

كلية الآداب



جامعة بنغازي



الدراسات العليا

شعبة علم النفس

قسم التربية وعلم النفس

## القلق كسمة وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب جامعة بنغازي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات إجازة التخصص العالي "الماجستير" بكلية الآداب قسم التربية وعلم النفس

إعداد الطالبة:

فاطمة فرج عبد السلام الترهوني

إشراف الدكتور:-

محمد ميلود أبوعروش

للعام الدراسي (2013-2014م)

## الإهداء

إلى أبي وأمي الحبيبان...شكراً

إلى زوجي الحبيب...شكراً

إلى من هم أعلى من روعي...حلا ولمار

إلى إخوتي أحبائي: مريم، يوسف، بريكة، رابعة، وعلي.

إليكم جميعاً...شكراً

## شكر وتقدير

أتقدم بوافر الشكر والتقدير والعرفان إلى الانسان المعطاء إلى استاذي  
الفاضل الدكتور محمد ميلود أبوعروش الذي تفضل بالإشراف على هذه  
الرسالة، فكان خير معين وناصح وموجه، مما كان له بالغ الأثر في نفسي  
للمضي قدماً من أجل إنجاز هذه الرسالة، فله جزيل الشكر والعرفان.  
كما أتقدم بالشكر إلى أهلي وأصدقائي، معلميني وزملائي، وكل من  
ساعدني لإنجاز هذا العمل...

## ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط (داخلي- خارجي)، ومعرفة مستوى أداء العينة على متغير القلق كسمة، كذلك التعرف على ما إذا كان أفراد عينة الدراسة من ذوي الضبط الداخلي أو الضبط الخارجي، ودراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على القلق كسمة. ودراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على مركز الضبط الداخلي. ودراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على مركز الضبط الخارجي لدى عينة الدراسة

وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلاب السنة الأخيرة للعام الجامعي (2008-2009) بجامعة بنغازي.

وتم تطبيق اختبار سمة القلق للكبار لسبيلبرجر والذي أعده بالصورة العربية عبدالرقيب البحيري (1984) ، وكذلك طبق مقياس مركز الضبط ( الداخلي- الخارجي) للكبار لروتر والذي أعده بالصورة العربية صلاح الدين أبوناهاية (1986)، وذلك بعد أن تم التأكد من صدق وثبات المقياسين.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

1. وجود علاقة سالبة بين القلق كسمة والضبط الداخلي، أي كلما قل قلق السمة كلما زاد الضبط الداخلي. ويلاحظ أيضاً وجود علاقة موجبة بين القلق كسمة والضبط الخارجي أي كلما زاد قلق السمة زاد الضبط الخارجي، بمعنى أن أفراد العينة من ذوي الضبط الخارجي هم أكثر شعوراً بالقلق كسمة. بمعنى أنه عندما يكون لدى الفرد مركز ضبط داخلي تميل سمة القلق لديه إلى أن تكون منخفضة، وعندما يكون لدى الفرد مركز ضبط خارجي تميل سمة القلق لديه إلى أن تكون مرتفعة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي لمقياس القلق ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة أي أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون

بمستوى قلق كسمة متوسط وهذا يدل على أن العينة لا تعاني قلق سمة مرتفع وفي نفس الوقت لا تعاني قلق سمة منخفض.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة من حيث (الضبط الداخلي - الضبط الخارجي) لصد الح الضبط الداخلي عند مستوى 000. بمعنى أن أفراد عينة الدراسة من ذوي الضبط الداخلي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث القلق كسمة وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي). وكانت الفروق لصالح الذكور في التخصص العلمي، أي أن ذكور العلمي أكثر شعور بالقلق السمة من الإناث. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث العلمي والأدبي من حيث القلق كسمة. من حيث النوع : ذكور العلمي هم أكثر شعور بالقلق كسمة من ذكور الأدبي. إناث العلمي هن أكثر شعور بالقلق كسمة من إناث الأدبي.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الداخلي وفقاً للنوع، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الداخلي وفقاً للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصص الأدبي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع لدى طلاب التخصص العلمي وكانت الفروق لصالح الإناث حيث يتمتعن بالشعور بالضبط الداخلي أكثر من الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع لدى التخصص الأدبي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذكور الأدبي، حيث تدل النتائج على أن ذكور الأدبي هم أكثر شعوراً بالضبط الداخلي مقارنة بمتوسط درجات ذكور العلمي، كما يتضح أن إناث الأدبي هن أكثر شعوراً بالضبط الداخلي مقارنة بمتوسط درجات الإناث من التخصص العلمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الخارجي وفقاً للنوع، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الخارجي وفقاً للتخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصص العلمي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الخارجي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع لدى التخصص العلمي وكانت الفروق لصالح الذكور منهم حيث كان لديهم شعور بالضغط الخارجي أكثر من الإناث. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الخارجي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع لدى التخصص الأدبي، أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الخارجي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذكور العلمي حيث تدل النتائج على أن ذكور العلمي هم أكثر شعوراً بالضغط الخارجي مقارنةً بمتوسط درجات ذكور الأدبي، كما يتضح من النتائج أن إناث العلمي هن أكثر شعوراً بالضغط الخارجي مقارنةً بمتوسط درجات الإناث من التخصص الأدبي.

قد تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الـ خلفية النظرية والدراسات السابقة، وبناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والدراسات المقترحة.

## فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوعات
أ	الإهداء
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص الدراسة

## الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1	1.1- المقدمة
5	2.1- تحديد مشكلة الدراسة
6	3.1- أهمية الدراسة
8	4.1- أهداف الدراسة
9	5.1- فرضيات الدراسة
10	6.1- تحديد المصطلحات
11	7.1- حدود الدراسة

## الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

12	1.2- تمهيد
12	2.2- مفهوم القلق
21	1.2.2- العوامل المؤدية للقلق
22	2.2.2- أعراض القلق
23	3.2.2- أنواع القلق
26	4.2.2- النظريات المفسرة للقلق
42	3.2- مفهوم مركز الضبط وتعريفه
48	1.3.2- نظرية التعلم الاجتماعي
52	2.3.2- العوامل المؤثرة في مركز الضبط
54	3.3.2- أهم السمات المميزة لذوي الضبط الداخلي والخارجي
55	4.2- العلاقة النظرية بين القلق ومركز الضبط

### الفصل الثالث: الدراسات السابقة

58	1.3- تمهيد:
58	2.3- الدراسات التي تناولت القلق كسمة وعلاقته بالنوع والتخصص وبعض المتغيرات الأخرى.
61	3.3- الدراسات التي تناولت مركز الضبط وعلاقته بالنوع والتخصص وبعض المتغيرات الأخرى.
64	4.3- الدراسات التي تناولت القلق كسمة وعلاقته بمركز الضبط.
68	5.3- تعقيب على الدراسات السابقة

### الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

73	1.4- تمهيد
73	2.4- منهج الدراسة
73	3.4- مجتمع الدراسة ومبررات اختياره
74	4.4- عينة الدراسة
75	5.4- أدوات الدراسة
81	6.4- الدراسة الاستطلاعية
84	7.4- الخطوات الإجرائية
85	7.4- الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها والتوصيات

والمقترحات

86	1.5- تمهيد
86	2.5- عرض النتائج وتفسيرها
100	3.5- توصيات ومقترحات الدراسة
101	المراجع
109	الملاحق
120	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

## فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
74	توزيع مجتمع الدراسة وفق الكلية والنوع	1
75	توزيع عينة الدراسة وفق الكلية والنوع	2
75	توزيع عينة الدراسة وفق التخصص والنوع	3
81	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق التخصص والنوع	4
82	معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لإختبار سمة القلق (ن=50)	5
86	العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط (ن=200)	6
88	مستوى أداء العينة على متغير القلق كسمة لدى عينة الدراسة (ن=200)	7
89	الفروق في مركز الضبط لدى عينة الدراسة (ن=200)	8
90	الفروق في سمة القلق لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي).	9
96	تحليل التباين وقيمة (ف) ودلالاتها لتأثير الجنس والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي) على سمة القلق.	10
102	نتائج اختبار تاء لدراسة تأثير النوع و التخصص الدراسي على سمة القلق.	11
93	الفروق في مركز الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة حسب متغير النوع و التخصص.	12
94	تحليل التباين وقيمة (ف) ودلالاتها لتأثير الجنس والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي) على الضبط الداخلي.	13
94	نتائج اختبار تاء لدراسة تأثير النوع و التخصص الدراسي على	14

	الضبط الداخلي.	
97	الفروق في مركز الضبط الخارجي لدى عينة الدراسة حسب متغير النوع و التخصص.	15
97	تحليل التباين وقيمة ( ف ) ودلالاتها لتأثير الجنس و التخصص الأكاديمي (أدبي - علمي) على الضبط الخارجي.	16
98	نتائج اختبار تاء لدراسة تأثير النوع و التخصص الدراسي على الضبط الخارجي.	17

### قائمة الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
117	أعضاء لجنة التحكيم	1
118	اختبار سمة القلق	2
120	مقياس مركز الضبط	3
125	مقياس مركز الضبط لنوبيكي	4

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة.

2.1 تحديد مشكلة الدراسة.

3.1 أهمية الدراسة.

4.1 أهداف الدراسة.

5.1 فرضيات الدراسة.

6.1 تحديد المصطلحات.

7.1 حدود الدراسة.

## 1.1 المقدمة

خلق الله الإنسان على هذه الأرض ليسعى وليحقق بجهده كل الأهداف التي يرنو إليها، من بينها التقدم والرفاهية والسعادة والحياة الكريمة الهائلة، الأمر الذي لا يتأتى إلا ببذل الجهد والعطاء والكفاح المستمر والعمل الدؤوب والتخطيط السليم، وهذا يتطلب تكاثف جميع شرائح وفئات المجتمع لتحقيقه. إلا أن الجزء الأكبر من هذا الجهد يقع على كاهل الشباب في أي مجتمع يرنوا إلى التقدم والازدهار، حيث لا تقدم ولا إنجاز يحدث إلا إذا اضطلع الشباب بدورهم في ذلك، مما يجعل فئة الشباب ركيزة مهمة لتقدم أي مجتمع.

وحتى تكون هذه الفئة على قدر من الوعي والصفاء الذهني والإبتكارية والإبداع والصحة النفسية لتتمكن من النمو بمجتمعاتها، فإن على هذه المجتمعات توجيه عناية خاصة بهم من الناحية التربوية والجسمانية والصحية، وخاصة الصحة النفسية والعقلية لهؤلاء الشباب للوصول بهم الى درجة من التوافق النفسي والعقلي، والذي بدوره ينعكس إيجاباً على عطائهم ويتناغم مع روح الفعالية والابتكار لديهم والتي تسهم في تقدم المجتمع.

في هذا السياق تجمع الأدبيات النفسية والاجتماعية على أهمية الصحة النفسية ومستوى توافق الفرد وعطائه العقلي، وقد ينغص على هذه الصحة النفسية منغصات عديدة منها على سبيل المثال لا الحصر ما يهمننا في هذه الدراسة القلق كسمة الذي له تأثير قوي على سلوك الشخص وتصرفاته، وتشير أغلب أدبيات علم النفس إلى أن حالات الصراع النفسي، والإحباط، والقلق، وشعور الفرد بالضيق، تمنع الفرد من تحقيق درجة من التوافق تتواءم مع طاقاته وإمكاناته. فالقلق مثلاً يدفع الإنسان إلى مواجهة مشكلاته بصورة يطغى عليها التسرع والقصور والاستحواذ والنمطية، وتسيطر على تفكيره عناصر المشكلة الضاغطة ما يدفعه إلى استخدام حلول مغلوطة، وهو يفعل ذلك إما لعدم سيطرته على مقومات ذاته، أو لكي يتخلص من وطأة العوامل الضاغطة على ذاته.

وتشير عديدُ الدراسات في مجال الصحة النفسية إلى أن القلق عموماً يعوق القدرة على التركيز والفهم والتذكر واكتساب المعرفة، وأن محاولة استطلاع و معرفة العوامل التي ترتبط بسمة القلق وكيفية تأثيرها في خفض أو زيادة القلق في أداء الفرد أمرٌ في غاية الأهمية، ذلك لكون القلق أَلْمٌ حقيقيٌ يهدد كيان الشخص ككل، وأنه يعد مشكلة أكثر خطورة من الألم العضوي في نظر الكثير من علماء النفس(دسوقي، 1988: 17).

لا تخلو حياة الإنسان من مواقف تعرضه للقلق بدرجات متفاوتة، خاصة وأن المجتمع المعاصر يمر بتغيرات ثقافية وحضارية متسارعة، ويسمى القلق (مرض العصر) لشيوعه بين البشر نتيجة لتهديد استقرار الفرد وأمنه أحياناً، وتعرضه لمواقف الإحباط أو الصراع أحياناً أخرى. وتكون النتيجة أن تظهر بعض الاضطرابات النفسية والجسمية على من يعانون من القلق المرتفع مثل اضطراب النبض وخفقان القلب وسرعة التنفس وارتفاع ضغط الدم فضلاً عن الشعور بالهَمّ والنظرة السوداوية للحياة التي قلما ينجو منها أحد (شيهان، 1988: 11).

ويُعد القلق من أكثر المصطلحات الشائعة في مجال علم النفس عموماً، وفي مجال الصحة النفسية خصوصاً، فالقلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، وجانب دينامي في بناء الشخصية، فهو يعتبر مفهوم مركزي في علم الأمراض النفسية، بل في غالبية الأمراض العضوية (دسوقي، 1988: 20).

اهتمت ببحث القلق علوم عديدة مثل علم النفس والطب النفسي، وكذلك الأدب والفلسفة والموسيقى والفن والدين وغيرها، سواء من حيث اهتمام هذه العلوم بدراسة السلوك المضطرب لدى الإنسان أو اهتمامها بسمة الشخصية المبتكرة والمبدعة (عبد الخالق، 1987: 25).

كذلك أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط القلق بالعديد من المشكلات مثل إدمان المخدرات، ففي هذا السياق توصل كوهن 1981 إلى أن بعض الأفراد يلجئون إلى شرب الكحول بهدف التخلص من الضغوط والقلق، كما توصل شاهين وآخرون 1988 إلى أن الشباب في سن 15- 30 سنة يلجئون إلى المخدرات للتخفيف مما يشعرون به من ضغوط وخاصة الاجتماعية منها (دسوقي، 1988: 7).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن القلق أصبح ظاهرة اجتماعية عامة، وهذا ما تؤكدته دراسة لمحمد السيد عبد الرحمن 2000 التي أجريت في مصر، أشار فيها إلى أن اضطراب "القلق العائم" وهو نوع من أنواع القلق المنتشرة في المجتمع المصري بنسبة تتراوح بين 01-15% من المترددين على العيادات الخارجية، وحوالي 25% من الأصحاء يكونون قد خبروا هذا القلق في حياتهم (العطية، 2001 : 65).

إن تأثير القلق يشمل الإنسان ككل، فعندما يصاب الإنسان بالقلق يتخلخل كيانه ككل ويفقد تركيزه وتهتز ثقته بنفسه، ويؤثر القلق أيضاً في التحصيل، والتكيف، والذاكرة، والإدراك، مما قد يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته، حيث يصبح الإنسان قلقاً بشأن قدراته الشخصية وقيمة نفسه، ويشعر بأنه لا يتحكم في مجريات الأمور، وأن الأحداث في هذه الحياة تكون خارجة عن سيطرته ولا يستطيع أن يسيّرهما.

وقد ارتبطت سمة القلق بأغلب سمات ومتغيرات الشخصية، والتي من بينها متغير مركز الضبط، وتوضح هذه العلاقة من خلال مراجعة الدراسات النظرية والتجريبية في التراث السيكلوجي، والتي منها دراسات روتر 1966 و جو 1971 وليكفورت 1972، 1976 وسترايكلاند 1977 وأبوناهاية 1986-1987 التي تشير إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أن أفعالهم الخاصة وخصائصهم الشخصية تحدد وتوجه مسار الأحداث التي تواجههم، وهم أفراد الضبط الداخلي، حيث أظهروا مستويات عالية في مجالات التوافق المختلفة، بالمقارنة مع أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه الأحداث تحدث بشكل مستقل عن أفعالهم، وهم أفراد الضبط الخارجي، وتتفق نتائج هذه الدراسات على أن أفراد الضبط الداخلي يتميزون بدلالة واضحة عن أفراد الضبط الخارجي في الكثير من المجالات مثل القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم. كما يتميز أفراد الضبط الداخلي أيضاً بالصحة النفسية والتوافق، فهم أكثر احتراماً للذات، وأكثر قناعة ورضاً عن الحياة، وأكثر اطمئناناً وهذوءاً، وأكثر ثقة بالنفس، وأكثر ثباتاً انفعالياً، وأقل قلقاً، وأقل اكتئاباً، وأقل إصابة بالأمراض النفسية مقارنةً بذوي الضبط والتوجه الخارجي. حيث إن مشاكل الحياة وضغوطها وأعباء الدراسة كلها عوامل تؤدي إلى القلق بأنواعه المختلفة لدى الكثيرين من الأفراد، وهذا يجعلنا نتساءل لماذا لا يتعرض بقية أفراد المجتمع الذين يعيشون نفس الظروف للقلق، وبمعنى أكثر دقة لماذا لا

يتحول قلقهم الطبيعي إلى قلق مَرَضِي، الأمر الذي يسوقنا إلى فرضية مفادها أن الفرق بينهم يرجع إلى تركيبية الشخصية وليس إلى طبيعة معطيات الحياة المقلقة، أي أن الأفراد الاعتماديين الشاعرين بقلة الحيلة وفقدان السيطرة على مجريات حياتهم الحاضرة والمستقبلية، يمكن اعتبارهم أكثر عرضة للقلق ممن لديهم ثقة أكبر في إمكاناتهم، ويشعرون بالسيطرة على مجريات الأمور في حياتهم (عبد الخالق، 1987: 25-26).

وقد تم القيام بعدد من الدراسات المكثفة حول بنية مركز الضبط، وتمكنت هذه الدراسات من تحديد المتغيرات التي لها علاقة بمركز الضبط، وقد أكدت على أن لمركز الضبط فائدة كبيرة جداً لتوقع أنماط مختلفة من السلوك، وإحدى هذه المتغيرات التي لها علاقة هي الحاجة للإنجاز. وقد بينت الأبحاث التي تمت على الأطفال والبالغين والتي قام بها **and Atkinson, Clark Lowell 1953, Mc Clell Crandal 1963** **Atkinson 1958** بأن الناس الذين لديهم حاجة عالية لتحقيق الإنجاز هم في الغالب لديهم (ضبط داخلي) لأن لديهم اعتقاد في مقدرتهم ومهارتهم في تحديد نتيجة مجهوداتهم.

وقد بينت دراسات أخرى أن أفراد الضبط الداخلي يقضون وقت أكثر في النشاطات الثقافية، ويبنوا اهتمام أكثر بالمجالات الأكاديمية وحققوا درجات أعلى في اختبارات الذكاء أكثر من أفراد الضبط الخارجي **Chance 1965, Crandall and Messer 1972**، إضافة إلى ذلك بينت الأبحاث التي قام بها **Katkovsky 1965** أن أطفال الضبط الداخلي يحرزون درجات أعلى وإنجاز أكبر في الاختبارات.

أما بالنسبة للاختلافات بين الجنسين فإن الدلائل لسيت واضحة، حيث لم تجد دراسات كثيرة اختلافات ذات قيمة فيما يخص اختلاف مركز الضبط بين الذكور والإناث، بينما أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق في مركز الضبط بين الجنسين مثل دراسة **Feather 1967** حيث أظهرت فيها الإناث نتائج أعلى بكثير في مركز الضبط الخارجي أكثر من الذكور.

وقد وجد كل من **Jeams and Rond 1956** أن مركز الضبط له علاقة بالسلوك السوي أو الصحي، وبشكل عام فإن الأفراد الذين لديهم إدراك داخلي للضبط يعتقدون أن باستطاعتهم التأثير على العوامل التي تؤثر على صحتهم، مثل التدخين

وتعاطي المخدرات والكحول، وقد وجد أن الأفراد الذين لديهم ضبط داخلي هم الأكثر مقدرة على الإقلاع عن التدخين.

وقد بحثت الكثير من الدراسات العلاقة بين مركز الضبط وبين متغيرات القلق والإحباط، وقد ظهرت النتائج متضاربة في هذه الأبحاث، وقد بين Nowicki,1972 علاقة قوية بين مركز الضبط الخارجي وبين القلق، ووجد أيضاً أن هناك علاقة قوية بين مركز الضبط الخارجي وبين القلق، في الوقت الذي وجد فيه Watson and Feather,1967 أن مركز الضبط ليس له علاقة بالقلق، وقد بينت أبحاث أخرى نفس هذه النتائج المتضاربة، وباستخدام عينة من الهنود وجد Rajamhan,1980 أن هناك علاقة قوية بين مركز الضبط والقلق لدى طلبة الجامعة من الذكور والإناث. وقد وجد Khanna,Molinari,1981 أن هناك علاقة سالبة بين مركز الضبط الداخلي وكل من الاكتئاب والقلق. ووجد أيضاً أن هناك علاقة موجبة قوية بين مركز الضبط الخارجي والقلق، ووجد علاقة موجبة ضعيفة بين مركز الضبط الخارجي والاكتئاب.

وقد وجد كل من Penk 1969, Nowicki and Strickland 1973, Donerty and Baldwin 1983, Linder 1986 أن مركز الضبط له علاقة بالعمر، حيث يكون الأطفال في بداياتهم خارجيين ولكن يتحولوا إلى أن يكونوا داخليين بالنسبة لمركز الضبط لديهم مع تقدمهم في السن. وقد وجد Brothenan, Detzmer 1983, Lumpkin,1985 أنه عادةً ما يظهر الكبار مركز ضبط متغير وغير ثابت، حيث أنهم في سنوات متقدمة من عمرهم تظهر نتائجهم مركز ضبط خارجي من جديد وقد تم ربط هذا التحول إلى الضبط الخارجي بتدهورهم في صحتهم العامة، ويرتبط أيضاً بالعزلة وانعدام النشاط (عن أبوعروش، 1996).

## 2.1 تحديد مشكلة الدراسة :

إن شيوع الأمراض النفسية والذهانية في مجتمع ما يعتبر مشكلة اجتماعية واقتصادية فضلاً عن كونها مشكلة صحية وطبية، ويكفي أن نشير إلى أن نسبة المرضى الذين ينبغي وضعهم في مستشفيات الأمراض النفسية تقدرُ بنسبة واحد ونصف في المائة

من مجموع السكان، بالإضافة إلى ذلك فإن إصابة المريض لا تؤثر عليه فقط بل تؤثر على إنتاج المريض وعلى أسرته ومجتمعه أيضاً (شاهين، الرخاوي، 1977: 18).

وبالتالي فإن التصدي لدراسة هذه الأمراض واستقصاء أسبابها والتعرف على طبيعة المتغيرات الشخصية يعد أمراً على قدر من الأهمية في حل هذه المشاكل ذات العلاقة بهذه الاضطرابات النفسية.

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن مستوى القلق كسمة لدى عينة من الذكور والإناث من طلبة السنة الأخيرة بجامعة بنغازي، وعلاقة ذلك بسمة من سمات الشخصية وهي مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) وفقاً لنوع الطلبة وتخصصهم الأكاديمي. أي أن ما يهمننا في هذه الدراسة قياس السمات وليس الحالات، وتحديد سمة القلق لكونها أكثر ثباتاً ودواماً من حالة القلق، كما أن سمة القلق ليست موقفية أو وقتية كحالة القلق.

### 3.1 أهمية الدراسة :

إن العلاقة بين الإنسان والأمراض النفسية قديمة قدم الإنسان ذاته، وقد عُرِفَت هذه الأمراض منذ أقدم العصور، حيث تدل الآثار التاريخية على أن هذه الأمراض قد وُصفت وُعولجت، وأن أسباباً متعددة قُدمت لتفسيرها، وهناك من أدرك أن العوامل النفسية والمادية لها أثرها الهام في حدوث هذه الأمراض، ومن أهم معالم التقدم الذي أدركه الإنسان في العصر الذي نعيش فيه أن تفسير الأمراض النفسية انتقل من نطاق التفكير الخرافي والسحري إلى نطاق التفكير العلمي. ولكن الجدير بالذكر أنه حتى الآن لا تتوفر إحصائيات دقيقة تبين مدى انتشار الأمراض النفسية والذهانية في مختلف المجتمعات، غير أن المتوفر لدينا من الإحصائيات يشير إلى أن هذه الأمراض تزيد في عددها على أي مرض آخر، وأن مالا يقل عن 50% من مجموع المرضى الذين يرتادون المستشفيات إما يشكون مباشرة من مرض نفسي أو تُرَدُّ شكاوهم البدنية إلى عوامل نفسية المنشأ، وبالتالي فإن أبعاد مشكلة الأمراض النفسية والذهانية أكبر بكثير مما تبدو ظاهرياً، بمعنى أن الأمراض الجسمية قد يكون لها بعد نفسي مهم ينبغي التعامل معه (كمال، 1988: 13).

ويعتبر القلق واحداً من هذه الأمراض، وأنه من أقدم الاضطرابات النفسية التي عرفها المجتمع الإنساني وأكثرها شيوعاً، فقد قدرت مجموعة العمل التي شكلتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي أنه يوجد شخص من بين كل عشرة أشخاص تعرّض أو سوف يتعرض لأزمة وجدانية أثناء حياته (الشناوي، خضر 1988: 56).

وتستمدُّ هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله ألا وهو القلق وخاصة القلق كسمة حيث يعتبر من السمات التي لها تأثير على الفرد، وخاصة في المرحلة الجامعية التي تعتبر مرحلة العطاء و الإبداع الذهني والابتكار، حيث أن القلق كسمة يعوق كل هذه السمات البناءة، فدراسة هذا الموضوع ومعرفة مدى انتشاره بين طلاب الجامعة وانعكاسه على عطائهم وقدرتهم على التحصيل وتحمل الضغوط الأكاديمية وعلاقة ذلك ببعض سمات الشخصية مثل مركز الضبط وبعض المعطيات الاجتماعية، أمرٌ في غاية الأهمية، كما أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من خلال محاولة دراسة العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط الذي يمثل اعتقاد الفرد في قدراته وإمكاناته بأنها هي المسيطرة على سلوكه، أو أن مصدر التعزيز لسلوكياته مرهون بالقدر والحظ، وهذا المتغير يُعد من المتغيرات الهامة خاصة في تشكيل شخصية الطالب الجامعي وانعكاس ذلك على مستوى القلق كسمة لديه، من أجل الوصول إلى مقترحات قد تسهم في إحداث تحسينات في المناهج وطرق التدريس وسبل التعامل مع الطالب الجامعي ما قد يسهم في تحقيق الهدف المنشود من التعليم الجامعي ومساعدة الطالب على تحقيق ذاته.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج تربوية وإرشادية من شأنها تعزيز ثقة الطالب بنفسه كفرد، وتعزيز روح المبادرة والاستقلالية، وتخفيف سمة القلق لديه.

ويعتبر القلق عموماً معوقاً للقدرة على التركيز والفهم والتذكر والاسترجاع واكتساب المعرفة، وأن محاولة استطلاع أمر مثل هذا، أو محاولة التعرف على العوامل التي ترتبط به وكيفية علاجها للتقليل من آثار القلق الهدامة يعد أمراً في غاية الأهمية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضاً في اختيارها متغيراً أكد من خلال العديد من الدراسات أنه متغيرٌ هامٌ من متغيرات الشخصية وهو مفهوم مركز الضبط. فمفهوم الضبط قد اكتسب أهمية خاصة في علم النفس المعاصر لكونه يضم في ثناياه أهم دعامتين ترتكز عليهما مبادئ علم النفس وهما (التدعيم والإدراك). فالتدعيم هو القاسم المشترك بكل من نظريات التعلم والشخصية وترتكز عليه كثير من المدارس العلاجية. أما الإدراك فهو "البوابة الملكية" التي يتم الدخول منها إلى علم النفس، فمنذ أن تخطو أقدام دراسي علم النفس أولى الخطوات في دراسة هذا العلم فإنهم يتعلمون أنه ليس المهم الأشياء والعالم الموضوعي بل إدراك الفرد لهذا العالم (زيور، 1986: 36).

بمعنى آخر هل يعزي الفرد سلوكياته لقدراته، أم أنه يدرك أن مصدر التدعيم خارجٌ عن سيطرته. ويرتبط الضبط الخارجي بالقلق والاكتئاب والعصابية والخصائص المشابهة، بينما يرتبط الضبط الداخلي بمميزات مثل الاستقلالية والثقة في الذات. إن الاعتقاد بأن مصير المرء تحت الضبط الشخصي يؤدي إلى مستوى أفضل من التوافق ومن ثم يتأخر نمو القلق. ولكن، حيث أن معظم المعطيات في هذا المجال الدراسي هي إرتباطية، فمن الصعب استخلاص السبب من الأثر، ويمكن للمرء أن يجادل بأن المعتقدات الخارجية تبعث القلق، ولكن من ثم، ربما يثير القلق قدراً معيناً من الوجهة الخارجية للضبط (الشافعي، 1993: 52).

ونستخلص من ذلك كله أهمية دراسة مركز الضبط باعتباره متغيراً من متغيرات الشخصية وأحد متغيرات التنظيم الانفعالي للشخصية فضلاً عن كونه أداة التطور والتقدم في المجتمعات، لأن الفرد الذي يتمتع بقوة الإرادة الواثق بنفسه وقدراته وإمكاناته هو أساس التقدم والبناء في المجتمع.

#### 4.1 أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1. دراسة العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط (داخلي- خارجي).
2. التعرف على مستوى أداء العينة على متغير القلق كسمة.

3. التعرف على ما إذا كان أفراد عينة الدراسة من ذوي الضبط الداخلي أو الضبط الخارجي.
4. دراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على القلق كسمة.
5. دراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على مركز الضبط الداخلي.
6. دراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على مركز الضبط الخارجي.

### 5.1 فرضيات الدراسة

1. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق كسمة ومركز الضبط (داخلي- خارجي).
2. يُتوقع أن يكون مستوى القلق كسمة متوسط لدى أفراد عينة الدراسة.
3. يُتوقع أن أفراد عينة الدراسة من ذوي إتجاه الضبط الداخلي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث القلق كسمة وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الأداء على مقياس مركز الضبط الداخلي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الأداء على مقياس مركز الضبط الخارجي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي).

## 6.1 تحديد المصطلحات

### 1. القلق كسمة

#### التعريف النظري:

يعرفه سيبيلجرج بأنه يشير إلى الاختلافات الفردية (الثابتة نسبياً) في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديدية بارتفاع حال القلق (البحيري، 1984: 11).

#### التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب من خلال إجاباتهم على اختبار سمة القلق للكبار الذي ألفه: شارلز د. سيبيلجرج، ريتشارد ل. جورسش، روبرت ي. لوشين، وأعدده وترجمه إلى العربية عبد الرقيب أحمد البحيري 1984 المستخدم في هذه الدراسة.

### 2. مركز الضبط (داخلي – خارجي):

يعرفه روتر 1982 بأن هذا التعبير يشير إلى الدرجة التي يعي عندها الشخص بأن التعزيز يأتي من سلوكه أو متوقف عليه، أو يعزى للدرجة التي يشعر بها الفرد بأن المردود نابع من قوى خارجة عن إرادته وقد يحدث بشكل مستقل عن أفعاله.

#### مركز الضبط الداخلي:

عرفه روتر أنه إذا أدرك الشخص بأن الحدث يمكن أن يحدث بناءً على تصرف منه أو بناءً على صفات دائمة أو ثابتة نسبياً خاصة به.

#### مركز الضبط الخارجي:

عرفه روتر 1986 بأنه عندما يدرك التعزيز بواسطة الشخص على أنه يأتي بناءً على تصرف أو إجراء نابع منه ولكنه ليس متوقفاً بالكامل عليه، وهو عادةً ما يدرك على

أنه نتيجة للحظ أو الفرصة أو القدر، وكأنه تحت سيطرة قوى أخرى أقوى منه، أو أنه ليس ممكناً توقعه أو التنبؤ به نظراً لتعقدات القوى المحيطة به (أبو ناهية، 1986: 12).

### **التعريف الإجرائي:**

هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب عند إجاباتهم على مقياس روتر لمركز الضبط، الذي أعده وترجمه إلى العربية أبوناهاية 1986 المستخدم في هذه الدراسة.

### **6.1 حدود الدراسة :**

يتحدد تفسير نتائج هذه الدراسة بالمنهج وحجم و خصائص العينة التي تم اختيارها لهذه الدراسة، وهم طلبة السنة الأخيرة من طلبة جامعة بنغازي للسنة الدراسية (2008-2009) بالتحصينات العلمية والأدبية، ووفقاً للأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة.

# الفصل الثاني

## الإطار النظري للدراسة

1.2 تمهيد.

2.2 مفهوم القلق.

1.2.2 العوامل المؤدية للقلق.

2.2.2 أعراض القلق.

3.2.2 أنواع القلق.

4.2.2 النظريات المفسرة للقلق.

3.2 مفهوم مركز الضبط وتعريفه.

1.3.2 نظرية التعلم الاجتماعي.

2.3.2 العوامل المؤثرة في مركز الضبط.

3.3.2 أهم السمات المميزة لذوي الضبط الداخلي والخارجي.

4.2 العلاقة النظرية بين القلق ومركز الضبط.

## 1.2 تمهيد:

يتناول الفصل الحالي الإطار النظري للدراسة حيث تهتم هذه الدراسة بالقلق كسمة وعلاقته بمركز الضبط لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي، حيث سيتم تقسيم هذا الفصل إلى جزئين الجزء الأول سوف يتناول مفهوم القلق وخاصة القلق كسمة وتعريفاته وأنواع القلق وأسباب القلق وأعراض القلق وأهم النظريات المفسرة للقلق وعلاقة القلق ببعض الأمراض، أما الجزء الثاني سيتم فيه عرض مفهوم مركز الضبط وتعريفاته وأبعاده والعوامل المؤثرة فيه والنظريات المفسرة له وكذلك علاقة مركز الضبط ببعض المتغيرات. ثم سنحاول تلخيص العلاقة النظرية بين القلق ومركز الضبط.

## 2.2 مفهوم القلق :-

أصبح من الواضح أنه يصعب على أي باحث أن يورد مفهوماً واحداً يحمل معنى القلق وجوانبه التي تتمايز في تباين واضح إذ ما انتقلنا من مدرسة نفسية إلى أخرى، بل يظهر ذلك الاختلاف جلياً داخل الاتجاه الواحد من وقت لآخر ومن عالم لآخر.

إن القلق هو صميم الصحة النفسية، وهو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة، فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل الاختلالات الشخصية واضطرابات السلوك، ولكنه في الوقت نفسه وإن لم ينتبه إلى ذلك الكثيرون، المنطلق لكل الإنجازات البشرية، سواء العادية المألوفة منها أو الإبداعية الإبتكارية الجديدة (غرابه، 1998 : 42).

ولقد أصبح من الواضح أن عصرنا الحاضر يتميز بالقلق، وذلك نظراً لما يشهده من أحداث وظروف ومتغيرات متزايدة. بحيث يمكن القول بأن هذا العصر أصبح متغيراً في حد ذاته، والقلق بشكل عام أصبح نتيجة من النتائج الواضحة لهذه المتغيرات، بل تحول من مجرد نتيجة إلى سبب يؤدي إلى ظهور الكثير من المظاهر العصبية، حتى أن البعض يعده جوهر العصاب ومصدر الأعراض العصبية (عبدا لخالق، 1994 : 27).

ويعتبر القلق حجر الزاوية في كل من الطب السيكوسوماتي (النفسجسمي) والنظرية والممارسة (الطب نفسية) كما يقوم بدور مهم في عمليات توافق الكائن العضوي مع بيئته. (محمد، 2002 : 24) .

والقلق من إحدى الزوايا انفعال إنساني ذو حدة وشدة، وبرغم ما هناك من زخم في الدراسات ووفرة فيها، فلم تختلف البحوث بشأن أي انفعال كما اختلفت بشأنه، فقد تعددت الآراء بصدده وتباينت وجهات النظر حوله، حيث يري البعض إن القلق انفعال من قبيل الوبال، إن ينذر بسوء المنقلب والمآل، فهو أساس المرض النفسي وجوهره يصاحب – فضلاً عن ذلك- كل الأمراض الجسمية والأسقام والعلل. بينما يرى البعض الآخر أن القلق هو الدافع وراء كل إنجاز ضخم، فهو المحرك لطاقت الإنسان الراقية، ومن ثم القلق –من وجهة نظرهم- مرغوب فيه ويدللون على قولهم هذا بالعديد من الأمثلة لعباقرة عانوا من القلق وتألّموا لما أصابهم من مشقة وضيق، وبرغم ما واجهوه من ظلم فلم يفقدوا الأمل والرجاء (العاسمي، 1998 ، 19).

هذا و يرى **قسطنطين رزيق 1980** أن الاهتمام بالمستقبل كان ملازماً للإنسان منذ ظهوره وقد اشتد وانتشر في الآونة الأخيرة بفعل الأزمات التي تواجهها الشعوب. وهذا الاهتمام ناشيء عن الرغبة في معرفة ما ينطوي عليه المستقبل، وتعد هذه الرغبة مختلفة، منها الخوف لما يخبئه الغيب، ومنها مجرد المعرفة والاستكشاف، على أن العامل المؤثر في أغلب الأحيان هو القلق فالإنسان بطبيعته قلق، وقلقه يفترسه حسب الظروف والأحوال، ولكنه يظل قائماً وفاعلاً مادام الإنسان إنساناً (الجبالي،1989: 18).

ويشير **حمدان فضه 1995** إلى أن القلق ظاهرة إنسانية لا تناظرها أية ظاهرة أخرى من حيث الذبوع والانتشار، والتي لا يكاد يخلو أي حديث في علم النفس أو في علم الاجتماع أو في علم الفلسفة من تناولها. ويبين **رولوماي 1950** في كتابه "معنى القلق" مدعماً ذلك بالوثائق تحلّل موضوع القلق في الأدب و الموسيقى، والفن، والدين، والفلسفة. ويبين أن هذا المفهوم قد بلغ تميزاً عظيماً لدى الأخصائيين في الطب النفسي والأخصائيين النفسيين. وكما يقول **مسيكل 1986** فإن الخبرات المندرجة تحت عنوان "القلق" -قد تكون تقريباً لا نهاية لها، إذ تمتد من صدمات الميلاد إلى مخاوف الموت-

وعلى الرغم من أن القلق كما يقول **ميلون وميلون 1974** يمكن أن يكون مزعجاً إلا أنه يلعب دوراً مركزياً في الذخيرة التكيفية لكل الكائنات الحية (فضه، 1995: 132).

وفي الحقيقة ليس من اليسير أن نؤكد على أن درجة القلق قد ارتفعت في هذا القرن بالمقارنة مع القرون السابقة، وذلك أن مقاييس القلق بالمعنى الاصطلاحي الذي تعرف به الآن لم تكن متاحة ولا معروفة فيما سبق من قرون، ومن ثم فالمقارنة –على أساس منهجي دقيق– مستحيلة تقريباً. وقد كانت مصادر القلق في القرون الماضية عديدة، كالأوبئة والمجاعات والزلازل والبراكين والحروب، وبالرغم من أن هذه الكوارث لم تنته في هذا القرن، فقد أمكن التحكم في بعضها كالأوبئة مثلاً (عبدا لخالق، حافظ، 1988 : 181).

وقد احتل القلق مكاناً بارزاً في التراث الإنساني، فقد ظهر مفهوم القلق بوضوح منذ أقدم العصور في الكتابة الهيروغليفية (المصرية القديمة)، كما أبرزت كتابات عدد من الفلاسفة في العصور الوسطى مفهوم القلق، ورأى هؤلاء العلماء أن غاية الأفعال الإنسانية هي الهروب من القلق، وأن كل أفعالنا تهدف إلى خلق القلق وتصريفه (أبو العلا، 1990 : 9).

وفي العصور الوسطى أبرزت كتابات العديد من الفلاسفة – كالفيلسوف العربي "أبن حزم" – عمومية القلق بوصفه حاله من حالات الوجود الإنساني. كما أهتم عدد من الفلاسفة المحدثين ببحث مشكلة القلق، أمثال سيبينوز، باسكال، شيلنج، نيتشه، شوبنهاور وكيركجار، وغيرهم (الشافعي، 1993: 22).

وترى **ماجدة خميس** في بحثها (القلق النفسي وعلاقته ببعض الأمراض العضوية) إن جملة من العلماء يجدون أن الكثير من الأمراض العضال التي لا تفسير علمي لها حتى الآن مثل السرطان، وضغط الدم، وخاصة في الدول المتقدمة تكنولوجياً، تكون وليدة القلق والتوتر الانفعالي الناشيء عن أنواع الصراع المختلفة (إبراهيم، 1992 : 10).

ويشير **كين 1982** إلى أن القلق في علم النفس الحديث يحتل مكانة بارزة، فهو المفهوم المركزي في علم الأمراض النفسية والعقلية، والعرض الجوهري المشترك في

الاضطرابات النفسية، بل وفي أمراض عضوية شتى، ويعد القلق محور العصاب (الاضطراب النفسي) وأبرز خصائصه، كما أنه السمة المميزة للعديد من الاضطرابات السلوكية والذهانية (حجاج، 2004: 10).

وتشير **فيولا البيلوي 1987** إلى أن القلق حقيقة من حقائق الوجود الإنساني، ويمثل جانباً دينامياً في بناء الشخصية ومتغيراً من متغيرات السلوك.

وترى **فوقيه حسن 1991** أن القلق رغم كونه خبرة غير سارة قد تؤدي إلى تصدع الشخصية، إلى أن وجوده بقدر ما يعد ضرورة للتكامل النفسي فهو يخدم أغراضاً هامة في حياة الإنسان.

ويشير **على كمال 1988** إلى إن إحساس الإنسان الذي ينشأ من القلق ضرورة لازمة تمكنه من الانتباه للخطر قبل وقوعه، فيحاول مجابهته أو تفاديه، كما أنه يدفعه للحرص على صحته، وعلى مستقبله بالعمل، فالقلق هو الدافع الذي يدفع الفرد إلى تحمل المسؤولية، والقوة التي تربط الأفراد في مجتمع أوسع، وهكذا نجد أنه عاطفة عامة طبيعية وضرورية في حياة الإنسان ويصعب علينا أن نتصور عالمنا وهو خالي من أي أثر للقلق (العطية، 2001: 13).

ويرى **دافيد شيهان 1988** أن مرض القلق يصيب نحو 5% من أفراد المجتمع، وهو يصيب 1% من الناس إلى درجة العجز، وأغلب المصابين به 80% من النساء والغالبية من هؤلاء في سنوات القدرة على الإنجاب، ويغلب الاعتقاد إن زيادة انتشار حالات القلق بين النساء ترتبط ارتباطاً مباشراً بالضغوط التي يخلفها وضع النساء المتدني عن الرجال في حضارتنا (شيهان، 1988 : 20).

ويفترض بعض علماء النفس كما يشير **كاتل 1966** إلى أن معدل القلق لم يزد في هذا القرن بالمقارنة بما سبقه، ولكن درجة الإنعصاب أو الضغط هي التي ازداد معدلها الآن زيادة كبيرة، ذلك أن الحياة المعاصرة غاصة بالمواقف العصبية والضغوط التي تفرض على الأفراد. وقد يكون المزيد من الإنعصاب أو الضغط هو بمثابة حمل باهظ على الميكانيزمات التوافقية للإنسان. ولا شك أن الإنعصاب مرتبط بالقلق، ولكنه يختلف عنه في بعض الجوانب. كذلك أشار علماء النفس إلى أن هناك تداخلاً كبيراً بين القلق

والاكتئاب فإذا كان القلق ضيقاً أو توجساً أو خوفاً متصلًا بالمستقبل، فالاكتئاب "العصابي أو الاستجابي" ضيق وانقباض متصل بالماضي ومتأثر به واستجابة له (عبدالخالق، حافظ، 1988: 181-182).

كذلك يرى العلماء تداخلاً بين القلق والخوف، ولكن من الضروري التفريق بينهما، ولعل الفارق الأساسي بينهما يتمثل كما يرى **عبد الغني 1996** في أن القلق ما هو إلا توجس من خطر محتمل أو مجهول وغير مؤكد الوقوع. في حين إن الخوف هو استجابة لخطر واضح وموجود فعلاً، وهو وقتي يزول بزوال المنبه الذي أحدثه (ميخائيل، 2003: 14).

ونلاحظ في بعض الناس قلقاً أو خوفاً عاماً فنجد شخصاً يخاف أي نوع من أنواع المخاطرة ويخشى مقابلة من لا يعرف، ويخشى التكلم في المجتمع ويخاف الامتحان، وهو يشك في مقدرة نفسه في كل خطوة من خطوات حياته، ونجد هذا النوع من الناس أن من حوله من الكبار يحذرونه باستمرار أو يتبعون معه غير ذلك من الأساليب المسببة للقلق (القوصي، 1956: 363).

ويذكر **كوستيلو 1976** أنه حيث لم يعلن أحد نهاية عصر القلق، فمن المفترض أننا نعيش الآن في عصر كل من القلق والاكتئاب. وتجدر الإشارة هنا أن تسمية (عصر القلق) قد شاعت بعد أن وضع **أودين** وهو شاعر أمريكي من أصل بريطاني، قصيدة شعرية تحمل عنوان "عصر القلق". وأياً كانت تسميات هذا العصر الذي نعيشه الآن فلا شك أنه عصر الانفعالات الحادة ومن بينها القلق (عبدالخالق، حافظ، 1988: 181).

يقول **هل 1954** أن القلق يعتبر من أهم ما اهتمت به نظرية التحليل النفسي فهو يلعب دوراً هاماً في تطور الشخصية إلى جانب الناحية الوظيفية لها بالإضافة إلى أنه محور ارتكاز في نظرية فرويد الخاصة بالناحية العصبية والنفسية. وفي علم الاجتماع الحديث يعتبر القلق "ظاهرة سيكولوجية عامة" حيث يبدأ القلق في الطفولة بالخوف من أشياء غير معروفة، وغير المميزة للحياة الحالية ويتسع حتى يأخذ طريقاً مؤلماً خلال حوادث لا تحصى سواء كانت صغيرة أو كبيرة. والتي تنتهي بالخوف من الأشياء غير المعروفة والتي هي الموت. وقد خصصت آلاف الأبحاث والتقارير والتجارب للقلق كل

عام في الجرائد العلمية من أجل تحسين الحياة الإنسانية ذلك مما يعكس اهتمام أجهزة الإعلام به. (ميخائيل، 1990: 15).

مما تقدم من سرد آراء العلماء والفلاسفة والأطباء عن القلق، يتضح أن للقلق جانبان سلبي وإيجابي، وأنه موضوع العصر، وأن القلق يرتبط بطريقة أو بأخرى بأغلب جوانب الشخصية الإنسانية.

لكلمة "القلق" في اللغة العربية معنيان "قلق" و "حصر". وقد ورد معنى القلق في معاجم اللغة العربية بمعاني متقاربة. **فمختار الصحاح** يعرف القلق بأنه "هو الانزعاج. وقد (قلق) من باب طرب فهو (قلق). يقال بأن فلان قلق و (أقلق غيره) (الرازي، 1985: 549).

ويعرف القلق في **المعجم الوسيط** بمعنى أنه قلق الشيء - قلقاً - حركه فلم يستقر في مكان واحد، اضطرب وأنزعج فهو قلق، ويسمي الشخص القلق بالقلق (أنيس، 1972: 756).

ويُعرف في **لسان العرب** بأنه : الانزعاج. يقال بات قلقاً، وأقلق غيره، ويقال أقلقوا السيفوف في الغمد، أي حركوها في أعمادها قبل أن يحتاجوا إلى سلهاء، ليسهل إخراجها عند الحاجة (ابن منظور، 1981: 3726).

وقد كثرت تعريفات القلق وتعددت وتباينت فيما بينها من حيث تركيز كل منها على جوانب معينة مختلفة عن الأخرى، نظراً لأن مفهوم القلق مُركب ومُعقد ومُتشابك مع غيره من المفاهيم الأخرى.

حيث يعرف **معجم علم النفس** القلق بأنه : "شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث، وينبغي التمييز بين القلق والخوف، وذلك أن الخوف استجابة لخطر واضح ماثل، والقلق استجابة لتهديد غير مُحدد كثيراً ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية" (جابر، علاء الدين، 1991: 219).

ويعرف **بيرق 1952** القلق بأنه تحويل للبيدو، ويعود إلى الانزعاج، كما اعتقد بأن القلق يجب أن يبدو في الذات على أنه إشارة مرافقة للخطر ناتجة عن الضغط والتوتر الذي لم يزل قائماً (الكيال، 1990: 11، 12).

ويعرف **فرويد 1959** القلق بقوله "أن القلق ينشئ عن كبت الرغبة الجنسية أو إحباطها ومنعها من الإشباع، حيث تتحول الطاقة الجنسية "الليبيدو" وهي الطاقة النفسية المتعلقة بالدافع الجنسي، إلى قلق، ويتم هذا التحول بطريقة فسيولوجية بحتة" (فرويد، 1959: 36).

ويعرف **مسيرمان** القلق بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ عن صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف، وهو مظهر العمليات الانفعالية الداخلية التي تحدث خلال الإحباط والصراع (عبدالمعطي، 1996: 19).

وربط **يونج** القلق بالأحلام فقال أن الأحلام لا تتساوى في فائدتها، فهناك أحلام صغيرة تهتم بمسائل غير هامة نسبياً، أما الأحلام الكبيرة فهي التي تثير اهتمام يونج وهي تلك التي تحدث حين يقلق شيء ما اللاشعور إقلاقاً خطيراً (جابر، 1986: 87).

ويعرف **سوليفان** القلق بأنه نتاج العلاقات الشخصية المتبادلة، وينقل أساساً من الأم إلى الطفل، ثم في مقتبل الحياة بعد ذلك عن طريق الأخطار التي تهدد أمن الشخص. سواء كانت حقيقية أو موهومة (ك. هول، ج. لندي، 1971: 187).

ويرى **أدلر** أن القلق هو الشعور بالنقص، فهو يرى أن الطفل الصغير يشعر عادةً بضغفه وعجزه ونقصه بالنسبة إلى أشقائه الكبار، و والديه والأشخاص البالغين بصفة عامة (أبو العلا، 1990: 28).

والقلق عند **دولارد و ميللر** - كما هو عند فرويد- حالة غير سارة يعمل الفرد على تجنبها. والقلق - إذا نظر إليه في ضوء نظرية المثير والاستجابة- يعتبر دافعاً مكتسباً أو قابلاً للاكتساب. وخفض هذا الدافع يعتبر بمثابة حالة تدعيم، كما أن الاستجابات المرتبطة بخفض الدافع سوف تميل إلى أن تصبح أقوى وعلى مستوى الاستجابات الخفية أو اللاشعورية (غنيم، 1987: 703).

أما **سبيلبرجر** فيميز بين جانبين من القلق :

**الجانب الأول:** أطلق عليه حالة القلق، ويشير إلى القلق كحالة انفعالية مؤقتة، أو حالة الكائن الإنساني التي يتسم بها داخلياً، وذلك لمشاعر التوتر والخطر المدركة شعورياً والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي فتظهر علامات حالة القلق، وتختلف حالات القلق هذه في شدتها وتقلبها معظم الوقت.

**الجانب الثاني:** أطلق عليه سمة القلق ويشير إلى الاختلافات الفردية (الثابتة نسبياً) في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديد بارتفاع حالة القلق (البحيري، 1984: 10 - 11).

وتعرف **أمينة كاظم 1973** سمة القلق بأنها مفهوماً تصورياً يبدو أنها تتضمن دافعاً أو استعداداً سلوكياً مكتسباً يهيئ الفرد إلى:

أ- أن يدرك المواقف غير المهددة باعتبارها مهددة.

ب- الاستجابة إلى هذا برد فعل حالة قلق لا تتناسب في قوتها مع حجم الخطر الموضوعي (الضبع، 1986: 18).

ويعرف **عثمان نجاتي 1983** القلق بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له الكدر والضيق والألم، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً ويبدو دائماً متشائماً وهو يتشكك في كل أمر يحيط به ويخشى أن يصيبه من ضرر ويبدو متوتر الأعصاب، فيميل إلى تأويل كل ما يدور حوله تأويلات مزعجة، ويفقد الثقة بنفسه والقدرة على تركيز الذهن (نجاتي، 1983: 130).

ويعرفه **أحمد محمد عبد الخالق 1987** إنه انفعال غير سار وشعور مكدر بتهديد أو هم مقيم، وعدم راحة واستقرار، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية (عبد الخالق، 1987: 27).

ويعرف **أحمد عزت راجح 1999** القلق بأنه انفعال قوامه الخوف فمن الطبيعي أن تتجلى في هذا العُصاب المظاهر النفسية والجسمية لانفعال الخوف. وهو حالة دائمة من

الضيق والتوجس الهائم الطليق، وفقد الشهية للطعام، وانقباض القلب وخفقانه، وارتفاع ضغط الدم (راجع، 1999 : 591-952).

ويعرف **عبد الغني 2000** كلمة القلق بأنها مشتقة من كلمة تعني الضيق، وتأتي من ضيق الصدر بصورة لا إرادية عند العصابي، ومن ثم يضيق التنفس تبعاً لذلك (عبدالغني، 2000: 118).

ويعرفه **حامد عبد السلام زهران 2005** بأنه حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصحبها شعور غامض، وأعراض نفسية جسمية (زهران، 2005 : 484).

ويعرفه **صلاح مخيمر** بأنه إما انغمار ينتج من إثارة غامرة نسبياً، وإما إشارة إنذار لتحقيق وشيك لخطر سابق هو هذا الانغمار (الشرجي، 1998 : 39).

هناك الكثير من البحوث والدراسات والكتب التي تناولت القلق سواء بشكل عام أو بشكل مفصل، ولكنها كانت مختلفة فيما بينها حول وضع مفهوم محدد للقلق و تأثيره على الشخصية، فبعضها ذهب إلى أنه قوة هدامة واتفقوا على تأثيره السلبي على الشخصية. والبعض الآخر اعتقد بأنه قوة بناءة وله تأثير جيد وإيجابي على الشخصية ومحفز للبدل والعتاء. بينما يراه البعض أنه سبب لكثير من الانحرافات السلوكية والاضطرابات العقلية والنفسية، وسبب الكثير من الأمراض الجسمية. بينما البعض الآخر يرى أنه ليس المسبب لهذه الاضطرابات والأمراض بل هو عرض لها.

ومن كل هذه التعريفات نجد أن تعريف سبيلبرجر للقلق –القلق كسمة- هو الأنسب لاعتماده في الدراسة الحالية، لتصنيفه للقلق بما يتناسب مع عنوان الدراسة وتركيزه على الفروق الفردية بين الأشخاص في استجاباتهم للمواقف المدركة.

ويمكن التوصل إلى تعريف منبثق منه وهو أن القلق حالة انفعالية ورد فعل نحو خطر ما يهدد الفرد، سواء كانت حالة مؤقتة أو استجابة موقفية، ويصاحبها أعراض جسمية، وهو يزول بزوال الموقف المثير. أو قد يكون القلق سمة أو صفة لدى الفرد ثابتة نسبياً تؤثر في استعداده للاستجابة للمواقف باعتبارها مهددة، وهو لا يزول بزوال

هذه المواقف، وقد يكون هذا الخطر خارجي ومعروف (القلق الموضوعي)، أو سالباً (القلق الهدام).

### 1.2.2. العوامل المؤدية للقلق :-

لقد اختلفت الآراء في تعليل أسباب القلق فمدرسة التحليل النفسي الفرويدية تربط بين القلق وخبرات الطفولة وخاصة عقدة الخصي (عقدة الخوف من فقدان العضو التناسلي) والشعور بالذنب الذي يحيط بالرغبات الجنسية. أما الاتجاه التحليلي الجديد، فيرجع أسباب القلق إلى خبرات الطفولة في علاقة الطفل الاجتماعية بوالديه، حيث كان الطفل معتمداً على الكبار في سد حاجاته، وتعرض الطفل للحرمان يستثير الشعور بفقدان الأمن الذي يخافه وهو القلق الحقيقي (جلال، 1980 : 158).

ويعتبر القلق من الآثار الانفعالية التي يتركها كل من الإحباط والصراع النفسي على الشخصية بالإضافة إلى عوامل أخرى يلخصها عبد المطلب القريطي 1993 فيما يلي:

- 1- استعدادات وراثية في بعض الحالات.
- 2- استعدادات نفسية "ضعف نفسي عام" من بينها الاحباطات والصراعات والأزمات المفاجئة، الصدمات النفسية والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة، مشاعر النقص والعجز، تعود الكبت وقشله في مواجهة التهديدات والضغوط الداخلية التي تسببها الرغبات الملحة.
- 3- مواقف الحياة الضاغطة: كالضغوط الحضارية والثقافية الناجمة عن المدنية الحديثة والمتغيرات المتتابة (عصر القلق)، البيئة المشبعة بمشاعر الخوف والحرمان وعدم الأمن، عوامل بيئية أسرية كالتفكك الأسري والاضطراب الأسري، عدوى القلق من الوالدين.
- 4- مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة مع التأكيد على التفاعل بين مواقف الحاضر وخبراته وذكريات الصراع في الماضي ودور أساليب المعاملة الوالدية غير السوية كالتسلط والتسلط والحماية الزائدة واضطراب العلاقات الشخصية مع الآخرين.

5- التعرض للخبرات الجادة الاقتصادية أو العاطفية أو التربوية والخبرات الجنسية الصادمة لاسيما في الطفولة والمراهقة، الإرهاق الجسمي والتعرض للمرض والتعب (عبدالمعطي، 1996: 24).

وقد اختلف العلماء حول دور كل من الوراثة والبيئة في القلق، لكن الغالبية منهم تشير إلى أن للظروف البيئة السيئة الدور الأساسي في تنمية القلق. ولقد أوضح عدد من الدراسات أثر العامل الوراثي، ومنها تلك الأبحاث التي أجريت على التوائم، حيث تبين أن التشابه في الجهاز العصبي اللاإرادي، والاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية بصورة متشابهة يؤدي إلى ظهور أعراض القلق لدى التوأمن. كذلك أظهرت دراسة الأسر أن (15%) من أبناء مرضى القلق وأخوتهم يعانون المرض نفسه (إبراهيم، 1992 : 13).

وللقلق أيضاً أساس فسيولوجي حيث يفسر أحمد عكاشة 1992 أنه عندما تحدث مواقف انزعاج فإن ذلك يستقبل بواسطة قشرة المخ، مما يؤدي إلى زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السمبتاوي والباراسمبتاوي، ومن ثم نسبة الأدرينالين والنورأدرينالين في الدم، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس والمخ الحشوي، التي من خلالها نعبر ونحس بانفعالاتنا، وتفرز هذه الدوائر العصبية هرمونات عصبية هي السيروتونين، والنورأدرينالين، والدوبامين. والنظريات الحديثة توضح في تفسيرها لأسباب معظم الأمراض النفسية والعقلية أنها اضطراب في هذه الهرمونات العصبية، كل ذلك يجعلنا نؤمن أنه من الممكن التأثير في الانفعالات المختلفة خصوصاً القلق والاكتئاب (غرابه، 1998 : 74).

## 2.2.2 أعراض القلق :

الأعراض الجسمية : وتشمل الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية، وتوتر العضلات، واللازمات العصبية الحركية وهي كثيرة ومنها قنل الشعر أو الشارب، رمش العينين، مسح الأنف والأذن، قضم الأظافر، طرقة الأصابع، هز القدم. ومن الأعراض الجسمية أيضاً التعب والصداع المستمر، وتصيب العرق، سرعة النبض، ارتفاع ضغط الدم

واضطراب التنفس، الدوار والقيء والإسهال وعصر الهضم، فقد الشهية، اضطراب في الوظيفة الجنسية .

**الأعراض النفسية :** وتشمل القلق العام والقلق على الصحة والعمل والمستقبل، والعصبية والتوتر العام والشعور بعدم الراحة، وسهولة الاستثارة، والخوف بصفة عامة، التردد في اتخاذ القرارات، التشاؤم، توهم المرض والشعور بقرب النهاية، ضعف التركيز وضعف القدرة على العمل والإنجاز والإنتاج (زهرا، 2005 : 486-487).

### 3.2.2 أنواع القلق :

ميز فرويد أنواعاً ثلاثة من القلق وهي :-

**1.القلق الموضوعي:** وهو قلق متصل بالأحداث الواقعية والمادية، ويشمل على ما يتصل بالأضرار الجسمية والحرمان الاقتصادي، وهو يدفع الفرد عادةً إلى اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتجنب الخطر المهدد (غنيم، 1987 : 680).

**2. القلق العصابي:** هو خوف غامض وغير مفهوم، ولا يستطيع الشخص الذي يشعر به أن يعرف سببه، ويميل هذا القلق إلى الإسقاط على أشياء خارجية، وهو رد فعل لخطر غريزي داخلي (حجاج، 2004 : 14).

**3. القلق الخلفي:** وهو الذي يظهر في صورة الشعور بالذنب أو الخجل أو وخز الضمير، وهو يصدر عن الأنا الأعلى (غنيم، 1987 : 680).

وقد أوضح فرويد أن أنواع القلق الثلاثة تشترك في أنها غير مريحة ومؤلمة ولكنها تختلف فحسب من حيث مصدر كل منها (جابر، 1986: 34).

يذكر **أحمد عبد الخالق 1984** أنه على أساس شدة القلق ومسبباته ودوامه يمكن أن نميز بين القلق السوي وغير السوي (العصابي أو المرضي).

و بالنسبة للقلق الطبيعي الصحي هو قلق أساسي في حياة الفرد وقد خلق به ولا حياة بدونه، وإذا اختفى أصبح الإنسان متبلد الوجدان، وهو أساسي في تطور حياة الإنسان الشخصية.

أما بالنسبة للقلق المرضي (العصابي) فهو إحساس غامض غير سار يلزم الإنسان، ويدعو للضييق وعدم الارتياح، وهو يلزم الإنسان معظم الوقت، وأساسه الخوف من المجهول، ويصاحب ذلك التوقع السيئ، لذلك فهو في حالة دائمة من التحفز والتوتر وعدم القدرة على الاسترخاء وبالتالي استحالة التمتع بأي شيء في الحياة (الخطيب، 1989 : 19-26).

كما أن للقلق دور إيجابي ودور سلبي، وهذا ما أكدته نتائج البحوث التي قام بها ساراسون على تلاميذ من مدارس ابتدائية، من أن وجود درجة متوسطة من القلق تساعدهم في الأداء في مواقف التعلم وفي مواقف حل المشكلات، كما تتمثل في الاختبارات، أما المبالغة في القلق تؤدي إلى تعطيل الأداء واضطرابه. وتتفق نتائج مع قانون بيركس-دودسون في أن المفحوصين القلقين يتحسن أدائهم في الأعمال السهلة، أما في حالة الأعمال الصعبة فإن هذا الأداء يتدهور. ومن الأساليب التي يستخدمها الباحثون في هذا الصدد تحديد ظروف يتعرض فيها المفحوصون للنجاح أو الفشل بإعطائهم معلومات غير صحيحة، وتؤكد نتائج هذه البحوث أنه حين يتعرض المفحوصون لخبرة النجاح يتحسن الأداء، وحين يتعرضون لخبرة الفشل يسوء الأداء. وفي جميع هذه التجارب لا توجد استثناءات بالنسبة للنجاح، أما الفشل فإن بعض هذه الدراسات أعطت نتائج إيجابية. ويمكن تفسير ذلك إما لأن الأعمال التي استُخدمت كانت من النوع البسيط، أو لأن المفحوصين لم يشعروا بالقلق (أبو حطب وعثمان، 1972 : 118).

ويحدد بازوليتز ثلاثة مستويات للقلق :

المنخفضة ، المتوسطة ، والعالية.

**أولاً:** المستويات المنخفضة للقلق والتي يحدث فيها حالة التنبيه العام للفرد، وتزداد يقظته وترتفع لديه الحساسية للأحداث الخارجية، كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر في البيئة التي يعيش فيها، ولهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

**ثانياً:** أما في المستويات المتوسطة يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة، حيث يفقد السلوك مرونته وتلقائيته ويستولي الجمود بوجه عام تصرفات الفرد، وتكون استجابته

وعادته هي تلك العادات الأولية الأكثر ألفة، وبالتالي يصبح كل شيء جديداً مهدداً، وتنخفض القدرة على الابتكار، ويزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب.

**ثالثاً:** أما بالنسبة للمستويات العليا من القلق، فيحدث فيها اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد، ويحدث نكوص إلى أساليب أكثر بدائية كان يمارسها الفرد وهو في مرحلة الطفولة، وينخفض التأزر والتكامل، فيصبح عاجز عن التمييز الصحيح بين المنبهات الضارة وغير الضارة، وبالتالي يصبح عاجزاً عن الاستجابة المتميزة، وتبدأ أجهزة الضبط المركزية للفرد قد اختلت ويتشتت فكره وسرعة تهيجه وعشوائية سلوكه (السمادوني، 1981 : 14 - 15).

وتصف الجمعية الأمريكية للطب النفسي أهم **مظاهر القلق** وهي :

أ. القلق الشديد والتوتر (السبب غير واضح) الذي يحدث لعدد من الأيام، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، تجاه عدد من الأنشطة التي يقوم بها الفرد وصعوبة السيطرة على هذا التوتر.

ب. القلق والتوتر المرتبطان بثلاثة (أو أكثر) من الأعراض الستة التالية :-

1. عدم الشعور بالراحة أو الشعور بالتقييد أو الوقوف على الحافة.

2. الشعور بالتعب بشكل سريع.

3. صعوبة التركيز أو فراغ الذهن.

4. الاندفاع العضلي. التوتر العضلي.

6. اضطراب النوم.

ج. قلق وتوتر لا يمكن حصرهما في خصائص اضطرابات المحور الأول. على سبيل المثال القلق أو الانزعاج قد لا يكون مصحوباً بنوبات الفزع (كما في اضطرابات نوبات الفزع)، وقد يؤدي إلى الحرج الاجتماعي (كما في اضطرابات الخوف الاجتماعية) وقد يؤدي إلى الخوف من التلوث (كما في اضطرابات الوسواس القهري) وغيرها، كما أن القلق والانزعاج لا يحدثان بشكل مفرط خلال اضطراب ما بعد الصدمة.

د. القلق والتوتر أو الأعراض الجسدية التي تؤدي إلى الاضطراب الإكلينيكي بشكل دال، والعجز عن القيام بالمتطلبات الاجتماعية.

هـ. إن هذا الاضطراب لا يكون ناتجاً عن التأثيرات الفسيولوجية المباشرة للمواد النفسية (مثل سوء استخدام العقاقير)، أو نتيجة الحالة الطبية العامة، مثل زيادة إفراز هرمون الغدة الدرقية، كما لا يحدث بشكل خاص نتيجة اضطراب المزاج، أو الاضطراب الذهني، وهناك نوع آخر من القلق يسمى باضطراب القلق المتغلغل، وهذا القلق يتميز بستة أشهر على الأقل من المعاناة من القلق الشديد (الفخراي، والسطيحة، 2002 : 57 - 58).

ونظراً للتضارب والاختلاف الكبير بين وجهات النظر المختلفة في وضع مفهوم محدد حول القلق بصفة عامة، فكان لا بد علينا أن نعرض أهم النظريات التي أسهمت في وضع تفسيرات عديدة لمفهوم القلق ابتداءً من النظرية الفرويدية التحليلية، ثم السلوكية التقليدية والجديدة، انتقالاً إلى نظرية القلق الدافع، بعدها التطرق إلى التيار الفينومينولوجي بفروعه من العلاج المتمركز على الشخص، والجشطلتي، والوجودي. وأخيراً نعرض لرأي نظرية القلق (الحالة - السمة).

#### 4.2.2 النظريات المفسرة للقلق :-

لقد تعددت نظريات القلق تعدداً كبيراً، وذلك تبعاً للمدارس المختلفة واتجاهات العلماء ومذاهبهم المختلفة، وقد يصعب حصرها جميعاً والتكلم عنها بشكل متوسع، لذلك سوف نناقش البعض منها فيما يلي.

##### أولاً : نظريات مدرسة التحليل النفسي:

يرى أصحاب اتجاه التحليل النفسي أن الوظيفة الأساسية لآليات الدفاع تتمثل في حماية صحة الشخص وسلامته، وبالأخص حماية ذاته العاقلة والشعورية. ويتضح من هذا أن "الأنا" هي التي تتم حمايتها. والأنا هي التي تتكفل بمهمة اتصال الشخصية ببيئة ليست دائماً مأمونة أو ودودة وإذ ما أدرك الشخص وجود تهديد لسوائه النفسي فإن القلق

المرتتب على ذلك يعمل كمنظومة إنذار لتنبه وتحريك الدفاعات (إملي وآخرون، 1986: 229).

ومن أبرز روادها:

فرويد، أدلر، أوتورانك، ويونج، كارن هورني، سوليفان، وإريك فروم.

### نظرية سيغموند فرويد:

يعتبر فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي، هو أول من بحث موضوع القلق بحثاً مستفيضاً، واستطاع أن يفتن إلى أهمية العمليات العقلية اللاشعورية في حياة الإنسان (فرويد، 1983: 11).

ويرى فرويد أن القلق هو رد فعل لحالة الخطر. ويتخلص الأنا من القلق بعمل شيء ما لكي يتجنب تلك الحالة أو لكي يبتعد عنها، وهو يعود إلى الظهور كلما حدثت حالة خطر من هذا النوع (الشافعي، 1993: 26).

وقد عرض لنا فرويد نظريتين في القلق تعكسان تطوره الفكري. ففي نظريته الأولى أعتقد فرويد أن القلق ينتج عن تفريغ التوترات الجنسية المكبوتة "الليبيدو" فإذا أدت الإثارة الليبيدية إلى وجود صور عقلية أو (أفكار شبقية) تدرك كشيء خطر فإن هذه الأفكار تكبت. وتتراكم الطاقة الليبيدية التي لم تجد الفرصة للتعبير عنها بشكل طبيعي وتتحول بشكل ما إلى قلق أو أعراض قلق (حوالة، 1990: 30).

وهذا عكس نظرية فرويد النهائية التي ترى أن القلق العصابي ينشأ عن تحول الليبيدو تحولاً مباشراً إلى القلق، بينما يقول عن القلق الموضوعي أنه رد فعل لخطر خارجي، إن شعور فرويد بالتناقض في نظريته جعله يواصل دراسته حتى توصل لنظريته الجديدة، وإيجاد العلاقة بين القلق الموضوعي والقلق العصابي باعتبار كل منهما رد فعل لحالة الخطر، فالقلق الموضوعي رد فعل لخطر خارجي معروف، أما القلق العصابي رد فعل لخطر غريزي داخلي (ميخائيل، 1990: 16).

ويقسم فرويد القلق العصابي إلى ثلاثة أنواع مختلفة وهي :-

1. القلق الهائم الطليق : وهو حالة من الخوف العام الشائع الطليق، وهو مستعد لأن يتعلق بأي فكرة مناسبة، وهو يؤثر في أحكام الفرد ويؤدي لتوقع الشر، ويسمى فرويد هذه الحالة بقلق التوقع، والأشخاص المصابون به يتوقعون دائماً أسوأ النتائج، ويفسرون كل ما يحدث لهم كأنه نذير سوء.

2. قلق المخاوف المرضية: وهو إسقاطات من داخل النفس على موضوعات خارجية يكون لها علاقة رمزية بين الرغبة وبين موضوع الخوف، وهي مخاوف تبدو غير معقولة وبالرغم من ذلك لا يستطيع المريض التخلص منها.

3. قلق الهستيريا: وهو يظهر في حالات الهستيريا، ويرى فرويد أن الأعراض الهستيرية إنما تحل محل القلق وبذلك يزول شعور القلق ويصبح غير واضح، وينسب إلى هذه الأمراض الهستيرية التي يسميها "معادلات القلق" نفس الأهمية الإكلينيكية التي ينسبها إلى القلق في الأمراض العصابية الأخرى التي يظهر فيها القلق بصورة واضحة، وهي كدفاعات ضد الرغبات الجنسية التي تنبعث من التعبير عن نفسها وأن الحالة الوجدانية التي كانت مصاحبة للرغبة الجنسية قد تحولت إلى قلق (فرويد، 1983: 15-19).

## 2. نظرية أدلر :

يشير أدلر إلى أن الشعور بالنقص يتضمن معنى القلق، فقد أهتم أدلر بالشعور بالنقص واعتبره الدافع الأساسي للأمراض العصابية. ويرى أدلر أن الطفل الصغير يشعر بضعفه وعجزه ونقصه بالنسبة إلى أشقائه الكبار ووالديه، ويتغلب الإنسان السوي على شعوره بالنقص، أو بالقلق لتقوية الروابط التي تربطه بالناس المحيطين به، ويلاحظ من ذلك اهتمام أدلر بالتفاعل بين الفرد والمجتمع (المرجع السابق: 36-37).

## 3. نظرية أوتورانك :

يذهب أوتورانك إلى أن الإنسان يشعر في جميع مراحل نمو شخصيته بخبرات متتالية من الانفصال. ويعتبر أوتورانك صدمة الميلاد أهم خبرة للانفصال تمر بالإنسان وتسبب له صدمة مؤلمة وتثير فيه قلقاً شديداً. وقد سمى أوتورانك القلق الذي تثيره صدمة الميلاد بالقلق الأولي ثم قلق الفطام (المرجع السابق : 34).

وهناك اختلاف بين نظريتي فرويد وأوتورانك فيما يتعلق بصدمة الميلاد فبينما أهتم فرويد بالصعوبات الفسيولوجية والإحساسات البدنية المؤلمة المصاحبة لعملية الميلاد واعتبرها العامل الأصلي المسبب للقلق، اهتم أوتورانك بانفصال الطفل عن الأم وعن الحالة الأولية المريحة في الرحم، ولقد فسر أوتورانك جميع حالات القلق على أساس قلق الميلاد فهو لم يعتبر قلق الميلاد نموذجاً تنشأ على نسقه حالات القلق، كما قال فرويد، وإنما اعتبر قلق الميلاد المصدر الذي تنشأ عنه حالات القلق التالية، إذا اعتبرها "تفريغاً" لحالات القلق الأولي (حوالة، 1990 : 33).

ويذهب أوتورانك إلى أن القلق الأولي يتخذ صورتان تستمران مع الطفل في جميع مراحل حياته وهما خوف الحياة، وخوف الموت. وخوف الحياة هو قلق من التقدم والاستقلال الفردي، ويظهر هذا القلق عند احتمال حدوث نشاط ذاتي للفرد، وعندما يتجه بإمكانياته نحو خلق ابتكارات جديدة. وخوف الموت عكس خوف الحياة، وهو قلق بين التأخر وفقدان الفردية، أنه خوف الفرد من أن يضيع في المجموع، أو خوفه من أن يفقد استقلاله الفردي، ويذهب أوتورانك إلى أن كل فرد يشعر بهذين القلقين، فأحياناً يشعر بقلق الحياة وأحياناً يشعر بقلق الموت، والشخص العصابي هو الذي لا يستطيع تحقيق التوازن بين هذين النوعين من القلق (فرويد، 1983 : 34 - 36).

#### 4. نظرية يونج :

القلق عند يونج هو اضطراب يعاني منه الفرد عندما تداهم عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة من اللاشعور الجمعي، ويحدث القلق عندما يواجه الأنا الواقع، فإذا تجاهل الأنا هذا الواقع، فإن اللاشعور الجمعي، ربما يداهم العمليات العقلية المنطقية ويسيطر عليها إلى درجة تؤدي إلى الاضطراب (الخطيب، 1989 : 38).

#### 5- نظرية كارن هورني :-

ترى كارن هورني أن القلق رد فعل لخطر خارجي غير معروف ويكون الخطر ذاتياً ومتوهماً، وتهتم هورني بهذا العامل الذاتي المصاحب للقلق حيث أنه يتكون من شعور الفرد بخطر عظيم محقق به مع شعوره بالعجز أمام هذا الخطر. واهتمت هورني

بالدوافع العدوانية أكثر من اهتمامها بالدوافع الجنسية، ورأت في شدة الدوافع العدوانية أهم مصدر للخطر الذي يثير القلق في الأمراض العصابية (فرويد، 1983 : 38) .

والنظرية الاجتماعية لهورني أظهرت مفهوم أولياً عندها وهو مفهوم "القلق الأساسي" وقد أوضحت هذا المفهوم في كتابها "الشخصية العصابية في زماننا" [1927] إن استثارة هذا القلق ومصيره -وليس الدوافع الجنسية والعدوانية التي قال بها فرويد- هي الأساس لفهم شخصية الفرد (غنيم، 1987: 612) .

و تُعرف القلق الأساسي بأنه الإحساس الذي ينتاب الطفل بعزلته وقلة حيلته في عالم يحفل بإمكانات العداوة وثمة نطاق واسع من العوامل المعاكسة في البيئة يمكن أن تؤدي إلي هذا الشعور بانعدام الأمن لدي الطفل، وبصفة عامة، فإن كل ما يؤدي الى اضطراب شعور الطفل بالأمن في علاقته بوالديه يؤدي إلى الحصر (القلق) الأساسي.

والطفل القلق الذي ينعدم لديه الشعور بالأمن ينمي مختلف الأساليب ليواجه بها ما يشعر به من عزله وقلة حيلة، فقد يصبح عدوانياً ينزع إلي الانتقام لنفسه من هؤلاء الذين نبذوه، أو يحول عدوانه لذاته ويحقر نفسه (ك. هول، ج. ليندزي، 1971 : 178- 179).

وترى هورني أن هناك أربع طرق يلجأ إليها الفرد للتهرب من القلق وهي التبرير، والإنكار، والتخدير، وتجنب المواقف التي قد تستثير هذا القلق أو تؤدي إلى التفكير فيه. فيحاول الفرد بالتبرير أن يحول القلق إلى مخاوف معقولة، ويكون إنكار الفرد شعورياً أو لا شعورياً، ويقصد بالتخدير محاولة التغلب على القلق بتعاطي المخدرات مثلاً. (جلال، 1985: 273).

## 6. نظرية سوليفان :-

يعتبر سوليفان أن الإنسان محاط بمشاعر القلق منذ اللحظة الأولى التي يدخل فيها الحياة، ابتداء من قلق الأم أن يبقى طفلها على قيد الحياة وأن يُطعم ويُلبس جيداً إلى الاحتياطات التي يتخذها المجتمع للاحتفاظ بصحته سليمة من الأذى أو الألم أو الموت، إلى ما ينميه الفرد من مشاعر القلق التي تبدأ معه منذ الميلاد. والقلق في نظر سوليفان هو أحد المحركات الأولية في حياة الفرد فهو وإن كان وثيق الارتباط بالتوتر، إلا أنه أكثر من أن يصبح تابعاً له، والقلق بناء وهدام في نفس الوقت. فالقلق البسيط يمكن أن

يفيد الإنسان ويُبعدة عن الخطر، أما القلق الشامل الكلي فإنه يؤدي إلى اضطراب كامل في الشخصية ويجعل الشخص عاجزاً عن التفكير السليم أو القيام بأي عمل عقلي (غنيم، 1987: 629 – 630).

ويؤكد سوليفان على أن القلق هو نتاج للعلاقات الشخصية المتبادلة، ويُنقل أساساً من الأم إلى الطفل، ثم في مقتبل الحياة بعد ذلك عن طريق الأخطار التي تهدد أمن الشخص. ولكي يتجنب الشخص أو يقلل إلى أدنى حد ممكن القلق الفعلي أو المحتمل، فإنه يصطنع أشكالاً مختلفة من الأساليب الوقائية و الضوابط الإشرافية لسلوكه. فهو يتعلم مثلاً أنه يستطيع تجنب العقاب بالامتثال لرغبات والديه. ووسائل ضمان الأمن هذه تشكل "نظام الذات" الذي يرتضى أشكال معينة من السلوك (الذات الطبية) ويمنع أشكالاً أخرى (الذات الشريرة) (ك. هول، ج. ليندزي، 1971 : 187).

## 7. نظرية إيرك فروم:

يهتم فروم اهتماماً خاصاً بأن بعض الإمكانيات الجديدة للطفل قد تقابل بعدم الاستحسان من أب قاسي أو من مجتمع ضالم في بيئته، ويضطر الطفل تحت هذه الظروف إلى كبت إمكانياته ويصبح إظهار هذه الإمكانيات فيما بعد عاملاً مؤدياً إلى ظهور القلق (فرويد، 1983 : 42).

هذا ويؤكد فروم على أهمية العلاقات الاجتماعية التي ينشأ في وسطها الطفل. فإذا اتسمت هذه العلاقات بالتسلطية أو بالتباعد، فإن الفرد يشعر بمشاعر الاغتراب والعزلة. والطفل في هذا الموقف يتنازعه دافعان، أحدهما يدفعه إلى أحضان الوالدين حيث الأمن والدفع، والآخر يدفعه بعيداً عنهما طلباً للاستقلال. ويمكن أن يستشعر الفرد القلق من الصراع بين التبعية والاستقلال (غرابه، 1998 : 59).

نرى من خلال سرد نظريات وآراء رواد المدرسة التحليلية اختلافاتهم في تفسير نشأت القلق، حيث يرى الرائد الأول لهذه المدرسة فرويد أن القلق ينشأ من تحول الليبيدو، وقد حصر فرويد القلق في نظريته الأولى بالدوافع الجنسية وأنه ينتج بشكل أو بآخر من الكبت الجنسي، لكنه عاد وعدل من رأيه في نظريته الثانية حيث ربط القلق بخطر خارجي وحاول ربط القلق الموضوعي بالقلق العصابي، وقد أثرت نظرية فرويد

في القلق على من تلاه من رواد المدرسة التحليلية، فمنهم من اتفق معه ومنهم من عارضه، ولكنهم حاولوا بشكل مستمر تعديل وتنقيح نظرية فرويد، وربط أوتورائك القلق بصدمة الميلاد، حيث تثير هذه الصدمة القلق الأولي ثم قلق الطعام، ويرى أدلر أن القلق ينشأ من الشعور بالنقص والدونية والقصور النفسي والاجتماعي والعضوي، حيث كان أدلر موضوعياً أكثر من غيره، بينما ربط يونج القلق بالاشعور الجمعي وما يفرزه من خيالات غير معقولة، ولكنه لم يثبت ذلك بشكل عملي تجريبي. وهو ينشأ من عدم الحصول على إشباع مستمر ودائم من الأم كما تراه هورني. وأتفق سوليفان مع هورني في نظريتها هذه حيث أشار إلى أن القلق ينشأ عن طبيعة العلاقة بين الطفل وأمه. وربط إيرك فروم القلق بتنشئة الطفل وتربيته سواء من قسوة الأسرة أو المجتمع، ومن خلال ما سبق نلاحظ أن التحليلين قد أجمعوا على تناول ظاهرة القلق في إطار تأثير البيئة والمجتمع على الأفراد، ولكن مما يأخذ عليهم أنهم تناولوا القلق من منظور فلسفاتهم الشخصية، حيث تناولوا تعريفاته ونشأته وتأثيره على الشخصية من دون الاهتمام بوضع مقاييس علمية موضوعية لقياسه، أو القيام بالبحوث التجريبية عليه.

## ثانياً : النظرية السلوكية .

### النظرية السلوكية التقليدية :-

يرى أصحاب النظرية السلوكية التقليدية أن القلق يرتبط بماضي الإنسان وما واجهه في أثناء هذا الماضي من خبرات، ويروا أن الخوف والقلق كلاهما استجابة انفعالية من نوع واحد وأن الاختلاف بين الاثنين يكمن في أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد. في حين أن مصدر القلق أو سببه يخرج من مجال إدراك الفرد، أي أن الفرد ليس واعياً بما يثير قلقه. فالقلق في السلوكية يظل مرتبطاً بالصراع لا يختلف في ذلك كثيراً عن التحليل النفسي، وأن نمو الصراع هنا شعورياً ينبعث باستثارته الكدرة ودافعيته القوية ومسالك من المحاولات والأخطاء يتمخض إحداها عن خفض التوتر فيكون التعزيز، وسواء كان هذا السلوك سوياً، أو عصابياً يتخذ صورة من صور الأعراض المرضية فإن الفرد ينجح في تجنب القلق (الجبالي، 1989 : 33 – 34).

## نظرية دولارد وميللر :-

القلق عند دولار وميللر - كما هو عند فرويد - حالة غير سارة يعمل الفرد على تجنبها، والقلق إذا نظر إليه في ضوء نظرية المثير والاستجابة يعتبر دافعاً مكتسباً أو قابلاً للاكتساب، وخفض هذا الدافع يعتبر بمثابة حالة تدعيم، كما إن الاستجابات المرتبطة بخفض الدافع سوف تميل إلى أن تصبح أقوى على مستوى الاستجابات الخفية أو اللاشعورية.

وقد نظر دولارد وميللر إلى الميكانزمات الدفاعية، باعتبارها استجابات للقلق. وأحد هذه الميكانزمات وهو الكبت ويمكن أن يوصف بأنه استبعاد الدوافع المثيرة للقلق من حصيلة التعبير اللغوي للفرد، أو عبارات فرويد إستبعاد الدوافع من الشعور أو تصبح لا شعورية أي غير قابلة إلى أن تُترجم إلى ألفاظ وأفكار، أي تُنسى نسياناً تاماً مادام الكبت قائماً. ولكنها مع ذلك تظل قابلة للاستثارة بطريقة من الطرق الرمزية، إذ يمكن أن تتخذ الأشياء أو المواقف المختلفة قيمة رمزية أخرى غير الرموز اللغوية، فتشير بذلك إلى الخبرات السابقة عن طريق التشابه أو التضاد أو الاقتران المكاني والزمني (غنيم، 1987 : 703).

## النظرية السلوكية الجديدة :-

يرى أصحاب هذه النظرية ومن بينهم (دوركس) و(شامر) بأن القلق المرضي استجابة مكتسبة وقد ينتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة، ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك. وقد ذكروا أمثلة للمواقف العادية التي يمكن أن تؤدي إلى القلق ومنها:-

1. مواقف ليس فيها إشباع، فقد يتعرض الفرد منذ طفولته لمواقف يحدث فيها خوف وتهديد ولا يصاحبها تكيف ناجح. ويترتب على ذلك مثيرات انفعالية، ومن أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار.

2. إشراف الوالدين في الحماية قد تُعرض الأطفال للشعور بالخطر عندما يتعرضون للمواقف الخارجية البعيدة عن مجال الأسرة.

ولكن ليس معنى ذلك أن كل طفل يتعرض لمثل هذه المواقف لابد أن يكون هدفاً للقلق النفسي. وهنا أخذ أصحاب هذه المدرسة يُظهرون أهمية العوامل الإستعدادية وهي تنحصر في الوراثة والضعف العام في الجهاز العصبي، وأي خطأ في التركيب العضوي مثل الاختلال في الأوعية الدموية أو في القلب (القشيشي، 1991 : 39).

لقد ركز دولارد وميللر على الكبت باعتباره مصدراً للقلق. بينما توصل أصحاب النظرية السلوكية الجديدة إلى أن القلق استجابة مُكتسبة وهو استجابة شرطية لمثير لا يدعو للقلق ولكن إذا استمرت هذه الاستجابة فإنها تؤدي للقلق وفقاً للاستعدادات الفردية. ويروا أيضاً انه يجب أن يتم التشخيص والعلاج السلوكي لمشاكل الأطفال في ضوء ظروف التنشئة الأسرية والمعاملة الوالدية والظروف المجتمعية، فكلما كان الجو الأسري مليء بالمشكلات والصراعات زاد القلق عند الأطفال.

### ثالثاً : نظرية القلق الدافع :

أعطى جماعة من الباحثين للقلق خاصية الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط والتعلم، وافترضوا أن الإنسان عندما يؤدي عملاً يشعر بالقلق الذي يحفزه إلى إنجاز هذا العمل حتى يخفف من هذا الشعور، وأشاروا إلى أن القلق دليل على وجود الدافع لأداء العمل أو التعلم، وذهبوا إلى أنه كلما زاد القلق زاد الدافع، وبالتالي تحسن الأداء والتعلم.

وبظهور نظرية القلق الدافع دخلت دراسات القلق مرحلة جديدة، تعتمد على التجريب، وتركز على قياس القلق عند الأطفال والراشدين العاديين والمرضى، بعد أن كان الاهتمام في المرحلة الأولى موجهاً إلى القلق العُصابي، وتبحث في علاقته بالأداء والتعلم، وتُعتبر الدراسات التي أجريت على علاقة القلق بالأداء المرحلة الثانية في دراسة القلق، والتي بدأت حوالي 1952 إلى 1962 – ومن أبرز علمائها جانيت تايلور، وسبنس، وتشايلد، وماندلر، وساراسون. ونرى على الرغم من اختلاف مواقفهم من هذه النظرية إلا أن آرائهم تدور حول علاقة القلق بالأداء والتعلم (حواله، 1990 : 38).

## 1. نظرية تايلور و سبنس :-

افترض كل من جانيت تايلور وسبنس أن القلق دافع مُنشط للتعلم، وذهبا مع نظرية "هل" في التعلم إلى أنه كلما زاد القلق (الدافع) زاد الأداء والتعلم. ولقي هذا الفرض اهتمام عدد من زملائهما بقسم على النفس التربوي بجامعة "أيوا"، وأجروا دراسات عديدة بحثوا فيها العلاقة بين القلق والأداء عند تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات، وقرنوا بين أداء الأشخاص الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس القلق الصريح وأداء الأشخاص الذين حصلوا على درجات منخفضة في كثير من الأعمال الذهنية والتحصيل الدراسي. وأشارت نتائج هذه الدراسات أن أداء المجموعة ذات الدرجات العالية في مقياس القلق أفضل من أداء المجموعة ذات الدرجات المنخفضة في الأعمال السهلة. والعكس في الأعمال الصعبة أو المعقدة. وهذا يعني أن زيادة القلق ساعدت على تحسين الأداء في الأعمال السهلة وضعفه في الأعمال الصعبة، وفسر تايلور وسبنس هذه النتائج في إطار نظرية "هل" في التعلم، وذهبا في تفسيرهما إلى أن زيادة الدافع "القلق"، لا تؤدي إلى تحسن الأداء في كل الأعمال لأن أداء أي عمل يعتمد على قوة الدافع، وقوة الاستجابة المسيطرة في موقف الأداء. فزيادة الدافع يساعد على تحسين الأداء عندما تكون الاستجابة هي الاستجابة الصحيحة المطلوبة للعمل، ويؤدي إلى سوء الأداء عندما تكون الاستجابة هي الاستجابة المنافسة في الموقف.

ويبدو أن تايلور وسبنس في نظرية القلق الدافع قد خلطا بين القلق والإثارة والدافعية وبذل الجهد في مواقف الشدة وغيرها من عوامل الدينامية في الشخصية، ولقد أثبتت دراسات كاتل بالتحليل العامل خطأ هذا الزعم وإشارته إلى وجود القلق كعامل مستقل عن هذه المتغيرات (مرسي، 1978 : 31 – 37).

## 2. نظرية تشايلد :-

لقد أكد "تشايلد" النتائج التي توصل إليها "تايلور وسبنس" بخصوص العلاقة بين القلق والأداء في العمل السهل والعمل الصعب، إلا أنه رفض أن يكون القلق دافعا عاماً واعتبره منبهاً في موقف الأداء قد يثير الاستجابة الملائمة للعمل، وقد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمل، وبذلك يُعيق الأداء، ويحجب ظهور الاستجابة الصحيحة، وقد كان من

نتائج دراسات وأبحاث تشايلد التوصل إلى نتيجة هامة وهي أن مقاييس القلق الصريح تقيس جانبين في الشخصية هما مستوى الدافع وإمكانية ظهور الاستجابات التي ليس لها علاقة بالعمل، وذهب إلى أن الشخص ذو القلق المرتفع لديه دافعاً عالياً للعمل واستعداداً مرتفعاً لإظهار الاستجابات التي ليس لها علاقة بالعمل (الخطيب، 1989 : 48).

وقد فسر "تشايلد" تفوق الأشخاص ذوي القلق المرتفع على الأشخاص ذوي القلق المنخفض في أداء الأعمال السهلة وتخلفهم عنهم في أداء الأعمال الصعبة بأن أرجع ذلك إلى خصائص هذه الأعمال، كما أشار إلى أن علاقة الاستجابة الصحيحة بالمنبه تكون بسيطة ومباشرة في موقف العمل السهل، ولا تُعطي مجالاً لظهور استجابات لا علاقة لها بالعمل، لذا فإن القلق الدافع يثير الاستجابة للعمل ويتحسن الأداء، أما في موقف العمل الصعب فإن علاقة الاستجابة الصحيحة بالمنبه تكون معقدة، وغير مباشرة مما يدع مجالاً لظهور استجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل لدى الشخص ذي الاستعداد العالي لإثارة مثل هذه الاستجابات، لذا فإن أداء الأشخاص ذوي القلق المرتفع للأعمال المعقدة يكون ضعيفاً بسبب إظهارهم لاستجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل وانشغالهم بها أكثر من انشغالهم بأداء العمل، فتزداد أخطاؤهم التي يتأثرون بها أيضاً، ويتعذر عليهم الوصول إلى الاستجابة الصحيحة المطلوبة للأداء، أما الأشخاص ذوي القلق المنخفض فلا يظهرون استجابات كثيرة لا علاقة لها بالعمل ولا ينشغلون بها ويركزون كل اهتمامهم على الأداء في حد ذاته، فتقل أخطائهم وينجحون بسرعة في الوصول إلى الاستجابات الصحيحة (مرسي، 1978 : 33-34).

### 3. نظرية ماندلر و ساراسون :-

يتفق "ماندلر وساراسون" مع "تايلور و سينس" في نظريتهما للقلق على أن القلق دافع للتعلم، ورغم وجود بعض الاختلافات في موقفيهما من هذه النظرية من حيث وجود دافع القلق في المواقف الإختبارية، فلقد تأثر كل من ماندلر وساراسون بوجهة نظر التحليل النفسي في القلق، حيث افترض كل منهما أن القلق ينشأ في الطفولة من خلال مواقف التوتر التي يشعر فيها الطفل بالتقويم من والديه ومن مدرسيه وغيرهم من الراشدين القائمين على رعايته، وذهب ماندلر وساراسون إلى أن الطفل يوضع دائماً في مواقف إختبارية، يُقوم فيها أداؤه من حيث هو "حسن أم سيئ"، "مقبول أم غير مقبول"،

من قبل أشخاص يهملهم رضاهم عنه وعن أدائه، ولذا يشعر بالعداوة تجاه والديه ولا يستطيع التعبير عنها لحاجته إلى مساعدتهم وحمائيتهم، فيكبتها ويظهر بدلاً منها الشعور بالذنب والقلق والانتكالية (المرجع السابق: 34).

لقد تبنت هذه المدرسة منهج الملاحظة والتجريب النفسي، ورأوا أن القلق يُعتبر دافعاً للتعلم والاكْتساب والانجاز وهو ما أطلقوا عليه "القلق الدافع"، وافترضوا أن الفرد عندما يقوم بعمل ما يشعر بالقلق الذي يدفعه إلى إنجاز وإتمام هذا العمل حتى يقضي على شعوره بالقلق، ومن هنا جاءت تسميته بالقلق الدافع. وهو عكس مفهوم القلق باعتباره استجابة لخطر محقق بالفرد وهو خبرة مؤلمة. لكنهم لم يقدموا تفسير واضح وشامل لمفهوم القلق الدافع، فأشاروا إلى أن القلق الدافع مُجدي بالنسبة لإنجاز الأعمال السهلة، ولكنه غير مُجدي لإنجاز الأعمال الصعبة، لكنهم لم يُدركوا أن زيادة القلق لا ترتبط بشكل مُطرد بإنجاز المهام.

#### رابعاً : القلق في التيار الفينومينولوجي :-

يشتمل هذا التيار على ثلاثة اتجاهات رئيسية تتمثل في العلاج المتمركز على الشخص عند روجرز، والعلاج الجشطلتي عن بيرلز، والعلاج الوجودي بتفريعاته العديدة التي يُعتبر من أشهرها العلاج القائم على الكينونة المليئة عند لودفيج، وعلاج الدلالة عند فرانكل.

#### 1. القلق عند "روجرز"

يري روجرز أن القابلية للقلق إنما تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكيان العضوي، وبين مفهوم الذات وعدم الملائمة ما بين إمكانات الفرد ومنجزاته، ما بين الذات المثالية والذات الممارسة، إنما هو الذي يولد انخفاض الذات والشعور بالذنب والقلق (الجبالي، 1989 : 36).

#### 2. القلق عند "بيرلز"

يعرف "بيرلز" القلق بناءً على دراسات "باترسون" بأنه الفجوة ما بين الآن وما بين اللاحق، فالأفراد يعيشون القلق لأنهم يتركون الآن ويغدون منشغلين بالمستقبل، والأدوار

التي سيضطلعون بها والانشغال بالإنجازات المُقبلة يولد القلق، وهو يتولد من توقع حدوث أشياء سيئة في اضطلاعنا بدورنا أو سلوكنا النموذجي، ويتبين الفرد أن هذا النمط من القلق هو مجرد إزعاج أو كدر لا غير وليس بكارثة إنما هو بداية استعادته لسيطرته على نفسه (غرابه، 1998 : 67).

### 3.القلق من منظور الوجودية :-

إن تطبيقات الوجودية في العلاج النفسي قد نبعت بشكل أساسي من أفكار هيدجر، وكيركجارد، وأعظم الأمريكيين شهرة في التعبير عن هذه الطريقة هو رولوماي.

والقلق من منظور ماي 1958 هو الحالة الموضوعية لصيرورة الفرد ووعيه بأن وجوده يمكن أن يغدو متلاشياً وأنه يمكن أن يفقد ذاته وعالمه، وأنه يمكن أن يصبح لا شيء، أي أن الأشخاص أو العملاء يخبرون القلق عندما يواجهون قضية تحقيق إمكاناتهم، وأن الشعور بالذنب ينمو عندما تبقى هذه الإمكانيات راکدة وغير متحققة، أي أن القلق هو خاصية أنطولوجية (وجودية) مميزة للصيرورة إلى الإنسان، ومتأصلة في الوجود. وذلك هو القلق الوجودي السوي الذي هو أهم خصائص متطلبات الوجود الإنساني.

أما القلق العصابي من منظور ماي، فهو النتاج –النهائي– للقلق الأنطولوجي السوي الذي لم يواجهه (أي لم يقابل بتحقيق الإمكانيات التي ابتعثت الحاجة إلى تحقيقها ذلك القلق)، وفي موضوع آخر يبين ماي أن القلق العصابي هو القلق الذي لا يتلاءم مع ما ينطوي عليه موقف ما فيه خطر، وهو يقتضي القمع اللاشعوري، ويتم التعبير عنه في تكوين العرض، كذلك فإن آثاره تكون هدامة بأكثر مما تكون بناءة (فضة، 1995 : 143 – 144).

لقد وضح روجر أن القلق يحدث نتيجة للتعارض بين ما يعيشه الشخص وبين مفهومه لذاته، وقد أكد على فعالية العلاج المتمركز على العميل في تقليل شدة التوتر، ولكنه لم يركز على أثر البيئة وخبرات الفرد الماضية في ظهور القلق. بينما ركز بيرلز على أن التفكير في المستقبل هو السبب الرئيسي في ظهور القلق. أما بالنسبة للنظرة

الوجودية وبالأخص رولوماي فقد ربط القلق السوي بشعور الأشخاص بالذنب لعدم قدرتهم على تحقيق إمكاناتهم، أما القلق العصابي فهو النتيجة النهائية للقلق السوي وهو ينتج من القمع اللاشعوري. ولكنهم لم يقدموا مفهوماً شاملاً عن علاقة القلق العصابي بالقلق السوي.

#### خامساً : نظرية القلق (الحالة – السمة) :-

قبل ظهور فكرة القلق كحالة وكسمة استخدم بعض الباحثين القلق بمعنى "حالة القلق" وقاسوه باختبارات تقيس السمة أكثر مما تقيس الحالة، مثل مقياس تيلور للقلق الصريح، و المقاييس المقتبسة منه، ومقياس القلق في المواقف الاختبارية لساراسون ومندلر وغيرها. في حين استخدمه الآخرون بمعنى "سمة القلق" وقاسوه بمقاييس تقيس الحالة أكثر من السمة مثل: قياس ضغط الدم، معدل ضربات القلب والتنفس، مقاومة الجلد للتيار الكهربائي وغيرها.

وقد كان لهذا الخلط بين مفهوم حالة القلق ومفهوم سمة القلق دوراً لا بأس به في الغموض الذي أكتنف مفهوم القلق، وفي تضارب نتائج البحوث فيه. وبعدها توصل "كاتل" و"سبيليرجر" إلى التمييز بين جانبيين من القلق: جانب القلق الذي يشعر به الفرد في موقف معين ويزول بزواله، وأطلق على هذا الجانب حالة القلق، أما جانب الاستعداد للقلق، فقد أطلق على هذا الجانب سمة القلق. وبعد أن توصل كاتل لفكرة التمييز بين حالة القلق وسمة القلق، وطريقة قياسهما، نشطت الدراسات حولهما، ووضع سبيليرجر نظريته في القلق كحالة وكسمة، ونشر اختباره STAI لقياس كل منهما عن طريق التقرير الذاتي. ومعنى هذا الاختصار (State-Trait- Anxiety- Inventory) أي اختبار حالة وسمة القلق، ويشمل هذا الاختبار على مقياسين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقدير الذاتي، وذلك لقياس مفهومين منفصلين للقلق : الأول "حالة القلق" state Anxiety والثاني سمة القلق Trait Anxiety . (السمادوني، 1981 : 32 – 33).

وتميز نظرية حالة وسمة القلق بين جانبيين من القلق: الجانب الأول أطلق عليه حالة القلق ويشير إلى القلق كحالة انفعالية مؤقتة أو حالة الكائن الإنساني التي يتسم بها داخلياً،

وذلك لمشاعر التوتر والخطر المدركة شعورياً والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر علامات حالة القلق، وتختلف حالات القلق هذه في شدتها وتقلبها معظم الوقت. والجانب الثاني أطلق عليه سمة القلق ويشير إلى الاختلافات الفردية (الثابتة نسبياً) في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديدية بارتفاع حالة القلق. وكمفهوم سيكولوجي، فإن سمة القلق لها نفس الخصائص التي أطلق عليها **كامبل 1963** الاستعدادات السلوكية المكتسبة، وأطلق عليها **أتكسون 1964** دوافع، والدوافع في رأي **أتكسون** ما هي إلا استعدادات تُكتسب في الطفولة وتظل كامنة غير مشعور بها حتى تجد الظروف المثيرة التي تنشطها وتثيرها وتبعثها أما الاستعدادات السلوكية المكتسبة في رأي **"كامبل"** فتتضمن بقايا من الخبرة السابقة تهيئ الفرد إلى أن ينظر إلى العالم بطريقة خاصة والميل إلى إظهار استجابة ثابتة نسبياً. وخالصة القول أن سمة القلق تعني في كلتا الحالتين النظرة إلى العالم المليء بالعديد من المواقف المثيرة التي يشعر بها الفرد كشيء خطر أو مهدد للذات، كما أنها تعني الميل إلى الاستجابة لمثل هذا التهديدات بحالة من القلق (السيد، 2004: 62).

ووضح **فراج 1970** معنى السمة بأنها تلك الصفة التي تمكننا من أن نفرق على أساسها بين شخص وآخر، أو هي استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع خاص وتشكله وتلونه وتعين نوعه وكيفيته، وهذه الاستعدادات تُعتبر عند أصحاب نظريات السمات أهم مكونات الشخصية، التي تعبر عن ميل الفرد للعمل أو عن السلوك بشكل معين (فراج، 1970: 29).

ويرى **كاتل** أن السمة هي مجموعة من ردود الأفعال والاستجابات التي توضع تحت اسم واحد.

ويعرف **محمد عثمان نجاتي** السمات بأنها أنماط سلوكية معينة دائمة نسبياً وثابتة تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة تُعبر عن توافقهم للبيئة ولا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة، ولكن يُستدل على وجودها عند ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن (عبدالفتاح، وعبدالحميد، 2004: 241).

وعلى ما يبدو أن مفهومي حالة وسمة القلق يناظران مفهومي الطاقة الحركية والطاقة الكامنة في الطبيعة، فحالة القلق تشبه الطاقة الحركية، وتشير إلى الاستجابة أو العملية التي تحدث الآن وبدرجة معينة من الشدة. أما سمة القلق فتشبه الطاقة الكامنة، وتشير إلى اتجاه كامن لحدوث استجابة من نوع خاص إذ ما استثّيرت بمثيرات مناسبة. وبينما تشير الطاقة الكامنة إلى الاختلافات بين الموضوعات المادية في قدرة الطاقة الحركية التي قد تنطلق إذا حركتها قوة مناسبة، فإن سمة القلق تشير إلى الاختلافات بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف الضاغطة بمستويات مختلفة من حالة القلق. وبصفة عامة، يمكن القول بأننا نتوقع من الأفراد الذين لديهم سمة قلق عالية سوف يظهرون ارتفاعاً في حالة القلق أكثر من قرنائهم الذين لديهم سمة قلق منخفضة وذلك لتأثرهم بالمواقف المثيرة كشيء خطر أو مهدد (البحيري، 1984 : 9 - 12).

وقد وضحت دراسات "كاتل" باستخدام التحليل العاملي على عينات من مجتمعات وثقافات وأعمار مختلفة وجود القلق كعامل نفسي مستقل عن غيره من العوامل أو المتغيرات الديناميكية الأخرى في الشخصية كالإثارة والدافعية والغضب. وتؤكد الدراسات العملية (لكاتل ، وشامير) وزملاؤهما أن حالة القلق متقلبة، تتغير عند الشخص الواحد من موقف إلى آخر، فتزداد في الإنعصاب، وتنخفض في مواقف الاسترخاء، و أتضح أن المتغيرات الفسيولوجية والبيئية أكثر متغيرات القلق تقلباً، فتزداد في مواقف التهديد والشدة، وتنخفض في مواقف الهدوء والراحة (أبوالعلا، 1990 : 53 - 54).

ويخلص **سبيليرجر** الافتراضات الرئيسية لنظرية القلق كحالة وكسمة كما يلي :-

1. بالنسبة لجميع المواقف التي يُقدر فرد ما أنها مهددة، سوف يستثار رد فعل لحالة القلق فيها.
2. يدرك الأفراد ذوو سمة القلق العالية المواقف أو الظروف التي تشمل الإخفاق أو التهديد لاحترام الذات على أنها أكثر تهديداً من الأشخاص ذوو سمة القلق المنخفضة.
3. إن حدة رد فعل حالة القلق سوف تكون متناسبة مع قدر التهديد الذي يمليه الموقف على الفرد.

4. تتوقف فترة رد فعل حالة القلق على ثبات تفسير الفرد للموقف على أنه مهدد.

5. تعتبر مستويات حالة القلق غير سارة خلال ميكانيزمات التغذية الراجعة الحسية والمعرفية.

6. الارتفاع في حالة القلق خصائص دافعية قد يعبر عنها بصورة مباشرة بالسلوك أو الدفاعات النفسية التي تكون فعالة في تخفيف حالة القلق.

7. إن المواقف الضاغطة تجعل الفرد بيني استجابات أو ميكانيزمات دفاع نفسية تخفف حالة القلق عن طريق التقليل من شأن التهديد (الخطيب ، 1989 : 56).

ويبدو أن نظرية "القلق الحالة - السمة" قد جمعت بين نظريات القلق التي سبقتها، فاتفقت مع التحليل النفسي والسلوكية إلى أن الاستعداد للقلق يظهر في الطفولة وينمو نتيجة للخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الشخص سابقاً، وذهبت مع أصحاب المذهب الإنساني إلى أن ذوي سمة القلق العالية يتوجسون شراً بشكل دائم، ويقلقون بشكل مفرط من مواقف كثيرة وبالأخص المرض والموت. وتم تبني هذه النظرية في الدراسة الحالية لتوافقها مع عنوان الدراسة وما سيتم دراسته.

### 3.2 مفهوم مركز الضبط وتعريفه:

وفي البداية وقبل عرض المفهوم يجدر بنا أن نشير إلى أن المفهوم المسمى بـ " مركز الضبط" في نظرية روتر قد تُرجم إلى اللغة العربية بالعديد من المسميات المختلفة .

فالبعض أطلق عليه "مركز التحكم" والبعض الآخر "موضع الضبط" وثالث "مركز الضبط" وآخر "وجهة الضبط" و " مصدر الضبط" حيث لم يتم الاتفاق على مصطلح واحد من قبل كل الباحثين (محمد ، 1996 : 64).

ويشير معجم علم النفس إلى مركز الضبط على أنه " مركز المسؤولية عن السيطرة على السلوك، فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الأهداف المرغوب فيها معتمداً على نفسه أساساً. ووجهة الضبط الخارجية

تشير إلى الاعتقاد بأن القوة الحقيقية توجد خارج الفرد، وأن قوى أخرى غير الذات هي التي تحدد حياته" (غرابه، 1998: 95).

وقد ظهر مفهوم الضبط الداخلي - الخارجي للتعزيز من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها جوليان ب روتر 1966 خلال أكثر من ربع قرن، مستنداً في ذلك إلى أعمال مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس، هما المدرسة السلوكية أو نظريات التعزيز والمدرسة المعرفية أو النظريات المعرفية، إنها النظرية التي تحاول أن تبحث في تعقيدات السلوك الإنساني بدون التفريط في الاستفادة من المفاهيم الإجرائية التي تحققت والفروض التي اختبرت تجريبياً (أبو ناهية، 1986: 7).

لقد كان اهتمام روتر منصباً على كيف أن التدعيم يغير من التوقعات، وأن طبيعة التدعيم نفسه سواء كان إيجابياً أو سلبياً مهمة بل وربما تعتبر أكثر محددات السلوك أهمية. إن دور التدعيم سواء بالمكافأة أو بالإشباع رغم أنه مهم في اكتساب المعلومات وأداء المهارات إلا أنه مع ذلك يختلف من شخص لآخر، فمثلاً واقعة ينظر إليها من جانب بعض الأفراد كمكافأة أو تدعيم ربما يتم إدراكها ويستجاب لها بطريقة مختلفة من جانب آخرين.

وأحد محددات رد الفعل هذا أو الاستجابة يرجع إلى إدراك الفرد أن المكافأة تتبع أو تعتمد على سلوكه هو وصفاته، في مقابل إدراك الفرد أن المكافأة تكون مضبوطة أو محكومة بقوى خارجية وربما تحدث مستقلة عن تصرفاته. ويرى روتر أن تأثير التدعيم الذي يتلو بعض السلوكيات يعتمد على ما إذا كان الفرد يدرك أو لا يدرك علاقة سببية بين سلوكه وبين المكافأة، فعندما يُدرك التدعيم من جانب الفرد على أنه نتيجة للحظ أو الصدفة أو القدر أو كونه تحت سيطرة وضبط آخرين أقوى أو كونه لا يمكن التنبؤ به بسبب التعقد الشديد للقوى المحيطة به فإن هذا اعتقاد في الضبط الخارجي، أما إذا أدرك الفرد التدعيم على أنه يعتمد على سلوكه أو صفاته الثابتة نسبياً فإن هذا اعتقاد في الضبط الداخلي. ويرى روتر أن الاهتمام الكبير بمفهوم الضبط الداخلي - الخارجي يرجع إلى وجود بعض المشاكل الدائمة في أيامنا هذه والتي بالتالي ترتبط بالازدياد الهائل في تعداد السكان وزيادة تعقد المجتمع وما يعقب ذلك من مشاعر بالعجز والتي تبدو وكأنها تشمل كل مستويات المجتمع، هذا ويختلف إدراك الفرد لمركز التحكم في نفس الموقف من

شخص لآخر، بسبب مستوى الدافعية لديه أو قيمة تعزيز هذا السلوك بالنسبة له (محمود، 2006: 40-42).

وأكد روتر أن مفهوم الضبط الداخلي - الخارجي قد أُشتق من نظرية التعلم الاجتماعي التي تُحاول التكامل بين نظريات المثير - الاستجابة والنظريات المعرفية. وعلى هذا فمفهوم الضبط (الداخلي-الخارجي) قد أُقيم على افتراض ترابط نمط (المثير-الاستجابة) (م - س) الدال على كيفية التغيرات المتوقعة في التدعيم، كما أُقيم على وجهة نظر مشتقة من التوقع المُعمم. وطبقاً للنظرية فإن إمكانية السلوك تتحدد بقيمة التدعيم ومستوى التوقع. وقد تطور مفهوم وجهة الضبط الداخلي - الخارجي لقياس ذلك التوقع (الشافعي، 1993: 35).

وأشار روتر إلى أن الضبط الخارجي يمكن أن يأخذ أربع صور، الأولى يمكن تسميتها الحظ أو الصدفة، وهذه الصورة تمثل اعتقاداً بأن العالم غير قابل للتنبؤ وأن العالم والأهداف فيه محكومة بعوامل الحظ والفرص. والصورة الثانية للضبط الخارجي يمكن تسميتها القدر الذي يمثل اعتقاداً لدى الفرد بأنه لا يمكن أن يتدخل أو يغير مسار الأحداث لأنها أحداث مقدره سلفاً. والصورة الثالثة - ربما تكون مرتبطة بالصورتين - وهو أن الدنيا معقدة جداً بحيث تختلط الأمور على الفرد فلا يفهمها "صعوبة العالم"، والصورة الرابعة تمثل اعتقاداً لدى الفرد بأن التدعيم في أيدي أناس آخرين أكثر قوة وتأثيراً "الآخرين الأقوياء" (أحمد، 1992: 18).

وقد وجد علماء النفس صعوبة في تحديد معنى أو مفهوم واضح ومحدد لمصطلح مركز الضبط أو مركز التحكم، وعلى الرغم من ذلك فإن الأساس الذي بُنيت عليه دراسة مركز الضبط يرجع في أساسه إلى التعريف الذي وضعه **جوليان ب روتر 1966**، وهو يعد التعريف الأكثر شيوعاً وشمولاً حتى الآن وبنيت عليه جميع التعريفات.

وقد بدأت أولى محاولات تعريف مركز الضبط على يد **جيري فارس 1957** حيث أنه يعرف مركز الضبط أنه مدى إدراك الفرد للنتائج المهمة التي يقوم بها أو أن النتائج التي تعود إلى الحظ أو الصدفة فإن الفرد في هذه الحالة يكون ذا موضع ضبط خارجي،

أما إذا أدرك الفرد أن النتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى إنجازه فإنه في هذه الحالة يكون ذا موضع ضبط داخلي (المرجع السابق: 18-19).

أما روتر 1966 يرى أن الناس يختلفون في إدراكهم لمصدر التدعيم بعضهم يرى أن التدعيم يأتي دائماً من الخارج بينما يرى البعض الآخر أن مصدر التدعيم داخلي. ويفرق روتر بين هاتين الفئتين من الناس. ويعرف مركز الضبط الداخلي/الخارجي بأنه عندما يدرك فرد ما التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية باعتباره أمراً مستقلاً وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته فإنه يدركه كنتيجة للحظ أو الصدفة أو للقدر، أو كنتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ أو كأمر لا يمكن التنبؤ به لتعدد العوامل المحيطة به. وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة فإننا نسمي هذا اعتقاداً في الضبط الخارجي. أما إذا كان إدراك الفرد أن الأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي أو مع سماته المميزة الثابتة نسبياً فإننا نسمي هذا اعتقاداً في الضبط الداخلي (محمود، 2004: 50).

وترى ليفينسون 1973 أن مصدر الضبط هو :-

أ. الضبط الشخصي ويعني اعتقاد الفرد بأنه مسؤول عن الأحداث في حياته وعن النتائج التي يحصل عليها، وأن هذه الأحداث والنتائج تعتبر نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها. وأنه يشعر بالتمكن، والكفاءة والقدرة على التحكم في حياته وعالمه الخاص.

ب. الضبط الخارجي (عن طريق قوى الآخرين) هو اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ هم المسؤولون عن الأحداث والنتائج، وأنه يشعر بالعجز واليأس وضعف المسئولية الشخصية عن نتائج أفعاله.

ج. الضبط الخارجي (عن طريق الحظ أو الفرصة) هو اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالحظ، أو الفرصة، أو القدر، هي المسؤولة عن الأحداث الإيجابية أو السلبية والنتائج في حياته، واعتقاده بأن النتائج والأحداث في حياته غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو بصفاته الشخصية (تفاحة، 1992: 27).

ويذكر هيروتو 1974 أن مفهوم مركز الضبط يشير إلى المقدار الذي يدرك به الفرد أن التدعيمات متلازمة مع أفعاله، ويميل ذوو الضبط الداخلي إلي إدراك التدعيم

على أنه نتيجة لاستجاباتهم، ويعززون تلازمات التدعيم إلى مهاراتهم وقدراتهم، بينما يميل ذوو الضبط الخارجي إلى إدراك التدعيم على أنه غير مرتبط بسلوهم حيث يعززون التدعيم إلى الحظ أو الفرصة أو الآخرين الأقوياء ذوي النفوذ (نمر، 1996: 22).

ويرى **سويس 1974** أن مركز الضبط الداخلي هو أن يدرك الشخص التدعيم على أنه دالة لسلوكه الخاص، أما إذا أدركه على أنه دالة للحظ والصدفة والقدر والهوى أو الآخرين ذوي النفوذ. أو على أنه لا يمكن التنبؤ به نظراً للتعقيد الهائل للقوى التي تحيط بالفرد، فهذا هو مصدر الضبط الخارجي (مدبولي، 1995: 12).

وحدد **ريمانيز 1974** مركز الضبط الداخلي بأنه الإدراك بوجود علاقة بين ما يفعله الشخص وما يحدث له. وأن مركز الضبط الخارجي هو الإدراك بعدم وجود هذه العلاقة بصورة جوهرية (المرجع السابق: 28).

يرى **كاجان 1978** أن مفهوم مركز التحكم والضبط يعني: تفسير أسباب النجاح والفشل وتحديد الفروق الفردية في هذا الصدد، فيرى الشخص الذي يرجع مسئولية نجاحه وفشله إلى نفسه هو الشخص ذا التوجه الداخلي، أما الفرد الذي يرجع مسئولية نجاحه وفشله إلى عوامل خارجية أو لقوى الآخرين فهو الشخص ذا التوجه الخارجي. ويرتبط مفهوم مركز الضبط بالفروق الفردية بين البشر. وبعبارة أخرى فإن بعض الأفراد يكون لديهم ميل أكبر نحو الاعتقاد بأن لديهم قدرة داخلية على التحكم في سلوكهم، بينما يميل آخرون أكثر إلى إرجاع سلوكهم ونجاحهم وفشلهم في إنجازاتهم إلى عوامل خارجية (الضبع، 1986: 24-25).

ويشير **صلاح الدين أبو ناهية 1984** إلى أن مركز الضبط الداخلي يعني أن لدى الفرد اعتقاداً بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته أو عالمه الخاص، وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية لأفعاله، ويشير مصدر الضبط الداخلي إلى شعور الفرد بالتمكن والفعالية للسيطرة على بيئته، وإلى اعتقاده أن هناك عدلاً وإنصافاً في البيئة المحيطة. كما يشدع أنه المسؤول عن نتائج الأحداث، أما مركز الضبط الخارجي يعني أن لدى الفرد اعتقاداً بأن هناك قوى غيبية كالصدفة، أو القدر أو الحظ هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته الخاصة أو عالمه الخاص. أو

أن يعتقد الفرد بأن أصحاب النفوذ أو السلطة يتحكمون في مصيره ، ويقررون نتائج الأحداث ويشعر بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية لنتائج أفعاله (أبو ناهية، 1984: 15-16).

وتعرف **فاطمة حلمي 1984** مركز الضبط بأنه عبارة عن إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث، وهل هي مسؤولية داخلية، حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل، أو نتيجة جهوده الخاصة وقدراته الشخصية، أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد، ومن ثم فالضبط الداخلي هو زيادة اعتقاد الفرد بأن عمله سوف يحدث له التدرجات القيمة إلى أبعد حد ممكن ، وأنه من عوامل الضبط الداخلي الكفاءة والقدرة الشخصية والمجهود. أما الضبط الخارجي هو زيادة اعتقاد الفرد بأن التدرجات التي يحصل عليها تكون فوق متناول ضبطه الشخصي، حيث تكون مُمتثلة في الحظ والقدرة والصدفة أو تكون بواسطة أناس آخرين (المدرسين – الآباء – الحكومة) وعوامل خارجية أخرى، وأن فشله يُنسب لـ صعوبة المهمة المطلوب منه أدائها (حلمي، 1984: 20).

نلاحظ مما سبق أن مفهوم مركز الضبط انبثق من نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها روتر، وقد ربط روتر إدراك مركز الضبط لدى الفرد بالتدرجات الناتجة عن سلوكه، فإما أن يدرك الفرد التدرجات على أنها تأتي من داخله ومرتبطة به وبسماته الشخصية، فيكون بذلك مركز ضبطه داخلي. أما إذا كان الفرد يدرك هذه التدرجات على أنها خارجية عنه مثل الصدفة والحظ والقدرة، أو صعوبة العالم المحيط به، أو الاعتماد على قوة الآخرين، أو حتى عوامل أخرى، فيكون بذلك مركز ضبطه خارجي. فالأفراد يرون العالم بناءً على مركز ضبطهم سواءً كان داخلياً أو خارجياً. وأكد روتر على ارتباط مفهوم الضبط بالفروق الفردية بين البشر، وبالعلاقة الفرد بالبيئة المحيطة به.

و كما هو معروف أن روتر هو أول من أبرز مفهوم مركز الضبط الداخلي والخارجي، ولذلك نجد أن جميع التعريفات لمفهوم مركز الضبط قد انبثقت من تعريف روتر، وقد تعددت التعريفات وكانت في مجملها مكملة لبعضها البعض، ورغم هذا التعدد إلا أنها في مجملها كانت تدور حول محور واحد وهو إدراك الفرد لما يحدث من حوله،

وما إذا كان يدرك هذه الأحداث على أنها تعتمد عليه، أم أنه يدركها على أنها خارجة عن سيطرته.

ومن أجل التوسع في معرفة وتدديد مركز الضبط الداخلي/الخارجي ، لابد من التعرض لنظرية "التعلم الاجتماعي" لجوليان روتر – وذلك بشكل مختصر – نظراً لأن هذه النظرية هي الأساس الذي انبثق منه مفهوم (مركز الضبط).

### 1.3.2 نظرية التعلم الاجتماعي :

تحاول نظرية التعلم الاجتماعي أن تربط بين اتجاهين متباعين، في علم النفس الأمريكي، وهما نظرية المثير-الاستجابة أو نظريات التدعيم من ناحية، والنظريات المعرفية، أو نظريات المجال من ناحية أخرى ، والشخصية عند روتر كم متفاعل من السمات المتعلمة في مواقف اجتماعية ، حيث تتعدد الأنماط السلوكية وما يرتبط بها من حوافز ، وتحاول هذه النظرية أن تتعامل مع تعقد السلوك الإنساني بدون التقريط في الاستفادة من الفروض التي اختبرت تجريبياً (الضبع، 1986: 26).

وتقوم هذه النظرية على احتمال أن السلوك المكافأ يُحتمل أن يتكرر أكثر، وأن سلوك الفرد موجه بدرجة أساسية عن طريقة استجابته لعوامل البيئة التي تمده بإشباع الحاجات. كما أن الأحداث الـ ماضية في حياة الفرد ذات أهمية إذ يتعلم منها الفرد أن يسلك طرقاً خاصة لكي يحصل على المكافآت (الشيبي، 1999: 30).

وتبعاً لنظرية التعلم الاجتماعي، يتحدد سلوك الإنسان بأهدافه، فالسلوك دائماً يتصف بالإتجاهية. فالفرد يستجيب للسلوك الذي تعلم أنه سوف يؤدي إلى أعظم إشباع في موقف معين. وكل فرد يرتبط تدريجياً ببعض موضوعات الأهداف والظروف الداخلية المعنوية بإشباع غير متعلمة أو موروثة (روتر، 1984: 108).

ويتحدد سلوك الإنسان أيضاً بتوقع الشخص لتحقيق هذه الأهداف ، مثل هذه التوقعات تتقرر بتأثير الخبرات السابقة ويمكن قياسها كمياً (أبو ناهية، 1984 : 30).

وهكذا فإن نظرية التعلم الاجتماعي اهتمت بالعوامل المعرفية الداخلية مثل التوقع، في الوقت الذي لم تقلل فيه من دور التدعيم وكذلك الموقف الذي يحدث فيه السلوك،

بالإضافة إلى أنها أشارات إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في اكتساب السلوك ، كما ترى أن الحاجات السيكلوجية للأفراد يتم إشباعها من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. (نمر، 1996: 16).

قدم "روتر" أربعة مفاهيم أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي، وهي :-

### أ. جهد السلوك :-

وهو مجموعة السلوك الموجهة نحو نفس الهدف ( أو إلى أهداف مشابهة أو أهداف ذات صلة)، ومثال على ذلك مجموعة السلوك التي يستخدمها الفرد ليحصل على رعاية الآخرين له. وهذا النوع من السلوك يطلق عليه إمكانية الحاجة، أي تر جيح عملها في مواقف معينة ومحددة (روتر، 1984 : 109).

ويعرف روتر جهد السلوك أو إمكانية السلوك بصورة علمية 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). ( غازدا وكوسيني، 1986 : 210).

وجهد السلوك مفهوم نسبي ، حيث أن الفرد يحسب إمكانية حدوث أي سلوك بالارتباط مع بدائل أخرى متوفرة للفرد. وهكذا يمكن القول أنه فقط في موقف معين فإن إمكانية حدوث السلوك "س" هي أكبر من السلوك "ص" (أبو ناهية، 1984 : 31).

### ب التوقع :

ويعرف " روتر " التوقع بأنه " الاحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز (التدعيم) يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة. والتوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز ( التدعيم) السابق أو أهميته". ( غازدا وكوسيني ، 1986 : 210).

وهذا يعني توقع الفرد بأن أنواعاً معينة من السلوك سوف تؤدي إلى إشباعات أو أهداف لها قيمتها لدى الفرد. فقد يحدث أن يكون الفرد قد تعلم طرقاً كثيرة للحصول على

رعاية الآخرين له كطفل، ولكنه في الوقت الحاضر قد يكون توقعه مختلفاً بأنها سوف تؤدي إلى أية إشباكات ضئيلة (روتر، 1984: 108).

والتوقع نوعان: توقع خاص يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد من موقف معين، وتوقع عام، يعتمد على انتقال التعلم من مواقف أخرى بما فيها أنماط السلوك المتقاربة وظيفياً ، وحين يكون الفرد في موقف جديد نسبياً فإن التوقع العام يلعب دوراً أكبر من التوقع الخاص في تحديد التوقع، ولكن حين تكون خبرة الفرد واسعة في موقف ما، فإن دلالة التوقعات العامة (المعممة) تكون صغيرة ، وتكون دلالة التوقعات الخاصة كبيرة (يعقوب و يوسف، 1994: 120).

### ج . قيمة التعزيز :-

قيمة التعزيز يمكن أن تُعرف على أنها درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين، إذا كانت إمكانات الحدوث لكل البدائل الأخرى (التعزيزات) متساوية (أبو ناهية، 1984: 33).

إن الأفراد يختلفون في درجة تقييم التعزيزات تبعاً لاختلاف وطبيعة التوقع عند كل منهم، كما أن التعزيز يُقوي توقع السلوك في المستقبل ويؤثر أيضاً على نوع السلوك واتجاهه. فالذي يُحدد التعزيز هو قوة الارتباط بين السلوك والتعزيز، وكذلك توقعات الفرد لأن يحدث التعزيز مرة أخرى (غرابه، 1998: 103).

### د. الموقف النفسي :

هو البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد بناءً على التجارب السابقة، كي يتعلم كيف يستخلص أعظم إشباع في أنسب مجموعة من الظروف (موسى، 1981: 47).

ويرى " روتر " أن نوعية المواقف النفسية تتحدد من خلال ما يكتسبه الفرد من سلوك ، فالفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتدعيمات التالية سواء كانت إيجابية أو سلبية فهو شخص ذاتي أو ذو ضبط داخلي. أما الفرد الذي لا يدرك العلاقة

السببية بين سلوكه والتدعيمات التالية بحيث أنه يُرجع سلوكه إلى تحكم عوامل خارجية يكون ذا ضبط خارجي (غرابه، 1998: 104).

وقد استطاع روتر وزملاؤه تبسيط نظرية التعلم الاجتماعي من خلال المعادلة التالية :

$$NE = F (FM \text{ and } NV)$$

ويقصد بهذه المعادلة أن طاقة الحاجة (NE) Need Energy

تكون دالة بحرية الحركة Freedom Of Movement (FM)

وقيمة الحاجة Need Value (NV)

وإن السلوك يختلف باختلاف الموقف وإذا كان الأمر غير ذلك فلا مجال لمناقشة الشخصية كمركب ، وحدوث الجهد لهذه السلوكيات المرتبطة بعضها البعض يمكن أن يُطلق عليه جهد الحاجة ، والمكون الرئيسي الثاني عبارة عن مجموعة من التوقعات لمصاحبة الأهداف المرتبطة بالسلوكيات التي سوف تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي تكون قيم الفرد " حرية الحركة " والمكون الثالث عبارة عن قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف نفسها (الشمي، 1999 : 34 – 35)

وفي إطار نظرية التعلم الاجتماعي يطرح " روتر " الفرض الأساسي وهو/ أن إدراك الفرد أن التدعيم الذي يصادفه مرتبطاً أو مترتباً على سلوكه فإن قوة أو ضعف احتمال صدور سلوكه في المواقف المتشابهة فيما بعد يتوقف على إيجابية التدعيم أو سلبيته ، وعندما يرى الفرد أن التدعيم المرتبط بسلوكه خارج نطاق تحكمه فإنه يعزوه إلى عوامل خارجية عن ذاته قد تكون الحظ أو القدر أو الأشخاص ذوي النفوذ، أو عوامل يصعب التنبؤ بها، وعلى هذا يُحتمل أن يضعف هذا السلوك. والفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتدعيمات التالية ، سواء كانت إيجابية أم سلبية هو شخص ذاتي أو داخلي الضبط. أما الفرد الذي لا يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتدعيمات التالية، فهو يرجع سلوكه إلى تحكم عوامل خارجية، وبالتالي يُعتبر شخص خارجي الضبط (الضبع، 1986: 27 – 28).

تحاول نظرية التعلم الاجتماعي فهم السلوك الإنساني وإمكانية التنبؤ به، مركزة بذلك على البيئة وكيفية تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به. وقد ركزت على ثلاثة مفاهيم رئيسية لفهم السلوك، وهي التوقع باعتباره أحد المفاهيم الرئيسية، والتعزيز الذي يرتبط بالتوقع، فالذي يحدد التعزيز هو توقعات الفرد لأن يحدث مرة أخرى، والموقف النفسي الذي يلعب الدور النهائي في تحديد السلوك، فحدوث السلوك يعتمد على توقع الفرد، وعلى قيمة التعزيز والإشباع الذي يتحصل عليها من هذا السلوك، وعلى طبيعة الموقف الذي يحدث فيه هذا السلوك.

### 2.3.2 العوامل المؤثرة في مركز الضبط :-

هناك العديد من العوامل التي على درجة عالية من الأهمية في نمو وتشكيل مركز الضبط حيث أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى ارتباط مركز الضبط بالعديد من العوامل والتي من أهمها: الأسرة، السن، المستوى الاجتماعي والإقتصادي، الذكاء، والنوع.

وسوف يتم تناول هذه العوامل باختصار فيما يلي :-

#### 1. الأسرة :-

تعتبر الأسرة هي الخلية الأولى التي يُشبع فيها الطفل حاجاته، وهي المسؤولة عن عملية التنشئة الاجتماعية التي يكتسب من خلالها الأطفال الضبط الذاتي، فقسماً عريضاً من التراث البحثي يوضح أن الاعتقادات في مركز الضبط الداخلي مُكتسبة بصورة أساسية في العائلات التي يكون فيها الوالدين دافئين ومدعمين ولا يمارسون الضبط السلطوي الشديد على سلوكهم، ويكون الوالدين متسقين في نظامهم مع الأطفال. هذا وعلى النقيض من هذه السلوكيات فإن أصول مركز الضبط الخارجي يمكن أن تنشأ إذا زاد دلال الأطفال أو إهمالهم فإنهم بالتساوي يميلون لتطوير مفهومات أو تصورات خاطئة عن العالم والحياة وتكون هذه غالباً على شكل مشاعر وعقد نقص وعجز (محمد، 1996: 81 – 82).

## 2. السن :-

يُعتبر السن م تغيراً هاماً يساهم في تحديد مركز الضبط حيث يمكن أن يتغير ويختلف باختلاف السن، حيث افترضت العديد من الدراسات وجود علاقة تطورية بين العمر الزمني والسن والعمر العقلي وإدراكهم للضبط (الداخلي - الخارجي). فالفرد في تفاعله مع الأحداث والمواقف التي تحيط به في بيئته خلال مراحل عمره المختلفة يختبر ويجرب، فإما أن تزداد قدرته على التمكن والجدارة ويصبح لديه ضبطاً داخلياً، أو يحدث العكس فيفشل في تفاعله مع البيئة فيصاب بالإحباط و عليه يكون ذا ضبط خارجي (محمد، 2002: 46).

## 3. المستوى الاجتماعي/الاقتصادي :-

ويعتبر متغير المستوى الاجتماعي/الاقتصادي من المتغيرات التي لها أهمية كبيرة في تحديد مركز الضبط ، حيث أوضحت العديد من الدراسات كدراسة باتل و روتر 1963 أن الضبط الداخلي يرتبط إيجابياً بالمستوى الاجتماعي/الاقتصادي ، حيث كان أفراد المستوى الاجتماعي/الاقتصادي المنخفض من ذوي الضبط الخارجي ، وذلك على العكس من أفراد المستوى الاجتماعي/الاقتصادي المرتفع. وتوصل كل من برادلي 1974 وكامبل 1976 إلى نفس النتيجة حيث أوضحوا أن أفراد الطبقة الاجتماعية المتوسطة أكثر ضبطاً داخلياً بالمقارنة بـ أفراد الطبقة الاجتماعية الدنيا (تفاحة، 1992: 45-46).

## 4. الذكاء :-

يعتبر الذكاء من العوامل والمتغيرات الهامة والتي لها علاقة بمركز الضبط حيث ظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت بحث هذه العلاقة، ومنها دراسة دوكي وولك 1973 فقد توصلوا إلى أن الأفراد الذين لديهم ضبط داخلي قد أظهروا في المواقف المرتبطة بمشكلة ما ، حساسية عالية وقدرة كبيرة في الحصول على المعلومات من بيئتهم المحيطة واستخدامها في الوصل إلى حل ناجح لهذه المشكلة، بـ عكس أفراد الضبط الخارجي. وفي دراسة بيتر يمولوكس 1977 أوضح فيها أن هناك ارتباط موجب دال بين مصدر الضبط الداخلي والذكاء (محمد، 1996: 88).

## 5.الجنس :-

أن الفروق بين الجنسين هي متغير هام يجب أخذه في الاعتبار عند التنبؤ بأساس ومركز الضبط وأن النمادج التي تصف علاقات سلوكية لمركز الضبط يجب أن تكون أكثر تعقيداً لتشمل فروق الأداء بين الجنسين فإن البحوث التي استخدمت مقياس روتر للضبط وجدت أنه لا يوجد فروق محددة بين الجنسين. إلا أنه أوضحت بعض البحوث أن هناك فروقاً بين الجنسين في مركز الضبط كما تـ قاس بمقياس روتر في مجالات معينة مثلاً مثل مجال الإنجاز حيث ارتبطت الدرجة العالية في مقياس الإنجاز بمركز الضبط الداخلي عند الذكور ولم يرتبط المتغير عند الإناث (محمد، 2002: 46).

### 3.3.2 أهم السمات المميزة لذوي الضبط الداخلي والخارجي :-

أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك بعض السمات التي تميز الأفراد ذوي التوجه نحو الضبط الداخلي، والأفراد ذوي التوجه نحو الضبط الخارجي.

وقد اتسم ذوو الضبط الداخلي بأن لديهم ثقة عالية بالذات وطموحات عالية، وكذلك ارتبط الضبط الداخلي بالمتابعة والإنجاز وتقدير الذات والتفأولية نحو المستقبل، وأن لدى ذوي الضبط الداخلي القدرة على السيطرة على المواقف. ويتسمون بأنهم يعتبرون أنفسهم مسئولون عن إنجازاتهم ، ويعززون الفشل والنجاح إلى أنفسهم، كما يلو مون أنفسهم عند الفشل، وبالتالي فإنهم يشعرون بالذنب والخجل عند الفشل وكذلك يشعرون بالفخر واحترام الذات عند النجاح، ويتسمون بدرجة عالية من تحقيق الذات وقوة الأنا، ودفاعية الإنجاز والثقة بالنفس والتوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات وكذلك تقدير الذات (نمر، 1996: 32).

وبالنسبة لذوي الضبط الخارجي يرى سكوت وسيفرانس 1975 أنهم أكثر عرضة للإصابة بالوساوس المرضية والكآبة والانطواء وانفصام الشخصية. كما يرى سوزمان 1981 أن ذوي الضبط الخارجي يتميزون بسرعة الهياج والحساسية وسرعة الغضب والتوتر وعدم الثبات الانفعالي. وتشير العديد من الدراسات بأنهم أكثر شعوراً بالضعف والعجز وأكثر يأساً وأقل ثقة بالنفس، ويظهرون درجة عالية من القلق، ولديهم سلبية عامة، وقلة المشاركة والإنتاج ، ويعتقدون أن مجهوداتهم لها أثر ضئيل على

النتائج، ويعتمدون على مساعدة الآخرين ولديهم درجة منخفضة من الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم (محمد، 2002: 49).

## 4.2. العلاقة بين القلق ومركز الضبط:

ضمن نظريته في التعلم الاجتماعي، يعرف روتر 1954 القلق " بأنه يعكس تفاوتاً بين الحاجات والتوقعات. فالحاجة القوية عندما تمتزج بتوقع منخفض عن إشباعها توازي القلق". بمعنى أنه يوجد خلل في التوازن بين حاجات الفرد، وما يدركه ويتوقعه عن كيفية إشباعها. هذا الخلل هو الذي يبعث القلق (أبو العلا، 1990: 32).

ويرى سبيلبرجر أن الكائن الحي يخفف من مستوى ما يشعر به من قلق إذا ما استطاع أن يتحكم في بدء المثيرات أو إنهائها، وخاصة المثيرات المؤلمة أو المهددة والعكس صحيح. كما أكدت الدراسات أن الأفراد الذين يدركون التحكم وفقاً لعوامل خارجية يكونون أكثر قلقاً ممن يدركون مصدر التحكم وفقاً لعوامل داخلية، ويشير القلق كعملية انفعالية إلى تتابع الاستجابات المعرفية الانفعالية والسلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط، وهذه العملية تبدأ بواسطة مثير خارجي ضاغط أو بواسطة مثير داخلي يُدرك أو يُفسر على أنه خطير أو مُهدد ويعقبه لتقدير المعرفية للخطر على الفور رد فعل حالة القلق. ويتوقف حدوث القلق والخوف من الفشل على مدى إدراك الفرد وتصوره للموقف وما به من تهديد، وهذا يتوقف على خبرات الفرد ومدى إدراكه لمصدر التحكم في سلوكه، هل يرجع للفرد نفسه أم يرجع لقوى خارجية لا يستطيع أن يتحكم فيها، أي أن يكون الشخص خارجي التحكم وهنا يكون من المحتمل إثارة مستويات أعلى من القلق عند الفرد لذلك عادةً ما يرتبط القلق بالإدراك الخارجي للتحكم.

وكما يشير وايت 1959 أن الفرد وهو يسعى لتحقيق أهدافه يكافح من أجل تحقيق الكفاءة، وهذا يمكنه من إيجاد السبل لموائمة نفسه مع البيئة البالغة التعقيد، فإن معظم ما يقوم به الفرد من إنجاز يفسر حاجته لتحقيق الكفاءة. على إن إدراك الفرد لمصدر التحكم في سلوكه وإنجازه قد تؤثر على هذه الكفاءة في الأداء ، خصوصاً أصحاب التحكم الخارجي، فعندما يدرك الفرد أن مصدر التحكم في السلوك يكون داخلياً يشعر أن ما سيناله من نجاح أو فشل يرجع إلى قدراته وما يبذله من جهد، على حين أن الفرد الذي

يدرك أن مصدر التحكم في سلوكه خارجياً يشعر بأن ما يناله من نجاح أو فشل يرجع إلى عوامل لا يستطيع أن يتحكم فيها، وهو أمر يجعل احتمال إثارة قلقه بدرجة أقوى (الضبع، 1985: 57-58).

ويمكن النظر إلى مفهومي الـ قلق ومركز الضبط في علاقتهما بسمات الشخصية والمتغيرات الموقفية، فكما أن مركز الضبط حسب روتر 1966 يصف الفروق الفردية في النزعات إلى إدراك التدعيم عبر مختلف المواقف على أنه تحت الضبط الشخصي (داخلي) ، أو تحت ضبط القوى الخارجية مثل الحظ، والصدفة، أو القدر (خارجي)، تشير سمة القلق طبقياً لسيلبرجر 1966- إلى الفروق الفردية في النزعة إلى الاستجابة للمواقف المدركة على أنها تهديد وذلك بارتفاع القلق. والنظرة إلى علاقة المثيرات الموقفية بمركز الضبط قد تُستخدم لوصف مقدار الضبط المتاح ضمن تركيب الموقف المُحدد، بينما قد تكون حالة القلق مفهوماً لرد الفعل الانفعالي العابر للموقف أو الحدث العصيب. إن قسماً و اسعاً من التراث العلمي كان نتيجة للبحوث التي ربطت بين هذه المتغيرات كدليل على إرساء علاقات ذات دلالة بين المركز الضبط الخارجي ومستويات مرتفعة من سمة القلق، وبين إدراك ضبط موقف ي أكبر على المثيرات المنفرة وانخفاض حالة القلق، وبين مستويات عالية من سمة القلق وارتفاع حالة القلق التفاعلي تحت ظروف تهديد الأنا. وقد أسفرت العديد من الدراسات التي ربطت بين متغيري القلق ومركز الضبط عن نتيجة واحدة تقريباً هي الارتباط الإيجابي بين القلق والضبط الخارجي. وبذلك يبدو أنه لا يجب التوصية بالوجهة الخارجية بل الأفضل هو الضبط الداخلي، ومع ذلك يوجد خطر حقيقي في وضع هذا الافتراض ، فهل معنى أن ذوي الضبط الخارجي هم أكثر قلقاً، أن ذوي الضبط الداخلي هم أقل قلقاً بصورة مطلقة، خصوصاً في المواقف العصبية ؟ يوجد تفسيران محتملان لهذا التساؤل: الأول، بما أن ذوي الضبط الداخلي يدركون أنهم يتحكمون في الموقف، فمعنى ذلك أنهم لن يمروا بخبرة القلق، والتفسير الآخر هو أن ذوي الضبط الداخلي يشعرون بالقلق -خصوصاً في المواقف العصبية- ولكنهم يخفون شعورهم هذا كمناوره دفاعية حتى لا يظهرون بمظهر العاجز. وقد يكون التفسير الأول ملائماً للمواقف التي تخلو من الشدة أو فيها درجة يمكن احتمالها والتحكم فيها. ويصدق التفسير الثاني على المواقف التي تكون فيها درجة الشدة متوسطة وحيث يمرون بخبرة القلق ولكن دون أن يكشفوا عنه. أما في الموقف التهديدي

– حيث لا يوجد ضبط لديهم- سيُظهرون درجة عالية من القلق قد تفوق ما لدى ذوي الضبط الخارجي (الشافعي،1993: 54-55).

فهناك دراسات أخرى تتفق على أنه توجد مجموعة من الأفراد قد تتبنى الاتجاه الخارجي للتحكم كدفاع ضد الفشل، كما أن ذوي الاتجاه الخارجي في التحكم يكونون أقل كبتاً ونسياناً للفشل من ذوي الاتجاه الداخلي للتحكم الذين يتجاهلون مسؤولية نجاحهم وفشلهم، لذلك قد يكون من المحتمل أن يُبدي بعض ذوي الميل الداخلي للتحكم قلقاً أعلى في بعض المواقف (الضبع،1985: 56).

من خلال ما سبق يتضح لنا أنه بالتأكيد توجد علاقة بين القلق ومركز الضبط، ولكن اختلفت الآراء حول هذه العلاقة، فالعديد من الدراسات والآراء أوضحت أن ظهور القلق يرتبط بمركز الضبط الخارجي، بينما بعض الدراسات والآراء الأخرى رأَت عكس ذلك بارتباط ظهور القلق بمركز الضبط الداخلي مع توضيح التفسيرات لمثل هذه العلاقة، وأيضاً لم يكن من الواضح في هذه العلاقة من هو المتغير المسبب ومن هو المتغير التابع، أي هل بسبب وجود القلق لدى الفرد يكون ميله لاختيار مركز ضبطه سواءً كان داخلياً أم خارجياً، أم يكون بسبب مركز ضبطه الداخلي أو الخارجي قد ظهر القلق لديه. إذاً فالعلاقة شائكة ومعقدة بين هذين المتغيرين وهو ما فتح المجال أمام مثل هذه الدراسة لمحاولة الإسهام في زيادة المعرفة والتوضيح بهذه العلاقة بين متغيري القلق ومركز الضبط.

## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

1.3-تمهيد:

2.3- الدراسات التي تناولت القلق كسمة وعلاقته بالنوع والتخصص وبعض المتغيرات الأخرى.

3.3- الدراسات التي تناولت مركز الضبط وعلاقته بالنوع والتخصص وبعض المتغيرات الأخرى.

4.3- الدراسات التي تناولت القلق كسمة وعلاقته بمركز الضبط.

5.3- تعقيب على الدراسات السابقة.

### 1.3- تمهيد:

من المعروف أنه في هذا الجزء من الدراسة يُعرض أهم ما تم التوصل إليه في دراسات وبحوث وأدبيات متعلقة بمتغيرات الدراسة، عليه فإنه في هذا الجزء سنستعرض الدراسات ذات العلاقة التي تناولت بالدراسة القلق كسمة وعلاقته بمتغيرات البحث. وكذلك سنستعرض دراسات متعلقة بمركز الضبط وعلاقته بالمتغيرات الأساسية في البحث.

ثم سنستعرض دراسات عن القلق كسمة وعلاقته بمركز الضبط.

### 2.3- الدراسات التي تتعلق بدراسة العلاقة بين القلق كسمة وبعض المتغيرات.

ركزت العديد من الدراسات والبحوث النفسية على الفروق بين الجنسين في القلق كسمة. فالتغيرات التي تحدث كل يوم في مكانة المرأة في المجتمع والظروف الخاصة التي تعيشها، وبالأخص طالبة الجامعة في المجتمعات العربية، تجعل من اللازم علينا أن نتابع باستمرار ما يطرأ على شخصية كل من الجنسين من طالبة الجامعة ككل وخاصة ما يتعلق بظاهرة القلق كحالة أو كسمة، كما أن هناك فروقاً فردية في مدى قدرة الفرد على احتمال ما يعترضهم من مشكلات (الزعبي، 1997: 108).

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تطرقت لبعض من هذه الجوانب.

#### 1. دراسة عثمان 1993 بعنوان أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب جامعة الكويت أثناء أزمة الخليج.

وهدفت هذه الدراسة للكشف عن أنماط القلق والتعرف على طبيعة علاقته بالتخصص الدراسي لطلبة العينة ونوع الطلب والبيئة التي يأتون منها وذلك خلال أزمة الخليج.

حيث تكونت العينة من (140) طالباً وطالبة من كليتين الآداب والعلوم.

وقد استخدم الباحث اختبار القلق كحالة وكسمة لسبيلبرجر.

ولدى تحليل البيانات وفق معاملات الارتباط واختبار (t-test) كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التخصص الدراسي وكل من القلق العام وحالة القلق وسمة القلق. وأشارت النتائج من جهة أخرى إلى أن هناك تأثيراً دالاً للتخصص الدراسي في سمة القلق وحالة القلق في حين لم يكن له تأثيراً دال في القلق العام. وتبين كذلك أنه لا يوجد تأثيراً دالاً لمتغير الجنس في متغيرات البحث، ولم يكن هناك فروق دالة أيضاً بين الذكور والإناث (عثمان، 1993: 38 – 53).

**2. دراسة الأحمد 2001 بعنوان حالة القلق وسمة القلق وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص العلمي لدى طلبة جامعة دمشق.**

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة وتحديد الفروق بين متوسط درجات طلبة الكليات المختلفة، وبين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة.

وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة وطالبات جامعة دمشق في كليات : الحقوق، و الهندسة المدنية، و طب الأسنان، وقد تألفت عينة البحث من مجموعات أربع، تراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة بين (66-72) طالباً وطالبة، (163) ذكوراً، و (115) إناثاً، أي (278) للعينة عامة.

حيث استخدمت الباحثة اختبار القلق كحالة وسمة لسبيلبرجر.

وانتهت النتائج إلى :

1- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين متغيرات البحث في الكليات الأربعة.

2- وجود علاقة ارتباطية دالة بين حالة القلق وسمة القلق لدى الإناث.

3- عدم وجود تأثير دال لمتغيري الجنس والتخصص العلمي، في كل من سمة القلق وحالة القلق، ومن ثم لم تكن هناك فروق دالة في المتغيرات المدروسة سواء بين

أفراد عينة البحث عامّة ، أو بين الذكور والإناث المشمولين في هذه العينة (الأحمد، 2001: 107).

3. دراسة كيسيتين باوم، وينيير 1970 بعنوان القلق والاستعداد للتعلم وتأثيرهم على التحصيل الدراسي.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة سمة القلق بالاستعداد للتعلم وبالتحصيل الدراسي ، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في سمة القلق.

وتكونت العينة من 70 طالب وطالبة من الصفين السابع والثامن من السن 13 إلى 15 سنة، بمدينة ميدلتون، وكانت العينة تتكون من 35 طالب و35 طالبة.

وقد استخدم الباحث بطارية المقاييس وطبقت عليهم لتقدير اضطرابهم على اختبار (القلق السمة- الحالة)، وقائمة ايزنك للشخصية "الصورة أ".

وقد أشارت النتائج إلى أن سمة القلق ترتبط سلباً بالاستعداد للتعلم والتحصيل الدراسي، وكانت معاملات الارتباط على سمة القلق عند الذكور أعلى منها عند الإناث (أغا، 1988: 19).

4. دراسة سبيلبرجر وآخرون 1983 بعنوان القلق عند طلاب جامعة فلوريدا.

وقد هدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين الجنسين في حالة وسمة القلق.

وقد تكونت العينة من 500 طالب وطالبة من جامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد استخدم في هذه الدراسة قائمة القلق : الحالة و السمة.

وقد توصل إلى أن درجات الطالبات أعلى قليلاً بالمقارنة مع درجات الطلاب في كل من حالة وسمة القلق (الزعيبي، 1997: 115).

## 5.دراسة قام بها هونغ 1999 بعنوان القلق وتأثيره على التحصيل الدراسي .

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الجنس أو ( النوع ) والتحصي ل في الرياضيات والإحصاء في اختبار سمة القلق، على الصعوبة المدركة لاختبار حالة القلق لدى طلبة الجامعة.

وتكونت العينة من 196 من الراشدين.

وتم تطبيق اختبار فلوريدا لقياس درجة القلق.

وأشارت النتائج إلى ارتفاع سمة القلق لدى الإناث بالمقارنة مع الذكور (الأحمد، 2001: 111).

## 3.3- الدراسات التي تتعلق بدراسة العلاقة بين مركز الضبط و بعض المتغيرات :-

### 1. قام زي وتيلور 1994 بدراسة بعنوان " دراسة تحليلية مقارنة لمركز الضبط (الداخلي – الخارجي).

وقد هدفت هذه الدراسة لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط بين طلاب جامعيين في مجتمعين مختلفين.

وتكونت العينة من (781) طالبة، و(461)طالباً، من الطلاب الجامعيين.

وقد طبق عليهم مقياس مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) لروتر.

وجاءت النتائج موضحة أن الإناث كان مركز الضبط لديهن داخلي، وذلك بعكس الذكور الذين كان مركز الضبط لديهم خارجي (إبراهيم، 2005: 348).

### 2. قام دبي 1996 بدراسة بعنوان مركز التحكم وعلاقته بالإنبساطية والعصابية وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية.

كان أحد أهدافها التعرف على طبيعة مصدر الضبط (الداخلي – الخارجي) وفق متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلاب جامعة الفاتح.

الذين تكونت عينتهم من (489) طالباً و(483) طالبة.

وقد استخدم الباحث مقياس (نويكي وسترايكلاند) لقياس مركز الضبط للراشدين والذي قننه على البيئة اللببية جمعة المجدوب 1990.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الضبط الخارجي لصالح الإناث، أي أن الإناث أكثر ميلاً للضبط الخارجي من الذكور وفي التخصصات العلمية والأدبية (البي، 1996).

### 3. دراسة الأحمد 1999 بعنوان العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط (الداخلي-الخارجي) وفقاً للنوع والتخصص الأكاديمي.

وكانت عينة الدراسة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

واستخدمت الباحثة مقياسين لقياس متغيرات البحث وهي مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس روتر لمركز الضبط (الداخلي-الخارجي).

وبينت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات مقياس مركز الضبط (الداخلي-الخارجي). وبينت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس مركز الضبط وفقاً للتخصص الأكاديمي (الأحمد، 1999).

### 4. دراسة الشحومي 2002 بعنوان مصدر الضبط وعلاقته بمفهوم الذات وفق بعض المتغيرات.

وكان الهدف لهذه الدراسة هو التعرف على العلاقة بين مصدر الضبط (الداخلي – الخارجي) ومفهوم الذات ، ومعرفة الفروق بين أفراد عينة البحث على متغير مصدر الضبط (الداخلي – الخارجي) وفق متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمرحلة الدراسية.

و كان قوام العينة يتكون من (100) طالب و(100) طالبة من بعض ال الكليات المختارة من جامعة عمر المختار.

وقد استخدم الشحومي مقياس روتر للضبط (الداخلي - الخارجي) الذي عربه وقننه صلاح الدين أبو ناهيه 1986.

وبنيت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في م صدر الضبط الداخلي لصالح الذكور، و لصالح الإناث في مصدر الضبط الخارجي وهذا يعني أن الذكور أكثر ميلاً للضبط الداخلي ، بينما الإناث أكثر ميلاً للضبط الخارجي كما أشارت النتائج أنه لم تكن هناك فروق بين التخصص الأدبي و التخصص العلمي من حيث مصدر الضبط (الشحومي،2002).

**5. دراسة إبراهيم 2005 بعنوان وجهة الضبط والتفضيل العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة والموظفين الكويتيين من الجنسين.**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفضيل العقلي المتمثل في النصفين الكرويين للدماغ ومركز التحكم في التدعيم لدى عينات من المجتمع الكويتي من طلبة جامعيين وموظف بين من الجنسين في ضوء مجموعة من المتغيرات الديموغرافية.

تكونت عينة الدراسة من (444) مبحوثاً، منهم (174) طالباً، (44 ذكور، 130 إناث)، و(263) موظفاً (118 ذكور، 145 إناث)، واختيروا من مختلف التخصصات العلمية والأدبية.

واستخدم في هذه الدراسة مقياسين أساسيين هما مقياس الضبط (الداخلي-الخارجي) لروتر ترجمة علاء الدين كفاي 1982 ، ومقياس التفضيل العقلي من إعداد وندر ودونوفان 1984 وعرب وقنن بواسطة الباحثة 1994.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود علاقة ارتباطية إيجابية و دالة إحصائياً بين التفضيل العقلي ووجهة الضبط على مستوى جماعات الدراسة المختلفة.

عدم وجود فروق بين أفراد العينة من ذوي المستويات التعليمية المختلفة في وجهة الضبط والتفضيل العقلي، أي لم يكن له من أثر ملموس في ظهور الفروق بين أفراد العينة.

واتضح من خلال النتائج أيضاً أن أفراد عينة الإناث من ذوات التخصص العلمي كانت تميل إلى استخدام الوجهة الخارجية من وجهة الضبط (إبراهيم، 2005).

### 4.3. الدراسات التي تتعلق بدراسة العلاقة بين القلق كسمة و مركز الضبط:-

1. دراسة الضبع 1986 قامه بدراسة بعنوان العلاقة بين القلق وإدراك الفرد لمركز التحكم والضبط في دوافع الإنجاز لدى الطلبة من الجنسين : دراسة حضارية مقارنة.

وهدف إلى دراسة القلق وعلاقته بإدراك الفرد لمركز التحكم في دوافع الإنجاز، ودراسة الفروق بين الجنسين في إدراك مركز التحكم في دوافع الإنجاز وكيف يتأثر مركز التحكم لدى الفرد بالعوامل الحضارية والثقافية المحيطة.

واشتملت العينة على (600) طالباً وطالبة من الفرقتين الأولى والرابعة من كل الكليات النظرية والعلمية، ومن ثلاث مناطق حضارية مختلفة هي القاهرة والسويس وأسيوط.

وقد تم استخدام كل من مقياس دوافع الإنجاز من إعداد الباحثة ومقياس إدراك مركز التحكم (الداخلي- الخارجي) من إعداد رمزية الغريب، ومقياس كاتل للقلق إعداد سمية فهمي، وأخيراً مقياس المستوى (الاقتصادي- الاجتماعي) إعداد عبد السلام عبد الغفار وإبراهيم قشقوش.

وأسفرت النتائج على أن القلق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإدراك الفرد لمركز التحكم في دوافع الإنجاز، وأظهرت فروقاً بين الذكور والإناث في أثر عامل القلق على إنجازهم حيث يرتبط القلق بمعظم أبعاد حوافز الانجاز عند الذكور أكثر منها عند الإناث، كما أن القلق يميل إلى الارتباط بالتحكم الخارجي عند الذكور بينما هو أميل عند الإناث إلى الإرتباط بالتحكم الداخلي، ولم يثبت تحليل التباين وجود فروق جوهرية بين الجنسين في علاقة القلق بإدراك مركز التحكم في دوافع الانجاز ( الداخلية- الخارجية)، وتؤكد الاختلاف بين الجنسين من خلال دراسة العلاقة بين إدراك مركز التحكم الداخلي والقلق،

والعلاقة بين مركز التحكم الخارجي والقلق لكل جنس على حدة، فلقد ظهرت علاقة سالبة بين إدراك مركز التحكم الخارجي والقلق عند الطلاب مع عدم ثبوت علاقة دالة بين إدراك مركز التحكم الداخلي والقلق لديهم. على حين وجدت علاقة سالبة وإن كانت غير دالة بين إدراك مركز التحكم الداخلي والقلق عند الطالبات، وعلاقة موجبة وغير دالة بين إدراك مركز التحكم الخارجي والقلق لديهن. وأخيراً عن وجود فروق حضارية وثقافية في إدراك الفرد لمركز التحكم في دوافع الإنجاز وعلاقته بالقلق وفقاً لاختلاف الوسط، ولم تثبت هذه الفروق لدى الإناث (الضبع، 1986: 237-241).

## 2. دراسة واطسن 1967 بعنوان العلاقة بين مركز التحكم والقلق.

وتهدف هذه الدراسة إلى :-

أ. بحث العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس مركز التحكم لروتر 1966 ومقياس القلق الظاهر ليتلور 1953 ومقياس قلق الأداء لألبرت وهير 1960 باستخدام عينة كبيرة.

ب. دراسة العلاقة بين درجات الطلاب على مقياس القلق الظاهر ومقياس قلق الأداء.

وطبقت الاختبارات السابقة على عينة مكونة من (506) طالبة، و (142) طالب بقسم على النفس بجامعة تورنتو الأمريكية.

فكانت النتائج كما يلي :-

1. وجود علاقات ارتباطية دالة بين درجات الأفراد على مقياس القلق الظاهر ودرجات الأفراد على مقياس مركز التحكم في التعزيز، وهذا يشير إلى أنه كلما كان الشخص متوجهاً بعوامل داخلية كان الشخص أكثر قلقاً.

2. وجود علاقات ارتباطية دالة بين درجات المفحصين على مقياس قلق الأداء ومقياس التحكم في التعزيز.

3. يرتبط مقياس القلق الظاهر بالقلق المعطل عنه بالقلق المسهل للأداء في المقياس ونفس هذه النتيجة تظهر في علاقة مقياس التحكم في التعزيز ومقياس قلق الأداء (الضبع، 1986 : 86).

3. دراسة ارشر 1979 قام بدراسة عنونها العلاقات بين وجهة الضبط وسمة - حالة القلق : من منظور تفاعلي.

وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقات بين التوقع المُعمم للضبط ( الداخلي - الخارجي)، و التوقع ا لموقفي لضبط المثيرات المنفرة، ومستوى (سمة - حالة) القلق التفاعلي.

وأجريت الدراسة على (72) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، اختبروا على أساس أن نصفهم حصل على درجات مرتفعة على مقياس وجهة الضبط واختبار سيبيلرجر القلق، والنصف الآخر هم الذين حصلوا على درجات منخفضة على كلا المقياسين. وتم توزيعهم بصورة عشوائية إلى واحدة من ثلاثة ظروف من توقع التحكم في صدمة كهربية.

وقد تم استخدام الأدوات : مقياس روتر للضبط 1966، واختبار سيبيلرجر (لسمة - حالة) القلق.

وكانت أهم النتائج أنه في حالة الضبط الطموح ( الظرف التجريبي الذي يسمح بالتحكم في الصدمة) أوضح المفحوصون ذوو سمة القلق المنخفض توقع ضبط أعلى بصورة دالة عن ذوي سمة القلق المرتفع، كذلك أظهر تحليل وجهة الضبط  $x$  سمة القلق  $x$  حالة الضبط الموقفي ( الظرف التجريبي الذي يسمح بالتحكم في الصدمة) تفاعلاً دالاً عند (0,01) على درجات حالة القلق لدى المفحوصين (الشافعي، 1993 : 71).

4. وقام أرشر بدراسة أخرى 1979 بعنوان العلاقة بين مركز التحكم والقلق.

تهدف هذه الدراسة إلى استعراض نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين مركز التحكم والقلق، ومعرفة أثر استخدام طرق قياس مختلفة على هذه العلاقة حيث يمكن بحث هذه العلاقة من خلال ثلاثة مقاييس للقلق:

أ- سمة القلق العامة. ب- حالة القلق. ج- مواقف خاصة لسمة القلق.

ومعظم هذه الدراسات استخدمت مقياس روتر 1966 لقياس مركز التحكم (الداخلي-الخارجي).

كما أنها تجعل من مركز التحكم توقعاً معمماً للتحكم في التعزيز.

وشملت الدراسات الخاصة بالعلاقة بين سمة القلق ومركز التحكم (21) دراسة منها (18) دراسة أشارت إلى وجود علاقات دالة بين القلق وأدراك مركز التحكم، بحيث تشير الدرجات العالية في مركز التحكم الخارجي إلى مستويات عالية من القلق.

وتكونت العينة في غالبية هذه الدراسات من طلبة الكليات وفي بعض الدراسات كانت العينة من المراهقين ومنها دراسة روتر 1966.

ونظراً لأن غالبية هذه الدراسات كانت من النوع الارتباطي لذا لم توضح علاقة سببية بين مركز التحكم والقلق خاصة لأنها متغيرات داخلية من متغيرات الشخصية يتفاعلان معاً ومع غيرهما من المتغيرات الأخرى (الضبع، 1986: 91-93).

**5. دراسة ولسون 1986 بعنوان القلق ووجهة الضبط لدى الطلاب الجامعيين المتواجدين في تجمع "Community".**

وكان الهدف من الدراسة هو تحديد ما إذا كانت سمة القلق ووجهة الضبط تتغيران بعد خبرة الطالب في برنامج رعاية ، وما إذا كان يوجد ارتباط بين هذين المتغيرين التابعين، وما هي علاقة القلق ووجهة الضبط بالعمر والحالة الزوجية والمثابرة والتغير الحياتي.

وشملت العينة (136) من الطالبات (الإناث).

وفي بداية نصف العام الدراسي أكملت الطالبات مقياس روتر للضبط ومقياس تايلور للقلق الظاهر الذي يقيس سمة القلق، وقائمة كوشرين و روبرتسون لأحداث الحياة، وهي تقيس الأحداث المُ مزقة في الحياة بصورة إسترجاعية، واستمارة للبيانات الشخصية. وبعد (12) أسبوعاً أكملت الطالبات مرة أخرى مقياس الضبط والقلق الظاهر. وفي نهاية

الفصل الدراسي ، تم تحديد الطالبات المثابرات وأسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة للاختبار القبلي – البعدي في القلق أو وجهة الضبط ، وعن وجود ارتباط دال بين القلق ووجهة الضبط في الاختبارين القبلي – البعدي بالنسبة لكل الطالبات وبالرغم من أن وجهة الضبط لم تتغير بعد (12) أسبوعاً من التعرض للمقررات الدراسية، فقد ارتفع القلق بصورة دالة، وقد يكون السبب هو التأثيرات السلبية التي تخلق القلق من تعليم التمريض (الشافعي، 1993 : 70 – 71).

### 5.3 تعقيب عام على الدراسات السابقة:

أ- بالنسبة للدراسات التي تتعلق بدراسة العلاقة بين القلق كسمة وبعض المتغيرات:

**الأهداف:** يلاحظ على هذه الدراسات أن الهدف منها تغير من دراسة لأخرى، ولكنها اتفقت في هدف واحد وهو محاولة معرفة الفروق في النوع (ذكور-إناث) بالنسبة لمتغير القلق كسمة. ولكنها اختلفت في الأهداف الأخرى، منها من حاول الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين القلق (الحالة-السمة) مثل دراسة الأحمد 2001 ، ومنها من كان الهدف منها هو معرفة الفروق بين الجنسين في القلق كسمة ومعرفة علاقتها بالاستعداد للتعلم وللتحصيل الدراسي كدراسة كيستين باوم ووينير 1970، ومنها من هدف لمحاولة معرفة أثر النوع والتحصيل في اختبار سمة القلق كدراسة هونغ 1999 ، ومنها من هدف إلى معرفة أثر التخصص الأكاد يمي على القلق كدراسة عثمان 1993 ، وهي الدراسة الوحيدة التي أشارت إلى هذا الهدف، مما حدا بنا إلى محاولة دراسته في الدراسة الحالية لمعرفة نوع العلاقة التي تربطه بالقلق وخصوصاً القلق كسمة.

**العينة:** أما فيما يتعلق بأعداد أفراد العينات فقد تفاوتت من (70-500). وقد أجريت جميع هذه الدراسات على عينات مكونة من ذكور وإناث.

**المقاييس والاختبارات:** استُخدم في الدراسات السابقة إختبارات مختلفة لقياس القلق، فبعضها استُخدم فيها اختبار قائمة القلق (الحالة- السمة) لسبيلبرجر ( وهو نفس الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية) ، وهذه الدراسات هي دراسة عثمان 1993 ، الأحمد 2001، سبيلبرجر وآخرون 1983.

أما الدراسات الأخرى فقد استخدمت اختبارات مختلفة لقياس القلق، مثل دراسة هونغ 1999 الذي استخدم اختبار فلوريدا لقياس درجة القلق، واستخدم كسيتين باوم ووينير 1970 قائمة أيزنك للشخصية الصورة أ.

**النتائج:** توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى القلق كسمة، مثل دراسة هونغ 1999 حيث كانت الإناث أعلى في القلق كسمة من الذكور، أما دراسة كسيتين باوم و وينير 1970 فقد اختلفت كلياً مع هذه نتائج هذه الدراسة، حيث بينت نتائجها أن سمة القلق عند الذكور أعلى منها عند الإناث. وقد بينت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في القلق (الحالة-السمة) مثل دراسة عثمان 1993، وبالنسبة لدراسة الأحمد 2001 فقد كانت هذه الفروق ضئيلة.

أما فيما يتعلق بالتخصص الأكاديمي وعلاقته بالقلق، فقد أشار عثمان 1993 إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التخصص الأكاديمي وسمة القلق. وأشارت النتائج من جهة أخرى إلى أن هناك تأثيراً دالاً للتخصص الأكاديمي في سمة القلق.

**ب - بالنسبة للدراسات التي تتعلق بدراسة العلاقة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات:**

يتضح من خلال النماذج التي عرضناها لدراسات هذه المجموعة التناقض في نتائجها فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) ، وهو ما يشير بالضرورة إلى أخذ هذا المتغير في الاعتبار ووضع محلاً للدراسة في هذه الدراسة. وسنستعرض فيما يلي هذه الفئة من الدراسات بالتحليل.

**الأهداف:** لقد اتفقت جميع الدراسات التي سبقت على هدف رئيسي وهو معرفة الفروق في النوع (الذكور- والإناث) بالنسبة لمركز الضبط (الداخلي-الخارجي) ، ولكنها اختلفت فيما بينها بالنسبة للأهداف الأخرى، فكانت هناك دراسات هدفت إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط والتخصص الأكاديمي، كدراسة البي 1996 ، ودراسة الأحمد 1999، وإبراهيم 2005. وبعض هذه الدراسات هدفت إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز وهي دراسة الأحمد 1999 ، وبعضهم كان هدفه هو محاولة ربطه بمفهوم الذات والتفضيل العقلي، كدراسة الشحومي 2002، ودراسة إبراهيم 2005.

**العينة:** كانت الدراسات الخمسة السابقة على طلبة جامعيين وقد تفاوتت أعداد هذه العينات، حيث كان أقلها (200)، وأكثرها (1242). وقد أجريت جميع هذه الدراسات على عينات مكونة من ذكور وإناث.

**المقاييس:** استخدم كل من زي وتيلور 1994 ، الأحمـد 1999 ، الشحومي 2002 ، إبراهيم 2005 مقياس روتر للضبط ( الداخلي- الخارجي). بينما استخدم البي 1996 مقياس نويكي وسترايكلاند للضبط (الداخلي- الخارجي). وقد استخدمت الأحمـد 1999 مقياس دافعية الإنجاز في دراستها. 1984 ، واستخدمت إبراهيم 2005 مقياس التفضيل العقلي في دراستها.

**النتائج:** لقد اختلفت نتائج هذه الدراسات فيما بينها وخاصة فيما يتعلق بالفروق في النوع (ذكور-إناث) وفي التخصص الأكاديمي على مقياس مركز الضبط، فمنها من توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مركز الضبط (داخلي-خارجي)، كدراسة الأحمـد 1999 وبينت نتائج هذه الدراسة أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الضبط تتعلق بالتخصص الأكاديمي، ودراسة إبراهيم 2005 فقد بينت نتائج هذه الدراسة فروق دالة إحصائياً بالنسبة للتخصص حيث كانت الإناث من التخصص العلمي باتجاه الضبط الخارجي.

أما بقية الدراسات فقد اتفقت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس مركز الضبط، ولكنها اختلفت حول طبيعة هذه الفروق، فمنها من رأى أن الذكور في هذه الدراسات كانوا يميلون نحو الضبط الداخلي مقارنة بالإناث، كدراسة البي 1996 ، ودراسة الشحومي 2002. بينما دراسة زي وتيلور 1994 توصلت نتائجها إلى العكس حيث كانت الإناث في هذه الدراسات يملن إلى الضبط الداخلي، بينما الذكور يميلون إلى الضبط الخارجي.

**ج- بالنسبة للدراسات التي تتعلق بدراسة العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط:**

سنتعرض هذه الدراسات بالتحليل من جوانبها الأساسية:

**الأهداف:** اتفقت جميع هذه الدراسات على هدف أساسي وهو دراسة العلاقة بين القلق (سمة-حالة) ومركز الضبط (داخلي- خارجي) ، وهناك دراسات منها هدفت إلى معرفة الفروق المتعلقة بالنوع (ذكور- إناث) ، كدراسة الضبع 1986 ، بينما هدفت دراسة ولسون 1986 إلى دراسة علاقة القلق بمركز الضبط وعلاقتهم بالعمر والحالة المزاجية والمثابرة والتغير الحياتي.

**العينة:** وقد شملت عينات كل هذه الدراسات على ذكور وإناث، ما عدا دراسة ولسون 1986 فقد كانت تحتوي على إناث فقط. وقد تراوحت أعداد هذه العينات بين (72-647).

**المقاييس:** اختلفت المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات، فمنها من استخدم لقياس القلق اختبار سبيلبرجر كدراسة أرشر 1979. بينما الضبع 1986 استخدمت مقياس كاتل للقلق، وولسون 1986 استخدم مقياس تايلور للقلق.

أما بالنسبة لمركز الضبط فهناك دراسات استخدمت مقياس روتر لمركز الضبط كدراسة واطسن 1967، وأرشر 1979، وولسون 1986. و استخدمت الضبع 1986 في دراستها مقياس من إعداد رمزية غريب، أما فيما يتعلق بالمقاييس الأخرى المستخدمة في هذه الدراسات، فكل دراسة استخدمت مقاييس مختلفة لقياس متغيراتها، فمثلاً استخدمت الضبع 1986 مقياس دوافع الإنجاز من إعدادها، واستخدم واطسن 1967 مقياس قلق الأداء لألبيرت وهير.

**النتائج:** من نتائج الدراسات السابقة يمكن الخروج بعدة ملاحظات عن العلاقة بين القلق ومركز الضبط:

1. اتفقت جميع الدراسات السابقة على وجود علاقة جوهرية بين القلق (سمة- حالة) ومركز الضبط (داخلي- خارجي).
2. تتفق نتائج معظم الدراسات على الشكل التقليدي للعلاقة بين القلق ومركز الضبط، بأن ذوي الضبط الداخلي كان لديهم قلق منخفض وأن ذوي الضبط الخارجي كان قلقهم مرتفع كدراسة ثناء الضبع 1986 ، وآرشر 1979،

وأشارت دراسة واطسن 1967 أنه كلما كان الفرد ذو توجه داخلي كان أكثر قلقاً.

3. لم تشير الدراسات إلى أن العلاقة عكسية بالمطلق بين الضبط الداخلي وانخفاض القلق، فإن درجات القلق البسيطة أو القلق المُسهل، ترتبط إيجابياً بالضبط الداخلي، وعندما يصل هذا القلق لدرجة عالية أو ما يطلق عليه بالقلق المُعوق تصبح العلاقة عكسية، كما أشار واطسن 1967 في دراسته.

4. لقد اخذت نتائج الدراسات السابقة حول ما إذا كانت توجد فروق بين الجنسين في طبيعة العلاقة بين القلق ومركز الضبط أو أن هذه الفروق غير موجودة، فقد دلت دراسة ثناء الضبع 1986 أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في علاقة القلق بإدراك مركز الضبط، على الرغم من أنها أشارت إلى ارتباط القلق بمركز الضبط الخارجي عند الذكور، مع عدم ثبوت علاقة دالة بين إدراك مركز الضبط الداخلي والقلق لديهم، بينما أشارت إلى أن القلق أميل عند الإناث على الارتباط بالضبط الداخلي.

5. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث كان لديهم مركز ضبط داخلي مقارنة بالذكور، وكان الذكور ذوو مركز الضبط الخارجي أعلى في سمة القلق من ذوي الضبط الداخلي، كدراسة الضبع 1986.

## الفصل الرابع

### الإجراءات المنهجية

1.4. تمهيد.

2.4. منهج الدراسة.

3.4. مجتمع الدراسة ومبررات إختياره.

4.4. عينة الدراسة.

5.4. أدوات الدراسة.

6.4. الدراسة الإستطلاعية.

7.4. الخطوات الإجرائية.

8.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

#### 1.4. تمهيد :

يشمل هذا الفصل وصفاً للمنهج المتبع في الدراسة الحالية، كما يتضمن وصفاً لمجتمع الدراسة والطريقة التي تم بها اختيار عينة الدراسة، ووصفاً للأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى الدراسة الاستطلاعية ثم الخطوات الإجرائية للدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

#### 2.4. منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الارتباطي المنبثق من المنهج الوصفي والذي يصف الظواهر كما هي ويحاول الوصول للعلاقات وتفسيرها، ذلك لملائمته للدراسة الحالية التي تتناول القلق كسمة وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب الجامعة.

#### 3.4. مجتمع الدراسة ومبررات اختياره :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة السنة الرابعة أو ما يعادلها من الفصول الأخيرة في بعض الكليات حيث تعد المرحلة الجامعية مرحلة بدء الأثبات النسبي للعديد من المتغيرات النفسية والتي يهمنها منها في السياق الحالي سمة القلق، ومركز الضبط (الداخلي/الخارجي)، ويعتبر طلاب المرحلة الجامعية أكثر تعاوناً وألفة بأدوات البحث العلمي، وتعتبر هذه السنة مهمة للطلاب فعليها يتحدد مصيره المهني المقبل، وتم استبعاد السنوات الأخرى لأنها أقل أهمية من هذه السنة بالنسبة لتحديد المسار المهني المقبل للطلاب، حيث معرفة ما يقلق طلاب هذه السنة وما يشغلهم واجب لمحاولة مساعدتهم على التكيف مع الضغوطات التي تواجههم في هذه السنة، وذلك للحد من تأثيرها على نتائجهم، والتي بالتالي يعتمد عليها مستقبلهم، وبالأخص المهني منه فهي محصلة السنوات التي سبقتها، وهي نتاج عملية التعليم الجامعي، والتي يعتمد على نتائجها معرفة مدى نجاح العملية التعليمية الجامعية.

وتم اختيار أربع كليات عشوائية، وهذه الكليات هي: الآداب والقانون والعلوم والهندسة، وقد تم الاتصال بمكاتب مسجلي هذه الكليات للحصول على إحصائيات بأعداد طلبة السنة الرابعة من كليتي الآداب والقانون وما يعادلها من فصول دراسية بالأقسام

التي تم اختيارها من كليتي العلوم والهندسة. والجدول التالي يو ضح حجم مجتمع الدراسة:

جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة (2008 – 2009) وفق الكلية والنوع:

المجموع	النوع		الكلية
	الذكور	الإناث	
512	115	397	الأداب
107	42	65	القانون
84	25	59	العلوم
91	30	61	الهندسة
794	212	582	المجموع

#### 4.4. عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية البسيطة، وبناءً على ما أشار إليه الهمالي 1994 إلى أن الحجم المناسب للعينات الكبيرة في البحوث الارتباطية لا يقل عادةً عن 100 مبحوث (عن المغربي، 2004: 75) فقد تم تقدير عدد أفراد عينة الدراسة الحالية بـ (200) فرد، تم توزيعهم على الجنسين بالتساوي ، بمعنى مائة من الذكور ومائة من الإناث ، وتم مراعاة التساوي في العينة وفقاً للنوع والتخصص. وتم الحصول على قوائم بأسماء الطلاب والطالبات الذين شملهم مجتمع الدراسة، وذلك من منسقي الأقسام بكليات الجامعة ، وتم إعداد قوائم جديدة بأسماء الطلاب والطالبات كلاً على حدة، وتم ترقيم الأسماء في كل كلية لوحدها، وبعدها تم اختيار أفراد العينة عشوائياً حسب جداول الأعداد العشوائية، في كل كلية على حدة، لكل من الذكور والإناث، أي أخذ النوع في الاعتبار عند اختيار العينة.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة، وفق الكلية والنوع :

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة وفق الكلية والنوع.

المجموع الكلية	النوع		الكلية
	إناث	ذكور	
50	25	25	الآداب
50	25	25	القانون
50	25	25	العلوم
50	25	25	الهندسة
200	100	100	المجموع الكلي

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الأكاديمي (أدبي - علمي) والنوع (ذكر - أنثى):

جدول رقم (3) توزيع عينة الدراسة وفق التخصص والنوع.

المجموع	النوع		التخصص
	إناث	ذكور	
100	50	50	أدبي
100	50	50	علمي
200	100	100	المجموع

#### 5.4. أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة كل من اختبار سمة القلق لسيلبرجر وآخرون والذي أعده بالصورة العربية عبد الرقيب البحيري 1984، ومقياس مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) لروتر والذي أعده بالصورة العربية صلاح الدين أبو ناهية 1986.

وفيما يلي وصفاً لأدوات الدراسة:

## اختبار سمة القلق :

وضع هذا الاختبار في الأصل شارلز د. سيبيلرجر، ريتشاردل. جورش، روبرت ي. لوشين، ويتكون اختبار "سمة القلق" من (20) عبارة يطلب فيها من الأفراد وصف ما يشعرون به بوجه عام.

ويعتبر اختبار سمة القلق للكبار من الاختبارات المفيدة في العمل الإكلينيكي، فلاختبار "سمة القلق" معايير إحصائية للدرجات الخام لطلاب المدارس والكلية وذلك لمعرفة القابلين للإصابة منهم بالقلق، وأيضاً لتقويم الذين في حاجة منهم إلى الإرشاد والتوجيه النفسي لإصابتهم بالقلق العصبي، وقد يستخدم اختبار "سمة القلق" أيضاً كأداة بحثية للتمييز بين الأفراد الذين يختلفون في استجاباتهم للضغوط النفسية تحت مستويات مختلفة لشدة القلق.

## تطبيق الاختبار:

وقد صمم اختبار سمة القلق ليطبق بطريقة فردية أو جماعية، كما يمكن أن يقوم الفرد بتطبيقه بنفسه على نفسه، وتوجد في صدر قائمة العبارات – بكل من الصورتين – تعليمات معيارية للمفحوصين.

وليس هناك وقت محدد لتطبيق الاختبار ولكن بصفة عامة فإن تطبيق الاختبار على طلبة الكلية يتطلب من (6 – 8) دقائق للانتهاء منه.

ويستجيب المفحوصين على كل عبارة من عبارات الاختبار بوضع علامة (x) داخل دائرة أمام أحد الاختيارات الأربعة المتفاوتة في الشدة.

## تصحيح الاختبار:

تتراوح قيمة الدرجات على الاختبار من (20) درجة كحد أدنى إلى (80) درجة كحد أقصى.

ويستجيب المفحوصين على كل عبارة من عبارات الاختبار بأسلوب التقدير الذاتي على متصل مكون من (4) نقاط، والنقاط الأربع الخاصة باختبار "سمة القلق" هي:

(1) مطلقاً.

(2) أحياناً.

(3) غالباً.

(4) دائماً.

وهناك نوعان من العبارات: الأول ويشير التقدير المرتفع فيه إلى قلق عال، وتكون أوزان التدرج في هذا النوع كالتالي: 1،2،3،4. أما الثاني فيشير فيه التقدير المرتفع إلى قلق منخفض، ومن ثم تكون أوزان العبارات في هذا النوع معكوسة كالتالي: 1،2،3،4.

ويعطي الكبار عامة استجابات لكل عبارات الاختبار بدون تعليمات أو تلقين، ولكن إذا أغفل فرد عبارة أو عبارتين فإن الدرجة الكلية للاختبار يمكن الحصول عليها بالإجراءات الآتية:

1 – تقدير درجة متوسط كل عبارة من العبارات التي أجاب عليها الفرد.

2 – تضرب القيمة الناتجة في 20.

3 – يحول الناتج إلى العدد الصحيح التالي في حالة وجود كسور عشرية.

أما إذا أغفل المفحوص ثلاث عبارات أو أكثر فإن صدق الاختبار يكون مشكوكاً فيه.

### صدق الاختبار:

لقد تم اختبار بعض أنواع الصدق لهذا الاختبار والتي منها:

الصدق المرتبط بالمحك: وهو يعتبر من أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعاً، ومن المحكات الأساسية التي استخدمت في حساب الصدق التلازمي لاختبار كاتل للقلق، ويُعد العصائية من اختبار أيزيك للشخصية الصورة (ب)، ثم حسب الارتباط بين تلك الاختبارات وبين اختبار سمة القلق على طلبة المرحلة الثانوية والجامعية والدراسات العليا من البنين والبنات، وقد تم التوصل إلى أن معاملات الارتباط بين اختبار سمة القلق وكل من اختبار كاتل للقلق والعصائية لأيزيك مرتفعة وذات دلالة موجبة عند مستوى (0.01) (البحيري، 1984: 9-21).

## ثبات الاختبار:

استدل سبيلبرجر على ثبات الاختبار عن طريق الإعادة على مدى فترات زمنية طويلة، وفي هذا الصدد تم إجراء ثبات الاختبار على عينة المرحلة الثانوية وكذلك عينة الدراسات العليا مرتين متتاليتين بلغ الفاصل الزمني بينهما أسبوعين، ثم تم حساب معامل الثبات طبقاً للنوع والشريحة المختارة ، وقد لوحظ ارتفاع قيم معاملات الثبات حيث تتراوح من (0.79) إلى (0.91)، وأن معاملات الارتباط جميعها تصل إلى مستوى الدلالة (0.1)، أما بالنسبة لطلبة الجامعة فقد طبق الاختبار على فترات زمنية متفاوتة بهدف تقدير الثبات، وكانت تلك الفترات يوم واحد بعد التطبيق الأول، ثم أسبوع، ثم شهر واحد، ويلاحظ أن قيم معاملات الثبات لاختبار سمة القلق مرتفعة نسبياً وتتراوح من (0.77) إلى (0.87).

وقد تم حساب ثبات الاختبار بواسطة طريقة كرونباخ (معامل ألفا) على عينة من البنين والبنات في المرحلة الجامعية، وقد لوحظ أن معاملات الثبات مرتفعة بالنسبة لسمة القلق فقد بلغت عند الذكور وهم (273) ذكر، بلغت (0.71)، والإناث وكان عددهم (270) بلغت (0.69). وقد حسب ثبات الاختبار أيضاً عن طريق التجزئة النصفية حيث قام الباحث في هذه الطريقة بتجزئة كل مقياس على حدة إلى جزئين بحيث يتكون الجزء الأول من النصف الأول من المقياس (من البند الأول حتى البند العاشر) ويتكون الجزء الثاني من بقية المقياس ، وذلك بعد التأكد من تساوي القيم العددية لدرجات كل من النصفين من الواجهة الإحصائية، بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط الجزئين ثم الاستعانة أخيراً بمعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون لمعرفة ثبات الاختبار، وقد توصلوا من خلال ذلك إلى أن معاملات الثبات مرتفعة وهي تدل على الحد الأعلى لثبات الاختبار.

## مقياس مركز الضبط الداخلي / الخارجي:

صمم هذا المقياس جوليان ب روتر صاحب النظرية التعلم الاجتماعي التي بني على أساسها المقياس.

## تطبيق المقياس:

ويتكون المقياس من ثلاث وعشرين فقرة، كل فقرة تتضمن زوج من العبارات، إحداهما تشير إلى الضبط الداخلي والثانية إلى الضبط الخارجي، وقد أضيف إلى الثلاث وعشرين فقرة ست فقرات إضافية وضعت حتى لا يعرف المفحوصين هدف المقياس وهذه الفقرات هي: 1، 8، 14، 19، 24، 27.

وطريقة الإجابة على فقرات المقياس تعتمد على الاختيار الجبري بحيث يقرأ المفحوص العبارتين معاً ثم عليه أن يحدد أي العبارتين تتفق مع وجهة نظره.

## تصحيح المقياس:

ولتصحيح المقياس كانت تحصى إجابات الأفراد على الاختيارات الخارجية، حيث يشار إلى الاختيار الخارجي في كل زوج من العبارات بخ ط تحت الحرف الذي يسبق عبارته، بحيث تعطى درجة لكل اختيار خارجي، ذلك أن مجموع هذه الاختيارات الخارجية تمثل درجة المفحوص على المقياس، ولذا فالدرجة العالية على المقياس تشير إلى الضبط الخارجي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى الضبط الداخلي، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس من (صفر) إلى (23).

## صدق المقياس:

قام روتر وتلاميذه بعدد كبير من الدراسات لحساب صدق المقياس، حيث في البداية قام بقياس الصدق العاملي من خلال دراستين، حيث الدراسة الأولى تمت على عينة مكونة من (400) طالباً من الذكور والإناث، وقد أشارت نتائجها إلى أن معظم التباين كان مشمولاً أو متضمناً في عامل عام، على الرغم من ظهور عوامل إضافية تشبعت في عدد قليل من العبارات، وكانت درجة التباين لكل عامل صغير جداً وبالتالي لا يمكن عزلها، كما أن هذه العوامل الإضافية لم تكن ثابتة بما فيه الكفاية لتفترح أي مقاييس فرعية قد تنشأ بشكل قاطع داخل مقياس الضبط (الداخلي-الخارجي). أما الدراسة الثانية باستخدام التحليل العاملي، فقد أعطت نتائج مشابهة تماماً، على عينة مكونة من (1000) تلميذاً في المدرسة الثانوية، حيث تشبعت بدلالة كبيرة جميع عبارات المقياس بالعمل العام. كما استخدم تلاميذ روتر صدق الارتباط بين مقياس

الضبط (داخلي-خارجي) الستين فقرة، وهو الصورة السابقة للمقياس الحالي ولا يختلف عنه كثيراً ومقياس جيمس- فارس، ففي دراسة لكامل فيزيك 1959 كانت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.55) و(0.60). وفي دراسة لبلاكمان 1962 على عينة من (151) طالباً جامعياً بالسنة الأولى كان معامل الارتباط (0.56).

كما قام أبو ناهية 1986 معرب المقياس بحساب صدق المقياس للصورة العربية باستخدام صدق المحك، من خلال حساب الارتباط بين هذا المقياس ومقاييس أخرى تقيس نفس السمة. وقد وجد أن معامل ارتباط هذا المقياس مع مقياس الضبط (الداخلي-الخارجي) لنويكي وسترايكلاند للكبار (0.54) على عينة قوامها (120) طالباً جامعياً.

#### ثبات المقياس:

لقد استخرجت معاملات الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار يفصل بينهما فترات زمنية تتراوح من شهر إلى شهرين، وقد أجرى روتر الاختبار على مجموعة من طلاب جامعة ولاية أوهايو، حيث كان التطبيق جماعي، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين شهر واحد، وكان مجموع الطلاب (60) طالب، (30 ذكور-30 إناث)، وكان معامل الارتباط لمجموعة الذكور (0.60)، ومعامل الارتباط لمجموعة الإناث (0.83)، بينما معامل الارتباط للمجموعة ككل هو (0.72). كما قام بتطبيق الاختبار على مجموعة أخرى من الطلاب من نفس الجامعة، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيقين شهران، وكان التطبيق الأول جماعي، والتطبيق الثاني فردي، وكان مجموع العينة (117) طالباً وطالبة، (36 ذكور-54 إناث)، وكان معامل الارتباط لمجموعة الذكور (0.49)، ومعامل الارتباط لمجموعة الإناث (0.61)، بينما كان معامل الارتباط للمجموعة ككل هو (0.55).

وقام أبو ناهية 1986 بحساب الثبات للصورة العربية للمقياس بطريقتين، طريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة الاختبار. وكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لعينات مختلفة من طلبة الجامعة قبل استخدام معادلة سبيرمان وبعدها تتراوح بين (0.474) و(0.812). كما حسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينات مختلفة

من طلبة الجامعة وذلك بفاصل زمني امتد من شهر إلى شهرين، وكانت معاملات الثبات تتراوح بين (0.587) و(0.764).

#### 6.4. الدراسة الاستطلاعية :

قبل البدء بجمع بيانات الدراسة الأساسية، تم إجراء دراسة استطلاعية لمعرفة مدى استيعاب أفراد العينة لمقاييس الدراسة، ومعرفة مدى وضوح فقراتها، والتدريب على تطبيق هذه المقاييس وكيفية تصحيحها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، والكشف عن مدى صدق وثبات هذه المقاييس في بيئة الدراسة.

وقد تم اختيار (50) طالباً وطالبة كعينة للدراسة الاستطلاعية، و تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية من مجتمع الدراسة ( طلبة جامعة بنغازي من كليات الآداب والقانون والهندسة والعلوم) السنة الرابعة للعام الجامعي 2008 – 2009. حيث تم اختيارهم عشوائياً من أغلب الأقسام الخاضعة للدراسة، وطلب منهم قراءة التعليمات الخاصة بالمقاييس، ومن ثم الإجابة على عبارات المقاييس، حيث تبين من خلال استجابة أفراد العينة الإستطلاعية وضوح المقاييس المستخدمة في الدراسة.

وقد تم القيام بهذه الدراسة الاستطلاعية في الفترة ما بين 2 – 11 – 2008 إلى 29 – 11 – 2008.

جدول(4) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق التخصص والنوع.

المجموع	النوع		التخصص
	ذكور	إناث	
20	8	12	علمي
30	10	20	أدبي
50	18	32	المجموع

وقد طُبق اختبار سمة القلق للكبار تأليف: سبيلبرجر وآخرون، ومقياس مركز الضبط (الداخلي / الخارجي) لجوليان روتر، لمعرفة مدى ثبات وصدق هذه المقاييس.

## صدق و ثبات اختبار سمة القلق في الدراسة الحالية:

### أولاً: الصدق:

وللتحقق من صدق الاختبار استُخدم نوعان من الصدق:

1. **الصدق الظاهري:** حيث تم اختيار طريقة صدق المحكمين، وقد تم عرض المقياس على خمسة محكمين من المتخصصين في علم النفس، لمعرفة مدى وضوح عبارات المقياس وعلاقتها بما تقيسه، حيث اعتبرت العبارات التي حصلت على موافقة أربعة محكمين أو أكثر عبارات صالحة. ويوضح الملحق رقم (1) أسماء المحكمين.

2. **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** ويطلق عليه أيضاً صدق الاتساق الداخلي وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لكل مفردة من مفردات مقياس قلق السمة (موسى، 1990). كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية لإختبار سمة القلق (ن=50)

مفردة	معامل الارتباط
1	0.663**
2	0.657**
3	0.531**
4	0.421**
5	0.401*
6	0.428**
7	0.391**
8	0.395*
9	0.512**

0.609**	10
0.501**	11
0.623**	12
0.589*	13
0.550*	14
0.498**	15
0.522**	16
0.612**	17
0.533**	18
0.555**	19
0.401**	20

(\*) دالة عند مستوى دلالة (0.05)

(\*\*) دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ويلاحظ من الجدول أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل مفردة من مفردات الاختبار تعتبر مرتفعة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

#### ثانياً: الثبات:

وللتحقق من ثبات الاختبار تم في البداية تطبيق اختبار سمة القلق للكبار بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.85).

ثم تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (زوجي/فردى) باعتبار الأسئلة الفردية كصورة للاختبار والأسئلة الزوجية الصورة الأخرى، ويطبق الاختبار مرة واحدة ويعطى لكل فرد درجة عن كل قسم منها ثم نجد معامل الارتباط بينها وهو يدل على معامل الثبات، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان، حيث بلغ معامل الثبات لاختبار سمة القلق (0.68)، وهو معامل ثبات مناسب.

كما تم التحقق من الصدق والثبات لهذا الاختبار من خلال العديد من الدراسات في البيئة الليبية والتي منها على سبيل المثال دراسة العرفي 2004 ، ودراسة مختار 2011.

#### صدق وثبات مقياس مركز الضبط في الدراسة الحالية:

##### أولاً: الصدق.

تم إيجاد صدق مقياس مركز الضبط (الداخلي/الخارجي) باستخدام الصدق المحكي، وذلك بحساب الارتباط بين مقياس روتر للضبط (الداخلي/الخارجي) وبين مقياس نويكي واسترايكلاند للضبط (الداخلي/الخارجي) ، وقد بلغ صدق المحك (0.73). وقد تم استخدام مقياس نويكي واسترايكلاند في العديد من الدراسات، وتم إيجاد صدقه وثباته من خلال هذه الدراسات ومن ضمنها دراسات في البيئة الليبية مثل دراسة مختار 2011. ويمكن الإطلاع على هذا المقياس في الملحق رقم (4).

##### ثانياً: الثبات:

وبعدها تم إيجاد ثبات مقياس مركز الضبط (الداخلي/الخارجي) لروتر، وذلك بطريقة تطبيق المقياس وإعادة التطبيق للعينة الإستطلاعية نفسها حيث بلغ معامل الثبات (0.80) ، وبطريقة التجزئة النصفية (زوجي/فردية) وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.77). وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند (0.01) أي أن المقياس يتميز بثبات مناسب.

وقد تم التحقق من صدق وثبات هذا المقياس من خلال العديد من الدراسات في البيئة الليبية والتي منها دراسة محمد 2003.

#### 7.4. الخطوات الإجرائية:

بعد أن تم التأكد من توافر الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات بعد تطبيقها في الدراسة الإستطلاعية والتأكد من صدقها وصلاحياتها واستقرارها وثباتها ووضوحها في ضوء معاملات الصدق والثبات سألنا الذكر تم جمع البيانات لعينة

الدراسة الأساسية والذي استغرق الفترة الممتدة من ( 15-1-2009 ) إلى ( 25-2-2009 ). وقد تم القيام بالخطوات الآتية لإجراء الدراسة الأساسية:

1. تم تطبيق هذه الأدوات بطريقة جماعية وذلك بإعطاء كل طالب وطالبة في كل قسم من أقسام الجامعة الخاضعة للدراسة الحالية والذين تم اختيارهم عشوائياً اختبار سمة القلق وفي خلفه مقياس مركز الضبط، وذلك مع التوضيح لهم ضرورة الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياسين وعدم ترك أي عبارة بدون إجابة ويجب إعطاء أول إجابة تخطر على ذهنهم.
2. بعد الانتهاء من تطبيق المقياس وجمعها، تمت مراجعة المقياس للتأكد مما إذا كان هناك أسئلة لم يتم الإجابة عنها، إلا أنه تم التأكد من أن كل العبارات أو الأسئلة قد تمت الإجابة عليها، وتم حصر جميع أفراد العينة ككل والبالغ عددهم (200) طالب وطالبة.
3. بعد ذلك تم تصنيف المقياسين كلاً على حـ د، ومن ثم البدء في تصحيحها وفقاً لمفتاح تصحيح كل مقياس، واسدُ خرجت الدرجات الخام لكل طالب وطالبة على حدا.
4. بعد الانتهاء من تصحيح المقياسين واستخراج الدرجات الخام لجميع أفراد عينة الدراسة على كل من المقياسين، تم رصد اختبار سمة القلق في كشف خاص، ومقياس مركز التحكم في كشف خاص، وذلك تهيئة لإدخال البيانات في الحاسب الآلي لإجراء العمليات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، واستخراج النتائج.

#### 8.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بناءً على أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبار ( t ) للعينتين المستقلتين.
2. اختبار تحليل التباين الثنائي للتعرف على التفاعل بين المتغيرات.
3. اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لإمكانية التنبؤ.

## الفصل الرابع

### الإجراءات المنهجية

1.4. تمهيد.

2.4. منهج الدراسة.

3.4. مجتمع الدراسة ومبررات إختياره.

4.4. عينة الدراسة.

5.4. أدوات الدراسة.

6.4. الدراسة الإستطلاعية.

7.4. الخطوات الإجرائية.

8.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

## . تمهيد:

نعرض في الفصل الحالي النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقاً لأهدافها، وسيتم تفسيرها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة، كما يشمل هذا الفصل على توصيات ومقترحات تمت صياغتها في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

## 2.5. عرض النتائج وتفسيرها:

سيتم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً للأهداف التي وضعت لهذه الدراسة وبناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة، وسيعقب عرض كل جدول مباشرةً التفسير.

## الهدف الأول:

دراسة العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط (داخلي - خارجي) لدى عينة الدراسة من طلاب السنة الرابعة في جامعة بنغازي. وللتحقق من هدف الدراسة تم صياغة الفرض التالي: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق كسمة ومركز الضبط (داخلي- خارجي).

## جدول (6) العلاقة بين القلق كسمة ومركز الضبط(الداخلي-الخارجي) (ن= 200)

المتغيرات	الضبط الخارجي	الضبط الداخلي
القلق	.749 **	-.749**

\*\*معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

ويلاحظ من جدول (6) وجود علاقة سالبة بين القلق كسمة والضبط الداخلي، أي كلما قل قلق السمة كلما زاد الضبط الداخلي. ويُلاحظ أيضاً وجود علاقة موجبة بين القلق كسمة والضبط الخارجي أي كلما زاد قلق السمة زاد الضبط الخارجي، بمعنى أن أفراد العينة من ذوي الضبط الخارجي هم أكثر شعوراً بالقلق كسمة.

ويمكننا أن نستنتج أنه عندما يكون لدى الفرد مركز ضبط داخلي تميل سمة القلق لديه إلى أن تكون منخفضة، وعندما يكون لدى الفرد مركز ضبط خارجي تميل سمة القلق لديه إلى أن تكون مرتفعة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الضبط 1986 والتي أسفرت نتائجها إلى أن القلق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمركز الضبط، واتفقت مع دراسة واطسن 1967 والذي أشار إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الأفراد على مقياس القلق ودرجات الأفراد على مقياس مركز الضبط. واتفقت مع دراسة ارشر 1979 والذي أشار إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين القلق وإدراك مركز الضبط.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لروتر 1954 حيث يرى أن القلق يمكن أن يعكس تفاوتاً بين الحاجات والتوقعات، فالحاجة القوية عندما تمتزج بتوقع منخفض عن إشباعها توازي القلق، بمعنى أنه يوجد خلل في التوازن بين حاجات الفرد، وما يدركه ويتوقعه عن كيفية إشباعها. هذا الخلل هو الذي يبعث القلق (أبو العلا، 1990).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه سيلبرجر من أن الكائن الحي يخفف من مستوى ما يشعر به من قلق إذا ما استطاع أن يتحكم في بدء المثيرات أو إنهاؤها، وخاصة المثيرات المؤلمة أو المهددة والعكس صحيح. كما أكد أن الأفراد الذين يدركون مركز الضبط وفقاً لعوامل خارجية يكونون أكثر قلقاً ممن يدركون مركز الضبط وفقاً لعوامل داخلية، فحدوث القلق يتوقف على مدى إدراك الفرد وتصوره للموقف وما به من تهديد، وهذا يتوقف على خبرات الفرد ومدى إدراكه لمركز الضبط في سلوكه، هل يرجع للفرد نفسه أم يرجع لقوى خارجية لا يستطيع أن يتحكم فيها، أي أن يكون الشخص ذو مركز ضبط خارجي وهنا يكون من المحتمل إثارة مستويات أعلى من القلق عند الفرد لذلك عادةً ما يرتبط القلق بمصدر الضبط الخارجي.

ويؤكد على ذلك وايت 1959 حيث يشير إلى أن الفرد عندما يدرك أن مركز الضبط لسلوكه يكون داخلي يشعر أن ما سيناله من نجاح أو فشل يرجع إلى قدراته وما يبذله من جهد، على حين أن الفرد الذي يدرك أن مركز الضبط لسلوكه خارجي يشعر

بأن ما يناله من نجاح أو فشل يرجع إلى عوامل لا يستطيع أن يتحكم فيها، وهو أمر يجعل احتمال إثارة قلقه بدرجة أقوى (الضبع، 1985).

## الهدف الثاني :

التعرف على مستوى أداء العينة على متغير القلق كسمة لدى عينة الدراسة من طلاب السنة الرابعة في جامعة بنغازي. وللتحقق من هدف الدراسة تم صياغة الفرض التالي: يُتوقع مستوى القلق كسمة متوسط لدى أفراد عينة الدراسة، كما يوضح الجدول التالي:

**جدول (7) مستوى أداء العينة على متغير القلق كسمة لدى عينة الدراسة (ن200)**

المقياس	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
سمة القلق	40.00	40.19	13.21	199	0.198	0.84

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي لمقياس القلق ومتوسط درجات أفراد عينة الدراسة أي أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى قلق كسمة متوسط وهذا يدل على أن العينة لا تعاني قلق سمة مرتفع وفي نفس الوقت لا تعاني قلق سمة منخفض وبالتالي يرفض الفرض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه كاتل وسبيلبرجر في نظرية حالة وسمة القلق، من أن سمة القلق تشير إلى الاختلافات الفردية (الثابتة نسبياً) في قابلية الإصابة بالقلق التي ترجع إلى الاختلافات الموجودة بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف المدركة كمواقف تهديدية، فسمة القلق تعني النظرة إلى العالم المليء بالعديد من المواقف المثيرة التي يشعر بها الفرد كشيء خطر أو مهدد للذات (السيد، 2004).

والطلبة الجامعيون في السنوات الأخيرة قد يكونوا وصلوا إلى درجة من النضج وتحمل مسؤولية أداؤهم، والتوافق سواءً الشخصي أو النفسي أو الاجتماعي، أو التكيف في التخصص الأكاديمي، مما ينعكس على مستوى القلق لديهم.

### الهدف الثالث:

التعرف على ما إذا كان أفراد عينة الدراسة من ذوي الضبط الداخلي أو الضبط الخارجي، وللتحقق من هذا الهدف تم صياغة الفرض التالي: يُتوقع أن أفراد عينة الدراسة من ذوي إتجاه الضبط الداخلي.

جدول (8) الفروق في مركز الضبط لدى عينة الدراسة (ن 200)

المقياس	متوسط العينة	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
الضبط الداخلي	13.98	4.910	199	7.143	.000
الضبط الخارجي	9.02	4.910			

من الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة من حيث (الضبط الداخلي – الضبط الخارجي) لصالح الضبط الداخلي عند مستوى 0.000. بمعنى أن أفراد عينة الدراسة من ذوي الضبط الداخلي.

ويمكن أن نعلل ميلهم للضبط الداخلي أن يكون راجعاً كما يشير روتر 1966 إلى إدراكهم للتدعيم الذي يلي سلوكهم وتصرفاتهم الشخصية باعتباره نتيجة لهذا السلوك وأنه واقع تحت تصرفهم، وأن الأحداث تقع بصورة متنسقة مع هذا السلوك أو مع سماتهم المميزة الثابتة نسبياً (محمود، 2004).

كما يمكن أن يرجع كما يشير صلاح الدين أبوناهاية 1984 إلى أن مركز الضبط الداخلي يعني أن لدى الفرد اعتقاداً بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته أو عالمه الخاص، وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية لأفعاله، وشعور الفرد بالتمكن والفعالية للسيطرة على بيئته، واعتقاده أن هناك عدلاً وانصافاً في البيئة المحيط (أبوناهاية، 1984).

والطلبة الجامعيون في السنوات الأخيرة قد يكونوا وصلوا إلى درجة من النضج وتحمل مسؤولية أداؤهم، والتوافق سواءً الشخصي أو النفسي أو الاجتماعي، أو التكيف في التخصص الأكاديمي، مما ينعكس على توجههم إلى مركز الضبط الداخلي، ويجعلهم يعززون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى انفسهم وإلى عوامل ذاتية من خبرة وقدرة بحيث تصبح معظم قراراتهم نابعة من داخلهم وراجعة إلى استعداداتهم.

#### الهدف الرابع:

دراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) على القلق كسمة. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث القلق كسمة وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي). كما يوضح الجدول التالي:

**جدول (9) الفروق في سمة القلق لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور-إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي).**

التخصص	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	50	49.32	13.37
	إناث	50	42.44	13.34
	المجموع	100	45.88	13.73
أدبي	ذكور	50	34.46	10.80
	إناث	50	34.52	8.83
	المجموع	100	34.49	9.81
المجموع	ذكور	100	41.89	14.21
	إناث	100	38.48	11.94
	المجموع	200	40.19	13.20

جدول ( 10 ) يوضح تحليل التباين وقيمة ( ف ) ودلالاتها لتأثير الجنس والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي) على سمة القلق.

الدالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.221	18.538	2556.685	3	7670.055	النموذج
.923	2341.716	322966.845	1	322966.845	النوع
.194	47.032	6486.605	1	6486.605	التخصص
.021	4.216	581.405	1	581.405	النوع*التخصص
		602.045	1	602.045	الخطأ
			196	27032.100	المجموع

يلاحظ من الجدول 9 و10 وجود فروق في التخصص والنوع، وأيضاً التداخل بين التخصص والنوع مما تطلب تحليل آخر باستخدام اختبار التاء لمعرفة أين الفروق داخل النوع والتخصص. وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول ( 11 ) نتائج اختبار تاء لدراسة تأثير النوع و التخصص الدراسي على سمة القلق.

المتغير	فئة المتغير	النوع	عدد الأفراد ( ن )	متوسط سمة القلق	الانحراف المعياري	الإحصائي ( ت )	مستوى الدلالة
1. متغير النوع							
سمة القلق	العلمي	ذكور	50	49.32	13.376	2.575	.012
		إناث	50	42.44	13.340		
	الأدبي	ذكور	50	34.46	10.805	-.030	.976
		إناث	50	34.52	8.835		
2. متغير التخصص الأكاديمي							
المتغير	فئة المتغير	النوع	عدد الأفراد ( ن )	متوسط سمة القلق	الانحراف المعياري	الإحصائي ( ت )	مستوى الدلالة
سمة القلق	ذكور	علمي	50	49.32	13.376	6.111	.000
		أدبي	50	34.46	10.805		
	إناث	علمي	50	42.44	13.340	3.500	.001
		أدبي	50	34.52	8.835		

يلاحظ من الجدول 11 أنه من حيث التخصص: الفروق لصالح الذكور في التخصص العلمي، أي أن ذكور العلمي أكثر شعور بالقلق السمة من الإناث. كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إناث العلمي والأدبي من حيث القلق كسمة. من حيث النوع: ذكور العلمي هم أكثر شعور بالقلق كسمة من ذكور الأدبي. إناث العلمي هن أكثر شعور بالقلق كسمة من إناث الأدبي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عثمان 1993 والتي أشارت إلى أن هناك تأثيراً دالاً للتخصص الأكاديمي في سمة القلق.

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأحمد 2001 والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير دال للتخصص الأكاديمي في سمة القلق.

ويمكننا تحليل ارتفاع سمة القلق لدى عينة الدراسة من التخصص العلمي مقارنة

بسمة القلق لدى عينة الدراسة من التخصص الأدبي ب أنه كما يشير كامبل 1963 قد يرجع إلى الاستعدادات السلوكية المكتسبة، وكما أطلق عليها أتكسون 1964 دوافع، وهي استعدادات تكتسب في الطفولة وتظل كامنة غير مشعور بها حتى تجد الظروف المثيرة التي تنشطها وتثيرها وتبعثها، أما الاستعدادات السلوكية المكتسبة في رأي كامبل فتتضمن بقايا من الخبرة السابقة تهيئ الفرد إلى أن ينظر إلى العالم بطريقة خاصة والميل إلى إظهار استجابة ثابتة نسبياً (السيد، 2004).

ويمكن أن نعلل هذه النتيجة بأن الدراسة في الأقسام ذات الطبيعة العلمية مثل (الهندسة والعلوم) تتطلب الكثير من الجهد والكثير من التجريب، وتتطلب تعزيز الطالب لقدرته على التعامل مع العديد من المتغيرات في نفس الوقت وإتقان العديد من المهارات، إضافة إلى صعوبة المناهج وقوة المنافسة، كما يختلف عن الجانب الأدبي بتضمن العملية التعليمية في هذه الأقسام على الجوانب العملية، والتي غالباً ما تكون من الناحية العملية مرهقة وضاغطة بالنسبة للفرد، مما يؤثر على مستوى القلق بشكل عام لدى الفرد، وبارتفاع سمة القلق لديه على وجه الخصوص. كما قد يرجع إلى أن طلبية التخصصات العلمية قد أُرغموا على الدخول في هذا التخصص نتيجة للضغوط الاجتماعية والضغوط الأ سرية، وذلك نتيجة للنظرة التقليدية تجاه التخصصات العلمية سواءً من ناحية المكانة الاجتماعية أو المردود المادي لها، حيث يكون الطلاب غير متوافقين مع هذه التخصصات بحيث تكون لا تنسجم مع قدراتهم أو رغباتهم. في حين أن طلاب التخصصات الأدبية تكون متطلبات الدراسة لديهم أقل ضغطاً وأقل صعوبة من حيث المناهج، وأغلبها لا يتطلب الدراسة باللغة الإنجليزية ولا يحتاج من الطالب أداء فروض عملية، الأمر الذي قد يجعل مستوى القلق لديهم أقل.

#### الهدف الخامس :

دراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي) على مركز الضبط الداخلي. وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث مقياس مركز الضبط الداخلي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي).

جدول (12) الفروق في الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي).

التخصص	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	50	10.62	4.593
	إناث	50	12.98	5.097
	المجموع	100	11.80	4.971
أدبي	ذكور	50	16.50	3.278
	إناث	50	15.82	4.198
	المجموع	100	16.16	3.762
المجموع	ذكور	100	13.56	4.949
	إناث	100	14.40	4.860
	المجموع	200	13.98	4.910

جدول ( 13 ) يوضح تحليل التباين وقيمة ( ف ) ودلالاتها لتأثير الجنس والتخصص الأكاديمي (أدبي-علمي) على الضبط الداخلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النموذج	1101.280	3	367.093	19.464	.000
التخصص	950.480	1	950.480	50.396	.000
النوع	35.280	1	35.280	1.871	.173
النوع * التخصص	115.520	1	115.520	6.125	.014
الخطأ	3696.640	196	18.860		
المجموع	43886.000	200			
المجموع المعدل	4797.920	199			

يلاحظ من الجدول 12 و 13 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الداخلي وفقاً للنوع، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الداخلي وفقاً للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصص الأدبي. كما يتضح وجود تداخل بين التخصص الدراسي والنوع مما يتطلب تحليل آخر باستخدام اختبار التاء لمعرفة أين الفروق داخل النوع والتخصص. وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار تاء لدراسة تأثير النوع و التخصص الدراسي على الضبط الداخلي.

المتغير	فئة المتغير	النوع	عدد الأفراد	متوسط الضبط الداخلي	الانحراف المعياري	الإحصائي (ت)	مستوى الدلالة
1. متغير النوع							
الضبط الداخلي	العلمي	ذكور	50	10.62	4.593	-2.432	.017
		إناث	50	12.98	5.097		
الضبط الداخلي	الأدبي	ذكور	50	16.50	3.278	.903	.369
		إناث	50	15.82	4.198		
2. متغير التخصص الأكاديمي							
المتغير	فئة المتغير	النوع	عدد الأفراد	متوسط الضبط الداخلي	الانحراف المعياري	الإحصائي (ت)	مستوى الدلالة
الضبط الداخلي	ذكور	علمي	50	10.62	4.593	-7.368	.000
		أدبي	50	16.50	3.278		
الضبط الداخلي	إناث	علمي	50	12.98	5.097	-3.041	
		أدبي	50	15.82	4.198		

يلاحظ من الجدول 14 أنه من حيث النوع: -وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع لدى طلاب التخصص العلمي وكانت الفروق لصالح الإناث حيث يتمتعن بالشعور بالضبط الداخلي أكثر من الذكور. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الداخلي وفقاً للنوع لدى أفراد عينة الدراسة لدى التخصص الأدبي.

ومن حيث التخصص الأكاديمي: يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذكور الأدبي، حيث تدل النتائج على أن ذكور الأدبي هم أكثر شعوراً بالضبط الداخلي مقارنة بمتوسط درجات ذكور العلمي، كما يتضح أن إناث الأدبي هن أكثر شعوراً بالضبط الداخلي مقارنة بمتوسط درجات الإناث من التخصص العلمي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة إبراهيم 2005 والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق على مقياس مركز الضبط حسب التخصص الأكاديمي فكانت الإناث من ذوات التخصص العلمي أكثر ضبطاً خارجياً، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة كل من الأحمد 1999 ودراسة الشحومي 2002 والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس مركز الضبط وفقاً للتخصص الأكاديمي.

ويمكننا تعليل ميل عينة الدراسة من التخصص الأدبي نحو الضبط الداخلي أكثر من عينة الدراسة من التخصص العلمي كما أشارت ليفينسون 1973 لاعتقادهم بأنهم مسؤولين عن الأحداث في حياتهم وعن النتائج التي يحصلون عليها، وأن هذه الأحداث والنتائج تعتبر نتيجة منطقية للأعمال التي يقومون بها، وأنهم يشعرون بالتمكن، والكفاءة والقدرة على التحكم في حياتهم وعالمهم الخاص (تفاحة، 1992).

ويمكن تفسير ميل عينة الدراسة من الذكور داخل التخصص العلمي لاستخدام مركز الضبط الداخلي بناءً على ما أشار إليه هيروتو 1974 من أنهم يدركون أن التدعيم الذي يلي سلوكهم هو نتيجة لهذا السلوك واستجابة له، وراجع إلى أنهم يعززون تلامزات التدعيم إلى مهاراتهم وقدراتهم.

كما يمكن تفسيره وفقاً لما أشارت إليه فاطمة حلمي 1984 بأنه نتيجة إلى زيادة اعتقادهم بأن عملهم سوف يحدث لهم التبعيات القيمة إلى أبعد حد ممكن (حلمي، 1984).

وربما يكون الاختلاف بين أفراد عينة الدراسة من التخصص العلمي والأدبي في توجهاتهم نحو الضبط الداخلي أو الخارجي راجع إلى المناخ التعليمي السائد داخل التخصصات الأكاديمية، حيث نجد غالباً داخل التخصص الأدبي سهولة في مجال الدراسة، وأغلب المقررات تدرس باللغة العربية ويمكن الإلمام بها والتمكن منها بسهولة كما أن حجم المقررات أقل من مقررات التخصصات العلمية، ولا توجد دراسة معملية، والمنافسة العلمية أقل الأمر الذي يشعر الطالب بأنه سيطر على مصيره الأكاديمي مما يجعله يميل إلى الضبط الداخلي، وذلك على عكس التخصص العلمي والذي تكون فيه فرص القبول محدودة في تخصصات معينة والتنافس شديد، مما يجعل الطالب يشعر أن جهده غير كافي للسيطرة على مصيره وإختيار التخصص الذي يريده، وبالتالي ذلك

ينعكس على الأفراد والطلبة داخل هذا التخصص وهو ما يشعرونهم بالعجز وعدم القدرة على التحكم في ما يحدث لهم وأنه خارج عن سيطرتهم، ويمكن أن يؤدي ذلك بدوره إلى ميلهم نحو الضبط الخارجي.

#### الهدف السادس:

دراسة تأثير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على مركز الضبط الخارجي وللتحقق من ذلك تم صياغة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الأداء على مقياس مركز الضبط الخارجي وفقاً لمتغير النوع (ذكور- إناث) والتخصص الأكاديمي ( أدبي- علمي).

**جدول (15) الفروق في مركز الضبط الخارجي لدى عينة الدراسة حسب متغير النوع و التخصص.**

التخصص	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
علمي	ذكور	50	12.38	4.593
	إناث	50	10.02	5.097
	المجموع	100	11.20	4.971
أدبي	ذكور	50	6.50	3.278
	إناث	50	7.18	4.198
	المجموع	100	6.84	3.762
المجموع	ذكور	100	9.44	4.949
	إناث	100	8.60	4.860
	المجموع	200	9.02	4.910

جدول ( 16 ) يوضح تحليل التباين وقيمة ( ف ) ودلالاتها لتأثير الجنس والتخصص الأكاديمي (أدبي- علمي) على الضبط الخارجي.

الدلالة الإحصائية	F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.000	19.464	367.093	3	1101.280	النموذج
.000	50.396	950.480	1	950.480	التخصص
.173	1.871	35.280	1	35.280	النوع
.014	6.125	115.520	1	115.520	النوع * التخصص
		18.860	196	3696.640	الخطأ
			200	21070.000	المجموع
			199	4797.920	المجموع المعدل

يلاحظ من الجدول 15 و16 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الخارجي وفقاً للنوع، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الخارجي وفقاً للتخصص الدراسي لصالح طلاب التخصص الأدبي. كما يتضح وجود تداخل بين التخصص الدراسي والنوع مما يتطلب تحليل آخر باستخدام اختبار التاء لمعرفة أين الفروق داخل النوع والتخصص. وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (17) نتائج اختبار تاء لدراسة تأثير النوع و التخصص الدراسي على الضبط الخارجي.

المتغير	فئة المتغير	النوع	عدد الأفراد	متوسط الضبط الخارجي	الانحراف المعياري	الإحصائي (ت)	مستوى الدلالة
1. متغير النوع							
الضبط الخارجي	العلمي	ذكور	50	12.38	4.593	2.432	.017
		إناث	50	10.02	5.097		
	الأدبي	ذكور	50	6.50	3.278	-0.903	.369
		إناث	50	7.18	4.198		
2. متغير التخصص الأكاديمي							
المتغير	فئة المتغير	النوع	عدد الأفراد	متوسط الضبط الخارجي	الانحراف المعياري	الإحصائي (ت)	مستوى الدلالة
الضبط الخارجي	ذكور	علمي	50	12.38	4.593	7.368	.000
		أدبي	50	6.50	3.278		
	إناث	علمي	50	10.02	5.097	3.041	.003
		أدبي	50	7.18	4.198		

يلاحظ من الجدول 17 أنه من حيث النوع: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الخارجي وفقاً للنوع، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من حيث الضبط الخارجي وفقاً للتخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصص العلمي. حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذكور العلمي حيث تدل النتائج على أن ذكور العلمي هم أكثر شعوراً بالضبط الخارجي مقارنةً بمتوسط درجات ذكور الأدبي، كما يتضح من النتائج أن إناث العلمي هن أكثر شعوراً بالضبط الخارجي مقارنةً بمتوسط درجات الإناث من التخصص الأدبي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة إبراهيم 2005 حيث أشارت إلى أن أفراد عينة الدراسة من الإناث من نوات التخصص العلمي يميلون إلى استخدام الوجهة الخارجية من الضبط أي مركز ضبطهن يميل إلى أن يكون خارجي.

### 3.5. توصيات ومقترحات الدراسة:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكننا تقديم التوصيات التالية:

1- مساعدة الشباب وبالأخص طلبة الجامعة من التخصص العلمي للتغلب على القلق الناتج من الضغوطات والإحباطات الدراسية التي يواجهونها وذلك بتقديم الخدمات النفسية لهم، والقيام بدورات إرشادية للتوعية الطلابية من أجل تخفيف القلق وحتى يتحقق التوافق النفسي والصحة النفسية لديهم.

2- ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات وبالأخص المسحية منها والتي تتعلق بما يواجهه الطالب الجامعي من مشكلات نفسية أو سلوكية ، ونذكر منها القلق بوجه عام، حيث نجد ظاهرة القلق آخذة بالازدياد والانتشار ، والعمل على تصميم برامج إرشادية تعمل على خفض مثل هذه الظواهر والحد منها.

و من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكننا أن نقدم بعض المقترحات لما يمكن أن تعنى به الدراسات المستقبلية:

1-إجراء دراسة مقارنة بين الجنسين في مستوى القلق (كحالة-وكسمة) عند طلبة الجامعة وفقاً للنوع والتخصص العلمي.

2-إجراء دراسة مقارنة في المرحلة الثانوية بين طلاب الأدبي والعلمي في مستوى القلق ومركز الضبط (داخلي-خارجي) للتعرف على مخرجات المرحلة الثانوية وإنعكاسها على الدراسة الجامعية.

3-دراسة متغيرات القلق ومركز الضبط (داخلي-خارجي) وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والاجتماعية والمستوى الإقتصادي والاجتماعي إضافة إلى مستوى تعليم الأب والأم.

4-دراسة متغيرات القلق ومركز الضبط (داخلي-خارجي) وعلاقتها بالمعاملة الوالدية.

5-بناء برامج إرشادية لخفض القلق لدى الطلاب الناتج عن الضغوط الأكاديمية.

6-إجراء دراسة تتناول القلق ومركز الضبط (داخلي-خارجي) والتحصيل الدراسي.

## المراجع

1. ابراهيم، ماجدة خميس (1992). القلق النفسي وعلاقته ببعض الأمراض العضوية "دراسة عاملية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
2. إبراهيم، معصومة أحمد (2005). وجهة الضبط والتفضيل العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى الطلبة والموظفين الكويتيين من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 33، العدد 2، ص ص 337-375.
3. أبو العلا، مدحت ألطاف (1990). دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
4. أبوحطب، فؤاد عبداللطيف، وعثمان، سيد أحمد (1972). التفكير دراسات نفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
5. أبو عروش، محمد ميلود (1996). دراسة ثقافية مقارنة لمراكز التحكم وإعتبار الذات وعلاقتها بالعوامل الثقافية النفسية بين الطلبة الليبيين والبريطانيين الخريجين، رسالة دكتوراه غير منشورة.
6. أبوناھية، صلاح الدين محمد (1984). مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
7. أبوناھية، صلاح الدين محمد (1986). مقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي، ترجمة صلاح الدين أبوناھية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
8. ابن منظور (1981). لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.
9. الأحمد، أمل (1999). العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط " دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم"، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، جامعة دمشق، المجلد 15، العدد 2، ص ص 121-171.
10. الأحمد، أمل (2001). حالة وسمة القلق وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص العلمي. "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق"، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد 17، العدد 1، ص ص 107-137.
11. أحمد، محمد فؤاد (1992). دراسة لبعض الخصائص النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الأحداث الجانحين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
12. آغا، كاظم ولي (1988). القلق والتحصيل الدراسي، " دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في

- دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلد 4، العدد 14، ص 9-23.
13. إلملي وآخرون (1986). اتجاهات علم النفس المعاصر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
14. أنيس، إبراهيم وآخرون (1972). المعجم الوسيط، الجزء 2، ط 2، دار المعارف، القاهرة.
15. الببلاوي، فيولا (1987). مقياس القلق للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر، القاهرة.
16. البحيري، عبدالرقيب (1984). اختبار سمة وحالة القلق للكبار ( كراسة التعليمات)، دار النهضة المصرية، القاهرة.
17. البي، عادل الكوني أحمد (1996). مركز التحكم وعلاقته بالانبساطية والعصابية وتقدير الذات لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الفاتح، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفاتح.
18. تفاحة، جمال السيد (1992). أبعاد مصدر الضبط لدى المراهقين الجانحين والأسوياء، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
19. جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (1991). معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء 4، دار النهضة العربية، القاهرة.
20. جابر، عبد الحميد جابر (1986). نظريات الشخصية، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
21. الجبالي، حسني احمد (1989). دراسة مقارنة لمستوى القلق عند الأطفال المكفوفين والمبصرين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
22. جلال، سعد (1980). في الصحة العقلية والأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
23. جلال، سعد (1985). القياس النفسي والمقاييس والاختبارات، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية.
24. حبيب، مجدي (1991). القلق العام والخاص، دراسة عملية لاختبارات القلق، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

25. حلمي، فاطمة (1984). دراسة مركز التحكم وعلاقته بالتفكير الإبتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
26. حجاج، إيمان يوسف (2004). العلاقة بين غياب الأب والقلق لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
27. حوالة، محمد السيد (1990). القلق الأخلاقي وعلاقته بالقيم والمفاهيم الدينية لدى شرائح من الشباب المصري الجامعي "دراسة ميدانية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
28. الخطيب، محمد جواد (1989). العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين الفلسطينيين وتصميم برنامج إرشادي للتخفيف من حدة القلق، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
29. دسوقي، كمال (1988). ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
30. راجح، احمد عزت (1999). أصول علم النفس، ط 11، دار المعارف، القاهرة.
34. الرازي، محمد بن أبي بكر عبدالقادر (1985). مختار الصحاح، مؤسسة علوم القرآن، دار القبة للثقافة الإسلامية.
31. روتر، جوليان (1984). علم النفس الإكلينيكي، ط 3 ، دار الشروق، القاهرة، بيروت.
32. الزعبي، أحمد محمد (1997). مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 12 ، السنة السادسة، ص ص 105-128.
33. زهران، حامد عبدالسلام (2005). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 4 ، عالم الكتب، القاهرة.
34. زيور، محمد (1986). في النفس، بحوث مجتمعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
35. السمدوني، السيد ابراهيم (1981). المؤشرات الفسيولوجية للمستويات المختلفة من القلق كسمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
36. السيد، امتثال نبيه (2004). فعالية تدريبات التغذية الراجعة الحيوية لنشاط العضلات الكهربائي والاسترخاء في خفض مستوى القلق لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

37. الشافعي، أحمد حسين (1993). القلق ووجهة الضبط لدى الأطفال المعاقين بصرياً والعايبين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
38. شاهين، عمر، والرخاوي، يحيى (1977). مبادئ الأمراض النفسية. ط 3، مكتبة النصر الحديثة، القاهرة.
39. الشحومي، الصديق عبدالقادر (2002). مصدر الضبط وعلاقته بمفهوم الذات وفق بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عمر المختار.
40. الشرجبي، عدنان عبدالقادر (1998). القلق وصورة الجسم " دراسة إكلينيكية استطلاعية لعينة من المراهقين اليمنيين " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
41. الشناوي، محمد، وخضر، علي (1988). الإكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الإجتماعية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، ص 640.
42. الشبمي، فاطمة محمد (1999). العدوان ووجهة الضبط وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
43. شيهان، دافيد (1988). مرض القلق، عالم المعرفة، مطابع الرسالة، الكويت.
44. الضبع، ثناء يوسف (1986). العلاقة بين القلق وإدراك الفرد لمركز التحكم وال ضبط في دوافع الانجاز لدى الطلبة من الجنسين " دراسة حضارية مقارنة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
45. العاسمي، رياض نايل (1998). أثر العلاج النفسي المصاحب للتغذية المرتدة في خفض حدة اضطراب القلق العام لدى المترددين على العيادة النفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
46. عبدالخالق، أحمد محمد (1987). قلق الموت، عالم المعرفة، مطابع الرسالة، الكويت.
47. عبد الخالق، احمد محمد، وحافظ، احمد خيرى (1988). حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد 16، العدد 3، ص 181-195.
48. عبدالخالق، أحمد (1994). الدراسة التطورية للقلق، السنة 14، العدد 90، جامعة الكويت.
49. عبد الفتاح، محمد سد مير، وعبد الحميد، زينب سيد (2004). علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة-الإسكندرية.

50. عبدالمعطي، السعيد عبدالخالق (1996). القلق لدى الوالدين وعلاقته بالقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
51. عثمان، فاروق السيد (1993). أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة لدى طلاب جامعة الكويت أثناء أزمة الخليج، رسالة ماجستير غير منشورة.
52. العطية، أسماء عبدالله (2001). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
53. غازدا، جورج إم، و كورسيني، ريموند جي (1986). نظريات التعلم، ترجمة علي حجاج وعطية هنا، عالم المعرفة، الكويت.
54. غرابه، إيهاب محمد (1998). العلاقة بين القلق الإيجابي وكل من دافعية الإنجاز ووجهة الضبط والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الأقسام الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
55. غنيم، سيد محمد (1987). سيكولوجية الشخصية، كلية الآداب، جامعة عين شمس، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
56. الفخراني، خالد إبراهيم، والسطيحة، ابتسام حامد (2002). إدراك الذنب كمؤشر لمظاهر القلق المعرفية والجسمية، مجلة علم النفس، العدد 62، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
57. فراج، عثمان لبيب (1970). أضواء على الشخصية والصحة العقلية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
58. فرويد، سيجموند (1959). القلق، ترجمة محمد عثمان نجاتي، مكتبة العلاج النفسي، القاهرة.
59. فرويد، سيجموند (1983). الكف والعرض والقلق، ترجمة عثمان النجاتي، ط 3، دار الشروق، القاهرة.
60. فضه، حمدان محمود (1995). العلاج النفسي المتمركز على الشخص ومدى فاعليته في تحسين القلق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
61. القشيشي، هبه ابراهيم (1991). سمة القلق وعلاقتها بالبيئة الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
62. القوصي، عبدالعزيز (1956). أسس الصحة النفسية، ط 5، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
63. كمال، علي (1988). النفس إنفعالاتها وأمراضها وعلاجها، ط 4، دار واسط، الأردن.

64. ك. هول، وج. لندي (1971). نظريات الشخصية، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.
65. الكيال، دحام (1990). علاقة القلق بالترتيب الذهني، بحث تجريبي، الكتاب للنشر، القاهرة، المؤسسة الجامعية للنشر، بيروت.
66. محمد، فتحي أحمد الطاهر فتح الباب (2002). مستوى القلق وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
67. محمد، فيصل السيد (1996). دراسة لمصدر الضبط "الداخلي - الخارجي" لدى الأطفال عادي السمع والأطفال الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
68. محمود، رباب عبد المنعم (2004). الاكتئاب لدى متقدمي العمر وعلاقته بكل من مربع الصحة النفسية، وجهة الضبط وقلق الموت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس.
69. مدبولي، حنان ثابت (1995). الضغوط الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بوجهتي الضبط ودافعية الانجاز لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
70. مرسي، كمال إبراهيم (1978). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة، القاهرة: دار النهضة العربية.
71. المغربي، هدى إبراهيم (2004). النسق القيمي وعلاقته بمصدر الضبط (الداخلي-الخارجي) لدى طلبة جامعة المسيرة الكبرى بمدينة طبرق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة قارونس.
72. موسى، فاروق عبدالفتاح (1981). كراسة تعليمات مركز التحكم للأطفال، دار النهضة العربية للنشر، القاهرة.
73. موسى، فاروق عبدالفتاح (1990). القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعوقين، ط 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
74. ميخائيل، امطانيوس (2003). دراسة لمقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينات من طلبة الجامعات السورية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، جامعة دمشق، المجلد 19، العدد 2، ص ص 11-53.
75. ميخائيل، املي صادق (1990). دراسة مقارنة للقلق لدى الطفل في الأسرة البديلة والطفل في الأسرة العادية في سن المدرسة الابتدائية من 9-12 سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
76. نمر، بكر فرج (1996). مصدر الضبط لدى حالات الاكتئاب والبارانويا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

77. يعقوب، ابراهيم محمد. يوسف، نصر (1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، العدد 32 ، السنة الثامنة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

78. McClland, D., Atkinson, J.W., Clark, R.A., and Lowell, E.L. (1953) **The Achievement Motive**. New York: Appleton-Century-Crofts.

Atkinson, J.W. (ed) (1958) **Motives in Fantasy Action and Society**. Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand.

Crandall, V.J. (1963) Achievement. In H.W.Stevenson, et al. (eds) **National Society for the Study of Education Yearbook: Part I. Child Psychology**. Chicago: University of Chicago Press.

79. Chance, J. (1965) Internal control of reinforcements and the school learning process. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis , March.

Crandall, V.C. , Katkovsky, W. and Crandall, V.J. (1965) Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. **Child Development, 36**: 92-102.

80. Messer, S. (1972) The relation of internal-external control to academic performance. **Child Development, 43**:1456-462.

81. Feather, N.T. (1967) Some personality correlates of external control. **Australian Journal of Psychology, 19**:253-26.

82. Nowicki, S. (1972) Achievement correlates of locus of control as mediated by social desirability.

**Southeastern Psychological Association Meetings**, Atlanta.

83. Rajamohan, G. and Kuppan, A. (1980) The effect of internal-external locus of control of anxiety.

**Indian Journal of Clinical Psychology, 7**:143-146.

84. Molinari, V. and Khanna, P. (1981) Locus of control and its relationship to anxiety and depression. **Journal of Personality Assessment, 45(3):314-319.**

85. Penk, W.E. (1969) Age changes and correlates of internal-external locus of control scale. **Psychological Reports, 25:856.**

Nowicki, S. and Strickland, B.R. (1973) A locus of control scale for children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40: 148-155.**

Doherty, J.W. and Baldwin, C (1982) Locus of control in the 1970 divergence of the sexes. **Journal of Personality and Social Psychology,48:1048-1053.**

Linder, F. (1986) Locus of control, values and political perspectives. **Perceptual and Motor Skills, 62:278.**

89. Lumpkin, J.R. (1985) Health versus activity in elderly persons' locus of control. **Perceptual and Motor Skills, 60:288.**

## الملاحق

### الملحق (1) أعضاء لجنة التحكيم

الجامعة	إسم الأستاذ	
جامعة بنغازي	د.محمد ميلود أبو عروش	1
جامعة بنغازي	د.عامر حسن	2
جامعة بنغازي	د.عبدالرحيم البديري	3
جامعة بنغازي	د.عبدالكريم أبو سلوم	4
جامعة بنغازي	د.عبدالله محمد عريف	5

## الملحق (2)

### اختبار سمة القلق لسبيلبرجر

عفواً، أرجو منك ملء هذه البيانات مع الشكر..

الاسم: .....

الكلية: .....

التخصص: .....

النوع ذكر / أنثى

تقوم الباحثة باستخدام اختبار القلق للكبار و فيما يلي عدد من العبارات التي يستخدمها الناس في وصف أنفسهم. اقرأ كل عبارة بعناية ، حيث توجد أمام كل عبارة أربعة بدائل (مطلقاً، أحياناً، غالباً، دائماً) عليك وضع علامة (x) في الدائرة المناسبة أمام العبارة التي تشير إلى ما تشعر به عامة. ليست هناك إجابات صحيحة أو خاطئة. لا تترك أي سؤال دون إجابة، وأرجو أ لا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة، تذكر أن تختار الإجابة التي تصف ما تشعر به عامة.

مثال:

مطلقاً      أحياناً      غالباً      دائماً  
○            ○            ○            ○

أشعر بالهدوء

وشكراً جزيلاً على تعاونكم

مطلقاً أحياناً غالباً دائماً

العبارات

1- اشعر بأني أدخل السرور على الآخرين

2- اتعب بسرعة

3- اشعر بالميل إلى البكاء

4- أتمنى لو كنت سعيداً مثلما يبدوا الآخرون

5- أفقد السيطرة على الأشياء لأنني لا أستطيع اتخاذ قراري بسرعة كافية

6- أشعر بالراحة

7- أنا هادئ الأعصاب

8- أشعر أن العقبات تتراكم لدرجة أنني لا أستطيع التغلب عليها

9- أشعر بأني اقلق بشدة على أمور لا تستحق ذلك

10- أنا سعيد

11- أميل إلى تصعيب الأمور

12- ينقصني الشعور بالثقة بالنفس

13- اشعر بالأمان

14- أحاول تجنب مواجهة الأزمات أو الصعوبات

15- أشعر بالغم

16- أشعر بالرضا

17- تجول بذهني بعض الأفكار التافهة وتضايقني

18- تؤثر في خيبة الأمل بشدة لدرجة أنني لا أستطيع أن أبعداها عن ذهني

19- أنا شخص مستقر

20- أصبح في حالة من التوتر والاضطراب عندما أفكر كثيراً في

اهتماماتي وميولي الحالية

### الملحق (3)

مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي

إعداد

دكتور صلاح الدين محمد أبو ناهية

#### تعليمات:

يحتوي هذا الكتيب على مجموعة من الأسئلة، تهدف إلى معرفة كيف يفكر الناس تجاه الأحداث الهامة، والطريقة التي تؤثر بها تلك الأحداث في حياتهم، وهو عبارة عن عدد من الفقرات تتكون كل فقرة من زوج من العبارات.

وليس الإجابة عنها صواباً أو خطأ، بل الإجابة تكون صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق. والمطلوب منك أن تقرأ كل فقرة بدقة ثم تحدد أي العبارتين تتفق مع وجهة نظرك، ثم ضع علامة ( X ) بين القوسين المناسبين أمام العبارة التي تفضلها وذلك على ورقة الإجابة. ونرجو أن تجيب على كل فقرة بسرعة وبطريقة مستقلة تماماً، وبصرف النظر عن الإجابة على الفقرات السابقة. لا تترك أي سؤال دون الإجابة عليه، وأرجو ألا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة.

مثال:

(أ) يعتمد فوز الفريق على قدرات اللاعبين ومهاراتهم

(ب) فوز الفريق ببطولة الدوري يتوقف على تشجيع الجماهير

فإذا كنت تعتقد أن العبارة " أ " تتفق مع وجهة نظرك فضع علامة ( X ) في القوس أمام " أ " هكذا

أ ( X )

ب ( )

وإذا كنت تعتقد أن العبارة "ب" هي التي تتفق مع وجهة نظرك فضع علامة ( X ) في القوس أمام "ب" هكذا

أ ( )

ب ( X )

وشكراً جزيلاً على تعاونكم

- 1- ( أ ) يقع الأبناء في المشكلات لأن آبائهم يعاكسونهم كثيراً جداً.  
(ب) مشكلة معظم الأبناء في هذه الأيام أن آبائهم متساهلون كثيراً معهم.
- 2- ( أ ) عديد من الأشياء التعيسة في حياة الناس ترجع في جزء منها إلى الحظ السيئ.  
(ب) سوء حظ الناس يرجع إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
- 3- ( أ ) أحد الأسباب الرئيسية للحروب أن الناس لا تهتم بما فيه الكفاية بالسياسة.  
(ب) سيكون هناك دائماً حروب مهما حاول الناس جادين أن يمنعوها.
- 4- ( أ ) يحصل الفرد على المدى الطويل على الاحترام الذي يستحقه في هذه الدنيا.  
(ب) مما يؤسف له أنه مهما بذل الفرد من جهد فإن قيمته كفرد في كثير من الأحيان لا توضع موضع التقدير.
- 5- ( أ ) الفكرة الدالة على أن المعلمين ظالمين وغير منصفين للطلاب كلام فارغ.  
(ب) لا يدرك معظم الطلبة المدى الذي تتأثر به درجاتهم نتيجة للأحداث العارضة أو الصدفة.
- 6- ( أ ) لا يمكن للفرد أن يصبح قائداً فعالاً بدون الضوابط (التحكمات).  
(ب) الأكفاء من الناس الذين يفشلون في أن يكونوا قادة لم يغتنموا الفرص المتاحة لهم.
- 7- ( أ ) بعض الناس لا يحبونك مهما حاولت جاداً اكتساب حبهم.  
(ب) أن من يفشل في اكتساب حب الناس من لا يعرف كيف يتعامل معهم.
- 8- ( أ ) تلعب الوراثة دوراً رئيسياً في تحديد شخصية الفرد.  
(ب) خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد شخصيته.
- 9- ( أ ) كثيراً ما وجدت أن ما سيحدث سيحدث (لا حيلة لي في ذلك).  
(ب) ترك الأمور للظروف لم يفيدني كما أفادني اتخاذ القرار للقيام بعمل محدد.
- 10- ( أ ) أعتقد أن الفرد الذي يذاكر دروسه جيداً قلماً يواجه امتحاناً صعباً.  
(ب) كثيراً ما أجد أن أسئلة الامتحان غير مرتبطة بالمقرر، لذلك فالاستذكار غير مفيد أحياناً.

11- ( أ ) يعتمد النجاح على العمل الجاد وليس للحظ إلا دور صغير أو ليس له دور على الإطلاق.

(ب) يتوقف الحصول على عمل جيد أساساً على وجود الفرد في المكان المناسب في الوقت المناسب.

12- ( أ ) يمكن للفرد العادي أن يؤثر في القرارات السياسية والاجتماعية العامة.

(ب) يدار هذا العالم بواسطة عدد قليل من الناس في مراكز القوة ولا يستطيع الفرد العادي أن يفعل شيئاً حيال ذلك.

13- ( أ ) عندما أضع خططاً فغالباً ما أتأكد من قابليتها للتنفيذ.

(ب) ليس من الحكمة دائماً أن أخطط لفترة مستقبلية بعيدة لأن كثيراً من الأشياء تتحول إلى مسألة حظ جيد وحظ سيئ.

14- ( أ ) هناك نوع سيئ من الناس ولا يرجى منه خير.

(ب) هناك جانب من الخير في كل فرد من الناس.

15- ( أ ) عندما أحصل على ما أريد فإن للحظ دور صغير أو ليس له دور في ذلك.

(ب) عندما نقرر أن نفعل شيئاً أو نختاره نقوم بإجراء القرعة.

16- ( أ ) الوصول إلى منصب الرئيس يعتمد على من كان محظوظاً ليكون أولاً في المكان المناسب.

(ب) حصول الناس على الأشياء الجيدة يعتمد على قدراتهم، وليس للحظ إلا دور ضئيل في ذلك.

17- ( أ ) فيما يتعلق بشؤون العالم، معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو التحكم فيها.

(ب) يستطيع الناس التحكم في أحداث العالم بالمشاركة الفعالة في الشؤون السياسية والاجتماعية.

18- ( أ ) يدرك أغلب الناس أن حياتهم محكومة بالأحداث العارضة.

(ب) أعتقد أنه لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.

19- ( أ ) يجب أن يكون الفرد مستعداً للاعتراف بالخطأ.

(ب) من الأفضل في كثير من الأحيان أن نتستر على أخطائنا.

- 20- ( أ ) من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا.  
(ب) يتوقف عدد أصدقائك على شخصيتك وسلوكك.
- 21- ( أ ) على المدى البعيد نجد أن الأشياء السيئة التي تحدث لنا تقابلها أشياء أخرى حسنة.  
(ب) معظم الأشياء السيئة تحدث نتيجة لفقدان القدرة أو الجهل أو الكسل.
- 22- ( أ ) يمكن أن نمنع صور الفساد لو بذلنا جهوداً كافية.  
(ب) من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يجري في مكاتب أصحاب المناصب.
- 23- ( أ ) أحياناً لا أستطيع أن أفهم كيف يصل المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها للتلاميذ.  
(ب) الدرجات التي أحصل عليها في المدرسة لها علاقة بالجهد الذي أبذله في الاستذكار.
- 24- ( أ ) الزعيم الناجح يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوا.  
(ب) الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب عليه أن يفعله.
- 25- ( أ ) أشعر في كثير من الأحيان بقلّة تأثيري على الأحداث التي تقع لي.  
(ب) من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعب دوراً هاماً في حياتي.
- 26- ( أ ) يشعر الناس بالوحدة لأنهم لم يحاولوا أن يكونوا أصدقاء للآخرين.  
(ب) أشعر بعدم جدوى المحاولات الشاقة لاكتساب مودة الناس و صداقتهم، فإذا كانوا يحبونك فهم يحبونك.
- 27- ( أ ) هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية.  
(ب) الألعاب الرياضية الجماعية طريقة ممتازة لبناء الشخصية.
- 28- ( أ ) كل ما يحدث لي هو نتيجة مباشرة لأعمالي الخاصة.  
(ب) أشعر أحياناً بقلّة تحكمي في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.
- 29- ( أ ) لا أستطيع أن أفهم في كثير من الأحيان لماذا يتصرف المسئولين بالطريقة التي يتصرفون بها.  
(ب) على المدى البعيد، يمكننا القول أن الناس مسئولون عن سوء الإدارة.

## مقياس روتر للضبط الداخلي - الخارجي

عفوآ، أرجو منك ملء هذه البيانات مع الشكر..

الاسم:..... الكلية:.....

التخصص:..... النوع: ذكر / انثى

### ( ورقة الاجابة )

21 أ ( ) ب ( )	11 أ ( ) ب ( )	1 أ ( ) ب ( )
22 أ ( ) ب ( )	12 أ ( ) ب ( )	2 أ ( ) ب ( )
23 أ ( ) ب ( )	13 أ ( ) ب ( )	3 أ ( ) ب ( )
24 أ ( ) ب ( )	14 أ ( ) ب ( )	4 أ ( ) ب ( )
25 أ ( ) ب ( )	15 أ ( ) ب ( )	5 أ ( ) ب ( )
26 أ ( ) ب ( )	16 أ ( ) ب ( )	6 أ ( ) ب ( )
27 أ ( ) ب ( )	17 أ ( ) ب ( )	7 أ ( ) ب ( )
28 أ ( ) ب ( )	18 أ ( ) ب ( )	8 أ ( ) ب ( )
29 أ ( ) ب ( )	19 أ ( ) ب ( )	9 أ ( ) ب ( )
	20 أ ( ) ب ( )	10 أ ( ) ب ( )

#### الملحق (4)

#### مقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي للكبار

تأليف: ستيفي نويكي ومرشال دوك

عفواً، أرجو منك ملء هذه البيانات مع الشكر..

الجنس: ذكر / أنثى \_ الإسم \_\_\_\_\_ المرحلة الدراسية: \_\_\_\_\_  
التخصص \_\_\_\_\_

يقوم الباحث باستخدام مقياس الضبط الداخلي/ الخارجي للكبار، ويهدف هذا المقياس إلى معرفة كيف يفكر الأفراد بمثل عمرك في أشياء معينة، يوجد أمام كل سؤال من هذه الأسئلة زوجان من الخيارات أسفل كلمتي "نعم" أو "لا" عليك أن تقرأ كل سؤال بدقة ثم ضع علامة (x) داخل الفراغ الموجود تحت الإجابة التي تمثل إجابتك، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل سجل أول إجابة ترد إلى خاطرك، لا تترك أي سؤال دون الإجابة عليه، وحاول ألا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة.

مثال:

هل تعتقد أن الوصول إلى منصب الرئيس يعتمد على الحظ	نعم	لا
فإذا كنت ترى أن الإجابة هي "نعم" فضع العلامة	(x)	( )
أما إذا كنت ترى أن الإجابة هي "لا" فضع العلامة	( )	(x)

وشكراً جزيلاً على تعاونكم

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها بنفسها إذا لم تهتم بها؟		
2	هل تعتقد أنك تستطيع حماية نفسك من الإصابة بالمرض؟		
3	هل تعتقد أن بعض الأفراد يولدون وهم محظوظين؟		
4	هل كثيراً ما يواجه إليك اللوم من قبل الآخرين على أخطاء لم ترتكبها؟		
5	هل تعتقد أن الفرد إذا ذاكر الدروس جيداً يمكن أن ينجح في أي مادة بعد؟		
6	هل تعتقد أن الأمور إذا بدأت حسنة منذ الصباح فإنها تظل كذلك طوال اليوم بصرف النظر عن نوع العمل الذي تقوم به بعد ذلك؟		
7	عندما يعاقبك أحد، هل عادةً يكون لك ذلك بلا سبب معقول؟		
8	هل تجد أنه من الصعب عليك في معظم الأوقات أن تغير رأي أو فكرة صديقك؟		
9	هل تعتقد أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر من الحظ؟		
10	هل تشعر أنه من المستحيل تقريباً أن تغير رأي والديك في موضوع ما؟		
11	إذا فعلت شيئاً خطأ، هل تشعر بأنك لا تستطيع أن تجعله صواباً؟		
12	هل تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداد لممارسة الألعاب الرياضية؟		
13	هل تعتقد أن معظم الناس الآخرين الذين في مثل عمرك أقدر منك؟		
14	هل تشعر أن أحسن الطرق لمعالجة معظم المشاكل عدم التفكير بها؟		
15	هل تشعر أن لديك كثيراً من حرية الاختيار في تحديد من هم أصدقاؤك؟		
16	هل تعتقد أن الخرزة الزرقاء والكف تبعدان الحسد؟		
17	هل تشعر في كثير من الأحيان إن الطريقة التي تؤدي بها عمالك المنزلي لها علاقة بالدرجات التي تحصل عليها؟		
18	هل يساعدك والديك عادةً إذا طلبت منهما ذلك؟		
19	هل تشعر أن الناس عندما يحتقرونك يكون ذلك عادةً بلا سبب على الإطلاق؟		
20	هل تشعر في معظم الأوقات أنك لا تستطيع أن تغير ما سيحدث غداً بما تفعله اليوم؟		
21	هل تشعر أن الأشياء السيئة التي تحدث لك سوف تحدث مهما حاولت أن تفعل؟		
22	هل تعتقد أن الناس يمكنهم تحقيق أهدافهم إذا استمروا في محاولاتهم الجادة؟		
23	في كثير من الأحيان، هل تجد أنه من غير المفيد أن تحاول الاستفادة من وقتك في المنزل؟		
24	عندما يريد أحد زملائك أن يعاديك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل إلا القليل إتجاه ذلك؟		

		هل تشعر أنه من السهل عليك أن تجعل أصدقائك يفعلون ما تريده منهم؟	<b>25</b>
		هل تشعر عادةً أنك لا تقول إلا القليل فيما يتعلق بما تأكله في المنزل؟	<b>26</b>
		عندما تحس أن شخصاً ما لا يحبك، هل تشعر أنك لا تستطيع أن تفعل شيئاً إتجاه ذلك؟	<b>27</b>
		هل تعتقد أنه كان من غير المفيد محاولة الاجتهاد في المدرسة لأن معظم الطلاب الآخرين كانوا أقدر منك؟	<b>28</b>
		في معظم الأحيان، هل تشعر بعدم جدوى كلامك بشأن ما تقرر أسرته عمله؟	<b>29</b>

## Summary of the study

The main objective of the present study has been to investigate the level of trait anxiety and state its relation to the construct of locus of control among undergraduate psychology students at the University of Benghazi. It also sought to examine the association, if any, between gender and educational speciality and level of anxiety and locus of control. In addition, the study sought to discover the possibility of predicting the association of trait anxiety and locus of control with gender and educational speciality.

The sample consisted of 200 male and female students in their senior year of university. The Spielberger Trait and State Anxiety Test, translated into Arabic by A. ElBahairy (1984) and the Rotter Internal-External Locus of Control Scale, translated by S. Abunahaya (1986), were utilized to collect the data for this research.

The analysis of the results revealed that:

1. Negative relation was found between trait anxiety and internal locus of control which means the lower trait anxiety is the more internal locus of control. It was noticed also there is a positive relation between trait anxiety and external locus of control which means the more trait anxiety is the more external locus of control. This means if the person has internal locus of control, the trait anxiety is low and if he has external locus of control, the trait anxiety is high.
2. There were not statistically significant differences between the hypothetical mean of the level of anxiety and the marks of the sample which means that the sample has the average trait anxiety. This shows that the sample neither suffers high nor low trait anxiety.

3. Statistically significant differences were found among the sample of study in internal and external locus of control in favor of internal locus of control at (0.000) which means that the sample have internal locus of control.
4. Statistically significant differences were found between the gender (males and females) and the academic speciality (literary- scientific) And the differences were in favor of scientific speciality males which means that scientific males feel trait anxiety more than females. There were no differences between females in both scientific and literary speciality in trait anxiety. According to the gender scientific males feel trait anxiety than literary males. And scientific females feel trait anxiety than literary females.
5. There were no statistically significant differences between the average marks of the sample in internal locus of control according to the gender but there were statistically significant differences between the average marks of the sample in internal locus of control according to speciality in favor of literary students. there were statistically differences in internal locus of control according to the gender in scientific speciality in favor of females who has internal locus of control more than males whereas there were no statistically differences in internal locus of control according to the gender in literary speciality. There were statistically significant differences in internal locus of control according to speciality in favor of literary males.
6. There were no statistically significant differences between the average marks of the sample in external locus of control according to the gender statistically significant differences but there were differences between the average marks of the sample in external locus of control according to academic speciality in

7. favor of scientific students. There were statistically significant differences statistically in external locus of control according to the gender in favor of males who feel external locus of control more than females whereas there were no statistically differences in external locus of control according to the gender in literary speciality.

The results of the study are explained in the light of the theoretical background and the literature review.