جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الهوية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

بنين إبتسام

إشراف الأستاذ:

أ. د. طعبلي محمد الطاهر

لجنة المناقشة

01	خلايفية محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر02	رئيسا
02	طعبلي محمد الطاهر	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر02	مشرفا ومقررا
03	مجيدي الطيب	أستاذ محاضر. أ	جامعة الجزائر02	عضوا مناقشا
04	زيادة أمينة	أستاذ محاضر. أ	جامعة الجزائر02	عضوا مناقشا
05	فرحات عبد الرحمان	أستاذ محاضر. أ	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
06	وارث فضيلة	أستاذ محاضر. أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وتقدير

لا يسعني وأنا أخط آخر كلمات هذه الرسالة إلا أن أسجد شكرا لله الكريم المنان الذي وفقني وأعانني على إتمام هذا العمل وإخراجه إلى حيز الوجود راجية أن يجعله – سبحانه وتعالى–"**ما ينفع الناس**"، فالحمد لله أولا وأخيرا.

وأوجه أسمى آيات الشكر والعرفان بالجميل إلى الأستاذ الفاضل **طعبلي محمد الطاهر** الذي أشرف على هذا العمل ولم يدخر جهدا في توجيهه وتصويبه ومنحني من وقته لإتمام هذا العمل على أكمل وجه فالشكر لا يوفيه حقه.

كما يطيب لي أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر للطاقم الإداري والتربوي لثانوية "**بوصبيع عبد المجيد**" وعلى رأسهم السيد المدير والمساعدين التربويين الذين قدموا كافة التسهيلات لإنجاز العمل الميداني في أفضل الظروف والشكر موصول لأبنائي التلاميذ أفراد عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية على مشاركتهم الايجابية وحسن تجاوبهم مع إجراءات البحث، وبصفة خاصة أبنائي أعضاء العينة التجريبية.

كما ويشرفني أن أتقدم بشكري وتقديري الخالص للسادة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم قراءة هذا العمل واثراءه بملاحظاتهم القيمة.

ولا يفوتني – في هذا المقام -أن أتقدم بعظيم شكري وامتناني إلى أفراد أسرتي على المجهودات المعتبرة التي بذلوها معي خلال إعداد هذه الرسالة، وعلى دعمهم المادي والمعنوي اللامحدود.

وأخيرا أشكر كل من مد لي يد العون من قريب أو بعيد وكل لسان لهج بالدعاء الخالص

فجزاهم الله عني الجزاء الأوفى، وجعل كل ما قدموه في موازين حسناتهم.

إبتسام

ملخص الدراسة

يحتل موضوع الهوية موقعا بارزا في الدراسات النفسية والاجتماعية نظرا لأهميته البالغة خصوصا في مرحلة المراهقة، حيث تعد تنميتها أحد الركائز الجوهرية في تكوين شخصية المراهق وتحديد توجهاته المستقبلية.

ضمن هذا الإطار، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي مقترح لتنمية الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي.

أجريت هذه الدراسة باتباع المنهج التجريبي على عينة مكونة من 28 تلميذا موزعين بالتساوي وبطريقة عشوائية بين مجموعتين متكافئتين: تجريبية (14تلميذا) وضابطة (14 تلميذا) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية "بوصبيع عبد المجيد" بمدينة الوادي للسنة الدراسية2021/2020، ولهذا الغرض تم تصميم البرنامج الإرشادي المكون من 12 جلسة إرشادية وتطبيقه على المجموعة التجريبية بمعدل جلستين أسبوعيا، كما تم بناء مقياس الهوية وبعد التأكد من خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة بقياسين قبلي وبعدي.

وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تؤكد جميعها فاعلية البرنامج الارشادي الانتقائي المقترح في تنمية الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي.

وعلى ضوء نتائج الدراسة، تم التأكيد على ضرورة تطبيق وتطوير برامج إرشادية خاصة بتنمية الهوية لدى المراهقين والتي تعد بمثابة التدريب النفسي المنظم لهذه الفئة الهامة من المجتمع للوصول بها إلى تحقيق أقصى درجات الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي.

Résumé :

Le thème de l'identité occupe une place distinctive dans les études psychologiques et sociales en raison de son extrême importance, en particulier à l'adolescence, où son développement est l'un des piliers essentiels dans la formation de la personnalité de l'adolescent et détermine ses futures orientations.

Dans ce cadre, la présente étude visait à identifier l'efficacité d'un programme de conseil sélectif proposé pour le développement identitaire sur un échantillon d'élèves de deuxième année secondaire de la ville d'El Oued.

Cette étude a été menée en suivant l'approche expérimentale sur un échantillon de 28 étudiants, répartis de manière égale et aléatoire entre deux groupes égaux : Expérimental (14 élèves) et témoin (14 élèves), qui sont élèves de deuxième année secondaire au lycée "Bousbia Abd El-Majid" de la ville d'El Oued pour l'année scolaire 2020/2021, A cet effet, le programme de conseil composé de 12 séances de conseil a été conçu et appliqué au groupe expérimental avec moyenne de deux séances par semaine. Le teste d'identité a également été construite, et après avoir confirmé ses propriétés psychométriques, elle a été appliquée aux groupes expérimental et témoin avec deux mesures avant et après.

En utilisant le test (T) pour la signification des différences, l'étude a atteint plusieurs résultats, qui confirment tous l'efficacité du programme de conseil sélectif proposé dans le développement de l'identité des élèves du secondaire de la ville d'El Oued.

À la lumière des résultats de l'étude, la nécessité de mettre en œuvre et de développer des programmes de conseil pour le développement de l'identité chez les adolescents a été soulignée, ce qui est considéré comme une formation psychologique organisée pour cet important groupe de la société pour atteindre les niveaux maximaux de santé psychologique et de compatibilité sociale.

Abstract:

The topic of identity occupies a prominent position in psychological and social studies due to its extreme importance, especially in the stage of adolescence, where its development is one of the essential pillars in the formation of the personality of the adolescent and determining his future orientations.

Within this framework, this study aimed to identify the effectiveness of a proposed selective counseling program for identity development among a sample of second-year secondary school students in El-Oued city.

This study was conducted by following the experimental curriculum on a sample of 28 students distributed equally and randomly between two equal groups: experimental (14 students) and control (14 students) from the second year of secondary school students in "Bousbia Abd El-Majid" secondary school in El-Oued city for the school year 2020/2021, and for this purpose was designed The counseling program consisting of 12 counseling sessions was applied to the experimental group at a rate of two sessions per week. The identity scale was also built, after confirming its psychometric properties, it was applied to the experimental and control groups with two measurements before and after.

By using the (T) test for the significance of differences, the study reached several results; all of them confirm the effectiveness of the proposed selective counseling program in developing identity among secondary-year students in El-Oued city.

In light of the results of the study, it Has been confirmed the necessity of implementing and developing counseling programs for the development of identity among adolescents, which are considered as organized psychological training for this important group of society to reach the maximum levels of psychological health and social compatibility.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة	ب
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الأشكال التوضيحية	ط
فهرس الجداول	ي
مقدمة:	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	6
2- فرضيات الدراسة	10
3- أهمية الدراسة	11
4- أهداف الدراسة	12
5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	12
6- حدود الدراسة	14
الفصل الثاني: الإرشـــاد النفسي	
- تمهيد	16
أولا الإرشاد النفسي	16
1- تعريف الإرشاد النفسي	16
2- أهداف الإرشاد النفسي	17
3- مناهج الإرشاد النفسي	19
4- نظريات الإرشاد النفسي	21

المحتويات	الصفحة

5- أساليب وطرق الإرشاد النفسي.....26

ثانيا البرامج الإرشادية.....28

1- تعريف البرنامج الإرشادي.....29

2- أسس البرامج الإرشادية.....29

3- خطوات بناء البرامج الإرشادية.....34

- خلاصة الفصل.....37

الفصل الثالث: الـهـويــة

- تمهيد.....39

أولا النمـو الإنسـاني.....39

1. تعريف النمو الإنساني.....39

2. مراحل النمو النفسي الاجتماعي.....40

ثانيا الهويــة.....45

1- تعريف الهوية.....45

2- تشكل الهوية.....52

3.العوامل المؤثرة في تكوين الهوية.....58

4. نظريات الهوية.....60

5- الأساليب الإرشادية والعلاجية لأزمة الهوية.....72

- خلاصة الفصل.....75

الـفـصــل الـرابـع: الـمـــراهــقــة

- تمهيد.....77

1- تعريف المراهقة.....77

2- أنواع المراهقة.....80

المحتويات	الصفحة

3- الاتجاهات النظرية المفسرة للمراهقة.....82
4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....84
5- الحاجات الإرشادية في المراهقة.....90
6- مشكلات المراهق.....93
- خلاصة الفصل.....94

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية المنهجية للدراسة

- تمهيد.....97
1- منهج الدراسة 97
2- الدراسة الاستطلاعية.....98
3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.....101
4-أدوات الدراسة.....102
5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.....135
6- الأساليب الإحصائية 136
- خلاصة الفصل.....137

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أولا عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة 139
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....139
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....142
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....148
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة 154
5- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....159

المحتويات	الصفحة

ثانيا مناقشة نتائج الدراسة..... 161

1- مناقشة الفرضية الأولى..... 161

2- مناقشة الفرضية الثانية..... 162

2- مناقشة الفرضية الثالثة..... 169

4- مناقشة الفرضية الرابعة..... 171

5- مناقشة الفرضية العامة..... 183

خلاصة واقتراحات

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية..... 199

2- المراجع باللغات الأجنبية..... 214

الملاحق

ملحق رقم (01) الصورة النهائية لمقياس الهوية..... 218

ملحق رقم (02) الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية..... 221

ملحق رقم (03) البرنامج الارشادي الانتقائي في صورته النهائية..... 238

ملحق رقم (04) قائمة بأسماء محكمي البرنامج الارشادي..... 279

ملحق رقم (05) نماذج من اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح..... 280

ملحق رقم (06) مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة 281

ملحق رقم (07) المستوى المهني في مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة 285

ملحق رقم (08) نتائج التحليل الإحصائي للدراسة..... 288

فهرس الأشكال التوضيحية

رقم الشكل	المحتويات	الصفحة
1	يمثل الخبرات الجيدة المرتبطة بالأكل	**41**
2	يوضح أبعاد ومؤشرات مقياس الهوية	**103**
3	يوضح قيم معاملات المسارات المعيارية (التشبعات لمقياس الهوية وعوامله الطائفية	**111**
4	أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الهوية في القياس القبلي	**145**
5	أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الهوية في القياس البعدي	**147**
6	أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (ق.ب للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية	**148**
7	أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الهوية في القياس القبلي	**151**
8	أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الهوية في القياس البعدي	**153**
9	أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (ق.ب للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية)	**154**
10	أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية في القياس القبلي	**157**
11	أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية في القياس البعدي	**158**

فهرس الجداول

رقم الجدول	المحتويات	الصفحة
1	جدول يوضح رتب الهوية	71
2	يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون ما بين المقياس الكلي وما بين أبعاده (ن=247)	105
3	يوضح الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لأبعاد مقياس الهوية (ن=247).	105
4	يوضح الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لمفردات مقياس الهوية الكلي (ن=247).	106
5	يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة التقنين (ن=247)	107
6	يوضح مؤشرات الملائمة (المطابقة) للتحليل العاملي التوكيدي للنماذج المتنافسة.	108
7	يوضح مؤشرات المطابقة للنموذج العاملي التوكيدي الثنائي لمقياس الهوية	109
8	يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل التقدير الذاتي	112
9	يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل الاستقلالية الذاتية	113
10	يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل تحديد الأهداف.	114
11	يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل الأدوار الاجتماعية	115
12	يوضح العبارات السلبية والعبارات الايجابية في مقياس الهوية	116

رقم الجدول	المحتويات	الصفحة
13	يوضح محتويات البرنامج الارشادي.	129
14	يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي	139
15	اختبار ت لدلالة الفروق في المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	142
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية	145
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية	146
18	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية	147
19	يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية بأبعاده بالنسبة للعينة الضابطة	149
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة	151
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة	152
22	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة	153
23	يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي	154
24	الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي	157
25	الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي	158

26	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	159
27	يوضح أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة	160

مـقدمـة

مقدمة:

يعد الاهتمام ببناء الإنسان المرمى الأساسي الذي تسعى إليه الدول والمجتمعات بغرض استثمار قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن عن طريق تقديم الخدمات المناسبة له، حيث تعتبر الثروة البشرية الدعامة الرئيسية التي يبنى عليها التطور الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للدول.

وتنطوي الخدمات المقدمة على عدة مستويات خاصة، منها الخدمات النفسية التي تسعى إلى تهيئة الظروف المناسبة لدعم النمو النفسي السليم للأفراد وتمكينهم من اعتماد أنماط حياة نفسية صحية وتعلم مهارات تساعدهم على الوصول بهم إلى عيش حياة أفضل وبفعالية أكبر وخالية من المشكلات والعراقيل.

من هذا المنظور، يعد توفير خدمات الإرشاد النفسي ضرورة تربوية واجتماعية واقتصادية فرضتها تطورات العصر الذي نعيش فيه، وهو ما يتجسد عمليا في صورة برامج إرشادية هادفة منظمة ومخطط لها، تسعى إلى مساعدة الطالب على تحديد هويته المستقلة عن الآخرين، من خلال مساعدته على رفع تقديره لذاته وزيادة استقلاليته والعمل على رسم مسار أهدافه المستقبلية خاصة المتعلقة منها بالجانب الدراسي والمهني، كما لا ننسى الجانب الاجتماعي من خلال تحديد الأدوار الملائمة له.

ضمن هذا الإطار، فقد شغل موضوع الهوية الباحثين والمفكرين في الفترة الأخيرة نظرا لأهميتها بالنسبة للمراهق والمجتمع الذي يعيش فيه، حيث يعد تحقيق الهوية الجانب الإيجابي لحل أزمة المراهقة ويعتبر تحقيق هذه الرتبة معيارا للنمو السوي للفرد، إذ ترتبط –كما تشير نتائج بعض البحوث الميدانية – بالكثير من السمات الشخصية الإيجابية كتقدير الذات العالي، القدرة على مواجهة المشكلات المختلفة، المرونة في التعامل وانخفاض مستوى القلق الشعور بالتوافق النفسي واتخاذ القرارات بعد البحث وتقييم المعلومات، وتحمل نتائج هذه القرارات وينتابهم في هذه المرحلة إحساس بأن مفهوم الأنا أكثر تماسكا وثباتا.

وبالمقابل يرتبط تشتت الهوية بشعور المراهق بالضياع والقلق خاصة مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية وقلة الوعي بهذه المرحلة، حيث نجده ينتقل من تخصص لآخر ومن هوية لأخرى وهذا راجع أساسا إلى حالة التنافر التي يعيشها فتراه سريع الانفعال، غير قادر على اتخاذ قرارات مستقلة وغير متحمل لمسؤولياته، كما نرى عنده صورة ذات مشوهة نتيجة التغيرات الكبيرة التي يمر بها على جميع الأصعدة النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية، كما أنها تتزامن مع فترة التعليم الثانوي الذي يعد محطة فارقة في حياة المراهق حيث يتحدد فيها تخصصه الدراسي وتوجهه المهني وتحديد مستقبله عموما.

وعلى هذا الأساس، تأتي هذه الدراسة لتقترح برنامجا إرشاديا انتقائيا جماعيا لتنمية الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي، من خلال رفع تقديرهم لذواتهم وتعزيز شعورهم بالاستقلالية، بالإضافة إلى تعلم طرق مناسبة لتحديد أهدافهم واختيار أدوار اجتماعية ملائمة عن طريق اتخاذ قرارات واعية ومسؤولة.

واعتبارا لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في عرض وتقديم الأفكار والمعطيات، فقد قسمنا الدراسة إلى جانبين: الأول نظري والآخر ميداني، يحتوي **الجانب النظري** على أربعة فصول، ابتداء **بالفصل الأول** الذي تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة حيث طرحنا إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، كما عرفنا بأهداف الدراسة وأهميتها، وكذا التعاريف الإجرائية لأهم مصطلحاتها وأخيرا حدود الدراسة.

في حين خصصنا **الفصل الثاني** للإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية حيث تطرقنا في بداية الفصل إلى الإرشاد النفسي عموما من حيث تعريفه وأهدافه ومناهجه وأهم نظرياته وأساليبه لنخلص في الأخير إلى تناول البرامج الإرشادية بالشرح والتوضيح من حيث مفهومها وخصائصها وأسس وخطوات بنائها باعتبارها الأداة التنفيذية للخدمات النفسية والتربوية في الوسط المدرسي.

وتناولنا في **الفصل الثالث** الهوية، حيث النمو عموما من حيث تعريفه وأهم مراحل النمو النفسي الاجتماعي حسب اريكسون، ثم تناولنا الهوية بداية بتعريفها وطريقة تشكلها وأبرز العوامل

المؤثرة في تكوينها وكذا أهم تفسيراتها النظرية، لنتناول بعد ذلك أهم الأساليب الإرشادية والعلاجية المستخدمة للخروج من أزمة الهوية.

أما **الفصل الرابع** فقد اختص بالحديث عن مرحلة المراهقة التي تعد من أهم متطلباتها تحديد مرض للهوية، من خلال تعريفها وأهم أنواعها لنعرج على الاتجاهات النظرية المفسرة لهذه المرحلة ثم أهم مظاهر النمو في هذه المرحلة من الناحية الجسمية والنفسية والاجتماعية، لنعرض بعد ذلك الحاجات الإرشادية في هذه الفترة وأخيرا أهم المشكلات والمتاعب التي يقع فيها المراهق.

أما **الجانب الميداني** للدراسة فقد اشتمل على فصلين، حيث تطرقنا في **الفصل الخامس** إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع والفرضيات المعتمدة كإجابات مؤقتة للتساؤلات التي تطرحها الدراسة، مرورا بالدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، وكذا ميدان الدراسة الأساسية وعينتها وأدواتها وصولا إلى إجراءات التطبيق الميداني وأبرز الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات واختبار الفرضيات.

في حين تناول **الفصل السادس** والأخير عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها والإجابة على تساؤلاتها، ومن ثم الخروج بجملة من الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها استثمار طاقات شبابنا بطريقة مثلى، وترقية الخدمات التربوية والنفسية المقدمة للتلاميذ كما وكيفا، وفي الأخير تم إرفاق قائمة المراجع المعتمدة والملاحق المستخدمة في الدراسة.

ختاما نأمل أن ترقى هذه المحاولة العلمية المتواضعة إلى مصاف البحوث الأكاديمية الأصيلة وأن ينتفع بها كل من اطلع عليها، فقد حاولنا لفت انتباه الجهات المعنية لهذه الشريحة الهامة من المجتمع علما أن الباحثة لم تدخر جهدا في سبيل إعطاء الموضوع حقه من العناية والاهتمام، فالبحث العلمي الجاد هو السبيل الأمثل للتعرف عن مواطن الخلل في واقعنا، وهو وحده الكفيل بإيجاد واقتراح الحلول العملية المؤسسة المناسبة بناء على رصيد نظري تراكمي تبعا لإسهامات العديد من الباحثين والمفكرين.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

6- حدود الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة جد حساسة، فقد لاقت اهتماما بالغا من قبل العلماء والباحثين نظرا لأهميتها في تحديد مصير الفرد لبقية محطات حياته، حيث يشهد فيها الفرد تطورا سريعا وعميقا في مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية، فقد وصفها البعض بأنها عبارة عن ولادة جديدة للفرد، حيث يزداد شعور المراهق بالغموض والحيرة وتراوده العديد من التساؤلات حول ذاته مستقبله ودوره في المجتمع.

وفي هذا الإطار، تشير الدراسات إلى أن المراهقين يهتمون اهتماما بالغا بمستقبلهم بنسبة 80% ويعد مصدر قلق لهم بنسبة95% ـ وفي دراسة أخرى ـ نجدهم قلقين بطريقة التوظيف السليم لطاقاتهم وإمكانياتهم التي يمتلكونها (صبحي، 2002، 56 ـ57)، كما يؤكد بلير (Blair) أن أكثر الحاجات النفسية الملحة في هذه الفترة هي الحاجة للمركز الاجتماعي والاستقلال والانجاز ويهتم المراهق بالمثل والدين والحقيقة في محاولة منه لإيجاد فلسفة لحياته والفشل في ذلك يؤدي إلى عدم توافر الأمن النفسي (مرسي، 2002، 27).

وعلى هذا الأساس، نجد أن المراهق يكون متقلبا، خاصة فيما يتعلق بصورة الذات حيث ينعكس ذلك من خلال التقلبات الدائمة في الأذواق وأساليب اللبس وتسريحة الشعر وفي محاولته التخلص من الارتباك واستبعاد بعض القلق قد يدمج نفسه مع شخص أو جماعة يمكن أن تزوده ببعض الإجابات البسيطة عن تساؤلاته والوصول في نهاية المرحلة لهوية مرضية وإيجابية (فرج، 1995، 21).

ضمن هذا السياق، يرى أريكسون أن مسألة الهوية في مرحلة المراهقة تصبح أزمة حيث تزداد فيها حدة الصراعات وتبلغ أقصاها، فالمراهق يعيش حالة صراع بين محاولته الاستقلال عن الأهل والاعتماد عليهم، وبين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرشد. (مكطوف وسعيد،207،2007)

وتبدأ أزمة الهوية بالظهور ممثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط الناتج عن سعي المراهق للبحث عن معنى لوجوده بالإجابة على التساؤلات المطروحة بالنظر إلى الاختيارات الموجودة، فهي تجعله أمام اختيارات وبدائل كثيرة مختلفة، وفي نفس الوقت تدعم الوظائف الجديدة

المكتسبة والمدعمة للفرد في بحثه عن الإمكانيات والفرص المتاحة وبالتالي إيجاد مخرج من هذه الأزمة ثم الإقدام على اختيار ما يراه ملائما لميوله وقدراته من تلك المعتقدات والمبادئ، الأهداف والأدوار الاجتماعية. (عسيري،2003، 15)

من هذا المنظور، يعرف أريكسون الهوية بأنها ذلك الشعور الذي يهيئ القدرة على إحساس المرء بذاته كشيء له استمرارية وكونه هو نفس الشيء ثم التصرف تبعا لذلك (يحي، 2008، 10)، وبالتالي يحدد دوره الاجتماعي وأهدافه ويتعرف على ذاته الجديدة ككيان متفرد ومستقل على الآخرين.

ضمن هذا السياق، يؤمن أريكسون بأن الشعور بالهوية مهمة وعملية شاقة تواجه المراهق وأن السعي إلى تكوين هوية واضحة تتطلب حسم قضايا متعددة حسما يمكنه من تحقيق الإحساس بالتفرد والوحدة والتآلف الداخلي والاستمرارية والتماثل (مشري، 2016، 61).

إن الانشغال البالغ للمراهق في اجتياز أزمة الهوية قد يؤثر بشكل سلبي عليه والذي يتمثل في تعرضه للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق وعدم التوافق النفسي والاجتماعي، وتتسم شخصيته بالتصلب والدوجماتية وعدم الشعور بالأمان والاندفاعية وعدم التنظيم الشخصي (حسين، 2005، 180).

وبناء عليه، فالخطر الذي يهدد المراهق في هذه المرحلة هو تشتت الهوية وتميع أو غموض الدور، بالإضافة إلى ما قد يعانيه من صراعات، وعدم وضوح أهدافه من الحياة، وما يصاحب ذلك من أحاسيس العجز والاغتراب واهتزاز كل مفاهيمه السابقة عن تصوره لذاته والوقوع في الهامشية (مشري، 2017، 07 ـ 08).

إن عدم تحديد المراهق لهويته يجعله يعيش حالة عدم وضوح الهدف وأزمة قيم حادة ويعيش حالة من القلق وعدم الرضا عن الذات وعن الآخرين، كما تجعله ناقما على مجتمعه وعلى من حوله لعدم الإحساس بمعنى وجوده وكينونته المستقلة عن الآخرين، وهذا ما قد يجعل المراهق يتبنى هوية لا تلائمه وتعيقه عن الوصول لتحقيق الهوية ناجحة.

كما يكون المراهق عرضة للكثير من التأثيرات الخارجية التي تجعله يبقى في هذه الفترة المهمة من حياته في البحث والانتقال من هوية لأخرى، إما على مستوى الدراسة أو العلاقات الاجتماعية في محاولة منه لإيجاد نفسه، وهكذا تضييع سنوات خصبة وتهدر طاقات هائلة ولا يقتصر الأمر على هذا الحد، بل يهدد الأمة بمجموعها ويجعلها فريسة سهلة للغزو الثقافي والاستلاب الحضاري الأجنبي وربطهم بنماذج خارجية، خاصة أمام الانفجار المعلوماتي والاكتساح الإعلامي الذي يشهده العالم عن طريق فصل أبنائها عن هوياتهم الحقيقية.

في المقابل، فإن عدم خروج المراهق من الأزمة أو تبني إيديولوجيات مضادة للمجتمع يجعله قابلا للتعرض للخطر بسبب الضغوط الناتجة عن التغيرات الاجتماعية السريعة كفكرة العولمة التي اختزلت ثقافات العالم كله في ثقافة واحدة، والتغيرات التكنولوجية كوسائل الاتصال المختلفة الأمر الذي أدى إلى ظهور أدوار عدة أمام المراهق تجعله في حالة من الحيرة والشعور بالانتشار وعدم التحديد مما يصعب خروجه من هذه المرحلة بأقل الخسائر.

من جانب آخر، فإن دخول المراهق المرحلة الثانوية، تعد محطة فارقة في مسار حياته فهي تساهم بشكل كبير في رسم معالم مستقبله على الصعيد الشخصي والمهني والاجتماعي لكن الخطورة تكمن في استمرار شعور المراهق بالضياع والتشتت في مجتمع ـ خاصة الوسط المدرسي ـ لا يساعده على الإجابة على تساؤلاته وتحديد أهدافه وأدواره فيعيش في صورة تعمها الضبابية وعدم الوضوح، لذا أصبح الاهتمام بالخدمات الإرشادية من أهم المتطلبات التي يجب أن تقدم للمراهقين لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك مشكلاتهم واستغلال قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن، بغية الوصول إلى تحقيق التوافق داخل البيئة التي يعيشون فيها.

ضمن هذا السياق، يرى (الشيخ، 2006، 12) إن العمل على مساعدة المراهق على تحديد نمط هويته الشخصية، وتكوين صورة واضحة محددة لذاته يزيد في تقبله لهذه الذات ورضاه عنها، وينعكس ذلك على المحيطين بالفرد من رفاق ومعلمين وأهل فيترجموا ذلك بعدد من المواصفات الإنسانية التي تنسب إلى المراهق وتقترن بشخصيته وكيانه.

وفي هذا الإطار، فإنه بات من الضروري تفهم حاجات المراهقين والسعي إلى إشباعها بالطرق التربوية السليمة، فإنه بالمقابل إذا لم يتم إشباعها فقد ينجم عنها ازدياد متاعبهم ومشكلاتهم، وتتم مواجهة هذه الحاجات بالتوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات المناسبة لهم في جميع المؤسسات الاجتماعية سواء كانت في البيت أو المدرسة وكافة المؤسسات المعنية بذلك، وتهيئ هذه الخدمات الإرشادية للمراهق الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي له وتنمي قدراته وطاقاته وتصل به إلى تحقيق أقصى درجات التوافق.

ضمن هذا السياق، أثبتت دراسات كل من وهبة (2000) وأبو غزالة (2007) ومحمد لطفي (2008) وحسان (2009) والعوبلي (2012) على فعالية البرامج الإرشادية في تنمية الهوية لدى المراهقين ومساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الحرجة بسلام وبأقل قدر ممكن من آثار المشكلات والتناقضات التي يمرون بها.

وأمام غياب الخدمات والبرامج النفسية والتربوية للمراهقين المتمدرسين داخل المؤسسات التربوية أو حدوث قصور فيها من حيث استكشاف التلميذ نفسه وتحديد أهدافه وأدواره الاجتماعية والتعرف على مميزاته مع القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة (بن فليس، 2014، 05)، لذلك باتت الحاجة ماسة لبناء برامج إرشادية تقدم للمراهقين على اختلاف مراحلهم الدراسية لان يستقر على هوية ذاتية ناحجة ومرضية لهم، وذلك من خلال مساعدهم على رفع تقديرهم لذواتهم واستكشاف قدراتهم وإمكاناتهم واستغلالها الاستغلال الأمثل وتزويدهم بطرق ناجعة لتحديد أهداف تناسبهم وأدوارهم الاجتماعية المستقلة عن الآخرين بطريقة ناضجة ومستقلة.

ضمن هذا الإطار، تأتي هذه الدراسة لتقترح برنامجا إرشاديا انتقائيا لتنمية الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي، وذلك بمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي الآتي:

- هل للبرنامج الإرشادي الانتقائي فاعلية في تنمية الهوية الذاتية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي؟

وتندرج تحته جملة التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده قبل تطبيق البرنامج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية بأبعاده؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية بأبعاده؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده بعد تطبيق البرنامج؟

2- فرضيات الدراسة:

استندنا في الدراسة الحالية على مجموعة من الفرضيات كحلول مؤقتة للتساؤلات التي تطرحها الدراسة، وهي كما يلي:

2-1. الفرضية الرئيسية:

للبرنامج الإرشادي الانتقائي فاعلية في تنمية الهوية الذاتية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي.

2.2. الفرضيات الفرعية:

وتندرج تحتها الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده قبل تطبيق البرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية بأبعاده.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية بأبعاده.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده بعد تطبيق البرنامج.

3- أهمية الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية موضوع بالغ الأهمية شغل العلماء في الحقبتين الأخيرتين والمتمثل في "الهوية" وتكمن تلك الأهمية فيما يلي:

1.3. تتجلى أهمية الدراسة في اتخاذ الهوية موضوعا لها، حيث يعد موضوع الهوية من أهم الموضوعات نظرا لتأثيرها البالغ على الفرد والمجتمع.

2.3. تكتسب هذه الدراسة أهمية بالغة نظرا لحساسية المرحلة النمائية التي تتناولها، والتي تتمثل في مرحلة المراهقة، والتي أكد العديد من علماء النفس ومن بينهم (اريكسون) على أهميتها وخطورتها.

3.3. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المرحلة الدراسية التي تتناولها، حيث تعد المرحلة الثانوية منعرجا هاما في حياة الفرد، كونها الأساس الذي ينطلق منه للدراسة الجامعية وتحديد المستقبل المهني والاجتماعي. كما تكتسب أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة بالبرنامج وهم تلاميذ السنة الثانية ثانوي، الذين سيتولون تسيير مختلف القطاعات مستقبلا عن طريق مساعدتهم على تحديد الهوية الملائمة لهم.

4.3. تعد هذه الدراسة محاولة لسد العجز الذي تعاني منه مكتباتنا خاصة في بناء المقاييس كما يمكن للطلبة الباحثين في الجامعات استخدام المقياس لإجراء بحوث تتناول أوجه العلاقة بين مفهوم الهوية ومتغيرات أخرى.

5.3. تعتبر الدراسة مساهمة علمية في إثراء المكتبة الجامعية في مجال بناء المقاييس والبرامج الإرشادية المتعلقة بموضوع الهوية إذ لاحظنا أثناء إعداد البرنامج نقصا كبيرا للبرامج الإرشادية التي تناولت الهوية، إذ يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تكوين الأساتذة والأخصائيين والمربين في كيفية التعامل مع المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية من خلال رفع تقديرهم لذواتهم وتشجيعهم على تسطير أهداف واقعية ومساعدتهم على تحديد أدوارهم الاجتماعية المناسبة واتخاذ قراراتهم الخاصة بكل ثقة ومسؤولية.

4- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1.4. تزويد الباحثين بأداة موضوعية مقننة لقياس الهوية تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تطبق على المراهقين من الجنسين في البيئة الجزائرية والعربية.

2.4. اختبار فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح في تنمية الهوية لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية.

3.4. تنمية الهوية لدى أفراد العينة التجريبية وذلك من خلال مساعدتهم على تحديد هويتهم الخاصة بصورة إيجابية.

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على عدة مفاهيم أساسية، ورفعا لأي التباس أو تداخل قد يتبدى في فهم هذه المصطلحات، نستعرض فيما يلي التعاريف الإجرائية لأهمها:

1.5. البرنامج الإرشادي لتنمية الهوية:

يعرف البرنامج الإرشادي لتنمية الهوية إجرائيا بأنه: " عبارة عن أنشطة إرشادية مخططة ومنظمة موجهة لتلاميذ السنة الثانوية ثانوي بمدينة الوادي بهدف تنمية الهوية الإيجابية باستخدام مجموعة من التقنيات والوسائل ويضم البرنامج (12) جلسة إرشادية بواقع حصتين أسبوعيا تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و120دقيقة، تغطي الأبعاد الأساسية التالية:

- تقدير الذات.
- الاستقلالية والتفرد.
- تحديد الأهداف.
- تحديد الأدوار الاجتماعية.

2.5. فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الهوية:

ويقصد بها مدى تحقق أهداف البرنامج الإرشادي والمتمثلة في تنمية الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي، ويتم التحقق منها عن طريق اختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الهوية.

3.5. الهوية:

هي وعي وإحساس الفرد بذاته وتمايزه، وقدرته على اتخاذ القرار ووضوح التصورات والثبات في الالتزام القيمي وتحديد أهدافه في الحياة (جبر، دس، 457)، وتعرف إجرائيا بأنها الدرجة التي يتحصل عليها المراهق في مقياس الهوية المعد في الدراسة الحالية الذي يتضمن الأبعاد التالية:

- **البعد الأول: تقدير الذات:** هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية واتجاهاته ومعتقداته عن نفسه وتنقسم إلى:
- **الكفاءة الذاتية:** حيث تتضمن الثقة بالنفس لدى الفرد بحيث يستطيع مواجهة التحديات وحل المشكلات.
- **قيمة الذات:** هو أن يتقبل الفرد ذاته ويشعر بأهميته ودوره في الحياة.
- **البعد الثاني: الاستقلالية والتفرد:** سلوك إيجابي يولد لديه شعور بالتفرد والتميز يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية ويمتلك حرية في الرأي والاختيار والتعبير، وتنقسم إلى:
- الإحساس بأنه شخص متفرد بحاجاته وإمكاناته وتطلعاته.
- **القدرة على اتخاذ القرار:** التمكن من الاختيار من بين عدة بدائل بقصد تحقيق هدف معين.
- **الإحساس بالمسؤولية:** تحمل الفرد نتيجة أفعاله التي يقوم باختيارها.
- **البعد الثالث: تحديد الأهداف:** هي عملية قوية للتفكير في مستقبل أفضل، وتحفيزك لتحويلها إلى واقع، وهي تنقسم إلى:

- **التخطيط لمهنة المستقبل:** لديه تصور واضح عما يريده في المستقبل (التخصص الجامعي–المهنة)
- **إدارة الوقت:** حسن توزيع أوقات الفراغ بين الترفيه والدراسة.
- **البعد الرابع: الأدوار الاجتماعية:** هي ما يقوم به الفرد في مجتمعه كعضو فيه، سواء كان في عائلته أو مدرسته، أو مع أصدقائه وتنقسم إلى:
  - إدراك الفرد لجنسه كذكر أو أنثى.
  - القدرة على الاندماج مع المجتمع ككل.

4.5. تلميذ السنة الثانية ثانوي:

هو التلميذ الذي يزاول دراسته بأحد أقسام السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي للسنة الدراسية 2021/2020 والحاصل على درجات منخفضة على مقياس الهوية تضعه ضمن الارباعي الأدنى للمجموعة التي ينتمي إليها.

6- حدود الدراسة:

يمكن حصر حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1.6. الحدود الجغرافية: ينتمي مجتمع الدراسة إلى المؤسسات التربوية (الثانويات) على مستوى مدينة الوادي، وتحديدا ثانوية "بوصبيع عبد المجيد" بحي تكسبت بوسط المدينة.

2.6. الحدود البشرية: تشمل الدراسة تلاميذ السنة الثانوية ثانوي (ذكورا وإناثا).

3.6. الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفترة الممتدة بين شهري أكتوبر وديسمبر من السنة الدراسية 2021/2020.

4.6. الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بموضوعها وإطارها النظري ومفاهيمها الإجرائية كما تتحدد بمنهجها وأدواتها وأساليبها الإحصائية.

وبناء على ما سبق فإن أي تعميم لنتائج الدراسة يبقى ضمن الحدود المشار إليها.

الفصل الثاني: الإرشـــاد النفسي

- تمهيد

أولا: الإرشاد النفسي

1. تعريف الإرشاد النفسي
2. أهداف الإرشاد النفسي
3. مناهج الإرشاد النفسي
4. نظريات الإرشاد النفسي
5. أساليب الإرشاد النفسي

ثانيا: البرنامج الإرشادي.

1. تعريف البرنامج الإرشادي
2. الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي
3. خطوات بناء البرنامج الإرشادي

-خلاصة الفصل

- تمهيد:

نجد أن الإرشاد النفسي بمفهومه العام منذ القدم مرتبط بوجود الإنسان وذلك من خلال مشاركة الإنسان مشاكله والصعوبات التي يعانيها لأسرته وأصدقائه المقربين كنوع من التنفيس وإسداء النصح، ولكن كعلم قائم بذاته ومصطلح علمي ظهر مؤخرا قبل مائة سنة تقريبا، وذلك من خلال ظهور علم النفس التطبيقي كعلم مستقل وأصبح الإرشاد النفسي فرعا رئيسيا من فروعه وله مفاهيمه وأساليبه وفنياته الخاصة به.

وسنحاول في هذا الفصل، تناول تعريف الإرشاد النفسي ثم أهدافه، لنعرج فيما بعد إلى أهم نظرياته وأساليبه، فيما خصصنا الجزء الثاني من الفصل للبرنامج الإرشادي، بحيث تطرقنا إلى تعريفه مع ذكر أهم أهدافه ثم مختلف الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية وأخيرا خطوات بناء البرامج الإرشادية.

أولا: الإرشاد النفسي:

1- تعريف الإرشاد النفسي:

لقد تعددت تعريفات الإرشاد النفسي وذلك حسب المدرسة التي تناولته، فقد أثرى العلماء والباحثون هذا العلم من خلال إسهاماتهم المعتبرة عبر مختلف الأزمنة، لذا تم إدراج أهم التعريفات وهي كالتالي:

يعرف (ورين) (wernn 1951) الإرشاد بأنه علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة المسترشد، ولكن في كل الحالات يكون هنالك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والمسترشد مع التركيز على فهمه لذاته (عبد العزيز،2001، 24-25).

فيما يرى (زهران،1997، 269) أن الإرشاد هو عملية واعية ومستمرة وبناءة مخطط لها تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعي ذاته ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعي الفرص المتاحة له، وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء وإلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته، لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين في المجتمع.

فيما عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (A.P.A) الإرشاد النفسي بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الأفراد نحو التغلب على معيقات نموهم الشخصي التي تعترضهم وكذلك مساعدتهم نحو تحقيق النمو الأفضل لمصادرهم الشخصية (أبو زعيزع، 2009، 8).

من خلال التمعن في التعريفات السابقة، نجد أن تعريف (ورين) ركز على وجود العلاقة بين المرشد والمسترشد، كما ركز على التفاعل بينهما وذلك من خلال تأثير كل منهما على الآخر سواء بطريقة واعية أو غير واعية، فيما ركز كل من زهران والجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنها عملية واسعة واعية ومخططة وذلك في سبيل مساعدة المسترشد في حل مشكلاته وتعزيز نموهم النفسي الايجابي، كما ركزا على تنمية الوعي للفرد بإمكاناته وقدراته وتحقيق ذاته والتغلب على مشكلاته.

مما سبق، نستنتج أن تعريف الإرشاد النفسي: هو عبارة عن علاقة دينامية مخطط لها بين المرشد والمسترشد تسعى إلى مساعدته لحل مشاكله وتقوية شخصيتهم والتغلب على المعيقات التي يعيشها في محيطه الاجتماعي، وذلك من خلال تبصيره بقدراته الكامنة والوصول به إلى تحقيق ذاته وتحديد أهدافه.

2- أهداف الإرشاد النفسي:

يسعى الإرشاد النفسي لتحقيق العديد من الأهداف على مستوى المجتمع بصفة عامة وعلى مستوى الفرد بصفة خاصة، سنحاول ذكر أهم هذه الأهداف فيما يلي:

2-1. تحقيق الذات:

يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل الأفراد الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق واشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل: الشراب، الملبس، الجنس، الأمن، السلامة، الحب، التقدير الاحترام، الانتماء إلى أسرته ومجتمعه، بعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمته كإنسان وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفاؤل (فنطازي، 2011، 53).

2-2. إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي:

وتعني الوصول بالفرد (المسترشد) إلى درجة من الوعي بذاته وإمكاناته، وفهمه لظروفه ومحيطه فهما أقرب للواقع، حيث يكون الكائن البشري في بداية حياته متمتعا بمركز ضبط خارجي لسلوكياته، ينتقل تدريجيا بفعل التربية والتنشئة والتوجيه والإرشاد إلى مركز ضبط داخلي، فيتحكم في سلوكياته ويضبطها برغبة ومراقبة داخلية دون تردد أو خوف من قانون أو سلطة (عبد الهادي والعزة، 1999، 21- 22).

2-3. تحقيق الصحة النفسية:

ولقد أشار (ثورن) (Thorne 1950) إلى أن الهدف الأساسي من الإرشاد النفسي هو الحفاظ على الصحة النفسية ووقايتها، وذلك منعا لتسرب الأمراض الفكرية إلى الإنسان لأنها تؤدى إلى عدم التوازن الفكري والنفسي لديه (الفحل،2014، 30).

كما أن الإرشاد النفسي يتعامل مع مشاكل التكيف الشخصي في مختلف مجالات الحياة ويعمل بشكل رئيسي من أجل التكيف معها، حيث تنشأ هذه المشاكل بسبب الإحباط والصراعات والتوترات وغيرها إذا كان والديهم ينتظرون الكثير منهم، يتركهم بشعور عدم الكفاءة وانعدام الأمن مما يؤدي إلى ضعف الإدراك الذاتي واحترام الذات ومن الضروري تقديم نصيحة للشباب لحل مشاكلهم (Kanchan Negi، 2017، 1672).

2-4. تحقيق التوافق:

يعد من أهم أهداف الإرشاد النفسي، حيث يتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة من خلال تنمية طاقات المسترشد وإكسابه مهارات التعامل مع المواقف الضاغطة، ويتضمن التوافق كل من التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي والمهني (النجمة، 2008، 45).

2-5. صنع القرارات وتحديد الأهداف:

يحتاج الفرد إلى تعلم إجراءات اتخاذ القرارات وصنعها، كما يحتاج البعض إلى المساعدة في تعديل قرارات خاطئة تم اتخاذها، ويلاقي كثير من الأفراد صعوبات ومعوقات يحتاج فيها إلى

مساعدة في عملية صنع القرار، لذا فإن الفرد يحتاج إلى مساعدة لتوضيح وتسهيل الخطوات التي تمكن من الوصول إلى القرارات المناسبة لينفذها بنفسه ويرضى عنها ويتحمل مسؤوليتها (السفاسفة، 19،2003 ورد في: حسان ،2009، 12).

كما أن موضوع الأهداف وطريقة تحديدها وكيفية تحقيقها، بحيث تجعل لحياة الإنسان معنى لا يستطيع العيش بدون السعي لتحقيقه.

ومن هنا، نرى أن الإرشاد النفسي يسعى لتحسين حياة الفرد النفسية والاجتماعية من خلال تزويد المسترشدين بمجموعة من الميكانيزمات والمهارات التي تساعدهم في تحسين مفهوم ذواتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي ومساعدتهم على حل مشاكلهم اليومية، حيث يشمل الإرشاد النفسي جميع المراحل العمرية للإنسان وبمختلف أدواره الاجتماعية التي يؤديها، كما لا يخفى علينا أن بعض مراحل النمو بحاجة أكثر للإرشاد نظرا لحساسيتها وأهميتها ودورها في تحديد منحى الفرد مثل مرحلة المراهقة التي تعد من المراحل الجوهرية التي يمر بها الفرد ويعد من أهم متطلباتها تحديد الهوية كما ذكرها (اريكسون) في كتابه البحث عن الهوية فالمراهق بحاجة ماسة إلى معرفة قدراته وامكاناته وتحقيق ذاته.

3- مناهج الإرشاد النفسي:

كما هو معلوم فلكل علم مجالات ومواضيع معينة، ولدراسة هذه المواضيع ومعالجتها وجب استخدام مجموعة من المناهج التي تفرض مجموعة من الأدوات والفنيات، لذا فإن الإرشاد النفسي بدوره ينقسم إلى ثلاثة مناهج رئيسة سنذكرها على التوالي:

1.3. المنهج النمائي: ويتضمن الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السليم لدى الأسوياء خلال رحلة نموهم طول العمر، حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والكفاية والتوافق النفسي والاجتماعي (أبو زعيزع، 2009، 11).

ويرى سعفان (2005، 26-27) أن من أهم خدمات المنهج النمائي هو توفير كل الظروف التي تحقق التكامل بين مظاهر النمو عبر مراحل النمو المختلفة، ومساعدته على اكتشاف إمكانيات وميول واتجاهات الشخص وتنميتها لتكوين شخصية فعالة ومنتجة كما يهدف هذا المنهج

إلى التعرف على الحاجات الإرشادية في كل مرحلة نمائية وتوفير الإمكانيات والفرص المناسبة لإشباعها.

2.3. المنهج الوقائي: يعرف بالتحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات النفسية كما يهتم هذا المنهج بالأسوياء الأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى، وينقسم المنهج الوقائي بدوره إلى ثلاث مستويات أساسية هي:

1.2.3. الوقاية الأولية: وتتضمن محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض بإزالة أسبابه.

2.2.3. الوقاية الثانوية: تتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى للسيطرة عليه.

3.2.3. الوقاية من الدرجة الثالثة: تتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب ومنع إزمان المرض (عياد والحضيري، 1995، 10-11).

3.3. المنهج العلاجي: يكمن هذا المنهج في علاج المشكلات والاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الفرد في حياته، ويتضمن مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد لعلاج مشكلاته واستعادة حالة التوافق النفسي لديه، ويهتم هذا المنهج باستخدام الأساليب والنظريات العلمية المتخصصة في التعامل مع المشكلات من حيث تشخيصها ودراسة أسبابها وطرق علاجها والتي يقوم بها المختصون في مجال الإرشاد (سيسبان، 2017، 101).

ويحتاج هذا المنهج إلى تخصص أدق إذا ما قارناه بالمنهجين النمائي والوقائي وهو أكثر المناهج الثلاثة تكلفة في الوقت والجهد والمال، نظرا لتأزم الاضطراب وطول مدته (خضرة، 2014، 24).

مما سبق يتبين لنا أهمية معرفة استخدامات كل منهج على حدى، فالمنهج النمائي ضروري في فهم وحل العقبات التي تصادف الأفراد خلال مراحل نموهم، ومتطلبات ومشكلات كل مرحلة أما فيما يخص المنهج الوقائي فهو يختص بحماية الأفراد من الوقوع في الاضطرابات أو التدخل المبكر والتخفيف من المشكلة إذا حصلت، أما المنهج العلاجي فهو يعالج المشكلات المتفاقمة

والمتفشية بأدوات ووسائل أكثر عمقا، لذا وجب على المرشد الإلمام بهذه المناهج وأدواتها وفنياتها للوصول إلى الحل الأمثل لها.

4- نظريات الإرشاد النفسي:

تعددت مداخل ومدارس علم النفس بصفة عامة حسب توجهات وتجارب الباحثين والمفكرين ولقد أسهمت في إثراء مجال الإرشاد النفسي بصفة كبيرة سواء بطرق البحث أو بالوسائل والفنيات المستخدمة في الإرشاد، ولقد تم اختيار أهم النظريات التي فسرت السلوك الإنساني ككل وطرق ووسائل الإرشاد المناسبة لها، سنذكرها على التوالي:

4-1. نظرية التحليل النفسي:

تعد هذه النظرية الأولى ظهرت في مجال الشخصية والعلاج النفسي، ومفاهيمها تتكرر في النظريات الأخرى، ومؤسس هذه النظرية هو (سيجموند فرويد)، ومع أن تطبيق هذه النظرية فيه شيء من الصعوبة وبعض التطرف كما يذكر بعض الممارسين، إلا أن معرفة هذه النظرية يساعد المرشد على فهم أثر العمليات اللاشعورية في توجيه السلوك ومعرفة آليات الدفاع التي يستخدمها المسترشد، وترى هذه النظرية أن سبب الاضطراب النفسي ناتج عن الصراع بين غرائز الفرد والضوابط الاجتماعية، ويرى (فرويد) أن النمو الجنسي يبدأ من الطفولة المبكرة والصحة النفسية ترتبط بتحقيق الرغبات الجنسية وإن كبت هذه الرغبات يعد أساس الاضطراب النفسي (الكبيسي والحياني، 2012، 20-21).

أما أهم خطوات التحليل النفسي التي تدخل ضمن الخطوات العامة في عمليات الإرشاد فهي كما يلي:

- ✓ العلاقة الدينامية بين المرشد والمسترشد.
- ✓ التطهير أو التفريغ الانفعالي للمواد المكبوتة.
- ✓ التداعي الحر أو الترابط الطليق للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور عن طريق إطلاق العنان بحرية للأفكار والخواطر والاتجاهات من الاستفادة من فلتات اللسان وزلات القلم وتفسيرها.

ولقد طرأ على نظرية التحليل النفسي بعض التعديلات الحديثة التي تناسب الإرشاد النفسي ومن أهم ملامح تعديلات النظرية ما يلي:

- **التحليل النفسي التوزيعي:** وهو يتضمن الفحص والتحليل الموجه لخبرات المسترشد مع التركيز على إمكانياته ومساعدته على اتخاذ قرارات عملية خاصة بمستقبله.
- **العلاج التدعيمي:** الذي يتعامل مع الجزء السليم من الشخصية، وينميه ويدعمه ويعزز دفاعات المسترشد السوية، ويستخدم الإيحاء والحث والتعزيز ولا يتبع صراعاته.
- **التغاضي عن ماضي المسترشد:** والتركيز على دراسة الاضطراب في وضعه الحالي.
- **الوقت:** تعديل عادات المسترشد السلوكية المرضية بسرعة، كما أن المجال الرئيسي من مجالات الإرشاد النفسي الذي يطبق فيه نظرية التحليل النفسي هو الإرشاد العلاجي (خضرة، 2014، 261).

2-4. نظرية الذات:

يعتقد (كارل روجز) الذي هو صاحب النظرية أن الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية وأن مفهوم الذات حجر الزاوية الذي ينظم السلوك الإنساني، وقد عرف الذات بأنها التنظيم المعرفي لمفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ومثله وهي الصورة المسطرة لدى الفرد عن نفسه، ويتأثر مفهوم الذات بخبرات الفرد المباشرة وقيم الآباء وأهدافهم وفكرة المرء عن نفسه المتعلمة بطريقة ارتقائية تبدأ منذ الميلاد وتتمايز بالتدريج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، وهناك ثلاثة مصادر لتكوين صورة الفرد عن نفسه، نذكرها كما يأتي:

- قيم الآباء وأهدافهم والتصورات التي يواجهها الفرد للمجتمع المحيط به.
- خبرات الفرد المباشرة مع البيئة المحيطة.
- التصورات التي تكون الصورة المثالية التي يرغب الفرد أن يكون فيها.

ويرى (روجرز) أن الفرد إن أدرك نفسه بطريقة سليمة، حيث أنه يتصرف في مختلف المواقف بما يتلائم مع صورته عن نفسه فسيشعر بالكفاية والجدارة والأمن، أما إذا كان يشعر بأنه يتصرف خلاف فكرته عن نفسه فإنه يشعر بالتهديد والخوف، وأحسن طريقة لإحداث التغيير

في السلوك هي: أولا إحداث التغيير في مفهوم الذات وهذا ما يحاول المرشد القيام به في طريقة الإرشاد المتمركز حول العميل وبعبارة أخرى المتمركز حول الذات.

وأهم تطبيقات نظرية الذات في الإرشاد النفسي هي ما يلي:

1. ينبغي على المرشد النفسي أن يعتبر المسترشد هو محور العملية الإرشادية، ولأن النظرية برمتها تقوم على الإيمان بأن العميل لديه من الإمكانيات ما تمكنه من تحقيق ذاته وتقرير مصيره، وعليه أن يتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقه.
2. على المرشد أن يضفي جوا من التسامح والتقبل خلال العملية الإرشادية يساعد على التخفيف من خطر التهديد، وهذا الجو يساعد العميل على أن يتقبل الجوانب الذاتية التي لم يكن يتقبلها من قبل، ويسمح له بالتعبير عن بعض المشاعر التي كان يخفيها، لأنها تسبب له بعض التهديد، وبعد أن يتقبل نفسه يستطيع أن يتقبل الآخرين.
3. أن أهم عنصر في العلاقة الإرشادية هو الجانب الانفعالي لأن المعلومات وتفسيرها وتشخيص الأمراض، ليس لها أهمية بقدر الأهمية التي يحظى بها في جو يسوده التقبل اللامشروط والذي يستطيع المرشد أن يصبغه على العلاقة (جميل، 2005، 45-47).

4-3. النظرية السلوكية:

يطلق على النظرية السلوكية اسم "نظرية المثير والاستجابة" وتعرف كذلك اسم "نظرية التعلم"، والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك كيف يتعلم وكيف يتغير وهذا في نفس الوقت اهتمام رئيسي في عملية الإرشاد، وقد اهتم بهذه النظرية قديما كل من (كوهلر) و (بافلوف) و (واطسن) وغيرهم، كما اهتم بها كل من (سكنر)و (هاسفورد) وغيرهم حديثا.

وتقوم هذه النظرية على أساس استخدام فنيات تهدف إلى إحداث تعديل أو تغيير ايجابي في سلوك الفرد، فعملية الإرشاد السلوكي هي عملية إعادة تعلم، باستخدام مبادئ التعلم وقوانينه كما يستعمل في حل المشكلات السلوكية، بهدف تعديل السلوك غير السوي.

وينطلق هذا الاتجاه من أن ما نتعلمه يمكن تغييره بتعلم آخر، فإذا اعتبرنا أن الأمراض النفسية وجميع أشكال السلوك المنحرف لدى الفرد ما هي إلا استجابات تم اكتسابها نتيجة الخبرات

والمواقف المتنوعة التي يمر بها الفرد، فإنه بالإمكان القيام بتعليم الفرد واكتسابه لمجموعة من الاستجابات السلوكية الجيدة بالطريقة التي تعلم بها الاستجابات السلوكية غير المقبولة، لأن ما تعلمناه من سلوك يمكن تعديله أو تغييره بإعادة تشكيله لسلوكيات جديدة.

ومن أهم تطبيقات النظرية السلوكية التي يقوم المرشد بها ما يلي:

- مساعدة المسترشد في التخلص من السلوك اللاتوافقي، وتعلم نماذج فعالة من السلوك.
- وضع الأهداف المرغوب فيها لدى المسترشد ومساعدته من خلال العمل معه حتى يصل إلى أهدافه.
- صياغة أساليب إرشادية إجرائية عديدة لمساعدة المسترشد على حل مشكلاته.
- إحداث تغيير وتعديل في السلوك غير المرغوب وتعزيز السلوك المرغوب لضمان حدوثه واستمراره.
- اختيار المواقف والظروف التي من الممكن إجراء التغيير أو التعديل فيها أو تعزيزها (سيسبان، 2017، 103-104).

4-4. نظرية العقلانية الانفعالية:

تعد النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في ميدان تفسير وتعديل السلوك الإنساني ويرى أصحاب الاتجاه العقلاني الانفعالي أن سبب معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته، وإنما تعود معاناته إلى كيفية النظر إليها والتعامل معها لأن ذلك هو الذي يقود إلى ردود الأفعال الانفعالية، لذلك فإن الاضطراب النفسي ينشأ نتيجة اضطراب في التفكير.

ويرى (ألبرت أليس) أن ما يعانيه الفرد من انفعالات مكدرة، كالقلق والحزن، لا تنتج عما وقع له من أحداث قريبة تبدو في الظاهر وكأسباب لهذه الانفعالات، إنما هو نتيجة لأفكار خاطئة موجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت، ويرى (أليس) أن العلاج هو التعرف على الجانب غير العقلاني في التفكير ثم مهاجمته وتوضيح عدم عقلانيته يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة (العقلانية) مكانه ثم يكون بعد ذلك ما قد يكون من أساليب تعديل السلوك.

ويرى رائد هذه النظرية أن الهدف الرئيس حسب النظرية هو التقليل من التفكير غير العقلاني أو من الاضطراب الانفعالي عند المسترشد، كما أن على المرشد أن يساعد المريض على تفنيد الأفكار والاتجاهات غير المعقولة، واستبدالها بأفكار واتجاهات منطقية معقولة (النجمة، 2008، 62).

4-5. النظرية الانتقالية أو التكاملية:

يمثل الإرشاد الانتقائي الإرشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضج والتيار الإرشادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي، ليكون النظام المتناسق الذي يقوم بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج، والإرشاد الانتقائي يعد نظاما يقوم على تحديد المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في علاج المشكلات وتلائم حاجات المسترشد، ويرى لبيب (2010) بأن الانتقائية لم تعد مجرد نظرية إرشادية، بل إنها أصبحت اتجاها من الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتمادا على أنه لا يوجد اتجاها إرشاديا، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم (لبيب وآخرون،2010، 402).

في هذا السياق، ينظر Copuzzi (2000) لهذا الاتجاه بأنه " ينتقي أفضل شيء من كل نظرية، وهذا يتطلب من المرشد معرفة دقيقة بالنظريات ومصدر قوة وضعف كل نظرية، وأفضل عمل إرشادي هو الذي يؤثر وينجح، والإرشاد الانتقائي التكاملي اتجاه عملي يرفض النظرة الأحادية.

بالإضافة إلى ما سبق، يشير Calddingl (1992) إلى أن الإرشاد الانتقائي يقوم على مجموعة من المبادئ الرئيسية والتي تتلخص فيما يلي:

- التفرد الشخصي حيث نجد أن لكل مسترشد شخصية فريدة لذا يجب تنوع الأساليب الإرشادية المستخدمة.

- لا توجد طريقة واحدة هي الأفضل دائما، لكل مشكلة مجموعة من البدائل، وهناك بدائل أكثر ملائمة للمسترشد عن آخر، ومشكلة الربط بين الفنيات ودمجها في منظومة جديدة تكون ذات فعالية واتساق وتكامل.
- استخدام نظرتين أو أكثر يكون المرشد على درجة من الفاعلية والإتقان لاستخدامها. (أبوعراد المفرجي وآخرون، 2014، 276)

وعليه، نستنتج مما سبق أن هناك العديد من النظريات التي يقوم عليها الإرشاد النفسي ولكل نظرية تقنياتها وأساليبها والأنشطة الملائمة لها حسب توجه المرشد النفسي، كما أن التوجه الحديث من خلال الإرشاد النفسي الانتقائي الذي يستفيد وينتقي من جميع التوجهات النظرية قد ساهم بشكل كبير في ارتقاء الإرشاد النفسي، وعلى العكس قديما حيث تجد هناك تزمتا وتشبثا بكل نظرية على حدى وتعصب الجهات التي تتبناها، مثل الاتجاه التحليلي على الرغم من بعض المآخذ عليه من طول المدة وصعوبة تقنياته وغيره...إلخ، لكن النظرة الشاملة قد أضفت نوعا من توسع مدركات المرشدين والانفتاح على مختلف الأفكار والتقنيات الفعالة والناجحة.

5- أساليب وطرق الإرشاد النفسي:

هناك العديد من الأساليب والطرق وقد تم اختيار أسلوبين هامين، هما الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي، سنذكرهما بشيء من التفصيل فيما يلي:

5-1. الإرشاد الفردي:

يعرف Glanz الإرشاد الفردي بأنه عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد والآخر المسترشد صاحب المشكل، حيث يقوم المرشد بمساعدة المسترشد من خلال هذه العلاقة على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وتعليمه أساليب التعامل مع الظروف التي يواجهها.

أما الداهري فيعرفه بأنه عملية إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه في كل جلسة وتعتمد فعاليته أساسا على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد أي أنه علاقة مخططة بين الطرفين (النوايسة، 2013، 225).

ويرى سعفان (2006، 199) أن من أهم ايجابيات الإرشاد الفردي ما يلي:

- يتيح الحرية للمسترشد لطرح مشكلته بطريقته الخاصة.
- يمكنه من تناول مشكلات واضطرابات لها طبيعة خاصة وتحتاج إلى سرية تامة.
- يمكنه من تناول مشكلات معقدة تحتاج إلى تركيز شديد من المرشد النفسي والمسترشد.
- يتيح الفرصة لتحقيق أو إشباع الحاجات الفردية للمسترشد.

وعليه، فالإرشاد الفردي هو أسلوب إرشادي يتناول تطبيق كل إجراءات عملية الإرشاد مع عميل واحد، ويستخدم عادة مع ذوي المشكلات الحادة أو الخاصة جدا حيث يرى (أبو أسعد، 2009، 135) أن الإرشاد الفردي يستخدم مفضلا عن الإرشاد الجماعي في الحالات التالية:

- إذا تطلبت حالة المسترشد ومشكلته انتباها وتركيزا شديدا لا يتوافر أو يتاح من خلال الإرشاد الجماعي.
- عندما يكون موضوع الإرشاد أو العلاج انحرافا جنسيا أو إدمانا للمخدرات.
- إذا كان المسترشد في حالة تتطلب التدخل السريع، كالحالات الهستيرية والاكتئابية.
- عندما لا يكون لدى المسترشد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية وتنقصه مهارة التفاعل مع الآخرين، كما هو في حالات الفوبيا الاجتماعية عندما يرفض المسترشد الجماعة لأن مشكلته على درجة من الخصوصية.

2-5. الإرشاد الجماعي:

هو طريقة من طرق الإرشاد النفسي التي يقوم على إرشاد مجموعة من العملاء تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم النفسية، حيث تتضمن تلك العلاقة عرض ومناقشة موضوعات ذات أهمية خاصة أو عامة للجماعة، مما يساعدهم على التنفيس عن مشاعرهم وانفعالاتهم وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

كما تعرف الإرشاد الجماعي سرى (2000) بأنه مساعدة عدد من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعة صغيرة، ويستغل أثر هذه الجماعة في سلوك الأفراد من خلال التفاعل

المتبادل بين بعضـــهم البعض وبين المرشـــد، مما يؤدي إلى تغيير ســـلوكهم المشـــكل (مفتود، العايب،2011، 128).

وقد اقترح Beckley المبادئ الأساسية التالية للإرشاد الجماعي:

- يجب أن يدير الإرشاد الجمعي مرشد ذو خبرة وفهم جيد لديناميات الجماعة.
- يجب أن يتم اختيار المشتركين في جلسات الإرشاد الجمعي من حالات الإرشاد الفردية.
- أن يكون الاشتراك في الإرشاد الجمعي بشكل تطوعي.
- أن يكون هناك تجانس في السن والخلفية التربوية والمكانة الاقتصادية والمشكلة بين المشتركين (أحمد، 1996، 184).

أما حالات استخدام الإرشاد الجماعي:

- ✓ الحالات التي لا تتطلب درجة عالية من السرية.
- ✓ حالات الإرشاد التربوي والمهني.
- ✓ الحالات التي يستخدم معها الإرشاد الوقائي لتنمية أحد جوانب الشخصية كالاستقلالية والانتماء وروح الفريق والقيادة.... (البيلاوي، دس، 04)

ومن خلال ما تم عرضه، نرى أن لكل أسلوب من الإرشاد النفسي ايجابيات وسلبيات كما أنها تختلف حسب نوع ودرجة المشكلة، حيث يرجع الأمر للمرشد في تحديد الأسلوب المناسب في الإرشاد النفسي، الذي يعمل على بناء برامج إرشادية مصممة حسب المشكل الذي يعاني منه المسترشد.

ثانيا: البرامج الإرشادية:

تعد البرامج الإرشادية هي الخطوة الرئيسية للبدء في علاج المشكلة المسترشد لذا فهي تحتاج إلى تحديد الأهداف والأولويات ومتطلباتها لمعالجة المشكل، وسنتناول هنا أهم الجوانب المتعلقة بالبرنامج الإرشادي من حيث مفهومه وأسسه وخصائصه وخطوات بنائه.

1- تعريف البرنامج الإرشادي:

يرى زهران (2005، 499) أن البرنامج الإرشادي هو: " برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا)، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه فريق من المسؤولين المؤهلين.

كما يعرف العاسمي (2008) البرامج الإرشادية بأنها الاستراتيجية العلمية المنظمة أو الصورة التطبيقية المدعمة بأساس نظري يستند إلى نظرية أو أكثر من نظريات الإرشاد النفسي ترسم هذه الاستراتيجيات أو التكنيكات، لتقديم المساعدة النفسية لدى الأفراد الذين يطلبون المساعدة بهدف استثمار قدراتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حد تسمح به وزيادة معرفتهم بذواتهم ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة عندما تواجههم أيه مشكلة من مشكلات الحياة اليومية (لعيس، دبابي، 2013، 16).

وتعرفه عزة حسين (1989) فتقول إن البرنامج الإرشادي خطة تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه والوعي بمشكلته وتدريبه على حلها وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته (حضرية، 2016، 125).

يتضح لنا مما سبق أن جميع التعريفات اتفقت على أن البرنامج عبارة عن نموذج مخطط له وفق أساس نظري واضح بغرض مساعدة المسترشد للوعي وتجاوز مشكلته من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة والأدوات والتقنيات المختلفة.

2- أسس البرامج الإرشادية:

كما ذكرنا سابقا، فإن بناء البرامج الإرشادية يستند على مجموعة من الأسس التي تتحكم في شكل البرنامج وأهدافه، لذا سنستعرض أهم الأسس التي تبنى عليا البرامج وهي كالتالي:

2-1. الأسس العامة:

- ✓ **السلوك البشري ثابت نسبيا ويمكن التنبؤ به:**

والمقصود بالثبات هنا هو ثبات السلوكيات والتصرفات الظاهرة، كما أنه يتعدى ذلك ليشمل البناء الأساسي للشخصية أيضا، مثل المعتقدات والأفكار والاتجاهات والقيم والحاجات والميول والانفعالات، كما أننا نجد معظم البشر يشتركون في تصرفات معينة وهذا ما أدى بالعلماء لدراسة السلوك الإنساني.

- ✓ **السلوك البشري مرن وقابل للتعديل:**

إن مبدأ الثبات النسبي للشخصية بكافة أبعادها لا يعني جمود الشخصية والسلوك وعدم قابليتها للتعديل والتغيير، فعلى الرغم من الثبات النسبي للسلوك فإن بمقدور المرشد تعديله سواء كان ظاهرا وملاحظا أو كان سلوكا داخليا فهي تتصف بالمرونة والقابلية للتغير.

- ✓ **استعداد الفرد ورغبته في الإرشاد:**

إذ لابد من توفر الاستعداد والدافعية والرغبة الحقيقية لدى الفرد لتقبل الإرشاد النفسي وأن يدرك أن ذلك يعتبر شرطا أساسيا لنجاح العملية الإرشادية، وهذا يساهم في تسريع وتجاوز المشكل (تعاون المسترشد).

- ✓ **الإرشاد النفسي حق للفرد في جميع مراحل نموه:**

أن الحاجة للإرشاد النفسي حاجة نفسية ملحة لا تقل أهميتها عن الحاجات الإنسانية الأخرى، لذا لابد أن يتم إشباع هذه الحاجة بغية تحقيق التوازن والصحة النفسية.

- ✓ **التقبل غير المشروط للمسترشد:**

لابد أن يتقبل المرشد المسترشد بجميع أخطائه ومشكلاته حتى يتسنى له بناء علاقة إرشادية فعالة ودافئة، حيث يؤدي التقبل اللامشروط بالمسترشد إلى تفريغ ومشاركة مشاكله للمرشد ويعد هذا خطوة ضرورية في نجاعة العملية الإرشادية.

✓ **للمسترشد الحق في تقرير مصيره:**

فلا يجوز للمرشد أن يتخذ قرارات نيابة عن المسترشد أو يقدم الحلول الجاهزة أو النصائح أو الأوامر وإنما يساعده في حل مشكلاته بنفسه (أبو زعيزع، 2009، 52-58).

✓ **السلوك الإنساني فردي وجماعي:**

الإنسان اجتماعي بطبعه كما هو معلوم، حيث نجد أن السلوك الإنساني فردي واجتماعي معا، مهما بدا فرديا بحت أو اجتماعيا خالصا، وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة كما أن سلوكه وهو مع المجموعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته.

✓ **الدين ركن أساسي:**

الدين عنصر أساسي في حياة الإنسان، فالتربية السليمة تشمل التربية الدينية، كما أن النمو السوي يتضمن النمو الديني والصحة النفسية، والمعتقدات الدينية للمرشد والمستقبل لعملية الإرشاد هامة وأساسية لأنها تعتبر ضوابط للسلوك ومعايير مقدسة محددة له، وتؤثر بشكل كبير في العلاقة الإرشادية (عياد والحضيري، 1995، 27).

2-2. الأسس الفلسفية:

يبدأ الإرشاد من الفرد وللفرد من حيث الإفادة والتطبيق، بحيث يسعى إلى تحقيق رغباته ويشبع حاجاته دون الخروج على ما ترسمه الجماعة التي يعيش فيه، وما يتعارف عليه أفراده من عادات وتقاليد ومعتقدات، وأن مبدأ الإرشاد الذي يقوم على مبدأ أن الإنسان حر في تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، ووظيفة المرشد هو مساعدته على القيام بذلك، بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي ينشده، فالهدف من الإرشاد إذن هو في مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه، وأن يحترم المرشد حق الفرد في تحديد أهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الأهداف (ملحم، 2015، 71– 73).

2–3. الأسس الأخلاقية:

تعكس أخلاقيات ممارسة العمل الإرشادي توجها قيميا إنسانيا يعبر عن الاهتمام بحقوق الفرد واستخدام المعرفة والمهارات لتحسين حياة الأفراد، وتؤكد البحوث في مهنة الإرشاد النفسي

على حق الفرد في اختيار الأسلوب الذي يناسبه أثناء عملية التدخل الإرشادي من دون ضغط أو إجبار، وفي جو من الأمن والاطمئنان والسرية التامة لكل خبرات المسترشد ومن دون استغلال لإمكاناته المادية والمعنوية، لذلك على المرشد النفسي الذي يصمم برنامجا إرشاديا لمسترشد ما أن يأخذ في الاعتبار القيم الأخلاقية التي يؤمن بها ذلك المسترشد ويستفيد منها أثناء عملية التدخل الإرشادي (العاسمي، 2015، 49).

2-4. الأسس النفسية والتربوية:

وتتضمن ما يلي:

✓ **الفروق الفردية:**

تعد الفروق الفردية مبدءا قانونا عاما أساسيا، حيث يختلف الأفراد كما وكيفا وعلى نطاق واسع يظهر في كافة مظاهر الشخصية سواء جسميا أو عقليا أو اجتماعيا أو انفعاليا وليس هناك معادلات معروفة تنطبق على كل الأفراد في عملية الإرشاد بمعنى أن لكل فرد عالمه الخاص، وشخصيته الفريدة المميزة عن باقي الأفراد وله حاجاته وقدراته وميوله، كما يختلف إدراك الفرد لذاته ولبيئته عن إدراك الآخرين (عياد والحضيري، 1995، 29).

✓ **مطالب النمو:**

ويقصد بمطالب النمو الحاجة التي تظهر في فترة من حياة الإنسان، فإذا تمكن الفرد من إشباعها يشعر بالسعادة والارتياح وإذا فشل يشعر بالشقاء والضيق، ونقص إشباع أحد المطالب يؤثر على إمكانية إشباع المطالب الأخرى.

✓ **الفروق بين الجنسين:**

إن الفروقات بين الجنسين واضحة في الجوانب الفيزيولوجية والجنسية والاجتماعية والعقلية والانفعالية، وهذه الفروقات تعود أساسا إلى عوامل بيولوجية وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروقات أو تقلل من أهميتها، لذا فعملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين لأن ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث، فالفروقات لها أهمية بالغة لا سيما في ميدان الإرشاد التربوي والمهني والأسري.

✓ **الفروق في الفرد الواحد:**

لا تعتبر قدرات الفرد واستعداداته وميوله واحدة من حيث درجة قوتها وضعفها، حيث نجدها مختلفة فالخصائص الجسدية مثلا قد لا تتوافق مع الخصائص الانفعالية أو العقلية (مرحلة المراهقة)، وقد يتقدم النضج العقلي على النضج الاجتماعي، كما قد نلاحظ اختلاف ردود فعل الشخص الواحد على نفس الموقف باختلاف الأوقات والأماكن والأشخاص لذا يجب على المختص النفسي مراعاة هذه التغيرات والتقلبات في الشخص الواحد (خضرة، 2014، 19).

2-5. الأسس الفيزيولوجية:

الإنسان وحدة نفسية جسمية يعبر سلوكه عن حصيلة نشاطه الجسمي والنفسي معا بحيث تؤثر حالته النفسية والجسمية على بعضهما البعض بشكل متبادل، لذا على المرشد النفسي أن يكون واعيا ومدركا لهذه العلاقة عند تصميمه للبرنامج الإرشادي (العاسمي، 2008، 23-24 ورد في: لشهب، 2018، 140)

2-6. الأسس الاجتماعية:

1. تهتم العملية الإرشادية بإشباع حاجات الفرد التي تنشأ نتيجة تنوع مجالات الحياة وكذلك إلى أبعاد مراحل النمو المختلفة لدى الفرد والبيئة، وهنا تقوم العملية الإرشادية.
2. أن يعمل المرشد من خلال تعاونه مع أعضاء الهيئة التدريسية والقائمين على عملية التعليم بشكل عام من أجل وضع الخطط العلمية المدروسة لإنجاح عملية الإرشاد.
3. الاهتمام بالعميل كعضو في الوحدة الاجتماعية بالإضافة إلى الاهتمام به كفرد أي أن خدمات الإرشاد ينبغي أن تهتم به باعتباره يعيش في جماعات مختلفة كالأسرة والجيران والأصدقاء والمجتمع المحلي والقومي والإنساني، وهنا لابد من مساعدة العميل للتعرف على دوره ووظيفته ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي لها وإن عملية التفاعل هذه بين العميل والمجتمع تعد المحور الأساسي لعملية الإرشاد.
4. تعد المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية هي القادرة على تقديم المساعدات لمراحل النمو المختلفة بالنسبة للعميل، وفي هذا الصدد ينبغي عليها ومن خلال العملية الإرشادية إشراك

الآباء والقادة الاجتماعيين في عملية الإرشاد، بحيث تؤدي هذه المشاركات إلى التنسيق والتعاون المثمر بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (النوايسة، 2012، 45-50).

3- خطوات بناء البرامج الإرشادية:

إن عملية بناء البرنامج الإرشادي عملية منظمة تمر وفق خطوات متسلسلة وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهي في نفس الوقت عملية معقدة تتطلب الكثير من الجهد والوقت في الإعداد والتنفيذ والتقييم، حيث أنها تتطلب مهارات إرشادية عالية من جانب المرشد، سنوضح المراحل بمزيد من الشرح والتفصيل فيما يلي:

3-1. التخطيط:

تتضمن عملية التخطيط جملة من الخطوات الضرورية أهمها:

- تحديد الأهداف العامة.
- تحديد حاجات العينة المستهدفة.
- اختيار الأهداف والغايات للبرنامج الإرشادي.
- تحديد الأولويات.
- الإعلام بأهمية البرنامج الإرشادي من أجل وضع أرضية مناسبة لتنفيذ وتحمس القائمين على العملية له.

3-2. التنظيم (التصميم):

بعد وضع خطة البرنامج الإرشادي يتم تصميمه بشكل يتضح فيه:

- صياغة الأهداف الفرعية للبرنامج بشكل إجرائي.
- تحديد الخدمات والنشاطات المساعدة على تحقيق هذه الأهداف.
- توزيع المهام بين الأطراف المشاركة في البرنامج وجدولتها زمنيا.
- وضع قائمة للوسائل المتوفرة والمساهمة في تنفيذ البرنامج حتى لا يتفاجأ المرشد أثناء الجلسة بعدم إمكانية تنفيذها مما يتسبب في فشلها.

ويتضمن المحتوى حسب (سعفان،2005، 55) ثلاثة أنواع أساسية هي:

العمليات العقلية والمعارف: يتم توظيف العمليات العقلية والمعارف في محتويات البرامج الإرشادية لأن العوامل المعرفية تتفاعل مع الشعور والسلوك، وينتج عن ذلك ظهور الأعراض الانفعالية والسلوكية لدى الفرد، وبالتالي فإنه إذا أمكن تعديل هذه المعارف يتوقع علاج المشكلة.

الأنشطة: قد تكون الأنشطة التي يتضمنها البرنامج الإرشادي أنشطة صفية أو لا صفية ويمكن أن تقوم على الأداء كما يمكن أن تقوم على الجانب اللغوي والنطقي وهي كذلك قد تؤدي بشكل فردي أو بشكل جماعي.

المهارات: تعتبر المهارات من الأساسيات التي ينبغي أن يتضمنها كل برنامج إرشادي وذلك لأن اكتسابها من طرف المسترشدين يعد غالبا الهدف الأساسي للبرنامج، ومن أمثلتها المهارات الاجتماعية ومهارة اتخاذ القرار...

3-3. التنفيذ:

سبقت الإشارة إلى أن الإرشاد عملية بناء وتنفيذ البرنامج الإرشادي جانب عملي له حيث يتولى القائمون على هذا البرنامج تقديم الخدمات المستهدفة، وقد يتبع في ذلك أسلوب الإرشاد الفردي أو الجماعي حسب الموقف والهدف المسطر، ومن أهم الخصائص المساعدة على تنفيذ البرنامج الإرشادي وهي:

- وضوح الأهداف.
- جودة التخطيط.
- ارتباطه بواقع المسترشدين.
- حماسة وإيمان القائمين عليه.
- توفر الوسائل.

وتحدد الإجراءات اللازمة لتحقيق فاعلية التنفيذ فيما يلي:

- إدارة الجلسات الإرشادية.
- تنمية العلاقات الإنسانية بين المشاركين والمنفذين للبرنامج.
- تفعيل التعلم خلال الجلسات الإرشادية وتدعيم الايجابيات وتعديل السلبيات.
- تقييم الجلسة الإرشادية والنشاطات المرافقة لها (سعفان،2005 ،247).

3-4. التقييم:

وهو عبارة عن عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج ومدى نجاحه أو فشله وتتضمن جمع كافة المعلومات والبيانات اللازمة لمعرفة درجة تأثير طرائق وأساليب التدخل الارشادي المستخدمة مع المسترشد، ومعرفة الانجازات التي تحققت من خلال العمل الارشادي ومقارنتها بالأهداف المرسومة.

ويضع البعض خطوات محددة لعملية التقييم وهي:

- تحديد أسئلة التقييم.
- تحديد معايير التقييم، وتقدير حال البرنامج بالنسبة إليها.
- تحديد طرق التقييم ووسائله، واستخدامها لتحديد فعالية البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف.
- تحليل نتائج التقييم وتفسيرها.
- اقتراح خطوات تقويم وإصلاح البرنامج في ضوء نتائج عملية التقييم، وذلك بتحديد ما يجب تدعيمه أو تطويره أو تعديله من عناصر البرنامج. (زهران، 2005، 509)

ويرى زهران (1986) أن الهدف من تقييم البرامج هو معرفة الانجازات التي تم التوصل إليها بفضل عملية التدخل المهنية، وتحديد جوانب القوة لتدعيمها مستقبلا وجوانب القصور لتلافيها أو تحسينها، ومن المهم جدا أخذ رأي المسترشد في عملية التدخل باعتباره المستفيد الأول والأخير من هذا العمل (الغرير والعاسمي، 2018، 350 -353).

بناء على ما سبق، فإن أولى خطوات بناء البرنامج هو التخطيط من خلال تحديد الأولويات والأهمية والاحتياجات الضرورية، تليها مرحلة التصميم، حيث يتم تأسيسا على الأهداف الفرعية للبرنامج معرفة عدد الجلسات الإرشادية ومضمون كل جلسة، كما يحدد الأساليب المعتمدة وفنياته، ويمكن الاستعانة في هذه المرحلة على مصادر متنوعة لإثراء محتوى البرنامج، لتأتي بعدها مرحلة التنفيذ حيث تعتبر مرحلة جد مهمة وحساسة لأنها تتطلب دقة في اختيار الأدوات والوسائل والاستراتيجيات للتمكن من استخدامها بالطريقة التي تضمن حسن البرنامج وتحقق الأهداف المرجوة منه، وأخيرا بعد خطوة التطبيق يتم تقييم البرنامج بغرض تقويم البرنامج وتطويره

بما يتناسب مع طبيعة المشكلة وخصائص المستفيدين منه والإمكانيات المتاحة والتقنيات المستخدمة فيه، لأنه مهما كانت الخطوات السابقة على درجة عالية من الخدمات، إلا أن نجاح البرنامج لا يتأتى إلا من خلال عملية تقييم مثلى للنتائج في ضوء ما خطى له من أهداف.

- خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق، أن الإرشاد عبارة عن عملية منظمة على درجة من التعقيد تحتوي العديد من المجالات والنظريات التي تفرض على المرشد مستوى تكوين علمي كافي وتزوده بالعديد من المهارات التي تؤهله للتصدي لمختلف المشكلات التي تعترضه خلال العملية الإرشادية، والوصول بالفرد إلى درجة عالية من الوعي والاستبصار تمكنه من تجاوز المعيقات والظروف التي تؤخر أو تمنع نموه الشخصي، ويعتمد بناء البرامج الارشادية على عدة أسس نفسية واجتماعية وأخلاقية يجب على المرشد أخذها بعين الاعتبار في عملية الإعداد والبناء.

الفصل الثالث: الــهــويــة

-تمهيد

أولا: النمو الإنساني

1- تعريف النمــو الإنساني

2- مراحل النمو النفسي الاجتماعي

ثانيا: الهويــة

1- تعريف الهوية.

2- تشكل الهوية.

3- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية.

4- النظريات المفسرة للهوية.

5- الأساليب الإرشادية والعلاجية لأزمة الهوية.

-خلاصة الفصل

- تمهيد:

يعد موضوع الهوية من أهم الموضوعات التي درست في الحقبتين الأخيرتين نظرا لأهميتها وتأثيرها البالغ على الفرد والمجتمع في نفس الوقت، لذا نجد تنوع واختلاف الباحثين والدارسين في مفهومها حسب توجهاتهم العلمية والمدرسة المتبناة، ويعتبر من أول وأهم روادها (أريكسون).

كما يعتبر تشكل وتطور الهوية مجالا هاما للبحث والدراسة، فقد تدخلت عدة وسائط في بناء وتشكيل الهوية، حيث نجد العديد من المراهقين يتأخرون في تحديد هوياتهم نظرا لعدة عوامل مثل: وسائل الإعلام، تعدد الثقافات، طول فترة الدراسة وهكذا.

سنتطرق في هذا الفصل أولا إلى النمو الإنساني من حيث مظاهره ومراحله بشكل عام لنخص بالذكر فيما بعد مراحل النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون ثم تعريف الهوية، لنتناول بعد ذلك تشكلها حيث تضمن كلا من مفهوم الأزمة واضطراب الهوية حسب اريكسون ثم نظريات تفسير الهوية، وأخيرا الأساليب الإرشادية والعلاجية لمواجهة أزمة الهوية.

أولا: النمـو الإنسـاني:

يطلق على مصطلح النمو معنى التغير والتطور المستمر من الولادة حتى الشيخوخة على المستوى الأفقي والعمودي، والنمو يتم في جميع النواحي الجسمية والنفسية والمعرفية والاجتماعية وسنتناول كل منها على حدى مع ذكر أهم مراحل النمو النفسي والاجتماعي.

1. تعريف النمو الإنساني:

يعد النمو سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى نهاية واحدة هي اكتمال النضج (السيد، 1956، 5)، وتظهر في عدة جوانب منها:

1-1. النمو البيولوجي (النضج):

ويشمل التغيرات البيولوجية في الجسم وكيفية استخدام الفرد لطاقاته البدنية، وكذلك التغيرات الفسيولوجية الداخلية والتي تتعلق بالغدد والأجهزة الداخلية في الجسم التي لا ترى وإنما تظهر آثارها على الأعضاء (هليل، دس، 11).

1-2. النمو المعرفي:

ويتعلق بالتغيرات الفكرية والمنطقية والتحصيل اللغوي وكيفية حصول الفرد على المعرفة وتخزينها، ويرتبط بازدياد القدرة الإدراكية والاستيعابية للمعلومات، ويرتبط الطفل في تعلمه لمجموعة من المهارات كالقدرة على تعلم اللغة، والتفكير في المؤثرات الخارجية المحيطة به وفهم البيئة التي يتواجد بها.

1-3. النمو النفسي والاجتماعي:

يتضمن التغيرات العاطفية والانفعالية وكيفية ارتباط الفرد بالآخرين (الشيباني، 2000، 20-21)، وقد تم تناول مراحل النمو الإنساني من قبل العديد من علماء النفس والاجتماع لفهم استجابات وجوانب الحياة المختلفة، وقد تأسست عدة نظريات تقوم على حياة الطفل ومن أهمها نظرية النمو المعرفي لمؤسسها (جون بياجيه) الذي تناول مراحل النمو المعرفي ومتطلبات كل مرحلة، بالإضافة إلى نظرية النمو النفسي الجنسي لـ (فرويد) التي تمحورت في الأساس على تكوين شخصية الفرد فيما بعد إضافة إلى نظرية النمو النفسي الاجتماعي لـ (إريك أريكسون) التي تناولت حياة الإنسان بأكملها.

2. مراحل النمو النفسي الاجتماعي:

قسم (أريكسون) مراحل النمو الإنساني إلى ثماني مراحل تكون فيها الشخصية في نمو مستمر، ويرى أن في كل مرحلة مشكلة محددة تحدث التغير والدخول للمرحلة التالية (عويضة، 1996، 68) وهو ما أطلق عليه مفهوم الأزمة.

كما يضيف أريكسون أن انتقال الفرد من مرحلة سابقة إلى مرحلة تالية بمجرد أن يكون مستعدا لذلك بيولوجيا ونفسيا واجتماعيا واستعداده الشخصي يقابله الاستعداد المجتمعي ولذلك يصف (اريكسون) ثمان مراحل متتالية من مراحل النمو تقع المراحل الأربعة الأولى منها في دور الطفولة وتشمل المهد والطفولة المبكرة والطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة وتقع المراحل الأربعة الثانية في دور البلوغ وتشمل المراهقة والرشد ومنتصف العمر والشيخوخة. (مزغراني، 2015، 115)

وحل كل أزمة يتطلب من الفرد أن يسعى لمواجهتها بما يحقق له التكيف مع الظروف المحيطة به (أبوجادو، 2004، 78)، وطريقة تجاوزه لها تؤثر في رؤيته لنفسه والمحيطين به أيضا (محمود، 2009، 49).

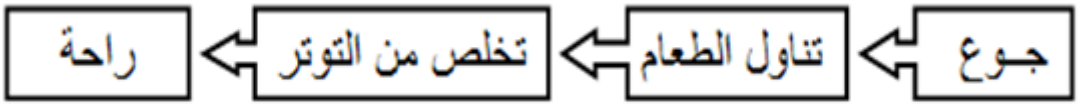
أما الفشل في حل الأزمة فيجعلها تظهر في مرحلة لاحقة لتعيق الفرد، لكن هذا ليس ضروريا فقد تتوج بالنجاح عند أفراد آخرين إذا توفرت لهم الظروف المساعدة وهذا يؤدي إلى نمو الشخصية واكتسابها فعاليات جديدة في كل مرحلة.

في هذا السياق، يرى (اريكسون) (1968) يرى أن هوية الشخص تنمو من خلال سلسة من أزمات النمو النفسية والاجتماعية وهي ربما تؤدي إلى نمو الشخصية أو نكوصها، وهي ثمرة تفاعل الفرد مع فئات مجتمعية واسعة لتتبلور عندها الشخصية القادرة على إدراك ذاتها وفهمها (شرف، 2010، 23)، وستناول مراحل النمو النفسي الاجتماعي كما يلي:

2-1. مرحلة الثقة مقابل انعدامها (منذ الولادة 01 سنة):

يرى (أريكسون) أن الطفل سيكتسب الثقة عندما ينال أمومة جيدة، وفي المقابل يكون كثير الخوف والقلق عندما تكون أمومته سيئة (محمود، 2009، 52)، أي حسب العلاقة: (أم - طفل) وهذا كما يلي:

2-1-1. الأمومة الجيدة: عندما يشعر الطفل بالحنان من قبل الأم، خاصة عندما تمسكه أو تقوم بإرضاعه وهي تضع يدها عليه (جلال، دس، 32)، وتعد الخبرات المرتبطة بالأكل هي المصدر الأول لاكتساب الثقة، وهذا كما في الشكل (01):



شكل رقم (01): يمثل الخبرات الجيدة المرتبطة بالأكل

وهذا يجعل الطفل يرى أن العالم مكان يوثق فيه (عويضة، 1996، 70) ودليل اكتسابه الثقة هو استطاعته تحمل غياب أمه دون أن يشعر بالقلق لثقته أنه يمكن الاعتماد عليها في إشباع حاجاته (جلال، دس، 32).

2.1.2. الأمومة السيئة: تتمثل في اضطراب علاقة الأم مع طفلها، مثلا عند قيامها بعملية الرضاعة وهي تشعر بالقلق أو الغضب، أو تجاهلها للطفل عند شعوره بالجوع، أيضا الانشغال الدائم عنه أو الاقتصار على إشباع الحاجات البيولوجية فقط، مما يجعل الطفل تهتز ثقته بأمه ثم الآخرين من حوله. (الزهراني، 2005، 17)

2-2. الاستقلال مقابل الشك والخجل (01 - 03سنة):

في هذه المرحلة يسعى الطفل لتأكيد ذاته، خاصة وأن نموه قد زاد في جميع الجوانب وقد اكتسب قدرات بدنية تمكنه من الابتعاد نسبيا عن أمه (عسيري، 2003، 12)، وتظهر عليه الرغبة الملحة ليقوم ببعض الأفعال دون مساعدة الآخرين ليتأكد من قدراته، إذا وجد الدعم من المحيطين به خاصة الأم، إضافة إلى التنشئة التي تتراوح بين الحزم والتسامح والحرية المقيدة بحدود وقدرات الطفل، أيضا غض الطرف عن هفواته (الزهراني،2005 ،19).

ويتجلى هذا عند تدريبه على ضبط عملية الإخراج، فإذا قوبل بالتقبل واللين نشأ الطفل وهو يشعر بالاستقلال الذاتي، أما إذا صوحب هذا التدريب بالقسوة والشدة فيتولد لدى الطفل الشعور بالحساسية لنقد المجتمع والشك في نفسه وقدراته (جلال، دس، 32).

2-3. المبادرة مقابل الشعور بالذنب (03 - 06 سنوات):

إن تطور مهارات الطفل في الحركة، اللغة والجانب المعرفي يجعله نشيطا وفضوليا يحاول التعرف على الأشياء بتوجيه الأسئلة عنها (عبد الفتاح، 2004، 429)، كما يرغب في مشاركة الكبار أعمالهم بل ويحاول تقليد الأدوار المختلفة التي يقومون بها باستعمال خياله (عويضة، 1996، 75).

كما أن الأسرة تلعب عاملا مساعدا في نمو المبادرة عند الطفل بإجابتها على أسئلته في حدود إمكانياته، وعدم التذمر أو الاستهزاء من تصرفاته، بل تشجيعه عليها، أما الأسلوب التربوي القائم على العقاب والسخرية من أفكار وسلوكيات الطفل يجعله بعد ذلك شاعرا بالذنب، وينجر عن هذا اعتماده على غيره، وعدم تحمل المسؤولية لاستصغاره نفسه (الزهراني، 2005، 24-22).

ركز أريكسون في المراحل الثلاث السابقة على تطور نمو الطفل من: حاجاته البيولوجية إلى الرغبة في تأكيد ذاته وصولا للمشاركة في عمل الكبار، وبيّن دور الأسرة كمساعدة ومشجعة للطفل على حل الأزمات.

2-4. المثابرة مقابل الشعور بالنقص (12.06 سنة):

تتزامن مع دخول الطفل للمدرسة التي تتطلب منه القيام ببعض الواجبات وإتقان بعض المهارات والتي بإنجازها ينال الإعجاب والتشجيع والذي بدوره يكون حافزا ودافعا للمثابرة بإنجاز أعمال أخرى، مع توفر ظروف مساعدة على ذلك.

أما إذا لم تتوفر له الظروف المناسبة في المنزل أو المدرسة أوكلاهما معا، خاصة إذا شعر بوجود فرق بينه وبين رفاقه، فينتابه شعور بأنه أقل منهم وهذا ما يؤدي به إلى الشعور بالنقص (عويضة، 1996، 76).

في هذه المرحلة تتسع دائرة العلاقات الاجتماعية وبالتالي البحث عن التقبل بواسطة الإنجاز.

2-5. الهوية مقابل اضطراب الدور (12 - 18سنة):

في هذه المرحلة يمر المراهق بأزمة تنمية الشعور بتحديد هوية واضحة للذات بحيث يعرف نفسه وماذا يريد ويبدأ في تكوين نظرته للحياة والتعرف على حدود الدور الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها، وهذه كلها بدايات هامة في طريق الوصول إلى تكوين الهوية، فإذا استغل قدراته وإمكانياته للوصول إلى تحقيق هويته آخذا بعين الاعتبار توقعات الآخرين، كل هذه العوامل تساعده على اكتساب هوية إيجابية.

وفي المقابل، إذا شعر بأنه ليس في مستوى توقعات الآخرين فسيشعر بالنقص، والذي يلجأ إلى تغطيته بتقمص أدوار غير مناسبة له وبالتالي الوقوع في غموض الدور.

وتعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل النمو النفسي الاجتماعي لـ (أريكسون)، حيث يبدأ الفرد فيها بتحمل المسؤولية، وهي نقطة تحول للأفضل أو العكس ويترتب على هذا أمور كثيرة.

2-6. الألفة مقابل العزلة (18 -24سنة):

يقصد بالألفة قدرة الفرد على الالتزام بالعلاقات والصداقات والتضحيات المعنوية التي يقدمها للآخرين (عسيري، 2003، 13)، حيث يحقق الفرد في هذه المرحلة الاستقلال عن الوالدين

والمدرسة، ويبدأ بممارسة دوره الاجتماعي كراشد (محمود، 2009، 659)، إذا امتلك هوية شخصية تدفع به للمودة والألفة في بناء علاقاته، وفي المقابل الاضطراب وعدم التأكد بالنسبة للهوية يحول دون مودة مع الآخرين، مما يجعله يشعر بالعزلة، أو أنه يقيم علاقات اجتماعية لكن غير مهمة أو دون مودة (موسى، 2004، 430).

وعليه، فإن هذه المرحلة تقوم على أساس أن الهوية قد حددت وبالتالي الالتزام بالأدوار والعلاقات الاجتماعية.

2-7. الإنتاجية مقابل الركود (24 - 54سنة):

تتميز بالتخلص من الذاتية، والانتقال إلى رعاية الأطفال وتوجيههم وتعليمهم (محمود، 2009، 60) ومع أن إنجاب الأولاد هو الشكل الواضح للإنتاجية، إلا أن أريكسون يرى أن الإنتاجية تشمل الإنتاج الفني والمهني، وفي المقابل فشعور الفرد بالسأم، الضجر الأنانية والانغلاق على الذات والتساهل، كل هذا يجعله غير منتج (موسى، 2004، 430).

ومنه، فالمرحلة السابعة تبين نتيجة الالتزام بما سبق وأثره على الفرد كمنتج أو مقصر في ذلك وعلى المجتمع بما يقدمه له.

2-8. التكامل مقابل اليأس (من 54 سنة فما فوق):

يرتبط شعور الفرد بالتكامل من خلال الخبرات والتجارب التي عاشها في المراحل السابقة وطريقة حله لأزماتها (عشوي، 2010، 84)، وعليه إذا تأمل الفرد حياته السابقة ووجد لديه شعورا بالإنجاز والرضا، وأنه قد تكيف مع مواقفها المختلفة فيحس بما سمّاه (أريكسون) تكامل الذات وتعني قبول الفرد لماضيه وما هو عليه في الحاضر (محمود، 2009، 61).

أما إذا رأى الفرد أن حياته كانت مجرد أحداث متناثرة، خالية من الأهداف، فسيدركه اليأس (أبو جادو، 2004، 83)، ويشعر بالخيبة والضياع، خاصة عندما يعتقد أن الأوان قد فات لتدارك وإصلاح الأخطاء الماضية (عشوي، 2010، 84).

تتميز المرحلة الأخيرة بالشعور بالتكامل إذا رأى الفرد بأنه ترك بصمة في الحياة واليأس إذا كان العكس.

مما سبق، يمكن القول إن نظرية النمو النفسي الاجتماعي لـ (أريكسون) مساهمة جد مهمة في نظريات النمو، حيث أعطى دورا كبيرا للمنحى الاجتماعي والثقافي في نمو الفرد ومن أهم المراحل التي ركز عنها (أريكسون) هي المرحلة الخامسة المتمثلة في فترة المراهقة وهي الموضوع الذي تتمحور حولها الدراسة الحالية، حيث تعتبر محطة مهمة من حياة الإنسان، ففيها يحدد المراهق هويته ويحقق ذاته وعلى إثرها يتحدد مصيره في المستقبل.

ثانيا: الهويـــــة

يعد موضوع الهوية من أهم المواضيع التي شغلت الباحثين والمفكرين مؤخرا، نظرا لأهميتها بالنسبة للمراهق والمجتمع الذي يعيش فيه، لذلك فقد تعددت مفاهيم الهوية تبعا لتعدد زوايا النظر إليها سواء من فلاسفة أو علماء الاجتماع أو علماء النفس.

1- تعريف الهوية:

ظهر مفهوم الهوية في التراث الفلسفي القديم وبعد ذلك اهتمت به الدراسات النفسية الاجتماعية فعلم النفس (مسلم، 2007، 153).

وحين نستعرض تطور مفهوم الهوية، نجد أن (سقراط) حدد إشكالية الهوية وهدفها بعبارته الشهيرة "اعرف نفسك بنفسك"، ثم وضع (أرسطو) قانون الهوية "أ هو أ" أو الشيء هو نفسه واعتبر (ديكارت) الهوية أساس الفعل، وأصل الوجود، ويذكر ابن رشد في تلخيص ما بعد الطبيعة أن الهوية تقال بترادف المعنى الذي يطلق على الوجود، وهي مشتقة من الهو كما تشتق الإنسانية عن الإنسان محاكيا بذلك مفهوم الذاتية عند (أرسطو)، أما الجرجاني فاعتبر أن الهوية هي الأمر المتعلق من حيث امتيازه أو اختلافه عن الغير واعتبر الفارابي أن هوية الشيء هي عينه وتشخيصه وخصوصيته ووجوده المتفرد.

وعرف (هيوم، 1739) الهوية بأنها عنصر جوهري في استمرار الشخصية، ويقول أن بعض الفلاسفة يتصور أننا على وعي في كل لحظة بما يطلق عليه الذات وأننا نشعر بوجودها واستمرارها في الوجود وأننا على يقين من غير برهان بهويتنا الكاملة (يحيى، 2008، 09-10).

يتضح من خلال التراث السيكولوجي أن مفهوم الهويةIdentity لم تعرفه لغتنا العربية إلا حديثا، وبالبحث في المعاجم العربية وجدت خالية من هذا المصطلح، فهو مفهوم غربي حديث ويعرفها المعجم الوسيط (2004) الصادر عن مجمع اللغة العربية بأنها "حقيقة الشيء التي تميزه عن غيره وتفرده"، وبالتالي حدد قاموس اللغة العربية الهوية بما يجعل الشيء هو، أي يصل إلى ذاتية الشيء (جوهره)، بخصائصه وثوابته التي تميزه عن غيره وبالتالي إلى تفرده، كما يعرفها تعريفا آخر بوصفها "البطاقة التي تثبت فيها اسم الشخص وجنسيته ومولده وعمله"، وتسمى البطاقة الشخصية.

ويشير سعيد إسماعيل (2005) إلى أن البعض يؤكدون أن مفهوم الهوية مفهوم غربي وجديد في اللغة العربية، إذ لا يعدو الشرح عن أن تكون الهوية مستقاة من الفعل (هوى)، أي سقط من أعلى أو يكون معناه البئر المقعر.

في هذا السياق، يشير فرج طه وآخرون (1993) إلى أن تعريف معجم علم النفس والتحليل النفسي للهوية بأنها "الإحساس الأنوي بأني أنا هو، أنا في كافة الأحوال والأزمنة وهي في الآن نفسه ما يميز الأنا عن غيرها من الأنوات"، ويؤكد على التماثل والاستمرارية والتمايز عن الغير (الروبي، 2013، 13- 14).

وقد تعددت تعاريف الهوية باختلاف الزوايا التي نظر منها إليها، ذلك أنها مفهوم واسع فعلماء الاجتماع يرون بأنّها: شعور الفرد بالاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه ومقدار الانتماء إليه، بينما علماء النفس يرون بأنها بشكل عام تمثل: وحدة ذات الشخص في مراحل نموه المختلفة طفلا، شابا وكهلا.

فيما تعرف (خليفي، 2011، 121) الهوية بأنها هي جملة الخبرات الشعورية واللاشعورية التي تجعل الفرد يتميز بخصائص وصفات وعادات وضغوطات تجمع بين ماضيه وحاضره ومستقبله والتي تمكننا أن تفرقه عن غيره.

فيما يرى البعض أن هوية الأنا هي تحديد الفرد لمن يكونه وما سيكونه، بحيث يكون المستقبل المتوقع هو امتداد واستمرار لخبرات الماضي متصلة بما يتوقعه مستقبلا اتصالا ذا

معنى، وينطوي مفهوم الهوية على شعور الفرد بأنه قادر على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في علاقته بالآخر (فرج، 1995، 33-34).

كما تعرف بأنها نسق من المعايير التي يعرفها الفرد، وينسحب ذلك إلى هوية الجماعة أو المجتمع أو الثقافة، فالهوية ليست كيانا يعطي دفعة واحدة إلى الأبد، إنها حقيقة تولد وتتكون وتتغير وتتشكل من الأزمات الوجودية والاستلاب (مجاني، مرازفة، 2019، 18).

مما سبق، يتبين أن تناول مصطلح الهوية من قبل الفلاسفة وقد عبروا عنه بأنه هو الشيء نفسه، وقد ظهر المصطلح في المعجم اللغوي حديثا، وقد اتفقت التعريفات السابقة للهوية أنه توحد الشخص في جميع مراحل نموه والشعور بالانسجام التماثل الداخلي ويتم ذلك داخل المجتمع والثقافة التي يعيش فيها بحيث يؤثر ويتأثر نتيجة تفاعله الاجتماعي.

أما (أريكسون) الذي يعد من السباقين المفسرين والمؤسسين لمصطلح الهوية، فقد أشار إلى أن مصطلح هوية الأنا هي المكاسب الشاملة التي يجب على الفرد أن يكتسبها في فترة المراهقة وتكون مستمدة من كل خبراته السابقة في الإعداد ليكون جاهزا لمهام مرحلة البلوغ (ERIKSON.1980.108)، حيث يعرفها على أنها: "حالة نفسية داخلية، تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف، التماثل والاستمرارية ممثلا في إحساسه بمدى ارتباط ماضيه بحاضره ومستقبله وأخيرا ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالتماسك الاجتماعي".

وسيتم توضيح ما قاله (أريكسون) عن الهوية وماذا يقصد بذلك بشرح المصطلحات التالية:

- **الفردية:** وتعني إدراك الفرد لاستقلاليته وتحقيق هويته وكينونته وشعوره بأن كيانه خاص به لا يشاركه فيه أحد.
- **تكامل الشخصية والتآلف الداخلي:** وهي إحساس الفرد بالوحدة والانسجام والتكامل الداخلي، وغياب الإحساس بالتفكك والانقسامية التي تحدث نتيجة تكوين مفهوم سالب لهويته.
- **التماثل والاستمرارية:** وهو الزيادة في شعور الفرد بتماثل البيئة الداخلية والاستمرار في ترابط ذلك الشعور بين الماضي وتوقعات المستقبل بما في ذلك حاضره، فيشعر الفرد بقيمة حياته بل إنها تسير بما يلائم شخصيته، أي أنه يشعر بذلك التناغم لمحتواه الداخلي.

- **التماسك الاجتماعي:** يعبر عن إحساس الفرد بالقيم والمثل التي يؤمن بها المجتمع وتمسكه بها على نحو يرضي به نفسه والآخرين، فهي تعني - القيم والمثل - عملية مستقرة تتميز بها ذاته في ارتباطها بالآخرين وقبولها لقيم ومثاليات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ومدى تقبل الآخرين لها في ضوء تلك المعايير والقيم، أي أن الهوية لا تختص فقط بذات الفرد بعيدا عن ثقافته الاجتماعية بل تشمل ذلك جميعا، وبذلك فإن الفرد يحيا حياة اجتماعية مستقرة تتوازن فيها ذاته الداخلية مع ذاته الخارجية في منحى يسير به على نحو السواء النفسي للفرد (الزهراني، 2005، 36 - 37)

ومن خلال كتابات (اريكسون) نجد أن الهوية لديه تتضمن عدة اعتبارات هي:

- ✓ أنها تتمثل في صياغة بيولوجية ونفسية واجتماعية، فهي بيولوجية بحكم التغيرات الهرمونية ومن ثم الوصول للبلوغ ومقتضياته، وهي نفسية بحكم كونها حاجة داخلية عند المراهق لتدشينه كذات مستقلة متمايزة عن عالم الكبار، وهي اجتماعية بحكم التأثر بالثقافة الاجتماعية السائدة.
- ✓ ترتبط الهوية ارتباطا شديدا بالدور فإن المراهق قبل دخوله في المراهقة كان دوره وتعهداته وقيمته في عالم الكبار محكوما بالنظرة الطفلية، فإذا وصل للمراهقة إما أن يشعر بهويته أو يتميع دوره، ويورد (اريكسون) مثالا على ذلك بأن الجنود المحاربين لما انتهت الحرب عادوا للحياة المدنية وهذا ما يحدث للمراهق بعبوره من الدور الطفلي إلى بداية دور الرشد.
- ✓ تعتبر الهوية الذاتية البداية الحقيقية لتكون الولاء الوطني، فالمراهق لكي تنمو هويته الفردية وينجو من تميع الدور يجب أن يتكون لديه الولاء لفلسفة معينة أو لدين معين أو مبادئ معينة، وهذا الولاء الشـــخصـــي يمثل بداية لتكون الولاء الوطني أو عدم تكونه (الدواش، 2000، 36).

في حين يرى (مارسيا) أنّ الهوية: "تنظيم داخلي معين للحاجات، الدوافع والقدرات المعتقدات والادراكات الذاتية" (أبوحلاوة،www.gulfkids.com)، أي أنها تمثل البناء الداخلي للذات، ويرى بأن هذا البناء إذا نما وتطور جيدا فإن الفرد سيكون واعيا بمدى تميزه عن الآخرين

ونقاط مشابهته لهم، أيضا أين تكمن قوته وجوانب ضعفه، وعكس ذلك فالبناء الأقل تطورا أفراده يظهر عليهم الاضطراب فيما يخص اختلافهم عن غيرهم وميلهم للاعتماد على مصادر خارجية في تقييم أنفسهم.

كما يشير (مارسيا) إلى أن بناء الهوية فعال وغير ثابت حيث تضاف إليه أشياء وتستبعد منه أخرى دوما (شريم، 2009، 190-191).

عرف (مارسيا) بأن الهوية هي إحداث تناسق بين ما يملكه الفرد من إمكانيات وما يسعى إليه بالتطابق مع ادراكاته الذاتية للأمور، وحسب درجة هذا التناسق تتطور الهوية فيدرك الشخص نفسه جيدا والآخرين كذلك، أما إذا ضعف فسيذوب الفرد في الجماعة ولا يميز بينه وبينهم، كما بين أن الهوية تتأثر بالظروف والتغيرات المحيطة بالفرد فمن خلالها تعدل أشياء في الهوية وتستبعد أخرى.

1-1. العلاقة بين الهوية والذات:

هنالك ارتباط بين مفهومي الهوية والذات نظرا لتقارب المفهومين، سنذكر فيما يلي العلاقة التي تربط المفهومين:

تعرف الذات بأنها الشعور بماهيتنا وكيفية التشابه والاختلاف مع الآخرين، حيث يتكون هذا المفهوم من جانبيين أساسيين هما: جانب معرفي يتضمن طريقة وصفنا لأنفسنا وجانب عاطفي يتضمن تقييما لأنفسنا على أنها جيدة أو سيئة للقيام بأنشطة ومهارات معينة (Norman§Andrew,1995, 167).

فيما يرى زهران (2005) مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ببلورة الفرد عن نفسه، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر:

مفهوم الذات المدرك: المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصوره هو.

مفهوم الذات الاجتماعي: المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

مفهوم الذات المثالي: المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الخواص، 2015، 22-23).

يرى كل من (Ellis&Davis) إلى أن مفهوم الذات يشهد تغييرا وتعديلا وإعادة تنظيم في البناء خلال سنوات المراهقة، ويبدو أن هذا التغيير في مفهوم الذات في هذه المرحلة يمثل امتداد واتساعا للوعي بالذات وبالعالم، فكلما تقدم المراهقون في طريق النضج حصلوا على القدرة العقلية التي تمكنهم من معرفة نتائج أفعالهم، كما رأوا أيضا أن التقلبات الحادة في المشاعر والعواطف التي تحدث للمراهقين ربما ترتبط بعمليات التمايز والتغير التي تحدث لمفهوم الذات في هذه المرحلة العمرية.

كما يؤكد (ميكشيللي،1993) أن كل فرد يسعى أن يكون ذا قيمة عند الآخرين وبالتالي فإن هذه القيمة تكمن في أحكام الآخرين، فالشعور بالذات والوجود يكون من خلال تملك القيمة التي يمنحها الآخر بأحكامه، وهي أحكام دالة وجديرة بالاعتبار، فالرغبة في تملك الهوية تنطوي على رغبة المرء أن يكون كائنا ما من أجل الآخرين.

ويشير مرسي (1985) فيما يخص علاقة الهوية بالذات والتراث والمستقبل إلى أن الذات تدخل في تركيب الهوية، والتراث الميت الذي اتخذ له مستقرا في المتاحف وخزائن الكتب فلا يدخل في تكوين هويتنا الحاضرة، وإنما هو من الأمجاد التي نعتز بها، ولكن ليس من الدوافع التي تدفع بنا إلى ممارسة الحياة على هذا الشكل أو ذاك، والتراث الذي يبقى في وجداننا هو الممارسات الحية المكتسبة من الماضي كقوة دفع نحو المستقبل.

ويؤكد Ellis Evans (1970) أن فكرة الهوية من الناحية النظرية تعتبر الامتداد الطبيعي لفكرة الأنا أو الذات، فإن هوية الأنا هي النتاج الإيجابي لمرحلة أزمة الهوية حيث يسعى الفرد جاهدا لتحقيق الهوية، وعند بلوغها يستمر في الحفاظ عليها، وفي المقابل فإن النتاج السلبي لمرحلة أزمة الهوية هو ما يخبره سلبيا ويسعى جاهدا لتجنبه.

وعلى ذلك فإن تعريف (روجرز) للذات لا يتباعد كثيرا عن مفهوم (اريكسون) لهوية الأنا ليصبح الاختلاف بينهما اختلافا لفظيا نابعا من اختلافات المسميات النظرية لدى كل منهما (الروبي، 2013، 26-27).

توجد علاقة ديكالكتيتة بين تحقيق الذات وتحقيق الهوية، حيث توصلت دراسات (ماسلو) (1962) إلى أن الشعور بتحقيق الذات يرتبط بالشعور بتسامي الهوية وهو الشعور الذي يجعل الفرد يتقبل نفسه بما تنطوي عليه من مواطن قوة ومواطن ضعف، وأن هذا الشعور بالهوية من شأنه أن يجعل الفرد يشعر بأنه ضروري وفعال في العالم، حيث يشعر بنفسه على نحو واقعي ويرى نفسه جزءا من الطبيعة فعالا ومبتهجا ومتكامل الشخصية (وهبة، 2000، 28- 29).

مما سبق يتبين لنا، أن العلماء اختلفوا في حسم العلاقة بين المفهومين فالبعض اعتبر مفهوم الذات هو جزء من هوية الأنا، فيما يعتقد البعض الآخر بأنهما وجهان لعملة واحدة وأن الفرد بمجرد ما يحقق ذاته فهو يحقق هويته، ومازالت الأبحاث متواصلة في الكشف عن العلاقة بين المصطلحين مع الاتفاق الارتباط الوثيق بينهما.

1-2. وظائف الهوية:

يعرض (سميث شواتز) وآخرون Schwartez (2006) وظائف الهوية، وذلك وفقا لتصورات (اريكسون) للهوية باعتبارها تمثل مهمة نمائية مركزية للمراهقين، تضع أسس البنية الاجتماعية والمعرفية للفرد وتتمثل فيما يلي:

- تعد الهوية الأساس الذي يبني الفرد فهمه لكينونته عليه، فالهوية توفر وعيا للذات باعتبارها كيانا فريدا مستقلا.
- تعطي الهوية للفرد الشعور بالمعنى والتوجيه من خلال القيم والأهداف والالتزام فالهوية أساسها مقدرة الفرد على الشعور بالثقة والإيمان بأن الالتزامات أو التعهدات والقيم والأهداف المختارة ستلقى تصديقا وتأييدا من المؤسسات الاجتماعية، وتوجه الهوية هذه الالتزامات وتلك الأهداف والسلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد.
- توفر الهوية الشعور بالاتساق والتماسك والتآلف بين القيم والمعتقدات والالتزامات.

- تعطي الهوية شعورا بالتحكم الشخصي والإرادة الحرة.
- توفر الهوية القدرة على عادة تنظيم الإمكانات في شكل الممكنات المستقبلية والاختيارات البديلة (الروبي، 2013، 24-25).

يظهر لنا من العناصر السابقة، أن للهوية أهمية بالغة بالنسبة للفرد، بحيث يتعرف الفرد على مميزاته وخصائصه المميزة عن الآخرين والإرادة الحرة لاتخاذ قراراته المناسبة له وتشعره بالاتساق والانسجام في مختلف المواقف، كما أنها تضفي لوجود الإنسان معنى وقيمة لحياته.

2- تشكل الهوية:

يختلف تحديد الهوية من مجتمع لآخر حسب الثقافة السائدة فيه ومدى التطور التكنولوجي ونوعية الأدوار المقدمة لأفراد المجتمع ومناسبتها لهم، وفي هذا الصدد يقول (أريكسون) أن: عملية تشكل الهوية تتموضع في بؤرة الفرد إضافة إلى أنها تتموضع في نفس الوقت في بؤرة ثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه، وأنها تمثل العلاقة المتداخلة والمعقدة بين الذات الداخلية (دوافع واهتمامات الفرد) والعالم الخارجي (طريقة إدراك الفرد لعلاقاته ومحيطه الخارجي) (أبو حلاوة، 2010، 08).

فالهوية تبدأ في التشكل منذ الولادة وتستمر في المراحل الأخرى لحياة الفرد، ذلك أنها تتأثر بالتفاعل بين سلوكيات الفرد، شخصيته وتركيبه البيولوجي، وكل ما يساعد على النمو الجسمي والسيكولوجي كتناول الغذاء الصحي، وأسلوب المعاملة الوالدية لكل موقف، والجو المحيط بالفرد الذي يبعث فيه الأمن والراحة والتشجيع على الإنجاز أو العكس، وحسب نموذج النمو النفسي الاجتماعي لـ (أريكسون)، فإن مسألة الهوية في مرحلة المراهقة تصبح أزمة، يعتبر حلها مطلبا أساسيا لسير النمو في الجانب السوي منه.

2-1. أزمة الهوية:

يعرف مفهوم أزمة من الناحية النفسية أنها حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من إحباط دافع أو أكثر من الدوافع القوية الفطرية أو المكتسبة، والأزمة النفسية بمثابة مشكلة، أي موقف تحول فقه

العقبات دون حصول الفرد على شيء يريده، مما يسبب للفرد التوتر والقلق ومشاعر أليمة بالنقص والخيبة والعجز أو الشعور بالذنب (محي الدين، 2017، 11).

أما أزمة الهوية في فترة المراهقة حسب علماء النفس والاجتماع فهي حاجة ملحة بحيث فكرة المستقبل فيها قريبة، ويعتقد (اريكسون) أن المراهقة ليست مرضا بل أزمة معاييرية ويقصد بهذا أنه طبيعي فيها وجود صراعات، فالأزمات المعاييرية ليست ثابتة ولا مستمرة أي يمكن اجتيازها، فهي تثير القلق لدى المراهق، وتجعله أمام اختيارات وبدائل كثيرة مختلفة وفي نفس الوقت تدعم الوظائف الجديدة المكتسبة والمدعمة للفرد في بحثه عن الإمكانيات والفرص المتاحة وبالتالي إيجاد مخرج من هذه الأزمة (يعقوب، دس، 130-137).

يصف (اريكسون) أزمة الهوية بأنها: "نقطة دوران ضرورية، ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحد أو أكثر، وتساعد الفرد على تنظيم موارده وإعادة اكتشاف هويته إضافة إلى التمايز والتفرد" (معمرية، 2004، 19).

أما (موريس) و (ألبرت) (1998) فيعرف أزمة الهوية بأنها مدة تقييم ذاتي حاد واتخاذ القرار وهي جزء من عملية تكوين الهوية (إسماعيل، شذى، 2012، 16).

وعند Mayer فهي: " نتاج لفشل الفرد في تحديد هوية معينة، وتشير إلى عدم القدرة على اختيار المستقبل أو متابعة التعليم، كما تنطوي على الإحساس بالاغتراب وعدم الجدوى وانعدام الأهداف، عدم القدرة على اختيار المستقبل المهني واضطراب الشخصية " (نوري، 1999، 06).

وهو ما يتفق مع ما ذكره (كينتسون) من أن لفقدان الهوية أحيانا أو اضطرابها وأزمتها أحيانا أخرى أثر واضح على شعور الفرد بالاغتراب والعزلة وينعكس هذا على صحته النفسية حيث انحلال الشخصية، صراع القيم، وسوء التوافق (الكحكي، 2009، 09).

ويؤكد (فروم) أن أزمة الهوية يترتب عليها عدم اكتمال القدرة على الحب الناضج الذي يتمثل في الرعاية لموضوع الحب والإحساس بالمسؤولية اتجاهه واحترامه ومعرفته معرفة كاملة فحب المراهق يتميز بالنقص لتعثره وتعقد أزمته مع نفسه، وأن محاولات المراهق للإكثار من موضوعات الحب لا تعدو سوى محاولة لاكتشاف ذاته (لحمر، دس،223).

أما (جودمان) فيربط بين أزمة الهوية وفقدان المراهق للقيمة الاجتماعية من خلال دور اجتماعي، حيث يعتبر أن أزمة الهوية ما هي إلا الإحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق على فهم ذاته، ولا يوفر له فرصا يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية والمجتمع الحديث لا يحرم الشاب من القدوة والمثل فحسب وإنما يعطله عن القيام بدور له معنى في الحياة.

تختلف التعريفات السابقة لأزمة الهوية باختلاف الزاوية التي نظر إليها في هذه الأزمة فمثلا نجد:

(اريكسون) مباشرة نظر للأزمة بقوله "نقطة ضرورية "وعن نتائجها حينما بين أنها تحدد مسار النمو وتكسب الفرد هويته التي تجعل منه شخصا فريدا، وبهذا نجد أن (اريكسون) عمم دراسته التي أجراها في منطقة ما، في بلد ما وفي وقت معين، ثم لخص الأفراد في هذا العالم لتشملهم الدراسة بتباين الثقافات واختلاف المجتمعات.

في حين أن كلا من (ماير)، (فروم) و (جودمان) ركزوا على سبب الأزمة، إلا أن الأول والثاني أرجعاها للفرد، أما الثالث فأبعدها عنه ليلقي بها على المجتمع حيث أنّ:

(ماير): قدم سببا عاما للأزمة، والمتمثل في عدم قدرة الفرد على إيجاد هوية مناسبة له وأضاف بعض المظاهر الدّالة على ذلك: كعدم متابعة التعليم أو اختيار المستقبل، نهاية بالاضطرابات الناتجة عنها والتي أخطرها: الاغتراب واضطراب الشخصية.

أما **(فروم):** فقد فصّل في السبب الذي يعتقده وهو: عدم القدرة على المعرفة الشاملة لموضوع الحب الناضج، وكأنه يجعلنا نعتقد أن كل الظروف متوفرة ومهيأة للفرد، ولا توجد أية مشكلة سوى هذا السبب المذكور، وما على المراهق إلا أن يتقن موضوع الحب الناضج لتحل أزمته مع أن القصور في معرفة هذا الموضوع قد يعود لعوامل اجتماعية لم يتطرق لها (فروم).

فيما نسبها **(جودمان)** للمجتمع فهو يرى أن المراهق في هذه المرحلة يحتاج للمساندة والتوجيه ليجد نفسه ودوره في المجتمع، إلا أنّ هذا المجتمع الذي وصفه بالحداثة كان حاجزا في وجهه حيث لم يكتف بعدم تقديم نماذج للمراهق، بل تعدى ذلك ليعيقه حتى في إيجاد دور مناسب يشعره بمكانته بين الآخرين.

ففي فترة المراهقة يبلغ تأثير المحيطين بالمراهق أقصاه كون دائرة العلاقات الاجتماعية تأخذ في الاتساع وبالتالي وجهات نظر وآراء أكثر من ذي قبل، بالإضافة إلى بحث المراهق عن نماذج جديدة يقتدي بها أو ما يسمى بـ: مثال الذات، وكثيرا ما يتبع أسلوب المحاكاة للأبطال والالتزام بالمعتقدات المثالية في ثقافته، في حين نجد آخرين يستخدمون النقد كتعبير عن عدم ثقتهم ومخاوفهم فضلا عن ترسيخ معتقداتهم حول هذا المثل (أبوجادو، 2004 ،448).

كما تنمو القدرات المعرفية أكثر فيزيد الإدراك للأدوار الموجودة في المجتمع وتقييمها (شريم، 2009، 187) بالتزامن مع أسئلة تلح على المراهق ليجد إجابة لها مثل: ماذا أريد من هذه الحياة؟ كيف سأحصل عليه؟ بل من أنا بالضبط؟

وتبدأ الأزمة بالظهور ممثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط الناتج عن سعي المراهق للبحث عن معنى لوجوده بالنظر إلى الاختيارات المطروحة ثم الإقدام على اختيار ما يراه ملائما لميوله وقدراته من تلك المعتقدات والمبادئ الأهداف والأدوار الاجتماعية (عسيري، 2003 ،15)، حيث يمثل كل هذا قوة دافعة لالتزامات عدة كالتوجه الديني والثقافي، الجنسي والسياسي وتبني النماذج الأخلاقية، ومزاولة مهنة يرغب فيها.

إن السمة التي تبرز في هذه المرحلة هي: الإخلاص لأيديولوجية معينة، وهنا أكد (أريكسون) على دور الأصدقاء (شريم، 2009، 187)، فالجماعة التي ينتمي إليها المراهق تؤثر فيه بشكل كبير سواء على طريقة حديثه، نوع ملابسه التي يختارها، وعلى النماذج التي يقلّدها والألفاظ التي ينتقيها بل يتعمق هذا التأثير ليصل إلى تفكيره فينساق لفكر الجماعة ويجعلها معيارا له في الحكم على الأشياء (معوض، 2003، 410).

وإذا كان هذا فلا بد أن تصبح لديه هوية توافق هذا التغير الجذري، خاصة إذا رأى بأنّ هذه الجماعة تهتم به، تتقبله وتساعده على تجاوز مشاكله فيتوحد بهم كدليل على الإخلاص (عسيري، 2003، 17)، ويكونون ما يسمى بـ: الهوية الجماعية.

في المقابل، نجد مراهقين آخرين يعيشون صراعا في الولاء بين الأسرة والرفاق، وقد يكون سبب ذلك أن الأفراد الذين عايشوهم في الطفولة قد ألفوهم وفقدوا جاذبيتهم بالنسبة لهم أو لفقدانهم القدرة على التوفيق بين متطلبات الجماعات المرجعية المختلفة (الأسرة، الرفاق...).

في حين نجد فئة ثالثة تميل لقيم واتجاهات شخص واحد يكون ذو أهمية عندهم، فهم يرونه: بطلا ناجحا، يمتلك صفات هم يسعون لاكتسابها وإن لم يكن يتمتع بها، وبهذا فكأنهم يشكلون هوية تعكس هوية الشخص المتوحدين به، ويغيرون فيها بتغير ذلك الشخص قدر استطاعتهم مما يشل تفكيرهم فحتى إن أخطأ يخطئون معه.

وترى رغدة شريم (2009) أن تشكيل الهوية عند المراهق يكون بإنجازه لثلاث مهام هي:

- اختيار المهنة المناسبة لقدراته وإمكانياته.
- تحقيق هوية جنسية مرضية.
- والأهم تبني معتقدات تكون مرجعا له في كل أمر ويتأتى هذا باستخدامه الجيد للمهارات المكتسبة قبلا (شريم، 2009، 189- 187).

ومما سبق، يمكن القول أن:

- تشكل الهوية مستمر طول الحياة وتبرز معالمها أكثر في المراهقة حيث فيها يكوّن الجزء الثابت من الهوية، أما تلك التعديلات والتغيرات الطفيفة فيها فتستمر مع الفرد طيلة حياته.
- الالتزام عامل مساعد في نمو الهوية حيث يكون دافعا للانتماء إلى جماعة معينة.
- محاكاة بعض النماذج والإحساس الملح بالهوية يجعل الفرد يتبني إيديولوجيات معينة.

يعد تحقيق الهوية الجانب الإيجابي لحل أزمة المراهقة، أما الجانب السلبي فيها هو عدم الخروج من الأزمة أو تبني إيديولوجيات مضادة للمجتمع.

2-2. اضطراب الهوية:

يرى (أريكسون) أن المراهق قابل للتعرض للخطر، بسبب الضغوط الناتجة عن التغيرات السريعة الاجتماعية كفكرة العولمة التي تختزل الثقافات المختلفة في المجتمعات وتعرض بدلا منها ثقافة واحدة في العالم كله، مما أدى إلى ظهور أدوار عدة أمام المراهق، والتغيرات التكنولوجية

كوسائل الاتصال من الأنترنت والفضائيات التي لم تدع مجالا إلا وتناولته لكن بطريقتها وهدفها الذي تسعى إليه، أيضا السياسة بنظامها وحكمها.

كل هذه العوامل أثرت بشكل سلبي عن هوية المراهق مما جعله يشعر بالقلق وينتابه إحساس غامض بالشك وعدم الاستمرارية، وهذه التغيرات لا تقتصر على ما سبق بل إنها تهدد الكثير من القيم التي خبرها المراهق وتعلمها منذ صغره، كما أن الفجوة بين الأجيال صاحبها السخط العام وعدم الرضا عن قيم الآباء المتواجدة في المجتمع بالنسبة للمراهقين فهم يرونها لا تجدي نفعا في عصرهم هذا (عسيري،2003، 17).

لذا كان لا بد للمراهق أن يبحث عن بدائل تناسبه وتحقق له التوافق، لكن إذا فشل في ذلك ولم يستطع إيجاد هوية خاصة به واستمر على هذه الحال فسيندرج ضمن شكل من صنفي اضطراب الهوية التاليين:

2-2-1 اضطراب الدور:

ينتج عن عدم قدرة المراهق في إحداث تكامل بين التوحدات التي يمتلكها منذ الطفولة فتطول به فترة التعليق (تأخير اتخاذ القرار)، فبينما هي في الأساس خطوة لتحقيق الهوية تصبح نوعا من الاضطراب المعيق لحل أزمة الهوية وتبني الأدوار المناسبة حيث يعاني فيها المراهق إحساسا متذبذبا بالذات وعدم القدرة على تحديد معنى لوجوده مما ينجر عنه فقدان التبني لأدوار وأهداف ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية ويتجاوز هذا ليضعف التزامه حتى بما تأتيه به الصدفة من أدوار.

يتسم مضطربو الدور بدرجة عالية بكل من: القلق، مشاعر عدم الكفاية، السلوك الجامد المتعصب، ضعف القدرة على اتخاذ القرارات، سوء العلاقات الاجتماعية (عبد الفتاح www.pdffactory.com)، السطحية وافتقاد توجّه معين، وكونهم لم يحلوا ايجابيا الأزمات السابقة أو أن المجتمع أوجد لهم اختيارات لا تتناسب مع قدراتهم أو رغباتهم مما يجعلهم يرون ذواتهم عاجزة عن الإنتاج في المجتمع المنتمين إليه، لذا فهم غير مبالين حتى بالبحث عن هوياتهم (شريم، 2009، 189).

2-2-2 تبني هوية سلبية:

تمثّل درجة أعلى من الاضطراب (أبو جادو،2007، 453) فتبني هذا النوع من الهوية هو محاولة يائسة للسيطرة على الوضعية الفاقدة للعناصر الإيجابية والمشكّلة للهوية الذاتية.

فالمراهق يفضل الاختيار السلبي لوجوده، بدلا من الأدوار التي ترضي المجتمع لكن لا تعبر عنه، أي لا تتناسب مع إمكانياته أو أنها غير ملائمة لظروفه وهو ما يعبّر عنه أحد الشباب بقوله: "أفضل القلق الشامل على الطمأنينة السطحية" (يعقوب، 1999، 134-133).

ومن هنا، نلاحظ أن هذا الشاب يفضّل أن يظهر كما هو وبمشاعره التي يعيشها على أن يتظاهر بشكل يتقبله به المجتمع لكنّه لا يريحه ويجعله في خوف أو قلق دائم.

وعليه، فتبني الهوية السلبية لا يقتصر فقط على عدم الثبات على الأدوار وقيم اجتماعية مقبولة، بل يتعداها ليشعر صاحبها بالتفكك الداخلي، فيلجأ لتبني قيم غير مقبولة اجتماعيا بل مضادة للمجتمع كالجنوح، تعاطي المخدرات، ...الخ (عسيري،2003، 18).

مما سبق، يتبين أن الفرد مضطرب الدور يحاول إيجاد معنى لنفسه، وبذلك يحقق هويته لكن عدم نجاحه في ذلك لسبب ما، يكون بمثابة صدمة لم يتوقعها، فتكون ردة فعله قوية وسلبية حيث يبتعد عن تبني أفكار ومعتقدات معينة، لتسوء حالته أكثر فيصبح لا يريد حتى الالتزام بما يجد نفسه مسؤولا عنه، وهو ما ينتج عنه سمات غير سوية.

في الجهة الثانية، نجد أن متبني الهوية السلبية هم أيضا لم يحققوا هوية ناضجة ومع هذا يريدون إثبات ذواتهم فكان هذا النوع من الهوية، فهم يرون أنهم أفضل من أن يظلوا دون هوية محددة، حتى ولو أنها لا تلقي قبولا اجتماعيا، أي يريدون راحتهم على حساب المجتمع أو أنها انتقاما منه حيث لم يساعده على إيجاد ما يثبت مكانته ودوره وأنه مقبول وفق معاييرهم وبهذا يستطيع إثبات ذاته بالأعمال التي يقوم بها، ويشعر بأنه قادر على التأثير في أفراد المجتمع.

3.العوامل المؤثرة في تكوين الهوية:

يبدأ تشكل الهوية منذ الولادة ولكن في مرحلة المراهقة تظهر بوضوح من خلال أزمة الهوية وتلعب هنا عدة عوامل في تشكيل وبلورة الهوية نذكر أهمها:

- **الثقافة:** ينبه (Mussen) إلى أن طرق تحديد الهوية تختلف باختلاف الثقافات، فالثقافة الأمريكية مثلا تركز على نمو الهوية من خلال الفردية الكاملة، بينما تركز الثقافات أخرى كالصينية واليابانية على إحراز الهوية من خلال العلاقات الوثيقة بالآخرين من خلال عضوية الفرد في نظام اجتماعي ثابت، ونجد أن الاعتدال والتوازن الإسلامي في تشكيل الهوية الإسلامية متمثلا في قوله تعالى:" ولا تنس نصيبك من الدنيا" (القصص 77)، وقول النبي صلى الله عليه وسلم: "إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع أن لا تقوم حتى يغرسها فليغرسها" رواه أنس بن مالك.
- **طبيعة المجتمع:** يشير علماء الاجتماع إلى أن أزمة الهوية تختلف في شكلها ومضمون وحدتها من مجتمع لآخر، وأن المراهق يعكس في أزمته ظروفا اجتماعية وحضارية معينة فالأزمة لا تكون استجابة الفرد نفسه، وإنما تكون نتيجة لاستجابة البيئة التي يعيش فيها للتغيرات التي تطرأ عليه، فتفسير الأزمة يجب أن نبحث عنه في الظروف الاجتماعية التي تحيط بالمراهق، ففي المجتمع البدائي البسيط حيث تنحصر الأدوار الاجتماعية تكون عملية الهوية أسرع منها في المجتمع المتقدم سريع التغير الذي تتعدد فيه الأدوار الاجتماعية (الطماوي، 2016، 19)، كما تلعب التنشئة الاجتماعية الدور الجوهري في مساعدة المراهق اكتساب هوية تناسبه، حيث يساهم في إنتاج شخص بالغ يرى نفسه كما يراه الآخرون وهذا ما أريد أن أكون، بمعنى تطابق صورته عن نفسه مع صورة الآخرين عنه وهنا يشعره بالانسجام والتماسك ويساعده على معرفة نفسه ودوره الاجتماعي المناسب (Rogers,ny,63).
- **توافر الخيارات والبدائل أمام المراهق:** فكلما كانت البدائل التي يتعرض لها الفرد قبل مرحلة المراهقة أو أثناءها كثيرة، كانت فرصة إثبات هويته أكبر.
- **التنشئة الأسرية:** فالمراهق الذي ينشأ في جو الأمن العاطفي والتسامح وتشجيعه على الحوار واتخاذ القرار يساعده ذلك مستقبلا على مواجهته مشكلاته والتكيف مع المجتمع.
- تهيئة الطفل قبل مرحلة المراهقة لمواجهة أزمة الهوية فإن ذلك يساعده على أن يكون أكثر نجاحا في مواجهة هذه الأزمة.

- إشراك المراهق في أندية ومؤسسات تساعده على إثبات ذاته وتشعره بالأمن والانتماء كما تزوده بخبرات ومهارات مختلفة لمواجهة الحياة وتكون هذه المؤسسات في الوقت نفسه مصدرا لزيادة ثقافة واستثمار أوقات فراغه (أبو شرار، 2013، 24).
- يركز (أريكسون) على أن الهوية تشتمل على عدد من العوامل وهي: إحساس محدد بتعريف الذات والذي يشبه مفهوم الذات، ووجود الالتزامات بالأهداف والقيم، والمعتقدات ووجود الأنشطة الموجهة نحو تنفيذ الالتزامات ونمو قبول الذات، والإحساس بالتفرد والثقة في المستقبل الشخصي للفرد (الخواص، 2015، 22).

تتظافر عدة عوامل لتشكل هوية الفرد سواء كانت اجتماعية بداية بالأسرة التي تعد المحضنة الأولى للطفل، تليها المدرسة والأصدقاء والمجتمع الخارجي بصفة عامة، حيث نجد كلما كانت البيئة المحيطة غنية بالاختيارات والبدائل تمكنه من الاختيار السليم وعدم وجود هويات متطابقة مع تمتع الفرد القدرة على الاختيار والتمسك شخصيته ومميزاته وتفضيلاته الدراسية والمهنية.

4. نظريات الهوية:

لقد فسر مصطلح الهوية من قبل عدة مدارس حسب توجه كل مدرسة بدءا من (اريكسون) وحتى إلى وقتنا الحالي، ولقد ساهمت بعض النظريات في تقديم الإضافة فيما يخص مفهوم الهوية مثل نظرية (مارسيا)، وسنستعرض فيما يلي أهم النظريات التي فسرت الهوية:

4-1. نظرية النمو النفسي الاجتماعي (اريكسون):

أدخل (اريكسون) عامي (1959 – 1963) تعديلا على نظرية (فرويد) في نمو التفسير الجنسي في ناحيتين أساسيين:

- التوكيد على التفاعل المتبادل بين المحتوى الاجتماعي والمراحل البيولوجية، إذ يرى أن ثمة توازن بين الاتجاهات الاجتماعية المتبادلة والعمليات البيولوجية المتطلبة في المراحل النفسية الجنسية المختلفة. ويشير إلى توقف كل منهما على الآخر والأساسي للاستجابة

تحدده العمليات البيولوجية المميزة للمرحلة المعينة، كما أن التعبير الجسمي والاجتماعي يتأثر بالظروف الشخصية المتبادلة التي يجد الطفل فيها نفسه.

- التوسع في المراحل من أربع (فمية، شرجية، قضيبية، تناسلية) إلى ثمان مراحل، فضلا عما يطلق عليه (أريكسون) "هوية الأنا" الذي هو نتاج الصراع الذي يحدث أثناء البلوغ للوصول إلى حل عقدتي أوديب وإلكترا في المرحلة القضيبية، فقد أعطى أهمية أكبر للجهد المبذول من قبل الفرد لاكتشاف حساس مكانته في العالم والوصول بنجاح إلى طبيعته الموحدة التي تعني بلوغ هوية الأنا (داود، 2017، 681).

يشير (اريكسون) في نظريته أن مفهوم الهوية هي أحد تلك المفاهيم في علم النفس التي يفهمها الناس بشكل حدسي، على الرغم من أنها صعبة عند تعريفها، أدرك (اريكسون) هذه الصعوبة عندما حاول تحديد عدد المعاني التي يريد تضمينها في تعريفه حتى الآن حيث يرى (Hopkins2000.92) أنه الإحساس الواعي بالتفرد الفردي ومن جهة أخرى هو جهد لا واعي لاستمرارية التجربة، كما يحتوي التضامن مع المجموعة (كفرد في مجموعة)، حيث يؤكد (اريكسون) على أهمية الإحساس المستقل بالذات (يحمل السمات والخصائص التي تميز الفرد عن الآخرين).

وفي هذا الإطار، يرى (اريكسون) أن الفرد يمكن أن يمر بثلاث مستويات في أزمة الهوية:

1. **أزمة هوية طفيفة:** حيث يمر بها كل فرد، وتعرف على أنها مشاعر عدم اليقين والاستغراب التي يمر بها الفرد في الفترات الانتقالية التي تتخلل كل مرحلة من المراحل والوظيفة التوليفية للأنا في هذه الحالة هي حالة موجودة لتجاوز مثل هذا الشعور.
2. **أزمة هوية ثقيلة:** تحصل عندما يتم إنهاك عملية التمثل اللاشعوري من خلال الكثير من الصعوبات دفعة واحدة أو من خلال تحولات متقطعة في وضع الحياة.
3. **أزمة هوية قاسية:** وتحصل بشكل خاص كلما كانت الأحداث التي تصيب الفرد أقل توقعا وتربك الحضور الكلي للحياة.

4. **أزمة الهوية الوخيمة:** وتحصل عندما تتفاقم أزمة برنامج النمو النفسي الاجتماعي بشكل إضافي من خلال حدث غير متوقع.
5. **أزمة هوية مزمنة:** يمكن أن تحدث عند الناس الذي يعانون من وضـــعهم الاجتماعي المتدني جدا، ويمتلكون الشــعور بعدم انتمائهم بالفعل وأنهم مســتبعدون أو مرفوضــون (مشري وآخرون، 2016، 63).

4-2. نظرية روي (Roy):

ميز (روي) بين نوعين من أزمة الهوية يتمثل الأول في العجز وأرجعه إلى أزمة الدافعية لدى الفرد، ويتعلق بالتغييرات الداخلية إذ تفقد خبرة الفرد الترشيد وتوجيه الالتزامات ولكنه ببذل قصارى جهده مناضلا من أجل تحقيق أهدافه الشخصية وقيمه، ويتمثل الآخر في الصراع أو التناقض في الهوية وهو وليد للتغيرات الموقفية وتتعلق بأزمة الرغبة الصحيحة، وفيها تتعارض سلوكيات الفرد تتبعه تعارض التزاماته، التي تؤدي إلى تضليل إحدى الالتزامات في بعض المواقف.

4-3. نظرية وايت بورن:

ترى هذه النظرية أن الأفراد يتفاعلون مع البيئة المحيطة مستخدمين عمليتين وهي عملية الموائمة وعملية التكيف، وترى أن الهوية عبارة عن مخطط ذهني منظم عن طريقه يفسر الفرد الخبرات، والهوية تتألف من مدركات للذات تراكمية، شعورية ولاشعورية وخصائص الذات المدركة والخصائص الجسدية والقدرات المعرفية التي تندمج معا في نظام الهوية والمدركات الذاتية يتم تثبيتها وتنقيحها على نحو مستمر بناء على الاستجابة للمعلومات التي يتم تلقيها من العلاقات الحميمة أو مواقف العمل والنشاطات الاجتماعية والخبرات الأخرى للفرد (سليمان، 2018، 344).

4-3. نظرية مارسيا:

توالت الأبحاث العلمية في هذا المجال على إثر نظرية (اريكسون) في تشكل الهوية منها التي قام بها (جيمس مارسيا) بإعداد المقابلة نصف البنائية لقياس تشكل الهوية.

1.4.4. مجالات الهوية:

حدد (مارسيا) مجالين لهوية الأنا هما الإيديولوجي والاجتماعي وحدد مظاهر النمو فيهما نذكرها كما يلي:

- **الهوية الأيديولوجية:** تعني الايديولوجيا منظومة الأفكار المتصلة بتعاليم، اتجاهات، اعتقادات ورموز تشكل نظرة كلية لشخص أو جماعة (عسيري، 2003، 20)، كما أنها قوة فكرية تعمل على تطوير النماذج الاجتماعية الواقعية وفقا لسياسة متكاملة تتخذ أساليب ووسائل هادفة تساندها عادة تبريرات اجتماعية أو نظريات فلسفية أو أحكام عقائدية أو أفكار تقليدية (أبو جادو، 2004 267)، وهذا المجال يتضمن اختيارات الفرد في جوانب مرتبطة بحياته، وهي أربع:
- **الهوية الدينية:** تشير إلى المعتقدات المتعلقة بالدين التي يتبناها الفرد، وما يترتب عنها من ممارسات (الزهراني، 2005، 43) ويعتقد البعض أن المعتقد الديني أهم محرك في الشخصية في هذه المرحلة، حيث يستوعب الفرد سبب الممارسات الدينية، أهدافها وأحكامها وبتكوينه لهذا النوع من الهوية يتخلص من القلق، فكما يقول أ.أبريل: "إن المرء المتديّن حقا لا يعاني مرضا نفسيا قط" (القرضاوي، 2001، 124).
- **الهوية المهنية:** يعتبر العمل بالنسبة للمراهق بمثابة صناعة لذاته ولمصيره، ويقول أدهم إن ما نصنعه يصنعنا (السبيعي، 1997، 132) أي أن الفرد يتأثر بالعمل الذي يختاره سواء على أفكاره أو نظرته لأمور معينة، وهكذا فاتخاذ القرار بشأن ما يريد أن يكون في المستقبل أمر يتطلب التفكير بعمق وجديّة ومحاولة تقريب رغبته في عمل ما مع قدراته وظروفه حيث يرى (اريكسون) (1959) بأن تشكيل الهوية المهنية مهم لإعادة حل أزمة الهوية بنجاح.

ويرى Super (1957) أن عملية استكشاف العمل وصنع القرار هو أمر أساسي للمراهق وله علاقة وطيدة مع مفهوم الذات (Journal of research onAdolecence 1994 ,127-128)

كما أن السرعة في التطورات التكنولوجية والتي قابلها تغير الأفراد في المجتمعات نتج عنه وجود هذا المراهق أمام اختيارات مختلفة ومعقدة، إضافة إلى عوامل أخرى كالفجوة بين البرامج التربوية لمختلف المراحل وبين الواقع، دخول المرأة للعمل والتغيير الكبير في دوره الاجتماعي حيث انتشرت ظاهرة المرأة التي تتحمل مصاريف البيت وأفراده بما فيهم الزوج وبالرغم من

هذا فإنّ من الدراسات ما بينت وجود اختلاف على الأقل في الميل أو طموح البنت والولد في العمل فتميل البنات للمهن التي تؤكدن بها قدراتهن كالتدريس والتمريض، أما الذكور فأميل إلى رجال الأعمال، القادة العسكريين (إسماعيل، 1982، 102).

الهوية السياسية: يكون المراهق شغوفا بتحديد معنى المفاهيم العامة التي يقوم عليها النظام السياسي وتمثّل الاختيارات السياسية للشعب، فإذا يسرنا له ذلك عن طريق الاطلاع والمناقشة الهادفة حيث تتكون لديه خلفية عن الأمور السياسية وأساليبها، وكل ما يتعلق بها فتصبح له مرجعا إذا انتابه غموض أو تناقص في حدث سياسي معين.

- **أسلوب الحياة:** يقصد به نمط السلوكيات والعادات التي يتميز بها الفرد عن غيره، ويمكن تغيير أسلوب الحياة إذا لم يعد مناسبا مع الحياة الصحية والنفسية للفرد (الشربيني، دس، 182) والمراهق يحتاج إلى هذا فباختياره لأسلوب حياة معين خاصة إذا وفق في ذلك فتصبح لديه رؤية واضحة عن مجريات الحياة، وكيف يتصرف معها بل فهمها وتقبّلها.

الهوية الاجتماعية: والمقصود بها تصور الفرد لذاته وفق منظومة المجتمع، وذلك من خلال العلاقات التي يقيمها داخل مجتمعه (Adams .1998. 04) والمتمثلة في :

- **الصداقة:** تسهم في إحساس المراهق بهويته، فهو يشعر بالمتعة والسرور عندما يشاركه صديقه الكلام في موضوع ما، خاصة إذا كانا متقاربين في الأفكار والاهتمامات، كونهم يتعرضون لنفس المشاكل العائلية والعاطفيّة مع تغير تفاصيلها، وبهذا هم يساندون بعضهم حيث يرى (اريكسون) أن الأصدقاء يلون الآباء مرتبة عند المراهق، فيما بين كولمان أنهما في نفس المستوى (معوض، 2003، 401 - 415).
- **الدور الجنسي:** يكتسب هذا المفهوم مبكرا لدى المراهق، حيث يعرف نفسه ذكرا أو أنثى من خلال الفرق في الأسماء، الألبسة والألعاب...وتستمر هذه التفرقة مدى الحياة (إسماعيل، 1982، 171-172)، حيث يعد قبول الشاب للدور الجنسي المناسب، وقبول الطبيعة البيولوجية الذي يبدأ منذ سنوات الطفولة، ويمثل جزءا هاما من الشعور بهوية الأنا ويدعمه التوحد مع الوالد من نفس جنسه، وتأييد ذلك

واستحسانه من الوالد من الجنس الآخر، ولكن ينبغي التأكيد على أن القيام بالدور المناسب للجنس لا يعني بالضرورة التزامه تمطيا بكل السلوك المرسوم للدور (عبد الرحيم، 2006، 27).

- **العلاقة مع الجنس الآخر:** تختلف النظرة إليها حسب المجتمعات، فبعضها يسمح بهذه العلاقة في مجالات محددة فقط، في حين مجتمعات أخرى لا تسمح بالحديث مع الجنس الآخر، إلا بإشراف الأسرة، وثالثة إلا بعقد الزواج، مع أن شعور الشاب بأنّه ناضج جنسيا يقابله رغبة في الزواج إلا أنّ الظروف الاقتصادية للأسرة أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه قد تحول دون ذلك، مما يزيد من توتره (عسيري، 2003، 21).
- **استغلال وقت الفراغ:** تعتبر أوقات الفراغ فرصة لتلبية الرغبات والتنفيس عن الانفعالات وممارسة الهوايات، والأنشطة المفيدة، كما يعد مجالا خصبا لتبادل الأفكار والانفتاح على الجديد منها من خلال الأصدقاء في الميادين المختلفة (إسماعيل، 1989، 187-188) وبهذا ينمو الإبداع.

تمثل مجالات الهوية العناصر المكونة لها والمؤثرة في تشكيلها، وتوفر هذه المكونات واستغلالها وتوجيهها في المسار الصحيح، يولّد لدى الفرد روح الإنتاج والمبادرة والانتماء.

ويلاحظ أن مجالات الهوية تشمل جميع جوانب الحياة وتمثل اختيارات الفرد لتحقيق هويته وحسب الاستكشاف والالتزام لهذه الاختيارات يكون الفرد في رتبة هوية معينة والتي تمثل قدرة المراهق على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه، أدواره ومن ثم إمكانية الحصول على معنى ثابت لذاته ووجوده.

وقد أعطى (مارسيا) أربع خيارات يمكن أن تحدث للمراهق وهو يحاول اختيار هويته كل خيار منها يمثل رتبة (الريماوي، 2008، 86)، ويقصد بها قدرة المراهق على التعامل مع المشكلات المتعلقة بمجالي الهوية.

افترض (ميوس) وزملائه (Meeus et at 2011) أن تشكيل الهوية وتنقيحها من خلال عملية تكرارية يتم فيها الاستكشاف وإعادة النظر في الالتزام (الحميدي، 2018، 150)، بحيث يتضمّن الاستكشاف والالتزام عناصر معينة وتوفرها والذي يساعد بدوره الفرد على تحقيق الهوية:

- **الاستكشاف:**

يمثل جانبين: معرفي وآخر سلوكي، والجانب المعرفي نلاحظه من خلال سلوكيات الشخص، وتتم عملية الاستكشاف، من خلال:

- **القدرة المعرفية:** التي تدفع المراهق لتقييم دقيق شامل لحاجاته، قدراته ورغباته الشخصية بالإضافة إلى نظرته الواقعية والمتكاملة للفرص والإمكانيات المتاحة، فمثلا الطالب الجامعي عليه أن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات، وأن سنوات الدراسة الجامعية لا تكفي وحدها ليقوم بعمله لكن يضاف إليها الممارسة الميدانية.
- **النشاط:** أي ما يقوم به الفرد لتلبية رغبة لديه بالتعرف أكثر عليها.
- **النظر في البديل الكامن لعناصر الهوية:** وذلك بترك الفرصة للمراهق بأن يطّلع على كل الخيارات الموجودة أمامه، دون أن تقيده الأسرة بخيار معين مما يكوّن لديه بدائل أقل وبالتالي تكوين هوية أقل نضجا.
- **الرغبة في اتخاذ القرار مبكرا:** تعد ركنا أساسيا في عملية الاستكشاف، حيث أن تحديد المراهق للوضع الأفضل من الناحية العلمية والعملية يجعله يتقدم نحو النضج أكثر وتحمل اتخاذ قرارات للوصول إلى أهدافه.

فالاستكشاف قد يظهر مبكرا أو متأخرا، كما يتنوع النظر في الاختيارات عميقا أو سطحيا تبعا لعمليات الاستكشاف، والأهم هو التمييز بين العوامل المساعدة على تحقيق الهوية من المعرقلة لها.

- **الالتزام:**

هو الاختيار المحدد بين البدائل والتمسك به في مواجهة البدائل الأخرى التي قد تكون جذابة لكن ليست هي المقصودة والمناسبة للمراهق مع خضوع اختياره للتعديل والتغيير في بعض أجزائه، وفيما يلي المعايير التي تميز وجود الالتزام من غيابه:

- **القدرة المعرفية:** عندما يقدم الفرد على التزام ما، فيجب أن يكون معروفا بالنسبة إليه وتقوم هذه المعرفة على اتساق سلوكه مع التزاماته، فالمراهق باختيار بديل ما عليه أن يلتزم به ويترجمه إلى سلوك.
- **النشاط:** أي أن يقوم الفرد بأعمال وخبرات تبيّن أنه ملتزم باختياره، وهذا ما يجعله أقرب لتحقيق الهوية.
- **المزاج الانفعالي:** حيث أن وجود الالتزام يمثل للفرد نوعا من التوازن الانفعالي ويزيد ثقته بنفسه وفي المقابل عدم وجود الالتزام يؤدي إلى اضطراب واهتزاز المزاج الانفعالي ونقص الثقة بالنفس.
- **التوحد بالشخصيات المميزة:** حيث تتم محاكاة الشخصيات المهمة والقريبة من المراهق أو ما يسمون بالأبطال، لذا فكلما توفرت للمراهق نماذج شخصية مؤثرة وفعّالة كانت له القدرة على التمييز بينها وبين السمات الايجابية والسلبية التي يمتلكها مما يولّد لديه الفكر النّاقد.
- **تقدير احتمالات مستقبل الفرد:** أي أن المراهق في هذه الفترة يميل في تفكيره إلى النظر لمستقبله سواء من ناحية المهنة، أو تكوين أسرة ...وكلما كان التزامه واضحا كلما كان مستقبله أوضح.
- **مقاومة النفوذ والتسلط:** تختلف آراء الأفراد حسب رتبهم، ففي حالة إعاقة الهوية تكون استجاباتهم بالمعاندة والتصلب، بينما محققو الهوية فتدور استجاباتهم حول:
  - الاعتراف بإمكانية التغيير.
  - ارتباط التغيير بقدرات الفرد والفرص الاجتماعية المتاحة.
  - الإحجام عن التغيير تحت ضغط الظروف (عبد المعطي،2004، 59- 65).

ويعد الالتزام عنصرا مهما لتكوين الهوية، وقد حدد (مارسيا) أربع رتب للهوية تشمل: التحقيق، الانغلاق، التعليق، التشتت.

1ـ الهوية المنجزة:

غالبا ما يعيش أصحابها في أسر لها علاقات اتّصال قائمة على الحوار والمناقشة وإعطاء الحرية في إبداء الرأي للأبناء (كفافي، 2006، 288).

مما يجعل نموهم المعرفي في تطور مستمر، كونهم منفتحين على أفكار الغير، لذا فهم يستخدمون الأسلوب المعلوماتي في مواجهة المواقف المختلفة، فنجدهم ذوو ضمير حي حذرين في صنع القرارات ولديهم الخبرة الكافية، كما تكون لدى أفراد هذه الرتبة طاقة كبيرة تمكنهم من البحث والتقييم النشط للمعلومات المتعلّقة بالذات (أبوحلاوة، 2010 ، 13).

بالإضافة إلى أنهم يقومون بعملية الاكتشاف لما حولهم في مجالات مختلفة، مما يساعدهم على إيجاد حلول لقضايا الهوية بالتقييم الجيّد والدقيق للخيارات والبدائل المطروحة أمامهم بالاعتماد على أنفسهم، أي أنهم يمرون بأزمة الهوية ويخرجون منها باستنتاجات وقرارات شخصية تدفعهم للإنجاز والالتزام بمعتقدات دينية، نظام قيم شخصي، تبني اتجاهات وآراء معينة فيما يخص الجنس والمهنة ثم ينفذون ذلك فعلا (شريم، 2009 ،195).

يعتبر تحقيق هذه الرتبة معيارا للنمو السوي للفرد، إذ ترتبط كما تشير نتائج بعض البحوث الميدانية بالكثير من السمات الشخصية الايجابية كتقدير الذات العالي، القدرة على مواجهة المشكلات المختلفة، المرونة في التعامل، الشعور بالتوافق النفسي وينتابهم في هذه المرحلة إحساس بأن مفهوم الأنا أكثر تماسكا وثباتا (أبو جادو، 2007، 449) خاصة وأنه قد أصبحت لديهم القدرة على مسايرة التغيرات الفجائية التي تحدث حولهم. (عسيري، 2002، 24)

2 ـ الهوية المعلقة أو المؤجلة:

ويقصد بالتأخير فترة من التأجيل، يعيشها الفرد غير المستعد لاتخاذ قرار أو الالتزام بأمر معين، يشترك أصحاب هذه الرتبة مع المنجزين في أن لهم نفس أسلوب المعاملة الوالدية كما يستخدمون الأسلوب المعلوماتي، لكن أزمة الهوية تمثّل لديهم حالة حادة، حيث يكافحون للوصول

إلى تحديد هوية شخصية بتبني قيم واختيار أدوار ومعتقدات بديلة إلا أنهم يفتقدون للالتزام، أو أنهم يملكون أنواعا منه بصورة مؤقتة لحد بعيد (شريم، 2009 ، 194)

وتستمر خبرتهم للأزمة، حيث يظهر هذا في سعيهم الدائم لاكتشاف واختبار الخيارات المتاحة دون الوصول إلى قرار نهائي، مما يدفعهم إلى تغييرها من وقت لآخر في محاولة منهم للحصول على ما يناسبهم (أبو جادو، 2007، 450)، في حين قد يعيش بعضهم أزمات متتالية تسبب لهم الاضطراب، عدم الرضا وفقدان الاستقرار، وينتج عن هذا أفراد غير متعاونين، يميلون للمماطلة، وينتظرون مسارا عمليا يحدده الوضع الذي هم فيه وينتابهم القلق، لأن القرارات التي يتخذونها لا يجدون لها حلولا ترضيهم، كما أنهم ألفوا التناقضات وعدم التنبؤ مما يهز ثقتهم بما يختارونه فيلاحظ أنهم يرتدون ملابس غير اعتيادية لجلب الانتباه ويختارون مهنا غير عملية.

ومع هذا فمعلقو الهوية لديهم قدرة تمكنهم من معرفة عدم الاتساق وأوجه القصور فيما يرونه وما يسمعونه نتيجة للتشخيص والنقد النشط، لذا يعبرون عن آرائهم بالتحدي لما يحيط بهم وتكون لديهم رغبة في تغيير النظام ككل، ومع هذا فهم لا يقدمون البدائل وأغلبهم يحقق الهوية بعد فترة من التعليق (شريم، 2009، 194).

3 ـ الهوية المنغلقة:

تمثل هذه الرتبة الأفراد الذين لم يمروا بأزمة الهوية، ولم تكن لهم أي محاولات ذاتية لاكتشاف أهداف، معتقدات وأدوار ذات معنى أو قيمة في الحياة (أبو جادو، 2007، 450) وحسب (Marcia)هذه الهوية تمتاز بتجاهل للأزمة مع التزامه عادة بمعتقدات وآراء والديه ذلك أن هذه الأمور قد حددت لهم من قبل الوالدين اللذين اتبعا مع المراهق منذ كان طفلا أسلوب (افعل – لا تفعل)، (Ciminillo§Adelman, 2001, 74) فيتوحدون بهم أو بالأشخاص الهامين بالنسبة لهم وبهذا فهم يتقبلون ما اختير لهم دون اختباره أو تقييمه، أو حتى النظر فيما إذا كان يلبّي رغباتهم وحاجاتهم أم لا، وهذا ما يجعلهم لا يفرقون بين أهدافهم الشخصية وبين التي وضعت لهم (شريم 2009، 193).

ويستخدم منغلقو الهوية الأسلوب المعرفي المعياري الذي يجعلهم يتصرفون حسب ما يتوقعه ويتصوره منهم ذوو الأهمية بالنسبة إليهم، لذا فهم ذوو ضمير يقظ، وتوجه هادف يسيرون بصورة شديدة الحرفيّة والانضباط (أبوحلاوة، 2010، 14)، كما يتسمون بالسيطرة والتمسك بالأعراف والتقاليد والمكانة الاجتماعية لذا فهم يميلون إلى وظيفة الحكم والنظام وغير متساهلين خاصة مع الغموض، ومع السعي للإحساس بالأمن بتجنب التغيير في الأشياء أو الظروف التي تجعل انجازهم سيئا، وعلاقاتهم تميل اتّجاه الشخصية النمطية حيث يهتمون بشدة بالذين يشبهونهم لذلك نجدهم يرفضون الذين يختلفون عنهم وتكون علاقاتهم مع والديهم ايجابية تماما، (Marcia-j-E,p07) لذلك فهم يجدون صعوبات في التكيف (شريم، 2009، 19) ونتيجة لمسايرتهم فهم يفتقدون للتلقائية في المواقف الاجتماعية وتضعف ثقتهم في أنفسهم وتقل مرونة التفكير عندهم (عسيري، 2002، 25).

4 - الهوية المشتتة:

يعاني أفراد هذا النوع من الهوية من الإهمال وعدم المبالاة بمتطلباتهم النفسية أو المادية أوهما معا من قبل الوالدين، الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على شخصياتهم وفهمهم للحياة فنجدهم يعتمدون على الأسلوب المشتت التجنّبي القائم على تأجيل وتجنّب قضايا الهوية قدر الإمكان ويرتبط سلوكهم بالعوامل الموقفيّة وبالقرائن الدّالة على الاستمتاع، كما تتركز آلياتهم الدفاعية على الانفعالات، الانصياع للآخرين، وتجنّب اتخاذ القرارات (أبوحلاوة، 2010 ، 14).

وعلى هذا الأساس، لم تكن لهم أي اكتشافات بل لم يفكروا فيها سواء من جانب الدّين المهنة، الدور الجنسي والسياسة، بل حتى معايير السلوك الشخصية لا يدركونها (شريم، 2009، 192)

كما أنهم يفتقدون للالتزام، وليس لديهم رغبة في ذلك (المجنوني، 2001، 06) وإن حاولوا في بعض قضايا الهوية وفشلوا فيصبّون غضبهم على المحيطين بهم من الوالدين أو القادة باختلاف مجالاتهم ...، وقد يكون هذا لفقدانهم الأمان في هذه القضايا ويظهرون اللامبالاة لتعويض نقص الثقة، واقعين تحت تأثير الرفاق وفاقدين لمعنى الصداقة (شريم، 2009، 192)

ذلك أن علاقاتهم تتسم بالسطحية، وهم ذوو تقدير ذات متدن ويكونون أكثر بعدا عن أسرهم (مرسي، 2002، 61)، يلجأ مشتتو الهوية إلى تناول الكحول والمخدرات لتجنب القلق والأزمات وإنكار وجود أي مشكلة مما ينتج عنه إحساسا باليأس من المستقبل وعدم الجدوى وصعوبات في التكيف (شريم، 2009، 192).

ويرجع (اريكسون) نمو الأنا إلى نمو الهوية واعتبر أن المراهقة هي مرحلة البحث عن الهوية، ويكمن تحقيق الهوية حيث الثقة بالنفس والآخرين والشعور بالاستقلالية والمبدأة وأن الحياة تستمد مقوماتها من الاجتهاد والمثابرة، ولا تمضي إلا من خلال الثقة والاستقلالية (المشعان، السعيدي، 2018، 679).

والجدول الموالي يلخص أهم معالم رتب الهوية:

جدول (1): جدول يوضح رتب الهوية

	رتب الهوية			
	المنجزة	**المعلقة**	**المنغلقة**	**المشتتة**
الالتزام	**موجود**	**غائب**	**موجود**	**غائب**
الأزمة	مروا بها		لم يمروا بها	
الأسلوب المعرفي	المتركز على المعلومات		المعياري	المتشتت التجنبي
السمات الشخصية	تعد الأكثر نضجا وترتبط بالسمات الايجابية والصحة النفسية وبالتحكم الداخلي والانتماء		تعتبر أقل نضجا وترتبط بالتحكم الخارجي والاغتراب (خليفة، 2003، 63)	
المعاملة الوالدية	قائمة على الحوار والمناقشة		الحزم	اللامبالاة والإهمال

من خلال الجدول السابق يلاحظ أن رتبتي التحقيق والتعليق يختلفان فقط في الالتزام حيث يتواجد في الأولى وغائب في الثانية ويشتركان في العوامل الأخرى، وفي المقابل نجد أن رتبتي الانغلاق والتشتت يشتركان في أنهما لم يمرا بالأزمة ولديهما سمات متقاربة.

5- الأساليب الإرشادية والعلاجية لأزمة الهوية:

تندرج أزمة الهوية حسب التصنيف الرابع للجمعية الطبية النفسية الأمريكية (DSM.IV) ضمن مشكلات المراهقين بعنوانين:

- **اضطراب الهوية:** يعبّر عن كفاح المراهق من أجل تحقيق هوية مستقرة، وإذا كان هذا الجانب من النمو مضطربا فستنتج عنه مشكلات أخرى.
- **ارتباك الدور:** ويقصد به امتلاك المراهق إحساسا ضعيفا بنفسه، وأنه ينساق بسهولة إلى آراء الآخرين (مصطفى، 2009، 99).

لذا عكف المختصون والأطباء النفسيون على إيجاد مجموعة متكاملة من الإرشادات والعلاجات المختلفة لتجاوز أزمة الهوية، حسب درجة الاضطراب ونوعه والظروف المسببة له.

تمثل مجموعة من النصائح والخطوات التي هي بمثابة وقاية لتفادي اضطراب الهوية يهدف العمل بها إلى تطوير شخصية المراهق وجعله قادرا على مواجهة الصعاب، وهي كثيرة ومتنوعة بتنوع اتجاهات علم النفس، ومنها الفردية التي تركز على المراهق ومساعدته على استبصار مشكلته ويعد فعّالا، ومنها الجماعية التي يتأثر فيها الفرد بأعضاء الجماعة ويتعلّم الكثير منها، ومن هذه الأساليب نذكر:

5-1. العلاج العقلاني الانفعالي (ABC):

ويقوم على أن السلوك الانفعالي للفرد سببه الحوار الداخلي بما يتضمن من مدركات وتصورات، بما فيها الأفكار اللاعقلانية والخرافية والخاطئة، تنتج هذه الأفكار عن خبرة منشطة (A)، وينتج عن نظام معتقداته (B) نتيجة انفعالية (C)، تظهر في شكل اضطراب انفعالي.

وهو علاج مباشر وتوجيهي لمساعدة المريض بدءا بتغيير أفكاره ومعتقداته وتصوراته الخاطئة المسببة للانفعالات السلبية والسلوك المضطرب، وإقناعه بالتخلي عنها ثم تعليمه التفكير العلمي والمنطقي باستخدام فنيات مختلفة منها:

- **خبرة انفعالية:** تتعرض لمشاعر المريض وأحاسيسه وردود أفعاله اتّجاه المواقف والمثيرات وخبراته السابقة، خاصة منها ما يتعلق بمشكلته.

- **سلوكية:** تساعد المريض على التخلص من السلوك غير المرغوب فيه وتغييره إلى سلوك مرغوب فيه ثم يدّعم على ذلك السلوك.

وتوجد فنيات أخرى كالدعاية، الإيحاء، الإقناع ...، ويستخدم مع العصابيين: القلق الاكتئاب، الخواف، الهستريا، أيضا المضطربين سلوكيا، الجانحين، السيكوباتيين، حالات الإدمان، مشكلات أسرية وأخرى متعلقة بالشباب.

5-2. العلاج بالواقع:

رائده (ويليام جلاسر)، وهو يعتمد على03 مفاهيم أساسية هي:

- **الواقع:** ويقصد به الخبرات الحقيقة وتتضمن تقبّل السلوك ونتائجه.
- **المسؤولية:** تدل على قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وإنجاز ما يشعره بقيمة ذاته.
- **الصواب والخطأ:** يمثل مبدأ أخلاقي كمعيار لتحديد السلوك السوي من الشاذ، الذي قد يكون نتيجة خلل في التنشئة، فشل الفرد بقيامه بأدواره الاجتماعية، ضعف أو انعدام المسؤولية.

يكون العلاج بهذا الأسلوب من خلال إقامة علاقة علاجية مع المريض ودراسة سلوكه الحالي بتصحيح الخاطئ منه وتعزيز الايجابي والمثابرة حتى يتحقق هدف العلاج باستعمال فنيات مثل:

- **الاندماج:** الذي يعتمد على الفهم الواعي والتعامل بمسؤولية وتقبل المريض كما هو.
- **مواجهة السلوك الشائع:** بإبلاغ المريض بسلوكياته غير المسؤولة ومواجهته بها ليستطيع التخلي عنها استعانة بالإقناع (سري، 2000، 170-182).

5-3. العلاج الجماعي:

هدفه تغيير السلوك المضطرب للمرضى وتصحيح نظرتهم الخاطئة للحياة وتحقيق استبصارهم بمشكلاتهم، وهذا بوضع هؤلاء الأفراد في جماعة تعاني من نفس المشاكل أو الاضطرابات، ويستحسن تقاربهم في المستوى التعليمي، الطبقة الاجتماعية، السن وعددهم يتراوح من05 إلى08حيث يحدث التفاعل والتأثر فيما بينهم وبين المعالج (سري، 2000، 134).

وهو يحقق أغراضا كثيرة مثل: المشاركة الوجدانية، تشجيع الاستبصار في مشاكل الفرد ومشاكل الآخرين، ويسهّل اندماج المريض في محيطه، وإبعاده عن الانطواء (حقي، 2000، 136) وإشعار الفرد بأنه مسؤول من خلال الفنيات المستخدمة فيها نذكر اثنين هما:

- **السيكودراما** (مورينو1946): تتمثل في اختيار أدوار معينة ثم يمارسها المريض حسب رغبته، وبهذا سيمثل ما يعانيه، وستظهر من خلال ذلك سلوكياته الخاطئة وبالتالي معرفة مشكلته ومحاولة مساعدته.
- **جماعات المواجهة أو تدريب الحساسية:** هدفها النهوض بالشخص بواسطة أعضاء الجماعة، حيث يعبر فيها الفرد بصراحة وصدق عن مشاعره نحو الآخرين داخل الجماعة أو خارجها. (إبراهيم وآخرون، 1999، 330)

5-4. التدريب التوكيدي:

يكون هذا العلاج ناجحا مع الأفراد الذين يشعرون بالخجل ولا يستطيعون إبداء آرائهم وأفكارهم أمام الآخرين، ولهذا الأسلوب نتائج حسنة مع المراهقين الذين لديهم المشاكل السابقة حيث يكون العمل على تقوية ذواتهم، وتعليمهم الأساليب الصحيحة في التعامل مع الغير في المواقف الاجتماعية المختلفة، والأهم هو أن يبين المعالج للمراهق أنّ له الحق في التعبير عن نفسه وأفكاره لكن دون تجاوز لحدود الآخرين وبطريقة مقبولة (مرسي، 2002 ، 137).

5-5. الإرشاد الانتقائي التكاملي:

قام هذا النوع من الإرشاد على يد (ثورن) والذي يدعوا إلى عدم التحيز النظري، وذلك باستخدام المنهج العلمي لتمييز التقنيات والفنيات الأكثر فاعلية في إرشاد الفرد، حيث يعتبر الإرشاد الانتقائي التطبيق العلمي لأسس وتقنيات تؤخذ من المجالات النفسية من أجل رسم استراتيجية علاجية تكون مناسبة للحالة أو المشكلة التي وضعت من أجلها.

تعرفه شند (2009) أنه منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها، وتتضمن عددا من الفنيات التي تنتمي إلى نظرية إرشادية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل فنية في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملي، (محمد، دس،13) وقد استخدمنا هذا النوع

من الإرشاد في دراستنا الحالية وذلك من خلال اختيار عدة تقنيات إرشادية من أجل تجاوز المراهق لأزمة الهوية بشكل ايجابي.

مما سبق، يتضح لنا اشتراك الأساليب الإرشادية السابقة في هدف واحد وهو مساعدة المراهق على فهم واع لمشاكله وتعليمه كيف يتجاوزها والطرق السليمة في مواجهة أزمة الهوية من خلال التخفيف من أثرها، كما لاحظت الباحثة حاجة المراهقين للبرامج الإرشادية والتكفل الأمثل بهذه الطاقات الهائلة التي تعد مستقبلنا المشرق.

- خلاصة الفصل:

يعد تحقيق الهوية الجانب الإيجابي لحل أزمة المراهقة، حيث يرتبط كما تشير نتائج بعض البحوث الميدانية بالكثير من السمات الشخصية الإيجابية، كتقدير الذات المرتفع وصورة إيجابية عن نفسه المرونة في التعامل مع المشكلات المختلفة، والشعور بالتوافق النفسي والقدرة على اتخاذ القرارات بعد البحث وتقييم المعلومات وانخفاض مستوى القلق ولديهم أدوار اجتماعية فاعلة وأهداف محددة وواضحة يسعون لتحقيقها، كما أنهم يتميزون بالاستقلالية والتفرد عن الآخرين.

الفصل الرابع: المراهقة

-تمهيد

1. تعريف المراهقة

2. أنواع المراهقة

3. الاتجاهات النظرية المفسرة للمراهقة

4. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة

5. الحاجات الإرشادية في المراهقة

6. مشكلات المراهق

-خلاصة الفصل

- تمهيد:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة ذات أهمية وحساسية بالغة، نظرا لأنها شريحة عريضة من مجتمعاتنا، ولأنها تمر بتغييرات جسمية هائلة والتي بدورها تؤثر على نمو المراهق النفسي والاجتماعي، ويمر المراهق خلال هذه مرحلة بأزمة الهوية وهي عبارة عن نقطة دوران ضرورية للنمو والمرور للمرحلة الموالية، وقد اختلف العلماء والدارسون حول مدى صحة وجود أزمة واضطراب في هذه المرحلة سنذكرها في هذا الفصل.

وقد تطرقنا في هذا الفصل أولا لتعريف المراهقة، وأهم أنواعها، ثم تناولنا أهم الاتجاهات التي فسرت مرحلة المراهقة، لنعرج إلى أهم التغيرات النفسية والاجتماعية والجسمية والعقلية التي تميز هذه المرحلة، لنتناول فيما بعد الحاجات الإرشادية للمراهق لنمر أخيرا لأهم المشكلات التي قد تظهر في هذه المرحلة.

1- تعريف المراهقة:

لغة: ترجع لفظة المراهقة إلى الفعل " راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق، أي قارب الاحتلام ورهقت الشيء، رهقا قربت منه والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.

أما الأصل اللاتيني للكلمة فيرجع إلى كلمة "adolescence" تعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والعاطفي أو الانفعالي (دبلة، 2015 ،117).

أما من الناحية النفسية: فقد عرفها (yung) بأنها فترة الميلاد النفسي المصحوب بتغييرات جسمية تبرز الأنا بالرغم من جهل المراهق بها (حمداوي، دس،33).

أما (روجرز) يعرفها بأنها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمانية وفترة تحولات نفسية، وهذه الفترة تمتد من سن البلوغ إلى سن العشرين (شكراوي، دس، 71).

فيما يعرفها البعض بأنها المرحلة التي تصل بالفرد إلى اكتمال النضج تمتد من الحادية عشر إلى واحد وعشرين سنة، أي من البلوغ إلى الرشد، فعندما يصل الفرد إلى نهاية الطفولة المتأخرة ينتقل إلى فترة البلوغ الذي لا يتجاوز عامين أو ثلاث من حياة الإنسان (محرز، دس، 91).

ركزت التعريفات السابقة واتفقت على أنها مرحلة مصحوبة بتغييرات جسمية هائلة سميت بمرحلة البلوغ، حيث يكتمل النمو الجسمي والجنسي في الثلاث السنوات الأولى ثم تتبعها تغيرات عقلية وانفعالية واجتماعية وتستمر لسن الواحد والعشرين سنة.

ويرى (horrocks) بأنها الفترة التي يخرج فيها الإنسان من شرنقة الطفولة إلى العالم الخارجي المحيط به للبدء في الاندماج فيه والتفاعل معه (سخسوخ، دس، 35).

فيما يرى قشقوش بأنها مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، إذ تتميز بدايتها بحدوث تغييرات بيولوجية وتصاحب تضمينات اجتماعية معينة. (حمزاوي، 2017/2016، 112)

تناول التعريفان السابقان على الجانب الاجتماعي لهذه المرحلة بحيث بخرج الفرد من عالم الطفولة إلى عالم الكبار، وذلك يجعل المراهق في أدوار اجتماعية جديدة تناسب هذه المرحلة.

أما "Elzapeath" ترى أن المراهقة ناتجة عن عوامل كثيرة منها المثالية المفرطة ومشاعر النقص في الكفاءة والمكانة والنقص في إشباعها، بحيث يؤثر كل ذلك في سلوكهم من حيث اضطراب الكلام والاندفاع والعدوان والمشاكسة في نطاق الأسرة والسلوك المضاد للمجتمع مثل النصح والتوجيه ومغايرة المعايير الاجتماعية في الملبس والكلام والسلوك بصفة عامة ونقص الإنجاز (المعموري، مظلوم، 2016، 17).

كما تعرف المراهقة بأنها عملية البحث عن هوية جديدة لتعويض الهوية الطفلية والتي تشكلت خلال علاقة تبعية للآباء ولاكتساب هوية جديدة يتحمل فيها المراهق أداء التمرد (بهتان، 2016، 29).

تطرق التعريفان السابقان إلى أنها مرحلة محورها وأساسها بحث المراهق عن هويته وكينونته التي تعبر عن التغيرات التي حدثت له، وتتميز هذه المرحلة بشعور عام بالنقص في نظرته لذاته ولديه مثالية زائدة وعدوانية وعنف أكثر نظرا لحساسية المرحلة.

مما سبق يتبين لنا، أن المراهقة هي مرحلة تتسم بتغييرات جسمية هائلة يتحول فيها المراهق جسميا من طفل إلى راشد يفرض عليه تغير في مستواه العقلي والانفعالي والاجتماعي، فيقع

المراهق في صراع للبحث عن هويته الجديدة التي تلائم التطورات التي حدثت له، ويتسم هنا ببعض الصفات كنقص في المكانة وصورة الذات وحساسية ومثالية زائدة وهكذا.

1-1. التمييز بين مفهومي المراهقة والبلوغ:

يتضح الفرق بين مفهومي المراهقة والبلوغ (puberty)، حيث نجد أنها تقتصر على ناحية واحدة من نواحي النمو، وهي الناحية الجسمية والجنسية، حيث نستطيع أن نعرف البلوغ على أنه نضوج الغدد التناسلية واكتساب معالم جنسية جديدة تنتقل بالطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الإنسان الراشد، أما المراهقة هي مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد وهي غير محددة تمام التحديد (هتهات، 2014، 28).

يتبين لنا أن مرحلة المراهقة أشمل من البلوغ، حيث نجد هذا الأخير هو المرحلة الأولى من مرحلة المراهقة والتي تتمثل في النمو الجسمي والجنسي وهي تعتبر السبب الرئيس في ظهور بقية التغيرات العقلية والنفسية والاجتماعية.

1-2. مراحل مرحلة المراهقة:

وقد قسم العلماء والباحثون مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل أساسية نذكرها فيما يلي:

- ✓ **مرحلة ما قبل المراهقة:** عادة ما تكون في الثلاث السنوات الأولى من (12 - 15) والتي يعبر عنها أحيانا بمرحلة البلوغ، يلجأ المراهق إلى التشبه بأقرانه وتقليدهم حتى يكون مقبولا عندهم، وتتميز هذه المرحلة بتغيرات بيولوجية سريعة، وحساسية المراهق المفرطة بسبب التغيرات الفيزيولوجية (حدة، دس، 370).
- ✓ **مرحلة المراهقة:** تتزامن مع السن من (15 - 18) وهي مرحلة استعادة التوازن الذي انقطع بفعل هذه الأزمة وانعكاساتها النفسية، فالمراهقة هي مرحلة تأكيد الشخصية بعد تقبل التغيرات التي طرأت عليها من خلال التكيف مع المجتمع كنظام العلاقات ومع القيم والقوانين المجردة التي تحكم هذه العلاقات، ففي هذه المرحلة يخف الانكفاء على الذات ومراقبة ما يجري في الداخل من تغيرات ليحل محلهما الانفتاح على عالم الكبار، والعمل على تحقيق التوازن بين الرغبات والإمكانات، فإذا كان البلوغ هو مرحلة النضج الجسدي

وما يخلفه من انعكاسات نفسية فإن المراهقة هي مرحلة تأكيد الذات (حمزاوي، 2017، 123).

- ✓ **المرحلة المتأخرة:** وتبدأ من سن الثامنة عشر إلى سن الواحد والعشرين وحينها يتجه الفرد محاولا أن يكيف نفسه مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويوائم بين تلك المشاعر الجديدة وظروف البيئة ليحدد موقفه من هؤلاء الناضجين محاولا التعود على ضبط النفس والابتعاد والانطواء، فتقل نزعاته الفردية ولكن في هذه المرحلة تتبلور مشكلته في تحديد موقفه بين عالم الكبار وتتحدد اتجاهاته نحوها والعمل الذي يسعى إليه (زعرور، 2017، 221 -222).

نستنتج أن المراهقة في عمومها تمر بثلاث مراحل أساسية ومتسلسة، حيث تتجسد المرحلة الأولى بتغيرات جسمية وجنسية تتمثل في مرحلة البلوغ، وترى المراهق يعيش حالة من عدم التوازن والاختلال نتيجة للتغيرات التي طرأت عليه فأدت إلى عدم تقبل الصورة الجسمية الجديدة، تليها مرحلة المراهقة حيث يحاول المراهق إحداث التوازن من خلال تقبل صورة الذات ومحاولة تأكيد الذات، وأخيرا مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتمثل في خروج المراهق من الأزمة بتحديد الهوية.

2- أنواع المراهقة:

يمر المراهق بتغيرات شاملة على جميع المستويات، يبدأ بطرح عدة تساؤلات تتمثل في: من أنا؟ ماهو دوري؟ ماهو هدفي في الحياة؟ فمحاولة المراهق البحث والإجابة على هذه الأسئلة تسمى أزمة الهوية، وتختلف استجابات المراهقين لهذه الأزمة باختلاف شخصياتهم وبيئاتهم سنذكرها فيما يلي:

2-1. المراهقة المتكيفة:

يتصف المراهق المتكيف بالهدوء النسبي والاتزان الانفعالي والعلاقة الطيبة بالآخرين، يسعى لتحقيق ذاته قليل التمرد على الوالدين والمدرسين، وتنحو مراهقته نحو الاعتدال والإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات وهذا النوع من المراهقة، يعتمد على قيام علاقات سليمة بين الآباء والأبناء.

2-2. المراهقة الانسحابية المنطوية:

هنا ينسحب المراهق من المجتمع والأسرة والأصدقاء وينطوي على نفسه، ويميل إلى الاكتئاب والعزلة والخجل والتردد والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي وتكثر لديه أحلام اليقظة (عطية، 2013، 34 – 35).

نجد أن المراهقين في هذه الفئة يكونون في بيئة تتسم بما يلي:

- ✓ تسلط وسيطرة الوالدين في علاقتها بالمراهق أو حق الحماية الزائدة.
- ✓ ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي الأسري للمراهق.
- ✓ إبعاد المراهق عن تحمل أي مسؤولية سواء في الأسرة أو المدرسة.
- ✓ عدم تقدير المراهق من قبل المحيطين به (قارة، 2012، 77).

2-3. المراهقة العدوانية المتمردة:

هنا يتسم سلوك المراهق بالعدوان على نفسه أو على الآخرين والعدوان إما أن يكون مباشرا وصريحا يتمثل في الإيذاء، أو أن يكون بشكل غير مباشر يتمثل في العناد والتمرد على الأهل والسلطة، وتكثر لدى المراهق أحلام اليقظة ويزداد العدوان حسب نمط وأسلوب التربية القائم على النبذ والحرمان وكثرة الاحباطات (عطية، 2013، 34 – 35).

نجد أن المراهقين في هذه الفئة يكونون في بيئة تتسم بما يلي:

- ✓ الحرمان من مختلف الحاجيات والميول.
- ✓ الرفقة السيئة وقلة الأصدقاء.
- ✓ ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.
- ✓ التربية الضاغطة والمتزمتة كالتسلط والصرامة القائمين على تربية المراهق. (قارة، 2012، 77)

2-4. المراهقة المنحرفة:

يتم هذا النوع بالانغماس في ألوان السلوك المنحرف كالإدمان على المخدرات والكحول أو السرقة أو الانحلال الأخلاقي، وغالبا ما يكون أفراد هذا النوع قد تعرضوا إلى خبرات شاذة وقسوة

في المعاملة وصدمة عاطفية كبيرة، ويساهم رفاق السوء في ظهور هذا النوع من الأفراد (عطية، 2013، 34 – 35).

نجد أن المراهقين في هذه الفئة يكونون في بيئة تتسم بما يلي:

- ✓ ضعف الرقابة الأسرية.
- ✓ معاملة المراهق بالقسوة واللامبالاة من طرف الأسرة خاصة.
- ✓ مرور المراهق بخبرات شاذة ومريرة وتعرضه لصدمات عاطفية.
- ✓ سوء الحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة.
- ✓ التدليل المفرط أو تجاهل الأسرة لحاجات ورغبات المراهق (قارة، 2012، 78).

مما سبق يتضح لنا أن سلك المراهق لنوع من هذه الأنواع راجع بشكل رئيسي إلى البيئة الاجتماعية التي تحيط به سواء في الأسرة كونها المحضن الأول للطفل أو بالنسبة للمدرسة كما تلعب جماعة الرفاق الدور الفعال في مساعدة الفرد في الحصول مراهقة سوية متكيفة بالإضافة لذلك فتلعب شخصية المراهق الدور الرئيسي في تجاوز أزمة المراهقة بأقل الأضرار.

3- الاتجاهات النظرية المفسرة للمراهقة:

شكلت المراهقة موضع اهتمام العلماء والباحثين من عصور مضت فقد تباينت آراءهم في تفسير هذه المرحلة حسب دراساتهم وتوجهاتهم العلمية، نوضح فيما يلي أهم هذه الاتجاهات:

3-1. الاتجاه البيولوجي أو العضوي:

يعد (Stanely Hall) أول من قارب المراهقة من وجهة نظر بيولوجية وعضوية في علاقتها بالجانب السيكولوجي، فهي بمثابة عاصفة أو أزمة وقلق وتوتر واضطراب تترك آثارا سلبية في نفسية المراهق، وأكثر من هذا فهي ولادة ثانية أو ميلاد نفسي جديد، بسبب التغيرات العضوية والنفسية والانفعالية التي يمر بها المراهق، ولم يهتم (هول) بالمؤثرات الاجتماعية أو البيئة المكتسبة، بل ركز بالخصوص على ما هو عضوي في علاقة تامة بما هو نفسي، كما تقترب أفكاره كثيرا من آراء (فرويد) الذي ألف بحثا حول المراهقة سنة 1986 حيث يشير إلى البلوغ الجنسي بصفة خاصة.

ويرتبط توجه (هول) بنظرية التلخيص والاستعادة التي تعنى أن المراهق يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره الارتقائي، واختبارات الجنس البشري، ومختلف مراحل تطوره ونموه ولكن بشكل ملخص، وبتعبير آخر، يتمثل ملخص هذه النظرية في أن "الإنسان خلال مراحل نموه وتطوره يعيد تاريخ الجنس البشري" (حمداوي، دس، 22).

3-2. الاتجاه الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الموقف الاجتماعي السيكوديناميي الذي اقترح مراحل للتطور كصيرورة تدريجية ومستمرة، فإن (ميد وبنديتك) تعتبران انتقال الطفل من التبعية التامة إلى استقلالية الراشد يتم وفق معايير موحدة، والثقافة هي التي تحدد هذه المراحل، ويختلف هذا التصور المرحلي لنمو المراهق مع النظرة السائدة في المجتمع (مقدم، 2019، 95).

في هذا الإطار، يرغب المراهق الاستقلال عن الأسرة ومعاملته على أنه شخص راشد فهو يتوقع من المجتمع والآخرين معاملته على هذا الأســـاس، فإذا تم التعامل معه على أنه بالغ خاصة الوالدين ولم يشعر بالسيطرة والهيمنة عليه فسيتم تجاوز المرحلة بسلام ولكن في المقابل إذا تم التضـــييق على المراهق وتقييده ســـيتعمد المراهق إلى التمرد والقيام بما لا يريده الوالدان (Jerome, 1953,170).

وترى (ميد) أن مرحلة المراهقة من حيث ظهورها ومدتها يختلف وفقا للأعراف، الجنس الظروف الجغرافية وبخاصة الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، حيث يشير الأنثروبولوجيون أن المجتمعات البدائية لا تظهر لدى المراهق أزمة أو اضطراب حيث الطفل ينتقل مباشرة إلى عالم الراشدين من خلال طقوس معينة، ويتمتع بها الأكبر منه ويمارس نفس الواجبات المفروضة عليهم لتحمل مسؤوليات عائلية (عيساوي، 2016، 151).

3-3. الاتجاه التفاعلي المتبادلي:

يجمع هذا الاتجاه بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، كما يركز على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك، حيث ارجع المشكلات التي يعاني منها المراهق خلال فترة المراهقة إلى تشكل التغير في الانتماء الاجتماعي لدى المراهق، فبعد أن كان ينتمي إلى جماعة

الأطفال أصبح ينتمي إلى جماعة الراشدين من حيث السلوك، وأن هذا الانتقال يشكل صعوبة بالنسبة للمراهق، لأنه ينتقل من عالم معروف إلى عالم جديد غير معروف لديه من الناحية النفسية، كما يشير (ليفين) إلى أن جسم المراهق وما يتناوله من ثورة في النمو والتغيرات الكيماوية تجعل المراهق حائرا لا يدري كيف يستجيب لها خصوصا تلك التي تتصل بالنضج الجنسي.

ويتفق معظم علماء النفس الدارسين لمرحلة المراهقة على تفضيل الاتجاه التفاعلي بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، حيث يفسر هذا الاتجاه ماهية شخصية المراهق على ضوء التفاعل بين التأثيرات البيولوجية والاجتماعية (السبتي، 2004، 29 - 30).

يتبين لنا من الاتجاهات السابقة، أن الاتجاهين الأول والثاني ركزا في تفسير مرحلة المراهقة على جانب واحد فقط، وهذا يسبب لنا عدم القدرة على الرؤية الواضحة لهذه المرحلة فقد ركز الاتجاه الأول على العوامل البيولوجية في تأزم حالة المراهق، بينما أكد أصحاب الاتجاه الثاني أن المراهق يدخل مرحلة الرشد من خلال مجموعة من الطقوس وهذه مبالغة أيضا فالمراهق يعاني من تغيرات عميقة وسريعة، فيما جمع الاتجاه الثالث بين الاتجاه العضوي والاتجاه الاجتماعي وهذا توجه متوازن يركز على كل من المحددات الداخلية والمؤثرات الخارجية (العوامل الاجتماعية).

4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

من مسلمات النمو والتطور هو حدوث تغيرات للفرد في مرحلة ما على جميع المستويات الجسمية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، سنذكرها فيما يلي:

4-1. النمو الجسمي:

تطرأ على الجسم تغييرات كثيرة سواء داخليا أو خارجيا سنتناول أهمها:

- يبدأ هذا النمو السريع في العادة قبل البلوغ، ويستمر لمدة عامين أو ثلاث أعوام، ثم يبطأ بعد ذلك، ويتوقف تماما ما بين الثامنة عشر والحادية والعشرين، ويأخذ في النهاية جسم الفتى شكل الرجل، والفتاة شكل المرأة.

- تطرأ في الطول زيادة مفاجئة، وكذلك في الوزن وفي طول الذراعين والساقين واتساع الكتفين وحجم اليدين والقدمين، وتضخم أجزاء الجسم الأخرى.
- نمو سريع مفاجئ في الهيكل العظمي ويتجلى ذلك في ازدياد الطول عند كلا الجنسين واتساع الكتف والصدر لدى البنين واتساع الحوض لدى البنات وهذا يسبب ارتباكا في حركات المراهق، وعدم اتزان ويحتاج إلى زمن ليتمكن من السيطرة السريعة التي توافق سرعة نمو الأطراف.
- يتأخر توافق النمو في الجهاز العضلي عن نمو الهيكل العظمي مقدار سنة تقريبا وهذا ما يسبب للمراهق تعبا وإرهاقا ولو دون عمل، وذلك بتوتر عضلاته وانكماشاتها مع نمو العظام السريع وحركاتها (زغينة، 2017، 211).
- يصحب هذه التغيرات في النمو الجسمي وخوفه أن يكون مختلفا عن الآخرين، ولذلك نجده يهتم بما يطرأ على جسمه وينتبه له ويقارن ما يحدث له بما حدث للآخرين (محمود، 1981، 28).
- كما نجد تغييرات على مستوى الوجه حيث يبدو الأنف يبدو كبيرا غير متناسق مع شكل وجهه والجسم لا يتناسب طولا وعرضا، مما يعرض المراهق للقلق بخصوص شكله ويفقده الاتزان الحركي ومن الطريف أن النمو الجسمي في مرحلة الطفرة هذه لا يسير في توازن تام مع مظاهر النمو الأخرى.
- يتضح أن للنمو الجسمي والفسيولوجي آثارا نفسية على المراهق، يجب على التربويين وأولياء الأمور مراعاتها منها: أن التغييرات الجسمية الجنسية تلعب دورا واضحا في مفهوم الفرد عن ذاته وبالتالي في سلوكه (سعيد، 2003، 24 - 25).

4-2. النمو الانفعالي:

يتميز بالتغيرات العديدة التي تطرأ على المراهق، وأغلب هذه الانفعالات من الحاد العنيف وهذا ما يجعل صورة المراهق غير صورة الطفل الهادئ التي كان عليها في المراحل السابقة.

نجد أن نمو المراهق، وما يطرأ على جسمه، وطبيعة التغييرات الفسيولوجية التي تتميز بها هذه المرحلة تسبب له قلقا بالغا، فهو يرى التغيرات التي تطرأ على جسمه ولا يفهم حقيقة بعضها ويشعركما لو كان هو الشخص الوحيد الذي تحدث له هذه التغيرات (محمود، 1981، 47 – 49).

تتميز هذه المرحلة بضعف الثقة في النفس، حيث يشك في قدراته وكفاءته ويبدو أن هذا السبب في الكثير من سلوك الرفض والعناد، ويكون مفهوم الذات غير مستقر مما قد يكون سببا في الأخطاء التي يقع فيها المراهق، حيث يرجع ذلك إلى رغبته في تأكيد ذاته. (الشافعي، 2009، 29)

إن التغيرات الجسمية والعضوية تؤثر في توازن الذات لدى المراهق، فهو يحتاج إلى وقت من أجل أن ينسجم ويندمج مع هذه التغيرات ويستطيع دمجها في ذاتيته الفردية. (الزراد، 2004، 20)

عدم الاتزان الموجود بين قوة الدافع الانفعالي وبين نموه العقلي الذي لم يكتمل بعد حتى يكتسب القوة التي تمكنه من السيطرة على هذا النشاط الانفعالي، فتجد المراهق يتردد أحيانا في الإفصاح عن انفعالاته وعن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم، فينطوي عن ذاته ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه عن صحبة الآخرين (زيدان، 1996، 166 ـ 167).

يزيد سلوك المخاطرة في سن المراهقة وعلى الرغم من تفوق القدرة الجسدية والتفكير الملموس والقدرة الرياضية والذكاء الكلي مقارنة بالأطفال، ومع ذلك فسلوك المجازفة يزداد لدى المراهقين (خاصة في قيادة السيارات والإصابات غير المقصودة...) (ADRIANA,279).

يحقق المراهق رغباته وآماله التي لم يحققها بعد في واقعه من خلال استغراقه في أحلام اليقظة والتي تجعله يختلي بنفسه، وكثيرا ما يحاسب نفسه على أفكاره وخيالاته ورغباته الجامحة التي تسبب له الشعور بالخجل والذنب، هذا مع تمركزه حول ذاته (هليل، دس، 226).

تأخذ انفعالات المراهق في الثبوت التدريجي في الدور الأخير لهذه المرحلة حيث يبدأ في تكوين عواطف نحو الأشياء الجميلة فيحب الطبيعة، ويقبل على الهوايات الفنية أو العلمية

ويخصص لها جزءا كبيرا من وقته، فهو يهوى الموسيقى أو الشعر أو التصوير أو جمع طوابع البريد أو قراءة القصص أو ممارسة الألعاب الرياضية (السرغيني وآخرون، دس، 86).

4-3. النمو المعرفي:

يرى (Steinberg 2004) أن التطورات الحديثة في علم الأعصاب التنموي تشير إلى أن الدماغ يواصل نموه حتى سن البلوغ وفي الواقع فإن النظام المعرفي الخاص بالمراقبة في الدماغ والذي يعمل على مراقبة الانفعالات، وهو نظام نضج بطيء، يجعل من المراهقة فترة من الحساسية الزائدة للسلوك الخطر (حربوش، 2017، 64).

إن مخ المراهق يستمر في النمو، وقد ظهر أن المنطقة المسؤولة عن العاطفة تبلغ مرحلة النضج بسرعة أكبر من سرعة نضج المنطقة المسؤولة عن التفكير العقلاني وهنا ما يجعل المراهق يميل للمغامرة والمخاطرة ويولد لديه الاضطراب العاطفي (بكار، 2010، 16)

تتوفر لأجزاء الدماغ عند الإنسان، تلك المسؤولة عدم تقدم الأداء الوظيفي العقلي فرصة للنمو قبل الأجزاء التي تعمل على البدء في مرحلة البلوغ بعد استقبالها لـ"إشارة" المباشرة بالأداء الوظيفي على مستوى الراشد (كابلن، 1998، 200 - 296).

فيما يرى (بياجيه) أن مرحلة العمليات الصورية هي آخر مراحل النمو المعرفي، وكل ما يحدث بعد ذلك هو بلورة واستقرار هذه العمليات، ومعنى ذلك أن الأفراد بعد تجاوزهم البلوغ يصبحون أكثر تعودا على استخدام العمليات الصورية وخاصة في المجالات التي ترتبط بالتخصص المهني والأكاديمي (أبو حطب، صادق، 1990، 406).

يكتمل في هذه المرحلة من التكوين العقلي للفرد بصفة عامة، فينمو الذكاء وهو القدرة العقلية الفطرية العامة نموا مطردا، وتميل معظم الدراسات إلى أن الذكاء يتوقف في سن بين السادسة عشر والثامنة عشر، وهذا معناه أن الذكاء يصل إلى حده الأعلى خلال مرحلة المراهقة كما تتميز هذه المرحلة بظهور القدرات الخاصة مثل القدرة الموسيقية أو الميكانيكية أو الفنية... وترتبط هذه القدرات بدورها بنجاح الفرد في مهن معينة أو أنواع من الدراسة ونحو ذلك، من ميادين النشاط التي تعتمد على توافر قدرات خاصة محددة عند الفرد (محمود، 1981، 35).

كما تكتمل البنيات الفكرية مثل المكان والزمان إذ يفقدا طابعهما المحدود ويصبحا مفاهيم مجردة الفكر في تحرر مستمر عن الواقع والحدود العملية التطبيقية" أصبح المراهق يفكر خارج حدود الحاضر ويحضر بنفسه نظريات لكافة الأشياء، بالمقابل الطفل لا يفكر إلا أثناء الفعل الراهن ولا يحضر نظريات" (ميموني، 2010، 90).

تنشأ لدى المراهق مهارات متمايزة عن الآخرين حيث يساهم العمر في اكتشافها ونضجها لكن سرعان ما ينزوي لعدم كفاءة هذه المهارات وشعوره بأنه أقل أهمية عن الآخرين، ويميل إلى الانطواء على ذاته خاصة إذا كان المجتمع يعتبره ما يزال صغيرا (DOROTHY,1972,47).

كما تصبح القدرات العقلية أكثر تعبيرا ودقة من ذي قبل، وتبدأ قدرات المراهق بالتمايز حيث تزداد القدرة على التحصيل واكتساب المهارات والمعلومات، وما يميز التعليم في هذه الفترة أنه يبني على أساس منطقي، وكذلك تتضح قدرة المراهق على نقد ما يقرأ وتزداد قدرته على الانتباه لفترات أطول مما يمكنه من استيعاب مشكلات كبيرة، وهو كذلك يصبح قادر على التعامل مع مفاهيم اجتماعية مثل الخير والفضيلة والعدالة الديمقراطية والحرية...إلخ وكذلك يستطيع المراهق أن يطور مفاهيم المواطنة الصالحة والمفاهيم الأخلاقية المختلفة ويكون قد بدء بوضع تصور عن مهنة المستقبل وتبرز اهتمامات المراهق في نهاية هذه المرحلة بالقراءات الفلسفية الفكرية والأدبية، ويمتلك المراهق القدرة على المناقشة المنطقية وتقبل آراء الآخرين ومحاولة إقناعهم (غباري، أبو شعيرة، 2015، 238).

4-4. النمو الاجتماعي:

ترتبط التغييرات الاجتماعية للمراهق بالتنشئة الاجتماعية السوية في مراحله العمرية السابقة، فينشأ متوافق مع جماعته سواء داخل الأسرة أو خارجها، حيث يكتسب السلوك الاجتماعي من خلال تعامله وتفاعله مع مجتمعه، كلما اتسعت دائرة معارفه، فيتعرض للكثير من المواقف الاجتماعية التي تتوجب عليه الاستجابة بها بشكل مناسب، فيركز لديه النمو الاجتماعي تدريجيا من خلال تجاربه الشخصية.

في هذا الإطار، نرى أنه يغلب على السلوك الاجتماعي للمراهق طابع التأثر بالجماعة والإعجاب بالبارزين فيها وتقليدهم وتصبح جماعة الرفاق مصدر القوانين السلوكية العامة كما تشيع بين المراهقين في هذه المرحلة ظاهرة استخدام لغة خاصة بأعضاء جماعة الرفاق أو جماعة الأصدقاء ويحرص هذا الجزء من الاعتزاز بالجماعة أو الشلة وحرصهم على الاستقلال النفسي على الكبار، كما تشتد المشاجرات بينهم ويصبح الصديق الجيد هو من يكتم الأسرار، وتعتبر آراء الآخرين في المراهقين مهمة جدا لديهم (العطوي، دس، 41).

فمع ظهور النمو الجنسي يودع المراهق عالمه العائلي الودود وعلاقاته القديمة، كما يقطع مفاهيمه ومعتقداته ومشاعره ورغباته ومزاجه وآليات دفاعه ضد القلق، طريقته في التفكير والحب هذه هي سلسلة الوداع التي يلفظها المراهق بسهولة إلى حد ما عندما يتظاهر برفقة الطفولة حيث يميل للاكتئاب (Clerget1999,16).

يميل المراهق في هذه المرحلة إلى الجنس الآخر ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ونشاطه ويحاول أن يجذب انتباه الجنس الآخر، هو أحد مظاهر البلوغ الذي يلاحظ الانجذاب بين الفتى والفتاة بل يحصل انزعاج متبادل بينهما، ثم يظهر الانجذاب بشكل مقنع بالإمكان كشفه في الأحلام والقراءات، وكون الشحنات الغريزية لا يمكن إشباعها لأنها تصطدم بالضغوط الاجتماعية والموانع الأخلاقية (سليم، 2002، 403).

تتسع دائرة التفاعل الاجتماعي فتتسع دائرة نشاطه الاجتماعي، ويدرك حقوقه وحياته ويتخفف من أنانيته ويقترب سلوكه من معايير الناس ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعية، يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين، والتعرف على آثار تفاعله مع الآخرين، فينفذ إلى أعماق السلوك، ويعمل على الملائمة بين الناس وبين نفسه (زيدان، 1996، 160).

في هذا السياق، يقيس المراهقون وضعهم الاجتماعي بقدرتهم على تكوين صداقات مع أقرانهم ولقد تناولت الكثير من الدراسات حول من هم أصدقائهم وكيف يتم اختيارهم، ولقد وجدت

الدراسات أن البيئة تحدد خيارات الصداقة بمعنى عامل القرب وقد انتهت إلى أن حاجة المراهق للصداقة لتلبية حاجاته العاطفية (LUELLA& IRAMA,1970,359-361).

باكتمال نمو المراهق العقلي وملكة النقد، يتوقف من تقبل الأفكار، والمبادئ التي يقدمها له الأولياء فيتميز برفضه ومخالفته أو معاداته لبعض أفراد أسرته والمجتمع عموما لذا نراه مهموما حزينا، حيث يظهر حزنه للآخرين.

تتسم هذه المرحلة بأكبر مقدار من النزاع بين الأولياء والمراهقين، حيث تجده يسعى إلى مقاومة كل نوع من أنواع السلطة، وكلما تبوء مقاومته بالفشل، يزداد عناده وقد يلجأ إلى الانسحاب والعصيان وحتمية هذا التصرف هو إزعاج الآخرين (براهيمي، دس، 09 - 10).

تتميز هذه المرحلة بأنها مرحلة يقظة دينية ويزيد اهتمام المراهق بالأمور الدينية، كما يعكف على ممارسة العبادات بشكل جيد وجدي، وقد يظهر الشك الديني لدى بعض المراهقين وهو أشـــد عند الذكور منه عند الإناث، وهو أقل حدوث لدى أبناء الأســـر تهتم بأمور الدين (الشافعي، 2009، 35).

مما سبق، فإننا نرى مدى أهمية كل مستوى من مستويات النمو، ومدى تأثير كل مستوى على الآخر، حيث نجد أن النمو الجسمي يؤثر تأثيرا بالغا على الجانب الانفعالي بحيث يزيد لدى المراهق الحساسية وسرعة التهيج، بالإضافة إلى الجانب الاجتماعي بحيث ينخرط في عالم الكبار نتيجة التغيرات الجسمية وهكذا، فمستويات النمو تتم وبشكل متواز وتتظافر فيما بينها لتشكيل المراهق الذي في طريقه للرشد.

5- الحاجات الإرشادية في المراهقة:

تتطلب كل مرحلة من مراحل النمو حاجات معينة وجب على وسائط التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة ...) معرفتها ومحاولة تلبيتها سنذكرها فيما يلي:

- **الحاجة إلى الاستقلالية:** يعمل المراهق على التخلص من قيود الأهل والاعتماد على النفس، وهذا ما نراه أو نلاحظه عندما يريد ويطلب غرفة خاصة به دون أن يشارك، كما نجده كذلك يكره زيارة أهله له في المدرسة لأنها دليل على الوصاية عليه ويحرص على

أن يظهر تعلقه الشديد بأسرته واعتماده عليها، فالمراهق في هذه المرحلة يحتاج إلى استقرار عاطفي ومادي والاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات التي تتعلق به، وذلك نتيجة لأتساع عالمه وخبراته وتجاربه وتعدد أصدقائه. (دبراسو، 2017، 06)

- **الحاجة للأمن:** وتتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، والحاجة بالشعور إلى الأمن الداخلي الحاجة للحماية عند الحرمان من إشباع الدوافع والحاجة للمساعدة في حل المشكلات الشخصية.
- **الحاجة إلى حب القبول:** وتتضمن الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، والحاجة إلى الأصدقاء والشعبية والحاجة للانتماء إلى الجماعات والحاجة إلى إسعاد الآخرين، وهذا من شأنه أن يجعل المراهق أكثر فعالية وإنتاجية لصالح جماعته.
- **الحاجة إلى مكانة الذات:** وتتضمن الحاجة إلى الانتماء للجماعة، الرفاق، الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، الحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة والاعتراف من الآخرين، وكذا التقبل والحاجة إلى النجاح الاجتماعي والقيادة (حيمود، 2010، 53).

وقد تم تقسيم الحاجات حسب أنواع الإرشاد:

✓ **حاجات نمائية:**

وتتمثل في حاجته إلى فهم الذات ومعرفة الإمكانيات الفردية واستغلالها إلى أقصى درجة بإشباع حاجاته حسب الإمكانية ومن بين هذه الحاجات النمائية نستعرض مايلي:

- من الأفضل أن توضع للمراهق حدودا مرنة لتصرفاته، ليجد مجالا للتحدث عن آلامه وآماله وطموحاته بكل صراحة وإيجابية.
- إذا حاز المراهق احترام الكبير وتقديره يدفعه ذلك إلى احترام كلمته وعدم استعمال أسلوب القسوة والعنف فهذا يؤدي إلى التشبث برأيه.
- أن تعاملهم باستقلال وليس رهنا لأوامر الكبار ليصبح قادرا على الاعتماد على نفسه.

✓ **حاجات وقائية:** وتتمثل في:

- توفير الظروف الصحية البعيدة عن التوتر والمشاكل وذلك من خلال توفير الجو الذي يحقق الصحة النفسية.
- توثيق صلة المدرسة بالأسرة حتى يتمكن التعرف أولا بأول على أحوال التلميذ ودرء ما يمكن أن يقع فيه.
- إعطاء أهمية للفروق الفردية، فالأنثى تستجيب لأساليب والذكر يستجيب لأساليب أخرى بالإضافة إلى تنمية القدرات المشتركة وتعزيزها.
- أن يكون المناخ المدرسي إيجابيا يسمح بدرجة من التفاعل وذلك من خلال تأكيد الثقة بين جيل الكبار والمسؤولين بالمدرسة وبين التلاميذ، وأن يسود المناخ المدرسي روح التعاون والتآلف، وأن يدرك كل فرد فيه أن له دورا فاعلا داخل المدرسة.
- الاهتمام بالأنشطة المدرسية وضرورة أن يمارس كل تلميذ النشاط الذي يناسبه فللرياضة دور مهم، حيث أن الرياضة تمتص العصبية الزائدة وتنمي روح الفريق ومشاعر التسامح والسيطرة على الذات، ونبذ الفوضى.

✓ **حاجات علاجية:** وتتمثل في:

- اشتراك أكثر من جهة بحث المشكلة.
- الإلمام بجميع جوانب المشكلة قبل إصدار حكم بشأنها.
- تعاون كل من يعنيهم الأمر (معلم ـ مدير ـ مشرف اجتماعي، الولي.....) لحل هذه المشكلة وتقديم الرعاية والمساندة (أمزيان، 2007، 69 – 70).

مما سبق، يتبين أن للمراهق عدة حاجات منها الحاجة للأمن وأخرى للاطمئنان، وأهم الحاجات التي يحتاجها المراهق في هذه المرحلة الحاجة إلى تحقيق وتأكيد ذاته واكتسابه دوره الاجتماعي المناسب له، ووجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية توفر وتسهل للمراهق اكتشاف ذاته وتفهم حاجاته في هذه المرحلة وإذا لم تلب هذه الحاجات فسيتورط المراهق في العديد من المشكلات.

6- مشكلات المراهق:

كما وضحنا سابقا فالمراهق يعاني مرحلة تشوش واضطراب وقد تساهم المعاملات الخاطئة من قبل البيئة المحيطة في جملة من المشكلات نذكر أهمها:

6-1. المشكلات النفسية:

ويقصد بها أي اضطراب نفسي يؤثر على التوازن النفسي للفرد مثل: الشعور بالقلق والإحباط والخذلان والخوف من المستقبل، وممارسة العنف النفسي ضد الفرد داخل إطار الأسرة والمدرسة والمجتمع مثل الإيذاء اللفظي والعاطفي وتصرفات العزل أو السيطرة والتحكم أو الإكراه أو التهديد والوعيد الجسدي، كما يعاني من الاغتراب النفسي وهو ظاهرة أصبحت مشكلة خلقت حاجزا بين الشاب ونفسه وأسرته، وأشارت الدراسات والبحوث أن الاغتراب والعزلة، أثر على تحصيلهم العلمي وسلوكاتهم (طراونة، دس، 09).

6-2. المشكلات الاجتماعية:

وتتمثل فيما يلي:

تناول المخدرات: قد يلجأ المراهق إليها في الأول بدافع الفضول، ثم بعد ذلك يستعملها كوسيلة للهروب من المشاكل التي يعيشها وغير ذلك من الدوافع.

الانتحار: الانتحار يكثر خاصة عند الفتيات والقيام بهذا الفعل، يتم عن طريق تناول الأدوية أو يأخذ أشكالا أخرى.

الانحرافات الجنسية: وهي شائعة في مرحلة المراهقة وهي تعبر عن عدة دلالات لجلب الاهتمام أو تغير غير مضبوط لجنسية لم تستقر بعد، أو هي فقط إرضاء نزوة محض (مزياني، 2018، 171).

الجنوح: وهي ظاهرة اجتماعية لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات فهو بحد ذاته وهو من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الأسرة والمدرسة والمجتمع، مما يستوجب التدخل للوقاية والعلاج لما يسببه من اجتراء على الأخلاق أو رغبة في الانتقام.

ويـدخل تحـت مشـكلة جنـوح الأحـداث كـل مـا يقـوم بـه مـن أحـداث: مـن سـرقة وتـدخين وكـذب مرضـي وتخريـب وشـغب والاعتـداء علـى الأمـن وعلـى الممتلكـات العامـة أو الخاصـة والهـروب مـن المدرسـة والفشـل الدراسـي، وكثيـرا مـا يكـون رد فعـل لمـا تعـرض لـه المراهـق مـن ضـغط لا مبـرر لـه أيـام طفولتـه فهـو بإقدامـه علـى الجنـوح، ويـرى أنـه قـد اقتص ممن حاولوا حرمانه طفولته (سعيد، 2003، 38 – 39).

نتيجة عدم وجود جهات رسمية تتكفل بهؤلاء المراهقين المارين بتغييرات هائلة، فيجب التكفل الأمثل بشبابنا للبحث عن ذواتهم ومساعدتهم مستقبلهم الدراسي والمهني لتجاوز هذه المرحلة بأقل ضرر.

– خلاصة الفصل:

يعد المراهقون الفئة الأكثر انتشارا في مجتمعاتنا، ولكن نرى أن الكثير منهم يعيش حالة من الضياع والتشتت نظرا للظروف الأسرية والاقتصادية الحالية، فقد ألقي على عاتقنا دراسة وفهم احتياجاتهم، لذا فقد وجب على الجهات المسؤولة توفير برامج نمائية ووقائية وعلاجية لتحقيق الصحة النفسية لهم.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

1. منهج الدراسة

2. الدراسة الاستطلاعية

3. مجتمع وعينة الدراسة

4. أدوات الدراسة

5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

6. الأساليب الإحصائية

- خلاصة الفصل

- تمهيد

تعتمد صحة ودقة النتائج التي يتحصل عليها الباحث على تحري الموضوعية في اتباع إجراءاته المنهجية والأساليب الإحصائية المستخدمة في دراسة الموضوع، لهذا تم تتبع خطوات البحث العلمي بغرض الوصول إلى نتائج يمكن الركون إليها.

وعلى هذا الأساس، نتطرق في هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المنهجية للدراسة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة وفرضياتها التي نعمل على الكشف عن مدى تحققها، ثم نتناول الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وإجراءاتها وأهم نتائجها، لنعرض بعد ذلك مجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، لنبيّن في الأخير الأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل البيانات المحصل عليها.

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه: أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة والهادفة للكشف عن حقيقة الظاهرة المدروسة (عبيدات وآخرون، 1999 ،35).

كما يعرف المنهج في البحث العلمي بأنه " أسلوب التفكير والعمل الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة " (عليان وغنيم،2000، 33).

و" تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه " (بوحوش والذنيبات،1995، 92).

وقد تم اتباع المنهج التجريبي في هذه الدراسة الذي " لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة، بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها " (عليان وغنيم،2000، 50).

ويعد البحث التجريبي حسب مراد وهادي (2002) أدق أنواع البحوث العلمية التي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين متغيرين: أحدهما المستقل والآخر التابع من خلال التجربة وأكفئها في التوصل إلى نتائج دقيقة يمكن الوثوق بها (الخرابشة،2012، 87).

وعلى هذا الأساس، ففي المنهج التجريبي تتم السيطرة على المتغيرات ويتحقق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر، حيث تسمى المجموعة الأولى بالمجموعة التجريبية، وتسمى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة (بن هويمل، 1434/1433، 07).

وبالنظر إلى موضوع الدراسة التي تهدف إلى التعرف على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح في تنمية الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باستخدام المنهج التجريبي الذي يسعى إلى الكشف عن العلاقة السببية بين متغيرات الموقف التجريبي، فقد تضمنت الدراسة متغيرين أساسيين هما:

المتغير المستقل: وهو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة (العساف، 1995 ،302)، ويتمثل في هذه الدراسة في البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح.

المتغير التابع: وهو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها (العساف، 1995 302)، والمتمثل في الهوية.

التصميم التجريبي للدراسة: تم اختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين في الدراسة الحالية إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع قياسين (قبلي – بعدي)، إذ تم تطبيق القياس القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم إخضاع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي الانتقائي) دون المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من البرنامج تم قياس الفروق بين استجابات أعضاء المجموعتين في المتغير التابع (الهوية).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة في البحث ولها دور كبير في تجنب بعض العوائق التي يمكن أن تواجه الباحث في تطبيقه للدراسة الأساسية (أبو علام،2004، 87)، إذ تعد " أساسا

جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث " (مختار، 1995 ،48).

لذلك تم القيام بدراسة استطلاعية قبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية لتحقيق جملة من الأهداف.

2-1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في البحث العلمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفرضيات التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (إبراهيم، 2000 38).

وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة والتعرف أكثر على أهم الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ بصفة عامة وتلاميذ المرحلة الثانوية بصفة خاصة فيما يتعلق بتحقيق هويتهم الشخصية.
- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية المعد في هذه الدراسة والتأكد من خصائصه السيكومترية تمهيدا لتطبيقه في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي فيما يتعلق بتنمية هوياتهم، لأخذها بعين الاعتبار عند بناء البرنامج الإرشادي وتصميمه.
- التعامل المباشر مع العينة المستهدفة، والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث.
- استكشاف أهم المعيقات والنقائص التي يمكن مصادفتها في ميدان الدراسة للعمل على تفاديها خلال إجراء الدراسة الأساسية.
- تحديد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة.

2-2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق الأهداف السابقة قمنا باتباع الإجراءات التالية:

- الاتصال بمركز التوجيه المدرسي والمهني لولاية الوادي للحصول على بعض المعطيات والإحصائيات الخاصة بتمدرس تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي لحصر مجتمع الدراسة وعينتها.
- تطبيق مقياس الهوية على العينة الاستطلاعية وحساب خصائصه السيكومترية.
- تحديد الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي فيما يتعلق بتنمية هوياتهم لأخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرنامج الإرشادي.
- عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء وإجراء التعديلات الضرورية بناء على نتائج التحكيم.

2-3. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية في مجموعة من ثانويات مدينة الوادي، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تعميق المعرفة بموضوع الدراسة والتعرف على أهمية البحث، واستكشاف أهم الحاجات الإرشادية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي الحاصلين على درجة منخفضة في مقياس الهوية المعد من قبل الباحثة.
- التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطي الثقة لاستخدامها.
- تحديد ميدان الدراسة وعينتها والتعرف المباشر على مدى تجاوب أفراد العينة مع إجراءات البحث.
- وضع خطة تطبيق الدراسة الأساسية تتضمن: البرمجة الزمنية، مكان تنفيذ الجلسات الإرشادية، الوسائل المادية اللازمة، ميزانية البرنامج...

3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

3-1. مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببلدية الوادي للسنة الدراسية 2020-2021 والبالغ عددهم 1681تلميذا، حيث يبلغ عدد الإناث 1021بنسبة 60.73% في حين يبلغ عدد الذكور 660 بنسبة 39.26%، يتوزعون على 08 ثانويات.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم تحديد مجتمع الدراسة استنادا إلى جملة من الاعتبارات أهمها:

- تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي، لأن السنة الأولى ثانوي تعد أول سنة يقضيها التلميذ في الثانوية وقد يعاني الطالب من بعض المشكلات المدرسية وأما السنة الثالثة ثانوي (الباكالوريا) فتعتبر سنة نهائية تستحوذ على كل اهتمام الطالب ولا تترك له المجال الكافي للاستجابة لإجراءات البحث.
- قلة التدخلات الإرشادية الموجهة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث نجدها من الفئات المهمشة، إذ يركز غالبا نشاط مستشار التوجيه المدرسي والمهني على تلاميذ السنة الأولى ثانوي باعتبارهم مقبلين على التوجيه، وكذا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لتخفيف الضغط والقلق بشأن اجتياز امتحان شهادة الباكالوريا.

وعلى هذا الأساس، تم تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد " بوصبيع صالح عبد المجيد " التي تضم ستة أقسام للسنة الثانية ثانوي بمجموع 140 تلميذا وتلميذة، حيث ضم قسمين آداب وفلسفة وأربعة أقسام علوم تجريبية، علما أنه تم اختيار ثانوية " بوصبيع عبد المجيد" من بين ثانويات مدينة الوادي نظرا لعدة اعتبارات أهمها:

- تضم المؤسسة تلاميذ من أحياء سكنية متباعدة نسبيا، مما يسمح بتمثيل جيد لمجتمع الدراسة.
- موقع الثانوية بوسط المدينة وقربها من عدة مؤسسات تكوينية وترفيهية (الجامعة، مركز التكوين المهني، القاعة المتعددة الرياضات...)، مما يسمح للتلاميذ بالقيام بأنشطة البرنامج بصورة أفضل.

- وجود التسهيلات الضرورية لإجراء الدراسة، مما يتيح لها الاتصال بأفراد العينة ومتابعة إجراءات البحث بشكل سلس، خاصة مع طول فترة التطبيق الميداني.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم الاقتصار على مؤسسة واحدة من أجل توحيد الظروف الفيزيقية والمادية التي تجري فيها التجربة، والعمل على تحقيق الضبط الذي يتطلبه المنهج التجريبي بالإضافة إلى أن اختيار أفراد من عدة مدارس وتجميعهم خارج مؤسساتهم الأصلية غير متاح من الناحية العملية.

3-2. عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

تكونت عينة الدراسة من 28 تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد "بوصبيع صالح عبد المجيد" بمدينة الوادي، موزعة بالتساوي وبطريقة عشوائية بين مجموعتين: تجريبية (14 تلميذا)، وضابطة (14 تلميذا)، تم سحب هذه العينة وفقا للخطوات التالية:

- تطبيق مقياس الهوية قبليا على جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بالمؤسسة بطريقة جماعية لكل قسم، مع التأكد من الإجابة على جميع الفقرات بالنسبة لكل تلميذ لتجنب إلغاء بعض الاستمارات.
- بعد استبعاد الاستمارات الخاصة بالتلاميذ المعيدين، تم تصحيح الاستمارات المتحصل عليها وتفريغها وترتيب النتائج من أعلى درجة إلى أقل درجة، ومن ثم سحب عينة قوامها 28 تلميذا منهم 22 أنثى و06 ذكور ممن حصلوا على أدنى الدرجات في مقياس الهوية (الارباعي الأدنى 33%).
- تقسيم العينة المتحصل عليها بالتساوي إلى مجموعتين متماثلتين عن طريق المزاوجة بين الأفراد وفقا لدرجاتهم على مقياس الهوية، وتوزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية (14تلميذا) وضابطة (14تلميذا).

4-أدوات الدراسة:

سعيا لتوفير أكبر قدر ممكن من الموضوعية والدقة والوصول إلى نتائج تتمتع بدرجة مناسبة من اليقين العلمي، يحتاج الباحث إلى أدوات لها صلاحية لجمع البيانات الضرورية لدراسته

وتختلف تلك الأدوات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة والأهداف المتوخاة منها، وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومتغيراتها (البرنامج الإرشادي ـ الهوية) فقد تضمنت الدراسة الأدوات التالية:

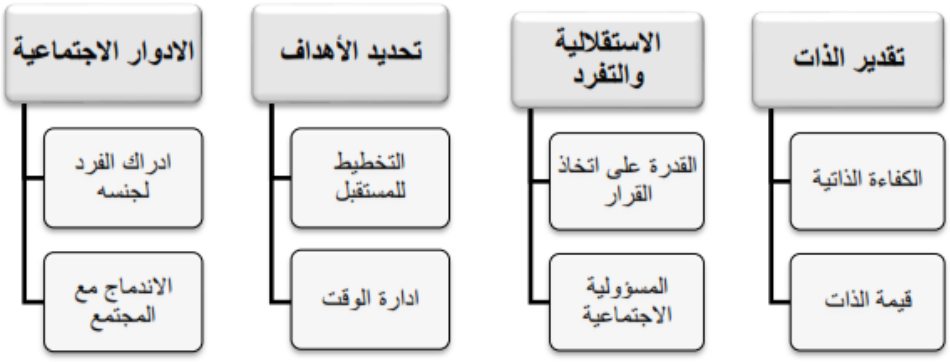
- مقياس الهوية، من إعداد الباحثة.
- البرنامج الارشادي الانتقائي لتنمية الهوية، من إعداد الباحثة.
- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.
- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة للهوارنة.

4-1. مقياس الهوية:

4-1.1. وصف المقياس:

لقياس الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تم الاعتماد على مقياس الهوية الموجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي والذي تم إعداده بإتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: والمتمثل في جمع البيانات قصد قياس الهوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- تحديد التعريف الإجرائي للهوية من خلال الاطلاع على التراث النظري حول هذا الموضوع ومحاولة ضبط مختلف الأبعاد والمؤشرات التي يتضمنها.
- الاطلاع على بعض مقاييس الهوية الموجهة لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- صياغة صورة أولية للمقياس تتكون من47 فقرة مصاغة بطريقة ايجابية وسلبية (ملحق رقم01) موزعة على أربعة أبعاد تمثل أبعاد الهوية، مقسمة بدورها إلى ثمانية مؤشرات بواقع مؤشرين اثنين لكل بعد، والشكل الموالي يوضح ذلك:



شكل رقم (02): يوضح أبعاد ومؤشرات مقياس الهوية

4-1.1. الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية:

بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية المكونة من 47 بندا على عينة استطلاعية قوامها 247 تلميذا لها نفس مواصفات عينة الدراسة الأساسية، تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس المعدل بحساب صدقه وثباته (ملحق رقم02).

الصدق: لحساب صدق المقياس تم الاعتماد على طريقتين هما:

1. الصدق الظاهري:

يؤكد (ستانلي) و(هوكنز) أن اتفاق المحكمين يعد نوعا من الصدق الظاهري (Stanly&Hopkins, 1979, 104)، كما أكد (Ebel)على أن أحسن وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري، هي قيام عدد من المختصين لتقرير مدى تحقيق الصفة المراد قياسها (Ebel, 1972, 555)، وعليه تم عرض المقياس محل البحث على (04) أساتذة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في جامعات جزائرية وعربية وطلب منهم إبداء آرائهم في صلاحية مفردات الأداة لقياس الهوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبناء على ذلك تم تعديل الصياغات اللغوية لبعض الفقرات.

2. صدق الاتساق الداخلي للمفردات:

يمكن التحقق من مؤشرات الصدق البنائي للمقياس باتباع أسلوب فاعلية المفردات أي مدى ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وما بين كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك معامل الارتباط ما بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لأبعاده باستخدام معامل الارتباط بيرسون. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (2): يوضح قيم معاملات الارتباط بيرسون ما بين المقياس الكلي وما بين أبعاده (ن=247)

المقياس وأبعاده	الاستقلالية والتفرد	تحديد الأهداف	الأدوار الاجتماعية	الهوية الكلية
تقدير الذات	**0.829	**0.826	**0.820	**0.849
الاستقلالية والتفرد	1	**0.982	**0.978	**0.991
تحديد الأهداف		1	**0.981	**0.992
الأدوار الاجتماعية			1	**0.995

** دال إحصائياً عند مستوى (0.001)

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق والخاصة بالاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الهوية وهي بعد تقدير الذات، والاستقلالية والتفرد، وتحديد الأهداف، والأدوار الاجتماعية أن قيم معاملات الارتباط (بيرسون) كانت مرتفعة، مما يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

جدول (3): يوضح الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لأبعاد مقياس الهوية (ن=247).

تقدير الذات			الاستقلالية والتفرد			تحديد الأهداف			الأدوار الاجتماعية		
م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة
1	0.05	غ.دالة	13	0.71	0.01	27	0.95	0.01	36	0.95	0.01
2	0.08	غ.دالة	14	0.79	0.01	28	0.93	0.01	37	0.95	0.01
3	0.29	0.01	15	0.78	0.01	29	0.95	0.01	38	0.96	0.01
4	0.33	0.01	16	0.80	0.01	30	0.93	0.01	39	0.96	0.01
5	0.44	0.01	17	0.84	0.01	31	0.93	0.01	40	0.97	0.01
6	0.51	0.01	18	0.86	0.01	32	0.94	0.01	41	0.97	0.01
7	0.53	0.01	19	0.93	0.01	33	0.95	0.01	42	0.96	0.01
8	0.54	0.01	20	0.91	0.01	34	0.96	0.01	43	0.97	0.01
9	0.56	0.01	21	0.89	0.01	35	0.95	0.01	44	0.97	0.01
10	0.59	0.01	22	0.91	0.01				45	0.97	0.01
11	0.69	0.01	23	0.85	0.01				46	0.97	0.01
12	0.67	0.01	24	0.92	0.01				47	0.98	0.01
			25	0.91	0.01						
			26	0.91	0.01						

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق والخاصة بالاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الهوية وهي: بعد تقدير الذات، والاستقلالية والتفرد، وتحديد الأهداف، والأدوار الاجتماعية مع المؤشرات المكونة لهم، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط بيرسون مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (0.001) ماعدا المفردتين (1) و (2) من بعد تقدير الذات واللتان كانتا غير دالتين وبالتالي تم حذفهما من المقياس، أما بقية القيم كلها جاءت دالة عند مستوى (0.001)، مما يدل على أن مؤشرات أبعاد المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

جدول (4): يوضح الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط لبيرسون لمفردات مقياس الهوية الكلي (ن=247).

الهوية الكلية										
م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة	م	ر	الدلالة
1	0.17-	0.01	13	0.68	0.01	25	0.91	0.01	37	0.95	0.01
2	0.04	غ.دالة	14	0.79	0.01	26	0.90	0.01	38	0.95	0.01
3	0.08	غ.دالة	15	0.77	0.01	27	0.94	0.01	39	0.95	0.01
4	0.20	0.01	16	0.80	0.01	28	0.93	0.01	40	0.97	0.01
5	0.29	0.01	17	0.83	0.01	29	0.94	0.01	41	0.97	0.01
6	0.37	0.01	18	0.85	0.01	30	0.92	0.01	42	0.95	0.01
7	0.46	0.01	19	0.94	0.01	31	0.92	0.01	43	0.97	0.01
8	0.50	0.01	20	0.91	0.01	32	0.93	0.01	44	0.97	0.01
9	0.51	0.01	21	0.88	0.01	33	0.94	0.01	45	0.96	0.01
10	0.57	0.01	22	0.91	0.01	34	0.95	0.01	46	0.96	0.01
11	0.64	0.01	23	0.88	0.01	35	0.95	0.01	47	0.97	0.01
12	0.63	0.01	24	0.91	0.01	36	0.94	0.01			

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق والخاصة بالاتساق الداخلي من قيم معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس الهوية وكل المؤشرات المكونة للأبعاد الطائفية الأربعة أنها قيم معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، ماعدا المفردتين (2) و (3) اللتان كانتا غير دالتين إحصائياً، بالإضافة لقيمة المفردة (1) والتي كانت ضعيفة وسالبة

وعليه تم حذف هذه المفردات من مقياس الهوية الكلي، أما بقية القيم كلها جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)، مما يدل على أن المؤشرات المكونة للمقياس الكلي تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثانياً. التحقق من الثبات:

وللتحقق من الشرط الثاني من شروط الأداة الجيدة وهو معامل ثبات المقياس استخدمت الباحثة أسلوب ثبات الاتساق الداخلي، بعد تطبيق مقياس الهوية على عينة التقنين المكونة من (247 تلميذا وتلميذة)، بغرض التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان– وبراون، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول (5): يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة التقنين (ن=247)

المقياس وأبعاده	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان–براون
تقدير الذات	0.726	0.689
الاستقلالية والتفرد	0.971	0.970
تحديد الأهداف	0.984	0.982
الأدوار الاجتماعية	0.993	0.993
الهوية الكلية	0.988	0.988

يتبين من خلال الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي المحسوبة وقعت في مدى يتراوح من 0.726 إلى0.993، مما يشير إلى مؤشرات ثبات قوية سواء لمقياس الهوية ككل أو أبعاده الأربعة (DeVellis,2012,109-110)، كما تشير كذلك قيم مؤشرات قيم معامل سبيرمان–وبراون والتي تراوحت ما بين 0.689 إلى 0.993 إلى مؤشرات ثبات قوية سواء لمقياس الهوية ككل أو أبعاده الأربعة.

ثالثاً. التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي:

أسفر التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهوية بعد توصيف وافتراض أربع نماذج نظرية متنافسة للتحقق من بين أي النماذج التي تلائم النموذج القياسي للمقياس، ومن خلال الاستعانة بحزمة Amos (v26) لنموذج القياس لمقياس الهوية وأبعاده ومؤشرات المطابقة Fit indices

تم تقدير البارامترات بطريقة الأرجحية العظمى (ML)، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المرتبطة، والتحليل العاملي التوكيدي الهرمي من الدرجة الثانية والتحليل العاملي التوكيدي الأحادي، وأخيرا التحليل العاملي التوكيدي الثنائي والتي تم تنظيمها في الجداول التالية:

جدول (6): يوضح مؤشرات الملائمة (المطابقة) للتحليل العاملي التوكيدي للنماذج المتنافسة.

النماذج المتنافسة	X2/df	CFI	RMSEA	AIC
نموذج العوامل المرتبطة	1.980	0.948	0.063	*النموذج المفترض: 2050.179 النموذج المشبع: 2068.000 النموذج المستقل:17999.65
نموذج العامل الأحادي	**.**0492	944**0.**	65**0.0**	النموذج المفترض: 2112.488 النموذج المشبع: 2068.000 النموذج المستقل: 17999.65
نموذج للعامل الهرمي	1.977	0.948	0.063	النموذج المفترض: 2047.442 النموذج المشبع: 2068.000 النموذج المستقل:17999.65
النموذج الثنائي	1.791	0.96	0.057	النموذج المفترض: 1888.956 النموذج المشبع: 2068.000 النموذج المستقل:17999.65

يتضح من خلال الجدول (6) الذي يعرض أهم مؤشرات المطابقة للنماذج الأربعة المتنافسة والتي افترضناها للمقياس، حيث يظهر أن مؤشرات المطابقة للنموذج العاملي الثنائي هي التي تفوقت على بقية مؤشرات النماذج المتنافسة، وبالتالي فإن نموذج القياس المناسب لمقياس الهوية والذي تم بناؤه اعتمادا على نظرية "اريكسون"، هو النموذج الثنائي (Bifactor model)، أي أن مقياس الهوية هو عبارة عن عامل عام وأربعة عوامل طائفية مكونة له، وبالرغم أنه يمكننا اعتباره مقياسا متعدد الأبعاد إلا أن هذه النتيجة قد تسمح لنا باستخدام الدرجة الكلية لمقياس الهوية في أي تحليل يقيس هذا المتغير، والجدول التالي يوضح أهم مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لمقياس الهوية.

وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج (المستهلكة من قبل النموذج)، تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والمعروفة بمؤشرات جودة المطابقة.

جدول (7): يوضح مؤشرات المطابقة للنموذج العاملي التوكيدي الثنائي لمقياس الهوية

مسمى مؤشر المطابقة	قيمته في الدراسة	معيار الحكم على جودة المطابقة
مربع كاي النسبي **x2/df**	1.791	المدى المقبول من 1–2 أو1–3
الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ المعياري**RMSEA**	0.057	أكبر من 0.08 إلى 0.1 مقبول يساوي أو أقل من 0.08 جيد
مؤشر المطابقة المقارن **CFI**	0.960	يساوي أو أكبر من 0.8 مطابقة مقبولة يساوي أو أكبر من 0.9 مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة التزايدي **IFI**	0.960	
مؤشر توكر لويس **TLI**	0.954	
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	0.914	
مؤشر المطابقة النسبي **RFI**	0.901	
مؤشر المطابقة المعياري **PNFI**	0.792	أكبر من 0.6 مطابقة جيدة
مؤشر المطابقة المقارن**PCFI**	**0.832**	
النسبة الاقتصادية **PRATIO**	0.867	
محك المعلومات لا كيك **AIC**	النموذج المفترض: 1888.956 النموذج المشبع: 2068.000 النموذج المستقل:17999.651	قيمة النموذج المقترح يجب أن تكون أقل من قيمة النموذج المستقل

جدول من انجاز الباحثة اعتماداً على:

(Hooper,D et al,2008 :53-60) (james L.Arbuckle,2011 :601-616)

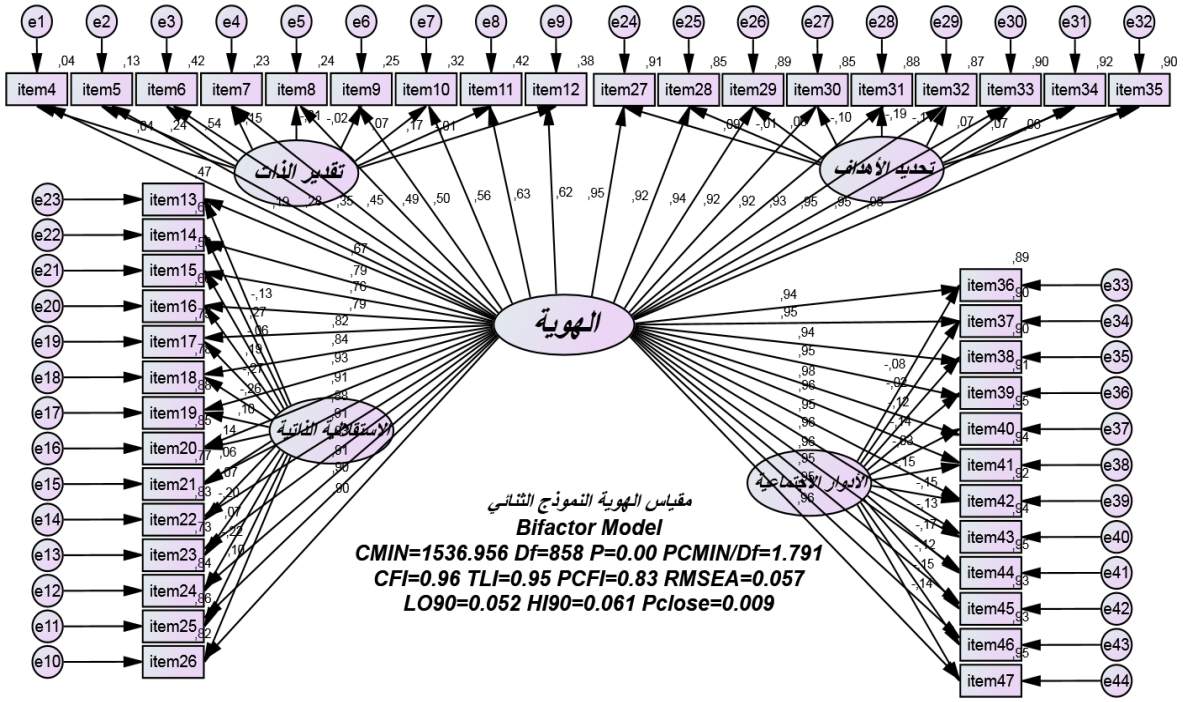
و(تيغزة،2011: 101–277).

يتضح من خلال الجدول (7) أن جميع مؤشرات المطابقة احترمت مستويات المحكات التي تتطلبها جودة المطابقة للنموذج الثنائي، وفي هذا السياق نجد أن مربع كاي النسبي x^2/df أقل من قيمة المحك 2؛ والجذر التربيعي لمتوسط الخطأ المعياري RMSEA الذي كانت قيمته 0.057، وهي قيمة جيدة؛ ومؤشر المطابقة المقارن CFI الذي كانت قيمته 0.960 وهي في مجال القيمة الجيدة؛ ونفس القيمة لمؤشر المطابقة التزايدي IFI الذي كانت قيمته 0.960، وهو كذلك في مجال القيمة الجيدة؛ و مؤشر توكر لويس TLI الذي قيمته 0.954، وهو كذلك في مجال القيمة الجيدة؛ ومؤشر المطابقة المعياري NFI الذي قيمته0.914، وهو في مجال القيمة المقبولة؛ ومؤشر المطابقة النسبيRFI الذي قيمته 0.901 ، وهو كذلك في مجال القيمة المقبولة.

كما أن مؤشر المطابقة المعياري PNFI الذي يساوي 0.792؛ ومؤشر النسبة الاقتصادية PRATIO الذي يساوي 0.867؛ ومؤشر المطابقة المقارن الاقتصاديPCFIالذي يساوي 0.832؛ كلها تعدت المحك (0.60) وبالتالي تعزز توفر النموذج النظري المقترح على مطابقة جيدة.

وأخيرا فإن النموذج المقترح بالنسبة لمحك المعلومات لأكيك AkaikeAIC (1888.956) تفوق بكثير على محك المعلومات للنموذج المستقل (17999.651)، لأن قيمة محك المعلومات لأيكيك للنموذج المقترح أصغر بكثير من قيمة محك المعلومات للنموذج المستقل المقابل له علما بأن محك المعلومات للنموذج المقترح كلما كان صغيرا عن محك المعلومات للنموذج الصفري كلما ارتفعت جودة المطابقة للنموذج المقترح.

ويتبقى لنا التعرف على تشبعات مؤشرات المقياس على عوامله أو أبعادها الطائفية التي تنتمي إليه. وهو ما يظهر من خلال الشكل التالي رقم (03):



شكل رقم (03) يوضح قيم معاملات المسارات المعيارية (التشبعات) لمقياس الهوية وعوامله الطائفية

يظهر من خلال الشكل (03) أن تشبعات المؤشرات (المفردات)على العامل العام **الهوية** تتراوح ما بين 0.192إلى 0.976، في حين كانت تشبعات مفردات العامل أو البعد الطائفي الأول **تقدير الذات** ما بين 0.009إلى0.540 على العامل العام، وتشبعت مفردات العامل أو البعد الطائفي الثاني **الاستقلالية الذاتية** ما بين 0.095إلى0.270 على العامل العام في حين تشبعت مفردات العامل أو البعد الطائفي الثالث **تحديد الأهداف** ما بين 0.009 إلى 0.195 على العامل العام، وتشبعت مفردات العامل أو البعد الطائفي الرابع **الأدوار الاجتماعية** ما بين 0.033 إلى 0.169 على العامل العام، حيث كانت جميع قيم تشبعات مفردات مقياس الهوية على العامل العام أكبر من قيمة تشبعات المفردات على العوامل الطائفية الأربعة المكونة للمقياس، وتعد جميعها تشبعات جيدة وهو ما يتطلبه منطق نموذج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي.

ننتقل الآن إلى فحص الدلالة الإحصائية لمسارات هذا النموذج البنائي كما يظهره الجدول التالي:

جدول (8): يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل التقدير الذاتي

المتغير المشاهد	التشبع على العامل الكامن		الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R2
المفردة04		0.192	0.043	**3.029	0.038
المفردة05		0.280	0.040	***4.468	0.134
المفردة06		0.352	0.047	***5.691	0.416
المفردة07		0.452	0.042	***7.457	0.225
المفردة08	تقدير الذات	0.491	0.047	***8.181	0.241
المفردة09		0.498	0.053	***8.335	0.249
المفردة10		0.562	0.053	***9.584	0.321
المفردة11		0.626	0.052	***10.932	0.421
المفردة12		0.616	0.060	***10.709	0.379

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001) ** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

يظهر من خلال الجدول (8) أن جميع مسارات النموذج ما بين مؤشرات مقياس الهوية كعامل عام والعامل الطائفي تقدير الذات، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة تعدت الواحد من الألف ($\alpha<0.001$)، ما عدا المفردة رقم (04) والتي جاءت عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha<0.01$)، مما يدل على وجود علاقة مباشرة دالة إحصائياً بين العامل العام لمقياس الهوية ومؤشراته. كما أن القيم المعيارية لتشبعات المفردات، معظمها أكبر من أو تساوي 0.45، أي ست مفردات في مقياس البعد الأول وعدد قليل من المفردات أي ثلاث مفردات تقع دون هذه القيمة، وجميعها قيم لتشبعات مقبولة. كما تراوحت قيم حجم التأثير (R^2) ما بين (0.134-0.421) وجميعها قيم مقبولة ماعدا قيمة المفردة (04) والتي جاءت قيمتها (0.038).

جدول (9): يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل الاستقلالية الذاتية

المتغير المشاهد	التشبع على العامل الكامن		الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R2
المفردة13	الاستقلالية والتفرد	0.672	0.060	***11.951	0.468
المفردة14		0.789	0.051	***14.883	0.694
المفردة15		0.756	0.060	***14.002	0.575
المفردة16		0.792	0.061	***14.973	0.665
المفردة17		0.823	0.062	***15.855	0.751
المفردة18		0.844	0.063	***16.476	0.779
المفردة19		0.935	0.053	***19.525	0.883
المفردة20		0.914	0.060	***18.755	0.853
المفردة21		0.879	0.068	***17.565	0.775
المفردة22		0.910	0.067	***18.624	0.832
المفردة23		0.833	0.082	***16.157	0.734
المفردة24		0.915	0.073	***18.803	0.843
المفردة25		0.902	0.080	***18.365	0.865
المفردة26		0.902	0.083	***18.359	0.823

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)

يظهر من خلال الجدول (09) أن جميع مسارات النموذج ما بين مؤشرات مقياس الهوية كعامل عام والعامل الطائفي الاستقلالية والتفرد، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة تعدت الواحد من الألف ($\alpha<0.001$) مما يدل على وجود علاقة مباشرة دالة إحصائياً بين العامل العام لمقياس الهوية ومؤشراته. كما أن القيم المعيارية لتشبعات المفردات معظمها أكبر من أو تساوي0.7 أي ثلاث عشرة مفردة في مقياس البعد الثاني ومفردة واحدة فقط تقع دون هذه القيمة بقليل، وجميعها قيم لتشبعات مرتفعة. كما تراوحت قيم حجم التأثير (R^2) ما بين (0.468-0.883) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة.

جدول (10): يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل تحديد الأهداف.

المتغير المشاهد	التشبع على العامل الكامن		الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R2
المفردة27	تحديد الأهداف	0.948	0.078	***20.017	0.906
المفردة28		0.923	0.087	***19.090	0.852
المفردة29		0.944	0.086	***19.863	0.894
المفردة30		0.919	0.093	***18.933	0.853
المفردة31		0.918	0.098	***18.896	0.880
المفردة32		0.929	0.100	***19.298	0.875
المفردة33		0.947	0.100	***12.630	0.901
المفردة34		0.954	0.101	***20.274	0.916
المفردة35		0.948	0.104	***20.020	0.902

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)

يظهر من خلال الجدول (10) أن جميع مسارات النموذج ما بين مؤشرات مقياس الهوية كعامل عام والعامل الطائفي تحديد الأهداف، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة تعدت الواحد من الألف ($\alpha<0.001$)، مما يدل على وجود علاقة مباشرة دالة إحصائياً بين العامل العام لمقياس الهوية ومؤشراته. كما أن القيم المعيارية لتشبعات المفردات كلها أكبر من أو تساوي 0.918 وجميعها قيم لتشبعات قوية. كما تراوحت قيم حجم التأثير (R^2) ما بين (0.852-0.916) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة.

جدول (11): يوضح ملخصا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي الثنائي لعامل الأدوار الاجتماعية

المتغير المشاهد	التشبع على العامل الكامن		الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R2
المفردة36	الأدوار الاجتماعية	0.939	0.109	***19.667	0.887
المفردة37		0.949	0.109	***20.053	0.900
المفردة38		0.942	0.115	***19.811	0.904
المفردة39		0.946	0.117	***19.929	0.914
المفردة40		0.976	0.113	***21.143	0.954
المفردة41		0.958	0.120	***20.418	0.941
المفردة42		0.945	0.126	***19.910	0.917
المفردة43		0.960	0.127	***20.491	0.939
المفردة44		0.958	0.130	***20.432	0.947
المفردة45		0.954	0.134	***20.268	0.926
المفردة46		0.954	0.137	***20.243	0.931
المفردة47		0.964	0.138	***20.645	0.948

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)

يظهر من خلال الجدول (11) أن جميع مسارات النموذج ما بين مؤشرات مقياس الهوية كعامل عام والعامل الطائفي الأدوار الاجتماعية، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة تعدت واحد من الألف (α<0.001) مما يدل على وجود علاقة مباشرة دالة إحصائياً بين العامل العام لمقياس الهوية ومؤشراته. كما أن القيم المعيارية لتشبعات المفردات كلها أكبر من أو تساوي 0.939 وجميعها قيم لتشبعات قوية. كما تراوحت قيم حجم التأثير (R^2) ما بين (0.887-0.954) وجميعها قيم مرتفعة ومقبولة.

ملخص نتائج الصدق والثبات للتحليل العاملي التوكيدي الثنائي لمقياس الهوية:

1. الصدق التقاربي ((Average Variance Extractid (AVE)):

يعبر الصدق التقاربي على أن التباين المشترك فيهما عالي جداً، والذي يحسب من خلال متوسط التباين المستخرج (AVE)، حيث سجلنا القيمة 0.704 بالنسبة للعامل العام أي الهوية الكلي، وهي قيمة أكبر من قيمة المحك 0.50 لقبول هذا المعامل، كما أن قيمته أقل من قيمة الثبات المركب 0.990. وبالتالي يمكن القول أن النموذج حقق الصدق التقاربي.

2. الثبات المركب ((Compsite Reliability (CR)):

تبين أن قيمة الثبات المركب أو أوميغا ماكدونالد (McDonald's Omega) بالنسبة للعامل العام تساوي 0.990 وهي قيمة مرتفعة لمؤشر الثبات المركب لمقياس الهوية الكلي وقيم ضعيفة جداً للعوامل الطائفية المكونة للمقياس. مما يدل على أن مقياس الهوية له بعد عام وأربعة عوامل طائفية.

والخلاصة العامة للنتائج تشير كل المؤشرات المذكورة آنفا إلى أن النموذج المفترض لمقياس الهوية قد أوفى بالشروط اللازمة لقبوله، كما تدل هذه القيم على قوة العلاقة بين العوامل ومؤشراتها.

الصورة النهائية لمقياس الهوية:

بناء على عدد الفقرات التي تبينت صلاحيتها فإن الصورة النهائية لمقياس الهوية تتكون من 44فقرة موزعة على أربعة أبعاد أساسية.

جدول (12): يوضح العبارات السلبية والعبارات الايجابية في مقياس الهوية

طبيعة العبارات	إيجابية	سلبية
أرقام العبارات	01-02-04-05-11-13-16-17-18- 19-21-23-24-26-30-31-32-34- 37-42	03-06-07-08-09-10-12-14- 15-20-22-25-27-28-29-33- 35-36-38-39-40-41-43-44
المجموع	20	24

ويظهر الجدول السابق أن المقياس مكون من 20عبارة إيجابية مقابل24 عبارة سلبية موزعة بطريقة عشوائية.

طريقة التصحيح:

تكون الأوزان في حساب استجابات الفرد على مقياس ثلاثي بشكل تنازلي (من03 إلى 01) في حال صيغت العبارة بشكل إيجابي، أما إذا بني البند بشكل سلبي فيكون التنقيط تصاعديا (من 01إلى03)

وبعد الحصول على درجات كل مفحوص على جميع أبعاد المقياس، يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وعلى هذا الأساس فإنه يمكن تصنيف درجات الأفراد في مقياس الهوية وأبعاده الفرعية وفق ثلاث مستويات (مرتفع –متوسط–منخفض)، علما أنه تم تحديد تلك المستويات بناء على حساب جداء الفرق بين أقل درجة وأعلى درجة وعدد البنود ثم قسمة الناتج على ثلاثة لإيجاد طول الخلية مع إضافة هذا الأخير إلى أقل درجة في المقياس أو البعد في كل مستوى.

4-2. البرنامج الإرشادي:

بالنظر إلى موضوع الدراسة تم إعداد برنامج إرشادي انتقائي جماعي لتنمية الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونستعرض فيما يلي أهم العناصر المتعلقة بهذه الأداة:

4-2-1. التعريف بالبرنامج الإرشادي:

وهو عبارة عن أنشطة إرشادية مخططة ومنظمة موجهة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي بهدف تنمية الهوية لديهم، ويضم البرنامج (12) جلسة إرشادية، تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و120دقيقة، تغطي الأبعاد الأربعة لقياس الهوية:

- **البعد الأول:** تقدير الذات.
- **البعد الثاني:** الاستقلالية والتفرد.
- **البعد الثالث:** تحديد الأهداف.
- **البعد الرابع:** الأدوار الاجتماعية.

4-2-2. الإطار النظري للبرنامج:

يستند البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح إلى نظرية (اريكسون) التي تفترض أن الهوية إحساس الفرد بذاته وتمايزه والقدرة على اتخاذ القرار ووضوح التصورات والثبات في الالتزام القيمي

وتحديد أهداف وأدوار مناسبة يمكن تطويرها وتنميتها لدى الأفراد من خلال تدخلات تربوية وإرشادية ملائمة.

4-2-3. أهداف البرنامج:

يعتمد البرنامج الإرشادي بداية على تحديد أهدافه كأولى وأهم خطوة في بناءه، حيث يتم على أساسها اختيار المحتوى وتحديد الفنيات والأساليب التي تتناسب معها، وبالنظر إلى المشكلة التي يتناولها البرنامج، فهو يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

الهدف العام: يهدف البرنامج الإرشادي المقترح بصورة عامة إلى تنمية قدرة تلاميذ السنة الثانية ثانوي على تنمية هويتهم الشخصية بالاعتماد على الأسلوب الانتقائي.

الأهداف الفرعية: باعتبار الهدف العام للبرنامج الذي يتمثل في تنمية الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، يعد تحديد مفهوم واضح للهوية ليس بالأمر السهل، إلا أنه يمكن الاستدلال عليه من خلال مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تعبر عن تحقيق المراهق لهوية إيجابية ومرضية له تمثلت أساسا في: تقدير الذات مرتفع وإحساس بالتميز والاختلاف عن الآخرين بالإضافة إلى قدرته على اتخاذ القرار، ولديه أهداف محددة يسعى إليها تناسب مرحلته النمائية التي يمر بها، لذا فإن البرنامج الإرشادي المقترح يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الفرعية تمثلت في:

- استكشاف المشاركين للمرحلة التي يمرون بها (المراهقة) ومتطلباتها النفسية والاجتماعية والانفعالية والتغيرات التي تطرأ فيها، حيث تمثل مرحلة المراهقة معبر الفرد من الطفولة إلى النضج وفيها يبدأ المراهق في رسم ملامح شخصيته وتشكيل هويته الفردية.
- تنمية الإحساس بالهوية لدى التلميذ من خلال التعرف على ماهية الهوية وأهميتها في هذه المرحلة وضرورة تحديدها من خلال معرفة الصفات التي يتمتع بها محققو الهوية للخروج من أزمة المراهقة بأقل الأضرار وبصورة إيجابية، مع تهيئته للاندماج في الحياة الاجتماعية من خلال تحديد أهدافه وأدواره الاجتماعية المناسبة.

- مساعدة التلاميذ على التعرف على الذات من خلال توجيه تفكيره نحو الذات وما تملكه من قدرات وإمكانيات أو ميول، والعمل على رفع تقدير الذات لدى المشاركين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال العمل على تقبلها والتعرف على نقاط قوتهم، إضافة إلى تقويم الجوانب السلبية في شخصياتهم من خلال تقبلها والعمل على تحسينها.
- معرفة المشاركين لأدوارهم الجندرية والاجتماعية لتحقيق الفعالية الذاتية مع محيطهم الخارجي وتعلم بعض المهارات الضرورية التي تزيد من ثقتهم بأنفسهم واستغلال إمكانياتهم وقدراتهم بطريقة فعالة (مهارة اتخاذ القرار، إدارة الوقت.....).
- إكساب المراهقين القدرة على بناء وصياغة أهداف واضحة في حياتهم وترتيب أولوياتهم نحو مستقبلهم الدراسي والمهني، باعتبار أن تحديد الأهداف يكتسي أهمية بالغة في تحديد الهوية لذلك هدف البرنامج بطريقة إجرائية إلى تنمية مهارة التخطيط لدى التلاميذ من خلال التعريف بمفهوم الهدف والتعرف على شروط ومواصفات الهدف الجيد، إضافة إلى تدريب التلاميذ على كيفية وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف والوسائل والإجراءات وطرق التقييم والتعرف على أهم معيقات تحقيق الأهداف.
- التعرف على اتخاذ القرار وأهميته وأنواعه ومراحله، وتنمية قدرة التلميذ على اتخاذ القرار والابتعاد عن التأثر بآراء الغير من أولياء أو أساتذة أو أقران.

4-2-4. مصادر بناء البرنامج الإرشادي:

لبناء البرنامج الإرشادي تم مراجعة التراث النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة (الهوية المراهقة، المرحلة الثانوية، نظريات النمو...) وكذلك التراث النظري المتعلق بالإرشاد النفسي عموما وبناء البرامج الإرشادية على وجه التحديد كما تمت الاستعانة ببعض المراجع والمصادر ذات العلاقة من بينها:

- كتاب البرامج الإرشادية (مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية) لحمدي عبد العظيم.
- كتاب مهارات الحياة بقيادة الحياة وجدانيا وفكريا وعلائقيا وروحيا (2011) منهاج لتنمية الشخصية.

- تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب (2014) دليل عملي لتصميم برامج نوعية المنظمة الدولية للشباب.

إضافة إلى ما سبق، تم الاطلاع أيضا على بعض كتب التنمية البشرية، وخاصة تلك التي تتناول تقدير الذات ووضع الأهداف للحصول على خلفية نظرية واسعة تسمح باختيار بعض الأفكار وإدراجها في البرنامج، منها:

- رانجيت سينج مالهي، روبرت دبليو ريزنر، تعزيز تقدير الذات (إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة)، مكتبة جرير.
- جيل ليندنفيلد، دستور تقدير الذات (ابن ثقتك بنفسك يوما بعد يوم)، مكتبة جرير.
- إيهاب كمال (2013): كيف تحدد أهدافك؟ دار الخلود للنشر والتوزيع، القاهرة.
- نبيل كاظم (2006): كيف تحدد أهدافك على طريق نجاحك؟ دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، القاهرة.

كما تم الاطلاع على مجموعة واسعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج الإرشادية الموجهة للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة التي تتناول موضوع الهوية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

- دراسة يحي (2008) الموسومة بـ:" فاعلية الإرشاد المعرفي في تنمية الهوية لدى عينة من الشباب في مصر".
- دراسة حسين (2005) حول فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض درجة أزمة الهوية لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تجريبية).
- دراسة عبد الباري (2018) الموسومة بـ "برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي لتنمية الإحساس بهوية الذات لدى عينة من المراهقين ذوي الأسر المتنازعة قضائيا".
- دراسة سامية إبراهيم (2018) بعنوان "برنامج إرشادي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية الهوية الشخصية لدى عينة من المراهقات".

وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في كل من الأساليب والفنيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والمدة اللازمة لتطبيق البرنامج، وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها في كونها تركز على الأنشطة العملية التي يقوم بها أعضاء المجموعة الإرشادية والتي تسعى إلى مساعدة الطلاب على تحقيق هوياتهم المستقلة، مع حرص الباحثة على اختيار أنشطة تناسب طبيعة المشاركين وتجذب انتباههم وتنمي تفاعلهم الايجابي مع النشاطات المقترحة لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي.

4-2-5. محتوى البرنامج:

اشتمل البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية وهي:

الجانب المعرفي: ويتمثل في المعلومات التي تضمنها البرنامج والمتمثلة في:

معلومات حول مرحلة المراهقة والهوية: وتتعلق بتعريف المراهقة وأهم التغيرات التي تحدث للمراهق كذا التعرف على الهوية وصفات محددي الهوية ....

معلومات حول الذات: من حيث معرفة ذاته ومميزاته ونقاط ضعفه، تقدير الذات.....

معلومات عامة: حول الأهداف، اتخاذ القرار، شبكة العلاقات الاجتماعية.

الجانب المهاري: ويتمثل في التدرب على ممارسة بعض المهارات بشكل عملي مثل: مهارة اتخاذ القرار، التخطيط ووضع الأهداف، إدارة الوقت ...إلخ.

كما يحتوي البرنامج ضمنيا مهارات معرفية كالتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج... ومهارات اجتماعية تتعلق بقواعد المناقشة والعمل ضمن فريق (التعلم التعاوني) منها: الإصغاء والمشاركة، احترام الدور، التعبير الحر عن الآراء والأفكار... إلخ.

الجانب الوجداني: ويتمثل في تعزيز الجوانب الإيجابية لدى المشاركين مثل: الاستقلالية والتفرد، الثقة بالنفس، الوعي بالذات، الدافعية ...

4-2-6. الصورة الأولية للبرنامج:

تم إعداد البرنامج في صورته الأولية من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من البرنامج وهو تنمية قدرة التلاميذ على الإحساس بالهوية.

- تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج، وهم تلاميذ السنة الثانية الثانوي الحاصلين على أدنى الدرجات في مقياس الهوية.
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الهوية وخاصة منها تلك التي تضمنت بناء أو تصميم برامج إرشادية.
- تحديد الإطار النظري للبرنامج بالاعتماد على نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي فقد عرف اريكسون الهوية بأنها هي إحداث تناسق بين ما يملكه الفرد من إمكانيات وما يسعى إليه بالتطابق مع ادراكاته الذاتية للأمور، وحسب درجة هذا التناسق تتطور الهوية فيدرك الشخص نفسه جيدا.
- تحديد الأسلوب الإرشادي المتبع وهو أسلوب الإرشاد الجماعي باستخدام فنيات الإرشاد الانتقائي.
- تحديد محاور البرنامج الارشادي الأربعة التي تمثل مؤشرات سلوكية أساسية لمحددي الهوية وفق الإطار النظري للبرنامج الإرشادي وبما ينسجم مع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.
- صياغة محتوى البرنامج في ضوء هدفه العام وأهدافه الفرعية في صورة أنشطة إرشادية موزعة على اثني عشرة جلسة إرشادية، مدة الجلسة الواحدة من 60 إلى 120دقيقة، وكذا تحديد الإجراءات والفنيات المستخدمة في كل جلسة.
- تحديد الواجب المنزلي الخاص بكل جلسة إرشادية بحيث يكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بهدف الجلسة ومحتواها من جهة، ومن جهة أخرى يعمل على التمهيد للجلسة المقبلة لتحقيق التنسيق والانسجام بين جلسات البرنامج.
- إعداد وسائل التقييم المناسبة مثل استمارات التقييم وكشف الحضور والغياب...

4-2-7. حدود البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي ضمن الحدود التالية:

الحدود الزمنية: استغرق تطبيق البرنامج 12 جلسة (دون احتساب جلسة القياس القبلي) بواقع جلستين أسبوعيا، تتراوح مدة كل جلسة بين 60 و120دقيقة.

الحدود المكانية: تم تنفيذ جلسات البرنامج بقاعة الإعلام الآلي بثانوية "بوصبيع صالح عبد المجيد ".

الحدود البشرية: بلغ عدد المشاركين في البرنامج 14 تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي منهم 11أنثى و03 ذكور باعتبار أن البرنامج جماعي، حتى يسمح لكل الأعضاء بالمشاركة ويحصل كل مسترشد على الاهتمام الكافي.

4-2-8. الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

بالنظر إلى موضوع وعينة الدراسة تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد الجماعي نظرا لتشابه المشكلات المتعلقة بالهوية لدى أفراد العينة، وتحقيقا لأهداف البرنامج الإرشادي تم استخدام جملة من الفنيات الإرشادية أهمها:

المناقشة الجماعية: هي عبارة عن "حوار منظم يعتمد على تبادل الأفكار والآراء وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وقد تستخدم استراتيجية المناقشة كاستراتيجية مستقلة أو كجزء من بنية معظم الاستراتيجيات التعليمية الأخرى (عبد الكريم،2009، 44).

والدور الأساسي للمرشد هو مساعدة أعضاء الجماعة للحصول على أفضل فهم لأنفسهم وتفسير سلوكهم والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم على استكشاف وتفتح الفرص أمامهم وتقديم النموذج والقدرة في ضبط الذات إزاء سلوك الجماعة، فهو يبحث بأساليبه الفنية من اختبارات وسبل للإرشاد عبر النواحي القوية في شخصية العضو ويعمل على تقويتها واستخدامها في مواجهة المشكلات التي تعترضه (الأسد، 2010، 187).

وتتمثل أدوار المرشد في المناقشة الجماعية فيما يلي:

- توضيح مراحل المناقشة، وهي عرض المشكلة، ثم المناقشة حولها، ثم الوصول إلى حلول مقترحة، ثم ترتيبها والوصول إلى الحل النهائي.

- تهيئة المناخ النفسي والاجتماعي للمناقشة والتفاعل عن طريق التأكيد على أهمية احترام الآخر وتقبل آرائه والنظر إليه بإيجابية.
- التأكيد على أهمية الانضباط داخل الجماعة عن طريق المناقشة في موضوع الجلسة والتأكيد على قيمة الحوار الديمقراطي واحترام الوقت.
- توجيه التفاعل بين الأعضاء لتحقيق أهداف الجلسة الإرشادية.
- تلخيص ما تم الوصـــول إليه بعد مناقشـــات الأعضـــاء لمســـاعدتهم على اتخاذ القرارات (سعفان، 2017، 179 - 180).

ومن أهم مزايا هذه الفنية هي إعطاء فرصة لتعلم كثير من جوانب السلوك وممارستها من خلال استجاباته الدائمة لمتطلبات الجماعة، كما يؤدي لتماسك الجماعة لزيادة الشعور بالانتماء والسند الانفعالي والدفء لدى أفرادها، مما يؤدي لتقوية مشاعر التأييد والتشجيع المتبادل بينهم وإلى شعور المسترشد بأنه يمكنه التغيير والتعديل من سلوكه بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لجماعة الإرشاد لتبادل الخبرات والمهارات في التعامل مع الآخرين، ومواجهة المواقف المتباينة، والتعرف أيضا على الخبرات والمشكلات الأخرى مما يمنحه الاطمئنان (الأسد، 2010، 188).

لذلك تم استخدام فنية المناقشة الجماعية على نطاق واسع في جلسات البرنامج وذلك بطرح الأسئلة وتلقي الإجابات في كل نشاط من الأنشطة المقترحة، قصد تشجيع المسترشدين على التفاعل والمشاركة الايجابية والانخراط في حوار بناء يتيح لهم التعبير عن آرائهم ومشاعرهم في جو من التقبل والاحترام.

العصف الذهني: العصف الذهني هو موقف تعليمي يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادرة والتقييم أو النقد (نبهان، 2008، 28).

ويتميز العصف الذهني بأنه أسلوب مسل يثير البهجة والنشاط والحيوية لدى الطلبة ويشجعهم على التفكير الإبداعي والتدرب عليه وينمي لديهم الثقة بالنفس ويمنحهم الحرية الكافية

للتعبير عن آرائهم (الربيعي،2011، 35)، وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة محددة. (العابد،2015 ،124-125)

وقد حدد "اوزبون" أربع قواعد أساسية يجب التقيد بها أثناء تنفيذ عصف الذهن هي:

- **منع الانتقاد:** فالأفكار لابد أن تتدفق من أعضاء المجموعة على نحو تلقائي حر، بدون نقد أو استهزاء أو أي مظهر يدل على التقليل من قيمة الأفكار المطروحة.
- **جمع الأفكار وتسجيلها:** وهي الأفكار المقترحة التي سيطرحها المتعلمون أثناء جلسة عصف الذهن، وتصنيف الأفكار في فئات بعد غربلتها واستبعاد غير الملائم منها.
- **اشتقاق التعميمات:** وهي الاستنتاجات العامة التي سيتم التوصل إليها.
- **الوصول إلى حلول مقترحة:** وهي حلول سيتم التوصل إليها في ضوء التعميمات (شحاتة، 2017، 200).

وقد استخدمت فنية العصف الذهني في الجلسة الثانية من البرنامج الإرشادي المقترح بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع المراهقة بهدف استثارة وتحفيز دافعية المشاركين على التفكير الإبداعي وإعطاءهم الحرية الكافية للتعبير عن آرائهم.

فنية المحاضرة: وتعرف المحاضرة بأنها وسيلة لإعلام الآخرين والتأثير فيهم وهي تتم من طرف واحد هو المحاضر (المرشد النفسي) حيث يشترط كفاءته للقيام بذلك وتستخدم المحاضرة كفنية إرشادية في الإرشاد النفسي الجماعي في الحالات الآتية:

- الإبلاغ عن شيء أو توضيحه.
- تنظيم العمل وتوزيع الأدوار.
- الربط بين الجلسات الإرشادية.
- إقناع الأعضاء بشيء ما.
- إيحاء للأعضاء بفعل شيء ما.
- تلخيص نتائج الجلسة.

يقوم المرشد بعرض الموضوع الذي يريد التحدث عنه ويقوم بشرح عناصره وتفاصيله للمسترشدين، ويكون ذلك بأسلوب سهل سلس لكي يمكن المسترشدين من الفهم الجيد للموضوع وبالتالي يثير تساؤلاتهم مما يثري الحوار والمناقشة حول ذات الموضوع (حسين، 2005، 123).

ومن مزايا المحاضرة توصيل المعلومات من المرشد النفسي إلى المسترشدين في وقت قصير وتكلفة منخفضة، ولكي تتحقق هذه الميزة لابد وأن يكون المرشد النفسي متمكنا من المعلومات التي سيوصلها ولديه مهارات توصيل المعلومات (سعفان، 2017، 174).

وتم استخدام المحاضرة في هذا البرنامج في الجلسات التي تطرقت للتعريف بموضوع الهوية وذكر مدى أهميتها وأهم مواصفات محققي الهوية، كما استخدمت في التعريف بمهارة اتخاذ القرار وأنواعها وتم فيها تسليط الضوء عن اتخاذ القرار الدراسي والمهني.

لعب الدور: لعب الدور كما يشير الضامن وسمور (2017،173) هو أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه دورا أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها.

وترى عزة (1989 ورد في: العتيبي،2014،74) أن لعب الدور يوفر للفرد فرصة للتعلم والتعرف والتدريب على الحلول الممكنة في موقف معين، إذ يتضمن الكثير من مظاهر التعلم الاجتماعي، ومن أهم أركانه أن يعبر المسترشد عن نفسه بحرية وصدق وتلقائية، كما أنه يساعد المسترشد على أن يفهم الشخص متطلبات الدور الذي يقوم به أو السلوك الجديد قبل حدوثه الفعلي عن طريق التخيل لتلك المواقف. (عطية، 2010، 178)

وقد تم استخدام لعب الدور في البرنامج الإرشادي في الأنشطة المتعلقة باستكشاف الأدوار الاجتماعية من خلال تمثيل الدور لموقف معين ثم قلب الدور (تبادل الأدوار) بهدف معرفة الأدوار الاجتماعية الخاصة بهم وطرق الخروج من المشكلات الأسرية وصراع الأدوار.

النمذجة: هي فنية إرشادية تقوم على أساس إتاحة نموذج سلوكي مباشر أو ضمني (تخيلي) للمسترشد، حيث يكون الهدف توصيل معلومات حول نموذج السلوك المعروض بقصد إحداث تغيير ما في سلوك العميل، حيث تقوم على أثر التقليد والمحاكاة للسلوك الملاحظ عن طريق

اختيار شخص من المشهورين أو من المعارف المعجب بهم ويحب أن يحذو حذوهم (طبوزادة، 2018، 67).

وبناء عليه فقد تم استخدام فنية النمذجة بصورتيها المباشرة وغير المباشرة (التخيلية) في البرنامج، من خلال عرض بعض النماذج الحية أو المصورة أمام المسترشدين بهدف مساعدتهم على الاستبصار بذواتهم وإحداث تغيير إيجابي في سلوكهم وتفكيرهم.

الاستقصاء التعاوني: وهو" الاستراتيجية التي تعتمد على جمع البيانات من مصادر متعددة بحيث يشترك الطلاب في جمعها في صورة مشروع جماعي، وفيها يخطط المعلم والتلاميذ ليكلف كل فرد داخل المجموعة بمهام معينة، ويتم التقويم من خلال التلاميذ أنفسهم وتحت إشراف وتوجيه المعلم" (البغدادي وآخرون، 2005، 231-231).

وتقوم هذه الفنية على فكرة البحث الجماعي المتخصص والعميق في المواضيع وتتميز بكونها تساهم في حصول المتعلمين على المعلومات الدقيقة من مصادرها وتجعل منهم فاعلين في عملية التعلم ومسؤولين عنها، وتتطلب منهم مهارات خاصة في البحث والاستقصاء (بن علي،2019، 125).

وقد اعتمدنا هذه استراتيجية في بعض جلسات البرنامج بهدف جمع المعلومات حول بعض المشكلات التي يعاني منها المسترشد أو اقتراح حلول لها، وذلك من خلال تقسيم المسترشدين إلى مجموعات صغيرة (من 4 إلى 5 أفراد) يكلف كل منها بمهمة معينة ضمن مدى زمني محدد ليقوم بعدها ممثل كل مجموعة بعرض ما تم انجازه على بقية الأعضاء.

القصة: تبلورت هذه الفنية على يد (وايت ، 1990)، وقد أطلق عليها (سليجمان ، 2000) بالقص أو الحكي أو الفضفضة، وهي فنية تسهم في إعادة تشكيل حياة الفرد ويكون دوره في السرد بمثابة المؤلف والبطل لقصة حياته، وتشمل هذه القصة الأحداث والشخصيات التي يتعامل معها الفرد، وهي فنية تتشابه بدرجة كبيرة مع فنية سرد القصص الرمزية عند "فيكتور فرانكل" والتي أشار إليها بوصفها وسيلة يروي من خلالها المرشد قصة توضح معنى معين قد يصعب التعبير عنه بشكل مباشر (شحاتة، 2017، 196).

وبناء عليه، فقد تم استخدام هذه الفنية في البرنامج الإرشادي بسرد أحداث لمواقف حقيقية أو مفترضة على المشاركين لمعايشتها واستخلاص العبرة منها بما يحقق أهداف الجلسة الإرشادية.

التعزيز: يقصد بالتعزيز أي فعل أو حدث يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث استجابة معينة أو تكرارها (حسين،2004، 79)، وينقسم إلى تعزيز إيجابي وتعزيز سلبي ويعمل كل منهما على تدعيم السلوك، فالتعزيز الإيجابي يتضمن تقديم المثيرات السارة التي يرغب فيها المسترشد، أما التعزيز السلبي يتضمن إيقاف واستبعاد المثيرات المؤلمة التي لا يرغب فيها المسترشد (السواط،2008، 194).

تم استخدام التعزيز الإيجابي في هذا البرنامج بصورتيه اللفظي والمادي بهدف تشجيع أعضاء المجموعة الإرشادية على المشاركة في الأنشطة المقترحة، وبصفة خاصة في إنجاز الواجب المنزلي لكل جلسة.

الواجبات المنزلية: تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في غالبية النظريات النفسية، بحيث تتمثل في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية ومراجعتها في بداية الجلسة الموالية لتعزيز المكتسبات الخاصة بكل جلسة وتحقيق التقدم والتطور في العملية الإرشادية.

لذلك ففي نهاية كل جلسة يعطى لأفراد المجموعة التجريبية واجبا منزليا محددا يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة، وتكون بداية الممارسة من الجلسة الثانية في الغالب (العتيبي، 2014 ،74).

وعلى هذا الأساس، تم تكليف المشاركين بواجب منزلي في نهاية كل جلسة ابتداء من الجلسة الثانية، مع مراجعة هذه الواجبات ومناقشتها في بداية الجلسة الموالية لتدعيم المكتسبات السابقة وتشجيعهم على توسيع معارفهم ومدركاتهم حول موضوع الجلسة.

4-2-9. تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وتصميم البرامج الإرشادية، خاصة أولئك الذين سبق لهم العمل في موضوع الهوية بغرض إثراء

وتأكيد صلاحية البرنامج للتطبيق، وشملت عملية التحكيم (12) محكما (ملحق رقم04)، وقد طلب منهم تحكيم البرنامج في الجوانب التالية:

- مدى وضوح أهداف البرنامج العامة والجزئية.
- مدى ملاءمة عدد الجلسات لموضوعات البرنامج.
- مدى تغطية المواضيع لأهداف البرنامج.
- مدى كفاية المدة الزمنية المخصصة لتطبيق البرنامج.
- مدى ملاءمة الفنيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج.

وقد أجمع المحكمون على صلاحية البرنامج وملاءمته لأفراد العينة مع إضافة بعض الاقتراحات المتعلقة خاصة بـ:

- زيادة الوقت المخصص لبعض الجلسات المحدد ب 60 دقيقة ليصل إلى 120دقيقة في بعض الجلسات للسماح بإنجاز الأنشطة المقترحة بشكل أفضل.
- إضافة بعض الأنشطة وتعديل الأنشطة غير المناسبة لعينة الدراسة كالاهتمام بتزويد المسترشدين ببعض المعلومات والمهارات المهمة مثل: مهارة اتخاذ القرار، طريقة حل المشكلات ...

4-2-10. الصورة النهائية للبرنامج:

بناء على التعديلات المشار إليها سابقا تم ضبط الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي (ملحق رقم 06)، والجدول التالي يحتوي أهم محتويات البرنامج:

جدول (13): يوضح محتويات البرنامج الارشادي.

رقم الجلسة	البعد	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة
01	الجلسة الافتتاحية	تعارف وبناء العلاقة	التعارف وإقامة العلاقة مع المشاركين الاتفاق على المواعيد الخاصة بالجلسات.
02	تمهيد عام للبرنامج	المراهقة والحاجة للهوية	التعرف على مصطلحي المراهقة والهوية والحاجة للهوية في هذه المرحلة.
03	تقدير الذات	تقييم الذات	التعرف على صورة الذات

04		الشعور بالكفاءة	رفع الشعور بالكفاءة وتقدير الذات
05	الاستقلالية والتفرد	التفرد	تعزيز الشعور بالتفرد لدى المشاركين
06		الاستقلالية	تنمية القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية لدى المشاركين
07	تحديد الأهداف	تحديد الهدف (01)	التمكن من تحديد الأهداف لدى المشاركين
08		تحديد الهدف (02)	تحديد الهدف الدراسي والمهني
09		إدارة الوقت	إدراك قيمة الوقت والعمل على حسن إدارته
10	الأدوار الاجتماعية	إدراك الدور الجندري	التعرف على الدور الجندري
11		الدور الاجتماعي	التعرف على الدور الاجتماعي
12	الجلسة الختامية	إنهاء العلاقة الإرشادية	تلخيص البرنامج + الاختبار البعدي

4-2-11. الأدوات المستخدمة في تطبيق البرنامج:

لتنفيذ البرنامج كان من الضروري توفير مجموعة من الأدوات أهمها:

السبورة والأقلام: لتسجيل عنوان الجلسة وتاريخها وأهدافها، والمساعدة على الشرح وتوضيح بعض النقاط الضرورية لأعضاء المجموعة الإرشادية.

حافظة أوراق: وقد تم استخدامها للاحتفاظ بالمطبوعات الخاصة بالنشاطات المنجزة أثناء الجلسة من طرف المسترشد، علما أنه في حالة النشاطات الثنائية أو الجماعية تقدم نسخة من النشاط لكل عضو، ليحصل في نهاية البرنامج على سجل كامل يمكنه العودة إليه مستقبلا.

المخططات والأشكال التوضيحية: سواء كانت ورقية أو الكترونية للعمل على جذب انتباه المسترشدين، وضمان متابعتهم للأنشطة المقترحة بغرض تحقيق أهداف البرنامج.

عرض الشرائح PowerPoint: تم إعداد عرض شرائح لكل جلسة تتضمن صورا توضيحية ومخططات وخلاصات مكتوبة ومعدة مسبقا لما يتم مناقشته أثناء الجلسة.

الصور ومقاطع الفيديو: تم استخدامها بهدف نقل المعلومات بطريقة مشوقة وجاذبة لإنتباه أعضاء المجموعة الإرشادية، واستعمالها كمادة للحوار والنقاش الجماعي بما يخدم أهداف الجلسة الإرشادية.

المكافآت المادية: التي استخدمت كمعززات إيجابية لتدعيم المشاركات المتميزة لأفراد المجموعة في أنشطة البرنامج وفي متابعة إنجاز الواجبات المنزلية، بغرض تحقيق التقدم خلال العملية الإرشادية، وقد كانت منوعة ما بين: أدوات مدرسية، كتب، شهادات شرفية ...

4-2-12. مراحل تطبيق البرنامج:

لضمان نجاح البرنامج الإرشادي وتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها تم تطبيقه بطريقة متدرجة وفق أربع مراحل أساسية تتمثل في:

- **مرحلة البدء :** وتشمل الجلسة الأولى من البرنامج، والتي يتم من خلالها التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية، والحديث عن أهداف البرنامج وأهميته وأهم محتوياته وطريقة سير جلساته وتوقعات المشاركين فيه، وكذا قواعد العمل في المجموعة.
- **مرحلة الانتقال:** وتشمل الجلسة الثانية من البرنامج، وفيها التعريف بمرحلة المراهقة وأهم التغيرات التي تحدث فيها وأهم متطلباتها، ومن ثم التركيز على المشكلة الأساسية التي يعالجها البرنامج وهي تحديد الهوية.
- **مرحلة العمل البناء :** وتمتد من الجلسة الثالثة إلى الجلسة الحادية عشر، وفيها يتم العمل على تحقيق الأهداف الرئيسية للبرنامج وتنمية الهوية لدى المشاركين بصورة مباشرة وعملية من خلال الأنشطة المقترحة.
- **مرحلة الإنهاء (الإقفال):** وهي المرحلة الأخيرة من مراحل تطبيق البرنامج وتشمل الجلسة الثانية عشرة، وفيها يتم تلخيص أهم محتويات البرنامج، والتأكيد على تعميم الاستفادة منها في المواقف المشابهة، كما يتم التحقق من بلوغ أهداف البرنامج باستعمال وسائل التقييم المناسبة (استمارات التقييم –القياس البعدي).

وقد سارت جلسات البرنامج وفق تنظيم ثابت يتضمن الخطوات التالية:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
- تلخيص محتوى الجلسة السابقة.
- مراجعة الواجب المنزلي وربطه بموضوع الجلسة الحالية.
- تقييم أعمال المشاركين في الواجب المنزلي وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة المناسبين.
- تقديم أنشطة الجلسة باستخدام الفنيات الخاصة بكل منها.
- تلخيص محتوى الجلسة وتكليف المشاركين بالواجب المنزلي الجديد.

- تقييم أعضاء المجموعة للجلسة الإرشادية من خلال استمارات التقييم.
- شكر أعضاء المجموعة على الحضور والمشاركة مع التأكيد على موعد الجلسة المقبلة وإنجاز الواجب المنزلي.

4-2-13. تقييم البرنامج:

تم تقييم مدى فعالية البرنامج ضمن المستويات التالية:

- **التقييم التكويني:** عن طريق استمارة تقييم المشارك لكل جلسة من خلال إبداء رأيه في موضوعات الجلسة، ومدى استفادته من الأنشطة المقدمة، ومقترحاته لتحسين الجلسات الموالية، وقد أرفقت استمارة التقييم بمقدمة توضح أهمية الآراء والاقتراحات التي يقدمها كل عضو في نجاح البرنامج والوصول إلى أفضل النتائج، وتقدم هذه الاستمارة تغذية راجعة للباحثة حول تجاوب أفراد العينة مع إجراءات الدراسة، كما تشعر الجماعة الإرشادية بأهمية اقتراحاتهم وملاحظاتهم مما يزيد من إقبالهم على العملية الإرشادية.
- **التقييم الختامي:** وذلك من خلال تطبيق مقياس الهوية في ختام الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الإرشادي للتحقق من فاعليته.

4-3. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

وضع هذا الاختبار وأعده أحمد زكي صالح (1978) ، وقد مر بمراحل تجريبية متعددة جعلته صالحا للاستخدام ، والفكرة الأساسية في هذا الاختبار هي التصنيف والكشف عن الشكل المخالف بين مجموعة من الأشكال، والميزة الكبرى لهذا الاختبار أنه يستغرق مدى عمريا كبيرا (من 08 إلى 17 سنة) ، ويستغرق تطبيقه مدة عشر (10) دقائق بالإضافة إلى أنه اختبار غير لفظي، وقد تم تقنين الاختبار بتطبيقه على عينات كبيرة والاختبار مزود ببيان للمعايير يعطي المئويات داخل كل عمر من الأعمار المختلفة، كما يعطي تقديرا لنسبة ذكاء الأفراد (كراجة، 1997 ،211-212).

ويتكون الاختبار من (60) بندا، كما يتكون كل بند من خمسة أشكال أربعة منها متشابهة والخامس مختلف، ويطلب من المبحوث البحث عن الشكل المختلف بوضع إشارة (×) عليه وحدد زمن الاختبار بعشر دقائق. (ملحق رقم05)

وقد قام معد الاختبار بحساب الصدق التلازمي بين الاختبار واختبار القدرات العقلية الأولية (الدرجة الكلية)، فوجد أن معامل الارتباط بلغ 0.34 وهو دال عند مستوى 0.01، وقام أيضا بحساب الصدق العاملي في دراسات متعددة، فتبين أن درجة تشبعه بالعامل العام تتراوح ما بين0.48 و0.61، مما يعني أن الاختبار صادق في قياسه للقدرة العقلية العامة كما استخرجت معاملات ثباته باستخدام التجزئة النصفية فكانت تتراوح ما بين 0.75 و0.85. (العتيبي،2001، 60)

تم اختيار هذا الاختبار بغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بنسبة الذكاء، لعدة اعتبارات أهمها:

- مناسبته للفئة العمرية لأفراد العينة.
- وضوح تعليمات الاختبار وسهولة طريقة الإجابة.
- عدم تكلفة الاختبار ماديا وزمنيا.
- يعتبر من اختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية، وغير المتحيزة ثقافيا لعدم اعتماده على اللغة.
- وجود نسخة إلكترونية للاختبار تسمح بتطبيقه ذاتيا من طرف التلميذ.

4-4. مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة:

أعد هذا المقياس الباحث معمر نواف الهوارنة للبيئة المصرية، يحوي في صورته الأصلية 55 بندا في مجمله منها: 26 بندا لقياس المستوى الثقافي و29 بندا لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، وقد قامت ميسون (2011) في دراستها حول الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني بولاية ورقلة بتكييف المقياس ليتلائم مع البيئة الجزائرية، وذلك بإجراء بعض التعديلات على الفقرات الممثلة لأشياء أو مقتنيات معينة لا تتطابق

مع مسمياتها في المجتمع الجزائري، إضافة إلى الاستغناء عن بعض الفقرات كلية لصعوبة الإجابة عليها من طرف العينة الاستطلاعية فتكون المقياس في صورته المعدلة من 49 بندا: 22 لقياس المستوى الثقافي و27 لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي ، حيث يتكون مقياس المستوى الثقافي للأسرة من:

- **المستوى التعليمي للوالدين:** والذي قسم إلى ثمانية مستويات فرعية وضعت على مقياس يتدرج من 02 إلى 16 درجة.
- **الاهتمامات الثقافية للأسرة:** وما تمارسه من نشاطات ثقافية وهوايات وشراء كتب ومجلات وصحف ومتابعتها للقضايا والبرامج الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية، عدد البنود 21 وتتم الإجابة عنها بأحد البدائل: (دائما – أحيانا –أبدا)

أما المستوى الاقتصادي الاجتماعي فيتكون من 26 فقرة وتتم الإجابة عن الأسئلة بطريقة الاختيار من متعدد، عدا البندين الأخيرين، إذ يتعلقان بذكر مهنة الأب ومهنة الأم بالتفصيل.

مفتاح التصحيح:

بالنسبة للمستوى الثقافي للأسرة وبداية بالمستوى التعليمي للوالدين يعطى للمستوى الأول درجتان والمستوى الثاني أربع درجات والمستوى الثالث ست درجات وهكذا، ويعطى الفرد الدرجة المقابلة للمستوى التعليمي الذي يحدده.

أما عن الاهتمامات الثقافية، فتمنح الدرجات (03 –02 –01) تبعا لبدائل الأجوبة (دائما – أحيانا –أبدا) مع مراعاة الفقرات السلبية وهي الفقرات (13، 15، 16) فتصحيحها بعكس الفقرات الأخرى.

وفيما يتعلق بالمستوى الاقتصادي تمنح الدرجة (03) للبديل الأول والدرجة (02) للبديل الثاني والدرجة (01) للبديل الثالث.

أما عن مهنتي الأب والأم، فقد قسم معمر نواف الهوارنة المهن إلى ست مستويات فرعية وضعت على مقياس متدرج (من01 إلى 06) درجات، يعطي للمستوى الأول درجة واحدة والمستوي

الثاني درجتان والمستوي الثالث ثلاث درجات وهكذا، ويعطى للفرد الدرجة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده بذكره للمهنة بالتفصيل. (ملحق رقم07)

وقد قامت ميسون (2011) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المعدل، إذ تم التأكد من الصدق باستخدام صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، إذ بلغ معامل الارتباط بين نصفي الفقرات 0.64 بالنسبة لمقياس المستوى الثقافي، و0.80 بالنسبة لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، إضافة إلى طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات 0.76 لمقياس المستوى الثقافي و0.87 لمقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي. (ميسون، 2011، 145-149)

وفي هذه الدراسة تم استخدام مقياس المستوى الثقافي للأسرة بنفس الصورة المكيفة على البيئة الجزائرية دون أي تغيير، في حين تم إجراء بعض التعديلات على مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي في ضوء التطور التكنولوجي السريع الذي أثر بدوره على مقتنيات الأسرة، وعلى هذا الأساس تكون مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المطبق على عينة الدراسة من 46 بندا منها 22 بندا للمستوى الثقافي و24 بندا للمستوى الاقتصادي الاجتماعي (بنين،2019) (ملحق رقم06).

5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية بثانوية الشهيد " بوصبيع صالح عبد المجيد " بعد الاتفاق مع إدارة المؤسسة ابتداء من شهر نوفمبر إلى غاية شهر جانفي، إذ تم إجراء القياس القبلي وتحديد المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الدخول المدرسي (وبعد تطبيق المقاييس التالية: مقياس الهوية إختبار الذكاء المصور ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة)، واستمر التطبيق لمدة شهرين تقريبا بمعدل جلستين أسبوعيا مع ما تخللها من تقطعات نظرا لظروف الوباء وتزامن بعض الجلسات مع اجراء الفروض.

تم تنفيذ جلسات البرنامج مكانيا بقاعة الإعلام الآلي بالثانوية كونها تتوفر على التجهيزات الضرورية للتطبيق كجهاز العرض العلوي Data Shaw، شاشة العرض، السبورة الطاولات

الكراسي، الستائر ...، وزمانيا صباح يومي الأحد والخميس نظرا لتفرغ التلاميذ في هاتين الفترتين اعتمادا على نظام العمل بالتفويج الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية استثنائيا في الموسم الدراسي 2021/2020 ضمن إجراءات التدابير الوقائية لمنع تفشي وباء كورونا.

وقد كانت وضعية جلوس التلاميذ أثناء الجلسات وضعية نصف دائرية ليكون جميع الأعضاء على نفس المسافة من الباحثة وللسماح بمناقشة مواضيع البرنامج ومتابعة أنشطته بشكل جيد.

وبناء على الخطوات السابقة تم ضبط إجراءات الدراسة المنهجية وإعداد أدواتها تمهيدا لاستخدامها وتطبيقها في الدراسة الأساسية.

6- الأساليب الإحصائية:

إن استخدام الأساليب الإحصائية يكسب البحث العلمي الدقة العلمية، ويضفي على نتائج الدراسة الصدق والدقة والوضوح، وقد تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة كالتالي:

6-1. أساليب الإحصاء الوصفي:

لوصف بيانات الدراسة تم الاعتماد على:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.

6-2. أساليب الإحصاء التحليلي:

لتحليل بيانات الدراسة واختبار فرضياتها، تم استخدام:

- معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الهوية.
- معامل ارتباط بيرسون الذي يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين والذي تم استخدامه لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الهوية.

- اختبار شابيرو ويلك Shapiro – Wilkلحساب اعتدالية التوزيع في العينات الصغيرة (أقل من 30)، بهدف تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب (بارامتري/ لابارامتري)، وكذا اختبار **كولموغروف سميرنوف**.
- اختبار "ت" الذي استخدم بهدف دراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيرات: السن، نسبة الذكاء، المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي والقياس القبلي للهوية.
- مربع ايتا (η^2) الذي يستخدم " لإيجاد نسبة التباين الكلي للمتغير التابع (التباين المفسر) في العينات موضوع البحث التي ترجع إلى تأثير المتغير المستقل، بمعنى تحديد نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها، والتي تعزى إلى تأثير المتغير المستقل " (الدردير ،2006، 77)، وقد استخدم في هذه الدراسة للتعرف على حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الارشادي) على المتغير التابع (الهوية).

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم إخضاع بيانات الدراسة للمعالجة الإحصائية الآلية عن طريق تطبيق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية. (SPSS; V 25)

- خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بمنهج الدراسة ومتغيراتها وفرضياتها ثم الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، إجراءاتها وأهم نتائجها، لنعرج بعد ذلك على التعريف بمجتمع الدراسة وخصائص العينة وطريقة اختيارها، وصولا إلى وصف أدوات جمع البيانات وحساب خصائصها السيكومترية، لنعرض في الأخير إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي التي تم استخدامها لمعالجة البيانات المحصل عليها.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيـــد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. مناقشة نتائج الفرضية العامة

أولا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي" وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتائج التالية:

جدول (14): يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي

المتغيرات		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T""	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	ضابطة	1.226	0.278	14	18.85	2.213	26	1.664	0.108	غير دال
	تجريبية			14	17.64	1.598				
الاستقلالية والتفرد	ضابطة	0.490	0.490	14	28.57	4.586	26	0.823	0.418	غير دال
	تجريبية			14	27.28	3.625				
تحديد الأهداف	ضابطة	1.152	0.293	14	18.64	2.871	26	-0.635	0.531	غير دال
	تجريبية			14	19.21	1.761				
الأدوار الاجتماعية	ضابطة	0.046	0.832	14	22.00	2.572	26	-1.415	0.169	غير دال
	تجريبية			14	23.42	2.765				
الهوية ككل	ضابطة	2.783	0.107	14	88.07	5.106	26	-0.754	0.458	غير دال
	تجريبية			14	89.28	3.196				

من خلال الجدول أعلاه رقم (22) وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) في مقياس الهوية بأبعاده، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى النتائج المقدمة سابقا نلاحظ ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد تقدير الذات في المجموعة التجريبية والذي بلغ (18,85) جاء أعلى بقليل من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (17,64)، وبهذا يمكننا القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (1,66) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي لا توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد الاستقلالية والتفرد في المجموعة التجريبية والذي بلغ (28,75) جاء أعلى بقليل من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (27,28)، وهذا يؤدي بنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (0,82) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي لا توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد تحديد الأهداف في المجموعة التجريبية والذي بلغ (18,64) جاء أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (19,21)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (0,63) وهي قيمة سلبية وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي لا توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي.

- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد الأدوار الاجتماعية في القياس القبلي والذي بلغ (22,00) جاء أدنى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (23,42)، وبهذا يمكن القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية(T_{test}) التي بلغت (1,41−) وهي قيمة سلبية وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي لا توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي.
- وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس الهوية ككل والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (88.07) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (89.28) في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,75−) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤكدة للفرضية الثالثة القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%).

أولا/ التحقق من تجانس وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية:

تم تقسيم عينة الدراسة الأساسية المكونة من 28 تلاميذا وتلميذة إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد (14 ضابطة) (14 تجريبية) مع مراعاة توزيع بعض الخصائص التي تميزت بها العينة والتي تمثلت في (الجنس، المستوى الاقتصادي، المستوى الثقافي، الذكاء)، علما أنه تم استبعاد متغير الجنس ومتغير الذكاء لكون أن كلا المجموعتين توزعت فيهما هاتان الخاصيتان بالتساوي أي هناك تطابق بين المجموعتين في هاتين الخاصيتين (3 ذكور و11 أنثى في كل مجموعة نسبة الذكاء 50% في كل مجموعة)، وبهدف التحقق من شرط التجانس بين العينتين في الخصائص التالية: (المستوى الاقتصادي، المستوى الثقافي) تم اللجوء إلى اختبار **الدلالة الاحصائية** (T_{test})، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (15): اختبار ت لدلالة الفروق في المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغيرات		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
م. الاقتصادي	تجريبية	**1.942**	**0.175**	**14**	**70.28**	**8.296**	26	**-0.745**	**0.463**	غير دال
	ضابطة			**14**	**73.14**	**11.713**				
م. الثقافي	تجريبية	**0.482**	**0.494**	**14**	**39.57**	**7.355**	26	**-0.175**	**0.862**	غير دال
	ضابطة			**14**	**40.00**	**5.434**				

من خلال النتائج التي أفرزها التحليل الاحصائي باستخدام اختبار **الدلالة الاحصائية** **(T_{test})** والمبينة بالجدول أعلاه نلاحظ:

- عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير **المستوى الاقتصادي** حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة **(T_{test})** (0.74−) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).
- عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير **المستوى الثقافي** حيث بلغت قيمة الدرجة اختبار الدلالة **(T_{test})** (0.17−) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).

وبناء على هذه المعطيات يمكن القول بأن هناك تجانس وتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الخصائص بعد عملية التقسيم.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية بأبعاده " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المرتبطتين، وقد تحصلنا على النتائج التالية:

نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لبعد تقدير الذات في القياس القبلي والذي بلغ (18,85) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (21,00)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (2,25−) وهي قيمة سلبية ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α= 0.05) أي أن الفروق لصالح القياس البعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لبعد الاستقلالية والتفرد في القياس القبلي والذي بلغ (28,57) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (32,57)، وهذا قد يجرنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية(T_{test}) التي بلغت (3,13−) وهي قيمة سلبية ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α= 0.05) أي أن الفروق لصالح القياس البعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لبعد تحديد الأهداف في القياس القبلي والذي بلغ (18,64) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (21,85)، وهذا يؤدي بنا إلى القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (3,60−) وهي قيمة سلبية ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α= 0.05) أي أن الفروق لصالح القياس البعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لبعد الأدوار الاجتماعية في القياس القبلي والذي بلغ (22,00) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (26,57)، ومن هنا يمكننا القول بأن هناك فرق بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (5,11−) وهي قيمة سلبية ودالة

إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α= 0.05) أي أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الهوية ككل في القياس القبلي والذي بلغ (88,07) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (102,00)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (5,33−) وهي قيمة سلبية ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α= 0.05)، وهذا يعني أنه تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الثانية القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية الذاتية بأبعاده، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95%.

نتائج مقياس الهوية بالنسبة للمجموعتين:

أ/ المجموعة التجريبية:

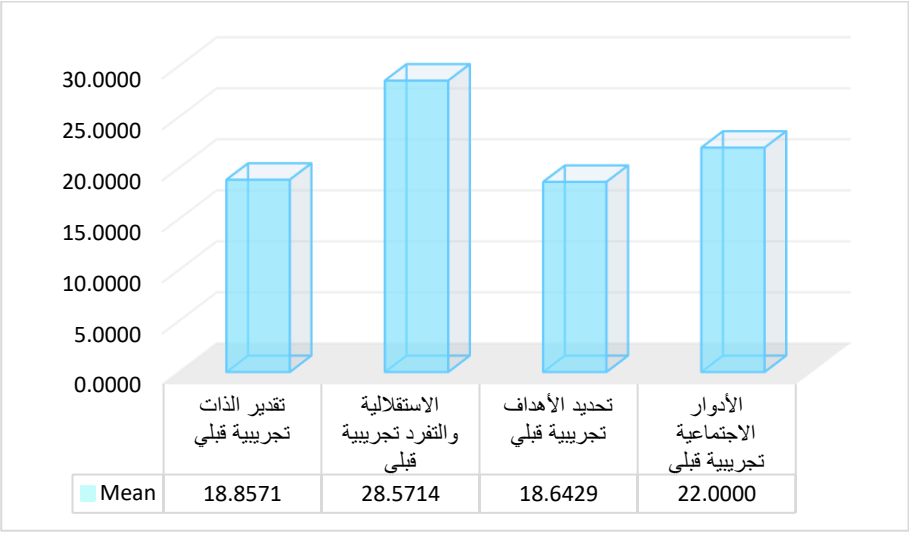
- **القياس القبلي:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (تقدير الذات)	14	18.85	2.213
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	14	28.57	4.586
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	14	18.64	2.871
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	14	22.00	2.572
مقياس الهوية ككل	14	88.07	5.106

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي نلاحظ أن البعد الأول (تقدير الذات) بلغ فيه المتوسط الحسابي 18.85 بانحراف معياري قدر بـ 2.21، أما البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 28.75 بانحراف معياري قدر بـ 4.58، أما بالنسبة للبعد الثالث (تحديد الأهداف) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 18.64 بانحراف معياري قدر بـ 2.87، أما بالنسبة للبعد الرابع (الأدوار الاجتماعية) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 22.00 بانحراف معياري قدر بـ 2.57، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالا 88.07 بانحراف معياري قدر بـ 5.10، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل رقم (04) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الهوية في القياس القبلي

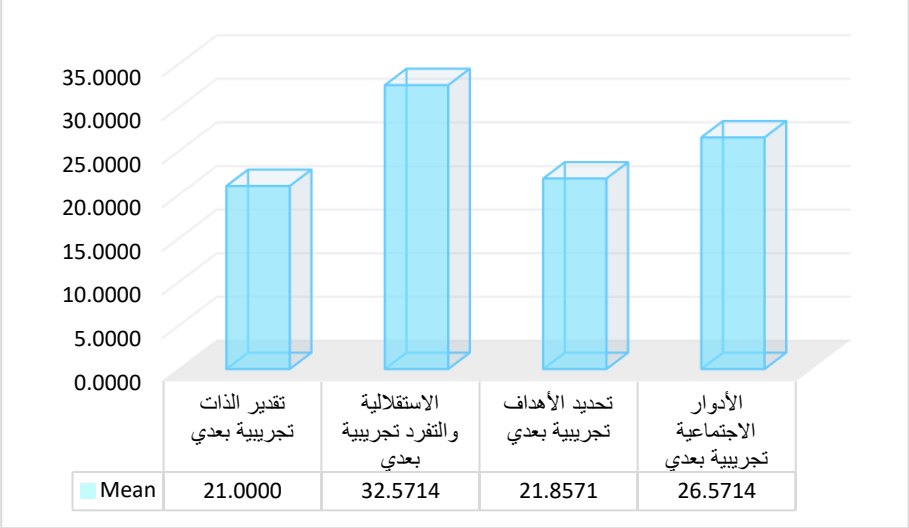
- **القياس البعدي:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (تقدير الذات)	14	21.00	2.601
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	14	32.57	2.874
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	14	21.85	2.684
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	14	26.57	2.344
مقياس الهوية ككل	14	102.00	8.338

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي نلاحظ أن البعد الأول (تقدير الذات) بلغ فيه المتوسط الحسابي 21.00 بانحراف معياري قدر بـ 2.60، أما البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 32.57 بانحراف معياري قدر بـ 2.87، أما بالنسبة للبعد الثالث (تحديد الأهداف) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 21.85 بانحراف معياري قدر بـ 2.68، أما بالنسبة للبعد الرابع (الأدوار الاجتماعية) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 26.57 بانحراف معياري قدر بـ 2.34، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالا 102.00 بانحراف معياري قدر بـ 8.33، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل رقم (05) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الهوية في القياس البعدي

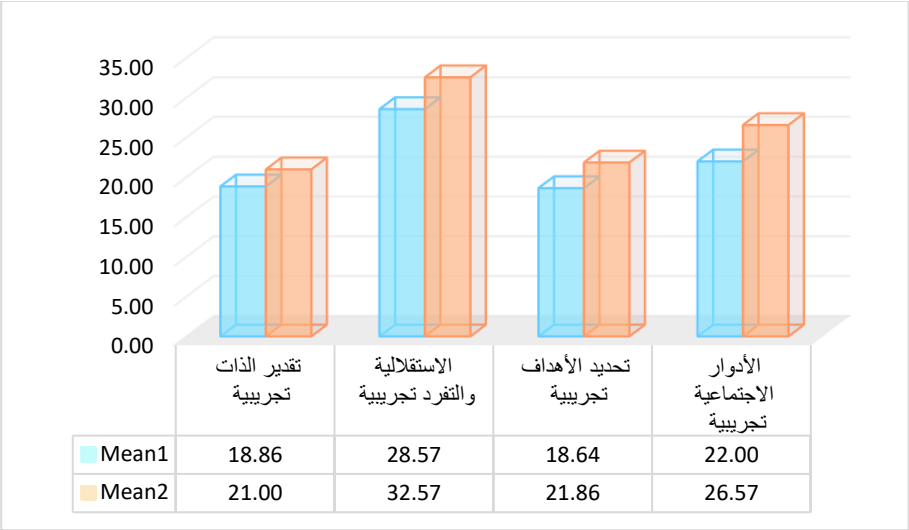
- **الفرق بين القياسين:**

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (18): الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية

الأبعاد	متوسط القياس ق	المتوسط القياس ب	الفرق بين القياسين
البعد الأول (تقدير الذات)	18.86	21.00	-2.14
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	28.57	32.57	-4.00
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	18.64	21.86	-3.21
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	22.00	26.57	-4.57
مقياس الهوية ككل	88.07	102.00	-13.93

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الهوية أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في المجموعة التجريبية كانت معتبرة، حيث بلغ بالنسبة للبعد الأول (2.14-) وبالنسبة للبعد الثاني (4.00-) وبالنسبة للبعد الثالث (3.21-) وبالنسبة للبعد الثالث (4.57-) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (13.93-) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (06) أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (ق.ب) للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية بأبعاده" وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المرتبطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي لنفس المقياس (الهوية) بأبعاده (تقدير الذات، الاستقلالية والتفرد، تحديد الأهداف والأدوار الاجتماعية)، وقد تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (19): يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية بأبعاده بالنسبة للعينة الضابطة

المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	القياس القبلي	14	17.64	1.598	13	-0.348	0.734	غير دال
	القياس البعدي		17.92	2.164				
الاستقلالية والتفرد	القياس القبلي	14	27.28	3.625	13	-0.114	0.911	غير دال
	القياس البعدي		27.42	2.533				
تحديد الاهداف	القياس القبلي	14	19.21	1.761	13	0.354	0.729	غير دال
	القياس البعدي		18.85	3.370				
الأدوار الاجتماعية	القياس القبلي	14	23.42	2.765	13	-0.127	0.901	غير دال
	القياس البعدي		23.57	3.412				
الهوية ككل	القياس القبلي	14	89.28	3.196	13	1.618	0.130	غير دال
	القياس البعدي		86.07	6.120				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لبعد تقدير الذات في القياس القبلي والذي بلغ (17,64)، حيث جاء مقاربا لمتوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (17,92)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف جدا بين القياسين وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية(T_{test}) التي بلغت (0,34−) وهي قيمة سلبية وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α =0.05) أي لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لبعد الاستقلالية والتفرد في القياس القبلي والذي بلغ (27,28) وقد جاء مقاربا لمتوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (27,42)، لذا يمكننا القول بأن هناك فرق طفيف جدا بين القياسين وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية(T_{test}) والتي بلغت (0,11−) وهي قيمة سلبية وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α =0.05) بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي والبعدي.

- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لبعد تحديد الأهداف في القياس القبلي والذي بلغ (19,21) جاء أعلى بقليل من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (18,85)، وهذا يؤدي إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (0,35) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لبعد الأدوار الاجتماعية في القياس القبلي والذي بلغ (23,42) جاء مقاربا لمتوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (23,57)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف جدا بين القياسين، الأمر الذي أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test})التي بلغت (0,12−) وهي قيمة سلبية وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة((α= 0.05) أي لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي.

وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لأفراد العينة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس الهوية ككل في القياس القبلي والذي بلغ (89,28) جاء أدنى من متوسطهم الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (86,07)، مما يجرنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (1,61) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية الذاتية بأبعاده، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95%.

بالنسبة للمجموعة الضابطة:

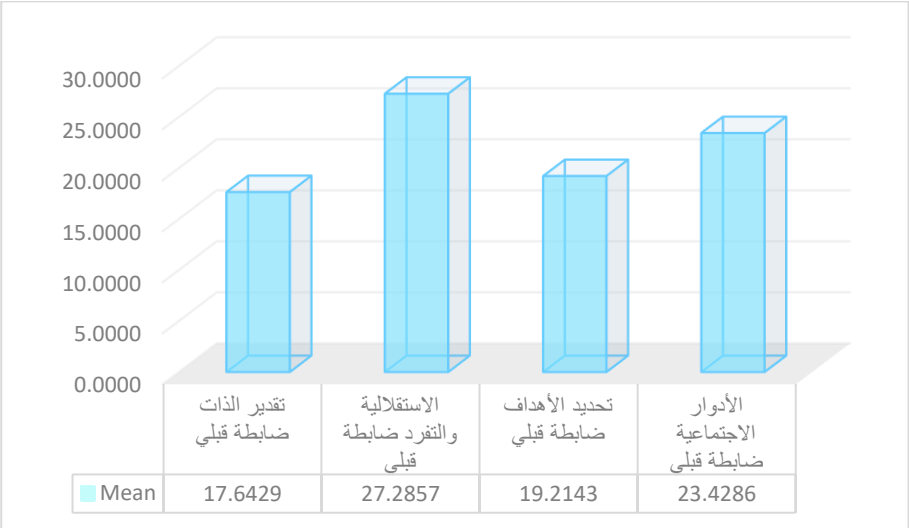
- **القياس القبلي:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (تقدير الذات)	14	17.64	1.598
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	14	27.28	3.625
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	14	19.21	1.761
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	14	23.42	2.765
مقياس الهوية ككل	14	89.28	3.196

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي نلاحظ أن البعد الأول (تقدير الذات) بلغ فيه المتوسط الحسابي 17.64 بانحراف معياري قدر بـ 1.59، أما البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 27.28 بانحراف معياري قدر بـ 3.62، أما بالنسبة للبعد الثالث (تحديد الأهداف) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 19.21 بانحراف معياري قدر بـ 1.76، أما بالنسبة للبعد الرابع (الأدوار الاجتماعية) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 23.42 بانحراف معياري قدر بـ 2.76، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالا 89.28 بانحراف معياري قدر بـ 3.19، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل رقم (07) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الهوية في القياس القبلي

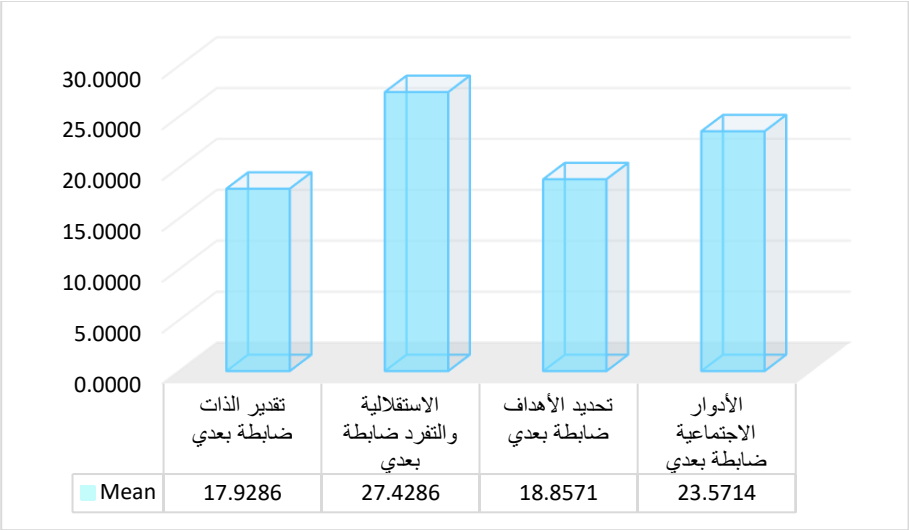
- **القياس البعدي:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (تقدير الذات)	14	17.92	2.164
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	14	27.42	2.533
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	14	18.85	3.370
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	14	23.57	3.412
مقياس الهوية ككل	14	86.07	6.120

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي نلاحظ أن البعد الأول (تقدير الذات) بلغ فيه المتوسط الحسابي 17.92 بانحراف معياري قدر بـ 2.16، أما البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 27.42 بانحراف معياري قدر بـ 2.53، أما بالنسبة للبعد الثالث (تحديد الأهداف) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 18.35 بانحراف معياري قدر بـ 3.37، أما بالنسبة للبعد الرابع (الأدوار الاجتماعية) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي 23.57 بانحراف معياري قدر بـ 3.41، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالا 86.07 بانحراف معياري قدر بـ 6.12، كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل رقم (08) أعمدة بيانية توضح توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس الهوية في القياس البعدي

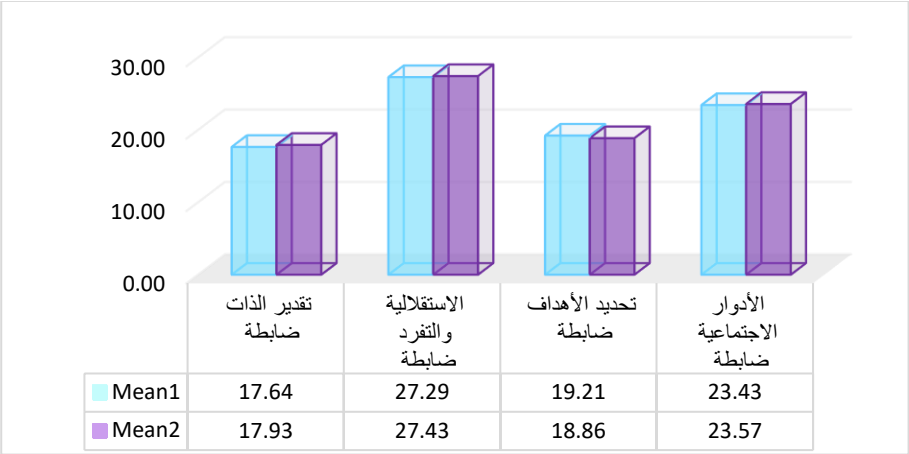
- **الفرق بين القياسين:**

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (22): الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس الهوية بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة

الأبعاد	متوسط القياس ق	المتوسط القياس ب	الفرق بين القياسين
البعد الأول (تقدير الذات)	17.64	17.93	-0.29
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	27.29	27.43	-0.14
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	19.21	18.86	0.36
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	23.43	23.57	-0.14
مقياس الهوية ككل	89.29	86.07	3.21

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الهوية أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في المجموعة الضابطة كانت ضعيفة، حيث بلغ بالنسبة للبعد الاول (0.29-) وبالنسبة للبعد الثاني (0.14-) وبالنسبة للبعد الثالث (0.36) وبالنسبة للبعد الثالث (0.14-) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (3.21) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (09) أعمدة بيانية توضح الفرق بين القياسين (ق.ب) للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الهوية في القياس البعدي**" وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينتين مستقلتين، وقد تحصلنا على النتائج التالية:

جدول (23): يوضح الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي

المتغيرات		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T""	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	ضابطة	0.667	0.422	14	21.00	2.601	26	3.395	0.002	دال
	تجريبية			14	17.92	2.164				
الاستقلالية والتفرد	ضابطة	0.476	0.497	14	32.57	2.874	26	5.022	0.000	دال
	تجريبية			14	27.42	2.533				
تحديد الأهداف	ضابطة	1.117	0.300	14	21.85	2.684	26	2.605	0.015	دال
	تجريبية			14	18.85	3.370				
الأدوار الاجتماعية	ضابطة	1.183	0.287	14	26.57	2.344	26	2.711	0.012	دال
	تجريبية			14	23.57	3.412				
الهوية ككل	ضابطة	2.322	0.140	14	102.00	8.338	26	5.762	0.000	دال
	تجريبية			14	86.07	6.120				

من خلال الجدول أعلاه رقم (24) وبالنظر إلى قيم اختبار التجانس ليفين (ف) في مقياس الهوية بأبعاده، نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى النتائج نلاحظ ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد **تقدير الذات** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (21,00) جاء أعلى من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (17,92)، وعليه يمكن القول بأن هناك فرق بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (3,39) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد **الاستقلالية والتفرد** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (32,57) جاء أعلى من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (27,42)، مما يدل على وجود فرق بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (5,02) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد **تحديد الأهداف** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (21,85) جاء أعلى من متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (18,85)، مما يؤدي بنا إلى القول بأن هناك فرقا بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (2,60) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

- أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لبعد **الأدوار الاجتماعية** في المجموعة التجريبية والذي بلغ (26,57) جاء مختلفا عن متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة والمقدر بـ (23,57)، وبهذا يمكن القول بأن هناك فرق طفيف بين المجموعتين، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الاحصائية (T_{test}) التي بلغت (2,71) وهي قيمة موجبة وغير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (13) ومستوى الدلالة (α=0.05) أي توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس **الهوية ككل** والتي بلغت بالنسبة للمجموعة التجريبية (102.00) وبالنسبة للمجموعة الضابطة (86.07) في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وهذا ما أكدته قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test})والتي بلغت (5,76) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت **مؤيدة** للفرضية الرابعة القائلة **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%).

الفرق بين المجموعتين:

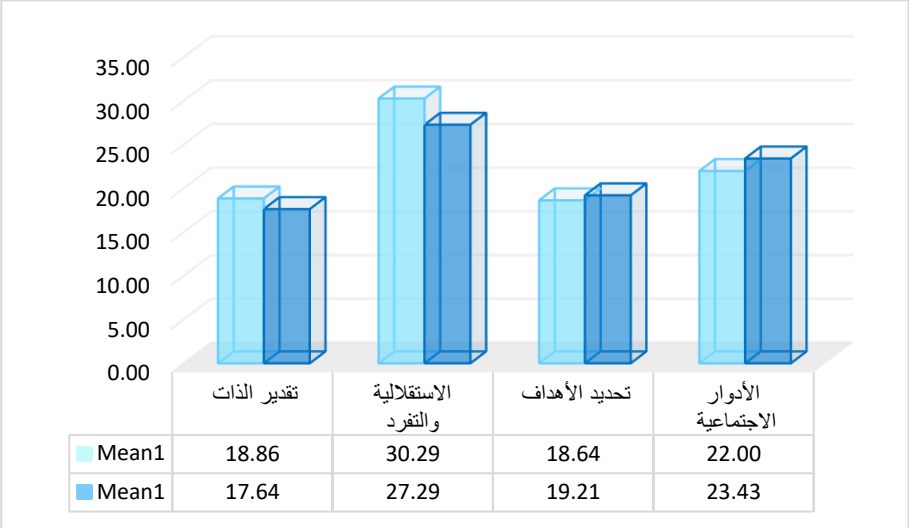
أ/ القياس القبلي:

تم استنتاج الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (24): الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي

الأبعاد	متوسط (التجريبية)	المتوسط (الضابطة)	الفرق بينهما
البعد الأول (تقدير الذات)	**18.86**	**17.64**	**1.21**
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	**30.29**	**27.29**	**3.00**
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	**18.64**	**19.21**	**-0.57**
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	**22.00**	**23.43**	**-1.43**
مقياس الهوية ككل	**89.79**	**89.29**	**0.50**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين المجموعتين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الهوية أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في القياس القبلي كانت ضعيفة، حيث بلغ بالنسبة للبعد الأول (1.21) وبالنسبة للبعد الثاني (3.00) وبالنسبة للبعد الثالث (−0.57) وبالنسبة للبعد الثالث (−1.43) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (0.50) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (10) أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية في القياس القبلي

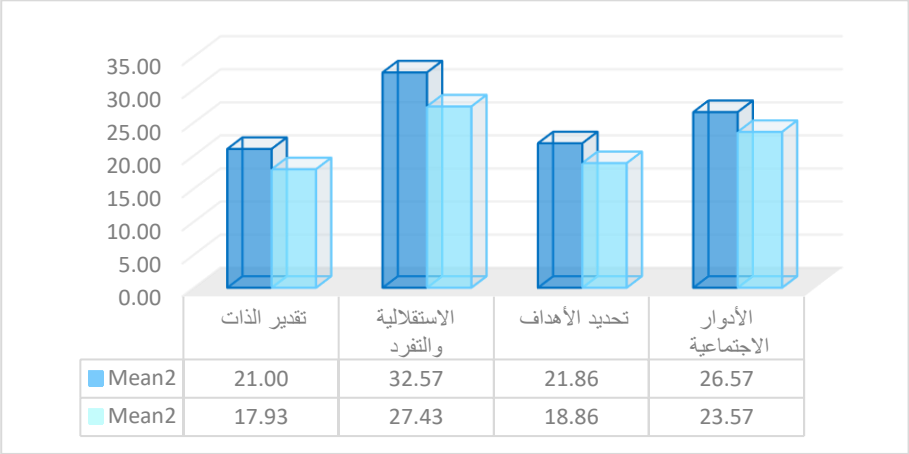
أ/ القياس البعدي:

تم استنتاج الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (25): الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي

الأبعاد	متوسط (التجريبية)	المتوسط (الضابطة)	الفرق بينهما
البعد الأول (تقدير الذات)	**21.00**	**17.93**	**3.07**
البعد الثاني (الاستقلالية والتفرد)	**32.57**	**27.43**	**5.14**
البعد الثالث (تحديد الأهداف)	**21.86**	**18.86**	**3.00**
البعد الرابع (الأدوار الاجتماعية)	**26.57**	**23.57**	**3.00**
مقياس الهوية ككل	**102.00**	**86.07**	**15.93**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين المجموعتين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس الهوية أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل في القياس البعدي كانت معتبرة، حيث بلغ بالنسبة للبعد الأول (3.07)، وبالنسبة للبعد الثاني (5.14)، وبالنسبة للبعد الثالث (3.00)، وبالنسبة للبعد الرابع (3.00) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (15.93) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (11) أعمدة بيانية توضح الفرق بين المجموعتين في مقياس الهوية في القياس البعدي

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (26): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

مقياس الهوية		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk			القرار
		الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
التجريبية	قياس قبلي	**0.147**	**14**	0.**200**	**0.902**	**14**	**0.119**	غير دال
	قياس بعدي	**0.121**	**14**	0.**200**	**0.944**	**14**	**0.469**	غير دال
الضابطة	قياس قبلي	**0.159**	**14**	0.**200**	**0.914**	**14**	**0.180**	غير دال
	قياس بعدي	**0.104**	**14**	0.**200**	**0.982**	**14**	**0.983**	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا اختبار **شبيرو ويلك** في القياسات القبلية والقياسات البعدية لمقياس الهوية محل الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية كلها جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، مما يجرنا إلى القول بأن بيانات مقياس الهوية تتوزع توزيعا طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الاحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة هي أساليب بارامترية، كما هو موضح في الملحق رقم (08).

لمعرفة وتقدير حجم الأثر بالنسبة للبرنامج ككل سيتم تطبيق معامل مربع إيتا **(η^2)** على قيم اختبار الدلالة الاحصائية **(T_{test})** التي وجد فيها الفروق دالة، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (27): يوضح أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة

الهوية بأبعاده	الفرضيات	قيمة إختبار (ت)	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا	القرار
تقدير الذات	الفرضية 2	**-2.259**	13	0.281	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	**3.395**	26	0.307	حجم أثر كبير
الاستقلالية والتفرد	الفرضية 2	**-3.137**	13	0.430	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	**5.022**	26	0.492	حجم أثر كبير
تحديد الأهداف	الفرضية 2	**-3.609**	13	0.500	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	**2.605**	26	0.206	حجم أثر كبير
الأدوار الاجتماعية	الفرضية 2	**-5.114**	13	0.667	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	**2.711**	26	0.220	حجم أثر كبير
مقياس الهوية ككل	الفرضية 2	**-5.330**	13	0.686	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	**5.762**	26	0.560	حجم أثر كبير

من خلال الجدول أعلاه وبعد تعويض قيم اختبار الدلالة الاحصائية (ت) التي كانت دالة إحصائيا في معامل حجم التأثير مربع إيتا **(η^2)** نلاحظ ما يلي:

- بالنسبة لبعد **تقدير الذات** بلغت قيم ت **(2,25-، 3.39)** على الترتيب وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا **(η^2)** وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ **0.28** بالنسبة للقيمة الاولى و**0.30** بالنسبة للقيمة الثانية، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (28%، 30%) كما هما على الترتيب.
- بالنسبة لبعد **الاستقلالية والتفرد** بلغت قيم ت **(3,13-، 5.02)** على الترتيب وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا **(η^2)** وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ **0.43** بالنسبة للقيمة الاولى و**0.49** بالنسبة للقيمة الثانية وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (43%، 49%) كما هما على الترتيب.
- بالنسبة لبعد **تحديد الأهداف** بلغت قيم ت **(3,60-، 2.60)** على الترتيب وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا **(η^2)** وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ **0.50** بالنسبة للقيمة

الاولى و**0.20** بالنسبة للقيمة الثانية، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (50%، 20%) كما هما على الترتيب.

- بالنسبة لبعد **الأدوار الاجتماعية** بلغت قيم ت **(5,11-، 2.71)** على الترتيب وبتعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا **(η^2)** وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ **0.66** بالنسبة للقيمة الاولى و**0.22** بالنسبة للقيمة الثانية وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (66%، 22%) كما هما على الترتيب.

وبتعويض قيم اختبار الدلالة الاحصائية (ت) بالنسبة لمقياس الهوية ككل وهما **(5.33، 5.76)** كما هما على الترتيب، بلغ حجم التأثير بالنسبة للقيمة الاولى **0.68** وبالنسبة للقيمة الثانية بلغ **0.56**، وبالتالي فإن مقدار التأثير بلغ (68%، 56%)، ومنه فإن حجم تأثير البرنامج كبير جدا أي أن أكثر من 20% من حجم تباين المتغير التابع (الهوية) راجع في الأساس إلى المتغير المستقل (البرنامج)، وبالتالي يمكن القول بأن **هناك أثر كبير للبرنامج في تنمية الهوية بأبعادها لدى أفراد المجموعة التجريبية.**

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الاولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس القبلي"

وقد انطلقت الدراسة أساسا من تجانس المجموعتين في عدة خصائص من أهمها: تجانس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، مستوى الذكاء، ....) وقد تم تقسيم التلاميذ بطريقة عشوائية على مجموعتين تتكون كل منهما من 14 تلميذا ويرى (لازاروس) في هذا السياق إلى أهمية التجانس بين أفراد الجماعة من حيث المستوى المادي والتعليمي لأن ذلك من شأنه أن يساعد على إحداث التقارب بين أفراد المجموعة ويزيد من عمليات التفاعل والارتباط العضوي بينهم (مرسي،2002، 179).

وفي هذا الصدد، يرى (Garrison352) أن الوعي بالمشاكل التي يمر بها المراهقون والتي قد تنشئ عن ظروف المنزل والمجتمع خاصة ما يتعلق بتحقيق الهوية والتعرف على قدراتهم وإمكاناتهم واستثمارها على الوجه الأمثل، والتي قد تساهم بشكل كبير في مساعدتهم على تخطئ مشكلاتهم، وهذا ما يؤكد على مدى حاجة المراهقين لبرنامج مدرسي متنوع متوافق مع احتياجات وقدرات المراهقين، فقد تم استطلاع آراء التلاميذ خلال عملية تطبيق المقاييس حول أهم مشكلاتهم والصعوبات التي يعانون منها في حياتهم وقد تراوحت الإجابات بين عدم فهم أنفسهم وعدم معرفة أهدافهم والتغير الانفعالي وسرعة الغضب، والذي يرجع أساسا لطبيعة المرحلة التي يمرون بها.

كما تشير دراسة فوزي (2000) أن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تلعب دورا في تهيئة مناخ الانحراف لدى الشباب ومنها المشكلات الأسرية كالتفكك وغياب الرقابة على الأبناء وهوما يؤثر على البناء النفسي والعقلي لهم وتشويه صورة الذات لدى العديد من الحالات (مصطفى، 2004، 20)، ولذا فقد تم تحري الدقة في إحداث التجانس والتكافؤ بين المجموعتين من خلال المقاييس المطبقة في هذه الدراسة (مقياس الذكاء لأحمد زكي صالح ومقاييس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتوزيع العشوائي حسب العدد تبعا للجنس) وذلك لضبط العمل التجريبي وتحري الدقة في النتائج المتوخاة منه.

2- مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية الذاتية بأبعاده "

وتؤكد هذه النتائج على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تنمية الهوية لدى التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة إبراهيم (2018) والتي تناولت برنامجا إرشاديا لتنمية الهوية الشخصية لدى عينة من الطالبات في مرحلة المراهقة وقد حقق البرنامج الفاعلية المرجوة.

كما وصلت نتائج نبيل (2018) الذي طبق برنامجا ارشاديا لتنمية الإحساس بالهوية معتمدا فيه على فنيات التفكير الايجابي لدى عينة من المراهقين ذوي الأسر المتنازعة قضائيا إلى فعالية وتأثير البرنامج الدال في تحسين مستوى الاحساس بالهوية لدى المراهقين المنخرطين بالبرنامج.

ضمن نفس السياق، فقد توصلت دراسة يحي (2008) إلى فاعلية الارشاد المعرفي لتنمية الهوية لدى عينة من الشباب المصري، كما وقد اتفقت دراسة وهبة (2000) مع ما توصلت له الدراسات السابقة لفاعلية البرنامج للتدريب التوكيدي لتنمية الهوية لدى عينة من الطلبة الجامعيين من الجنسين.

بالإضافة إلى دراسات كل من حسين (2005)، أبو غزالة (2011) والعوبلي (2012) وأبو الخير (2013)، وقد أسفرت نتائج الدراسات سابقة الذكر إلى وجود فاعلية للبرامج الارشادية لتنمية وتحسين الهوية على العينات المطبقة.

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكننا تأكيد فاعلية البرنامج الارشادي الانتقائي المقترح في تنمية الهوية بجميع أبعادها (تقدير الذات، الاستقلالية والتفرد، تحديد الأهداف والأدوار الاجتماعية) لدى أفرد المجموعة التجريبية، خاصة أنها المرة الأولى التي يتعرضون فيها لمثل هذه البرامج الارشادية، وقد جاءت هذه النتائج مكملة لنتائج العديد من الدراسات في هذا المجال والتي أكدت على أهمية الإرشاد النفسي للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة سواء الدنيا منها أو العليا، والتي بينت في معظمها وجود أثر ايجابي للبرامج الإرشادية في تنمية الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن ارجاع النتيجة السابقة إلى استجابة البرنامج إلى إحدى أهم حاجات المراهق وهي الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه في هذه المحطة المهمة والمفصلية من حياته، لاسيما في ظل غياب الوعي المجتمعي بهذه الفئة الكبيرة التي تعد ذخيرة بناء الأمم والمجتمعات خاصة في الدول النامية، وهذا ما يؤكده كل من البطش وجبريل (2000) في إطار دراسة شاملة حول واقع الإرشاد والتوجيه في الأقطار العربية التي أكدت غياب الإرشاد والتوجيه المنظم والمصمم ليصل إلى مجتمع الطلاب في المدارس (مشري،2013، 283).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن الفرد بحاجة للإرشاد والتوجيه في بعض المشكلات التي تواجهه أثناء تفاعله مع المجتمع، فماذا لوكان هذا الفرد هو مراهق يمر بأزمة هوية تجعله في بحث دائم عن نفسه وغايته في الحياة وأدواره المنوطة به في مجتمع لا يملك الوعي الكافي للتعامل مع مشكلاته وتحديد قدراته ومميزاته، بل قد يكون عائقا في وصوله للهوية الإيجابية من خلال عدم احتواءه ودعمه عن طريق خدمات إرشادية مناسبة لهم تساعدهم على اكتشاف ذاتهم والتعرف على قدراتهم، بل يقف أحيانا عقبة أمام تحقيق هويته، ومن خلال الملاحظة المباشرة، فقد تم لمست الباحثة مدى تجاوب وتفاعل أفراد العينة التجريبية مع أنشطة البرنامج المختلفة بتنوع محطاته.

وتجدر الإشارة هنا، أن انطلاق البرنامج الإرشادي الحالي من الحاجات الإرشادية لتلاميذ المرحلة الثانوية ساهم في تحقيق أهداف البرنامج الارشادي خاصة وأن هذه المرحلة جد حساسة ومليئة بالمشكلات والعوائق، فقد وصفها (هول) بأنها عبارة عن ولادة جديدة للفرد، حيث يتحدد على أساسها مستقبله الدراسي والمهني والاجتماعي، والتي تعد بمثابة بوابة الدخول لعالم الرشد، حيث يتحدد فيها أهم مطالب مرحلة المراهقة وهي تحقيق الهوية، كما أن البرنامج راعى الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية لهم، وذلك من أجل مساعدتهم على اكتشاف أنفسهم وتسطير أهدافهم والتخطيط لمستقبلهم الدراسي والمهني وتحديد أدوارهم الاجتماعية المناسبة لهم من خلال التعرف على شبكة علاقاتهم الاجتماعية.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة أيضا في ضوء استخدام أسلوب الإرشاد الجماعي الذي وفر لأعضاء المجموعة الإرشادية بيئة داعمة قائمة على استراتيجيات التعلم التعاوني، والتي سمحت لهم بالتعبير عن أفكارهم بكل حرية والاستفادة من خبرات أقرانهم ومناقشة مختلف القضايا المتعلقة بهم، حيث يرى السعفان (2006، 191) في هذا الصدد أن الإرشاد الجماعي يعلم المسترشدين المسؤولية الشخصية والاجتماعية معا، من خلال الأدوار المختلفة بين الأنا والآخرين حيث يستمع إلى آراء الآخرين سواء اتفقت أو اختلفت معه، كما تتولد بين الأعضاء مشاعر الألفة والترابط ، وإن كانت لديهم مشكلات متقاربة ومتشابهة وهنا يظهر الاستعداد للتعاون في أداء الأفعال

المشتركة من أجل التخفيف من المخاوف والاحباطات والعمل معا من أجل حل المشكلة، كما يتيح لأعضاء المجموعة إظهار قدراتهم ومواهبهم وتوظيفها في تحقيق التفاعل الاجتماعي.

وتشير دراسة سميد ورسماوي (2000) والتي هدفت إلى كيفية استخدام الإرشاد الجماعي كمدخل لتوجيه المراهقين من خلال الأنشطة المقدمة التي تؤدي إلى خلق أفكار جديدة ووجهات نظر مختلفة، حيث يستطيع المراهقون من خلال الارشاد الجماعي تعلم مهارات سلوكية جديدة بدلا من الخبرات السلبية كما يمكنهم ممارسة السلوكات في بيئة داعمة وآمنة (عبد الكريم وخطاب 2010، 62-63).

ويذكر السعفان (2006، 190) أن الارشاد الجمعي يتيح للمسترشدين الفرصة للتعلم بالنموذج والتغذية الراجعة ولعب الأدوار، ومن خلال هذه الفنيات يتعلم المسترشد تكييف سلوكه بما يتلاءم مع فكر الجماعة أحيانا ويتعلم كيفية التفكير مع سلوك الغير وتقبله والتدريب على فهم وجهة نظر الاخرين وتقبلها كل ذلك يساعد في حل مشكلاته كما أن الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الأعضاء أثناء الجلسة أو خارجها تعطينا نماذج مختلفة من العلاقات داخل الجماعة وهي علاقات التفاعل والتي تعكس العادات والتقاليد والأعراف والمفاهيم والسلوكات الدينية، وهذا ما نسميه ثقافة المسترشد، وفهم الايدولوجية يساعد في تحديد حاجات الجماعة ودوافعها وأهدافها.

وبناء عليه، فقد اعتمدنا داخل المجموعة الارشادية تقسيم المسترشدين إلى مجموعات مصغرة تتكون من (4-5 أفراد) وتسميتها من قبل أعضاءها، وذلك لبث روح المنافسة والتحدي داخل المجموعة وبناء علاقات اجتماعية جديدة، وهذا تجسيدا لأهداف البرنامج، فقد أتاح للمشاركين فرصة خلق صداقات جديدة، وقد حدث فعلا في نهاية البرنامج الإرشادي.

وإضافة إلى ما سبق، يمكن القول أن تركيز البرنامج على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم واعتقادهم بقدرتهم على تبني هوية إيجابية تناسبهم قد ساهمت بشكل كبير في توسيع مدركات التلاميذ وإثراء معلوماتهم حول مفهوم الهوية وأنواعها وأهم المؤشرات الدالة على تحقيق الهوية الأمر الذي مكنهم من تقييم إمكانياتهم الخاصة بطريقة عملية وعلمية، كما شجعهم على فهم التردد الناجم عن الصراعات الداخلية والدوافع المتضاربة ومحاولة التقليل من الصراعات الداخلية

من خلال فهم المرحلة التي يعايشونها والتغيرات التي يمرون بها وتصحيح التصورات السلبية عن المرحلة النمائية التي يمرون بها وتكوين هوية شخصية مستقلة ومتفردة عن الاخرين مع رسم خارطة طريق لحياتهم من خلال تحديد أهدافهم وتبني أدوار اجتماعية تناسبهم، كما حاولنا إفساح المجال خلال الجلسات لأفراد المجموعة التجريبية للتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعرهم ومشكلاتهم، وبالتالي التخفيف من الضغوط النفسية التي يعايشونها خلال هذه المرحلة الحساسة والمفصلية من حياتهم.

كما يمكن تفسير الأثر الإيجابي للبرنامج من خلال تصميم البرنامج وطريقة بناءه وإخراجه، فقد ركز البرنامج أساسا على عمليات الانتباه لجذب المشاركين وترسيخ المعلومات والمعارف الموجهة لهم بالدرجة الأولى، وذلك من خلال تصميم أنشطة ملائمة لطبيعة المرحلة التي يمرون بها والمعبرة عن انشغالاتهم وطموحاتهم وقد ظهر ذلك جليا من خلال اختيار تسميات الأنشطة المقدمة، وبالاستناد إلى وسائل العرض الإلكتروني المزود بالصور والمخططات ومقاطع الفيديو والمليء بالحركات والأصوات والألوان، مما أضفى جوا نفسيا مفعما بالحيوية والحماس على جلسات البرنامج.

وبناء عليه، فإن وضع أفراد المجموعة التجريبية في بيئة صفية غير تقليدية سواء تعلق الأمر بطريقة الجلسة أو بوسائل تقديم المعارف أو من حيث التركيز على الدور الفاعل والنشط للمتعلم في الموقف التعليمي، حيث ساهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف البرنامج، فقد اتجه البرنامج بداية لمعرفة ذاته حيث مكنته الأنشطة المقترحة من استكشاف ذاته، وتحديد أهدافه وأدواره الاجتماعية المناسبة، مما جعل إقباله على البرنامج الارشادي يتزايد بعد كل جلسة، وجعل المشارك يخرج من كل جلسة بمعطيات جديدة يستثمرها في تحقيق هويته مما زاد من اهتمامه بالبرنامج الإرشادي ومحتوياته.

كما أن استخدام البرنامج وتركيزه على استراتيجيات التعلم النشط ساهم بشكل كبير في انخراط المجموعة التجريبية في أنشطة البرنامج واستيعاب محتوياته، وهو ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية عالية لاستراتيجيات التعلم النشط في زيادة الفعالية الذاتية

والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في مختلف المراحل و المساقات الدراسية، منها دراسة (McCarthy& Anderson2000) التي هدفت إلى استقصاء أثر التعلم النشط بأساليبه المتنوعة بما فيها أسلوب لعب الأدوار الجمعي والأنشطة التعلمية التعاونية في زيادة التحصيل الدراسي لطلبة الجامعات مقارنة مع أساليب التدريس الاعتيادية، وكانت النتيجة إيجابية لصالح الطلبة الذين درسوا بأساليب التعلم النشط (عشا وآخرون، 2012) ، وكذا تشير دراسة (Carrol&Leander 2001) والتي هدفت إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتي أظهرت نتائجها تحسنا ملحوظا في دافعية الطلبة نحو التعلم نتيجة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، كما بينت ارتفاعا ملحوظا في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة نتيجة لتحسن اتجاهاتهم نحو التعلم، بالإضافة إلى أنها أظهرت أن أساليب التعلم النشط رفعت من ثقة الطلبة بقدرتهم على التعلم.

ضمن نفس الاطار، يرى كل من (Johnson&Johnson1995) أن استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى تنمية روح الفريق بين التلاميذ، وإلى تنمية المهارات الاجتماعية ويزيد من توافقهم الاجتماعي والنفسي، ويزيد من دافعية التلاميذ نحو المشاركة والفهم، كما يخفض معدل القلق والخوف الذي قد يصاحب عملية التعلم مما يساعد على فهم وإتقان جوانب التعلم وتثبيت المعلومات لدى التلاميذ وتنمية القدرة على حل المشكلات والقدرة الإبداعية واعتزاز الطالب بذاته وثقته بنفسه (البغدادي وآخرون 2005، 496).

وعليه، فقد اهتم البرنامج بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية العصف الذهني لعب الأدوار... وغيرها من الأساليب التي ساهمت في رفع مستوى انتباه أفراد المجموعة التجريبية وتقوية دافعيتهم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم عن طريق تشجيع مشاركتهم الفاعلة والايجابية أثناء الجلسات الإرشادية والابتعاد قدر الإمكان عن أسلوب التلقين والمحاضرات التي تجعل المتعلم سلبيا في الموقف التعليمي " فبينما تقتصر أساليب العرض على مشاركة المتدرب (المسترشد) بالسماع كما هو في المحاضرة، أو بالرؤية كما هو بالعرض الإيضاحي فإن أساليب

المشاركة تؤدي إلى اشتراك المتدربين (المسترشدين) بشكل نشط في عملية التعلم" (نبهان، 2008، 112)

إن الاستراتيجيات المعتمدة ساهمت بشكل كبير في فهم واستيعاب الأنشطة المقدمة في البرنامج الإرشادي الانتقائي وسهولة تطبيق محتوياته في حياتهم اليومية وقد ظهر ذلك جليا من التفاعل السلس مع الأنشطة والاستمتاع بما هو مقدم لهم لأنه مناسب للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومراعي لمظاهر النمو كحساسية المراهق لبعض المواضيع خاصة فيما يتعلق بأجسامهم وذواتهم وسرعة انفعالهم فقد هدفت الانشطة إلى تفريغ الطاقة السلبية وبث روح الإيجابية لديهم، وقد تخلل البرنامج أنشطة ترويحية تجنبا للملل كانت على شكل ألعاب بدنية، ألغاز، قصص وغيرها.

وترى الباحثة أن هذه النتائج ترجع إلى تركيز البرنامج على تقييم أفراد المجموعة التجريبية لذاتهم في محاولة لمعرفة مواطن القوة والضعف لديهم، وذلك لتنمية الجوانب الايجابية من خلال استخدام فنيات الحوار والمناقشة الجماعية وتدريب النظر للمرآة، لعب الأدوار، فقد ساهم البرنامج في أن يصبح الفرد أكثر وعيا بذاته ويستطيع الاجابة على الأسئلة التالية: من أنا؟ من أكون؟ وماذا أريد من هذه الحياة؟، كما ركز البرنامج على مساعدة أفراد العينة من المراهقين على التنفيس الانفعالي عن المشاعر والأحاسيس التي تضايقهم وتعكر صفوهم، كما عمل البرنامج على تنمية الإحساس بالهوية من خلال رصد مهام محببة لهم وتدريبهم على الوصول إلى حالة نفسية جيدة من خلال الأنشطة المنزلية.

وما يؤكد الطرح السابق هو دراسة(Cooper2014) التي توصلت إلى أن فقدان الشعور بالأمان وكذلك وجود بعض المشاكل التي تتعلق بالطفولة والمراهقة له تأثير كبير على تنمية الشعور بالهوية الذاتية لدى المراهقين، فعدم تنفيس المراهق على مشاكله التي يعيشها يجعله في حالة حيرة وقلق وتشتت يعيق النمو السليم لهويته.

وعليه، يمكن القول أن بناء البرنامج، والفنيات المستخدمة وطريقة عرضها كان لها الأثر البالغ في تنمية الهوية لدى عينة الدراسة، ولا يخفى علينا أن البرنامج الفعال هو الذي ينطلق

أساسا في بناءه على احتياجات أفراد العينة، وكما هو معلوم فتحقيق الهوية يعد المحور الأساسي في مرحلة المراهقة، وقد ساهم الإرشاد الجماعي في زيادة التفاعل بين أفراد العينة التجريبية والتعبير الحر عن أحلامهم وطموحاتهم فقد كانت البيئة التي قدم فيها البرنامج الإرشادي بيئة داعمة غنية بالمثيرات والخبرات الجديدة، والتي رفعت مستوى نضجهم ووعيهم اتجاه أنفسهم وأهدافهم وأدوارهم، كما كانت بالنسبة لهم تجربة فريدة وممتعة اتسمت بجو من النشاط والإيجابية والفائدة، وقد عبروا عن ذلك من خلال بطاقات تقييم الجلسات وبطاقة تقييم البرنامج ككل.

2- مناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية بأبعاده"

تعد النتائج المتوصل إليها نتائج منطقية نظرا لعدم تعرض العينة الضابطة للبرنامج الإرشادي، وقد أكدت نتائج دراسات كل من (بنين2019، الطملاوي2017 لشهب2013،الصميلي2009، Amanda § MCcurdy 2007، القصاص2002 Utley 2002، Berk2000K، Zink § Littlerl 2000) بعدم حدوث أي تحسن لدى أفراد المجموعة الضابطة في البرامج الإرشادية المطبقة، وهذا ما وصلنا إليه في الدراسة الحالية، حيث توصلت النتائج إلى تأخر في تحديد الهوية نتيجة عدم تعرض أفراد العينة الضابطة للبرنامج الإرشادي الانتقائي، وبمعنى آخر، لم تتعرض لأي خبرات أو أنشطة يكون من شأنها إحداث تغيير أو أثر إيجابي لديهم.

وفي هذا السياق، فقد لوحظ على أفراد المجموعة مدى حاجاتهم للإرشاد ومعرفة قدراتهم وإمكانياتهم، وهذا ما أكدته دراسة Bloss إلى أن الحاجة الماسة التي يشعر بها المراهقون من الجنسين لتعلم بعض الأمور المهمة والمقبولة من قبل المجتمع والتي تسهل لهم عبور أزمات الهوية وتشعرهم بالراحة النفسية والطمأنينة وتضمن لهم التكيف مع المشكلات التي يمرون بها وحلها، ومن أهم مطالب مرحلة المراهقة حسب (اريكسون) هي تحديد الهوية (الزراد، 2004، 41).

وعليه، يمكن القول أن تنمية الهوية لدى المراهق في الوقت الحالي تتطلب مساعدته من خلال إرشاده وتوجهيه للخروج منها بأقل الأضرار بل قد يحتاج البعض منهم إلى تدخلات إرشادية وتربوية مناسبة ومدروسة حسب احتياجات هذه الفترة وطبيعة المجتمع، ففي ظل العصر الذي تطغى عليه التكنولوجيا والتطور الهائل في جميع المجالات مع طول فترة الدراسة ونقص فرص العمل، نلاحظ تخرج الطلاب من الجامعات بعدد كبير لكن لا توجد مناصب شاغرة لهم خاصة في الدول النامية التي تعاني من مشاكل عدة (كالفقر ـ البطالة ـ التضخم الاقتصادي...) حيث نجده يعيش حالة من التشتت والضياع، لذا فقد وجب على الجهات الوصية استثمار الطاقات الفتية والمتقدة من خلال استثمار قدراتهم وإمكاناتهم وذلك عن طريق مساعدتهم بطرق علمية مدروسة للاستفادة المثلى من طاقاتهم، وذلك من خلال توجيههم للتعرف على أنفسهم وتحديد أهدافهم وتحديد هويتهم بالاعتماد على برامج ارشادية مدروسة تراعي المرحلة التي يمرون بها بعيدا عن الآفات التي تفتك بشبابنا كالمخدرات والهجرة...الخ.

وفي هذا الاطار، تقدم دراسة أمل (2000) تفسيرا لأزمة الهوية في ضوء نظرية التنافر المعرفي التي تحدث شلل طاقة الفعل ووجود قلق دائم، وهذا ما يتفق مع عادل عبد الله (2000) الذي يرى أن أزمة الهوية هي الإحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق على فهم ذاته ولا في تحديد دوره في الحياة، ولا يوفر فرصا يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية، (يحي، 2008، 14) فالمجتمع يساهم بشكل كبير في عدم خروج المراهق من أزمة الهوية نظرا لعدم تقديمه النماذج والقدوات الناجحة له والتي توجهه لاستكشاف قدراته وتجعل منه عضوا فاعلا في المجتمع الذي يعيش فيه.

وبناء عليه، ومن خلال ما عرض سابقا يرى (اريكسون) أن الشعور السليم بالهوية هو شيء شديد التعقيد ويتغذى من مصادر متنوعة، من الصحة ونشاطات الجسم، من الشعور بالتجذر في الوطن، أو الاسرة أو الجماعة الدينية في الاعتراف الذي نخبره في علاقاتنا الخاصة (رضوان، 2010، 99) بمعنى إشعاره بالاحترام والحب والتقدير الذي يحتاجه في هذه المرحلة الحساسة والتعرف على أدواره الاجتماعية المنوطة به.

وبناء على ما سبق، ومن خلال الدراسة الميدانية فقد تبين مدى حاجة المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية الملحة للبرامج الإرشادية التي تعمل على تقديم يد المساعدة لهم لتحديد هوية إيجابية وتقدم لهم الدعم والمساندة لتجاوز مشكلاتهم وهذا كخدمة إرشادية وقائية، كما نستطيع أن نسميه التدخل المبكر قبل حدوث أزمات ومشكلات نفسية مستعصية تحول دون تحديد المراهق لهويته وتحقيق ذاته.

4- مناقشة الفرضية الرابعة:

والتي نصت على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده في القياس البعدي"

وتشير النتائج السابقة الذكر أن البرنامج الإرشادي الانتقائي قد ترك أثرا فعالا وإيجابيا لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد جعلهم أكثر وعيا بذواتهم وقدراتهم وطاقاتهم الكامنة، ووجههم إلى كيفية استخدام أقصى ما لديهم من مواهب وقدرات وذلك بشكل إيجابي، كما اتفقت مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في طرق التعامل مع أزمة الهوية، ومنها دراسة ولاء إسحاق (2009) إلى قدرة البرنامج الارشادي وفعاليته واستمرار تأثيره في زيادة مرونة الأنا لدى عينة الدراسة، وأيضا ما أسفرت عليه دراسة سميرة علي جعفر (2011) إلى فعالية البرنامج المستخدم ودوره في التخفيف من أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أكدت دراسة طه ناجي (2013) إلى فعالية الارشاد الوجودي المستخدم ودوره في تنمية قدرة المراهقين في التعامل مع أزمة الهوية (محمد، 2018، 179).

وتؤكد النتيجة السابقة أهمية بعد تحقيق الذات كأحد الأبعاد التي ترتكز عنها تنمية الهوية حيث يرى (يونج) أن الهدف الأسمى للإنسان هو تحقيق نفسه كفرد مبدع وفريد وفقا لإمكانياته الفطرية وضمن حدود الواقع (Rogers. 489).

كما تشير دراسات (ماسلو) أن تحقيق الذات يرتبط بالشعور بالهوية والذي يجعل الفرد يتقبل نفسه بما تنطوي عليه من مواطن قوة وضعف وأن هذا الشعور بالهوية من شأنه أن يشعر الفرد بانه ضروري وفعال في مجتمعه وينظر لنفسه بنظرة واقعية على أنه جزء من الطبيعة فعال

ومبتهج. ويتفق كل من (ماسلو) (بومستر) و (ميكشيللي) أن أزمة الهوية تبدأ وتنتهي مع صعوبات تتعلق بالذات في علاقتها بنفسها وفي علاقتها بالمجتمع (وهبة، 2000، 29).

كما أشارت دراسة البغدادي (2007) التي تناولت العلاقة بين تحقيق الذات وهوية الأنا لدى الشباب الجامعي إلى وجود علاقة إيجابية بين الهوية وتحقيق الذات (عبد الباري، 2018، 104)، وعليه فإن إدراك المراهق لحقيقة قدراته وانسجامها مع واقعه يؤدي إلى تبلور مفهوم ذات واقعي (غباري، أبو شعيرة، 2015، 246).

ويرى (Bandura 1991) أن تقييم الذات يتضمن المعرفة التقريرية (ما يملكه الفرد من معلومات وحقائق) والمعرفة الإجرائية (التي تتضمن الخطوات التي يقوم بها الفرد لتحقيق أهدافه) والكفاءة الذاتية التي تعد بمثابة مرايا معرفية، فهي مؤشر لمدى قدرة المراهق على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عالي بالكفاءة الذاتية يمكنه أن يسلك في مجتمعه سلوكات أكثر فاعلية ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، وتعتمد الكفاءة الذاتية المدركة في جزء منها على إدراك الذات، وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه (شلبي، 2018، 43).

ويشير (رونر) في هذا الصدد أن تقدير الذات الإيجابي هو مدى قبول الفرد لذاته واعجابه بها وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة، جدير بالاحترام وتقدير الاخرين أما التقدير السلبي فيشير إلى عدم قبول المرء لنفسه، وخيبة أمله وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين، وغالبا ما يرى نفسه أنه ليس له قيمة أو أهمية. (عيد، 2002، 151-152)

إن الإحساس بقيمة الذات أو تقديرها والحاجة للاعتراف به من قبل المحيطين به حيث تنطلق أساسا من الآخر بمعنى التغذية الرجعية، النظرة التي يرسلها لنا والأحكام الي يصدرها في حقنا كل هذا من شأنه أن يحفزنا أو العكس، إذ أن الإحساس بالاعتراف الاجتماعي يتم قبله الاعتراف الذاتي بشخصنا بفردانيتنا وبتأكيد اختلافنا الدائم مع الإقناع بأننا مقبولين اجتماعيا ومحبوبين من طرف الآخر (مقدم،2019، 323).

انطلاقا مما سبق، يؤكد (فروم) أن الناس في حاجة إلى وجود حالة داخلية من الخصوصية مع الذات، وتلك هي الهوية التي تجعل الفرد متميزا عن الآخرين بوعيه بأفعاله وبماذا يكون؟ وباختصار يجب على كل انسان أن يكون قادرا على أن يقول أنا أكون انا، حيث يدرك الأشخاص أصحاب المشاعر المتميزة والواضحة عن فرديتهم يدركون أنفسهم كموجودات قادرة على التحكم في حياتهم بدلا من ان يتحكم فيهم الآخرين. (عيد، 2002، 215)

وفي المقابل، فإن المراهق يكون عادة متقلبا فيما يتعلق بصورة الذات وينعكس ذلك من خلال التقلبات الدائمة في الأذواق وأساليب اللبس وتسريحة الشعر وفي محاولته للتخلص من الارتباك، واستبعاد بعض القلق قد يدمج المراهق نفسه مع شخص أو جماعة يمكن أن تزوده ببعض الإجابات البسيطة عن تساؤلاته وفي سعيه وراء الثبات والاستقرار قد يخسر نفسه ويدخلها في عصابة من المراهقين أو جماعة دينية أو تنظيم سياسي، وهذا راجع بالأساس إلى مرور المراهق بأزمة الهوية التي تجعله يعيش حالة من التذبذب. (السيد، 1995، 21)

وعلى هذا الأساس، فإن البرنامج ركز على تجسيد تقدير الذات من خلال الجلستين الثالثة والرابعة، فقد كانت الأنشطة تعمل على تصحيح الصورة السلبية للذات والعمل على تقبل الذات واكتساب الثقة بالنفس والشعور بأهميته في الحياة من خلال نشاط "عرف بنفسك" وذلك بغرض تعرف التلميذ على نفسه، ونشاط "أصابعي الجميلة" حيث يذكر المراهق خمس صفات مميزة فيه ونشاط لتغيير الأفكار السلبية، بالإضافة إلى نشاط "المرآة" الذي يشجع على التواصل مع الذات والتركيز على الجوانب الإيجابية في نفسه.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن بعد الاستقلالية والتفرد يعد ركيزة أساسية في هذه المرحلة (المراهقة)، حيث يرى كل من أبو بكر مرسي (2002، 27-28) و (السعفان، 2006، 213) Seidman.1953.17عبد الله، 2013 ،92) أن المراهق بحاجة إلى الاستقلال، فبدون تحقيقه لا يمكن تحقيق علاقات ناضجة بالجنس الآخر أو الأقران كما يصعب عليه أن يكون موجها لذاته، خاصة فيما يتعلق بمستقبله التعليمي والمهني الذي يشكل محور اهتمام المراهق في

هذه الفترة ويصبح من العسير عليه تحقيق الإحساس بالهوية الشخصية لأن ذلك يتطلب صورة إيجابية للذات في تفردها واتساقها وتكاملها.

ومن هذا المنظور، يرى العبادي (2013، 17) أن الإحساس الواضح بالهوية يجسد مبادئ مهمة في فهم الشخصية السوية مثل التمايز والتفرد، وأن القدرة على إحداث التمايز النفسي يمثل عملية نمائية مضطردة، فمع زيادة التطور تزداد قدرة الفرد على عزل نفسه وتميزها عما حولها ويزيد من تطور الشعور باستقلالية الهوية، ويعتبر اريكسون (1994) الهوية عبارة عن نتاج متفرد يتصف بالتمايز (يحي، 2008، 13).

وتجدر الإشارة إلى أن (بيرجيفين2003) يرى أن إدراك الفرد وجوده وإحساسه بتفرده ووعيه بذاته يوصله كنتيجة تلقائية لتحقيق هويته الشخصية (يحي، 2008، 11)، وهو ما يؤكده (Roy Hopkins.1986 .99) بأن تحقيق الهوية يرتبط بالشعور بالاستقلالية والتفرد ويرى أنها عملية مركزية بالنسبة لتطور المراهق، ويلعب الوالدان دورا جوهريا في تنمية الهوية المستقلة لدى المراهقين.

أكد كل من عزة كريم (2002) (مصطفى، 2004، 118) و (عبد الباري، 2018، 49) و (فرج، 1995، 34) على العلاقة بين الوالدين وأثرها على تربية الأبناء ودور هذه العلاقة في ظهور العديد من المشاكل الاجتماعية والنفسية في حياة المراهق وهذا ما تشير إليه الدراسات المذكورة آنفا وتؤكد على الدور الجوهري في تشكيل نفسية الأبناء وسلوكياتهم، وفي مساعدة أبناءهم على بناء شخصية مستقلة للمراهق بعيدا عن التوحد بهم، حيث تشكل الأسرة الخلية الاجتماعية الأولى (النواة) التي تبنى فيها قيم وسلوكات الأبناء كما أنها تعتبر مركز بناء الهوية الذاتية وأساس صحة أبنائها النفسية ومتانة شخصيتهم وحصانتهم الخلقية كما أنها تنمي في نفوسهم بذور احترام الذات والثقة بالنفس (قنيفة، دس، 148).

ويضيف إبراهيم (2001، 220) أن أساليب الرفض والتبعية والتشدد والإهمال والمبالغة في الرعاية وعدم الاتساق في المعاملة والضبط من خلال الشعور بالذنب من أساليب المعاملة

الوالدية التي تؤثر على تكوين هؤلاء الأبناء سلبيا، مما يسبب لديهم الشعور بأزمة الهوية لذا فيجب توعية الآباء والقائمين على عملية تنشئة المراهقين.

وفي هذا الصدد، أوضحت كل من مرقص (2013 .6) (باتريشيا وتوماس2004) (بريت2004) أهمية دور الأسرة في تنمية الهوية لدى المراهقين حيث أشارت نتائج دراستها إلى أن المراهقين المقيمين مع أسرهم أكثر قدرة على إنجاز الهوية عن المراهقين المحرومين من أسرهم، كما تشير الشقران (2012) إلى وجود علاقة بين النمط الديمقراطي وتحقيق الهوية النفسية، وأن عدم وجود أسرة واعية تحيط المراهق بالحب وعدم وجود مجتمع يوفر للمراهق احتياجاته يؤثر على اجتياز المراهق لأزمة الهوية، وتساهم الأسرة بشكل كبير في تنمية الاستقلالية وإدراك تفرده عن الآخرين من خلال أساليب المعاملة الديمقراطية التي تتيح للمراهق حرية التعبير عن أرائه و قيمه وتوجهاته المستقبلية، سواء الدراسية منها أوالمهنية.

ويمكن القول بالنظر إلى ما سبق، أن إحساس الفرد بالتفرد والتميز يجعله يقطع شوطا كبيرا في تجاوز أزمة الهوية واختيار الهوية المناسبة له، لذا فقد خصص البرنامج الارشادي الجلستين الخامسة والسادسة لبعد التفرد والاستقلالية وقد تجسدت في عدة أنشطة متنوعة من أهمها: نشاط "أنا مميز" ونشاط "كيف تقرر" ونشاط "مسؤوليتي" والعديد من الأنشطة التي ركزت على نقاط الاختلاف عن الآخرين وتحمل مسؤولية نفسه وقراراته وأنه شخص متفرد ومميز عن البقية بشخصية مستقلة، حثت المشاركين على إدراك نقاط تميزهم واختلافهم عن الآخرين حيث نرى أن لكل له شخصيته المختلفة والفريدة من نوعها، وأن يسعى دائما لتنمية هوية مستقلة عن الآخرين ولكل دوره ومكانته، ومحاولة تغيير القناعات التي غرسها المجتمع فيه وذلك من خلال إعطائه الحق في اختيار التخصص الجامعي والمهنة التي يريدها بعيدا عن رغبة الوالدين في تحقيق أحلامهم في أبنائهم.

وتؤكد (زلوف،2016، 211) في هذا الإطار، أن من مظاهر النمو الاجتماعي لدى المراهق التحرر من قيود الأسرة وتأكيد الذات والعمل على تحقيق وتعزيز المكانة الاجتماعية، إضافة إلى اتساع دائرة التفاعل والعلاقات الاجتماعية التي تعزز الشعور بالاستقلالية الذاتية، لاسيما

الاحتكاك بجماعة الأقران، كما يكتسب المراهق القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى زهران (1997، 451) أنه يجب مساعدة المراهق على أن يكون فكرة دقيقة عن قدراته واستغلالها إلى أقصى حد ممكن، وإدراك أن القدرة العقلية ليست سوى عامل واحد في النجاح الدراسي والمهني، ومساعدتهم على تحسين نظرتهم حول المدرسة والمدرسين وتعتبر الهوية كعملية تتطلب تحقيقا شخصيا واسع النطاق واستكشافا للذات. (Collins § Sprinthall. 1995.192)

بالإضافة إلى ما سبق، تعتبر مشكلة الهوية من أعقد المشكلات التي تواجه الأفراد والمجتمعات والشعوب، فيؤكد أمين معلوف (1999) أن تعريف الهوية هو المسألة الأساسية للفلسفة منذ سقراط وإلى فرويد وحتى وقتنا الحالي، فقد حدد سقراط إشكالية الهوية بعبارته الشهيرة "إعرف نفسك بنفسك" (يحي، 2008، 9) وهذا ما تم التركيز عليه في البرنامج من خلال معرفة المشاركين معلومات أكثر عن أنفسهم من خلال أنشطة متعددة منها: تقديم أنفسهم لأصدقائهم وملئ بطاقة توضيحية عن أنفسهم وقد كان لها الأثر البالغ عليهم.

وانطلاقا من أهمية اتخاذ القرار في مساعدة المراهق على صياغة اختياراته فقد ركز البرنامج في الجلسة السادسة بالدرجة الأولى على تحسيس التلاميذ بأهمية اتخاذ القرار ودوره في تحديد مستقبلهم الدراسي ووضع اللبنات الأولى لمشاريعهم المستقبلية من جهة.

ومن جهة ثانية، فإن الجلستين السابعة والثامنة قد خصصت لتحديد الأهداف وهو الشق الثاني لسؤال الهوية: لماذا أعيش؟ وقد تناولنا عدة أنشطة نذكر منها: نشاط عجلة الحياة وترتيب أهمية الأهداف بالنسبة للمراهق، فيما ركزت الجلسة الثامنة كاملة على الجانب الدراسي والمهني نظرا لأهميته في المرحلة الثانوية من خلال أنشطة تعريفية على مختلف الفروع والتخصصات الجامعية، والتعرف على مهنة المستقبل التي يحلمون بها، مما ساهم في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على ترجمة أحلامهم وأمنياتهم إلى أهداف واقعية محددة وقابلة للقياس وهو ما بدا واضحا في مناقشات التلاميذ وحواراتهم أو من خلال إنجاز الأنشطة والواجبات المنزلية، حيث تمكن التلاميذ من تسطير أهداف جيدة التحديد، شملت الجوانب الأسرية والصحية والدراسية

والاجتماعية والمهنية، كما أن التركيز على تحديد الأهداف ووضوحها، والنظر للفرد باعتباره كائنا اجتماعيا قادر على تشكيل سلوكه.

وإلى جانب ذلك، اهتم البرنامج الارشادي أيضا بتدريب التلاميذ على مبادئ التخطيط من خلال وضع خطة زمنية تتضمن الأهداف ووسائل التنفيذ ومعايير التقييم لتوجيه تفكير التلاميذ نحو بلورة مشاريعهم المستقبلية على أسس موضوعية وسرعان ما استجاب التلاميذ وأبدعوا في وضع خطط متميزة لتحقيق أهداف معينة وضعوها بأنفسهم تتعلق خاصة بإنجاز واجباتهم المدرسية وتصميم جداول التخطيط للمراجعة والتحضير لمتابعة مسارهم الدراسي والمهني بنجاح.

كما خصصت الجلسة التاسعة لإدارة الوقت وحسن استغلاله، فالمراهق يشعر بالتشتت والضياع وعدم وضوح الرؤية أمامه، فقد عمدت الباحثة بعد تحديد المراهقين لأهدافهم إلى تحسيس أعضاء المجموعة التجريبية بأهمية الوقت وكيفية تقسيمه والتعرف على أوقاتهم الضائعة، كما ركزنا في الجلسة على أهمية الترفيه في حياة الفرد والتعرف على هواياتهم التي يمارسونها في أوقات الفراغ.

وقد حظي أعضاء المجموعة التجريبية بتدريبهم على جمع المعلومات الدراسية والمهنية الضرورية من مصادرها الصحيحة وتشجيعهم على الاستعلام الذاتي، مما يضمن لهم إعلاما متنوعا ومستمرا، لا ينتهي بانتهاء البرنامج الارشادي بل يمتد إلى المراحل الدراسية القادمة، من خلال اكتسابهم الآليات الضرورية التي تمكن كل واحد منهم من الحصول على المعلومات التي يحتاجها وفي الوقت الذي يريد بما يمكنه من اتخاذ القرار المناسب.

في هذا الإطار، يرى (الزراد، 2004، 63) أن من أهم مشكلات المراهقين والشباب في الوطن العربي هو عدم تكوين الشاب لفكرة واضحة عن أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وكذا عدم القدرة على التخطيط لبلوغ هذه الأهداف بصورة موضوعية وصحيحة، والنظر في الوسائل والامكانيات اللازمة والمتوفرة، فكثيرا ما يكون السبب في فشل الشاب وحيرته وتردده وقلقه هو جهله بالأهداف التي يسعى إليها.

وعلى هذا الأساس، فإن الهدف المصاغ بشكل جيد يكون قد تضمن السلوك الذي يجب أن يتغير وعلى الظروف التي سوف يتم من خلالها التغيير، كما يجب أن يشتمل على مستوى وكمية هذا التغيير (العزة،2007، 22)، كما يساهم تحديد الأهداف بوضوح في توجيه الفرد لحل مشكلاته وتحديد هويته بما يضمن له الوصول للحل الصحيح أو الخيار الأفضل بأقل التكاليف (اختصار الجهد والوقت) وقد تم السعي من خلال البرنامج على مساعدة المجموعة التجريبية في معرفة أولى الخطوات في تحقيق أهدافهم والبدء بها مباشرة بعد التعرف على أهم العوائق التي يواجهونها في سبيل الوصول إلى أهدافهم.

وقد ركز البرنامج أيضا على تنمية الاحساس بالهوية لدى المجموعة التجريبية من خلال التركيز على المستقبل وذلك عن طريق وضع أهداف مستقبلية والسعي إلى تحقيقها والتوجه نحوه وذلك من خلال فنية الحوار والمناقشة الجماعية.

كما تضيف إيمان عبد المقصود (2013) أن تحديد الأهداف هو: قدرة الطالب على وضع أهداف رئيسية وأهداف فرعية مرتبطة بحياته الدراسية والمهنية والاجتماعية ويرى رشوان (2006) أن التخطيط يتضمن قدرة المتعلم على تحقيق أهدافه عند القيام بعمل ما وإعداده خطة لتحقيقها والذي يتمثل في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فعلا فيه (شلبي،2018، 41)، لذا فقد اهتم البرنامج الارشادي بتعريف أعضاء المجموعة التجريبية بأهمية وضع الأهداف، ومواصفات الهدف الجيد وفق معايير (smart).

وبالمقابل، يرى كل من (ساندي وآخرون، 2010، 175) أن من أهم بواعث القلق لدى المراهقين هو المستقبل وقد وصلت إلى 50% من العينة الكلية وهي نسبة معتبرة وتضيف دراسة كل من أبو حطب وصادق (1990 ،412) أن المراهقين يشعرون بالقلق إزاء المستقبل، وخاصة عندما يواجهون انتهاء المرحلة الثانوية، وهذا ما يتوافق مع العينة المستخدمة في الدراسة الحالية خاصة مع نظام التوجيه المهني الذي أصبح نوعا من التوزيع العشوائي في نظام القوى العاملة المعمول به في الوقت الحاضر، وفي ظل غياب خدمات الإرشاد والتوجيه في هذه المرحلة الهامة

من حياة المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية وخاصة مع الأعباء الملقاة على مستشار التوجيه المثقل بالأعمال الإدارية.

وتجدر الإشارة إلى أن المهنة التي يختارها الفرد يجب أن تكون متوافقة مع تصوراته عن نفسه وعن أدائه الصحيح في الحياة (Rogers.489)، وهذا ما حرصنا على مراعاته في البرنامج الإرشادي من خلال شعبهم التي يدرسونها وما يتناسب معها من تخصص جامعي، والتعرف على المهن التي تنتج عنها والتعرف على كيفية الاختيار من خلال نماذج واقعية حضروا كضيوف شرف للجلسة للتحدث عن تجربتهم في الاختيار.

وإلى جانب ذلك، فإن للمجتمع دور جوهري في تنمية الهوية، فيما يعرف بعملية التنشئة الاجتماعية وهو ما قاله ياسين (1998) بأن التنشئة الاجتماعية تقوم بوظيفة إنتاج شعور بهوية الفرد وهوية الجماعة (وهبة، 2000، 32-33)، وبمعنى أصح أرى نفسي كما يراني الآخرون وأنا ما أريد أن أكون أي هويته المنسوبة والذاتية والاختيارية متشابهة(Rogers. 65)، وقد أبرزت بعض الدراسات العلاقة بين المجتمع والهوية سواء من خلال عملية التطبيع الاجتماعي أو الأدوار الاجتماعية والتي تعطي الفرد معنى وتحديدا لفرديته في المجتمع وفي نفس الوقت فإن هذه الأدوار أساسية لتوظيفه كجزء من المجتمع ويمكن أن تشكل المعبر بين الهوية الفردية والهوية الاجتماعية (وهبة، 2000، 30-31).

ويرى (جلبرت) في هذا الإطار، أن الفرد يحتاج للشعور بمكانته وتقبل المجتمع والأفراد من حوله وترتبط هذه الحاجة بتشكيل الهوية لدى الفرد، فهو يحتاج أن يشعر الآخرون به وبمكانته مما يتيح له الوصول الى المرحلة النمائية التي يترك فيها أثرا على الاخرين ذوي الأهمية له، كما يضيف (اريكسون) أن الهوية تتكون في الفرد وفي مجتمعه في نفس الوقت، فالتفاعل متبادل بين ما هو اجتماعي وما هو نفسي، ومن خلال ذلك تتكون الهوية (وهبة، 2000، 31-32).

وتجدر الإشارة أن أبو بكر مرسي (2002، 26) يرى في اعتناق المراهق للدور المناسب لجنسه وقبوله لطبيعته البيولوجية جزءا هاما من الإحساس بهويته وبمن يكونه ويدعمه مع الوالد من نفس جنسه وتأييد ذلك، وإن أكثر ما يصيب المراهق بالقلق والاضطراب هو عدم القدرة على

الاستقرار وتحديد هوية مهنية، مما يدفع بالمراهقين حفاظا على تماسكهم الذاتي إلى المبالغة في التوحد بالأبطال الجماهيرية.

ويضيف كل من القعدان (2017، 477) و (زلوف) ووهبة (2000، 34) و(مقدم، 2019، 448) أن الثقافة الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على استجابات المراهق ولا يمكن فهمه إلا في إطار ثقافته التي يعيش فيها، حيث يلعب المجتمع دورا كبيرا في تحديد تصرفات المراهق وتساهم ثقافته بقسط واسع في التأثير على الأنماط السلوكية للفرد، حيث يقدم لهم المثل والقيم والنماذج الاجتماعية التي يتوحد معها الشباب، باعتبار أن الهوية نتاج المجتمع إذ تمثل هذه الثقافة بشكل أو بآخر مفهوم الذات لدى الفرد، وهذا بدوره يعمل على التأثير في الاتجاهات ومختلف الاستجابات والسلوكات وأن المراهقين الذين لديهم نظرة سلبية عن الذات وتقدير متدن لها وفشلوا في استبطان الأدوار الاجتماعية المناسبة من شأنه أن يعزز لديهم الشعور بالفشل والإقصاء.

يرى كل من مرسي (2002) (يحي، 2008، 11) وسليم (2002، 417) والشامي (1997) بأن شعور المراهق الذي يجعله قادرا على العمل كشخص منفرد دون انغلاق العلاقة مع الآخر، بمعنى تحقيق تفرده وتقوية أدواره الاجتماعية واعادة تقويمه لعلاقاته بعالمه وبالآخرين وتوجهه نحو أهداف محددة.

وبالمقابل، يشير كل من مبارك (1999) (هنت) (ورد في جابر ولوكيا 119) أن أزمة الهوية تحدث للمراهق خلطا للأدوار، فالمراهق لا يعرف من يكون لنفسه أو للآخرين، كما أن في مرحلة يتحول كل من الأولاد والبنات إلى صورة مصغرة من الرجال والنساء، ويربط الغامدي (2001) بين عملية تشكيل الهوية وظهور الأزمة حيث تبدأ عملية تشكيل الهوية من خلال اكتشاف المراهق لمعنى حياته وذلك باستكشاف مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية على المستوى الشخصي والاجتماعي، ويكون في نهاية تشكيل هويته قادرا على التوفيق بين حاجاته الشخصية الملحة ومتطلباته الاجتماعية (يحي، 2008، 14).

وعليه، فقد ركز البرنامج الارشادي في الجلستين العاشرة والحادية عشرة على الأدوار والعلاقات الاجتماعية، من خلال التعرف على دوره الجندري (كذكر أو أنثى) والمسؤوليات الملقاة على كل دور، خاصة على الجانب الأنثوي ودورها في المجتمع ومحاولة اثبات نفسها في عالم الدراسة والمهن وقد تم سرد قصص نساء خالدات أثبتن أنفسهن وقدراتها في مختلف المهن وتصحيح المعتقدات الخاطئة حول دورها خاصة في المجتمعات النامية، فيما تناولت الجلسة الموالية تحديد دوره الاجتماعي من خلال الأنشطة التالية: (شبكة العلاقات الاجتماعية، وصفات الصديق الجيد)، فقد تم تحديد شبكاتهم الاجتماعية حيث تم الحرص على تسليط الضوء على العلاقة مع أقرانهم ومدى أهميتها بالنسبة لهم في هذه المرحلة الحساسة وإعطاء مواصفات الصديق الجيد ومخاطر اتباع أصدقاء السوء وتأثيرهم على مستقبلهم، وقد أبدى أعضاء المجموعة مشاركتهم الفعالة وحماسهم نحو الجلسة نظرا لأهمية الجانب الاجتماعي في حياة المراهق.

بالإضافة إلى ما سبق، تجدر الإشارة إلى أن المدرسة الثانوية يمكن أن تساهم بقدر كبير في اختيار نوعية الأصدقاء، حيث يكون هذا الاختيار مرتبط عادة بنظرته لذاته، لأن مفهوم الفرد عن ذاته يؤثر حتما على سلوك الفرد وعلاقاته الشخصية ويكون له دورا أيضا في اختيار المهنة. ((LUELLA § IRMA. 161

ويشير كل من سليم (2002، 390) وعبد الله (2013، 96) والمخزومي (2004، 150) في هذا الصدد أن المدرسة يجب أن يكون المكان الصالح للإجابة عن التساؤلات التي يطرحها المراهقون حول متطلباتهم وتطلعاتهم إزاء المواضيع التي تتعلق بحياتهم وتاريخهم ومستقبلهم، وأن المشكلة الأساسية التي تثير قلق المراهقين اليوم هي مشكلة النظام التعليمي والبرامج التي لا تؤهلهم للحياة المنتجة والعمل الملائم، وأنها لا تحقق إشباعا للمراهق حيث ينقم على قسوة جدول المدرسة فنجده يسعى خلف موضوعات لا يضمها المنهج، فيقرأ في السر مؤلفات جديدة خاصة تلك التي يخفيها عن أعين مدرسيه ووالديه، كما تؤثر المدرسة في تكوين العلاقات مع الرفاق سواء كانت تتميز بالإيجابية او بالسلبية فإنها تؤثر بشكل واضح في صورة الذات وتنميتها.

وإلى جانب ذلك، فإن العملية التعليمية كما ترى مريم سليم (2002، 441) لها دور مهم وبارز في تشكيل جوانب شخصية المراهق وسلوكه، فالمناهج الدراسية وطرق التدريس والأساليب والتقنيات التربوية قد تساعد على نمو شخصية المراهق أو تعيق هذا النمو، ويشير (تورانس) إلى ضرورة تهيئة الجو الصالح عقليا وانفعاليا في داخل الصف كي يكون مناسبا لقدرات المراهقين واستعداداتهم ويوفر لهم فرص التعلم التلقائي، وتشجيع المبادرة الذاتية على التعلم بالممارسة والعمل على خلق مناخ تربوي سليم باتباع أسس الحرية، التفكير الاستقلالي، الاعتماد على النفس إشباع الحاجات والميول والدوافع، التوافق الاجتماعي، الخبرة المشتركة، التدريب على حل المشكلات، أهمية النشاط بالنسبة للمراهق، الاهتمام بفرديته، التعبير عن الذات والتعلم الهادف.

ومن هذا المنظور، يرى كل من مقدم (2019، 316) و (أبو حطب وصادق 1990، 385) أن الصعوبات المدرسية تجعل مهمة تحقيق الاستقلالية عند المراهق ورغبته في الانفصال عن التبعية الوالدية أمرا صعبا خاصة إذا اخذنا بعين الاعتبار أن المراهقة حسب ملاحظاتنا لواقع المراهقة في مجتمعنا مرتبطة كمرحلة انتقال بالمدرسة حيث تعتبر اللبنات الأولى للعلاقات الاجتماعية، فعادة ما يشكو المراهق من قيودها وواجباتها ومقرراتها وطريقة إدارتها، فهو ناقد لمعلميه وناقد لطريقة تدريسهم الذي لا يلبي رغباته وحاجاته.

فيما أضافت دراسة(Chen § Yao 2010) التي تناولت العلاقة بين الهوية الذاتية ونوعية الحياة لدى المراهقين والمراهقات، وقد أكدت النتائج أن العلاقات النفسية والاجتماعية تلعب دورا كبيرا في ثبات الهوية لدى المراهق والتي بدورها تعد مؤشرا على سلامة العلاقات النفسية والاجتماعية. (عبد الباري، 2018، 102)

وتجدر الإشارة إلى أن التطور التقني في وسائل الإعلام واختراق الحدود الجغرافية والذي صاحبه الترويج للنمط الحضاري الغربي بوصفه السلوك الاجتماعي الملائم، حيث يشير كل من جابر عبد الحميد ومحمد بسيوني أن الناس يشعرون بخلط في الأدوار الاجتماعية بسبب تعقد العالم الحديث الذي كثيرا ما يجدون أنفسهم غير معدين إعدادا حسنا ليلعبوا دورا ذا مغزى والذي قد يتصارع إلى حد ما مع ولائهم الشخصي لمجتمعات محلية متنوعة (وهبة، 2000، 54).

مما سبق يمكن القول، أن تنمية الاحساس بالهوية تتدخل فيه العديد من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وأنها ليس بالأمر الهين خاصة مع التطور التقني الذي أصبح شريكا اجتماعيا بالغ الأهمية، لذا وجب على الجهات الوصية أن تعمل على مواكبة مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتطور الحاصل والعمل على استثمار امكانيات وقدرات المراهقين بما يحقق لهم حاجاتهم من خلال برامج إرشادية هادفة ومخصصة لهذه الشريحة الهامة من المجتمع.

ومما سبق يمكن القول، أن البرنامج الإرشادي الانتقائي المبني على أساس الأبعاد الأربعة التالية: (تقدير الذات، الاستقلالية والتفرد، تحديد الأهداف والأدوار الاجتماعية) قد أحدثت تغيرا في تجاوب التلاميذ اتجاه الدراسة وقد تم لمس ذلك من خلال تفاعل المشاركين مع الأنشطة وإبداء آرائهم بتلقائية وطمأنينة وعلى لسان أحدهم الذي ذكر أنه يتمنى أن يستمر البرنامج لنهاية السنة وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مدى حاجة المراهقين للإرشاد الذي يستند على تحقيق الهوية المستقلة والولوج للمحطة الموالية بتماسك أكثر.

5- مناقشة الفرضية العامة:

والتي نصت أن: "للبرنامج الارشادي الانتقائي فاعلية في تنمية الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي".

وتشير النتيجة السابقة إلى فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية الهوية لدى عينة المجموعة التجريبية، حيث بلغ حجم أثر البرنامج (68%، 56%)، ويتفق هذا مع دراسات كل من طه ناجي (2013) وسميرة جعفر (2011) وولاء إسحاق (2009). وهو ما ظهر على أفراد المجموعة التجريبية التي أبدت تفاعلا وتجاوبا مع البرنامج الارشادي الانتقائي المطبق، كما أنهم واظبوا على الحضور والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات، وهذا ما دلت عليه نتائج مقياس الهوية في القياس البعدي وعليه فقد لاحظنا تطورا في تنمية الهوية الشخصية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير التحسن الذي حدث لأعضاء المجموعة التجريبية إلى أنه راجع أساسا إلى اهتمام البرنامج بالأبعاد الأساسية التالية (تقدير الذات، الاستقلالية والتفرد، تحديد الأهداف والأدوار الاجتماعية)، والتي تعد مؤشرات سلوكية تدل على مدى تحقق الهوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعمل بداية على توطيد العلاقة مع أعضاء المجموعة التجريبية في الجلسة الأولى، فقد كانت جلسة تعريفية لمحتوى البرنامج والأهداف المتوخاة منه، فحوى الجلسات القادمة والإجابة على تساؤلاتهم، وقد أبدوا حماسهم لخوض تجربة البرنامج، كما كان هناك تقاربا كبيرا بين الأهداف المتوخاة من البرنامج وتوقعات المسترشدين.

وفي هذا الإطار، فقد خصصت الجلسة الثانية لإلقاء الضوء على المرحلة المهمة والحساسة التي يمرون بها، ومظاهر النمو ومتطلباتها وكذا نوعية المشكلات التي تظهر خلال هذه المرحلة وإرشادات تتعلق بطبيعة ومظاهر النمو في سن المراهقة، وقد أظهر المشاركون تفاعلا مع محتوى الجلسة لأنهم في أمس الحاجة لفهم المرحلة التي يمرون بها والتغيرات التي تحدث أثناءها من جميع النواحي الاجتماعية والعقلية والجسمية وخاصة الانفعالية منها.

ويؤكد السرغيني وآخرون (دس، 85) في هذا السياق أن المراهق شديد الحساسية نظرا لما يطرأ عليه من نمو جسمي سريع وتغييرات شاملة، فهو يثور لأتفه الأسباب، ثم تنتهي ثورته بأن يستسلم للغضب والبكاء كأنه طفل صغير، وهكذا يعايش انفعالات متناقضة وقوية.

وتأكيدا على ماسبق، يرى السيد (1995: 36) أن المراهق يعلق أهمية كبيرة على جسمه النامي وتزداد أهمية مفهوم الجسم، وتعتبر عنصرا هاما في مفهوم الذات حيث ينظر المراهق إلى جسمه كرمز للذات، ويلاحظ هنا شدة اهتمام المراهق بجسمه والحساسية الشديدة للنقد فيما يتعلق بالتغيرات التي تحدث له.

ومن هذا المنطلق، فإن كلا من أبو حطب وصادق (1990، 368) يريان أن المراهق يصبح مع البلوغ أقل ثقة في قدراته، ويشعر بأنه أصبح أقل كفاءة في الناحتين الشخصية والاجتماعية، كما تزداد مخاوفه المتوهمة فيشعر بالقلق من المشكلات التي تتعلق بكفاءاته

الشخصية والاجتماعية وتزداد مشاعره بالكآبة وقد تكون حالته الانفعالية موضع تعليق الكبار ونقدهم مما يزيد شعوره بأنه لم يعد محبوبا من أحد وأن العالم كله ضده.

وعليه، يمكن القول بأن المراهقة هي المرحلة الأكثر عطاء في حياة الفرد ففي حين أن الجسم ينبني ويبلغ قمة نضجه وخصوصا من الناحية الجنسية، فإن جهودا كبيرة تبذل على مستوى البنيات العقلية، ومحاولات التكيف الاجتماعي ويحصل هذا في بنية مستعدة للإبداع (سليم، 2002، 375).

وهذا ما يتفق مع العقاد (2001) الذي يرى أن المراهق في حاجة دائما إلى من يساعده على تحقيق الاتزان في حياته النفسية، خاصة في هذه المرحلة والتي تتمظهر على شكل صراعات بين القوة الجارفة في انفعالاته وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة، حيث يتوقع الراشد منه سلوكا لا يتفق مع خطوط نموه العام، وبالتالي تزداد الأمور تعقيدا ويتحمل المراهق فوق طاقته (شبلي، دس، 166).

ومن هذا المنظور، يشير طلعت منصور أن أزمة الهوية من أخطر مصاحبات هذه المرحلة حيث تنشأ من عدم قدرة الفرد على فهم ذاته وتقبلها والتعامل معها (وهبة 2000، 37)، كما يرى (ايركسون 1986) أن المهمة النفسية الاجتماعية العظمى في مرحلة المراهقة هي بناء هوية صحية ويوجد العديد من الخصائص المميزة للهوية الصحية مثل: فهم الذات والاستمرارية للذات عبر الزمان والمكان، لها اتجاه وأهداف بالنسبة لحياة الفرد من خلال القيم والأهداف المحققة والذات المتكاملة وتتصف بالإحساس بالكلية (مرقص،2013، 5).

بالإضافة إلى الطرح السابق، فإن للإرشاد أثر بالغ في تزويد الأفراد بتكنيكات تسهم بتطوير قدراتهم في التعامل مع المحيط الدراسي لما فيه من مثيرات معرفية واجتماعية وتحسين حياتهم الأسرية والاجتماعية، واكتشاف مواطن القوة واستغلالها ومعرفة مواطن الضعف ومحاولة تقويمها.

وفي هذا الإطار، يتطلب تحقيق الهوية تعرف المراهق على نفسه من خلال الإجابة على الأسئلة المحورية لهذه المرحلة والتي هي: من أنا؟ وإلى أين يمضي بوضوح؟ وكيف يراه الآخرون؟ وهذا ما تم اعتماده في بناء البرنامج الإرشادي الانتقائي المطبق في هذه الدراسة، وحينئذ يتسنى

للمراهق وضع نفسه داخل الإطار الاجتماعي المناسب له (الجزار، 2011، 41) والذي سيساعده في اجتياز هذه الأزمة بسلام والانتقال إلى المرحلة المقبلة بثقة.

في المقابل، إذا لم يحقق المراهق هويته نجده يعيش حالة من التخبط والشك في الذات وعدم القدرة على إقامة علاقات سليمة، وهذا ما لاحظناه على أفراد العينة الضابطة أثناء التطبيقين القبلي والبعدي، فهم يعتبرون في مفترق طرق ووضع جد حساس، لذا فهم بحاجة ماسة للإرشاد والتوجيه النوعي الذي يراعي خصوصية المرحلة التي يمرون بها.

ومن هذا المنطلق، تجدر الإشارة أن الإخفاق في اجتياز أزمة الهوية قد يؤثر بشكل سلبي على المراهقين، والذي يتمثل في تعرضهم للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق وعدم التوافق النفسي والاجتماعي، كما أن شخصياتهم تتسم بالتصلب والدوجماتية وعدم الشعور بالأمان والاندفاعية وعدم التنظيم الشخصي، كل هذا يشكل نواة لنمو معتقدات وأفكار كثيرة لدى المراهقين تتسم باللامنطقية (حسين، 2005، 180)، بالإضافة إلى اتصافه بتقدير منخفض لذاته وعلاقات شخصية سطحية مع الآخرين، بالإضافة إلى أنهم يحسون بالاغتراب ويكثرون من جلد ولوم الذات. (محمد، 2018، 48)

وعليه، تؤكد سامية ابراهيم (2018، 118) على أهمية البرامج الارشادية المقدمة للطلبة من أجل تنمية هويتهم الشخصية لتحسين تفاعلهم وتنشئتهم وصحتهم النفسية وتؤكد الباحثة أن هذه البرامج لوحدها لا تكفي، بل يجب أن تكون في ظل تعامل مثمر من الأسرة أو في ظل وجود بيئة أسرية ومدرسية تستفيد من هذه البرامج بفاعلية، فالمؤسسة التعليمية ما هي الا امتداد للأسرة للوصول في النهاية بالمراهق الى تكوين شخصية سوية بدون اضطرابات.

كما أن استخدام فنيات الإرشاد الانتقائي زاد من فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم، فقد ساعد أعضاء المجموعة التجريبية على عرض المواقف التفاعلية والمشكلات التي تواجههم وطرق حلها وإيجاد البدائل، كما مكنتهم من حلها بأنفسهم ومن أهم الفنيات الإرشادية المستخدمة هي: المناقشة والحوار، العصف الذهني لعب الدور القصة... وغيرها. فقد ساهمت بشكل كبير في خلق أجواء نفسية حماسية أثناء الجلسات الإرشادية، كما أنها عززت بدورها دافعية التلاميذ

للاستفادة القصوى من محتوى وأنشطة البرنامج وجعلهم يقبلون عليه باهتمام واضح، حيث أسهمت المناقشات الجماعية في الرفع من وعي أفراد المجموعة التجريبية بأنفسهم ومحيطهم الخارجي (الأسرة، المدرسة، الرفاق) ومعرفة الأدوار المنوطة بهم من خلال إتاحة الفرصة لهم لعرض تجاربهم وتبادل الخبرات فيما بينهم.

كما أظهرت النتائج تقدما في فنية العصف الذهني التي هدفت إلى إثارة التفكير وقدح الذهن وابتكار الأفكار وتوليدها واقتراح الحلول المقترحة، من خلال نشاط "المراهقة" و"كيف تقرر" وكانا عبارة عن نشاطين لتغيير الأفكار السلبية التي يحملونها عن مفهوم المراهقة وتعليمهم البحث عن حلول وبدائل للخروج من مشكلاتهم، ويرى شحاتة (2017، 200) في هذا الاطار أن تقنية العصف الذهني تشجع التفكير النشط المنتج وتنقل تربيتنا التقليدية من أساليب الحفظ الآلي الرتيب للمعلومات التي يسيطر عليها القول اللفظي إلى مستويات أرقى من التفكير المبدع والابتكاري.

كما استخدم البرنامج فنية المناقشة الجماعية مع أعضاء المجموعة بهدف زيادة وعيهم وادراكهم، فلقد كانت لهم فرص طرح الأسئلة والتعبير عما بداخلهم من خلال نشاطات عدة خلال البرنامج من بينها (المناقشة بعد كل قصة، التعبير عن مشكلاتهم اليومية مع الأهل، المدرسة من خلال نشاط "حاجات المراهق") وكانت فرصة للتنفيس الانفعالي، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية المشاركة الفعالة في المناقشات وإبداء الراي والتفاعل المستمر بين المشاركين في البرنامج.

بالإضافة إلى ماسبق، فقد أتاحت فنية المناقشة فرصة تبادل الخبرات والمهارات في المشكلات التي تواجههم، مما عزز لديهم الشعور بأنهم ليسوا الوحيدين الذين يعانون من هذه المشكلات، ولعل أهم ما جذب انتباههم في هذا البرنامج هو المعلومات والإرشادات التي كانوا يحتاجونها، كما حاولنا من خلال جلسات البرنامج تعديل بعض المعلومات والأفكار الخاطئة بالاعتماد على تقنيات المناقشة والحوار وقد أبدى أعضاء المجموعة أسئلة استقصائية من أجل زيادة المعلومات والخبرات.

وتم التأكيد من خلال تدريب أفراد العينة التجريبية على فنية النمذجة وكيفية اختيار شخصية مميزة بالنسبة لهم استطاعت تحقيق ذاتها وتركت الأثر الإيجابي والفعال أمامهم في القدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات والوصول لتحقيق أهدافها وتكوين هوية إيجابية يجعلون منها نموذجا يحتذى به خاصة في العصر الحالي الذي تطغى عليه العولمة وهيمنتها، ما جعل شبابنا يعيش نوعا من الاغتراب ولكن في المقابل وجود النماذج والقدوات يمنحه القوة والإصرار، لتجاوز العراقيل والمشكلات التي تواجهه في مرحلة المراهقة لتحقيق هويته الشخصية الإيجابية.

وعموما تجدر الإشارة إلى أن فنية النمذجة ساهمت في تمثل النماذج السلوكية المشاهدة لدى أعضاء المجموعة التجريبية، حيث تم انتقاء نماذج متميزة لشخصيات ناجحة ومبدعة في بعض المجالات الدراسية والمهنية مرت بظروف مشابهة، وقد سمح لهم الاحتكاك المباشر بتلك النماذج بطرح أسئلتهم واستفساراتهم، كما أثار تفكيرهم حول أنفسهم ومحاولة البحث عن جوانب التفوق والإبداع لديهم، وقد بدا ذلك جليا من خلال التفاعل الملحوظ لأعضاء المجموعة الإرشادية مع ضيوف البرنامج، وانبهارهم بما تم عرضه من أعمال وتجارب وخبرات.

من جانب آخر، تجدر الإشارة إلى أنه قد تم تقديم جميع جلسات البرنامج بجهاز العرض الضوئي من خلال عرض لمقاطع فيديو ذات مغزى ومحفزة وبعض الرسومات والمخططات التوضيحية، مما ساهم في تقريب المفاهيم للتلاميذ وتقديم نماذج واقعية ناجحة لاتخاذها كقدوة لهم، وكانت السبب في تغيير بعض قناعاتهم والتفكير بشكل مختلف وتكوين شخصياتهم، كما أنها ساهمت في بناء صورة إيجابية عن ذواتهم وتحديد أهداف واقعية تناسب قدراتهم (خاصة الجانب الدراسي والمهني) ودفعهم إلى تحديد أدوار اجتماعية مقبولة ومرضية.

كما أن استخدام البرنامج لفنية لعب الدور التي ترتبط بفنية النمذجة قد ساعد التلاميذ على اكتساب أنماط سلوكية جديدة بالنسبة لهم خاصة فيما يتعلق بالأنشطة الموجهة للتعرف على الذات، حيث دفعتهم هذه الأنشطة إلى التأمل في ذواتهم ومحاولة التعرف على ميولهم وقدراتهم وسماتهم الشخصية، كما عززت لديهم التفكير والبحث ومحاولة الوصول إلى حل للمشكلة من خلال النظر لها من زوايا أخرى، خاصة في جانب العلاقات سواء مع الأسرة أو جماعة الرفاق

أو المدرسة ويشير العزة (2007، 417) في هذا الصدد أن لعب الدور يسهل عملية تقبل المشاكل، لأننا نفهم المشاكل بطريقة أفضل إذا عرضت علينا وإننا في الحياة نتعلم من النماذج ومن المثل التي نشاهدها.

كما أن لاستخدام فنية التعزيز بأشكالها المتعددة الدور الإيجابي على الجوانب المعرفية والوجدانية لدى أفراد العينة التجريبية، بالإضافة إلى أنها تعمل على تقوية وتدعيم الخبرات المكتسبة من خلال أنشطة البرنامج، حيث أنها ساهمت في الرفع من درجة اندماج المشاركين في عمليات البحث والاستكشاف والتقييم من أجل الوصول لتبني هوية إيجابية مناسبة لهم.

من جهة أخرى، فقد استهدف البرنامج الجانب المهاري لدى أعضاء المجموعة والتي من شأنها مساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تواجههم ومشاركتهم الفعالة داخل الاسرة، وكيفية تكوين شخصياتهم وتنمية هوياتهم ـ وهذا ما لوحظ أثناء تطبيق البرنامج ـ ومدى حاجاتهم لهذه المهارات لتكوين هوية شخصية إيجابية، فقد كان السؤال الأهم والأكثر تكرارا لدى أفراد المجموعة التجريبية هو من أنا؟ وما هو دوري في الحياة؟

في هذا السياق، ومحاولة لتلبية الحاجات النفسية والمعرفية والاجتماعية لهذه الفئة فقد خصصت أربع جلسات لمعرفة ذواتهم من خلال معرفة قدراتهم وامكاناتهم وحسن استغلالها، وقد خصصت جلستان لتحديد الأهداف خاصة منها الدراسية والمهنية، حيث تم القيام بجلسة كاملة لتحديد الأهداف الدراسية والمهنية نظرا لأهميتها البالغة في تحديد مصيرهم وتكوين مستقبلهم كأفراد فاعلين في المجتمع وقد لقيت تجاوبا كبيرا من طرف أعضاء المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى تحديد جلستين لاختيار ومعرفة أدوارهم الاجتماعية المناسبة لهم.

في حين ساعدت فنية القصة على جذب انتباه التلاميذ ومتابعتهم لأنشطة البرنامج من خلال معايشتهم لوضعيات حقيقية أو مفترضة، ومحاولتهم التوصل إلى استخلاص المغزى أو العبرة المستفادة من كل تلك القصص والمواقف وهو الأمر الذي شجعهم على استخدام استراتيجيات التفكير الناقد وعزز لديهم القدرة على التقييم والتنبؤ والمفاضلة بين البدائل وصولا إلى الأدوار المناسبة وتحقيق هوياتهم.

كما أن الواجبات المنزلية المقدمة في نهاية كل جلسة ساهمت في تطوير معارف التلميذ الدراسية والمهنية وتوجيه تفكيره في مستقبله الدراسي والمهني شيئا فشيئا نحو الواقعية والموضوعية، كما ساهمت مناقشة تلك الواجبات– التي تتم في بداية كل جلسة موالية – في التعرف على ذواتهم ونقاط قوتهم وتحقيق استقلاليتهم وقدراتهم وتحديد أهدافهم وأدوارهم الاجتماعية والوصول إلى هوية محققة وفعالة.

من جانب آخر أولى البرنامج الإرشادي عناية خاصة لإعداد وانتقاء الواجبات المنزلية التي تعتبر أحد المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية، الأمر الذي ساهم في الربط بين جلسات البرنامج وبلوغ الأهداف الإرشادية، وعمل على نقل الأثر الايجابي الذي تعلمه وتدرب عليه التلميذ إلى حياته الأسرية والاجتماعية.

وتأسيسا على ما سبق، تجدر الإشارة إلى أن تنوع الفنيات المستخدمة في البرنامج المعرفية منها والسلوكية قد أسهمت في بلوغ أهدافه، إذ ساهمت الفنيات المعرفية على تصحيح وتعديل البنى المعرفية لأعضاء المجموعة التجريبية وتصحيح تصوراتهم الخاطئة حول نظرتهم لذواتهم بالإضافة إلى أنها عملت على تزويدهم بالمعلومات اللازمة حول الهوية وأهم السلوكات الدالة على تحققها وأهمية اكتساب الفرد لهوية مستقلة ومتفردة هذا من جهة، كما عملت الفنيات السلوكية على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات مهمة تساعده في اجتياز مشكلاته بأخف الاضرار واستغلال إمكانياته بطريقة مثلى (مهارة اتخاذ القرار، استثمار الوقت، حل المشكلات) من جهة ثانية.

وعموما يمكن القول، أن اهتمام البرنامج بتنمية الهوية من خلال الاعتماد على مؤشرات سلوكية تعد من الدراسات القليلة التي تناولت كلا من (تقدير الذات، الاستقلالية والتفرد، تحديد الأهداف، الأدوار الاجتماعية)، وكانت الأنشطة مناسبة للمرحلة العمرية والدراسية للمشاركين وذلك من خلال تزويدهم بخبرات واقعية مرتبطة بمواقف حقيقية في حياتهم، وتركيزه على الأنشطة والمواقف التعليمية التي لا تقف عند حدود الجلسات الإرشادية، مما قد ساعد على استيعاب أنشطة البرنامج بصورة أفضل، بالإضافة إلى تركيز البرنامج على تعليمهم تقنيات التخطيط الجيد

للمستقبل ووضع أهداف واقعية مناسبة لقدراتهم ومحاولة متابعة تحقيقها، وإدارة أوقاتهم بفعالية أكثر وأن يكونوا أكثر تقبلا لذواتهم وأكثر تحملا للمسؤولية واتخاذ قرارات مناسبة والمضي قدما نحو تحقيق ذواتهم.

وعلى هذا الأساس، تربط مقدم (2019، 309) الصحة النفسية للمراهق بمدى شعوره بذاته ووعيه بها كجوهر أساسي على بناء مواقفه واختياراته المستقبلية وأثناء بحثه لتكوين هذا الإحساس المتطور بالهوية فإنه قد ينجح في بناء هوية متوازنة أو يتوصل إلى تأسيس هوية مضطربة غير مقبولة اجتماعيا، فيفقد الشعور بالثقة الذاتية وتفتر العزيمة وتنعدم عنده الدافعية التي تشكل الحافز المساعد على اتخاذ القرارات واختيار هدف يوجه الذات نحو إنجازه وتكوين هوية ناضجة.

وبناء عليه، يمكن التأكيد على فاعلية البرنامج الإرشادي الإنتقائي المقترح في تنمية الهوية لدى عينة من التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي من خلال تحقق جميع فرضيات الدراسة.

خلاصة واقتراحات

خلاصة نتائج الدراسة

إن الهدف من إجراء هذه الدراسة هو التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي مقترح في تنمية الهوية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي.

واعتمادا على المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بقياسين (قبلي – بعدي)، تم تطبيق إجراءات الدراسة على عينة قوامها 28 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد "بوصبيع عبد المجيد" بمدينة الوادي قسمت مناصفة إلى مجموعتين متكافئتين من حيث: الجنس، نسبة الذكاء المستوى الثقافي، الاقتصادي، الاجتماعي للأسرة، بالإضافة إلى القياس القبلي للهوية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس الهوية، حيث تم التأكد من خصائصه السيكومترية كما تم بناء برنامج إرشادي انتقائي لتنمية القدرة الهوية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وباستخدام اختبار " ت" كأسلوب احصائي، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- للبرنامج الارشادي الانتقائي فاعلية في تنمية الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الوادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده قبل تطبيق البرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الهوية بأبعاده.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الهوية بأبعاده.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الهوية بأبعاده بعد تطبيق البرنامج.

وتؤكد النتائج السابقة الذكر فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح في تنمية الهوية بجميع أبعادها لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تراوح حجم أثر البرنامج الإرشادي بين

(68%، 56%) بالنسبة للدرجة الكلية، كما تراوح بين (68%،56%) بالنسبة للأبعاد الفرعية والنتائج تثبت الأثر الكبير للبرنامج المطبق على العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة.

وتشير تلك النتائج أن الهوية تتكون من مؤشرات سلوكية مهمة جدا وتعطينا صورة تقريبية عن الهوية المحققة من خلال تقدير الذات المرتفع والشعور بالكفاءة الذاتية وتقبل الذات، كما أنها ترتبط بالشعور بالتفرد والاستقلالية عن الآخرين من خلال القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة ومهارة حل المشكلات وتحمل المسؤوليات الموكلة إليه، كما أن المراهق المحدد لهويته لديه رؤية واضحة عن مستقبله خاصة فيما يتعلق بالجانب الدراسي والمهني، ويكون فردا فعالا في المجتمع من خلال معرفة شبكة علاقاته وحسن اختيارها وأدواره الاجتماعية المنوطة به.

كما لا يخفى عنا مدى أهمية وحساسية المرحلة التي توافق تكون الهوية عند الفرد والتي هي مرحلة المراهقة، فقد أطلق عليها بعض الباحثين بأنها ولادة جديدة للفرد، فهي عبارة عن إعادة هيكلة وتحديد القيم والأهداف والمفاهيم والانسلاخ عن الطفولة والولوج إلى عالم الرشد، وتعد الحاجة الأساسية والمحورية في هذه المرحلة هي تحقق الهوية كما يرى صاحب نظرية النمو النفسي الاجتماعي (اريكسون) حيث حدد تأشيرة الدخول لمرحلة الرشد بتحديد هوية إيجابية.

ويمكن القول أن المادة الإرشادية التي قدمت على امتداد جلسات البرنامج واستجابتها لاحتياجات التلاميذ فيما يتعلق بتحديد هوياتهم، ومراعاة المرحلة التي يمرون بها، وتحري البساطة والتدرج والتنوع في تقديم الأنشطة المقترحة خلال البرنامج مع استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تراعي مرحلتهم، بالإضافة إلى ما اتسم به البرنامج من واقعية ومرونة وشمول، فضلا عن طبيعة العلاقة بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية التي غلبت عليها الود والطمأنينة، حيث كانت من الركائز التي ساهمت بشكل كبير في فاعلية وتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي المقترح وبلوغ أهدافه المتوخاة منه، على الرغم من الظروف الصحية المطبقة أثناء البرنامج، حيث تزامن تطبيق البرنامج مع وباء كوفيد 19 والتشديد الصحي على المدارس خوفا على التلاميذ، إلا أنها كانت حصصا مليئة بالنفع والإيجابية والتعلم بالنسبة لهم.

ومع ذلك، لا يفوتنا الإشارة إلى وجود بعض الثغرات والنقائص التي لامست فاعلية البرنامج والمتعلقة خاصة بظروف التطبيق (في ظروف الوباء)، منها المجازفة بالحضور في ظل الظروف الصحية الصعبة التي يعايشها أفراد المجموعة التجريبية.

وعليه، فقد وصلت الدراسة إلى حتمية توفير برامج إرشادية ممنهجة قائمة على خصوصية المرحلة التي يجتازونها لتكوين هوية إيجابية وفعالة تلبي متطلبات المراهقة.

وللوصول إلى تحقيق الهوية وجب مساعدتهم على التعرف على ذواتهم ومساهمتهم في الوصول إلى الاستقلالية والتفرد ورسم مسار حياتهم وتحديد الأدوار الاجتماعية المناسبة لهم عن طريق تدخل الجهات المعنية الوصية.

وانطلاقا مما سبق، يمكن القول إن عملية تكوين الهوية ليست بالأمر البسيط الذي يتحقق في وقت وجيز بل يحتاج إلى بناء برامج مساعدة لخروج المراهقين من هذه المرحلة بأقل الأضرار واستثمار قدراتهم وامكاناتهم قدر المستطاع للوصول بهم إلى بر الأمان والأخذ بأيديهم إلى استكشاف مواهبهم وبناء مستقبلهم كمشاريع ناجحة تخدم مجتمعاتنا، فالدولة الجزائرية بحاجة ماسة الى هذه الطاقات البشرية ولا يمكن أن يتحقق تطبيقيا إلا من خلال تدخلات إرشادية مناسبة لهم، لذلك اقترحنا ما يلي:

1. اعتماد البرنامج الارشادي الانتقائي المقترح ضمن برنامج عمل مستشاري التوجيه لتعميم تطبيقه وبصفة خاصة على تلاميذ المرحلة المتوسطة لأنهم في بداية مرحلة المراهقة تفاديا للمشكلات التي قد تنجم عن بداية أزمة الهوية كنوع من الدراسات الوقائية (الاكتشاف والتدخل الارشادي العلاجي المبكر للحالات لتقديم المساعدة الارشادية)، والعمل على معرفة ذواتهم بشكل حقيقي واكتشاف مشاعرهم وإدراكاتهم حول أنفسهم والآخرين ليكونوا أكثر قدرة على مواجهة مشاكلهم.
2. بناء وإعداد برامج إرشادية شاملة تلائم مختلف المراحل العمرية (المتوسطة– الثانوية– الجامعية) مع الإيفاء باحتياجات ومتطلبات كل مرحلة على حدى ثم تعميمها وتطبيقها في جميع المدارس وتشمل جميع نواحي شخصية المراهق.

3. تفعيل خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي وتعميق دورها على امتداد المراحل التعليمية وهو ما يقتضي تعميم توظيف أخصائيي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمؤسسات التربوية من الابتدائي وحتى الجامعة لمساعدة الطلبة في تحديد هوياتهم.
4. إجراء دراسات تتناول فاعلية برامج إرشادية قائمة على أسس نظرية أخرى وإجراء نوع من المقارنات (الاطار المعرفي، السلوكي، الانفعالي العقلاني، التدريب التوكيدي) لمساعدة المراهقين على تنمية وتعزيز هوياتهم باستخدام تقنيات مختلفة خاصة مع النقص الكبير الذي نلمسه في البيئة الجزائرية والتي تكاد تكون منعدمة.
5. المتابعة الحقيقية الحثيثة والدورية من قبل المدرسة للطلاب من أجل معرفة مشاكلهم والعمل على الوقوف عليها وحلها وإبلاغ أسرهم وذلك بهدف تحقيق أكبر قدر من التعاون وتعميق العلاقة بشكل بناء ومثمر بين المدرسة والأسرة كنوع من التدخل المبكر، تفاديا للتسرب أو الوقوع في المتاعب (الانخراط في عصابة التدخين، المخدرات وغيرها) وضرورة تقديم المساعدة المناسبة لهم.
6. العمل على بناء برامج إرشادية لتنمية أبعاد البرنامج كل على حدى بشكل معمق أكثر (تقدير الذات، الاستقلالية والتفرد، تحديد الأهداف، الأدوار الاجتماعية).
7. إعداد برامج إرشادية موجهة للآباء والأمهات لتوعيتهم بالمرحلة التي يمر بها أبنائهم وكيفية التعامل الأمثل مع هذه المرحلة الحساسة والبالغة الأهمية وتعد مصيرية في توجيه دفة حياة المراهق إيجابا أو سلبا.
8. إعداد دورات إرشادية لتوجيه الاخصائيين والمدرسين داخل المدارس لمعرفة كيفية التعامل مع مرحلة المراهقة والمشاكل التي قد تحدث في هذه المرحلة وكيفية مواجهتها، وشغل أوقات فراغهم.
9. إعداد الشباب لمواجهة العصر وتطوره التكنولوجي السريع، وتأهيلهم لتقبل الاختلافات مع الآخرين مع تنمية إحساسهم بقيمهم وهويتهم المستقلة وتنشيط الأساتذة للتلاميذ من أجل المثابرة والمنافسة.

10. الضرورة القصوى لفتح مراكز للإرشاد في جميع الجامعات وتقوية عمل تلك المراكز بحيث تتولى تنفيذ بحوث ودراسات تقف من خلالها على أداء الطلبة بشكل دوري ومستمر تشخص من خلال المشكلات التي تعوق هذا الأداء وتقدم المقترحات للحل.
11. تفعيل المؤسسات التربوية نتائج البحث الحالي متخذة كافة الإجراءات التي من شانها تطبيق البرنامج الإرشادي والتركيز على استراتيجية التنمية والوقاية في برامج التدخل الإرشادي بخصوص المشكلات، وتخصيص حجرات خاصة بالمدارس مجهزة بالوسائل المتعددة حتى يمكن استخدامها في تنفيذ برامج الارشاد المدرسي، والاهتمام بالبرامج الإرشادية الجماعية المصغرة لفائدتها في علاج المشكلات.
12. ضرورة تشجيع المراهقين على المناقشات الحرة التي تتيح لهم التعبير الكامل عما يجيش في صدورهم، وإعطاء فرصة للمراهقين للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بهم لأن ذلك يساعد في تطور هوياتهم وتحديد رؤية واضحة للحياة وأهداف إيجابية بناءة يسعى المراهق لتحقيقها.

أخيرا نتمنى أن نكون قد وفقنا في وضع لبنة في صرح العلم الشامخ، وأن تكون هذه المحاولة العلمية المتواضعة قد ساهمت في لفت الانتباه والتحرك نحو هذه الشريحة البالغة الأهمية من قبل كل الجهات المعنية في سبيل بالاهتمام بهم وتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية المثلى لهم، فهم فتيل نهضة الأمم وأمل الجزائر المنشود.

قائمة المراجع

1. قائمة المراجع باللغة العربية.
2. المراجع باللغات الأجنبية.

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، سامية يوسف محمد (2018)، برنامج إرشادي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية الهوية الشخصية لدى عينة من المراهقات. دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

إبراهيم، عبد الستار وعسكر، عبد الله (1999). علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي. ط2. القاهرة: المكتبة الأنجلو- مصرية.

إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. الأردن: مؤسسة الوراق.

إبراهيم، هاني عطا الله عبد الله (2001). التنشئة الاجتماعية وأزمة الهوية كمؤشر لسواء او عدم سواء أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين دراسة نفسية مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنيا: مصر.

أبو أسعد، أحمد (2009). الإرشاد المدرسي. ط1. الأردن: دار المسيرة.

أبو جادو، صالح (2004) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط4. عمان: دار المسيرة.

أبو جادو، صالح (2007). علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة. ط2. عمان: دار المسيرة.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1990). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. ط2. مصر: مكتبة الأنجلومصرية.

أبو زعيزع، عبد الله (2009). أساسيات الإرشاد النفسي والنفسي بين النظرية والتطبيق. دط. عمان: دار يافا العلمية.

أبو شرار، جهاد طه محمد (2013). العلاقة بين أزمة الهوية والاكتئاب لدى عينة من طلبة جامعتي القدس وبيت لحم في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة: فلسطين.

أبو عراد، عبد الله بن علي والمفرجي، سالم بن محمد (2014). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في مواجهة فوضى الشباب. العدد22. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. 267-312.

أبو علام، رجاء (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط4. مصر: دار النشر للجامعات.

أحمد، مصطفى حسن وأشول، عادل عز الدين (1996). الإرشاد النفسي لأسر الأطفال غير العاديين.

الأسد، نهلة مصطفى محمود (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشخصية الإيجابية لدى شباب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

إسماعيل، إبراهيم علي وشذى، خالص عبد الرحمان (2012). أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك المضاد للمجتمع لدى طلبة المرحلة الإعدادية. العدد الخاص بالمؤتمر الأول. الجزء الأول.

إسماعيل، عماد الدين (1997). النمو في مرحلة المراهقة. ط1. الكويت: دار القلم.

إسماعيل، محمد (1989). علم النفس النمو من الحمل إلى الرشد. ج2. ط1. الكويت: دار القلم.

امزيان، زبيدة وبن علي، راجية (2007)، علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية .دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة: الجزائر.

البيلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف محمد (دس). أساليب الإرشاد النفسي المدرسي. المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com.

براهيمي، سامية (دس). تفهم الأولياء مرحلة المراهقة كإحدى آليات التكامل بين الأسرة. 01 . 19

البغدادي، محمد رضا وأبو الهدى، حسام الدين حسين وكامل، آمال ربيع (2005). التعلم التعاوني. ط1.القاهرة: دار الفكر العربي.

بكار، عبد الكريم (2010). المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه. ط1. مصر: دار السلام.

بن علي، نوال (2019). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي (الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد. جامعة الوادي: الجزائر.

بن فليس، خديجة (2014). المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بن هويمل، ابتسام ناصر (1434/1433). المنهج التجريبي (التمهيدي، المثالي شبه التجريبي). جامعة الامام محمد بن سعود. المملكة العربية السعودية.

بنين، آمال (2019). فاعلية برنامج ارشادي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الدراسي لدى تلاميذ الرابعة المتوسطة بمدينة الوادي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

بهتان، عبد القادر وجبالي، نور الدين (2016). سيكولوجية تمثل الذات لدى المراهق ـ دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة قالمة ـ رسالة دكتوراه غير منشورة. باتنة: الجزائر.

بوحوش، عمار والذنيبات، محمد (1995). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بيتر كوزان (Peter Cozen) ترجمة رضوان، سامر جميل (2010). البحث عن الهوية"الهوية وتشتتها في حياة ايريك ايركسون وأعماله". ط1. دولة الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

تيغزة، أمحمد (2011).اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث. منحى التحليل والتحقق بحث علمي محكم. قسم علم النفس. كلية التربية . جامعة الملك سعود: الرياض.

جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي.علم النفس الاجتماعي.

جبر، حسن عبيد (دس). تشكل هوية الأنا وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. مركز بابل للدراسات الإنسانية. 5 (1). العراق.473 ـ 496.

جلال، سعد (دس). الطفولة والمراهقة. ط2: دار الفكر العربي.

جميل، سمية طه (2005). الإرشاد النفسي. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

حدة، عمران (دس). المراهقة "خصائص وحاجات". 368 ـ 382.

حربوش، سمية (2017). المراهقة والصحة، مقاربة ابستمولوجية حديثة. مجلة مجتمع تربية عمل. العدد 04. 51 . 75.

حسان، ولاء إسحاق (2009). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

حسين، طارق حمادة (2005). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض درجة أزمة الهوية لدى عينة من المراهقين من طلاب الثانوية (دراسة تجريبية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنيا: مصر.

حسين، طه عبد العظيم (2004).الإرشاد النفسي: النظرية–التطبيق–التكنولوجيا. الأردن: دار الفكر.

حضرية، خيرة (2016). البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. ع7، 125- 135.

حقي، ألفت (2000). الاضطراب النفسي التشخيص والعلاج والوقاية.ج1. دط. الازاريطة: مركز الإسكندرية للكتاب.

حمداوي، جميل (دس). المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها. شبكة الألوكةwww.alukah.net . السعودية.

حمزاوي، زهية ومزيان، محمد (2017/2016). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية بولاية مستغانم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران 02: الجزائر.

الحميدي، حسن عبد الله والبلوشي، باسمة سالم (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس أبعاد تطوير الهوية (Dids) في البيئة الخليجية على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة الكويت. 12 (1). مجلد الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. 147 - 162.

حيمود، أحمد ولوكيا الهاشمي (2010). المكانة الاجتماعية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط البدني الرياضي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

الخرابشة، عمر (2012). أساليب البحث العلمي. ط1. الأردن: دار وائل.

خضرة، عواطف محمود (2014). التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر. ط1. عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الخفاف، ايمان عباس (2015). تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي. ط1. الأردن: دار الإعصار العلمي ومكتبة المجتمع العربي.

خليفة، عبد اللطيف (2003). دراسات في سيكولوجية الاغتراب. دط. القاهرة: دار غريب.

خليفي، محمد (2011). أزمة الهوية عند المراهق المدمن على المخدرات دراسة إكلينيكية لحالتين. مجلة التنمية البشرية. العدد3. جامعة وهران. 112 ـ 138.

الخواص، فؤاد محمد حسن إسماعيل (2000). حالات الهوية عند المراهق وعلاقتها بموقفه من السلطتين الوالدية والمدرسية. جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.

الخواص، هدى حسن رأفت (2015). أزمة الهوية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين والمراهقات "دراسة سيكومترية ـ اكلينيكية". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس: مصر.

داود، ضيماء سالم (2017). أزمة الهوية والعنف لدى طلبة الجامعة. شبكة المؤتمرات العربية. المؤتمر الدولي الأول للعلوم والآداب. جامعة بغداد. 672 . 738.

دبراسو، فطيمة وحمودة، مريم (2017). واقع التكفل بالمراهقة (الأنثى) داخل الأسرة البديلة (دراسة حالة). مجلة تطوير العلوم الاجتماعية. 10 (3).

دبلة، خولة (2015). دور التصدع الأسري المعنوي في ظهور الاغتراب النفسي لدي المراهق ـ دراسة حالة بعض المراهقين في مدينة بسكرة . ط1: عمان.

الدردير، عبد المنعم أحمد (2006). الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. ط1. القاهرة. مصر: عالم الكتب.

الربيعي، محمود داود (2011). استراتيجيات التعلم التعاوني. الأردن: عالم الكتب الحديث.

الروبي، منى سيد إبراهيم (2013). الإحساس بالهوية وعلاقتها بالانتماء لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية والدولية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس: مصر.

الريماوي، محمد (2008). علم نفس الطفولة والمراهقة. ط2. عمان: دار المسيرة.

الزراد، فيصل محمد خير (2004). مشكلات المراهقة والشباب في الوطن العربي. ط2. لبنان: دار النفاس.

زعرور، حنان (2017). انحرافات الفتاة في مرحلة المراهقة. مجلة تاريخ العلوم. العدد 7. 220 ـ 235.

زغينة، عمارة (2017). المراهقة من منظور الإسلام وعلم النفس. العدد 28. 207 ـ 216.

زلوف، منيرة (2016)، مفاهيم أساسية في الشخصية ودورها في حياة المراهق. ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

زهران، حامد عبد السلام (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط3. مصر: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (2005). التوجيه والإرشاد النفسي. ط4. مصر: عالم الكتب.

الزهراني، نجمة (2005). النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب والطالبات للمرحلة الثانوية للطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. الطائف.

زيدان، محمد مصطفى والسمبالوطي، نبيل (1996). علم النفس التربوي. ط3. السعودية: دار الشروق.

السبتي، خولة بنت عبد الله (2004). مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية ـ دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. السعودية.

السبيعي، عدنان (1997). الصحة النفسية للمراهقين والشباب. ط1. دمشق: دار الفكر.

سخسوخ، حسان (دس). مقاربة نفس– اجتماعية لأزمة الهوية لدى المراهق من أسرة مفككة.

السرغيني، محمد وآخرون (دس). علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة. الدار البيضاء. المغرب: مكتبة الرشاد.

سرى، إجلال (2000). علم النفس العلاجي. ط02. القاهرة: عالم الكتاب.

سعفان، إبراهيم محمد أحمد (2005). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سعفان، إبراهيم محمد أحمد (2006). الإرشاد النفسي الجماعي. دط. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سعفان، محمد أحمد (2017). الإرشاد النفسي الجماعي بين النظرية والتطبيق. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعيد، دانيال سليم خالد (2003). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة. فلسطين.

السفاسفة، محمد إبراهيم (2003). أساسيات في الارشاد والتوجيه النفسي والتربوي. دار الحنين للنشر والتوزيع.

سليم، مريم (2002). علم النفس النمو. ط1. لبنان: دار النهضة التربوية.

سليمان، علي داود (2018). أزمة الهوية وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية. 4 (4). 338 ـ 363.

سميرة علي أبوغزالة (2007). فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة. المؤتمر السنوي الرابع عشر. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، في الفترة من 8– 9 ديسمبر. 157 ـ 202.

السواط، وصل الله (2008). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب السنة الأولى ثانوي بمحافظة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية.

السيد، السيد محمد كمال زكي (1995)، أزمة المراهقة وصورة الجسم باستخدام الرسم الاسقاطي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

السيّد، فؤاد (1956). الأسس النفسيّة للنمو. ط1. مصر: دار الفكر العربي.

سيسبان، فاطمة الزهراء (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي . دراسة شبه تجريبية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران02: الجزائر.

الشافعي، ناصر (2009). فن التعامل مع المراهقين "مشاكل وحلول". ط1. دار البيان.

شحاتة، هاني سعد الله حنا (2017). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستويات الإيجابية لدى عينة من الشباب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

شرف، فاطمة يوسف يعقوب (2010). الانتماء المدرسي كهوية وسيطية بين الخصائص الفردية والهوية الجماعية لدى طلبة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة. بيرزيت: فلسطين.

شريم، رغدة (2009). سيكولوجية المراهقة. ط1. عمان: دار المسيرة.

شكراوي، فتيحة (دس)، الفاعلية الذاتية لدى المراهق المكفوف. مجلة المفكر. 2 (2) 67 . 80.

شلبي، دعاء حافظ عباس (2018). تنمية التفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعة مدخل لتحسين تنظيم الذات وجودة الحياة. جامعة عين شمس: مصر.

الشيباني، بدر (2000). سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة). ط1. الكويت: دار الوراقين.

الشيخ، دعد (2006). الطالب المراهق وأزمة الهوية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 4 (2). 91 ـ 120.

صبحي، سيد (2002). الشباب وأزمة التعبير. ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الضامن، صلاح الدين وسمور، قاسم (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.13 (02).171-191.

طبوزادة، حسين رشدي رؤوف حسين غالب (2018). تنمية التفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة كمدخل لخفض بعض الاضطرابات النفسية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية للآداب والعلوم والتربية: مصر.

طراونة، فاطمة سليم (دس). مشكلات الشباب بين الخصوصية والعالمية. جامعة البترا.

الطماوي، عماد الدين إبراهيم علي محمد (2016). تباين اضطراب الهوية والاتزان الانفعالي باختلاف أساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية: مصر.

العابد، فاطمة أحمد (2015). العصف الذهني والتفكير المبدع. الأردن: دار أمجد.

العاسمي، رياض (2008). برامج الإرشاد النفسي. كلية التربية. دمشق.

العاسمي، رياض نايل (2015). التصميم الناجح لبرنامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة. ط1. الأردن: دار الإعصار.

عبد الرحيم، قاعود فايز فوزي (2006). توجهات الهوية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسي لدى الشباب الجامعي من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

عبد السلام، عبير محمد علي (2009). فاعلية برنامج ارشادي معرفي ـ سلوكي لتنمية مهارات الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي. دكتوراه غير منشورة0 جامعة عين شمس: مصر.

عبد العزيز، مفتاح محمد (2001). علم النفس العلاجي (اتجاهات حديثة). دط. مصر: دار قباء.

عبد الكريم، أحمد وخطاب، محمد أحمد (2010)، الارشاد النفسي والاضطرابات الانفعالية للأطفال والمراهقين. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الكريم، غادة قصي مصطفى (2009). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جنوب الوادي: مصر.

عبد الله، محمد محمود (2013). المراهقة والعناية بالمراهقين. ط1. عمان: دار غيداء.

عبد المعطي، حسن (2004). النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الهادي، عزت والعزة، سعيد حسني (1999). التوجيه المهني ونظرياته. ط1. الأردن: مكتبة الثقافة.

عبيدات، محمد، وآخرون (1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات. ط2. عمان: دار وائل.

العتيبي، ضيف الله بن حمدان (2014).فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

العزة، سعيد حسني (2007). الارشاد النفسي أساليبه وفنياته. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد (1995). دليل الباحث في العلوم السلوكية. ط1. السعودية: مكتبة العبيكان.

عسيري، عبير (2003). علاقة تشكل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالطائف. رسالة ماجستير غير منشورة: السعودية.

عشوي، مصطفى (2010). مدخل إلى علم النفس المعاصر. ط3. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

العطوي، هيا محمد مسعد (دس). تعلمت من المراهقات. شبكة الألوكةwww.alukah.net . السعودية.

عطية، ريم وكاتبي، عزت (2013). أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد لدى المراهقين ـ دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المراهقين في مدارس دمشق وريفها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.

عطية، محمود (2010). ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها. ط1. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

عليان، ربحي مصطفى وغنيم عثمان محمد (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار صفاء.

العوبلي، طه ناجي محمد (2011). الخصائص السيكومترية لقياس رتب الهوية وأزماتها للمراهقين في المؤسسات الإيوائية. مجلة كلية التربية. 35 (4). عين شمس: مصر.854 –823.

عويضة، كامل (1996). علم نفس النمو. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.

عياد، مواهب إبراهيم والحضيري، ليلى محمد (1995). إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة. دط. الإسكندرية. مصر: دار المعارف للنشر والتوزيع.

عيد، محمد إبراهيم (2002)، الهوية والقلق والإبداع. ط1. دار القاهرة: القاهرة.

عيساوي، أمينة (2016). الشخصنة لدى المراهقة- دراسة مقارنة بين المراهقة المتمدرسة وغير المتمدرسة .. مجلة التنمية البشرية. العدد06. 151 ـ 158.

الغامدي، حسين عبد الفتاح (دس): تشكل هوية الأنا وفق نظرية اريكسون ونموذج جيمس مارسياwww.pdffactry.com.

غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد (2015). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. ط1. عمان: دار الاعصار العلمي– مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الغرير، أحمد نايل والعاسمي، رياض نايل (2018). تطبيقات برنامج الإرشاد النفسي. ط1. الأردن: دار الإعصار.

الفحل، نبيل محمد (2014). دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي. ط1. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

فرج، فرج أحمد (1995). أزمة المراهقة وصورة الجسم باستخدام الرسم الإسقاطي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

فنطازي، فريدة (2011). العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في حل مشكلات المراهق المتمدرس. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

فيصل مبارك محي الدين، مؤمنة (2017). أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك الإجرامي لدى الجانحين بإصلاحية الجريف بالخرطوم. جامعة الرباط الوطني: المغرب.

قارة، ساسية وجصاص، الربيع (2012). الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق. رسالة ماجستير غير منشورة.

القرضاوي، يوسف (2001). ثقافة الداعية. ط1. مؤسسة الرسالة.

القعدان، فراس ياسين (2017)، الأفكار العقلانية واللاعقلانية وفق نظرية البرت اليس وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والهوية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الجرش، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 18، 471-492.

الكبيسي، عبد الواحد حميد والحياني، صبري بردان (2012). الإرشاد والتوجيه التربوي. ط1، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الكحكي، عزة (2009). تعرض الشباب العربي لبرامج التلفزيون الواقع بالفضائيات العربية وعلاقته بمستوى الهوية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين.

كراجة، عبد القادر (1997).القياس والتقويم في علم النفس. ط1. الأردن: دار البازوري.

كفافي، علاء الدين (2006). الارتقاء النفسي للمراهق. دط. القاهرة: دار المعرفة العلمية.

لبيب، فريد نبيل وشاهين، إيمان فوزي سعيد، قاسم ونادر فتحي (2010). برنامج إرشادي انتقائي لمواجهة أشكال العنف لدى المراهقين. مجلة الإرشاد النفسي ـ مركز الإرشاد النفسي ـ جامعة عين شمس. ع27: 396 ـ 414.

لحمر، فضيلة (دس). أزمة الهوية الجنسية لدى الشباب الجزائري وانعكاساتها على التقمص السوي للأدوار الأبوية. مجلة التغير الاجتماعي والعلاقات العامة في الجزائر. العدد2. 221 ـ 236.

لشهب، أسماء (2018). أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر02: الجزائر.

لطفي الشربيني (دس). السلسة المعالجة الطبية المتخصصة. دط. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

لعيس، إسماعيل ودبابي، بوبكر (2013). البرامج الإرشادية كأحد أهم الاستراتيجيات للتخفيف من الاحتراق النفسي في مهنة التدريس. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ورقلة. الجزائر، 13. 21.

مان، ساندي وآخرون (2010). المراهق المزعج. ط1. القاهرة: دار الفاروق.

مجاني، باديس ومرازقة، سارة (2019). أثر وسائل الإعلام على الهوية الثقافية لطلبة جامعة باتنة01 دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي الآداب وعلوم الإعلام والاتصال. المجلة الجزائرية للأمن الإنساني. 4 (2). 13-30.

المجنوني، سلوى (2003/2002). تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة.

محرز، عبلة (دس). الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط. بحث ميداني. جامعة الجزائر 02. 82 . 111.

محمد أبو حلاوة (2011/2010). نموذج هوية الأنا لأندروماهوني أبعاده وتطبيقاته في مجال رعاية الموهوبين. دمنهور.

محمد عبد الباري، نبيل (2018). برنامج ارشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي لتنمية الإحساس بهوية الذات لدى عينة من المراهقين ذوي الاسر المتنازعة قضائيا. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

محمد، هدى جمال (دس). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر. جامعة عين شمس: مصر.

محمود، ابتسام (2009). التطور الخلقي للمراهقين. ط 1. عمان: دار صفاء.

محمود، إبراهيم وجيه (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها. مصر: دار المعارف.

محي الدين، مؤمنة فيصل مبارك (2017). أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك الاجرامي لدى الجانحين بإصلاحية الجريف بالخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة. السودان: جامعة الرباط.

مختار، محي الدين (1995). بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير. مجلة العلوم الإنسانية عدد خاص. منشورات جامعة قسنطينة: الجزائر.

مخزومي، أمل (2004). دليل العائلة النفسي. ط1. دار العلم للملايين: لبنان.

مرسي، أبو بكر (2002).أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. ط1. مصر: مكتبة النهضة المصرية.

مرقص، رسمي نانسي (2013). أزمة الهوية وعلاقتها بالبناء النفسي لدى عينة من المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية والمقيمين بدور الرعاية. دراسة سيكومترية –اكلينيكة، جامعة عين شمس: مصر.

مزغراني، حليمة (2015). أثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

مزياني، سعد (2018). مقاربة سيكو تحليلية للمراهقة. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد 27. الوادي. 159 . 172.

مسلم، محمد (2007). مقدمة في علم النفس الاجتماعي. ط1. الجزائر: منشورات قرطبة.

مشري، سلاف (2017). الهوية لدى المراهق بين الأزمة والالتزام على ضوء أعمال جيمس مارسيا. المجلة الليبية العالمية. العدد26. 01 ـ 13.

مشري، سلاف وقريشي، عبد الكريم ومشري، حياة (2016). أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك المنحرف لدى المراهقين وأهمية برامج الإرشاد النفسي في هذا الإطار. المجلة الدولية للبحوث والدراسات الإنسانية. العدد02. 56 ـ 72.

المشعان، عويد سلطان والسعيدي، صالح شويت (2018). أزمة الهوية وعلاقتها بكل من الولاء الوطني والاكتئاب. 5 (3). Route Educationnel & Science Journal 675 . 702.

مصطفى، وائل محمود (2004). التفاعلات الاسرية وأزمة الهوية لدى عينة من المراهقين المتعاطين للبانجو دراسة اكلينيكية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

مصطفى، يوسف (2009). سيكولوجية التمايز لدى المراهقين. ط1. عمان: دار دجلة.

معمرية، بشير (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.

المعموري، ناجح حمزة ومظلوم، علي حسين (2016). أزمة الهوية وعلاقتها بالتمرد على السلطة الأبوية. مجلة نابو للدراسات والبحوث. العدد 14.

معوض، خليل (2003). سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة. دط. مصر: مركز الإسكندرية.

مفتود، سارة والعايب، رابح (2011). مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي جماعي في تخفيف حدة المشكلات الانفعالية للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عنابة: الجزائر.

مقدم، خديجة (2019). مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين. دط. الجزائر: ألفا للوثائق.

مكطوف، صبيحة ياسر وسعيد ابتسام محمد (2007). تحقيق الهوية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة التربية والعلم.14 (01). 204–225.

ملحم، سامي محمد (2015). مبادئ التوجيه والارشاد المهني. ط1. دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

موسى، فاروق (2004). النمو النفسي في الطفولة والمراهقة. ط2. القاهرة: مكتبة النهضة.

ميسون، سميرة ((2011الأساليب المعرفية وعلاقتها بالميول المهنية لدى متربصي مؤسسات التكوين المهني. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قسنطينة: الجزائر.

ميموني، بدرة معتصم وميموني، مصطفى (2010). سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة. دط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

نبهان، يحي محمد (2008). العصف الذهني وحل المشكلات. الأردن: دار اليازوري العلمية.

النجمة، علاء الدين إبراهيم (2008). مدى فعالية برنامج إرشادي نفسي للتخفيف من أعراض الاكتئاب عند طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

النوايسة، فاطمة عبد الرحمان (2012). الارشاد النفسي والتربوي. ط1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

نوري، أحمد محمد (دس). أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. عدد 31. 01 ـ 23.

هتهات، مسعودة (2014). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين مستخدمي الانترنت ـ دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ـ. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

هليل، محمد محمود (دس). علم النفس النمو. دط. مكتبة. مصر: دار العلم.

وهبة، أمل علي إبراهيم (2000). فاعلية برنامج للتدريب التوكيدي في تنمية الهوية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

يحيى، محمد لطفي (2008). فاعلية الإرشاد المعرفي في تنمية الهوية لدى عينة من الشباب في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: مصر.

يعقوب، غسان ويعقوب، ليلى (1999). سيكولوجيا النمو عند المراهق. دط. ج1. لبنان: دار النهار.

2- المراجع باللغات الأجنبية:

Adams.G (1998): *The Objective Measure of Ego Identity*, A reference Manual.

ADRIANA,GALVÁN :RISKY BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: THE ROLE OF THE DEVELOPING BRAIN.

Ciminillo.L §Adelman.I (2001): *Créer Education and identity status*, Indiana university.

Collins. W Andrew § Sprinthall. A Sprinthall(1995) *:Adolescent psychology Developmental* View. third Edition. New York. Mc Graw W-Hill.inc.

DeVellis,R.F. (2012): *Scale development :Theory and applications*. Los Angeles: Sage pp.109-110

DOROTHY ROGERS (1972) : The psychology of adolescence. - Hardcover – NEW YORK.

Ebel, R, L. (1972): *Essentials of Educational Measurement*. New Jersey Hall Engle- wood, Cliffs.

ERIK. ERIKSON(1980) *:Identity AND THE Cycle*, london

Evaluation. New York: Harper and Row.

Garrison. Karl C: *psychology of Adolescence .Sixth Edition*. New Jersey. Prentice-hall. Inc. Englewood.

Hooper,D et al . (2008): *Structural Equation Modelling ; Guidelines for Determining Model Fit* .The Electronic Journal of Business Research Methods Volume 6 issue 1 , 53-60.

Hopkins. Roy(2000) : Adolescencia Años de transición. Ediciones Pirámide.S. A. Madrid, SPAIN.

james L.Arbuckle. (2011*): IBM.SPSS.Amos.20 User's Guide* .1507 E 53rd Street chicago, USA.

Jerome, M.SEIDMAN(1953) : *The Adolescent –A BOOK OF READINGS*, Holt, Rinehart and Winston, INC, New York.

Journal of research on (1994) :4 (1); La Wreence Erlbaum; INC.

Kanchan Negi (2017): Educational and Psychological Guidance Needs of College Students ، Imperial *Journal of Interdisciplinary Research (*IJIR). (1672- 1677).

Luella Cole, Irma Nelson Hall.(1970) : *Psychology of Adolescence* .Holt, Rinehart and Winston.

LUELLA Cole. Ph.D § IRMA Nelson Hall: *psychology of Adolescence* SEVENth Edition. Holt. Rinehart and Winston. London.

Marcia.J; Identity; Psychosocial Adolescence Developmen, and counseling.

Norman. Sprinthall §Andrew. Collins(1995) : *ADOLESCENT PSYCHLOGY A Developmenta*l View. McGRAW-HILL.

Robert Laffont,*La crise nécessaire*, Paris Adolescent(1999) : STÉPHANE, Clerget.

Rogers. Dorothy: *Issues In Adolescent Psychology*. New York. Meredith corporation.

Roy Hopkins (1986) : *Adolescencia Anos de transicion* Ediciones Piramide. Madrid.Spin.

Seidman. Jerome: (1953) The Adolescent Holt. Rinehart and Winston. Revised Edition. New York.Stanley, C.J.& Hopkins, K.D. (1979): Educational and Psychological Measurement.

الملاحق

الملاحق

ملحق رقم (01): الصورة النهائية لمقياس الهوية

استبيـــــــان

الاسم واللقب: .....

القسم: .....

أمامك استبيان يتكون من 44 عبارة، اقرأ كل عبارة منها، ثم وضح إلى أي مدى تعكس مشاعرك واعتقادك عن ذاتك

كثير من هذه العبارات تتكون من أكثر من جزء ولهذا يجب أن تفكر في كل أجزاء العبارة، وان تعبر إجابتك عن العبارة ككل بجميع أجزائها، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، سجل إجابتك بوضع علامة (×) في المكان المناسب وذلك كالتالي:

1. **غالبا:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل كبير.
2. **أحيانا:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل متوسط.
3. **نادرا:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل ضعيف.

الرقم	العبـــــــــــــارة	غالبا	أحيانا	نادرا
01	أنا راضي عن مردودي في المدرسة			
02	أعرف مميزاتي وأستثمرها جيدا في حياتي			
03	أجد صعوبة في التعبير عما بداخلي			
04	أحسن التصرف في معظم المواقف التي تعترضني			
05	عادة ما أتعامل بهدوء مع الصعوبات التي تواجهني			
06	لا أميل كثيرا إلى تخصصي الدراسي الحالي			
07	عادة ما أحب أن أثبت ذاتي أمام الآخرين			
08	لا أحب إبداء آرائي الخاصة بوجود الآخرين			
09	أنا أرفض انتقاد الآخرين لي، لأنني أرى أنه انتقاص من قيمتي			
10	اختار ملابسي وقصة شعري حسب الموضة السائدة			
11	اعتقد أن لكل شخص ميزات مختلفة عن الآخرين، وقد اكتشفت القدرات التي تميزني			

12	لازلت أبحث عن مواطن القوة والضعف في شخصيتي			
13	أواظب على انجاز واجباتي المدرسية في الوقت المحدد			
14	لازلت بحاجة إلى مساعدة أسرتي لي في الكثير من أمور حياتي			
15	حسب رأيي، على الوالديّن توفير مستقبل أفضل لأبنائهم			
16	أنا أساعد والدي /والدتي لأنني جزء من عائلتي، وواجب عليّ القيام بواجباتي			
17	أنجز الأعمال التي أكلف بها			
18	لا أسمح لأصدقائي التدخل في قراراتي الشخصية			
19	أثق في قراراتي، وغالبا ما أكون صائبا فيها			
20	ترددت كثيرا في اختياري لتخصصي، ولكن والديّ ساعداني في حسم الأمر			
21	أعرف جيدا قدراتي وإمكانياتي، ولهذا اخترت هذا التخصص			
22	أؤيد والدي في معظم قراراتهم حتى وان كان مخالفا لرأيي			
23	عندما اخترت تخصصي الدراسي، جمعت المعلومات عنه أولا			
24	أنا أعرف ما يجب عليّ فعله في حياتي			
25	أشعر غالبا أن حياتي لا معنى لها			
26	أشعر بأنني أتقدم بطريقة جيدة في دراستي وحياتي			
27	ليس لدي تصور عن مهنة المستقبل			
28	لا يزال أمامي الكثير من الوقت للتفكير في طموحاتي المستقبلية			
29	في كثير من الأحيان أمضي وقتي في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي أو التسلية مع الأصدقاء			
30	أستطيع أن اكتب خطة زمنية لما سأقوم به خلال المرحلة الدراسية المقبلة			
31	أحاول الموازنة بين وقت الفراغ ووقت مراجعة دروسي			
32	أمارس هواياتي في أوقات فراغي			
33	أفكر أحيانا لو أتبادل الأدوار كذكر أو أنثى			
34	أدرك دوري تماما كذكر أو أنثى			
35	لدي القدرة على العمل في أي مهنة			

36	من النادر أن أبدأ الحديث مع الآخرين			
37	أؤدي دوري تجاه أسرتي على أكمل وجه			
38	عادة ما أوصف بأنني لا أجيد التصرف في المواقف الاجتماعية			
39	لدي الكثير من الأصدقاء المقربين			
40	احتفظ بمعظم ما أفكر به وما أشعر به لنفسي			
41	اشعر في معظم الأحيان أنني غير منسجم مع المجتمع الذي أعيشه فيه			
42	أحب حضور المناسبات الاجتماعية، لأنني أتعرف على أصدقاء جدد			
43	في كثير من الأحيان، أشعر بالقلق إذا اضطررت إلى التعامل مع الجنس الآخر			
44	أشعر بالوحدة بالرغم من وجود الآخرين حولي			

الرجاء التأكد من الإجابة على جميع العبارات

ملحق رقم (02): الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item1	23,67	18,377	-,065	,690
item2	24,86	18,339	-,073	,699
item3	23,68	17,269	,158	,668
item4	24,29	16,897	,176	,667
item5	23,82	16,391	,303	,650
item6	24,43	15,580	,361	,639
item7	24,01	15,679	,400	,635
item8	24,19	15,325	,386	,635
item9	24,00	14,906	,387	,634
item10	24,43	14,555	,426	,626
item11	24,21	13,825	,547	,600
item12	24,36	13,501	,495	,608

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item3	19,49	17,178	,170	,726
item4	20,10	16,763	,195	,725
item5	19,63	16,396	,295	,712
item6	20,24	15,534	,364	,702
item7	19,82	15,554	,419	,695
item8	20,00	15,179	,406	,695
item9	19,81	14,640	,424	,692
item10	20,24	14,542	,423	,692
item11	20,02	13,678	,567	,664
item12	20,17	13,526	,487	,680

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
22,17	18,321	4,280	10

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,726	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item4	17,41	15,715	,184	,733
item5	16,95	15,351	,286	,719
item6	17,56	14,573	,344	,711
item7	17,14	14,501	,416	,700
item8	17,32	14,103	,410	,700
item9	17,13	13,699	,408	,700
item10	17,56	13,345	,450	,692
item11	17,34	12,622	,577	,666
item12	17,49	12,430	,502	,681

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19,49	17,178	4,145	9

Reliability	Elapsed Time	00:00:00,08

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item13	29,40	224,631	,671	,971
item14	28,83	224,315	,762	,970
item15	29,62	221,066	,749	,970
item16	29,29	219,313	,774	,970
item17	29,86	217,081	,817	,969
item18	29,99	215,410	,835	,969
item19	28,53	215,909	,922	,967
item20	28,70	213,479	,898	,968
item21	29,00	210,785	,869	,968
item22	28,88	209,836	,887	,968
item23	29,39	207,076	,818	,969
item24	28,72	205,942	,903	,967
item25	29,65	203,399	,887	,968
item26	28,94	201,594	,891	,968

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
31,45	247,126	15,720	14

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item27	17,99	231,841	,938	,982
item28	18,30	228,625	,915	,982
item29	18,28	227,269	,935	,981
item30	18,35	225,335	,911	,982
item31	18,81	222,781	,909	,982
item32	18,77	220,457	,919	,982
item33	18,49	218,731	,941	,981
item34	18,48	217,218	,948	,981
item35	18,20	216,130	,937	,981

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
20,71	281,850	16,788	9

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	246	99,6
	Excluded[a]	1	,4
	Total	247	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item36	24,78	793,250	,938	,992
item37	24,59	791,581	,939	,992
item38	25,41	784,895	,948	,992
item39	25,11	781,334	,952	,992
item40	24,52	780,667	,969	,992
item41	25,00	774,147	,966	,992
item42	24,84	771,092	,955	,992
item43	25,59	765,909	,966	,992
item44	25,07	762,432	,967	,992
item45	24,98	760,285	,959	,992
item46	25,01	756,759	,961	,992
item47	25,01	752,184	,970	,992

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
27,26	919,167	30,318	12

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	246	99,6
	Excluded[a]	1	,4
	Total	247	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,988	44

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item4	96,84	4335,693	,190	,989
item5	96,37	4329,819	,275	,989
item6	96,99	4316,355	,359	,989
item7	96,57	4311,773	,450	,989
item8	96,74	4301,955	,486	,989
item9	96,56	4294,550	,496	,988
item10	96,99	4285,135	,564	,988
item11	96,76	4277,381	,629	,988
item12	96,92	4267,838	,621	,988
item13	96,87	4259,194	,669	,988
item14	96,29	4254,657	,780	,988
item15	97,09	4241,282	,761	,988
item16	96,76	4233,310	,787	,988
item17	97,33	4224,001	,825	,988
item18	97,46	4216,160	,846	,988
item19	96,00	4217,576	,933	,988
item20	96,17	4207,293	,907	,988
item21	96,47	4197,058	,870	,988
item22	96,35	4189,934	,904	,988
item23	96,86	4178,898	,832	,988
item24	96,19	4174,210	,909	,988
item25	97,12	4161,198	,903	,988
item26	96,41	4155,353	,895	,988
item27	96,20	4149,586	,940	,988
item28	96,50	4135,157	,925	,988
item29	96,49	4129,565	,941	,988
item30	96,55	4122,428	,915	,988
item31	97,01	4111,547	,913	,988
item32	96,97	4100,305	,927	,988
item33	96,70	4094,962	,939	,988
item34	96,69	4087,220	,950	,988
item35	96,41	4081,761	,943	,988
item36	96,43	4073,569	,941	,988
item37	96,24	4069,214	,945	,988
item38	97,06	4056,127	,946	,988
item39	96,76	4047,952	,950	,988
item40	96,17	4044,458	,972	,988
item41	96,65	4031,502	,964	,988
item42	96,49	4026,920	,947	,988
item43	97,24	4012,858	,964	,988
item44	96,72	4005,362	,964	,988
item45	96,63	4000,698	,955	,988
item46	96,66	3992,144	,959	,988
item47	96,66	3980,967	,969	,988

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
98,91	4353,238	65,979	44

Correlations

		all36	تقدير الذات	الاستقلالية الذاتية	تحديد الأهداف	الأدوار الاجتماعية
all36	**Pearson Correlation**	**1**	**,849****	**,991****	**,992****	**,995****
	Sig. (2-tailed)		**,000**	**,000**	**,000**	**,000**
	N	**247**	**247**	**247**	**247**	**247**
تقدير الذات	**Pearson Correlation**	**,849****	**1**	**,829****	**,826****	**,820****
	Sig. (2-tailed)	**,000**		**,000**	**,000**	**,000**
	N	**247**	**247**	**247**	**247**	**247**
الاستقلالية الذاتية	**Pearson Correlation**	**,991****	**,829****	**1**	**,982****	**,978****
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**		**,000**	**,000**
	N	**247**	**247**	**247**	**247**	**247**
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	**,000**		**,000**
	N	**247**	**247**	**247**	**247**	**247**
	Sig. (2-tailed)	**,000**	**,000**	**,000**	**,000**	
	N	**247**	**247**	**247**	**247**	**247**

Correlations

Correlations

		تقدير الذات1	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item8	item9	item10	item11	item12
تقدير الذات1	Pearson Correlation	1	,054	,078	,287**	,329**	,435**	,512**	,531**	,538**	,556**	,592**	,687**	,667**
	Sig. (2-tailed)		,395	,219	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item1	Pearson Correlation	,054	1	-,063	,165**	,029	,161*	,005	-,052	-,071	-,133*	-,066	-,119	-,079
	Sig. (2-tailed)	,395		,325	,009	,645	,011	,941	,416	,268	,037	,305	,062	,217
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item2	Pearson Correlation	,078	-,063	1	-,209**	-,137*	-,081	-,017	-,062	-,055	-,097	,068	-,003	,106
	Sig. (2-tailed)	,219	,325		,001	,031	,204	,795	,334	,393	,127	,284	,964	,098
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item3	Pearson Correlation	,287**	,165**	-,209**	1	,121	,133*	,206**	,114	,074	,197**	-,052	,083	,039
	Sig. (2-tailed)	,000	,009	,001		,058	,036	,001	,074	,249	,002	,418	,193	,545
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item4	Pearson Correlation	,329**	,029	-,137*	,121	1	,087	,065	,109	,075	,118	,139*	,153*	,115
	Sig. (2-tailed)	,000	,645	,031	,058		,172	,313	,086	,243	,065	,029	,016	,071
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item5	Pearson Correlation	,435**	,161*	-,081	,133*	,087	1	,223**	,154*	,188**	,141*	,145*	,240**	,151*
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,204	,036	,172		,000	,015	,003	,027	,023	,000	,017
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item6	Pearson Correlation	,512**	,005	-,017	,206**	,065	,223**	1	,255**	,141*	,157*	,248**	,301**	,194**
	Sig. (2-tailed)	,000	,941	,795	,001	,313	,000		,000	,027	,013	,000	,000	,002
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item7	Pearson Correlation	,531**	-,052	-,062	,114	,109	,154*	,255**	1	,313**	,279**	,169**	,304**	,279**
	Sig. (2-tailed)	,000	,416	,334	,074	,086	,015	,000		,000	,000	,008	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item8	Pearson Correlation	,538**	-,071	-,055	,074	,075	,188**	,141*	,313**	1	,271**	,304**	,269**	,272**
	Sig. (2-tailed)	,000	,268	,393	,249	,243	,003	,027	,000		,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item9	Pearson Correlation	,556**	-,133*	-,097	,197**	,118	,141*	,157*	,279**	,271**	1	,182**	,331**	,332**

	Sig. (2-tailed)	,000	,037	,127	,002	,065	,027	,013	,000	,000		,004	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item10	Pearson Correlation	,592**	-,066	,068	-,052	,139*	,145*	,248**	,169**	,304**	,182**	1	,410**	,360**
	Sig. (2-tailed)	,000	,305	,284	,418	,029	,023	,000	,008	,000	,004		,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item11	Pearson Correlation	,687**	-,119	-,003	,083	,153*	,240**	,301**	,304**	,269**	,331**	,410**	1	,453**
	Sig. (2-tailed)	,000	,062	,964	,193	,016	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item12	Pearson Correlation	,667**	-,079	,106	,039	,115	,151*	,194**	,279**	,272**	,332**	,360**	,453**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,217	,098	,545	,071	,017	,002	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		الاستقلالية الذاتية	item13	item14	item15	item16	item17	item18	item19	item20	item21	item22	item23	item24	item25	item26
الاستقلالية الذاتية	Pearson Correlation	1	,708**	,787**	,779**	,803**	,841**	,858**	,932**	,913**	,890**	,905**	,850**	,920**	,908**	,912**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item13	Pearson Correlation	,708**	1	,501**	,533**	,541**	,611**	,623**	,623**	,610**	,593**	,568**	,584**	,584**	,621**	,606**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item14	Pearson Correlation	,787**	,501**	1	,562**	,622**	,575**	,602**	,747**	,734**	,702**	,751**	,602**	,765**	,626**	,753**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item15	Pearson Correlation	,779**	,533**	,562**	1	,649**	,660**	,671**	,703**	,694**	,636**	,657**	,630**	,673**	,681**	,679**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item16	Pearson Correlation	,803**	,541**	,622**	,649**	1	,588**	,625**	,777**	,784**	,677**	,704**	,607**	,725**	,659**	,747**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item17	Pearson Correlation	,841**	,611**	,575**	,660**	,588**	1	,773**	,746**	,726**	,710**	,743**	,733**	,723**	,798**	,719**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item18	Pearson Correlation	,858**	,623**	,602**	,671**	,625**	,773**	1	,756**	,722**	,723**	,751**	,742**	,760**	,810**	,739**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item19	Pearson Correlation	,932**	,623**	,747**	,703**	,777**	,746**	,756**	1	,881**	,827**	,840**	,789**	,869**	,814**	,846**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item20	Pearson Correlation	,913**	,610**	,734**	,694**	,784**	,726**	,722**	,881**	1	,803**	,835**	,724**	,834**	,799**	,840**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247

item21	Pearson Correlation	,890**	,593**	,702**	,636**	,677**	,710**	,723**	,827**	,803**	1	,839**	,718**	,835**	,786**	,806**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item22	Pearson Correlation	,905**	,568**	,751**	,657**	,704**	,743**	,751**	,840**	,835**	,839**	1	,743**	,825**	,788**	,811**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item23	Pearson Correlation	,850**	,584**	,602**	,630**	,607**	,733**	,742**	,789**	,724**	,718**	,743**	1	,743**	,802**	,709**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item24	Pearson Correlation	,920**	,584**	,765**	,673**	,725**	,723**	,760**	,869**	,834**	,835**	,825**	,743**	1	,827**	,848**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item25	Pearson Correlation	,908**	,621**	,626**	,681**	,659**	,798**	,810**	,814**	,799**	,786**	,788**	,802**	,827**	1	,812**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item26	Pearson Correlation	,912**	,606**	,753**	,679**	,747**	,719**	,739**	,846**	,840**	,806**	,811**	,709**	,848**	,812**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		تحديد الأهداف	item27	item28	item29	item30	item31	item32	item33	item34	item35
تحديد الأهداف	Pearson Correlation	1	,949**	,932**	,948**	,929**	,929**	,938**	,954**	,960**	,952**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item27	Pearson Correlation	,949**	1	,866**	,912**	,867**	,859**	,860**	,916**	,897**	,902**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item28	Pearson Correlation	,932**	,866**	1	,890**	,862**	,840**	,858**	,863**	,886**	,864**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item29	Pearson Correlation	,948**	,912**	,890**	1	,854**	,853**	,874**	,889**	,903**	,887**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item30	Pearson Correlation	,929**	,867**	,862**	,854**	1	,869**	,847**	,863**	,862**	,872**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item31	Pearson Correlation	,929**	,859**	,840**	,853**	,869**	1	,881**	,862**	,861**	,860**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item32	Pearson Correlation	,938**	,860**	,858**	,874**	,847**	,881**	1	,878**	,888**	,866**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item33	Pearson Correlation	,954**	,916**	,863**	,889**	,863**	,862**	,878**	1	,923**	,902**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247
item34	Pearson Correlation	,960**	,897**	,886**	,903**	,862**	,861**	,888**	,923**	1	,918**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247

item35	Pearson Correlation	,952**	,902**	,864**	,887**	,872**	,860**	,866**	,902**	,918**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

Correlations

		الأدوار الاجتماعية	item36	item37	item38	item39	item40	item41	item42	item43	item44	item45	item46	item47
الأدوار الاجتماعية	Pearson Correlation	1	,946**	,948**	,955**	,959**	,973**	,971**	,962**	,972**	,973**	,966**	,968**	,975**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item36	Pearson Correlation	,946**	1	,889**	,890**	,893**	,917**	,914**	,902**	,909**	,911**	,893**	,918**	,920**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item37	Pearson Correlation	,948**	,889**	1	,896**	,897**	,928**	,909**	,904**	,923**	,906**	,904**	,908**	,917**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item38	Pearson Correlation	,955**	,890**	,896**	1	,909**	,919**	,924**	,910**	,928**	,919**	,918**	,919**	,924**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item39	Pearson Correlation	,959**	,893**	,897**	,909**	1	,924**	,932**	,913**	,933**	,926**	,925**	,913**	,932**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item40	Pearson Correlation	,973**	,917**	,928**	,919**	,924**	1	,942**	,939**	,935**	,940**	,944**	,934**	,941**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item41	Pearson Correlation	,971**	,914**	,909**	,924**	,932**	,942**	1	,923**	,941**	,946**	,921**	,943**	,943**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item42	Pearson Correlation	,962**	,902**	,904**	,910**	,913**	,939**	,923**	1	,919**	,936**	,940**	,917**	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item43	Pearson Correlation	,972**	,909**	,923**	,928**	,933**	,935**	,941**	,919**	1	,937**	,930**	,942**	,943**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246

item44	Pearson Correlation	,973**	,911**	,906**	,919**	,926**	,940**	,946**	,936**	,937**	1	,939**	,934**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item45	Pearson Correlation	,966**	,893**	,904**	,918**	,925**	,944**	,921**	,940**	,930**	,939**	1	,925**	,930**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item46	Pearson Correlation	,968**	,918**	,908**	,919**	,913**	,934**	,943**	,917**	,942**	,934**	,925**	1	,941**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	246
item47	Pearson Correlation	,975**	,920**	,917**	,924**	,932**	,941**	,943**	,931**	,943**	,954**	,930**	,941**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	246	246	246	246	246	246	246	246	246	246	246	246	246

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,490
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,679
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		9
Correlation Between Forms			,523
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,687
	Unequal Length		,689
Guttman Split-Half Coefficient			,671

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
item4	17,41	15,715	,184	,733
item5	16,95	15,351	,286	,719
item6	17,56	14,573	,344	,711
item7	17,14	14,501	,416	,700
item8	17,32	14,103	,410	,700
item9	17,13	13,699	,408	,700
item10	17,56	13,345	,450	,692
item11	17,34	12,622	,577	,666
item12	17,49	12,430	,502	,681

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	11,06	4,224	2,055	5[a]
Part 2	8,43	7,189	2,681	4[b]
Both Parts	19,49	17,178	4,145	9

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,926
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	,962
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			,941
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,970
	Unequal Length		,970
Guttman Split-Half Coefficient			,937

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	247	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	247	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,969
		N of Items	5[a]
	Part 2	Value	,972
		N of Items	4[b]
	Total N of Items		9
Correlation Between Forms			,964
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,982
	Unequal Length		,982
Guttman Split-Half Coefficient			,981

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	246	99,6
	Excluded[a]	1	,4
	Total	247	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,984
		N of Items	6[a]
	Part 2	Value	,988
		N of Items	6[b]
	Total N of Items		12
Correlation Between Forms			,986
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,993
	Unequal Length		,993
Guttman Split-Half Coefficient			,986

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	246	99,6
	Excluded[a]	1	,4
	Total	247	100,0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,956
		N of Items	22[a]
	Part 2	Value	,993
		N of Items	22[b]
	Total N of Items		44
Correlation Between Forms			,977
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,988
	Unequal Length		,988
Guttman Split-Half Coefficient			,775

ملحق رقم (03): البرنامج الارشادي الانتقائي في صورته النهائية

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

الهدف العام للبرنامج:

مساعدة المراهقين في المرحلة الثانوية على تنمية هويتهم الشخصية.

الأهداف الجزئية:

1. استكشاف المشاركين بمرحلة النمو التي يمرون بها ومتطلباتها النفسية والاجتماعية والانفعالية والتغيرات التي تطرأ عليهم.
2. العمل على رفع تقدير الذات لدى المشاركين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
3. مساعدة المشاركين على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم الكامنة لديهم.
4. تقويم الجوانب السلبية في شخصية المشاركين من خلال تقبلها والعمل على تحسينها.
5. التعرف على مفهوم اتخاذ القرار وأهميته وأنواعه ومراحله ومسؤولياته التي يتحملها في هذه المرحلة.
6. إكساب المراهقين القدرة على بناء وصياغة أهداف واضحة في حياتهم وترتيب أولوياتهم نحو مستقبلهم الدراسي والمهني.
7. مساعدة المشاركين في حل بعض المشكلات التي تعترضهم بأنفسهم عن طريق تعلم بعض المهارات (مهارة اتخاذ القرار، إدارة الوقت.....).
8. المساهمة في إعداد المشاركين لالتحاقهم بالتخصص الجامعي والمهنة في المستقبل.
9. تعرف المشاركين على أدوارهم الجندرية والاجتماعية لتحقيق الفعالية الذاتية مع محيطهم الخارجي.

الجلسة الأولى: الجلسة الافتتاحية

الهدف العام: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية

الأهداف الفرعية:

1. التعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية.
2. تقديم أهداف البرنامج ومدى أهميته وأهم محتوياته للمشاركين.
3. الاتفاق على قواعد تنظيم سلوك المجموعة.

- **الفنيات المستخدمة:** الحوار والمناقشة.
- **الأدوات المستخدمة:** السبورة ـ الأقلام ـ أوراق.
- **المدة:** 60 د
- **الإجراءات المتبعة:**

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور والمشاركة في البرنامج.
2. إجراء جلسة تعارف مع المشاركين بهدف خلق جو من الألفة والانسجام.
3. تعريف الباحثة بنفسها وبالبرنامج من خلال توضيح أهدافه وعدد جلساته وإجراءاته، بالإضافة إلى شرح دور الباحثة والأدوار المتوقعة من المشاركين، مع الاتفاق على المكان والزمان المناسب لهم حسب جدولهم الزمني للقيام بجلسات البرنامج، مع تذكيرهم بأهمية المواظبة والحضور.
4. التعريف بنشاط "**قواعد السلوك**" المسير للبرنامج لتنظيم العمل مع المشاركين بفعالية وإنتاجية أكثر.
5. إعطاء فرصة للمشاركين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، ثم شكرهم على تفاعلهم وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.

- **ملاحق الجلسة:**

نشاط "قواعد السلوك"

- توزيع المشاركين إلى مجموعات صغيرة (من 4 إلى 5 أفراد)، حيث كل مجموعة تضع مجموعة من الشروط والقواعد.
- يقوم مسؤول كل مجموعة بعرض قواعد السلوك التي توصلت لها مجموعته، وفي هذه الأثناء يقوم أحد المشاركين بتولي الكتابة على الورقة الجدارية.
- بعد المناقشة يتم الاتفاق على القواعد التي تنظم السلوك وذلك باستخراج لوحة ختامية تثبت في مكان بارز في بيئة العمل.

وفي نهاية المناقشة يتم استخراج قواعد السلوك التالية:

قواعد السلوك

- ✓ أن نناقش وبكل حرية وأن نعبر عن آرائنا بكل صراحة.
- ✓ أن نحترم آراء الآخرين حتى وإن اختلفت عن آرائنا.
- ✓ أن نلتزم بالمواعيد التزاما دقيقا.
- ✓ أن نشارك مشاركة فعالة.
- ✓ المحافظة على السرية التامة لما يدور في الجلسات الإرشادية.
- ✓ أننا المسؤولين جميعا عن نجاح أو فشل البرنامج.

الجلسة الثانية: المراهقة والحاجة للهوية

الهدف العام:

ـ التعرف على مفهومي المراهقة والهوية وأهم التغيرات التي تطرأ في هذه المرحلة.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على مفهوم المراهقة وأهميتها في حياة الفرد.
2. اكتشاف أهم التغيرات التي تحدث في حياة المراهق.
3. التعرف على أهم الحاجات في هذه المرحلة.
4. التعرف على مفهوم الهوية وأهميتها في حياة المراهق.
5. التعرف على أهم السلوكيات التي تدل على اكتساب هوية ايجابية.

- **الفنيات المستخدمة:** العصف الذهني– التعلم التعاوني– الحوار والمناقشة – المحاضرة.
- **الأدوات المستخدمة:** سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوترـ جهاز العرض.
- **المدة:** 90 د
- **الإجراءات المتبعة:**

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص أهم وقائع الجلسة السابقة.
2. انجاز نشاط "**المراهقة**" عبارة عن عصف ذهني حول موضوع "المراهقة" تتبع بمناقشة يتم فيها تفنيد الأفكار السلبية، واستبدالها بكلمة بديلة كـ (تحدي ـ نضوج).
3. القيام بنشاط "**لقد تغيرت**" توزيع أوراق عمل على المشاركين مع ملئ الورقة بشكل فردي، ثم إجراء مناقشة جماعية.
4. القيام بنشاط "**حاجات المراهق**" تشكيل مجموعات، ويطلب من كل مجموعة الإجابة على السؤال التالي: ما هي أهم حاجات المراهق في هذه المرحلة؟ ، ثم إجراء مناقشة مع المجموعات حول أهم الحاجات التي تم استنتاجها من قبلهم، وعن طريق المناقشة يتم استنتاج أهم حاجات المراهق في هذه المرحلة وترتيبها حسب درجة الأهمية وعلى رأس هذه الحاجات لتحقيق الهوية.
5. تعرض الباحثة عرض على جهاز العرض الضوئي عن "الهوية" يتضمن:

- تعريف الهوية
- أهمية الهوية في حياة الفرد.
- المؤشرات السلوكية للهوية المحققة (الايجابية) .

1. تلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشها خلال الجلسة.
2. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

- **ملاحق الجلسة:**

نشاط01 "المراهقة": تطلب الباحثة من المشاركين ماذا تعني كلمة المراهق لكل منكم، إجراء هذا النشاط جماعيا، تسجل الباحثة أفكار المشاركين على السبورة، ثم إجراء مناقشة جماعية عن مدى صحة هذه الأفكار وتفنيد الأفكار السلبية، ويقترح المشاركين تسميات ايجابية لمصطلح المراهقة.

نشاط02 "لقد تغيرت": أنت الآن تعيش عدة تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية في هذه مرحلة المراهقة صف شعورك تجاه هذه التغيرات من خلال إجابتك على هذه الأسئلة.

كيف تغيرت معاملة كل من:

الأهل	الأخوة	الأساتذة
–	–	–
–	–	–

ماذا يتوقع منك كل من:

الأهل	الأخوة	الأساتذة
–	–	–
–	–	–

هل أصبحت لديك مسؤوليات إضافية؟ ماهي؟

.....

.....

.....

.....

.....

نشاط03: أذكر أهم حاجاتك في هذه المرحلة حسب الأهمية من الأهم إلى الأقل أهمية

الرقم	حاجات المراهق
01	
02	
03	
04	
05	
06	

واجب منزلي: لخص أهم ثلاث نقاط استفدت منها في الجلسة.

الجلسة الثالثة: تقدير الذات

<u>الهدف العام</u>: تنمية الإحساس بتقدير الذات لدى المشاركين بالبرنامج.

الأهداف الفرعية:

- التعرف على الصورة الذاتية للمشاركين.
- التمييز بين سمات مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات.
- التمكن من تصنيف نفسه من ذوي مرتفعي أو منخفضي تقدير الذات.

الفنيات المستخدمة: التعزيز– التعلم التعاوني – الحوار والمناقشة – القصة– الواجب المنزلي.

- **الأدوات المستخدمة:** سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوتر ـ جهاز العرض.
- **المدة:** 90 د
- **الإجراءات المتبعة:**

3. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة مع مناقشة الواجب المنزلي وتشجيع أفضل المشاركات بهدية رمزية.
4. نشاط " **عرف بنفسك**" تعرفت على صديق عير وسائل التواصل الاجتماعي وطلب منك أن تصف نفسك، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة.

5. القيام بتعريف المشاركين على مفهوم تقدير الذات، ثم عرض وصف لسمات الأشخاص ذوي التقدير المرتفع والمنخفض للذات من خلال تجسيدها في قصة لشخصين أحدهما يمتلك تقدير ذات مرتفع والآخر لديه تقدير ذات منخفض، ثم إجراء نقاش مع المشاركين حول القصة واستخراج قائمة للسمات لكلا الصنفين.
6. انجاز نشاط "**تقييم الذات**" وذلك بتوزيع أوراق عمل للمشاركين ويجيب عليها بشكل فردي ثم تجميع عدد الإجابات وإجراء مناقشة جماعية حول امتلاك المشاركين لصفات ذوي تقدير ذات مرتفع.
7. إنهاء الجلسة بتلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشها فيها، وتذكير المشاركين بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

- **ملاحق الجلسة:**

نشاط 01: "عرف بنفسك "

المظهر الخارجي	مهاراتك وهوايتك	مستوى الدراسة	علاقاتك الاجتماعية

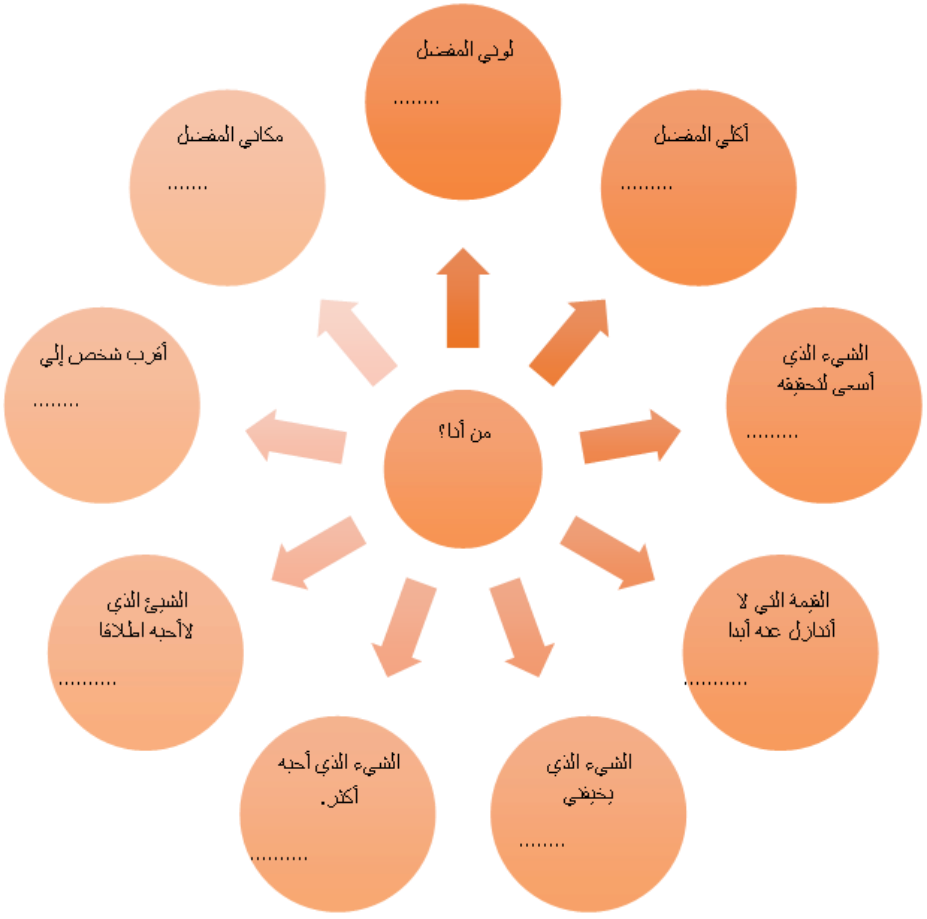
نشاط 03: "التعبير عن الذات"

أجب على الأسئلة التالية بنعم أو لا، لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة:

الرقم	العبـــــــــــارات	تنطبق	لاتنطبق
01	أخجل من رفض دعوة زملائي للخروج حتى لا يتضايقوا مني.		
02	لا أسمح لأحد بأن يجرح كرامتي أو ينتهك أي حق من حقوقي كأن يفتح حقيبتي أو يفتش في أوراقي الخاصة أو أن يفتش في هاتفي النقال.		
03	لا أعترض عندما يطلب مني سائق التاكسي أكثر مما يستحقه		
04	عندما يحاول أحد الأفراد أخذ دوري في طابور انتظار لقضاء مهمة ما أخجل من منعه.		
05	عندما أشتري سلعة فاسدة ارجع إلى البائع وأطلب تغييرها.		
06	اضطر لشراء سلعة خجلا من أدب البائع معي.		

الواجب المنزلي:

املأ هذا المخطط المعرف بنفسك بما يناسبك.



الجلسة الرابعة: تقدير الذات

الهدف العام: تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المشركين.

الأهداف الفرعية:

- التعرف على أسباب تدني تقدير الذات لدى أعضاء المجموعة.
- التعرف على أهمية تقبل الذات.
- التمكن من التعبير عن الذات.

الفنيات المستخدمة: النمذجة – التعزيز– التعلم التعاوني – الشرح – الحوار والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوترـ جهاز العرض.

المدة: 90 د

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي وتشجيع جميع المشاركين الذين أنجزوا الواجب.
2. عرض فيديو تحفيزي عن التقييم السلبي للذات، يوضح الفيديو أشخاصا يقومون بوصف أنفسهم لرسام لكي يرسمهم ويرسم صورة أخرى لصديق يصف نفس الشخص، بحيث يظهر الفرق واضحا بين الصورتين.
3. نشاط "**التحرر من الأفكار السلبية**" نشاط مجموعات، كل مجموعة تتكون من 4-5 تلاميذ.
4. تقديم قصة "**الغراب الأسود**" ثم استخراج العبرة من القصة.
5. القيام بنشاط "**دكان الصفات**" حيث تتواجد مجموعة من الصفات الايجابية ويقوم كل مشارك باختيار أهم ثلاث صفات، والعمل على تطويرها.
6. إنهاء الجلسة بتلخيص أهم النقاط التي تمت مناقشتها فيها، وتذكير المشاركين بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 02: " التحرر من الأفكار السلبية "

إجراء مناقشات جماعية من خلال الإجابة على هذه الأسئلة:

- ماذا تعني لك الصورة؟
- ماهي الأفكار التي تبادرت إلى ذهنكم في الصورة؟
- ما مدى صحة هذه الأفكار؟
- ماهي أسباب هذه الصورة حسب رأيك؟
- كيف نغير هذه الأفكار؟

الأفكار السلبية عن الذات	أسبابها	تحويلها لأفكار إيجابية

نشاط 03: قصة الغراب المحتار

استيقظ الغراب من النوم ذات يوم ونظر كعادته إلى المرآة وتطلع في شكله الذي لا يعجبه أبدا

فدائما يحزن عندما يرى سواد لونه وشكله غير الجميل وريشه الأسود عيناه السودوان ، وكان يحزن ويكتئب على مظهره القبيح

ويظل يبكى طويلا على سوء منظره وقبحه، ويقول : لا احد يحبني لا أحد ينظر لي . لا أحد ينظر إلى شكلي، فأنا طائر قبيح

ثم خرج الغراب المحتار يتجول في الغابة قليلا، وفجأة وقف أمام مجموعه من الطيور لونها جميلة وريشها أجمل، ونظر لهم ووجدهم يتمايلون يمينا ويسارا وهم فرحون.

ذهب إليهم الغراب وسألهم من أنتم؟ قال أحدهم: أنا الطاووس.

رد الغراب: يا لك من طائر جميل، ولك ألوان عديدة: الأحمر والأزرق والأصفر، يا ليتني كنت مثلك.

رد الطاووس: لقد وهب الله لكل طائر جماله وميزاته، فربما تظن لونك قبيح، لكنك تستطيع الطيران عاليا نحن لا نستطيع هذا .

رد الغراب: لا يهمني هذا، أنا أشعر أنني قبيح.

ثم مشى الغراب حزينا وقال: لماذا لم أخلق مثل الطاووس لدى ريش جميل وألوان عديدة، وكلما نظر إلى بركه الماء وجد وجهه قبيحا، يجرى بعيدا ويبكي على قبحه.

قرر الغراب العودة إلى وكره وفي الطريق وجد بعضا من ريش الطاووس متساقطا على الأرض، فكر الغراب في فكرة وهى أن يجمع هذا الريش ويغطى نفسه به فيختبأ سواده القبيح.

أخذ الغراب يجمع الريش المتساقط من الطاووس وعاد سريعا إلى منزله، وقف أمام المرآة وبدأ يلصق الريش على جسمه، فرح الغراب جدا بمنظره الجميل، واخذ يتمشى في الغابة وهو متفاخر ويشعر بالسرور والفخر.

فجأة رأى ثعبانا يخرج من بين الصخور، خاف الغراب جدا وحاول أن يطير بعيدا عن الثعبان، لكن الريش قد أثقله جدا ولم يستطيع الطيران، أخذ الغراب يقفز ويجرى مسرعا إلى المنزل ليختبئ من الثعبان حتى نجا أخيرا.

بعد قراءتك للقصة، ما هي العبرة التي تستخلصها؟

نشاط 04: اختر شخصا معينا تعتبره قدوة لك تقلده في الصفات التالية، ثم رتبها حسب ما تراه مهما:

الصفة	ماذا تعني لك هذه الصفة؟	ذكر اسم القدوة	الترتيب
الشجاعة			
التفاؤل			
الصراحة			
النجاح			
الثقة			
المسؤولية			
الإقناع			

واجب منزلي:

1- تدريب المرآة: هي أنك تعتبر المرآة هي المجتمع الذي تخاف مواجهته وتخشاه وتتخيل أنك واقف أمامه (القسم . المنزل . موقف) ونبدأ نتدرب على الوقوف أمامه بالمنزل (أمام المرآة) وتعبر عن نفسك وتتخيل مواجهته والتحدث وإخراج الأفكار السلبية وتضع مكانها أفكار الإيجابية.

2.يطلب من المشاركين دفتر صغير يسميه "دفتر الانجازات" ويسجل المشارك ثلاث انجازات صغيرة تقوم بها يوميا.

الجلسة الخامسة: التفرد والاستقلالية

<u>الهدف العام:</u> تنمية الإحساس بالتفرد لدى أعضاء المجموعة.

الأهداف الفرعية:

- إدراك أهمية التميز عن الآخرين.
- التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة– التعلم التعاوني – التعزيز.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوتر ـ جهاز العرض.

المدة: 90 د

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة ثم مناقشة الواجب المنزلي، وإعطاء جائزة تشجيعية لأحسن المشاركات.
2. افتتاح الجلسة بنشاط "**الهدية**" تقوم الباحثة بوضع صندوق توجد فيه مرآة وتخبر المشاركين بفتح الصندوق لاستلام هديتهم ثم رصد ردود أفعالهم حول صورهم.
3. نشاط "**أنا مميز**" عرض مجموعة من الصور على المشاركين وإجراء مناقشات حول الصور.

4. القيام بنشاط "**أصابعي الجميلة**" ويتم هذا النشاط بشكل فردي حيث يملأ صفاته المميزة وأهم نقاط ضعفه، ثم يتم نقاش جماعي حول كيف يتم تنمية وتعزيز نقاط القوة وتقبل نقاط الضعف.
5. عرض فيديو "**كن مميز**" ثم إجراء مناقشات حول شعور المشاركين بعد مشاهدة الفيديو.
6. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط 01: "أنا مميز" لاحظ الصور جيدا

- ماذا تمثل كل صورة؟
- ما هو العامل المشترك الذي يربط بينها؟
- إجراء مناقشة حول اختلاف البشر بالشكل الخارجي والصفات؟
- ماهي نقاط اختلافك الشكلي عن الآخرين؟
- ماهي الأشياء التي تجعلنا نسخ مكررة من الآخرين؟ وكيف نعالجها؟

نشاط 02 "أصابعي الجميلة ":

توزيع أوراق العمل والطلب من المشاركين أن يكتب كل منهم صفات يحبها في نفسه بقدر عدد أصابع اليد ويكتب على اليد الأخرى صفات يحبها الآخرين فيه

إجراء نقاش مع المشاركين حول:

- ماهي نقاط القوة لديك؟
- ما هي الخطوات العملية لتنمية نقاط القوة لديك؟
- هل يوجد شخص ليس لديه نقاط ضعف؟
- هل نتقبل نقاط ضعفنا؟
- كيف نتغلب على نقاط الضعف؟

.إدراج سيرة شخصية متميزة من السابقين أوالمعاصرين، وكيف تمكنوا من علاج عيوبهم ونقائصهم باستخدام أساليب وطرق وبرامج. ثم مناقشة المشاركين في ذلك.

الواجب المنزلي:

املأ الجدول بما يناسب

ابحث في داخلك، ماهي مهاراتك التي تجيد فعلها؟	✓ ✓
هذه المهارة تعلم بوجودها أم غيرك من يقول أنك تمتلكها؟	✓
كيف تظهر هذه المهارة وأين تظهرها وإذا لم تظهر ما الذي يمنع ظهورها؟	✓ ✓
كيف تصنف مهارتك أو موهبتك: يدوية ـ فنية ـ أدبية ـ علمية ـ ميكانيكية أو مهارة رياضية؟	✓ ✓
ضع العديد من المواهب التي تجيد فعلها وتتقنها وترتيبها حسب درجة إتقانها؟	✓ ✓

حدد أهم ثلاثة عيوب فيك، واختيار أهم عيب مع وضع خطة عمل لعلاجه خلال أسبوع، وكتابة تقرير في ذلك.

الجلسة السادسة: الاستقلالية والتفرد

الهدف العام: _تنمية الاستقلالية وروح المسؤولية لدى المشاركين

الأهداف الفرعية:

- استكشاف المسؤوليات الموكلة له في هذه المرحلة.
- تنمية القدرة على اتخاذ القرار.
- التعرف على مهارة حل المشكلات.
- التعرف على خطوات اتخاذ القرار ومراحله وأنواعه.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور– التعلم التعاوني – المحاضرة– الشرح–الحوار والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوتر ـ جهاز العرض.

المدة: 60 د

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص أهم وقائع الجلسة السابقة مع مناقشة الواجب المنزلي واختيار أحسن المشاركات وتشجيعها بجوائز رمزية.
2. نشاط "مسؤوليتي" تعطى مجموعة من الأفراد ويجيب المشارك فرديا ماهي مسؤوليته اتجاه كل فرد منهم.
3. تقديم عرض مصغر عن اتخاذ القرار وأنواعه وأهميته ومراحل اتخاذه.

نشاط "كيف تقرر" عرض مجموعات من المشكلات الحياتية عن طريق تمثيلها من قبل مجموعة من المشاركين وكيف يقرر المشاركين الخروج من المشكلة وتقييمها بعد مهارة حل المشكلات كمهارة أساسية مرتبطة باتخاذ القرار وتحمل المسؤولية بكفاءة. وبيان الجوانب العلمية المرتبطة بهذه المهارة والطرق

العلمية لحل المشكلة، مع التدرب أثناء الجلسة على حل مشكلات مختلفة باستخدام تلك الأساليب.

إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط01: "كيف تقرر"

السيناريو01: أنت الطفل الوحيد لوالديك، ولديهم توقعات كبيرة لك، ويودون أن تصبح مهندسا، لقد حاولت دائما أن ترقى إلى مستوى توقعاتهم ولكن حان الوقت لاختيار مجال الدراسة العلمية أو الأدبية، وأنت غير مهتم بالهندسة، وتود أن تعمل في مجال التجارة

السيناريو02: أنت عمرك 17 سنة ولكن مازالا والديك يعاملانك كطفل، يتدخلان في اختيار الملابس التي يجب أن تلبسها، والأصدقاء الذين تقابلهم، والتخصص بالجامعة الذي يجب أن تدرسه، أنت تشعر بالتذمر وتريد أن تتخذ القرارات الخاصة بك.

السيناريو03: لديك صديق غير جيد ووالداك يطلبان منك قطع علاقتك به.

القرارات الممكنة	.1	.2	.3
التبعات الإيجابية لكل قرار			
التبعات السلبيـــــة لكل قرار			
القيم التي تحكم القرار			

نشاط 03: "مسؤوليتي"

لكل شخص مسؤوليات، حدد مسؤولياتك اتجاه كل من نفسك وعائلتك وأصدقائك ومجتمعك

اتجاه المسؤولية	المسؤولية الملقاة عليك
نفسك	– – –
عائلتك	– – –
أصدقائك	– – –
مجتمعك	– – –

الواجب المنزلي:

اختر مشكلة من المشكلات التي تعيشها في الوقت الحالي، وإملأ الجدول بما يناسب

المشكلة	معلومات عنها	أسبابها	خيارات الحل	الحل الذي اخترته	خطوات حل المشكلة	التقييم والمتابعة

الجلسة السابعة: تحديد الأهداف

الهدف العام: القدرة على تحديد الأهداف المستقبلية

الأهداف الفرعية:

- إدراك أهمية وجود الأهداف في الحياة.
- التعرف على كيفية إعداد خطة مستقبلية لأفراد المجموعة.
- تحديد أهدافهم في جميع المجالات.
- التعرف على معيقات تحقيق الأهداف.

الفنيات المستخدمة: القصة– التعلم التعاوني – الشرح ـ الحوار والمناقشة.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوترـ جهاز العرض.

المدة: 90 د

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة، مع مناقشة الواجب المنزلي وتشجيع صاحب أحسن مشاركة.
2. تعرض الباحثة قصة "**أليس في بلاد العجائب**" عرض مبسط عن أهمية الأهداف حياتنا، ثم عرض صورتين توضح أهمية التخطيط في حياة الإنسان من خلال قراءة الصورتين ومناقشتهما.
3. نشاط "**أهدافي تصنع مستقبلي**" تطلب الباحثة من المشاركين كتابة أحلامهم في عجلة الحياة الست (الجانب الديني، الصحي، الدراسي، الاجتماعي، النفسي، العائلي) ثم تطلب اختيار ثلاث أهم أحلام لديهم في كل جانب من الجوانب المذكورة، ما عدا الجانب الدراسي فقد خصص له جلسة منفردة لأهميته للمراهق في هذه المرحلة، ثم يقوم باختيار أهم (بالنسبة للمشارك)حلم في كل مجال وفي الأخير يكون لكل طالب ستة أحلام، ثم تقوم الباحثة بعرض مصغر عن أهمية الأهداف وشروط صياغتها ليقوم المشاركين بتطبيق شروط الأهداف على أحلامهم وتحويلها إلى أهادف قابلة للتطبيق وتدريبهم كيفية كتابة الأهداف بطريقة صحيحة وفق معايير (smart) عن طريق إعطاء أمثلة على ذلك ، ثم تدريبهم بعدها.

4. تقسيم المشاركين إلى أفواج ويختار كل فوج جانب من جوانب عجلة الحياة وتقوم كل مجموعة بحصر أهم العوائق التي قد تعترضهم خلال تحقيق الهدف وكيف يتم التغلب عليها ثم إجراء مناقشة وتشجيع الفريق الفائز.
5. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملحق الجلسة:

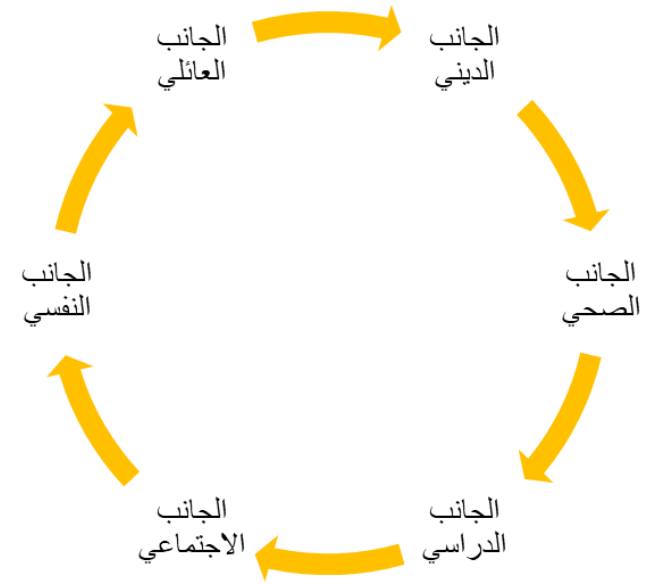
نشاط01: قصة أليس في بلاد العجائب

أليس فتاة في العاشرة من عمرها كانت تجلس مع أختها لميس ذات يوم في الحديقة، انشغلت عنها لميس بكتاب كانت تقرؤه ففكرت أليس بصنع عقد من الياسمين نظراً لانشغال أختها عنها. وبينما هي في الحديقة رأت أرنباً يرتدي ملابس فاخرة ينظر إلى ساعته و يقول : ما هذا تأخرت كثيراً لقد انتصف النهار جرى الأرنب مسرعاً بعد أن قال تلك العبارات تعجبت أليس منه كثيراً و رمت أزهار الياسمين التي قامت بقطفها و لحقت بالأرنب ، و أثناء جريها سقطت في حفرة كبيرة ، و سمعت حينها الأرنب يقول : شاربي ، أذناي ، إنني أخشى من غضب الأميرة لأنني قد تأخرت عن موعدي معها و تبعت الأرنب ثانية إلى أن وجدت نفسها في مكان يشبه القاعة الكبيرة و أبوابها مغلقة فيها نفق طويل و ضيق جداً ، وكان في النفق اتجاهين، سألت الأرنب: أي اتجاه أسلك، حينها سألها الأرنب إلى أين تذهبين؟ فردت أليس: لا أعلم، حينها قال الارنب: إذن لا يهم أي الاتجاهين سلكتي

بعد قراءتك للقصة، ما هي العبرة التي تستخلصها؟

- ماذا تمثل كل صورة؟
- ماهو الفرق بين الصورتين؟
- نسقط الصورتين على التخطيط ونفرق بين الطالب المخطط وغير المخطط؟
- استخراج أهمية التخطيط؟

نشاط02 :"أهدافي تصنع مستقبلي": ملئ الأهداف على عجلة الحياة بما يناسبك



الواجب المنزلي: ضع خطة زمنية لكل هدف من الأهداف التي اخترها مع العوائق التي قد تصادفك واقتراح الحلول المناسبة.

الأهداف	المدة الزمنية اللازمة	الأدوات المستخدمة	العوائق التي قد تصادفك	الحلول المناسبة	خطة الهدف	تقييم مدى تحقق الهدف
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						

الجلسة الثامنة: استكشاف المحيط الدراسي والمهني

الهدف العام: التعرف على الأهداف الدراسية والمهنية.

الأهداف الفرعية:

1. التعرف على أهمية المهنة في حياة الإنسان.
2. التعرف على أنواع المهن.
3. التعرف على سيرورة الحصول على المهنة.
4. التعرف على التخصص الدراسي والمهنة المرغوبة للمشاركين.
5. تحسيس المشاركين بأهمية الإصرار على تحقيق الأهداف.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلي.

الأدوات: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض، السبورة، أقلام، أوراق.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوتر ـ جهاز العرض

المدة: 120 د

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة.
2. انجاز نشاط "**أهمية المهنة**" وذلك من خلال تقسيم المشاركين إلى مجموعات وإجراء منافسة حول أحسن تعبير عن أهمية المهنة في حياة الإنسان وماذا تحقق له، ثم اختيار أحسن انجاز وتشجيعه بهدية رمزية.
3. القيام بنشاط "**أنواع المهن**" من خلال عرض صورة تضم أنواع المهن المختلفة، تشرح الباحثة أنواع المهن وقيمة المهن في المجتمع ومدى صحة نظرة المجتمع لها (المهن اليدوية مثلا).

القيام بعرض عن كيفية اختيار العمل من بداية اختيار التخصص الدراسي إلى المهنة كنشاط إعلامي للمشاركين، وإحضار شخصتين كنموذجين مختلفين لاختيار المهنة سواء عن طريق الجامعة أو التكوين المهني، والقيام بشرح واف لسيرورة الاختيار الطرق العلمية الصحيحة لاختيار التخصص العلمي والمهني، وهو ما يفتقده عن محاضرة للدكتور طارق السويدان في هذا المجال.

1. .تعرض الباحثة عرض حول تخصصات الجامعية المتوفرة في جامعة الوادي للاطلاع على أهم التخصصات الموجودة.
2. نشاط "**مهنتي**"بعد فترة تفكير يسجل المشاركين فرديا على ورقة العمل مهنة المستقبل التي يحلم بها وما هو التخصص المؤدي لها، ولماذا اخترت هذه المهنة.
3. عرض قصة "**الضفدع الأصم**" مع ذكر بعض النماذج التي لاحقت أهدافهم وكللت بالنجاح.
4. إنهاء الجلسة بتحديد موضوع الجلسة القادمة مع شكر التلاميذ على مشاركتهم الايجابية وحثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط "أنواع المهن":

- ماذا تمثل الصورتين؟
- ماهي المهن الموجودة في الصورة؟
- ماهي أنواع المهن الموجودة في الصورة؟
- ماهي أفضل المهن حسب رأيك؟

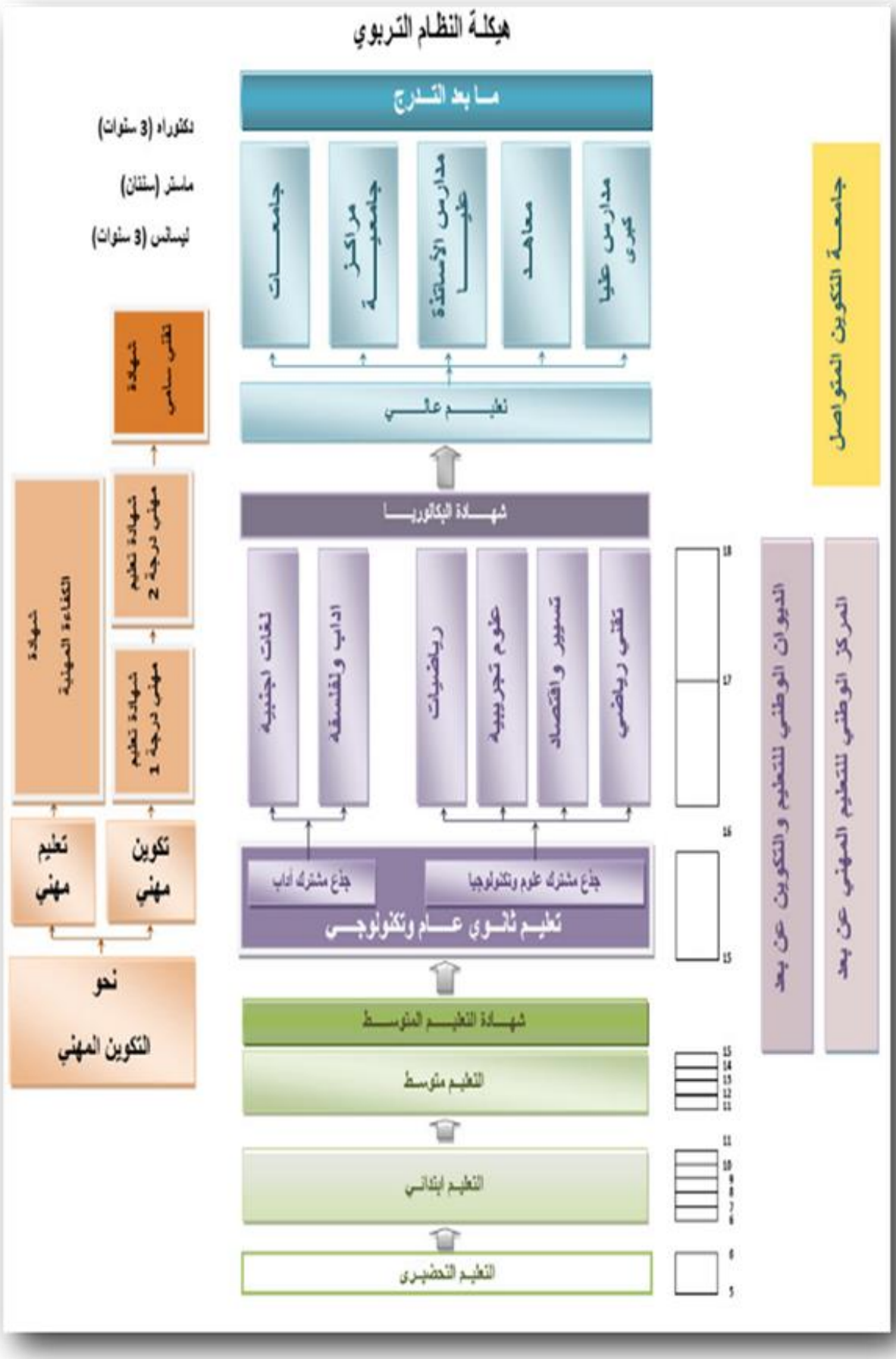
نشاط 03: قصة: الضفدع الأصم

كان هناك مجموعة ضفادع صغيرة، قررت القيام بمسابقة للجري "التحدي"كان الوصول إلى "أعلى قمة برج" تجمعت حشود من الضفادع، لمشاهدة السباق وللتشجيع أيضاً.وبدأ السباق وبأمانة.لم يصدق الحضور أن أحداً من هذه الضفادع الصغيرة ستستطيع أن تحقق التحدي وأن تصل إلى قمة البرج. وكان كل ما تسمعه من الحشود هو: "مستحيل. مستحيل. مستحيل" أو "لا يمكن أن يصل أي ضفدع إلى قمة البرج لأن البرج عالي جداَ" وبدأت الضفادع تسقط من الإعياء واحداً تلو الأخر ما عدا تلك الضفادع المتحمسة والمليئة بالنشاط بدأت الحشود تصرخ: إنه صعب جداً. لن يستطيع أحد أن يصل واستمر سقوط المزيد من الضفادع. ضفدعاً بعد ضفدع ما عدا ضفدع واحد استمر في الصعود إلى القمة. أعلى وأعلى

لم يتخل عن إصراره أبداً وفي النهاية سقطت كل الضفادع ما عدا صديقنا الضفدع الصغير الذي نجح ووصل إلى قمة البرج العالي وحصل على جائزته الصغيرة. وبالتالي أرادت كل الضفادع التعرف على هذا الضفدع، ومعرفة كيف استطاع أن يصل إلى النهاية؟ والجميع تساءل: من أين أتى هذا الضفدع الصغير بالقوة للوصول إلى أعلى البرج؟ عندها أكتشف الجميع، الضفدع الفائز كان أصماً.

الحكمة: لا تصغ أبداً إلى ميول الآخرين السلبية والتشاؤمية لأنهم يسلبونك "أحلامك الجميلة" و "آمالك" التي تحتفظ بها في قلبك، دائماً فكر في قوة تأثير الكلمات لأن كل ما تسمع أو تقرأ يؤثر على أفعالك كن إيجابياً وفوق ذلك كن أصماً: عندما يقول لك أحدهم، أنك لا تستطيع أن تحقق أحلامك. ودائما قل: أنا أستطيع.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية الوادي
مركز التوجيه المدرسي و المهني الوادي
شهادة البكالوريا
ليسانس : تعليم مشترك (سنتين)
ليسانس أكاديمي(سنة واحدة)
ليسانس مهني (سنة واحد)
عالم الشغل
ماستر : تعليم مشترك (سنة واحدة)
ماستر بحث (سنة واحدة)
ماستر مهني (سنة واحدة)
شهادة الدكتوراه
الطور الأول 03سنوات
الطور الثاني 02 سنتان
الطور الثالث 03 سنوات
(LMD) الرسم البياني العام لنظام " ل.م.د
032.14.40.28
cogsp39@gmail.com Gmail


هيكلة النظام التربوي
دكتوراه (3 سنوات)
ماستر (سنتان)
ليسانس (3 سنوات)
ما بعد التدرج
جامعات
مراكز جامعية
مدارس الأساتذة عليا
معاهد
مدارس عليا كبرى
تعليم عالي
شهادة البكالوريا
لغات اجنبية
اداب وفلسفة
رياضيات
علوم تجريبية
تسيير واقتصاد
تقني رياضي
جذع مشترك اداب
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
تعليم ثانوي عام وتكنولوجي
شهادة التعليم المتوسط
التعليم متوسط
التعليم ابتدائي
التعليم التحضيري
شهادة تقني سامي
شهادة تعليم مهني درجة 2
شهادة تعليم مهني درجة 1
شهادة الكفاءة المهنية
تعليم مهني
تكوين مهني
نحو التكوين المهني
جامعة التكوين المتواصل
الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد
المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد

كليات جامعة الشهيد حمه لخضر_ الوادي:

- كلية الحقوق والعلوم السياسية
- كلية الآداب واللغات
- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
- كلية العلوم والتكنولوجيا
- كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
- كلية علوم الطبيعة والحياة

واجب منزلي:

في إطار استكشافك لعالم المهن قم بالاستعلام حول المهنة التي ترغب في الالتحاق بها مستقبلا (مقابلة مع مهنة أحلامك بمعنى زيارة مقر العمل والتحدث مع صاحب المهنة لأخذ نظرة عن قرب لمهنة المستقبل)، وإعداد تقرير في ذلك لمناقشته في الجلسة القادمة.

الجلسة التاسعة: إدارة الوقت

الهدف العام: التمكن المشاركين من إدارة الوقت بفعالية.

الأهداف الفرعية:

- التعرف على قيمة الوقت.
- التعرف على معيقات استغلال الوقت.
- إكساب المشاركين بعض الأساليب لإدارة الوقت بفعالية.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – الشرح – التعزيز –النمذجة.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوتر ـ جهاز العرض.

المدة: 90 د.

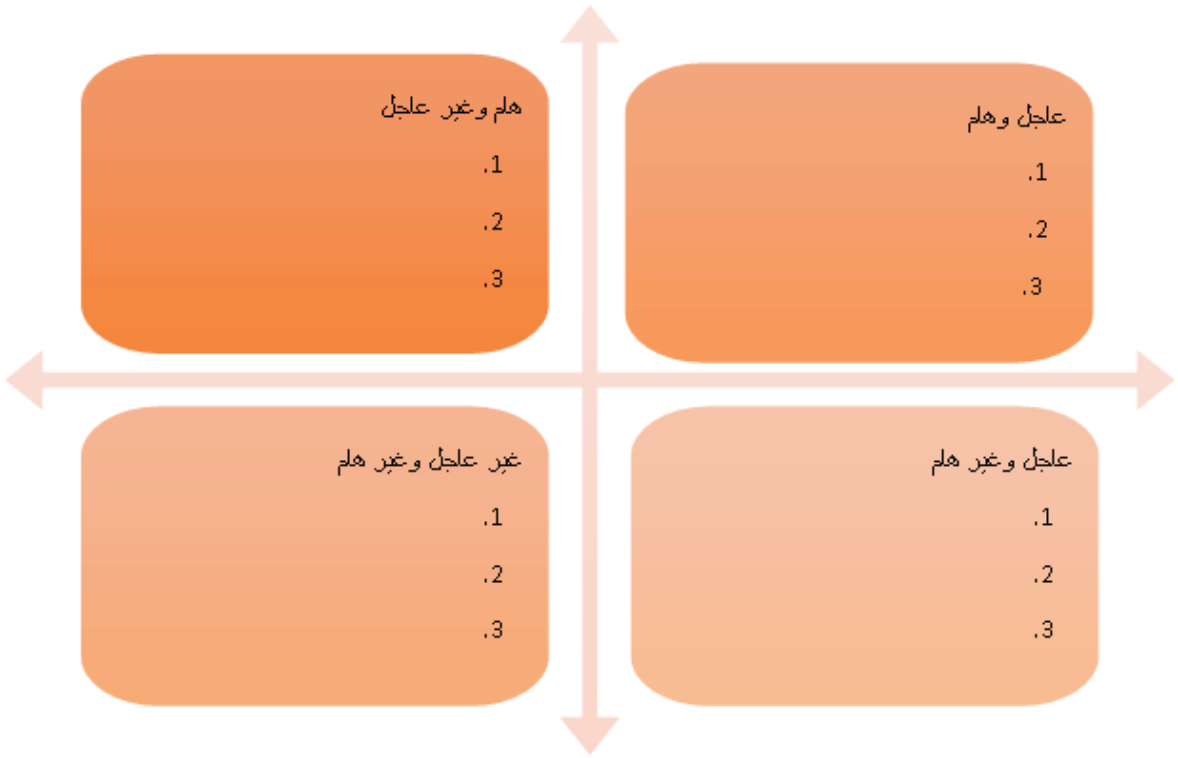
الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة، ثم مناقشة الواجب المنزلي واختيار أفضل المشاركات لتشجيعها بهدايا رمزية.
2. عرض فيديو تحفيزي لإدراك قيمة الوقت ثم تطلب الباحثة من التلاميذ تذكر بعض الحكم التي تحث على استغلال الوقت، مع إجراء مناقشة وتصحيح المفاهيم الخاطئة.
3. نشاط "**تقسيم الوقت**"إعطاء لكل مشترك ورقة بيضاء مرسومة عليها دائرة كل مشارك يوضح طريقة تقسيمها في الوقت الحاضر، ثم تناقش الباحثة مع المشاركين حول أين تذهب أكثر الأوقات وأين الوقت الضائع وفقا لأولويات كل مشارك، تقوم الباحثة بشرح لمربع الأولويات لأيزنهاور وتعطي مثال، ثم يقوم المشاركون فرديا بتطبيق المربع ثم إجراء مناقشة حول هذا التقسيم.
4. نشاط "**معيقات استغلال الوقت**" تقسيم المشاركين إلى مجموعات عدد أفرادها من 4-5 أفراد وتقوم المجموعات بذكر مضيعات الوقت وإيجاد حل لكل عنصر، ثم إجراء مناقشات والخروج بمجموعة من الحلول والمهارات للاستغلال الأمثل للوقت.
5. نشاط "**وقت فراغي**" إجراء اختبار فردي من خلال معرفة مجال اهتمام المشاركين، وذلك بإعطاء قائمة ويقوم بترتيب العناصر حسب هواياته واهتماماته، ثم تقييم كل مشارك ومعرفة مجال الترفيه لدى المشاركين.
6. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة إيجابية مع حثهم على إنجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط: "تقسيم الوقت" قسم يومك على النشاطات التي تقوم بها عادة

"**مربع الأولويات**": بعدما قمت بمعرفة الأنشطة التي تقوم بها خلال باليوم وستقوم بتوزيع الأنشطة على مربع الأولويات.



نشاط "وقت فراغي" تشمل جوانب الترفيه (المعرفية، الصحية، النفسية)

قائمة النشاطات الترفيهية	الترتيب
ممارسة رياضة جماعية	
صناعة أدوات خشبية	
السفر	
مشاهدة برنامج تلفزيوني	
العزف على آلة موسيقية	
القيام بجولة على الدراجة	
الذهاب إلى	
الاعتناء بالحيوانات	
جمع الأشياء (الطوابع البريدية- العملات.....)	
البستنة	
التصوير	

الرسم أو دهن لوحة فنية	
القيام بأعمال الطبخ	
القيام بألعاب جماعية	
التمثيل في المسرحية أو المشاركة في مجموعة صوتية	

الواجب منزلي: لكل فرد لديه هواية معينة أذكرها، أعد تقرير حول هذه الهواية وسبب اختيارك لها.

إملأ الجدول التالي بما يناسب

قم بتحديد الأهداف التي ستقوم بها هذا الأسبوع:

- .....
- .....
- .....
- .....

الأنشطة	الأولوية	الوقت المطلوب	اليوم المخصص

الجلسة العاشرة: الدور الجندري

<u>الهدف العام:</u> التعرف على الدور الجندري.

الأهداف الفرعية:

- التمييز بين النوع الجنسي والدور الاجتماعي
- التعرف على كل دور على حدا والمسؤوليات الملقاة على كل دور.

الفنيات المستخدمة: القصة– التعلم التعاوني – الشرح– الحوار والنقاش.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوترـ جهاز العرض

المدة: 90 د

الإجراءات المتبعة:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة، مع مناقشة الواجب المنزلي وتوزيع جوائز رمزية على أفضل المشاركات.
2. تقوم الباحثة بعرض الآية القرآنية قال تعالى:﴿ إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي ۖ إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ (35)فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنثَىٰ ۖ وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ سورة آل عمران الآيتين35–36، إجراء حوار حول الاختلاف بين الذكر و الأنثى والتمييز بين الجنس البيولوجي والنوع الاجتماعي، ثم تقسيم المشاركين إلى مجموعات وتطلب الباحثة من كل مجموعة تحديد دور الذكر والأنثى من خلال طرح المواضيع التالية:

الموضوع الأول: أهمية وجود ولد في العائلة وتفضيله على البنت.

الموضوع الثاني: إكمال الدراسة وعمل المرأة.

الموضوع الثالث: دخول المرأة في السياسة.

ثم يتم إجراء مناقشات حول بعض المفاهيم الخاطئة فيما يخص الدور الجندري في مجتمعاتنا وفي نهاية النقاش تقوم الباحثة ذكر نماذج نسائية (في الماضي وفي الوقت الحالي) نجحت في الوصول إلى تقلد مراتب عليا، مع توضيح الفروق الجوهرية بين الذكر والأنثى من الناحية العلمية، وما خص به كل واحد من مواصفات تؤهله للقيام بأدواره الاجتماعية. ثم بيان هذه الأدوار، إلى جانب ذكر أمثلة من المسؤوليات التي تقع على عاتق كل جنس والمهارات اللازمة التي ينبغي التسلح بها للنجاح في القيام بتلك الأدوار.

1. ربط الأدوار بموضوع الهوية لدى المراهق من خلال المناقشة في مجموعات مصغرة مثل ذلك: التقليد الأعمى – تأثير الفضاء الالكتروني– العمل التطوعي وخدمة المجتمع.

2. نشاط "**أنا أفتخر بدوري الجندري**" وهذا النشاط تخيلي يرجع بالمشتركين إلى الماضي، حيث تطلب الباحثة منهم سرد مواقف معينة حدثت لكم جعلتكم فخورين بدوركم كذكور أو إناث.
3. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

أدوار الولد	أدوار البنت

الواجب المنزلي: املأ الجدول بما يناسب

أدوار خاصة بالرجل فقط	أدوار خاصة بالمرأة فقط

الجلسة الحادية عشر: العلاقة مع الآخرين

<u>الهدف العام:</u> تعزيز العلاقة مع الآخرين

الأهداف الفرعية:

- التعرف على شجرة العائلة ودور كل عضو.
- يصنف المشارك علاقاته داخل شبكته الاجتماعية.
- التعرف على صفات الصديق الجيد.
- يتعرف على الدور الاجتماعي.

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة– التعلم التعاوني – الشرح.

الأدوات المستخدمة: سبورة ـ أقلام ـ ورق ـ جهاز الكمبيوتر ـ جهاز العرض.

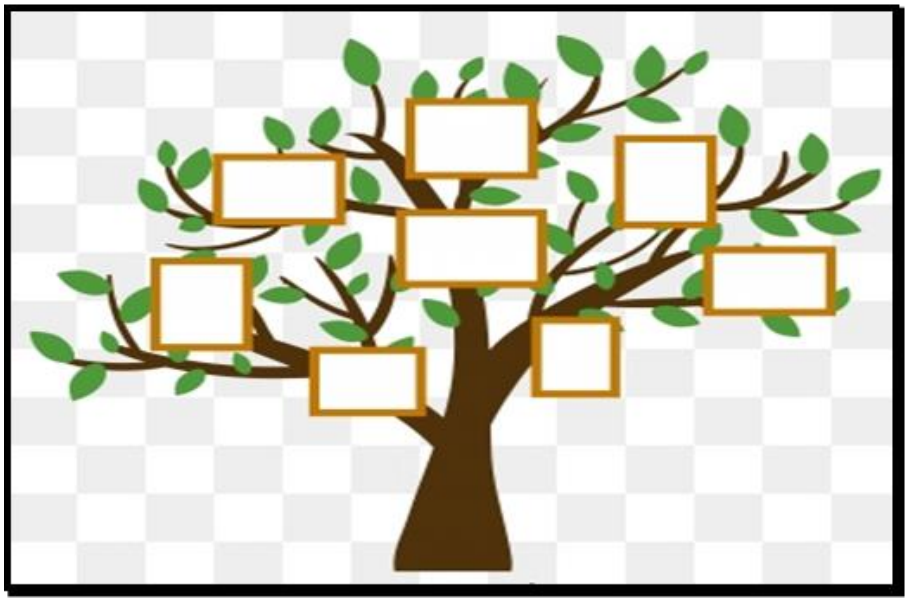
المدة: 90 د

الإجراءات المتبعة:

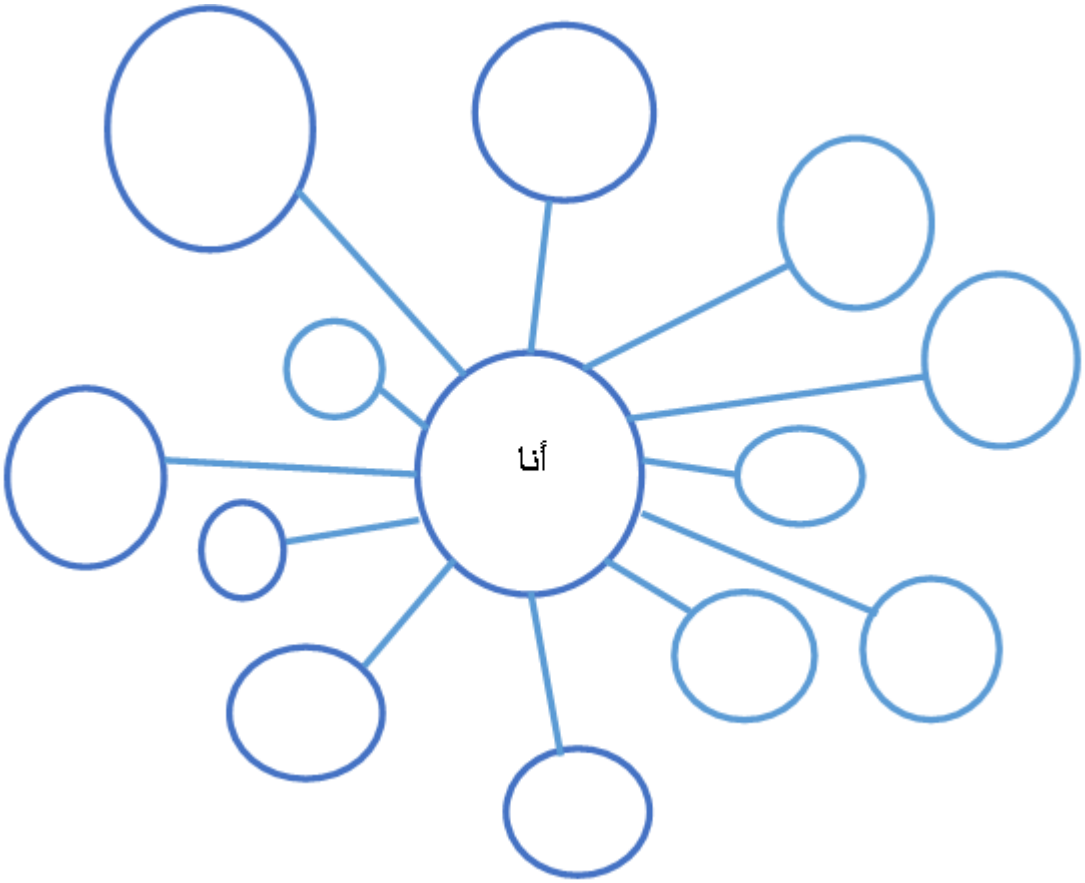
1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور، وتلخيص وقائع الجلسة السابقة مناقشة الواجب المنزلي.
2. انجاز نشاط "**شجرة عائلتي**" تقوم الباحثة بتوزيع ورقة عمل لنشاط فردي بحيث يملأ كل فرد شجرة العائلة، ثم يستنتج دور كل فرد من هذه الأفراد مثلا: الأم تكون في دور بنت – أم– أخت– معلمة وهكذا على بقية العائلة الصغيرة.
3. انجاز نشاط "**شبكة العلاقات داخل الأسرة**" وإعطاء المشارك استمارة ينجزها فرديا ثم إجراء نقاش حولها.
4. القيام بنشاط "**اختيار الأصدقاء**" بعد تقسيم المشاركين إلى مجموعات والمطلوب هو اختيار 03 أصدقاء مقربين ثم أذكر 03 صفات جعلتك تحتفظ بصداقتك تحديد الصفات الجيدة، وفي الأخير إجراء مناقشات ووضع قائمة للصفات الايجابية والصفات السلبية، ثم المناقشة حول أهم مهارات اكتساب صداقات جديدة.
5. إنهاء الجلسة بتذكير أعضاء المجموعة بموعد الجلسة المقبلة وشكرهم على ما أبدوه في هذه الجلسة من مشاركة ايجابية مع حثهم على انجاز الواجب المنزلي.

ملاحق الجلسة:

نشاط01 "شجرة عائلتي":

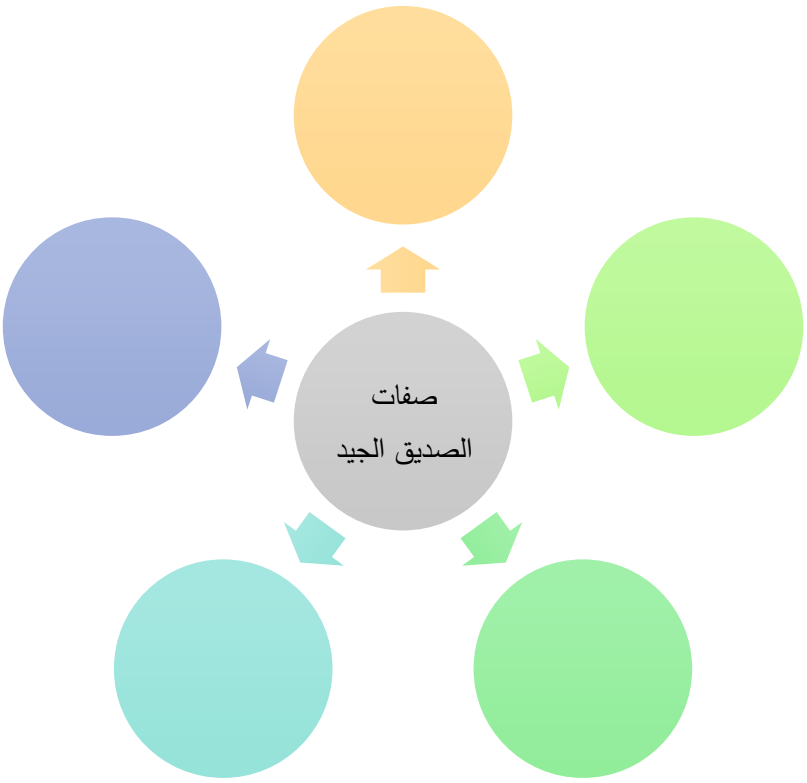


نشاط 02 "شبكة داخل الأسرة ":



	موقف إيجابي من قبل الأهل	موقف سلبي	دوري في إقناع أهلي
التشجيع على الدراسة			
اختيار البرامج التي أشاهدها			
طريقة اختيار الملابس			
اختيار أصدقائي			
تقديم القدوة لي أو المثال			
موضوع آخر يهمني			

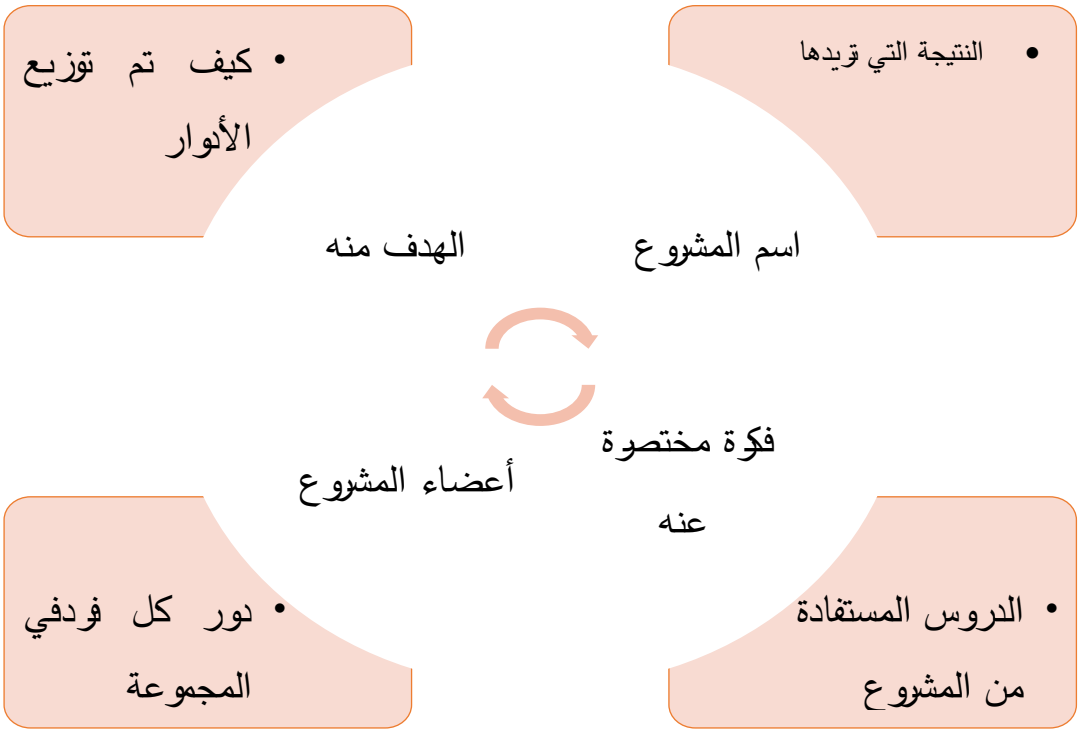
نشاط 03 "صفات الصديق الجيد": املأ الشكلين بما يناسب



الواجب المنزلي:

نطلب من المجموعات التي عملت معا أن تلتقي وتتفق على خطة عمل لمشروع جماعي قصير الأمد اجتماعي أو دراسي أو ثقافي.

- ✓ إعداد مجلة حائطية.
- ✓ تزيين القسم.
- ✓ زيارة الأطفال المرضى
- ✓ تنظيف الحي.



الجلسة الثانية عشر: إنهاء البرنامج

<u>الهدف العام:</u> تقييم البرنامج الإرشادي وإنهاء العلاقة الإرشادية.

الأهداف الفرعية:

1. التعرّف على مدى استفادة التلاميذ من محتوى البرنامج الإرشادي.
2. تعميم مكتسبات التلاميذ من البرنامج الإرشادي على واقعه الفعلي.
3. ختم الجلسات.

الفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز.

الأدوات المستخدمة: جهاز كمبيوتر، جهاز عرض.

المدة: 120 دقيقة.

الإجراءات:

1. الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور.
2. القيام بعرض أعمال المشاركين للمشاريع، وتقديم جائزة تشجيعية للمشاركات الميزة.
3. القيام بملأ الجدول من خلال الإجابة على الأسئلة التالية: من أنا؟مادوري؟ماذا أريد؟

4. تلخيص وقائع جلسات البرنامج وربطها يبعضها البعض مع التركيز على مفهوم الهوية ومدى تحقق أبعادها وأهم المهارات والتقنيات التي تعلمها.
5. التأكيد على ضرورة الاستفادة من البرنامج في مواقف أخرى .
6. توزيع الاستمارة الخاصة بتقييم البرنامج وإفساح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن مدى استفادتهم من الأنشطة المقترحة وإبداء آرائهم وملاحظاتهم لتحسين البرنامج مستقبلا.
7. تطبيق القياس البعدي لمقياس الهوية.
8. شكر أعضاء المجموعة على حسن تعاونهم وتفاعلهم الايجابي طوال جلسات البرنامج مع إجراء حفلة صغيرة وتقديم بعض الهدايا التذكارية.
9. إعلان إنهاء الجلسات والاتفاق على موعد الاختبار التتبعي.

ملحق الجلسة:

الاســـــــــــــــــم:		
من أنا؟	**ما دوري؟**	**ماذا أريد؟**
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

إعداد البطاقة:

ملاحظة: الوثائق السابقة هي فقط بعض الأمثلة للسندات التي يمكن استخدامها.

ملاحق البرنامج الإرشادي:

استمارة تقييم التلميذ لجلسات البرنامج:

الاسم واللقب: ..... القسم .....التاريخ.....

عزيزي التلميذ: إيمانا منا بأهمية آرائك ومقترحاتك في تقييم هذه الجلسة وأملا في تطوير وتحسين الجلسات القادمة، نرجو منك أن تتفضل بالإجابة على الأسئلة التالية بكل دقة ووضوح، شاكرين لك عنايتك واهتمامك:

1-ما هي الموضوعات التي أثارت انتباهك في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

2-ما هي الجوانب الايجابية التي استفدت منها في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3-ما هي المواضيع التي تمنيت لو أنها أدرجت في هذه الجلسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4-ما هي اقتراحاتك لتحسين الجلسات القادمة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا

نموذج تقييم الباحثة لجلسات البرنامج

رقم الجلسة: التاريخ :

جوانب التقييم	الأهداف	الوسائل وظروف التطبيق	خطوات العمل	مشاركة الأعضاء	الزمن المخصص
الملاحظات المسجلة					

كشف حضور وغياب أعضاء المجموعة التجريبية

التلميذ	الجلسة رقم										
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
01												
02												
03												
04												
05												
06												
07												
08												
09												
10												
11												
12												
13												
14												

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

جوانب التقييم	الحكم		ملاحظات واقتراحات
	مناسب	غير مناسب	
العنوان			
الأهداف العامة			
الأهداف الفرعية			
المحتوى			
المدة			
الفنيات			
الوسائل			
ترتيب جلسات			
الملاحق			

التعديلات والإضافات:

.....

.....

.....

.....

.....

تقييم عام للبرنامج:

.....

.....

.....

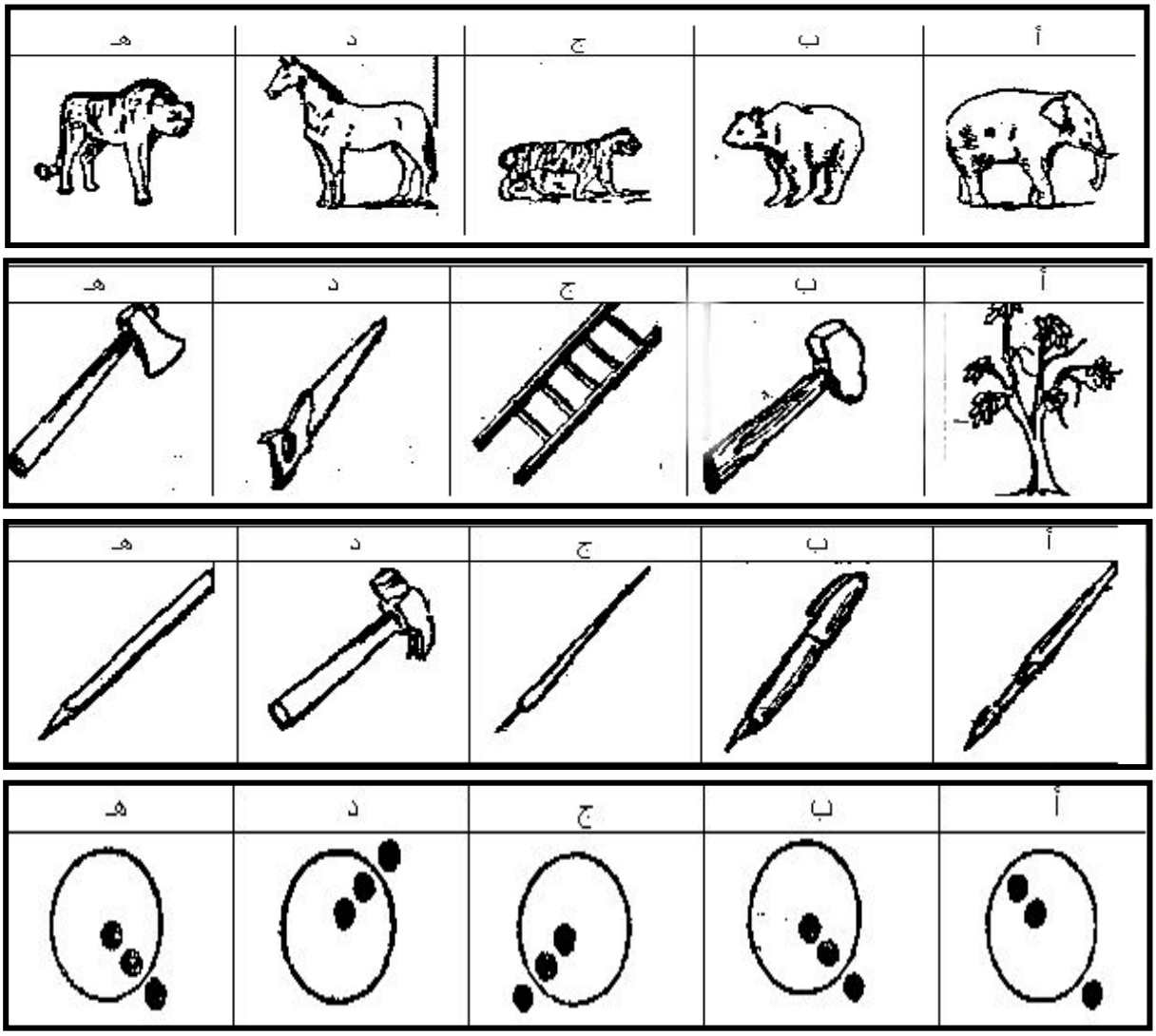
.....

.....

ملحق رقم (04): قائمة بأسماء محكمي البرنامج الارشادي

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	التخصص	مكان العمل
01	أ.د. شوقي ممادي	أستاذ تعليم عالي	علم التدريس	جامعة الوادي
02	د. الزهرة الأسود	أستاذ محاضر. أ	علم التدريس	جامعة الوادي
03	د. صالح خشخوش	أستاذ محاضر. ب	علم النفس العيادي	جامعة الوادي
04	د. عيسى تواتي إبراهيم	أستاذ محاضر. أ	علم النفس المدرسي	جامعة قالمة
05	د. علاء العمري	أستاذ خارجي	الدراسات النفسية في مجال الطفولة والمراهقة	جامعة سوهاج (جمهورية مصر العربية)
06	محمد أحمد ابراهيم سعفان	أستاذ تعليم عالي	الصحة النفسية	جامعة الزقازيق (جمهورية مصر العربية)
07	د. سلاف مشري	أستاذ تعليم عالي	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي
08	د.نبيل عتروس	أستاذ محاضر. أ	علوم التربية / إرشاد نفسي أسري	جامعة عنابة
09	د. لشهب أسماء	أستاذ محاضر. ب	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي
10	د.عبد اللطيف فارح	مفتش تربوي	علم النفس التربوي	جامعة الوادي
11	د. آمال بنين	أستاذة تعليم متوسط	صحة نفسية وتكيف مدرسي	جامعة ورقلة
12	د. زهير عبد الحميد النواجحة	أستاذ عضو هيئة تدريسية غير متفرغ	ارشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة فلسطين

ملحق رقم (05): نماذج من اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح



ملحق رقم (06): مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة

الاسم واللقب: .....

الجنس: ذكر أنثى

التعليمات:

أرجو التكرم بالإجابة على ما يلي مع التأكد من سرية المعلومات والتي لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، لذا يرجى كتابة البيانات الصحيحة بكل صدق وأمانة حتى تساعد على إتمام الدراسة بالصورة الملائمة.

أولا: المستوى الثقافي: ضع علامة (×) أمام المستوى الذي بلغه كل من الأب والأم في المكان المناسب مع العلم أن سنوات الدراسة التي قضاها كل من الأب والأم في التعليم ولم يحصل بها على شهادة لا تؤخذ بعين الاعتبار.

مستوى التعليم	الأب	الأم
لا يقرأ ولا يكتب		
يقرأ ويكتب		
حاصل على الشهادة الابتدائية		
حاصل على الشهادة المتوسطة		
حاصل على الشهادة الثانوية		
حاصل على شهادة الليسانس		
حاصل على شهادة الماجستير		
حاصل على شهادة الدكتوراه		

ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تناسب حالتك:

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	تقوم الأسرة بشراء كتب علمية أو أدبية أو ثقافية			
2	تقوم الأسرة بشراء الصحف اليومية			
3	تقوم الأسرة بشراء مجلات ترفيهية			
4	تقوم الأسرة بشراء مجلات علمية أو أدبية أو ثقافية			
5	توفر الأسرة مكتبة للكتب والشرائط السمعية والمرئية.			
6	لدى الأسرة اشتراك في نادي الأنترنت			
7	تهتم الأسرة بإحدى الهوايات: مسرح، موسيقى، رسم، رياضة			
8	تقوم الأسرة برحلات ثقافية وترفيهية			
9	تحرص الأسرة على متابعة الاكتشافات الحديثة والاختراعات العلمية			
10	أغلب أحاديث الأسرة ذات طابع علمي وثقافي			
11	تقدر الأسرة دور العلم والعلماء وتحترمهم من خلال ذكر سيرهم			
12	تتمسك الأسرة بأفكار وتقاليد الآباء والأجداد ولم تتغير حتى الآن			
13	تتابع الأسرة البرامج الثقافية المختلفة التي يبثها الراديو والتلفزيون			
14	تهتم الأسرة بالقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية المحلية والعالمية			
15	تجيب الأسرة الأبناء بطريقة غير علمية			
16	تحتفظ الأسرة في حوزتها بالتمائم لجلب الحظ الحسن لهم وحمايتهم من الأخطار			
17	تحرص الأسرة على حضور ومتابعة الندوات والمحاضرات الدينية والثقافية والعلمية			
18	تذهب الأسرة إلى مكتبة خارج المنزل			
19	تذهب الأسرة إلى معرض الكتاب أو المعارض الفنية.			
20	تتابع الأسرة نشرة الأخبار			
21	تحكي الأسرة لأبنائها القصص الدينية والتاريخية.			

ثانيا: المستوى الاقتصادي الاجتماعي: ضع علامة (X) أمام المستوى الذي يناسب حالتك.

1. تعيش الأسرة في مسكن ملك. . تعيش الأسرة في مسكن إيجار . تعيش الأسرة في مسكن مع الأقارب.	**13**. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز كمبيوتر. . تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر واحد. . لا تمتلك الأسرة جهاز كمبيوتر.
2. يعيش في الغرفة الواحدة شخص واحد . يعيش في الغرفة شخصان. يعيش في الأسرة 3أشخاص أو أكثر.	**14**.تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى خاصة. . تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى عيادة خاصة. . تذهب الأسرة للعلاج الطبي إلى مستشفى عام.
3. مستوى سكن الأسرة فاخر. . مستوى سكن الأسرة مسكن متوسط . مستوى سكن الأسرة شعبي.	**15**. تمتلك الأسرة مكانا للتصييف. . تستأجر الأسرة مكانا للتصييف. لا تقوم الأسرة بالتصييف.
4. تمتلك الأسرة أكثر من سيارة. تمتلك الأسرة سيارة واحدة. . لا تمتلك الأسرة سيارة.	16.تمتلك الأسرة أكثر من فرد للخدمة تمتلك الأسرة فرد واحد للخدمة لا تمتلك الأسرة فردا للخدمة.
5. تمتلك الأسرة جهاز آيفون وكاميرا رقمية. . تمتلك الأسرة جهاز واحد منهما . لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما	17.تستعمل الأسرة للشرب المياه المعدنية الصحية. . تستعمل الأسرة للشرب المياه المفلترة (العذبة). . تستعمل الأسرة للشرب المياه العادية.
6. تمتلك الأسرة أكثر من جهاز تكييف. تمتلك الأسرة جهاز تكييف واحد. . لا تمتلك الأسرة أي جهاز تكييف.	18.معدل استهلاك الأسرة للكهرباء مرتفع. . معدل استهلاك الأسرة للكهرباء متوسط. . معدل استهلاك الأسرة للكهرباء منخفض.
7. تمتلك الأسرة أراض ومساكن وغابات. تمتلك الأسرة واحدة منهم. لا تمتلك الأسرة أي واحدة منهم.	19. تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول أوربية. تقوم الأسرة بالتنزه والسياحة في دول عربية وإسلامية. . تقوم الأسرة بالتنزه في المنتزهات العامة داخل البلد.
8. تمتلك الأسرة أكثر من تلفزيون ذو شاشة مسطحة. . تمتلك الأسرة تلفزيون واحد ذو شاشة مسطحة. تمتلك الأسرة تلفزيون عادي.	20.علاقة الوالدين ببعضهما طيبة جدا. . علاقة الوالدين ببعضهما مقبولة. علاقة الوالدين ببعضهما غير مقبولة.

9. تمتلك الأسرة غسالة ملابس أوتوماتيكية . تمتلك الأسرة غسالة ملابس نصف أوتوماتيكية . لا تمتلك الأسرة غسالة ملابس.	21. علاقة الوالدين بالأبناء طيبة جدا. . علاقة الوالدين بالأبناء مقبولة. . علاقة الوالدين بالأبناء غير مقبولة.
10. تمتلك الأسرة أكثر من ثلاجة. . تمتلك الأسرة ثلاجة واحدة. لا تمتلك الأسرة ثلاجة.	22. يعيش الأبناء مع الوالدين. . يعيش الأبناء مع أحدهما. . يعيش الأبناء مع أحد الأقارب.
11. تمتلك الأسرة آلة طهي ذات4 مواقد. تمتلك الأسرة آلة طهي بموقدين. تمتلك الأسرة آلة طهي بموقد واحد.	23. علاقة الأسرة مع الجيران طيبة جدا. . علاقة الأسرة مع الجيران مقبولة. . علاقة الأسرة مع الجيران غير مقبولة.
12. تمتلك الأسرة خلاط كهربائي وسخان ماء تمتلك الأسرة واحد منهما. لا تمتلك الأسرة أي واحد منهما.	24. مهنة الأب والأم بالتفصيل مهنة الأب: مهنة الأم:

ملحق رقم (07): المستوى المهني في مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

تصنف المهن إلى ستة مستويات فرعية، وضعت على مقياس متدرج من (1 –6) درجات يعطى المستوى الأول درجة، والمستوى الثاني درجتان والمستوى الثالث ثلاث درجات ...وهكذا يعطى للفرد الدرجة المقابلة للمستوى المهني الذي يحدده بذكره المهنة بالتفصيل وفيما يلي مستويات المهن والدرجة التي يحصل عليها في كل مستوى:

المستوى الأول: ويتضمن المهن التالية:

المهن الغير الفنية وما في مستواها من العمال غير الفنين وغير المهرة مثل "الباعة المتجولين، والعاملين بالنظافة، والعمال المزارعين، والعاملين بالشحن، والخدم في المنازل وماسحي الأحذية، والمكواجية، والعاملين بمحطات البنزين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "درجة واحدة "

المستوى الثاني: ويتضمن المهن التالية:

أصحاب المهن الحرفية والعمال المهرة وأصحاب المهن الفنية مثل "النجارين، والجزارين وتجار الدواجن والبيض، وتجار البقالة، وأصحاب المهن الزراعية مثل العامل الذي يزرع أرضه، والعاملين بمرافق الخدمات مثل رجال المرور ومساعدي الشرطة، ورجال الإسعاف، وسائقي السيارات وأصحاب المقاهي وأصحاب الأعمال الكتابية مثل "كتبة السجلات، وأمناء المخازن، ومحصلي وسائل النقل "

العمال المهرة وأصحاب المهن الفنية مثل: الكهربائيين ونجاري الموبيلات وميكانيكية السيارات، والسباكين، والنقاشين، والمبيضين، والسماسرة وتجار الأقمشة، وأصحاب محلات البويات، والفاكهانية وتجار الورق وأصحاب الوظائف الكتابية مثل حاجب المحكمة وأصحاب الأعمال الذين يعملون فيها ويديرونها مثل أصحاب المطاعم والكافتيريات والمخابز.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "درجتان "

المستوى الثالث: ويتضمن المهن التالية:

المهن الفنية المتوسطة والعاملين بالوظائف الكتابية والذين يحملون مؤهلا متوسطا مثل محصلي المال والصرافين، وماسكي الدفاتر ومراجعي الحسابات وفنيي الأشعة والممرضات، وأصحاب النظارات، ومساعدي المهندسين، والمساعدين بالجيش، ورؤساء مكاتب البريد، وأمناء السجل المدني والسكرتارية، وأصحاب مصنع الطوب ومحلات الإكسسوار والجواهرجية.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "ثلاث درجات ".

المستوى الرابع: ويتضمن المهن التالية:

العاملين بالدولة والذين يحملون مؤهلا فوق المتوسط مثل: مدرسي المرحلة الإعدادية ونظار التعليم الابتدائي، وموجهي التعليم الابتدائي، والمرشدين السياحيين، وموظفي الجمارك، وموظفي المطارات الموانئ.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "أربع درجات ".

المستوى الخامس: ويتضمن المهن التالية:

الموظفين بالحكومة والقطاع العام والخاص والحاصلين على مؤهل جامعي في مختلف التخصصات مثل المهندسين ، والأطباء والصيادلة والجيولوجيين والبيطريين والمحامين ورؤساء الشؤون القانونية وضباط الشرطة ، ومديري الفنادق ومدرسي التعليم الإعدادي والثانوي ، والممثلين ، والملحنين ، ومخرجي السينما والصحفيين ، ومذيعي وكالات الأنباء والمعلقين في الصحف ، ومفتشي المحاكم والصحة والنيابة ،ونظار التعليم الاعدادي والثانوي ومحامي مجلس الدولة ورؤساء المجالس ومديري البنوك والقضاة ، وكلاء النيابة والمعيدين والمدرسين والمساعدين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "خمس درجات "

المستوى السادس: ويتضمن المهن التالية:

أصحاب المهن العلمية المتخصصة الحاصلين على درجة الدكتوراه مثل: أعضاء هيئة تدريس بالجامعات والمستشارين، والخبراء ومستشاري السفارات والوزراء وأمناء الجامعات ومديري

المصانع الكبرى وكبار ضباط الجيش والشرطة، عميد ولواء، ورؤساء الأقسام، عمداء الكليات ونواب رؤساء الجامعات ورؤساء الجامعات، ووكلاء الوزراء والسفراء، والمحافظين.

وتأخذ المهنة التي تقع في إطار هذا المستوى "ست درجات "

ملحق رقم (08): نتائج التحليل الإحصائي للدراسة

أولا/ التحقق من التجانس بين المجموعتين:

T-Test

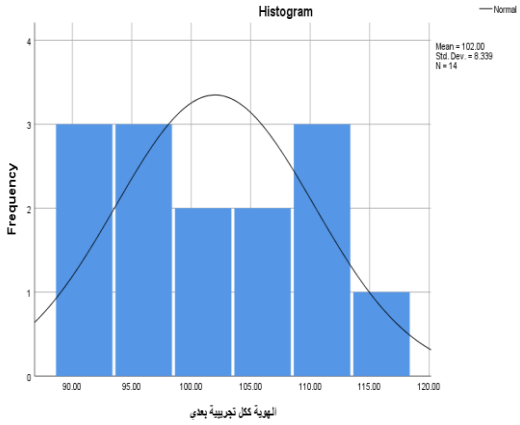
Group Statistics					
المجموعتين		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المستوى الاقتصادي	التجريبية	14	70.2857	8.29670	2.21739
	الضابطة	14	73.1429	11.71362	3.13060
المستوى الثقافي	التجريبية	14	39.5714	7.35594	1.96596
	الضابطة	14	40.0000	5.43493	1.45255

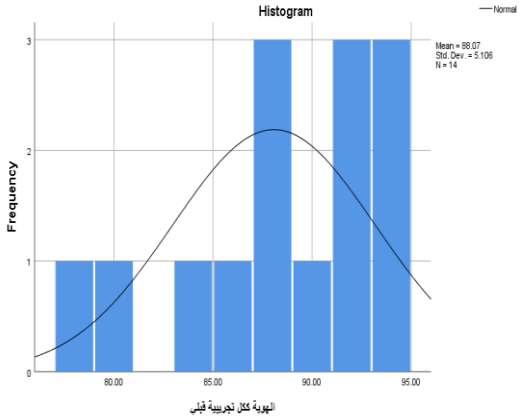
Independent Samples Test								
		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
المستوى الاقتصادي	variances assumed	1.942	0.175	-0.745	26	0.463	-2.85714	3.83633
	variances not assumed			-0.745	23.421	0.464	-2.85714	3.83633
المستوى الثقافي	variances assumed	0.482	0.494	-0.175	26	0.862	-0.42857	2.44436
	variances not assumed			-0.175	23.935	0.862	-0.42857	2.44436

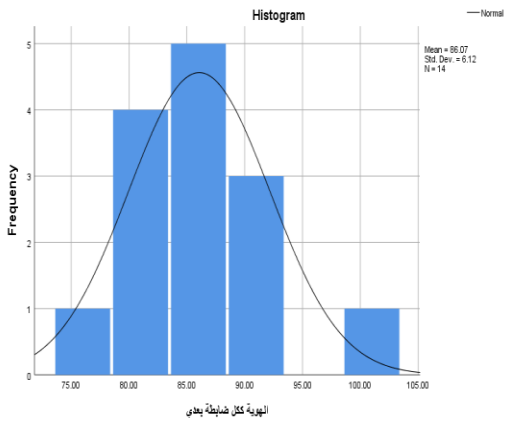
ثانيا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للمجموعتين:

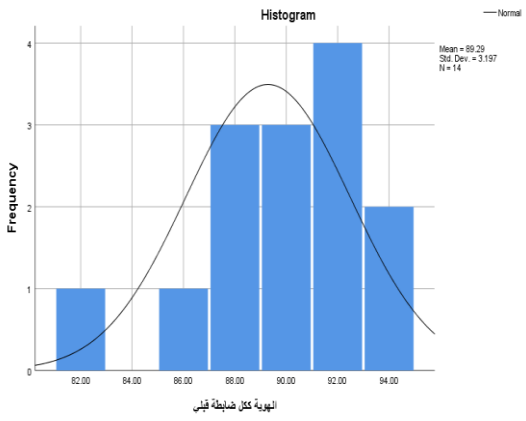
Explore

Tests of Normality							
مقياس الهوية		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
المجموعة التجريبية	القياس القبلي	0.147	14	0.200*	0.902	14	0.119
	القياس البعدي	0.121	14	0.200*	0.944	14	0.469
المجموعة الضابطة	القياس القبلي	0.159	14	0.200*	0.914	14	0.180
	القياس البعدي	0.104	14	0.200*	0.982	14	0.983
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							









ثالثا/ نتائج مقياس الهوية بالنسبة للمجموعتين:

1- المجموعة التجريبية:

أ/ القياس القبلي:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**N**	1**Mean**	**Std. Deviation**
تقدير الذات تجريبية قبلي	**14**	**18.8571**	**2.21384**
الاستقلالية والتفرد تجريبية قبلي	**14**	**28.5714**	**4.58617**
تحديد الأهداف تجريبية قبلي	**14**	**18.6429**	**2.87180**
الأدوار الاجتماعية تجريبية قبلي	**14**	**22.0000**	**2.57204**
الهوية ككل تجريبية قبلي	**14**	**88.0714**	**5.10602**

ب/ القياس البعدي:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**N**	2**Mean**	**Std. Deviation**
تقدير الذات تجريبية بعدي	**14**	**21.0000**	**2.60177**
الاستقلالية والتفرد تجريبية بعدي	**14**	**32.5714**	**2.87467**
تحديد الأهداف تجريبية بعدي	**14**	**21.8571**	**2.68492**
الأدوار الاجتماعية تجريبية بعدي	**14**	**26.5714**	**2.34404**
الهوية ككل تجريبية بعدي	**14**	**102.0000**	**8.33897**

جـ/ الفرق بين القياسين:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**Mean1**	**Mean2**	**Difference**
تقدير الذات	**18.86**	**21.00**	**-2.14**
الاستقلالية والتفرد	**28.57**	**32.57**	**-4.00**
تحديد الأهداف	**18.64**	**21.86**	**-3.21**
الأدوار الاجتماعية	**22.00**	**26.57**	**-4.57**
الهوية ككل	**88.07**	**102.00**	**-13.93**

المجموعة الضابطة:

أ/ القياس القبلي:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**N**	**Mean**	**Std. Deviation**
تقدير الذات ضابطة قبلي	**14**	**17.6429**	**1.59842**
الاستقلالية والتفرد ضابطة قبلي	**14**	**27.2857**	**3.62531**
تحديد الأهداف ضابطة قبلي	**14**	**19.2143**	**1.76193**
الأدوار الاجتماعية ضابطة قبلي	**14**	**23.4286**	**2.76557**
الهوية ككل ضابطة قبلي	**14**	**89.2857**	**3.19684**

ب/ القياس البعدي:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**N**	**Mean**	**Std. Deviation**
تقدير الذات ضابطة بعدي	**14**	**17.9286**	**2.16490**
الاستقلالية والتفرد ضابطة بعدي	**14**	**27.4286**	**2.53329**
تحديد الأهداف ضابطة بعدي	**14**	**18.8571**	**3.37085**
الأدوار الاجتماعية ضابطة بعدي	**14**	**23.5714**	**3.41297**
الهوية ككل ضابطة بعدي	**14**	**86.0714**	**6.12013**

جـ/ الفرق بين القياسين:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**Mean1**	**Mean2**	**Difference**
تقدير الذات	**17.64**	**17.93**	**-0.29**
الاستقلالية والتفرد	**27.29**	**27.43**	**-0.14**
تحديد الأهداف	**19.21**	**18.86**	**0.36**
الأدوار الاجتماعية	**23.43**	**23.57**	**-0.14**
الهوية ككل	**89.29**	**86.07**	**3.21**

الفرق بين المجموعتين:

أ/ القياس القبلي:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**Mean1**	**Mean2**	**Difference**
تقدير الذات	**17.64**	**17.93**	**-0.29**
الاستقلالية والتفرد	**27.29**	**27.43**	**-0.14**
تحديد الأهداف	**19.21**	**18.86**	**0.36**
الأدوار الاجتماعية	**23.43**	**23.57**	**-0.14**
الهوية ككل	**89.29**	**86.07**	**3.21**

ب/ القياس البعدي:

Descriptives

Descriptive Statistics			
الأبعاد	**Mean1**	**Mean2**	**Difference**
تقدير الذات	**21.00**	**17.93**	**3.07**
الاستقلالية والتفرد	**32.57**	**27.43**	**5.14**
تحديد الأهداف	**21.86**	**18.86**	**3.00**
الأدوار الاجتماعية	**26.57**	**23.57**	**3.00**
الهوية ككل	**102.00**	**86.07**	**15.93**

رابعا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

T-Test

Group Statistics					
المجموعتين في القياس القبلي		**N**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**
تقدير الذات	التجريبية	**14**	**18.8571**	**2.21384**	**0.59167**
	الضابطة	**14**	**17.6429**	**1.59842**	**0.42720**
الاستقلالية والتفرد	التجريبية	**14**	**28.5714**	**4.58617**	**1.22571**
	الضابطة	**14**	**27.2857**	**3.62531**	**0.96890**
تحديد الأهداف	التجريبية	**14**	**18.6429**	**2.87180**	**0.76752**
	الضابطة	**14**	**19.2143**	**1.76193**	**0.47090**
الأدوار الاجتماعية	التجريبية	**14**	**22.0000**	**2.57204**	**0.68741**
	الضابطة	**14**	**23.4286**	**2.76557**	**0.73913**
الهوية ككل	التجريبية	**14**	**88.0714**	**5.10602**	**1.36464**
	الضابطة	**14**	**89.2857**	**3.19684**	**0.85439**

Independent Samples Test								
المجموعتين في القياس القبلي		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
تقدير الذات	variances assumed	1.226	0.278	1.664	26	0.108	1.21429	0.72978
	variances not assumed			1.664	23.658	0.109	1.21429	0.72978
الاستقلالية والتفرد	variances assumed	0.490	0.490	0.823	26	0.418	1.28571	1.56241
	variances not assumed			0.823	24.684	0.418	1.28571	1.56241
تحديد الأهداف	variances assumed	1.152	0.293	-0.635	26	0.531	-0.57143	0.90046
	variances not assumed			-0.635	21.572	0.532	-0.57143	0.90046
الأدوار الاجتماعية	variances assumed	0.046	0.832	-1.415	26	0.169	-1.42857	1.00938
	variances not assumed			-1.415	25.864	0.169	-1.42857	1.00938
الهوية ككل	variances assumed	2.783	0.107	-0.754	26	0.458	-1.21429	1.61004
	variances not assumed			-0.754	21.834	0.459	-1.21429	1.61004

الفرضية الثانية:

T-Test

Paired Samples Statistics					
المجموعة الضابطة		**Mean**	**N**	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**
Pair 1	تقدير الذات قبلي	**17.6429**	**14**	**1.59842**	**0.42720**
	تقدير الذات بعدي	**17.9286**	**14**	**2.16490**	**0.57860**
Pair 2	الاستقلالية والتفرد قبلي	**27.2857**	**14**	**3.62531**	**0.96890**
	الاستقلالية والتفرد بعدي	**27.4286**	**14**	**2.53329**	**0.67705**
Pair 3	تحديد الأهداف قبلي	**19.2143**	**14**	**1.76193**	**0.47090**
	تحديد الأهداف بعدي	**18.8571**	**14**	**3.37085**	**0.90090**
Pair 4	الأدوار الاجتماعية قبلي	**23.4286**	**14**	**2.76557**	**0.73913**
	الأدوار الاجتماعية بعدي	**23.5714**	**14**	**3.41297**	**0.91215**
Pair 5	الهوية ككل قبلي	**89.2857**	**14**	**3.19684**	**0.85439**
	الهوية ككل بعدي	**86.0714**	**14**	**6.12013**	**1.63567**

Paired Samples Test							
		Paired Differences			**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
		Mean	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**			
Pair 1	تقدير الذات قبلي – تقدير الذات بعدي	**-0.28571**	**3.07417**	**0.82161**	**-0.348**	**13**	**0.734**
Pair 2	الاستقلالية والتفرد قبلي – الاستقلالية والتفرد بعدي	**-0.14286**	**4.70445**	**1.25732**	**-0.114**	**13**	**0.911**
Pair 3	تحديد الأهداف قبلي – تحديد الأهداف بعدي	**0.35714**	**3.77455**	**1.00879**	**0.354**	**13**	**0.729**
Pair 4	الأدوار الاجتماعية قبلي – الأدوار الاجتماعية بعدي	**-0.14286**	**4.20361**	**1.12346**	**-0.127**	**13**	**0.901**
Pair 5	الهوية ككل قبلي – الهوية ككل بعدي	**3.21429**	**7.43359**	**1.98671**	**1.618**	**13**	**0.130**

الفرضية الثالثة:

T-Test

Paired Samples Statistics					
المجموعة التجريبية		**Mean**	**N**	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**
Pair 1	تقدير الذات قبلي	**18.8571**	**14**	**2.21384**	**0.59167**
	تقدير الذات بعدي	**21.0000**	**14**	**2.60177**	**0.69535**
Pair 2	الاستقلالية والتفرد قبلي	**28.5714**	**14**	**4.58617**	**1.22571**
	الاستقلالية والتفرد بعدي	**32.5714**	**14**	**2.87467**	**0.76829**
Pair 3	تحديد الأهداف قبلي	**18.6429**	**14**	**2.87180**	**0.76752**
	تحديد الأهداف بعدي	**21.8571**	**14**	**2.68492**	**0.71757**
Pair 4	الأدوار الاجتماعية قبلي	**22.0000**	**14**	**2.57204**	**0.68741**
	الأدوار الاجتماعية بعدي	**26.5714**	**14**	**2.34404**	**0.62647**
Pair 5	الهوية ككل قبلي	**88.0714**	**14**	**5.10602**	**1.36464**
	الهوية ككل بعدي	**102.0000**	**14**	**8.33897**	**2.22868**

Paired Samples Test							
المجموعة التجريبية		**Paired Differences**			**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
		Mean	**Std. Deviation**	**Std. Error Mean**			
Pair 1	تقدير الذات قبلي – تقدير الذات بعدي	**-2.14286**	**3.54872**	**0.94844**	**-2.259**	**13**	**0.042**
Pair 2	الاستقلالية والتفرد قبلي – الاستقلالية والتفرد بعدي	**-4.00000**	**4.77171**	**1.27529**	**-3.137**	**13**	**0.008**
Pair 3	تحديد الأهداف قبلي – تحديد الأهداف بعدي	**-3.21429**	**3.33233**	**0.89060**	**-3.609**	**13**	**0.003**
Pair 4	الأدوار الاجتماعية قبلي – الأدوار الاجتماعية بعدي	**-4.57143**	**3.34467**	**0.89390**	**-5.114**	**13**	**0.000**
Pair 5	الهوية ككل قبلي – الهوية ككل بعدي	**-13.92857**	**9.77803**	**2.61329**	**-5.330**	**13**	**0.000**

الفرضية الرابعة:

T-Test

Group Statistics					
المجموعتين في القياس البعدي		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات	التجريبية	14	21.0000	2.60177	0.69535
	الضابطة	14	17.9286	2.16490	0.57860
الاستقلالية والتفرد	التجريبية	14	32.5714	2.87467	0.76829
	الضابطة	14	27.4286	2.53329	0.67705
تحديد الأهداف	التجريبية	14	21.8571	2.68492	0.71757
	الضابطة	14	18.8571	3.37085	0.90090
الأدوار الاجتماعية	التجريبية	14	26.5714	2.34404	0.62647
	الضابطة	14	23.5714	3.41297	0.91215
الهوية ككل	التجريبية	14	102.0000	8.33897	2.22868
	الضابطة	14	86.0714	6.12013	1.63567

Independent Samples Test								
المجموعتين في القياس البعدي		Levene's Test		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
تقدير الذات	variances assumed	0.667	0.422	3.395	26	0.002	3.07143	0.90459
	variances not assumed			3.395	25.168	0.002	3.07143	0.90459
الاستقلالية والتفرد	variances assumed	0.476	0.497	5.022	26	0.000	5.14286	1.02404
	variances not assumed			5.022	25.595	0.000	5.14286	1.02404
تحديد الأهداف	variances assumed	1.117	0.300	2.605	26	0.015	3.00000	1.15175
	variances not assumed			2.605	24.761	0.015	3.00000	1.15175
الأدوار الاجتماعية	variances assumed	1.183	0.287	2.711	26	0.012	3.00000	1.10657
	variances not assumed			2.711	23.032	0.012	3.00000	1.10657
الهوية ككل	variances assumed	2.322	0.140	5.762	26	0.000	15.92857	2.76450
	variances not assumed			5.762	23.855	0.000	15.92857	2.76450

الفرضية الرئيسية (حجم أثر البرنامج):

fect Size

variable		Mean		df			القرار
تقدير الذات	الفرضية الثانية	**18.8571**	**2.21384**	13	**-2.259**	0.281	حجم أثر كبير
		21.0000	**2.60177**				
	الفرضية الرابعة	**21.0000**	**2.60177**	26	**3.395**	0.307	حجم أثر كبير
		17.9286	**2.16490**				
الاستقلالية والتفرد	الفرضية الثانية	**28.5714**	**4.58617**	13	**-3.137**	0.430	حجم أثر كبير
		32.5714	**2.87467**				
	الفرضية الرابعة	**32.5714**	**2.87467**	26	**5.022**	0.492	حجم أثر كبير
		27.4286	**2.53329**				
تحديد الأهداف	الفرضية الثانية	**18.6429**	**2.87180**	13	**-3.609**	0.500	حجم أثر كبير
		21.8571	**2.68492**				
	الفرضية الرابعة	**21.8571**	**2.68492**	26	**2.605**	0.206	حجم أثر كبير
		18.8571	**3.37085**				
الأدوار الاجتماعية	الفرضية الثانية	**22.0000**	**2.57204**	13	**-5.114**	0.667	حجم أثر كبير
		26.5714	**2.34404**				
	الفرضية الرابعة	**26.5714**	**2.34404**	26	**2.711**	0.220	حجم أثر كبير
		23.5714	**3.41297**				
الهوية ككل	الفرضية الثانية	**88.0714**	**5.10602**	13	**-5.330**	0.686	حجم أثر كبير
		102.0000	**8.33897**				
	الفرضية الرابعة	**102.0000**	**8.33897**	26	**5.762**	0.560	حجم أثر كبير
		86.0714	**6.12013**				