق جماعي	طلبة جامعة أوهايو
	.83	إناث	30		
	.72	المجموع	60		
	.78	ذكور	28	شهر واحد	سجناء بإصلاحية كولورادو
	.49	ذكور	63	شهران التطبيق الأول جماعي التطبيق الثاني فردي	طلبة جامعة أوهايو
	.61	إناث	54		
	.55	المجموع	117		

(Rotter, 1966, p. 13)

تشير النتائج المتضمنة في الجدول 12.7 إلى تمتع المقياس بدرجات عالية من الثبات.

ثالثا: تقنين المقياس في البيئة المصرية

قام كفافي 1982 بترجمة المقياس إلى اللغة العربية (نقل معنى العبارة " أ " في الفقرة التاسعة إلى اللغة العربية على شكل أحد الأمثل الشائعة، لأنه يمثل أفضل تعبير عن المعنى المقصود، وهي: أعتقد في صحة المثل العلمي القائل: " اللي مكتوب على الجبين لازم تشوفو العين ")، ثم طبق المقياس بطريقة جماعية في ثلاث جلسات على ثلاث مجموعات من طلبة وطالبات كلية التربية بالفيوم، ضمن استفتاء يشمل مجموعة من المقاييس الأخرى من شعب اللغة العربية واللغة الإنجليزية والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والطبيعة والكيمياء، عددهم 427 طالبا وطالبة، استبعد 14 منهم لعدم استكمال كل بيانات الاستفتاء، وقد جمعت بعض البيانات من المفحوصين مثل ترتيب الفرد في الأسرة، وعدد مرات الرسوب، وتركت لهم الحرية كتابة الأسماء، كما طلب منهم أن يكتبوا ملاحظاتهم عن أي عبارة غير مفهومة من ناحية اللفظ أو المعنى(مسكين، 2012، ص. 92)

1. الصدق

ركز علاء الدين كفافي على الصدق الظاهري والصدق المنطقي 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 يبلغ (786.)وهو الجذر التربيعي لمعامل ثبات إعادة الاختبار(مسكين، 2012، 2012، ص.93–94).

2. الثبات

معامل الاستقرار: حسب هذا الثبات بإعادة تطبيق الاختبار بعد سبعة أسابيع من التطبيق في المرة الأولى على أفراد المجموعة الأولى وتشمل106 طالبا وطالبة وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين $r(106) = .618$.

الاتساق الداخلي: وقد حسب هذا الثبات بالتجزئة النصفية لأفراد المجموعة الأولى $n= 106$، فحسب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية وعددها إحدى عشر فقرة مع الفقرات الزوجية وعددها إحدى عشر فقرة مع إهمال الفقرة الوسطى وهي الفقرة رقم 15. وبلغ معامل الارتباط بين هذين النصفين $r(106) = .528$. وباستخدام تصحيح سبيرمان براون بلغ المعامل (691.)، وقد حسب أيضا معامل ارتباط الفقرات الفردية مع المقياس ككل، وبلغ المعامل $r(106) = .872$ كما كان معامل ارتباط الفقرات الزوجية مع المقياس كله $r(106) = .848$ ، وهي معاملات مرضية، وتدل على درجة ثبات مقنعة للمقياس في البيئة المصرية (مسكين، 2012، ص. 93).

رابعا: الخصائص السيكومترية للمقياس مصدر الضبط في الدراسة الحالية

1. الصدق: قام الباحث بالتأكد من الصدق من خلال مايلي:

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: قام الباحث بحساب معامل الصدق التمييزي للفروق(المقارنة الطرفية) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول 13.7:

جدول 13.7. دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس مصدر الضبط

المجموعتين				Levene's Test		t-test		
	n	*M*	*SD*	*F*	*Sig*	*t*	*df*	*Sig*
الدنيا	38	7.236	1.076	1.619	.207	19.775	74	.000**
العليا	38	13.710	1.707			19.775	62.406	.000**

**. دال عند $p<.001$

يتضح من خلال الجدول 13.7 أن قيمة اختبار غير دالة إحصائيا $p=.207$ ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين الدنيا والعليا متساوي (Equal Variance Assumed). و يتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المتجانسة، $t(74) = 19.775, p < .001$ ، أن متوسط درجات المجموعة العليا على مقياس مصدر الضبط يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات المجموعة الدنيا، ومنه نستنتج المقياس لديه قدرة تمييزية بين المجموعتين العليا والدنيا، وهو مؤشر جيد للصدق.

2. الثبات: قام الباحث بالتأكد من الثبات من خلال مايلي:

الثبات من خلال معامل الاستقرار

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية $n=96$ مرتين بفارق زمني تراوح بين 15 و21 يوم، وبلغ معامل الارتباط بيرسون $r(96) = .661, p < .001$ ، وهي قيمة تشير إلى أن المقياس يتمتع ثبات مقبول.

و بناءا على ما أشارت إليه نتائج من تمتع المقياس من خصائص سيكومترية جيدة، اطمئن الباحث لتطبيق مقياس مصدر الضبط روتر1966 المعرب من طرف كفافي 1982 في الدراسة الأساسية.

3. مقياس قلق المستقبل(شقير 2005)

أولا: وصف المقياس

أعدت هذا المقياس زينب محمود شقير (2005)، ويهدف إلى معرفة رأي الفرد الشخصي بوضوح في المستقبل، تم تعيين نمط الإجابة على كل فقرة وفق سلم ليكرت Likert ذي البدائل الخمسة وهي: معترض بشدة (أبدا)، معترض أحيانا (نادرا)، بدرجة متوسطة(أحيانا)، عادة (غالبا)، تماما (دائما). ويتكون هذا المقياس من 28 عبارة موزعة على خمسة محاور كما هو مبين في الجدول14.7:

جدول 14.7. محاور وبنود مقياس قلق المستقبل شقير 2005

الرقم	المحور	أرقام البنود
01	القلق المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية	17.20.21.22.24
02	قلق الصحة وقلق الموت	10.18.19.25.26
03	القلق الذهني (قلق التفكير في المستقبل)	3.6.11.13.14.23.28
04	اليأس من المستقبل	4.7.8.9.12.16
05	الخوف والقلق من الفشل في المستقبل	1.2.5.15.27

ويتضمن هذا المقياس عشر عبارات سلبية هي العبارات من (01 إلى 10) يكون فيها اتجاه العبارات سلبي نحو المستقبل، وباقي العبارات يكون اتجاهها ايجابي نحو المستقبل.

ثانيا: تصحيح المقياس ومستويات قلق المستقبل

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0 – 112 درجة)، ويتم تحديد المستويات ودرجة كل بند طبقا للجدول 15.7:

جدول15.7. مفتاح التصحيح ومستويات قلق المستقبل

أرقام البنود	اتجاه التصحيح	مستوى قلق المستقبل	
من 1 – 10	0-1-2-3-4	مرتفع جدا (شديد)	91 – 112 درجة
		مرتفع	68 – 90 درجة
		معتدل (متوسط)	45 – 67 درجة
من 1 – 10	4-3-2-1-0	بسيط	22 – 44 درجة
		منخفض	0 – 21 درجة
		الدرجة الكلية	0 – 112 درجة

ثالثا: تقنين المقياس في نسخته الاصلية

قامت معدة المقياس بتطبيقه على عينة من الجنسين من فئات مختلفة وأعمار زمنية مختلفة، بلغ عددها 720 مناصفة بين الذكور والإناث، واشتملت على طلاب بالفرقة الرابعة بكلية التربية بطنطا، طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بطنطا، معلمين بالمرحلة الثانوية، طلاب بالمرحلة الثانوية (الفني الصناعي)، طلاب جامعيين مصابين بالاكتئاب وذكور وسيدات من مرضي السرطان.

1. الصدق

وقد استخدمت معدة المقياس في حساب صدق المقياس الطرق الإحصائية التالية:

طريقة الصدق الظاهري: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي .

طريقة صدق المحك: حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 120 طالب وطالبة مناصفة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بطنطا (ضمن عينة التقنين)، كما تم تطبيق مقياس القلق من إعداد غريب عبد الفتاح على ذات العينة وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين (87. ، 83. ، 84.) لكل من عينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية على التوالي، وهو ارتباط دال ومرتفع.

طريقة الاتساق الداخلي (صدق التكوين): تم إيجاد معاملات الارتباط بين محاور المقياس الخمس وبين بعضهم البعض، وكذلك بين كل محور وبين الدرجة الكلية للمقياس وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى 01. =*p* حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (67.، 93.)، وهي مؤشرات جيدة على الصدق.

طريقة صدق التمييز: أشارت النتائج إلى أن قيم" ف "جميعها دالة عند مستوى01. =*p*، أي أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثنائية المختلفة، ومن ثم فإن المقياس لدية القدرة على التمييز بين فئات مختلفة مما يطمئن على صدقه وإمكانية استخدامه في القياس.

2. الثبات

قامت الباحثة معدة المقياس بحساب الثبات بعدة طرق:

طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test-Retest: حيث تم تطبيقه على عينة من طلاب كلية التربية جامعة طنطا وعددها 80 من كل جنس مرتين متتاليتين بفاصل زمني بينهما شهر، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (84. ، 83. ، 81.) لكل من عينة الذكور، وعينة الإناث، والعينة الكلية.

طريقة التجزئة النصفية: حيث تم تطبيقه على عينة عددها 160 طالب وطالبة، تم حسابه بطريقتين:

التجزئة النصفية فردي زوجي: بلغ معامل الثبات بين البنود الزوجية والفردية (819.) وهو معامل ثبات مرتفع مما يطمئن على استخدام المقياس

التجزئة النصفية النصف الأول والنصف الثاني: بلغ معامل الثبات بين البنود النصفين الأول والثاني (812.) وهو معامل ثبات مرتفع مما يطمئن على استخدام المقياس.

.**طريقة معامل الاتساق:** باستخدام معادلة ألفا – كرونباخ حيث تم حساب معامل ألفا على عينة من الذكور والإناث من طلاب الجامعة لعينة مقدارها 100 طالب من الجنسين وبلغ معامل الثبات (882. ، 911. ، 923.) لعينة الذكور، الإناث، والعينة الكلية على التوالي. وهي معاملات ثبات مرتفعة للمقياس.

رابعا: الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

1. الصدق: قام الباحث بالتأكد من الصدق من خلال مايلي:

الصدق من خلال الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس وتحصل على النتائج الموضحة في الجدول 16.7:

جدول16.7. معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
ب1	.313**	.000	ب15	.535**	.000
ب2	.205*	.015	ب16	.569**	.000
ب3	.337**	.000	ب17	.577**	.000
ب4	.432**	.000	ب18	.441**	.000
ب5	.226**	.007	ب19	.456**	.000
ب6	.239**	.004	ب20	.356**	.000
ب7	.325**	.000	ب21	.508**	.000
ب8	.361**	.000	ب22	.524**	.000
ب9	.231**	.006	ب23	.546**	.000
ب10	.253**	.003	ب24	.355**	.000
ب11	.528**	.000	ب25	.409**	.000
ب12	.459**	.000	ب26	.484**	.000
ب13	.196*	.020	ب27	.563**	.000
ب14	.231**	.006	ب28	.514**	.000

**. الارتباط دال عند $p = .01$، *. الارتباط دال عند$p = .05$ $N=140$

يتضح من خلال الجدول 16.7 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تراوحت بين (196. و577.) واغلبها دالة عند مستوى $p = .01$، عدا البند رقم 2 ورقم 13 اللذان كان دلين عند مستوى $p = .05$، وهذا يشير إلى أن هناك اتساق داخليا للمقياس ككل.

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وتحصل على النتائج الموضحة في الجدول 17.7:

جدول 17.7. معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	البعد	البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البعد1	17	.762**	.000	البعد4	4	.513**	.000
	20	.612**	.000		7	.633**	.000
	21	.654**	.000		8	.603**	.000
	22	.720**	.000		9	.535**	.000
	24	.380**	.000		12	.523**	.000
البعد2	10	.364**	.000		16	.562**	.000
	11	.576**	.000	البعد5	1	.570**	.000
	18	.606**	.000		2	.561**	.000
	19	.642**	.000		5	.502**	.000
	25	.590**	.000		15	.568**	.000
	26	.613**	.000		27	.706**	.000
البعد3	3	.369**	.000				
	6	.223**	.008				
	13	.445**	.000				
	14	.526**	.000				
	23	.514**	.000				
	28	.571**	.000				

**. دال عند $p < .01$ $N=140$

يتضح من خلال الجدول 17.7 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (223. و762.) وكلها دالة عند مستوى $p = .01$، وهذا يشير إلى أن هناك اتساق داخليا بين كل بعد والبنود المكونة له.

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها وتحصل على النتائج الموضحة في الجدول 18.7:

جدول 18.7. معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل ومعاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها

	الدرجة الكلية	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5
الدرجة الكلية	1					
البعد1	.743** .000	1				
البعد2	.758** .000	.514** .000	1			
البعد3	.751** .000	.478** .000	.449** .000	1		
البعد4	.723** .000	.335** .000	.377** .000	.429** .004	1	
البعد5	.680** .000	.328** .000	.308** .000	.437** .000	.556** .000	1

**. دال عند $p < .01$ $N=140$

يتضح من خلال الجدول18.7 أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (680. و758.) وكلها دالة عند مستوى 01. = p، وهذا يشير إلى أن هناك اتساق داخليا بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. كما تشير النتائج المتضمنة في الجدول أعلاه أن هناك اتساق داخليا بين الأبعاد فيما بينها، حيث تراوحت بين (308. و556.) وكلها دالة عند مستوى 01. = p.

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: قام الباحث بحساب معامل الصدق التمييزي للفروق(المقارنة الطرفية) وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول 19.7:

جدول 19.7. دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس قلق المستقبل

المجموعتين			Levene's Test		t-test		
	n	*M*	*SD*	*F*	*Sig*	*t*	*df*	*Sig*
الدنيا	38	24.578	6.246	0.562	.456	**24.341**	**74**	**.000****
العليا	38	59.105	6.118			24.341	73.969	.000**

**. دال عند 001.>p

يتضح من خلال الجدول 19.7 أن قيمة اختبار غير دالة إحصائيا 456. =p ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين الدنيا والعليا متساوي (Equal Variance Assumed). و يتضح من نتائج اختبار t للعينات المتجانسة، $t(74) = 24.341, p < .001$ ، أن متوسط درجات المجموعة العليا على مقياس قلق المستقبل يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات المجموعة الدنيا، ومنه نستنتج المقياس لديه قدرة تمييزية بين المجموعتين العليا والدنيا، وهو مؤشر جيد للصدق.

2. الثبات: قام الباحث بالتأكد من الثبات من خلال مايلي:

الثبات من خلال معامل الاستقرار

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية 96 =n مرتين بفارق زمني تراوح بين 15 و21 يوم، وبلغ معامل الارتباط بيرسون $r(96) = .708, p < .001$ ، وهي قيمة تشير إلى أن المقياس يتمتع ثبات مقبول.

الثبات من خلال الاتساق الداخلي

قام الباحث بالتأكد من الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية (الأول، الثاني) و(الفردي، الزوجي)، معامل ألفا كرونباخ.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم تلخيص النتائج المحصل عليها من تحليل بيانات العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول ($n = 140$) في الجدول 20.7:

جدول20.7. معامل ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة التجزئة النصفية

طريقة التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون لنصف المقياس	معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان
الاول / الثاني	.406	.578
الفردي / الزوجي	.709	.830

يتضح من خلال الجدول 20.7 أن قيمة معامل الارتباط لنصف المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (الأول، الثاني) تقدر ب: (.406) وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون وصل معامل الارتباط إلى (.578). وباستخدام طريقة التجزئة النصفية (الفردي، الزوجي) قدر معامل الارتباط بيرسون لنصف المقياس ب: (.709) وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون وصل معامل ارتباط إلى (.830). يتضح من خلال الجدول 16.7 أن كل المعاملات المحسوبة تشير إلى أن المقياس يتمتع ثبات مقبول.

معامل ثبات ألفا كرونباخ: تحصل الباحث على معامل ألفا كرونباخ قدره (.811) وهو معامل ثبات مقبول.

وبناءا على ما أشارت إليه نتائج من تمتع المقياس من خصائص سيكومترية جيدة، اطمئن الباحث لتطبيق مقياس قلق المستقبل شقير (2005) في الدراسة الأساسية.

04.7 إجراءات تطبيق الدراسة

تم إعداد هذه الدراسة وفقا للخطوات التالية:

- إعداد الإطار النظري للدراسة وتحديد المتغيرات وهي النمو النفس اجتماعي متمثلا في فاعليات الأنا، مصدر الضبط، وقلق المستقبل.
- إجراء مسح للدارسات السابقة المتاحة والتي تناولت أو اقتربت من هذه الدراسة.
- تجهيز أدوات الدراسة.
- الاتصال بمديرية التربية لولاية المسيلة لأخذ التصاريح وتحديد تعداد مجتمع الدراسة.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية.
- تطبيق المقاييس على أفراد العينة، ثم تفريغ وتحليل نتائج.

- الخروج بمجموعة نتائج تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

05.7 الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمت معالجة البيانات وتحليلها من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical (SPSS 20.0) Package for the Social Sciences، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معادلة كريجسي ومورجان (krejcie & morgan) لتحديد حجم العينة.
- معامل ارتباط بيرسون:(Person Correlation Coefficient) للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وفي حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha): للتحقق من الثبات.
- اختبار ت للعينة واحدة One-Sample t -test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات ومتوسط الفرضي
- اختبار ت لعينتين مستقلتين(Independent –Samples T-test): لحساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية، ولكشف الفروق بين متغيرات الدراسة المختارة.
- حجم الأثر كمكمل إحصائي.

الفصل الثامن: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

01.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الاول

02.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

03.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

04.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

05.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

06.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

07.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

08.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

09.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

10.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

10.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

استنتاج عام.

تمهيد

إن عرض النتائج المتوصل إليها في أي دراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري هو غاية كل بحث علمي، وهذا الفصل هو خلاصة الفصول التي سبقت وغايتهم.

فبعدما تطرقنا في الفصل السابق إلى الجانب المنهجي الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة فسوف نحاول في هذا الفصل، إظهار العلاقة القائمة بين النمو النفس اجتماعي متمثلا في فاعليات الأنا و قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، وذلك بتوضيح النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها.

01.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

تذكير بالتساؤل الأول: ما مستوى النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للاجابة على التساؤل الأول، تم حساب قيمة اختبار One-Sample ***t*** -test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في النمو النفس اجتماعي ، وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 1.8. نتائج اختبار *t* للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في النمو النفس اجتماعي

	المتوسط الفرضي = 96							حجم الأثر Δ Effect size	مستوى حجم الأثر
	N	*M*	*SD*	*t*	*df*	*Sig.*	الفرق بين المتوسطين Mean Difference		
النتائج	368	109.434	14.416	17.877	367	.000**	13.434	0.931	كبير

**. دال عند($p < .001$) حجم الأثر Δ= الفرق بين المتوسطين/ الانحراف المعياري، = $t / \sqrt{N}$

يتضمن الجدول1.8 نتائج اختبار *t* لعينة الواحدة، $t(367) = 17.877, p < .001, \Delta =$ 0.931، التي تشير إلى أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن المتوسط الفرضي، وتشير قيمة حجم الأثر Δ إلى حجم اثر كبير.

بالنظر إلى قيمة الدلالة الاحصائية والعملية نستنتج أن هناك فرق حقيقي بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس فاعليات الأنا و المتوسط الفرضي للمقياس.

من خلال النتائج المشار إليها في الجدول 1.8 يتضح: أن متوسط درجات النمو النفس اجتماعي للمراهقين المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة على مقياس فاعليات الأنا 109.434 (14.416) أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس.

وتشير هذه النتائج إلى أن مسار النمو النفس اجتماعي لدى أفراد العينة يسير في الاتجاه الصحيح، فأفراد العينة استفادوا من خبرتهم للأزمات السابقة، وتجاربهم، واستفادوا منها في تلبية مطالبهم ومطالب المجتمع.

ويمكن نعزو هذه النتيجة: إلي عدة عوامل، منها:

أن الأسر الجزائرية أصبحت تهتم بتربية أبنائها وتعمل على توفير مطالبهم النفسية والاجتماعية والمادية، كنتيجة لوعيها بأهمية توفير المناخ المناسب لتنشئة أفرادها تنشئة سليمة، وانتباهها لأهمية التهيئة المسبقة للفرد. إذ أن الأسر الجزائرية أصبحت تعد أبنائها مبكرا وتعودهم على الاستقلالية، وتساعدهم على التخطيط المبكر للمستقبل. وتجلى ذلك من خلال حرص العائلات الجزائرية على تخصيص بعض الوقت لتمضيته مع أبنائها على الرغم من كثرة مطالب ومشاغل الحياة في هذه العصر، فهي تحرص على مرافقة أبنائها في المناسبات الدينية والاجتماعية، فلقد أصبح من المألوف أن يرافق الأبناء الوالدين إلى المساجد مثلا، كما أن العائلات تحرص كل الحرص على تمضية عطل نهاية الأسبوع مع أبنائها إما في خرجات للتنزه أو لزيارة الأقارب، وحتى للتسوق. وكل هذه النشطات سوف يكون لها أثر على طبيعة العلاقة بين الوالدين والأبناء، وعلى طبيعة التواصل الوجداني والعاطفي والاجتماعي، الأمر الذي يساعد الطفل منذ سنواته الأولى على صقل شخصية تتسم بالثقة الاجتماعية.

انخراط المراهقين في الأنشطة الجادة والهادفة: كالجمعيات المدرسية أو المدنية، الأندية الرياضية، دور الشباب، المساجد....الخ. وما يترتب عليه من أثار إيجابية، إذ أصبح الانخراط في هذه المؤسسات الاجتماعية من أهم الوسائل التربوية الحديثة التي تؤثر على مجالات عدة: المجال الاجتماعي، والمجال النفسي، والمجال الثقافي ، والمجال الجسمي، و بالتالي على شخصية الفرد.

وسائل الاعلام (التلفزيون، الانترانت، الراديو) وأثرها في تقريب مفاهيم التربية والتنشئة الاجتماعية السليمة للعائلات والأفراد.

ولقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متسقة مع العديد من الدراسات كدراسة الغصين (2008) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى النمو النفسي والاجتماعي عند طلبة المرحلة

الأساسية العليا(الثانوي) مرتفع وبنسبة 71.80%، وجاءت أيضا متسق مع نتائج دراسة القحطاني (2008) التي أشارت إلى أن اكتساب فاعليات الأنا لأفراد عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها يسير وفق المسار الذي افترضه إريكسون. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة الحارثي (2011) لعينة من من المراهقين (نزلاء دور التربية من الأيتام واللقطاء وعينة من العاديين) بمكة المكرمة يسير وفق المسار الذي افترضه إريكسون، ودراسة المالكي (2011) لعينة من السعوديات في مدينة مكة المكرمة تراوحت أعمارهن من 25 إلى 60 سنة.

وأيضا مع دراسة خليل (2011) أشارت النتائج فيها إلي تمتع عينة البحث بمستوى من الايجابية أعلى من المتوسط الفرضي لمقياس الإيجابية (يضم ثلاثة أبعاد: التوكيدية، الإبداع، قوة الأنا)، ومع دراسة حسين (2012) التي تبين فيها وجود فروق دالة بين متوسط التوافق النفسي لدى أفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التوافق النفسي شقير2003، كما جاءت متسقة أيضا مع دراسة أبو فضة (2013)التي أشارت إلى أن مستوى أزمة الهوية فوق المتوسط لدى المراهقين الصم.

ومن جهة أخرى جاء النتائج متعارضة مع ما توصلت إليه دراسة آل جابر(2010) التي أظهرت النتائج فيها انخفاض تحقيق الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية المشكلين والعاديين.

02.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

تذكير بالتساؤل الثاني: ما اتجاه مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟.

للاجابة على التساؤل الثاني، تم حساب قيمة اختبار One-Sample ***t*** -test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في درجة مصدر الضبط ، وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 2.8. نتائج اختبار *t* للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في مصدر الضبط

	المتوسط الفرضي = 11.5							حجم الأثر Δ Effect size	مستوى حجم الأثر
	N	*M*	*SD*	*t*	*df*	*Sig.*	الفرق بين المتوسطين Mean Difference		
النتائج	368	10.296	3.0911	−7.471	367	.000**	−1.203	−0.389	متوسط

**. دال عند($p < .001$) حجم الأثر Δ= الفرق بين المتوسطين/ الانحراف المعياري، = $t / \sqrt{N}$

يتضمن الجدول2.8 نتائج اختبار t لعينة الواحدة، $t(367) = -7.471, p < .001, \Delta = -0.389$، التي تشير إلى أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مصدر الضبط يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن المتوسط الفرضي، وتشير قيمة حجم الأثر Δ إلى حجم اثر متوسط.

بالنظر إلى قيمة الدلالة الاحصائية والعملية نستنتج أن هناك فرق حقيقي بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس مصدر الضبط و المتوسط الفرضي للمقياس.

ومن خلال النتائج المشار إليها في الجدول 2.8 يتضح: أن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة على مقياس مصدر الضبط 10.296 (3.091) أقل من المتوسط الفرضي للمقياس.

وبناءا على ما تقدم يمكن القول بأن: اتجاه مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة داخلي.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما أشار إليه التراث النظري فيما يخص العلاقة العكسية بين مصدر الضبط والعمر. حيث أشارت الدراسات إلى أن محاولات السيطرة على البيئة الخارجية لدينا تبدأ في مرحلة الطفولة، وتصبح أكثر وضوحا بين سن 8–14. وأضهرت أيضا إلى أن طلاب الجامعات يميلون لإظهار التوجه الداخلي بدلا من التوجه الخارجي. ويبدو أن الناس يصبحون أكثر توجها نحو الداخلية مع الزيادة في السن، ليصلوا إلى ذروته في منتصف العمر(Schultz & Schultz, 2013, p.359). وبالرجوع للمتوسط الحسابي لعمر عينة الدراسة 17.439(1.805) يبدو أن أفراد العينة هم في مرحلة التغير من وجهة الضبط الخارجي إلى وجهة الضبط الداخلي.

وجاءت هذه النتيجة متسقة مع ما أشار إليه (غريب، 2004) في أن كلا من الأساس النظري للمفهوم، ونتائج بعض الدراسات حول هذا الموضوع ترجح وجود تغير عكسي في الضبط الخارجي بالتقدم في العمر(ص. 116).

يمكن أن نعزو هذه النتيجة أيضا إلى التغير في الثقافة الجزائرية، والتي أصبحت تميل أكثر إلى الفردانية، والتي فرضتها طبيعة الحياة في الوقت الراهن، والتي ركز عليها روتر (Rotter, 1966) كثير من خلال تأكيداته على أثر الثقافة على مصدر الضبط، على أن المفهوم مرتبط بالثقافة الغربية التي تؤمن بالفردانية.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة أيضا إلى تأثير النمو النفس اجتماعي على مصدر الضبط إذ أشارت العلاقة بينهما إلى علاقة عكسية، $r(368) = -.314,\ p < 0.001,\ r^2 = 0.098$ ، فالعوامل التي ترفع مستوى فاعليات الأنا مثل كفاءة والمهارة، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، الطموح، وتساهم في نفس الوقت بدفع اتجاه مصدر الضبط نحو الضبط الداخلي.

03.8 عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

تذكير بالتساؤل الثالث: ما مستوى قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للاجابة على التساؤل الثالث، تم حساب قيمة اختبار One-Sample ***t*** -test للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في درجة قلق المستقبل، وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 3.8. نتائج اختبار *t* للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة في قلق المستقبل

	المتوسط الفرضي = 56							حجم الأثر Δ Effect size	مستوى حجم الأثر
	N	*M*	*SD*	*t*	*df*	*Sig.*	الفرق بين المتوسطين Mean Difference		
النتائج	368	41.396	14.232	−19.682	367	.000**	−14.603−	−1.026	كبير

**. دال عند($p < .001$) حجم الأثر Δ= الفرق بين المتوسطين/ الانحراف المعياري، = $t / \sqrt{N}$

يتضمن الجدول3.8 نتائج اختبار *t* لعينة الواحدة،- $t(367) = -19.682,\ p < .001, \Delta =$ 1.026، التي تشير إلى أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن المتوسط الفرضي، وتشير قيمة حجم الأثر Δ إلى حجم أثر كبير.

بالنظر إلى قيمة الدلالة الاحصائية والعملية نستنتج أن هناك فرق حقيقي بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل والمتوسط الفرضي للمقياس.

ومن خلال النتائج المشار إليها في الجدول 5.8 يتضح: أن متوسط درجات المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة على مقياس قلق المستقبل 41.396 (14.232) أقل من المتوسط الفرضي للمقياس.

ويرى الباحث أن انخفاض مستوى قلق المستقبل قد يعود بالدرجة الأولى إلى خصائص عينة البحث التي اتسمت بسمات إيجابية ممثلة في ارتفع مستوى النمو النفس اجتماعي وغلبة

الاتجاه نحو مصدر الضبط الداخلي، وهاتان السمتان لهما أثر كبير في خفض درجة القلق من المستقبل.

كما يمكن أن ترجع إلى طبيعة نمط الحياة السائد في الجزائر، فالدولة الجزائرية قدمت الكثير من الامتيازات لشعبها مثل ضمانها للسكن لأغلب فئات مواطنيها، مجانية التعليم في كل مراحل الدراسية وحتى الجامعية، مجانية الرعاية الصحية، وفرت مؤسسات تهتم بدعم ومرافقة الشباب لتحقيق وإنجاز مشاريعهم الاقتصادية. وكل هذه الظروف تدفع بالفرد إلى الاطمئنان على مستقبله، وتدفع به أيضا إلى الاقتناع بأن مستقبله مرهون بمدى قدرته هو على تحقيقه، من خلال تمكنه من مؤهلات وقدرات تسمح له بخوض غمار الحياة.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما توصلت إليه دراسة خليل (2011) أظهرت النتائج أن قلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة أقل من المتوسط الفرضي للمقياس.

في اتجاه أخر، أشارت فئة بعض الدراسات إلى نتائج مخالفة، فمنها من اتضح فيها أن مستوى القلق متوسط، كدراسة حسين (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس، ودراسة يوسفي (2013) التي خلصت إلى أن مستوى القلق الاجتماعي متوسط لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببلدية المسيلة، وأيضا دراسة عويضة (2015) التي أظهرت أن مستوى قلق المستقبل المهني متوسط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

جانب ثالث من الدراسات أفضى إلى أن مستوى قلق المستقبل فوق المتوسط، كدراسة محمد (2010) على عين من الشباب أعمارهم ضمن (18-24 ، 25-30)، والتي اتضح فيها أن عينة البحث لديها قلق نحو المستقبل، وأيضا دراسة أبوفضة (2013) اتضح فيها أن مستوى قلق المستقبل فوق المتوسط لدى المراهقين الصم، أيضا دراسة رحمين (2015) أشارت إلى أن هناك قلق مستقبل مرتفع عند الطلبة.

04.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

تذكير بالفرضية الاولى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للتأكد من صحة الفرضية الأولى، تم حساب قيمة Independent –Samples ***t*** -test للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في النمو النفس اجتماعي، وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 4.8. نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في النمو النفس اجتماعي

	المجموعتين			Levene's Test		t-test			Effect size			
	n	*M*	*SD*	*F*	Sig	*t*	*df*	Sig	*d*		η^2	
									القيمة	التقييم	القيمة	التقييم
ذكر	155	109.729	13.431	3.369	.067	0.334	366	.739	0.035	ضعيف	0.000	تافه
انثى	213	109.220	15.120			0.340	351.72	.734				

يتضح من خلال الجدول 4.8 أن قيمة اختبار Levene's غير دالة إحصائيا p= .067 ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين الذكور والاناث متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة المتجانسة $t(366) = 0.334$, p= .739، أن متوسط درجات مجموعة الذكور 109.729(13.431) على مقياس فاعليات الانا لا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات مجموعة الاناث 109.220(15.120)، وهذه النتيجة جاءت متسقة مع الدلالة العملية حيث تشير قيمة حجم الأثر(η^2=0.000; d=0.035) إلى دلالة عملية ضعيفة أو تافهة.

ومنه نستنتج أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين (الذكور والاناث) في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة. وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية الأولى.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة المجتمع الجزائري أصبح لا يفرق بين أفراده تبعا للجنس، فقد أضحى اهتمامه بالبنت مثل اهتمامه بالولد، بعدما كانت مكانة الولد في الصدارة في وقت سابق، والعائلة الجزائرية اليوم أيضا أصبحت تهتم برعاية وتنشئة أولادها من الجنسين بنفس الدرجة، كما أنها لا تفرق بين أولادها تبعا لجنسهم، هذا من جهة، ومن جهة ثانية يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والبيئية لأفراد العينة.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما توصلت إليه دراسة معمرية وماحي (2004) في أن الفروق بين الجنسين في متغيرات مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفي الدرجة الكلية ليست دالة إحصائيا لدى عينة متكونة من 220 طالبا وطالبة من كليات جامعة باتنة بالجزائر، (115 ذكور و105 إناث)، تراوحت أعمارهم بين(17 و22) سنة. وكذلك مع دراسة الزهراني (2005) لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والتي لم تتضح فيها وجود فروق ذات دلالة بين الذكور (M=111.953, SD= 4.523) والإناث (M=111.380, SD= 4.893) ، من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي. وجاءت

أيضا متسقة مع دراسة الغصين(2008) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة النمو النفسي والاجتماعي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة (الثانوي).

وفي نفس السياق فقد اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة التوافق، إذ يذكر يونج Yong أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أن إريكسونErikson يربط بين التوافق وحل أزمات النمو النفس اجتماعي (بلحاج، 2011، ص. 56)، ولقدا أكدت العديد من الدراسات أهمية النمو الإنساني بأشكاله النفسية والاجتماعية والبدنية على تحقيق الذات والتوافق مع البيئة (الغصين، 2008، ص.4).

واتساقا مع ذلك فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة بلحاج (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة متكونة من 300 مراهق متمدرس في التعليم الثانوي من ولايتي تيزي وزو وبومرداس 180 إناث، 120 ذكور، تراوحت أعمارهم بين 15 و18 سنة. ودراسة بلان والحلح (2011) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير الجنس، لدى عينة متكونة من 100 طالب وطالبة مناصفة من طلبة الصف الثاني الثانوي بريف دمشق تراوحت أعمارهم بين15 و17 سنة.

من جانب أخر، توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مخالفة، كدراسة سليمان وعبد الله (1996) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قوة الأنا، لدى عينة من طلبة جامعة قطر مكونة من 300 طالب وطالبة مناصفة. ولصالح. وهي ذات النتيجة التي توصل إليها الباحثان بيئة عربية أخرى، فلقد أشارت نتائج سليمان وعبد الله(1995) إلى أن هناك فروق في قوة الأنا بين الجنسين ولصالح الذكور، لدى عينة مكونة من 329 طالبا بكلية التربية جامعة الزقازيق (201 ذكور و128 إناث)، وقد تراوحت أعمارهم بين 18–26 سنة ، بمتوسط عمر 20.02 سنة (SD = 2.14).

كما تعارضت النتائج مع ما نتائج دراسة العمري (2008) لعينة متكونة من 261 مفردة، (128 إناث و133 ذكور)، تراوحت أعمارهم بين 15 و55 سنة، من مدينة أبها بمنطقة العسير السعودية، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعليات الأنا (الدرجة الكلية) وجميع فاعليات الأنا تبعا لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور. وأيضا مع دراسة خليل (2011) التي وجدت فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قوة الأنا

بين كل من الذكور والإناث ولصالح الذكور، لدى عينة قوامها 990 طالب بواقع 445 ذكور و545 إناث من طلبة جامعة بغداد.

وجاءت أيضا النتائج متعارضة مع دراسة أبو فضة (2013) وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لأزمة الهوية لدى المراهقين الصم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

05.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تذكير بالفرضية الثانية: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والادبيين في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للتأكد من صحة الفرضية الثانية تم حساب قيمة Independent –Samples ***t*** -test للكشف للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في النمو النفس اجتماعي وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 5.8. نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في النمو النفس اجتماعي

	المجموعتين			Levene's Test		t-test			Effect size			
	n	*M*	*SD*	***F***	**Sig**	***t***	***df***	**Sig**	***d***		η^2	
									القيمة	التقييم	القيمة	التقييم
علوم	234	109.628	15.004	0.881	.348	0.340	366	.734	0.037	ضعيف	0.000	تافه
أدب	134	109.097	13.375			0.350	303.71	.726				

يتضح من خلال الجدول 5.8 أن قيمة اختبار Levene's غير دالة إحصائيا 348. =*p* ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين العلميين والأدبيين متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة المتجانسة ،734. =*p* ,0.340 = *t*(366) ، أن متوسط درجات مجموعة العلميين 109.628(15.004) على مقياس فاعليات الانا لا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات مجموعة الأدبيين 109.097(13.375)، وهذه النتيجة جاءت متسقة مع الدلالة العملية حيث تشير قيمة حجم الأثر (0.037=*d*، 0.000=η^2) إلى دلالة عملية ضعيفة أو تافهة.

ومنه نستنتج أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين (العلميين والأدبيين) في النمو النفس اجتماعي لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة . وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية الثانية.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن طبيعة نظام التعليم ما قبل الجامعي في الجزائر، وهو مقسم إلى ثلاثة أطوار تغطي المرحلة العمرية التي تمتد تقريبا± من سن 6 إلى 17 سنة،

وكل التلاميذ يدرسون نفس المواد الدراسية في الطورين الأول والثاني (تقريبا± من سن 6 إلى 14 سنة)، وفي الطور الثالث يتم توجيههم إلى شعب علمية أو أدبية، غير أن طبيعة المواد المدرسة لا تختلف بين الشعب فكلهم يدرس مادة التربية الإسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، وحتى الرياضيات ولكن بفرق في الكم والمعامل فقط، دون المحتوى، وهذا يشير إلى أن طبيعة المدخلات التعليمة متماثلة في الغالب، و بالتالي فدرجة التأثير تكون متماثلة على الأغلب، و إن وجدت فهي نتاج الفروق الفردية من درجة الاستيعاب و الخصائص النفسية والاجتماعية و الثقافية للفرد للفرد.

ويبدو أن هذه نتائج الدراسة الحالية جاءت متسقة مع ما توصلت إليه دراسة خليل (2011) لعينة تشمل 990 طالب جامعي 456 تخصصهم الدراسي علمي، و534 إنساني، والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قوة الأنا تبعا للتخصص الدراسي(علمي، إنساني). وكذلك مع دراسة سليمان وعبد الله(1995) 329 لعينة من كلية التربية جامعة الزقازيق 271 (علميين و58 أدبيين)، والتي لم تجد فروق دالة في قوة الأنا، تعزي إلى التخصص الدراسي(علمي، أدبي).

من جانب أخر، توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مخالفة، كدراسة القحطاني (2008) التي أشارت إلى وجود أثر دال إحصائيا للتخصص على نمو فاعليات الأنا لصالح القسم العلمي لعينة من تلاميذ المرحلة الثانوية متكونة من 348 مفردة، 84 منهم تخصص عام، 59 أدبي، 68 علمي. ودراسة بلان والحلح (2011) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع الأدبي، لدى عينة متكونة 568 تلميذ بمرحلة الثانوي 411 منهم علميين و157 أدبيين.

06.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تذكير بالفرضية الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للتأكد من صحة الفرضية الثالثة تم حساب قيمة Independent –Samples ***t*** -test للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في مصدر الضبط وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 6.8. نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في مصدر الضبط

	المجموعتين			Levene's Test		t-test			Effect size			
	n	*M*	*SD*	***F***	**Sig**	***t***	***df***	**Sig**	***d***		η^2	
									القيمة	التقييم	القيمة	التقييم
ذكر	155	9.974	2.932	1.335	.249	-1.709	366	.088	-0.181-	تافه	0.008	تافه
انثى	213	10.530	3.188			0.340	351.72	.734				

يتضح من خلال الجدول 6.8 أن قيمة اختبار Levene's غير دالة إحصائيا 249. =*p* ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين الذكور والاناث متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة المتجانسة ،088. =*p* ,1.709- = *t*(366)، أن متوسط درجات مجموعة الذكور 9.974(2.932) على مقياس مصدر الضبط لا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات مجموعة الاناث 10.530(3.188)، وهذه النتيجة جاءت متسقة مع الدلالة العملية حيث تشير قيمة حجم الأثر (181.0- =*d*، 008.0=η^2) إلى دلالة عملية تافهة.

ومنه نستنتج أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين (الذكور والاناث) في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة. وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية الثالثة.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى تقارب أفراد العينة من حيث السن. و إلى تماثل الظروف المحيط بأفراد العينة وما تقدمه من مثيرات، وهذا يشير إلى تقارب خبرات أفراد العينة بصفة عامة، حيث أشار روتر أن مصدر الضبط هو نتيجة للتقديرات المحتملة ذاتيا subjective للعائد المتوقع المبنى على الخبرة.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة توفيق وسليمان (1995) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مصدر الضبط، لدى عينة من طلبة الجامعة (ذكور وإناث) من ثلاث ثقافات مختلفة هي قطر، مصر، استراليا(عرب مقيمين بأستراليا). وقد تكونت عينة الدراسة من 300 مفردة (50 ذكور و50 إناث من كل قطر) بالفرقة الثانية بالمرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم بين 19 و22 سنة بمتوسط عمري 20.97 (*SD*= 2.89)، ودراسة أبو سكران (2009) لعينة شملت 360 مفردة(196 ذكور و165 إناث)، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط للمعاقين حركيا في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس. ودراسة بواليف (2010) التي لم

تجد علاقة دالة بين مركز الضبط والجنس، لدى العينة ضمت 180 مفردة (50 ذكور، 130 إناث) من طلبة جامعة باجي مختار – عنابة. واتفقت أيضا مع دراسة البعاج (2011) التي لم تجد فروق دالة إحصائيا تعزى الجنس في موقع الضبط، لدى عينة شملت 400 مفردة من طلاب جامعة بغداد بواقع (161 ذكور و239 إناث). ودراسة أمحمدي (2013) التي لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس ومركز الضبط لدى عينة شملت 352 مفردة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولايتي وهران، وأدرار بواقع (130 ذكور و222 إناث).

07.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تذكير بالفرضية الرابعة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين و الادبيين في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للتأكد من صحة الفرضية الرابعة قام الباحث بحساب ***t*** للعينات المستقلة – Independent Samples t -test للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في مصدر الضبط وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 7.8. نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في مصدر الضبط

	المجموعتين			Levene's Test		t-test			Effect size			
	n	*M*	*SD*	*F*	**Sig**	*t*	*df*	**Sig**	*d*		η^2	
									القيمة	التقييم	القيمة	التقييم
علوم	234	10.222	3.163	0.703	.402	-0.606	366	.545	-0.066-	تافه	0.001	تافه
أدب	134	10.425	2.966			-0.617	291.954	.545				

يتضح من خلال الجدول 7.8 أن قيمة اختبار Levene's غير دالة إحصائيا p= .402 ، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين العلميين والأدبيين متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة المتجانسة ، $t(366) = -0.606, p= .545$ ، أن متوسط درجات مجموعة العلميين 10.222 (3.163) على مقياس مصدر الضبط لا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات مجموعة الأدبيين 10.425(2.966)، وهذه النتيجة جاءت متسقة مع الدلالة العملية حيث تشير قيمة حجم الأثر(d= -0.066، η^2=0.001) إلى دلالة عملية تافهة.

ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين (العلميين و الادبيين) في مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة. وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية الرابعة.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما توصلت إليه دراسة البعاج (2011) التي لم تجد فروق دالة إحصائيا تعزى للتخصص الدراسي في وموقع الضبط، لدى عينة ضمت 400 مفردة من طلاب جامعة بغداد بواقع (145 علمي و254 إنساني). ودراسة أمحمدي (2013) لعينة شملت 352 تلميذا وتلميذة بمرحلة التعليم الثانوي بولايتي وهران، وأدرار بواقع (283 علمي، 69 أدبي)، والتي أشارت لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية مركز الضبط الداخلي-الخارجي والتخصص الدراسي.

في حين أن النتائج جاءت متعارضة مع ما أشارت إليه دراسة بواليف (2010) من أن هناك فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط تعزي للتخصص، بحيث أن طلبة العلوم العلوم الطبية يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي، لدى عينة ضمت 180طالب وطالبة (70من العلوم الاجتماعية و110من العلوم الطبية).

08.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

تذكير بالفرضية الخامسة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للتأكد من صحة الفرضية الخامسة قام الباحث بحساب *t* للعينات المستقلة (Independent – Samples T-test) للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في قلق المستقبل وأسفرت نتائج ما يلي:

جدول 8.8. نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين الذكور و الاناث في قلق المستقبل

	المجموعتين			Levene's Test		t-test			Effect size			
	n	*M*	*SD*	*F*	Sig	*t*	*df*	Sig	*d*		η^2	
									القيمة	التقييم	القيمة	التقييم
ذكر	155	42.871	14.653	1.483	.224	1.699	366	.090	0.178	تافه	0.008	تافه
انثى	213	40.323	13.855			1.684	320.90	.093				

يتضح من خلال الجدول 8.8 أن قيمة اختبار Levene's غير دالة إحصائيا 224. =*p*، وهذا بدوره يبين أننا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين الذكور والاناث متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة المتجانسة، *t*(366) = 1.699, *p*= .090، أن متوسط درجات مجموعة الذكور 42.871(14.653) على مقياس قلق المستقبل لا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات

مجموعة الاناث 40.383(13.855)، وهذه النتيجة جاءت متسقة مع الدلالة العملية حيث تشير قيمة حجم الأثر(d= 0.178، η^2=0.008) إلى دلالة عملية تافهة.

ومنه نستنتج أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين (الذكور والاناث) في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة. وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية الخامسة.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى تلاشي الفروق بين الجنسين في جميع المجالات، خاصة بعدما تم الانتقال من الاهتمام بالتفرقة بين الجنسين على أساس الجنس sex كمتغير بيولوجي، إلى النوع gender كمتغير اجتماعي، فالمجتمع الجزائري أضحى ينظر إلى كل أفراده بنفس القدر من المساواة في الواجبات و الحقوق. و من جهة ثانية يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمكانية و الفرص المتاحة لأفراد العينة، أي بالمعنى الإحصائي يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى تجانس أفراد العينة، والذي يشير إلى أن أفراد العينة بأنهم ينتمون إلى مجتمع واحد ولا وجود للاختلاف بينهم.

كما يمكن أن نرجعه أيضا إلى محاولة المرهقة إثبات ذاتها في كل مجالات الحياة مثلها مثل المراهق.

ومن جانب ثاني يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أثر كل من مستوى فاعليات الأنا والتي أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيها، خاصة وأنها تعد من بين المتغيرات التي تشير إلى الصحة النفسية، هذا من جهة. ومن جهة ثانية إلى اتجاه أفراد العينة نحو الضبط الداخلي، والذي يتسم أصحابه بالمناعة النفسية ضد القلق، خاصة وأن قلق المستقبل يرتبط بالجوانب المعرفية بدرجة كبيرة، فهو مفهوم إدراكي معرفي أكثر منه انفعالي، الأمر الذي أكده زاليسكى (Zaleski, 1996, p. 166) من خلال تأكيده على أن الجانب المعرفي هو المقدمة الأساسية لقلق المستقبل، إذ أن مصدر الضبط هو مفهوم مرتبط بالجانب الإدراكي بالدرجة الأولى.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة الفاعوري (2007) التي لم تجد فروق بين الجنسين بالنسبة للقلق المستقبلي لدى الفئتين في قلق المستقبل لدى عينة من ريف دمشق شملت 100 مفردة، 49 منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة (21 ذكور و28 إناث)، و51 من العاديين (25 ذكور و26 إناث)، تراوحت أعمارهم بين 16 إلى 25 سنة. وهي ذات النتيجة التي أشار إليها دراسة بن الطاهر(2010) لعينة من

طلبة جامعة الأغواط – الجزائر– بلغ تعدادها 120 مناصفة بين الذكور والإناث، وتراوحت أعمارهم بين 20 و37 سنة. كما أن دراسة عزب وعبيد ومرسي(2014) لعينة مكونة من 339 طالبا وطالبة من جامعتي القاهرة وعين شمس، 162منهم ذكور، و177 إناث، تراوحت أعمارهم بين 19 و23 سنة، لم تجد فروقا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس قلق المستقبل.كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رحمين (2015) لعينة تضم 600 طالب وطالبة، 381 منهم إناث، و219 ذكور، من ثلاث جامعات جزائرية (جامعة الجزائر1، 2، جامعة هواري بومدين، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق المستقبل، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين 37.71 (13.232) ، 39.18 (12.18) على التوالي.

جانب أخر من الدراسات أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة قلق المستقبل أو الأنواع الأخرى للقلق تبعا لمتغير الجنس.

فلقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الإناث كن أكثر قلقا من الذكور، ومن بينها دراسة مسعود (2006) لعينة اشتملت على 599 طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية والأزهرية تراوحت أعمارهم بين 15–16 سنة، إلى وجود فروق بين درجات كل من المراهقين والمراهقات في قلق المستقبل وجاءت هذه الفروق لصالح المراهقات. نفس النتيجة توصل إليها دراسة بلان والحلح (2011) لعينة تضم 100 طالب وطالبة مناصفة من طلبة الصف الثاني الثانوي بمدارس التعليم الثانوي الحكومية في مدينة جرمانا (سوريا)، تراوحت أعمارهم بين15 و17 سنة. وهي نفس النتيجة التي خلصت أليها دراسة يوسفي (2013) لعينة تضم160 تلميذا وتلميذة مناصفة يدرسون بعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة –الجزائر–، وأشارت النتائج فيها إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في القلق الاجتماعي ولصالح الإناث.

واتفقت الدراسة الحالية أيضا مع نتائج دراسات أخرى استهدفت فئة الطلبة والشباب، كدراسة سليمان وعبد الله(1995) لعينة تضم 329 طالبا بكلية التربية جامعة الزقازيق (201 ذكور و128 إناث)، وقد تراوحت أعمارهم بين 18–26 سنة، والتي أشارت نتائجها لوجود فروق في القلق الصريح بين الجنسين، ولصالح الإناث، وهي ذات النتيجة التي توصل إليها الباحثان بيئة عربية أخرى، فلقد أشارت نتائج دراسة سليمان وعبد الله (1996) إلى وجود فروق في مستوى القلق ولصالح الإناث، لدى عينة مكونة من 329 طالبا بكلية التربية جامعة الزقازيق (201 ذكور و128 إناث)، في ذات السياق أشارت دراسة محمد (2010) لعينة من الشباب

ضمت 155 مفردة منهم 75 ذكور، أعمارهم صمن المجالين [18-24]،[25-30]، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق نحو المستقبل وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وأيضا دراسة طالب (2013) الت أشارت لوجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل تعزي إلى الجنس لصالح الإناث، لدى عينة شملت441 مفردة (225 ذكور و216 إناث) من طلبة الجامعات السودانية. وهي نفس النتيجة التي أشارت أليها دراسة العوض ونحيلي (2014) لعينة شملت 622 طالبا وطالبة (321 ذكور، 301 إناث) من طلبة جامعة دمشق.

جانب أخر من الدراسات أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة قلق المستقبل أو الأنواع الأخرى للقلق تبعا لمتغير الجنس. وكان الذكور فيها أكثر قلقا، كدراسة خليل (2011) لعينة من طلبة شملت 990 طالبا(445 ذكور، 545 إناث) وأشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قلق المستقبل بين كل من الذكور والإناث، ولصالح الذكور. ودراسة أبوفضة (2013) لعينة شملت 190 طالب في المرحلة الثانوية (55 ذكور، 135 إناث)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى المراهقين الصم تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

جانب أخر من الدراسات أشار إلى تأثر الفروق بالبيئة فقد خلصت دراسة كريم (2010) لعينة متكونة من 587 بواقع (127طالبا ، 182طالبة من جامعة الإسكندرية)،(105طالبا ، 173 طالبة من جامعة الكويت) إلى عدم وجود فروق في قلق المستقبل والقلق العام بين الجنسين لدى عينة المصريين، في حين كانت الفروق دالة إحصائيا عند($p = .05$) لدى عينة الكويتيين ولصالح الإناث أكثر قلقا،

09.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

تذكير بالفرضية السادسة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والادبيين في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة؟

للتأكد من صحة الفرضية السادسة قام الباحث بحساب t للعينات المستقلة – (Independent Samples T-test) للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في قلق المستقبل و اسفرت النتائج ما يلي:

جدول 9.8. نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين العلميين و الادبيين في قلق المستقبل

	المجموعتين			Levene's Test		t-test			Effect size			
									d		η^2	
	n	*M*	*SD*	*F*	Sig	*t*	*df*	Sig	القيمة	التقييم	القيمة	التقييم
علوم	234	41.260	15.432	13.166	.000	-0.259-	335	.795	-0.027-	تافه	0.000	تافه
أدب	134	41.634	11.902			-0.617	291.954	.545				

يتضح من خلال الجدول 9.8 أن قيمة اختبار Levene's دالة إحصائيا عند $p< .001$، وهذا بدوره يبين أننا لا نستطيع الافتراض بأن تباين المجموعتين العلميين والأدبيين متساوي (Equal Variance Assumed). ويتضح من نتائج اختبار *t* للعينات المستقلة غير المتجانسة ، $t(292) = -0.617, p= .545$ ، أن متوسط درجات مجموعة العلميين 41.260 (15.432) على مقياس قلق المستقبل لا يختلف بصورة جوهرية (ذات دلالة إحصائية) عن متوسط درجات مجموعة الأدبيين 41.636 (11.902)، وهذه النتيجة جاءت متسقة مع الدلالة العملية حيث تشير قيمة حجم الأثر ($d= -0.027$ ، $\eta^2=0.000$) إلى دلالة عملية تافهة.

ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين (العلميين و الادبيين) في قلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة. وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية السادسة.

يمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أثر كل من مستوى فاعليات الأنا، واتجاه مصدر الضبط لدى أفراد العينة، هذا من جهة. ومن جهة ثانية فيمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن كل من الشعبتين العلمية والأدبية أضحت تقدم فرص متقاربة للمراهق المتمدرس، سواءا في سوق العمل أو مواصلة الدراسة الجامعية، إذ أن النظرة الكلاسيكية التي تتضمن أن الشعب العلمية تقدم فرص أكبر للتلاميذ تراجعت لصالح انتشار الوعي بأن النجاح والتفوق يرتبط بمستوى القدرات من جهة، و ميول الفرد من جهة ثانية. فمثلا أصبح الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة حلم الطلاب الناجحين في البكالوريا بالنظر للامتيازات التي يقدمها هذا الاختيار الذي يعد الظفر به، ضمان للحصول على منصب عمل، بالإضافة إلى بعض المعاهد الوطنية التي لا تفرق بين الشعبتين سواءا للناجحين في البكالوريا أو الراسبين فيها ، كالمعاهد الوطنية للتكوين العالي لإطارات الشباب والرياضة مثل ، والتي تضمن توظيف منتوج التكوين. ضف إلى ذلك الالتحاق بالمؤسسات العسكرية و الشبه عسكرية و أسلاك الأمن، والتي لا تفرق بين الشعبتين إلا في تخصصات قليلة.

ويبدو أن هذه النتائج جاءت متسقة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان وعبد الله(1995) لعينة تضم 329 طالب من كلية التربية جامعة الزقازيق 271 (علميين و58 أدبيين)، والتي لم تجد فروق دالة مستوى القلق، تعزي إلى التخصص الدراسي(علمي، أدبي). وأيضا متسقة مع نتائج دراسة بن الطاهر(2010) لعينة من طلبة جامعة الأغواط – الجزائر– بلغ تعدادها 120 مناصفة بين العلميين والأدبيين، وتراوحت أعمارهم بين 20 و37 سنة، ة التي أشار إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة قلق المستقبل لدى طلبة التخرج تبعا لمتغير والتخصص الدراسي. وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة خليل (2011) لعينة تشمل 990 طالب جامعي 456 تخصصهم الدراسي علمي، و534 آنساني، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات قلق المستقبل تبعا للتخصص الدراسي(علمي، إنساني).

جانب أخر من النتائج أشار إلى وجود فروق في درجة قلق المستقبل تعزى لمتغير الشعبة، كدراسة بلان والحلح (2011) التي أشارت إلى وجود ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الفرع الأدبي، لدى عينة تضم 100 طالب وطالبة مناصفة من طلبة الصف الثاني الثانوي بمدارس التعليم الثانوي الحكومية في مدينة جرمانا (سوريا)، تراوحت أعمارهم بين15 و17 سنة.

وأيضا دراسة يوسفي (2013) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي الأدبي في القلق الاجتماعي لصالح التخصص الأدبي، لدى عينة تضم160 تلميذا وتلميذة مناصفة بين الشعبتين، يدرسون بعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة –الجزائر–، وأيضا دراسة طالب (2013) التي أشارت لوجود فروق دالة إحصائيا في قلق المستقبل لمتغير الشعبة، ولصالح الأدبيين ، لدى عينة شملت441 مفردة (205 عمليين، 225 أدبيين)، ودراسة العوض ونحيلي (2014) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس قلق المستقبل لصالح الكليات النظرية، لدى لعينة شملت 622 طالبا وطالبة (321 تخصص نظري، 301 تخصص تطبيقي) من طلبة جامعة دمشق. ودراسة عويضة (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني تبعا للتخصص الدراسي لصالح طلاب شرعي، لدى عينة تضم400 طالبا منهم مناصفة بين طلاب القسم الطبيعي وطلاب القسم الشرعي لكل من المستوى الثاني والثالث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا السعودية.

جانب أخر من الدراسات أظهر أن طلبة العلوم الإنسانية (الأدبيين) اقل قلقا من المستقبل، كدراسة رحمين (2015) لعينة تكونت من 600 طالب وطالبة، من ثلاث تخصصات رئيسية وهي علوم إنسانية (جامعة الجزائر2) علوم تقنية (جامعة هواري بومدين) طب (جامعة الجزائر1) ، بواقع 200 الطالب من كل جامعة.

10.8 عرض نتائج الفرضية السابعة

نصت الفرضية السابعة على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة".

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس فاعليات الأنا ودرجات مقياس قلق المستقبل لدى أفراد العينة، وأسفرت النتائج مايلي:

جدول 10.8. العلاقة بين النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) وقلق المستقبل

الدرجة الكلية	فاعليات الأنا	(Sig)	r^2	حجم الأثر
قلق المستقبل	-.637-	0.000**	0.405	كبير

**. دال عند $p < .001$

يتضح من خلال الجدول 10.8 أن هناك ارتباط سالب متوسط بين الدرجة الكلية للنمو النفس اجتماعي(فاعليات الأنا) والدرجة الكلية لقلق المستقبل وبمستوى حجم أثر كبير، $r(368) = -.637, p < 0.001, r^2 = 0.405$.

وتشير قيمة حجم الأثر r^2 إلى أن هناك تأثير كبير لدرجة النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) على درجة قلق المستقبل، وتعني هذه القيمة بحسب تعريف كوهين (Cohen, 1988, p.80) للتأثير الكبير في العلاقة الخطية بين متغيرين أن (40٪) من التباين في المتغير التابع (قلق المستقبل) تعزى لمتغير مستقل (النمو النفس اجتماعي).

وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية السابعة، وعليه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $p < .001$ بين الدرجة الكلية لنمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، وهي علاقة ارتباطية سالبة متوسطة، أي أنه كلما ارتفعت درجة النمو النفس اجتماعي كلما انخفضت درجة قلق المستقبل والعكس صحيح.

وتبدو هذه النتيجة منطقية ومتوقعة ومتسقة مع الإطار النظري لمفهوم النمو النفس اجتماعي وفاعليات الأنا، فإحساس الفرد بنتيجة الحل الايجابي لأزمات النمو، واكتسابه للفاعليات المرتبطة بها يكسبه سمات صحية تعمل على خفض مستوى قلق المستقبل، والعكس صحيح.

إذ تعد فاعليات الأنا التعبير النهائي لطبيعة النمو النفس اجتماعي (الغامدي، 2010 أ، ص. 06). كما أن حل الأزمات النفس اجتماعية واكتساب الأنا لفاعليتها، هو الذي يقود النمو النفس اجتماعي للفرد خلال المراحل الثمانية التي تغطي كل مراحل الحياة (Markstrom et al, 1997, p.706).

وجاءت هذه النتيجة أيضا متسقة مع ما أشارت إلية نتائج داسة (Markstrom et al, 1997; Markstrom & Marshall, 2007)، أثناء بناء مقياس فاعليات الأنا، والتي أشارت إلى القدرة التمييزية للمقياس، في علاقته الإيجابية مع بعض المتغيرات النفسية: تقييمات إنجاز الهوية assessments of identity achievement، وتقدير الذات self-esteem، والهدف من الحياة purpose in life، ومصدر الضبط الداخلي internal locus of control، والدور الجنسي sex roles. وعلاقته السلبية مع بعضها الآخر: اليأس hopelessness، وتشتت الهوية identity diffusion، وتعليق الهوية identity moratorium، والضيق الشخصي personal distress.

وأيدت النتائج أيضا، ما ذهب إليه بترسون وسيلجمان Peterson and Seligman في أن مفهوم فاعليات الأنا يعد من الخصائص الإيجابية، وأن ظهورها على يد إيركسون يعد من الإسهامات المهمة والمبكرة التي كان لها أثر على نظرية علم النفس الإيجابي والبحوث في مجاله، مؤكدين على أنه قدم منظور مهم للخصائص الايجابية ممثلا في مفهوم فاعليات أو قوة الأنا (as cited in Sinnott, 2013, p.233). وأيدت أيضا ما ذهب إليه (اسماعيلي ونويوة، 2017) في أن هناك ارتبط كبير بين مفاهيم نظرية إيركسون ومفهوم جودة الحياة، و التي بؤرة تركيز و اهتمام علم النفس الإيجابي، العلم الذي يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية المقدرة أو ذات القيمة مثل: الرفاهية الشخصية أو جودة الوجود الذاتي الشخصي، القناعة، والرضا(في الماضي)؛ الأمل والتفاؤل (في المستقبل)؛ التدفق والسعادة (في الحاضر)، وأيضا السمات الإيجابية للفرد: القدرة على الحب والعمل، البسالة والجرأة، مهارات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، الإحساس والتذوق الجمالي، المثابرة، التسامح، الأصالة، الانفتاح العقلي والتطلع للمستقبل، الشغف الروحي، الموهبة العالية، والحكمة. وأيضا فيما ذهبا إليه من أن تناول مفهوم الجودة من منطلق نظرية إريكسون النفس اجتماعية يمكن أن يقدم تفسيرا أكثر موضوعية وشمولية.

ومن جهة ثانية فقد أيدت هذه النتيجة ما أشارت إليه الدراسة الاستطلاعية في وجود علاقة عكسية بين النمو النفس اجتماعي وقلق المستقبل، $r(140) = -.591, p < 0.001$. وجاءت

النتائج متسقة أيضا مع ما أشارت إليه أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها، والتي درست متغيرات تم قياسها بمقاييس تنطلق من نفس الخلفية النظرية لمقياس فاعليات الأنا في علاقتها بقلق المستقبل أو الأنواع الأخرى للقلق(إذ أشار Zaleski (1996) ، وكريم (2010) إلى أن قلق المستقبل له ارتباط بمجالات القلق الأخرى مثل: قلق حالة وسمة، القلق الظاهر والخفي، القلق العام). فقد جاءت النتائج متسقة مع دراسة سليمان وعبد الله(1995) التي خلصت إلى وجود علاقة عكسية بين قوة الأنا والقلق الصريح لدى عينة من طلاب الجامعة، وأيضا متسقة مع دراسة خليل (2011) التي وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين الإيجابية(مقياس الايجابية يضم ثلاثة أبعاد: التوكيدية، الإبداع، قوة الأنا) وقلق المستقبل. ودراسة أبو فضة (2013) التي وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأزمة الهوية لدى المراهقين الصم، ودراسة كجيرستي، جين، مونيكا Lillevoll, Kroger, & Martinussen (2013) التي قاموا فيها بالتحليل البعدي لـ: 565 دراسة تناولت مفهوم حالات الهوية أجريت بين عامي 1966 و2005 ، وخلصوا فيها إلى أن الأفراد الذين هم في حالة الإنجاز achievement status لديهم درجات قلق أقل من تلك التي في حالات التشتت والتأجيل moratorium and diffusion statuses ، وجاءت النتائج أيضا متسقة مع دراسة راسكوفار (Rascovar, 2015) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين نمو الأنا وقلق السمة، لدى العينة من الجنسين تتراوح أعمارهم بين 18 و28 سنة.

ومن جانب ثاني فالدراسة الحالية سعت إلى دراسة متغير النمو النفس اجتماعي ممثلا في فاعليات الأنا باعتبار هذه الأخيرة، واحدة من المتغيرات المرتبط بالخصائص الصحية للفرد (الصحة النفسية)، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متسقة مع العديد من الدراسات التي خلصت إلى وجود علاقة عكسية بين المتغيرات المدروسة(تمثل الخصائص الصحية) والقلق أو قلق المستقبل، والتي منها دراسة أبو الهدى (2011) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وعكسية بين معنى الحياة وقلق المستقبل، ودراسة حسين (2012) التي أظهرت أن هناك ارتباط سالب ودال إحصائيا بين درجة قلق المستقبل ومستوى التوافق النفسي لدى الفتاة العانس، وفي نفس الاتجاه خلصت دراسة يوسفي (2013) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح، وأيضا دراسة عزب وعبيد ومرسي (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل ودرجاتهم على جميع أبعاد مقياس الجوانب النفسية والاجتماعية المنبئة بقلق المستقبل، وأيضا

مع دراسة العوض ونحيلي (2014) التي وجدت علاقة ارتباطية عكسية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، وأيضا مع دراسة العنزي (2015) التي أشارت النتائج فيها إلى توجد علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات.

في اتجاه أخر، تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين قوة الأنا ومستوى القلق، كدراسة سليمان وعبد الله (1996) والتي أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية لكنها غير دالة إحصائيا.

جانب ثالث من الدراسات أظهرت نتائج عكسية، فقد أظهرت نتائج دراسة بلان والحلح (2011) انه كلما ارتفع مستوى التوافق النفسي ارتفعت درجة قلق المستقبل. و أيضا دراسة جوغسان وتشانسيا (2015) Jogsan &Chhansiya التي خلصت إلى وجود علاقة طردية بين القلق وقوة الأنا.

ويبدو أن التعارض في نتائج الدراسات السابقة يمكن أن نعزوه إلى الاختلاف في أدوات القياس أو الطرق المنهجية المستخدمة في الدراسة أو محدودية عدد أفراد العينة في بعض الدراسات أو فئة العينة المدروسة أو السياق الظرفي الذي تمت فيه الدراسة.

فنتائج دراسة بلان والحلح (2011) مثلا قد ترجع لتأثير الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية التي شهدتها سوريا في تلك الفترة، والتي استفتح بها الباحثان دراستهما واعتبراها من العوامل التي يمكن أن تستثير قلق المستقبل لدى الأفراد. خاصة وأن الظروف الغير مستقرة في البيئة تستدعي من الفرد القلق الحقيقي من ما هو قادم.

11.8 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

نصت الفرضية الثامنة على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة".

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات مقياس مصدر الضبط ودرجات مقياس قلق المستقبل لدى أفراد العينة، وأسفرت النتائج مايلي:

جدول 11.8. العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل

الدرجة الكلية	مصدر الضبط	(*Sig*)	r^2	حجم الأثر
قلق المستقبل	.311	0.000**	0.096	متوسط

**. دال عند $p < .001$

يتضح من خلال الجدول 11.8 أن هناك ارتباط موجب ضعيف بين الدرجة الكلية لمصدر الضبط والدرجة الكلية لقلق المستقبل، وبمستوى حجم أثر متوسط، $r(368) = .311, p < 0.001, r^2 = 0.096$.

وتشير قيمة حجم الأثر r^2 إلى أن هناك تأثير متوسط لدرجة مصدر الضبط على درجة قلق المستقبل، وتعني هذه القيمة بحسب تعريف كوهين(Cohen, 1988, p.80) للتأثير المتوسط في العلاقة الخطية بين متغيرين أن(9٪) من التباين في المتغير التابع (قلق المستقبل) تعزى لمتغير مستقل (مصدر الضبط).

وبناءا على ما تقدم يمكن القول أنه تم قبول الفرضية الثامنة، وعليه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند $p < .001$ بين مصدر الضبط وقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، وهي علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة، أي أنه كلما ارتفعت درجة مصدر الضبط كلما ارتفعت درجة قلق المستقبل والعكس صحيح.

وتبدو هذه النتيجة منطقية ومتوقعة ومتسقة مع الإطار النظري لمفهوم مصدر الضبط، فذو الضبط الداخلي يدركون أنهم هم المسؤولون عن نتائج سلوكهم، وهو ما يقلل من مستوى قلقهم مما سيحدث في المستقبل، في حين أن من يعتقدون في الضبط الخارجي يدركون أن أحداث الحياة لا تتوقف أو تعتمد على سلوكهم فقط، بل أنها ترتبط بعوامل خارجية ومستقلة عن ذواتهم، وهو ما يترتب عنه قلق وتوجس من الأحداث المستقبلية.

وقد جاءت النتائج متسقة مع ما ذهب إليه الكثير من الباحثين في أن التوقع، وهو دافع معرفي، يعد عاملا أساسيا لنشوء القلق. فلقد ثبت أن الأشخاص القلقين تنقصهم الفاعلية في استبصارهم بالواقع، وفهمهم للأحداث البيئية والسيطرة عليها. ويحملون توقعات سلبية عن إمكاناتهم الشخصية في ضبط أسباب الحصول على التعزيزات، وهذا نتيجة للتوتر الذي ينتابهم بصورة مزمنة. (معمرية، 2012، ص. 89).

وقد أيدت نتائج الدراسة أيضا، ما ذهب إليه معظم الأطباء النفسيين حين تبنوا طريقة العلاج المعتمد على زيادة الاعتقاد في الضبط الداخلي إيمانا منهم بالعلاقة الطردية بين ارتفاع درجة مصدر الضبط ودرجة الاضطراب النفسي (سليمان وعبد الله، 1996، 100).

من جهة ثانية اتفقت النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة ارتشر Archer (1979) في أن هناك دلائل على العلاقة الطردية بين مصدر الضبط وقلق السمة، فمن بين 21 دراسة أجريت بين سنة 1966 و1977، كانت 18 منها تشير إلى علاقة ذات دلالة إحصائية. وأيضا متسقة

مع نتائج دراسة باكت Paquet (2006) التي أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة عكسية بين كل من مصدر الضبط الداخلي والقلق $r(120) = -.36, p = .01$ ، ودراسة شعلة (2010) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين وجهة الضبط الداخلية وقلق الاختبار- $r(100) = -.61, p = .01$، وأيضا دراسة أبو الهدى (2011) التي خلصت إلى أن هناك علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين جهة الضبط وقلق المستقبل $r(313) = -.435, p = .01$، وجاءت متسقة أيضا مع النتائج التي أسفرت عليها دراسة راستجر وهيدر Rastegar&Heidari (2013) في أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط الداخلي والقلق الاختبار، وكانت علاقة عكسية بين مصدر الضبط الداخلي والقلق الاختبار $r(100) = -.29, p = .01$، وعلاقة طردية بين مصدر الضبط الخارجي والقلق الاختبار $r(100) = .39, p = .01$.

وأيدت هذه النتيجة أيضا ما أشارت إليه الدراسة الاستطلاعية في وجود علاقة طردية بين مصدر الضبط وقلق المستقبل، $r(140) = .311, p < 0.001$.

ويبدو أن نتائج الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ما أشارت إليه أغلب الدراسات السابقة التي تم عرضها، والتي درست العلاقة بين مصدر الضبط وقلق المستقبل أو أحد أنواع القلق الأخرى، قد أشارت إلى أن مقدار العلاقة مع مصدر الضبط لم يخرج عن المجال الذي خلص إليه Archer (1979) في دراسته، والذي يتراوح في الغالب ($r = .30$ و $r = .40$).

في اتجاه أخر، تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين مصدر الضبط والقلق، كدراسة سليمان وعبد الله (1996) التي لم تجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين موضع الضبط (الداخلي- الخارجي) ومستوى القلق، ودراسة فارد وخسروفي(2015) Fard & Khosravi التي أظهرت النتائج فيها أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط (الداخلي- الخارجي) والقلق التنافسي.

ويمكن أن نعزو نتائج الدراسات التي لم تتضح العلاقة فيها إلى ما أشار إليه (Archer 1979,) في أنه يجب أخذ السياق الظرفي الذي يقاس فيه القلق بعين الاعتبار.

استنتاج عام : من خلال ما توصلت اليه النتائج، تبين لنا ان عينة الدراسة تتمتع بما يلي:

متوسط العينة على مقياس فاعليات الأنا أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس.

لدى العينة مصدر ضبط داخلي.

متوسط العينة على مقياس قلق المستقبل أقل من المتوسط الفرضي للمقياس.

لم تظهر الدراسة وجود فروق في المتغيرات المدروسة تعزى لمتغيرات (الجنس، الشعبة الدراسية). وهو ما يشير إلى أن الفروق التي تستند إلى الاختلاف على أساس الجنس كمتغير بيولوجي قد تلاشت، فكلا الجنسين يتعرض لنفس الظروف ولديه نفس المسؤوليات والحقوق فقد أصبح ينظر للفرد من خلال ما يقدمه من خدمات للمجتمع لا من حيث جنسه ذكرا كان أم أنثى، بالإضافة إلى أن المجتمع يقدم خدماته لكل أفراده على قدم المساواة. أما فيما يخص عدم وجود فروق تعزى لمتغير الشعبة، فهذه النتيجة تشير إلى تلاشي النظرة الدونية إلى الشعب الأدبية باعتبارها ترتبط بانخفاض درجات التحصيل الدراسي، وحل محلها انتشار اختيار الأفراد للشعب الأدبية على أساس أهداف واضحة، وميول شخصية، وقد يرجع هذا إلى انتشار الوعي لدى المجتمع بعدما أضحى أغلب عناصره من المتعلمين، وكذلك إدراك العائلات والأفراد على حد السواء بأثر الميول و مستوى القدرات على النجاح في كلتا الشعبتين.

وجود ارتباط سالب متوسط بين الدرجة الكلية للنمو النفس اجتماعي(فاعليات الأنا) والدرجة الكلية لقلق المستقبل وبمستوى حجم أثر كبير. وهي نتيجة نجد لها مساندة سواءا في التراث النظري المرتبط بنظرية النمو النفس اجتماعي لإريكسون، وهذه النتيجة تؤكد أن إكتساب النمو النفس اجتماعي السوي يساهم في التمتع بمناعية نفسية ضد قلق المستقل تحديدا والاضطرابات النفسية الأخرى بصفة عامة. خاصة وأن إريكسون يؤكد على أهمية النمو النفس اجتماعي لتطوير الخصائص الصحية للفرد ، كما يؤمن بإمكانية تدارك ما فات خلال دورة الحياة.

وجود ارتباط موجب ضعيف بين الدرجة الكلية لمصدر الضبط والدرجة الكلية لقلق المستقبل، وبمستوى حجم أثر متوسط. وهي النتيجة التي اتسقت مع أشار إليه التراث النظري المرتبط بمفهوم مصدر الضبط، وهذه النتيجة تؤكد على أهمية تنمية الاعتقاد في الضبط الداخلي لدى المراهقين بصفة خاصة، وبقية أفراد المجتمع بصفة عامة، بالنظر لما يقدمه هذا التوجه من مناعة نفسية ضد قلق المستقبل والاضطرابات الأخرى.

خاتمة

عموما يمكن القول بأن المراهق المتمدرس لديه مستوى قلق مستقبل أقل من المتوسط، وهو ما يشير الى أنه يتسم بمجموعة من الخصائص النفسية التي ساهمت في خفض مستوى قلق المستقبل لديه. إذ أن نجاحه في حل أزمات النمو واكتساب فاعليات الأنا في المراحل السابقة وتحقيق نمو نفس اجتماعي سوي، بالإضافة الى أن مصدر الضبط الداخلي لديه، قد ساهم في تنمية شخصيه والوقاية من الاضطراب النفسي. ومن هنا تبرز أهمية إعداد الناشئة بطريقة تسمح لهم بنمو نفسي سليم، من خلال الاهتمام بحاجاتهم النفسية في أثناء نموهم النفسي، بغية إحداث التوازن والاتساق بين هذه الحاجات ومتطلبات المجتمع؛ وهو الدور المنوط بالأسرة والمجتمع بمؤسساته على حد السواء. كما أن إدراك الفرد لدوره في نتائج سلوك يكسبه أنماط سلوكية إيجابية.

وعليه يمكن القول بأن النمو النفس اجتماعي متمثلا في فاعليات الأنا، ومصدر الضبط الداخلي يعدان من المتغيرات النفسية التي تكسب الفرد مناعة نفسية ضد قلق المستقبل والاضطرابات الأخرى، الأمر الذي يجعل منهما موضوعا خصبا للدراسة.

الاقتراحات

تبعا لما توصلت إليه الدراسة الحالية، وفي سبيل الوصول إلى نتائج أحسن نقترح مايلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول النمو النفس اجتماعي ومصدر الضبط في ضوء متغيرات أخرى، و لدى فئات أخرى.
- بناء برامج علاجية وإرشادية تستند على مفهومي النمو النفس اجتماعي ومصدر الضبط.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. ابراهيم، عبد الرحمان.(2010، صيف، خريف). المراهقة والبحث عن الهوية. *مجلة العلوم النفسية العربية*، 27& 28 ، 66-68.

2. ابن منظور، محمد بن مكرم(ت 711ه).(1993). *لسان العرب*(ط.3). بيروت: دار صادر، 15ج.

3. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والختاتنة، سامي محسن. (2011).*علم نفس النمو. عمان*: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

4. ابو الهدى، ابراهيم محمود. (2011). دراسة سيكومترية اكلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط، لدى عينة من المعاقين بصريا والمبصرين. *مجلة كلية التربية جامعة عين الشمس*، 3(35)، 789-822.

5. أبو سكران، عبد الله يوسف (2009). *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

6. أبو فضة، خالد عمر. (2013). *قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظات* غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، غزة.

7. أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1989). تقنين مقياس الضبط الداخلي – الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة ابو ناهية. *مجلة علم النفس*، 9، 113-122.

8. اسماعيلي، يامنة ة نويوة، فيصل. (2017). مفهوم جودة الحياة نظرية النمو النفس اجتماعي لإريكسون، في روبي محمد (منسقا)، *دراسات في جودة الحياة لدى مرضى السكري* (ع2 ، 76-89). المسيلة: سلسلة الكتب الأكاديمية لكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضيلف بالمسيلة.

9. الأشول، عادل عز الدين. (1998). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

10. آل جابر، محمد بن عبده محمد.(2010). *النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

11. الامارة، اسعد شريف مجدي.(2013). دراسة نفسية لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الرابعة الجامعية. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 5 (12)، 263- 279.

12. الامامي، عباس ناجي صفاء. (2010). *علاقة سمة التفاؤل والتشاؤم بقلق المستقبل لشباب الجالية العربية في الدانمارك مدينة ألبورك*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والتربية، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، الدانمارك.

13. أمحمدي، على. (2013).*الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

14. انجلر، باربرا.(1991). *مدخل إلى نظريات الشخصية*، ت فهد بن عبد الله بن دليم. الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

15. الانصاري، بدر محمد. (2004). القلق لدى الشباب في بعض الدول العربية دراسة ثقافية مقارنة. *دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين القاهرة*، 14(3)، 337-370.

16. البارقي، طلال هيازع حسن. (2012). *واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للبحوث المنشورة بمجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية في المدة من 1425 - 1430هـ*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

17. بدوي، عائشة وزكور، مفيدة. (2010). مركز ضبط علاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح*، 3 عدد خاص، 409-427

18. بدوي، عبد الرحمان. (1977). *مناهج البحث العلمي*(ط.3.). الكويت: وكالة المطبوعات.

19. البعاج، رؤى مهدي جابر.(2011). *فاعلية الذات وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلاب الجامعة*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد.

20. بلان، كمال، والحلح، سمر. (2011). العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في ريف دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 33(3)، 145-162.

21. بلحاج، عبد الكريم. (1999). مفهوم مركز الضبط في علم النفس الاجتماعي. *مجلة علوم التربية*، 16، 54-65.

22. بلحاج، فروجة.(2011). *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة ملود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

23. بن الطاهر، التيجاني.(2010، ديسمبر). مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيين وعلاقتها بقلق المستقبل. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة*، 1، 262-285.

24. بني خالد، محمد سليمان. (2007). الهوية الذاتية : دراسة مقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل (المرتفع/ المتدني) في ضوء نظرية إريكسون النفسية. *مجلة جامعة الأزهر-غزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، 9(1)، 335-350.

25. بني يونس، محمد محمود. (2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 34 (1)، 15-31.

26. بواللیف، أمال. (2010). *مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار- عنابة، الجزائر.

27. بوزيد، ابراهيم. (2009). *علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية الاداب والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

28. توفيق، سميحة كرم، وسليمان، عبد الرحمان السيد. (1995). علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار (دراسة عبر ثقافية). *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، 4(8)، 59-91.

29. جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (1988). معجم علم النفس والطب النفسي، ج1. القاهرة: دار النهضة العربية.

30. جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (1990). معجم *علم النفس والطب النفسي*، ج3. القاهرة: دار النهضة العربية.

31. جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (1993). معجم *علم النفس والطب النفسي*، ج6. القاهرة: دار النهضة العربية.

32. جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين. (1995). معجم *علم النفس والطب النفسي*، ج7. القاهرة: دار النهضة العربية.

33. جبر، أحمد محمود. (2012).*العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبه الجامعات الفلسطينية، بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.

34. الجبوري، محمد عبد الهادي. (2013). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الاكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح، الاكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجا*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب والتربية، الاكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، الدانمارك.

35. جلال، سعد. (1985). *الطفولة والمراهقة* (ط2.). الإسكندرية، مصر: دار الفكر العربي.

36. الحارثي، مستورة بنت زهيميل.(2011). *بناء الشخصية وفق نموذج إريكسون وعلاقته بالاغتراب والسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء دور التربية من الايتام واللقطاء وعينة من العاديين بمرحلة المراهقة بمكة المكرمة*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

37. الحربي، تهاني بنت محمد.(2014) *القلق من المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

38. حسين، ذهبية. (2012). *قلق المستقبل لدى الفتاة العانس وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

39. الخطيب، جمال. (1995). *تعديل السلوك الإنساني*(ط3.). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

40. الخفاف، إيمان عباس 2013.). *الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعاليا*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

41. خليل، عفراء ابراهيم. (2011). مستوى الإيجابية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة. *دراسات، العلوم التربوية*، 38 (3)، ص ص 942-964.

42. دخل الله، ايوب. (2015). *علم النفس التربوي –الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية*.بيروت: دار الكتب العلمية.

43. دروزه، أفنان نظير. (2006). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 15(1)، 443-464.

44. رحمين ، امينة. (2015). *قلق المستقبل عند طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

45. زاهد، رانية عبد العزيز محمد. (2009). *علاقة النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح: دراسة مقارنة لعينة من الجانحات وغير الجانحات، بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

46. الزعبي، أحمد محمد. (2010). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار زهران.

47. الزغول، عماد عبد الرحيم والهنداوي، علي فالح. (2014). *مدخل إلى علم النفس* (ط.8). العين: دار الكتاب الجامعي.

48. الزغول، عماد عبد الرحيم. (2006). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

49. زهران، حامد عبد السلام. (1986) *علم نقس النمو الطفولة والمراهقة*. القاهرة: دار المعارف.

50. الزهراني، نجمة عبد الله محمد. (2005).*النمو النفس – اجتماعي وفق نظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

51. زيدان، محمد مصطفى.(1972). *النمو النفسي للطفل و المراهق و اسس الصحة النفسية*. ليبيا: منشورات الجامعة الليبية، كلية اللغة العربية و الدراسات الاسلامية.

52. سايح، زليخة.(2015). *علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. مذكرة ماجستير غير منشورة.* كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة ابي بكر بلقائد تلمسان.

53. سرحان، عبير ابراهيم. (1996). *العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين فيالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

54. سري، جلال محمد. (2000). *علم النفس العلاجي* (ط 2.). القاهرة: عالم الكتب.

55. سليمان، عبد الرحمان سيد وعبد الله، هشام ابراهيم. (1995). مدى قدرة مقياس بارون لقوة الانا على التنبؤ بمستويات القلق لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 3 (19). 19- 71.

56. سليمان، عبد الرحمان سيد وعبد الله، هشام ابراهيم. (1996). دراسة لموقع الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، 5 (9). 95- 133.

57. الشبيكات، محمد سلمان. (2003). *تقييم فاعلية برنامج اليونيسيف للتوعية الوالدية في منطقة النصر في عمان الشرقية*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

58. شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

59. شعلة، الجميل محمد عبد السميع.(2010). اثر التفاعل بين مفهوم الذات الاكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الاكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني بكلية المعلمين جامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية –جامعة عين شمس*، 3(34)، 393–437.

60. شقير، زينب (2005). *مقياس قلق المستقبل*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

61. شقير،زينب محمود و عماشة، سناء حسن والقرشي، خديجة ضيف الله .(2012). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)* ،2(32)، 92–132.

62. شويعل، يزيد. (2013). *التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمركز الضبط وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2 ، الجزائر.

63. الشيباني، بدر ابراهيم.(2000). *سيكولوجية النمو (تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة)*. الجابرية: دار الوراقين للنشر والتوزيع.

64. الصدفي، رولا مجدي هشام. (2013). *المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى زوجات الشهداء والارامل، بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

65. طالب، محمد عبد العزيز. (2013، ديسمبر): قلق المستقبل لدى طلبة الجامعات السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات. *دراسات نفسية*، 12، 59-101.

66. الظلافيع, جبران مداوي.(2016). *قلق المستقبل وعلاقته بالاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

67. عامود، بدر الدين. (2001). *علم النفس في القرن العشرين*، ج 1. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

68. عبد الرحمان، سعد. (1998). *القياس النفسي: النظرية والتطبيق*(ط 3.). القاهرة: دار الفكر العربي.

69. عبد المعطي، حسن مصطفى، وهدى محمد، قناوي. (2001). *علم نفس النمو*، ج1. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

70. عبدالخالق، أحمد محمد (1987). *قلق الموت*. الكويت: عالم المعرفة.

71. عبيدات، محمد؛ وابو نصار، محمد؛ ومبيضين، عقلة. (1999). *منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات*(ط2.). الجبهية: دار وائل للطباعة والنشر.

72. عثمان، فاروق السيد. (2001). *القلق وادارة الضغوط النفسية*(ط1.). القاهرة: دار الفكر العربي.

73. عزب، حسام الدين محمود وعبيد، معتز محمد ومرسي، علي مرسي محمد.(2014) . دراسة تنبؤية للجوانب النفسية والاجتماعية ذات العلاقة بقلق المستقبل لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس*، 38(3)، 849-862.

74. عزوز، اسمهان وجبالي، نور الدين. (2014). مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 19، 210-225.

75. عطية، محمود. (2010). *ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

76. عكاشة، أحمد. (2003). *الطب النفسي المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

77. علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*(ط1.). القاهرة: دار الفكر العربي.

78. على، عبد الكريم سليم.(2005). فروق النوع في موقع الضبط. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*. 12(8)، 50-75.

79. عليان، ربحي مصطفى، وغنيم، عضمان محمد.(2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق*. عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع.

80. عماره الزين عباس. (2006). *مدخل الي الطب النفسي*. الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية، العدد 5: شبكة العلوم النفسية العربية.

81. عمر، أحمد مختار. (2008)، *معجم اللغة العربية المعاصرة*(ط1.). القاهرة، مصر: عالم الكتاب.

82. العمري ، علي بن سعيد. (2008). *نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي، لدى عينة من الذكور والاناث من سن المراهقة حتى الرشد، بمدينة أبها بمنطقة عسير*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

83. العنزي، خالد بن الحمدي هدمول. (2010). *ادراك القبول – الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل، لدي عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

84. العنزي، مصلح بن عبيد .(2015). *قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين*. مذكرة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

85. العوض، مهدي عناد، ونحيلي، علي.(2014). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، 36(25)، 71-102

86. عويضة، كامل محمد محمد. (1996). *رحلة في علم النفس*(ط1.). بيروت: دار الكتب العلمية.

87. عويضة، منصور بن محمد بن علي .(2015). *قلق المستقبل المهني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة العلا*. مذكرة ماجشتير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة ام القرى، السعودية.

88. العيسوي، عبد الرحمان. (1984)، *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. الاسكندرية: دار الفكر العربي.

89. الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2010، أ). *مقياس فعاليات الأنا، مقياس لتقييم نمو فعاليات الأنا من منظور إريكسون*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

90. الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2010، ب). *مقياس النمو النفس اجتماعي، مقياس لتقييم طبيعة حل أزمات النمو وفق نظرية إريكسون*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

91. الغامدي، سعد حسن آل عبد الفتاح. (2003). *مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية: دراسة حالة، مقياس ليكرت*. رسالة ماجستير غير منشورة. كيلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

92. غريب، عبد الفتاح غريب .(2004). *الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين في بحوث في الصحة النفسية*،الجزء الثالث.القاهرة:الانجلو المصرية.

93. غسيري، يمينة.(2016). *وجهة الضبط الزواجي وعلاقته بكل من مصدر الضبط العام وبعض المتغيرات التفاعلية في العلاقة الزواجية*. مذكرة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيذر –بسكرة–الجزائر.

94. الغصين، سائدة جمال محمد.(2008). *النمو النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين.

95. الفاعوري، ايهم. (2007). *قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة والعادين*. دراسة غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

96. فرحان، عمار عوض. (2002). *مركز التحكم وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي للمراهقين، دراسة مقارنة لعينتين عربيتين*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الجزائر، الجزائر.

97. فرويد، س. (1979). *الكف والعرض والقلق*، ت محمد عثمان نجاتي (ط4.). القاهرة: دار الشروق. (العمل الأصلي نشر سنة 1926).

98. فرويد، سيجموند وشتيكل، وليم.(ب ت). *الكبت تحليل نفسي*، ت علي السيد حضارة، القاهرة: مكتبة الشعبة.

99. فليح، ميادة عبد الرحمن. (2013). قلق المستقبل وعلاقته بخصائص رسوم طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة الباحث جامعة كربلاء العراق*، 3 (1)، 103–133 .

100. فهمي، مصطفى.(1995). *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف*(ط3.). القاهرة: مكتبة الخانجي.

101. فيرز، إي جيري. (1986). نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، ت علي حسين حجاج، في جورج ام غازدا وريموندجي كورسيني (محرران). *نظريات التعلم دراسة مقارنة* (ج2). (ص ص 185–257). الكويت: عالم المعرفة.

102. القاضي، وفاء محمد احميدان. (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية غزة، غزة.

103. القحطاني، تركية جبران. (2008). *فاعليات الأنا وفق نظرية إريكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

104. القحطاني، سارة محمد عبدالله المعصوب. (2008أ). *دور ممارسة الألعاب في خفض القلق لذوي الإعاقات الجسدية الحركية، بمؤسسة رعاية الأطفال المشلولين بالطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

105. قصيبات، سعاد هشام عبد السلام.(2007). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. مصراتة: دار مصراتة للكتاب.

106. كابلن، ل.ج. (1998). *المراهقة وداعا ايتها المراهقة*. ت أحمد رمو. دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة، الدراسات النفسية(41).

107. كريم، عادل شكري. (2010). قلق المستقبل المتعدد وعلاقته بالقلق العام لدى عينتين من المصريين والكويتيين من طلاب الجامعة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 8(2)، 178-222.

108. كوزين، بيتر. (2010). البحث عن الهوية " الهوية و تشتتها في حياة ليريك ايريكسون وأعماله" ، ت سامر جميل رضوان. العين: دار الكتاب العربي.

109. المالكي، رانيا معتوق محمد. (2011). *فاعليات الأنا وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من السعوديات في مدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

110. مجمع اللغة العربية. (ب ت). *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار الدعوة.

111. مجيد، سوسن شاكر.(2012). *قلق المستقبل: مفهومه مظاهره اسبابه تأثيره على شخصية الفرد*، الحوار المتمدن، 3728، على الرابط: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=307778

112. محمد، مجدة أحمد محمود. (2002، يوليه- سبتمبر). وجهة الضبط والاضطراب النفسي. *حوليات آداب عين شمس*، 30، 371-426.

113. محمد، هبة مؤيد. (2010). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد*، 26 &27، 321-379.

114. محمود، ابراهيم وجيه.(1981). *المراهقة خصائصها و مشكلاتها*. القاهرة: دار المعارف.

115. محمود، هويدة حنفي، وفراج، محمد لأنور ابراهيم. (2006). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة، *مجلة كلية التربية- جامعة الاسكندرية*، 16(2)، 61-154.

116. مخائيل، امطانيوس. (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة و سمة على عينات من طلبة الجامعات السورية. *مجلة جامعة دمشق*، 19(2)،11-71.

117. مدور، مليكة. (2005). *وجهة الضبط وعلاقتها بانماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة الجاج لخضر –باتنة، الجزائر.

118. مريم، سليم. (2002). *علم نفس النمو*. بيروت: دار النهضة العربية.

119. مسعود، جبران.(1992). *الرائد معجم لغوي عصري*(ط7.). بيروت: دار العلم للملايين.

120. مسعود، سناء منير. (2006). *بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين*، ملخص مذكرة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

121. مسكين، عبد الله. (2012). *مصدر الضبط –حسب نظرية التعلم الإجتماعي بالتوقع وقيمة التعزز لروتر- وعلاقته بالتوافق النفسي*. مذكرة ما جستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

122. المصري، نيقين عبد الرحمان. (2011). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الاكاديمي، لدى عينه من طلبة جامعة الازهر*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

123. معمرية، بشير (2012) . *مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي : دراسة ميدانية*. الجزائر: دار الخلدونية.

124. معمرية، بشير وماحي، ابراهيم. (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 4، 14- 25.

125. معوض، خليل ميخائيل.(1981). *دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح)*، دار المعارف: القاهرة، مصر.

126. المهداوي، عبد الله محمد. (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بوجهة الضبط لدي عينة من الطلاب المتفقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانية بمدينة تبوك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 5(9)، 2-16.

127. المومني، محمد أحمد، ونعيم، مازن محمود. (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(2)، 173-185.

128. نبيل، موسى. (2002). موسوعة مشاهير العالم ج2. بيروت: دار الصداقة العربية.

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

130. النيال، مايسة أحمد.(1994). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر. *حولية كلية التربية جامعة قطر*، 10، 539-569.

131. هدية، فؤادة (2004). المراهقة نظرة نقدية. *مجلة الطفولة والتنمية*،4 (13)، 141-151.

132. ونجن، سميرة.(2017). *إسهام الأسرة التربوي في تفوق الأبناء دراسيا: دراسة ميدانية على عينة من أسر متفوقي إكماليات مدينة بسكرة*. مذكرة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر –بسكرة–، الجزائر.

133. ويلليس، جيمس و ج.أ، ماركس(1986). *الموجز الارشادي عن الأمراض النفسية*، ت محمد عماد فضلي. الكويت: المركز العربي للوثائق والمطبوعات.

134. يوسفي، دلال. (2013). *القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة ميدانية ببعض الثانويات المتواجدة ببلدية المسيلة*. مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر.

المراجع باللغة الاجنبية:

135. *A modern dictionary of the English language*(2en ed.) (MDEL) .(1911). London: Macmillan Publishers.

136. American Psychological Association (apa) . (2013). *APA dictionary of clinical psychology*. Washington, DC: Author.

137. American Psychological Association. (2010*). Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

138. Archer, R. P. (1979) *Relationships Between Locus of Control and Anxiety*, Journal

139. Bhatia. M. S.(2009). Dictionary of Psychology and Allied Sciences. , New Delhi: New Age International (P) Ltd Publishers

140. Chhansiya Balvant M., & Jogsan Yogesh A. (2015). Ego Strength and Anxiety among Working and Non-working Women. *The International Journal of Indian Psychology*, 2 (4), 16-23.

141. Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.

142. Dubois, N. (1997) Scales and Questionnaires Measuring Internal Vs. External Causal Explanations in Organizational Contexts. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6(1), 25-35,

143. Dubois, Nicole.(1985). Contribution à l'étude de la dimensionalité du concept de locus of control (LOC). *L'année psychologique* , 85 (1), 27-40.

144. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton

145. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton

146. Fard, F.D., & Khosravi, A.A. (2015). Relationship Between Internal And External Locus Of Control With Competitive Anxiety Of Man Athletes. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(s2), 806-810.

147. Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2011). *La Situation des enfants dans le monde 2011*. New York, NY : UNICEF

148. Freeman, M.(2001). *The Contribution of Faith and Ego Strength to the Prediction of GPA among High School Students*. Doctor of Philosophy in Human Development thesis. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

149. Gregory, W. L.(1981). Expectancies for controllability، performance attributions, and behavior. In H. M. Lefcourt (Eds.), *Research with the Locus of Control Construct* (vol.1, pp.67-124). New York, London: Academic Press.

150. Hall, g. S. (1904). *Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology sex, crime, religion and education* (vol.1). New york: d. Appleton and company.

151. Lefcourt, H. M (Eds.). (1984). *Research with the Locus of Control Construct. Extensions and Limitations* (vol.3). Florida, London: Academic Press.

152. Hoare, C.C. (2002). *Erikson on Development in Adulthood: New Insights from the Unpublished Papers*. New York : Oxford University Press.

153. *Internal Versus External Control of Reinforcement:A Case History of a Variable*

154. Cohen, J.(1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2en ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

155. Lillevoll, K. R. , Kroger, J. , & Martinussen, M. (2013) Identity Status and Anxiety: A Meta-Analysis. *An International Journal of Theory and Research*, 13(3), 214-227.

156. Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

157. Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1، pp. 15-63). New York: Academic Press.

158. Levy-Warren, M.H. (2004).*The adolescent journey : development, identity formation, and psychotherapy*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

159. Macnow, A. S (Ed.).(2016). *mcat behavioral sciences review*. New York: Kaplan Publishing.

160. Markstrom, C. A., & Marshall, S. K. (2007). The psychosocial inventory of ego strengths: Examination of theory and psychometric properties. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 63-79.

161. Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner, B., & Berman, B. C. (1997). The Psychosocial Inventory of Ego Strengths: Development and validation of a new Eriksonian measure. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 705–732.

162. Matsumoto, D (Ed.). (2009). *The Cambridge Dictionary Of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press

163. Miller, P. H.(2011). *Theories of Developmental Psychology* (5th ed.). New York: Worth Publishers.

164. Paquet,Y.(2006). Relation Entre Locus Of Control، Désir De Contrôle Et Anxiété. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 3(16)، 97-102.

165. Rascovar, Alexander M. (2015). *Ego development and anxiety during emerging adulthood*. Masters Thesis. Dissertations, and Projects, Paper671 , Availabe at http://scholarworks.smith.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1748&context=theses

166. Rastegar, M., & Heidari, N. (2013). The Relationship between Locus of Control, Test Anxiety, and Religious Orientation among Iranian EFL Students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3(1), 73-78.

167. Rotter, J.B.(1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.

168. Rotter, J.B.(1975). Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Versus External Control of Reinforcement. *journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1),56-67.
169. Rotter, J.B.(1990). Internal Versus External Control of Reinforcement:A Case History of a Variable. *American Psychologist* , 45(4),489-493.
170. Rotter، J. B.، & Mulry، R. C.(1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 598-604.
171. Rousseau, J.J. (1762). *Emile Ou De L'éducation*(Tome Second.). Amsterdam: Jean Néaulme Libraire.
172. Schultz, D. P.& Schultz, S. E. (2013). *Theories of Personality* (10th ed.). Belmont: Wadsworth
173. Seginer, R. (2009). Future Orientation: Developmental and Ecological Perspectives. In D .H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *The Springer Series on Human Exceptionality*. New York, NY: Springer.
174. Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (9th ed.).Belmont, CA: Wadsworth.
175. Sink, C. A.& Stroh, H. R.(2006, Jun). Practical Significance: The Use of Effect Sizes in School Counseling Research. *Professional School Counseling*, 9 (5), p401-411.
176. Sinnott, J. D. (2013). *Positive Psychology*. New York: Springer.
177. Stolerman, I.P. & Price, L.H. (eds.). (2015). *Encyclopedia of Psychopharmacology*(2nd ed.). Berlin Heidelberg :Springer-Verlag.
178. Tanveer, H. K. (2016). *Emotional Intelligence, Social Intelligence, Locus of Control in Relation to Stress Management in Adolescents*. Russian Federation: Ashok Yakkaldevi.
179. United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA). (nd).*Definition Of Youth*. Retrieved from: http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf
180. Vagg, P. R., Spielberger, C. D., & O'Hearn, T. P. (1980). Is the state-trait anxiety inventory multidimensional?. *Personality and Individual Differences*, 1(3), 207-214.
181. Wurdeman. M (2015). *Impact of Abuse Throughout a Child's Psychological Development*. Winona State University. Retrieved from : http://www.winona.edu/counseloreducation/media/impact%20of%20abuse.pdf
182. Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: concept, measurement, and preliminary research. Personal Individual Difference. *Elsevier Science*, 21(2), 165-174..
183. Zock,H. (1990). *A psychology of ultimate concern : Erik H. Erikson's contribution to the psychology of religion*. Amsterdam ; Atlanta, GA : Rodopi Press.

الملاحق

طلب التماس مساعدة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم:...../ ق.ع.ن/ك.ع.إ.إ.ج/2015

المسيلة في : 06 ديسمبر 2015

إلى السيد:...مدير المركز الجامعي
المسيلة

الموضوع: طلب التماس مساعدة

في اطار تثمين البحوث النظرية والميدانية، وخدمة للمجتمع المحلي يشرفنا أن نلتمس من سيادتكم المحترمة تقديم يد المساعدة والعون للطلبة المذكورين في الجدول أدناه في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها ولكم جزيل الشكر على تعاونكم معنا مسبقا.

موضوع البحث:

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	فيصل بوبوة	1978/06/12 بالحامد	D-PS/3C/05/14
02			
03			

في الفترة الممتدة من : ...06../12../2015م إلى:...../...../2015م

في انتظار ردكم الذي نتمنى أن يكون ايجابيا لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس
أ.د/ عمر رزقي

الترخيص باجراء بحث ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: / 2015

المسيلة في: 08 / 12 / 2015
مديـــر التربيـــــة
إلى السادة:
مدير ثانويات بلدية المسيلة

الموضوع: ترخيـص بإجـــراء (بحث ميداني) .
بنـــاء علـى جامعة محمد بوضياف بالمسيلة – العلوم الانسانية و الاجتماعية / قسم علم النفس
بتاريخ 06 / 12 / 2015
يرخص للطالبة:

الرقم	الاسـم واللقـب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	**نويوة فيصل**	**12 / 06 / 1978 بالمعاضيد**	**D.PS / 3C / 05 / 14**

بالدخول إلى ثانويات بلدية المسيلة
خلال الفترة الممتدة من : 2016/01/04. إلى 2016/02/04.
لإجراء : (بحث ميداني) في المحـــاور التاليـــة : نمو النفس اجتماعي (فاعليات الآنا) و مصدر الضبط و علاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية.
مع احترامهم للشروط التالية:

1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطر
2- ق إلى ما يمس السر المهني .
3- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
4- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
5- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
6- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبـال اتخـاذ كل الترتيبات اللازمـة لانجـاز العمليـة في ظروف عاديـة طبقـا للتوجيهات الأنفـــة الذكـر.

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

بن السراج بلقـــاسم

الاتصال مستشار التربية
إزاوي إبراهيم

اتصال بالنائم من أجل
وضع محفظ على على

الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

رقم: 160 / 2016

المسيلة في: 01 / 02 / 2016
مدير التربية
إلى السادة
- مديري الثانويات / بلدية المسيلة

الموضوع: ترخيص بإجراء (بحث ميداني)

بناء على طلب المعني و مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة – كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية / قسم علم النفس بتاريخ 06 / 12 / 2015

يرخص للطالب:

الرقم	الاسم اللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	نويوة فيصل	12 / 06 / 1978 بالمعاضيد	

بالدخول إلى ثانويات بلدية المسيلة
خلال الفترة الممتدة من : 05 / 02 / 2016 إلى 05 / 03 / 2016
لإجراء : (بحث ميداني) في المحاور التالية: نمو النفس اجتماعي (فاعليات الآنا) و مصدر الضبط و علاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس في مرحلة الثانوية

مع احترامهم للشروط التالية:

01- العمل وفق ما يسمح به القانون و عدم التطرق إلى ما يمس السر المهني.
02- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة تحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
03- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
04- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول بالمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
05- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة.

• المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الآنفة الذكر.

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

بن السراج بلقـــاسم