المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية-قسم علم النفس

النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف

إعداد

الطالبة نجمه بنت عبدالله محمد الزهراني

إشراف

الدكتور حسين عبدالفتاح الغامدي

متطلب تكميلي مقدمة لقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى للحصول على الماجستير في التعلم

الفصل الثاني ١٤٢٦ هـ / ٢٠٠٥ م

بسم الله الرحمن الرحيم

النمو النفس– اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف

نجمه عبدالله محمد الزهراني

هدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النمو النفس اجتماعي بالتوافق الدراسي والتحصيل لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ظل بعض المتغيرات الديموجرافية والأكاديمية والتي شملت (الجنس، الصف، التخصص).

وللإجابة على تساؤلات البحث فقد طبقت الباحثة اختبار النمو النفس اجتماعي (المنيزل، ١٩٩٨) واختبار التوافق الدراسي (بلابل، ١٤٠٦ هـ) إضافة إلى درجات التحصيل علي عينة عشوائية من ١٥٠ طالبا و١٥٠ طالبة في المرحلة الثانوية من مدارس الطائف. وبتحليل البيانات انتهى البحث إلى النتائج التالية:

١. هناك علاقة دالة إحصائية مراحل نمو الأنا كما أفترضها أريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل ألدارسي.

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة بين الجنسين من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي.

٣. بالنسبة للفروق بين الجنسين من تخصصات ومستويات تعليمية مختلفة. في متوسط درجات التوافق فقد تبين وجود فروق أساسية بين الجنسين لصالح الذكور وأيضا بين التخصصات العلمية وذلك لصالح التخصص العام والتخصص العلمي مقارنة بالشرعي. ولم يكن للمستوى الدراسي أي اثر، وقد تبين وجود تفاعل بين الجنس وكل من التخصص العلمي والمستوى الدراسي، وأيضا بين التخصص والمستوى ألدارسي. وبالنسبة للتخصص فقد تبين أن الطلاب والطالبات من التخصص الشرعي هم اقل توافقا دراسيا، في حين تبين أن الأول دراسيا كان الأفضل توافقا.

٤. وبالنسبة للفروق بين الجنسين من تخصصات ومستويات تعليمية مختلفة في متوسط درجات التحصيل تبين وجود فروق أساسية بين الجنسين لصالح الإناث، وأيضا بين التخصصات العلمية وذلك لصالح التخصص العلمي مقارنة بالعام والشرعي. وأيضا بين الطلاب والطالبات من مستويات دراسية مختلفة لصالح الصف الثالث، وقد تبين وجود تفاعل بين الجنس وكل من التخصص العلمي والمستوى الدراسي، في حين لم يكن هناك اثر دال للتفاعل بين المتغيرات الثلاثة.

وعلى أساس ما سبق فانه يمكن القول بوجود علاقة تبادلية بين متغير النمو النفس اجتماعي، والتوافق الدراسي، والتحصيل الدراسي. إلا أن هذه العلاقة يمكن أن تتأثر بالجنس والتخصص والمستوى ألدارسي. وعليه فان الباحثة توصي بالاهتمام بتحقيق أعلى درجات النمو النفس اجتماعي للطلاب والطالبات، كما توصي بتوفير متطلبات التوافق المدرسي وتدعمه بكل الوسائل لتحقيق أفضل درجات الانجاز ألدارسي، والذي سيؤثر بدوره على مستوى النمو والتوافق. كما توصي بالمزيد من الدراسات الميدانية في المجال.

Psychosocial Development according to Erikson's Theory and its relationship to School Adjustment and Academic achievement among a sample of high school students in Tyfe City

Najmah A. M. AL-Zaharani

The main aim of the study was to explore the relationship between psychosocial development , school adjustment, and academic achievement among random samples of male and female high school students in Tyfe city.

.To achieve this goal. The Identity Formation Scale (Almonaizel, 1998), and the School Adjustment Scale (Blabil, 1406) were applied to 150 female students, and to 150 male students. Also, their scores on the mid-term test in 1924 were used as an indicator of their academic achievement.

1. In general, the appropriate statistical analysis proved the following results: significant correlations between the psychosocial development , school adjustment, and academic achievement.
2. No significant differences were found between males and females from different majors and different levels in the mean scores of psychosocial development.
3. significant differences were found between males and females from different majors in the mean scores of school adjustment. Main Differences were in favor of males, and scientific major. No differences between students according to their Level of education. The interaction between the three variables, and between the major and the level of education were significant.
4. significant differences were found between males and females from different majors and different levels in the mean scores of academic achievement. Main Differences were found in favor of females, scientific major, and the third level.
5. The interaction between the three variables was non-significant, but the interaction between sex and major, and also sex and level of education ware significant.

Accordingly, the researcher believes that parents as well as educators must pay more attentions to the students' psychosocial development, and provide healthy environments in schools that help students to achieve better development, adjustment, and academic achievement.

شكر وتقدير

الحمد لله القائل في محكم كتابه (لئن شكرتم لأزيدنكم)، والصلاة والسلام على رسول الله القائل: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" .

بداية اشكر الله عز وجل الذي ساعدني على إتمام دراستي وتحمل المصاعب في سبيل ذلك، وتفضل على بإتمام هذا العمل.... وبعد،

شكراً وتقديراً وعرفاناً بالجميل لسعادة الدكتور حسين عبد الفتاح الغامدي على ما بذله ويبذله من سعة صدره، ورحابة خاطرة، وكريم طبعه، إرشاداً وتوجيهاً وتسديداً لأفكاري بدءاً بتدريسي في السنة المنهجية وانتهاءً بإتمام رسالتي على يديه أشرافاً، فقد كان أباً رحيماً وإنساناً كريماً ذلل لنا العقبات وسهل لنا الطرق، وأفادنا بعلمه.

كما يسعدني التوجه بالشكر لكل من سعادة الأستاذ الدكتور زايد بن عجير الحارثي و سعادة الدكتورة ليلى عبد الله المزروع لتفضلهما بقبول مناقشة هذا العمل، ولا شك في أن ملاحظاتهما ستكون إثراء لهذا العمل.

إلى تلك القلوب الطيبة إخواني (سعيد و أحمد و محمد) وجميع أفراد عائلتي الكريمة، أنثر بين أيديهم كلمات شكرٍ علّها توفي لكل منهم حقه على ما بذلوه لي من تذليل للصعاب، وإزالة للعقبات، ورفع للمعنويات في طريق دراستي.

إلى رموز المودة والوفاء من حولي، إلى جميع صديقاتي أعذب همسات الشكر و العرفان على صدق الأخوة وكرم العطاء.

إلى جميع دعائم التعليم في بلادنا، والقائمين عليه في جامعتنا، أفضل عبارات الشكر والتقدير على جهودهم في تيسير المهمات للطلبة باختلاف تخصصاتهم.

الباحثة

الإهداء

إلى أمي و أبي

إلى من كانا سبباً في وجودي.... ففرحا بمقدمي.... وسهرا لأجلي....

وتكبدا المشاق لراحتي.... وأضاءا طريق سعادتي.... إلى منبعي الحب

والعطاء، والدفء والحنان.... إلى أمي وأبي.... أهدي لكما جهد المقل

علّ ذلك يكون أقل القليل من الحق الذي عليّ.... ولسان حالي يقول:

"وقل ربِّ ارحمهما كما ربياني صغيراً".

نجمه

قائمة المحتويات

- ملخص البحث..... ب
- ملخص البحث (أنجليزي)..... ج
- شكر ..... د
- إهداء ..... هـ
- قائمة المحتويات..... و
- قائمة االجداول والاشكال ..... ح

الفصل الأول: المدخل إلى البحث:

- مقدمة: ٢
- مشكلة وتساؤلات البحث: ٤
- مصطلحات البحث الإجرائية: ٥
- أهمية وأهداف البحث: ٦
- حدود البحث: ٨

الفصل الثاني: أدبيات البحث

الجزء الأول: الإطار النظري ١٠

- أولاً: نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي: ١٠
- ثانيا: النمو النفس اجتماعي في مرحلة المراهقة ٣٤
- ثالثا: التوافق: ٤٦
- رابعا: التحصيل الدراسي: ٥٣

الجزء الثاني: الدراسات السابقة..... ٥٨

- اولا: دراسات تناولت بعض جوانب الهوية: ٥٨
- ثانيا: دراسات تناولت التوافق الدراسي والتحصيل: ٦٧
- تعقيب على الدراسات السابقة: ٦٩
- فرضيات البحث: ٧٠

الفصل الثالث: منهج وإجراءات البحث:

- منهج البحث: ٧٢
- مجتمع وعينة البحث: ٧٢
- أدوات البحث: ٧٣
- التحليل الإحصائي: ٨٣

الفصل الرابع: نتائج البحث وتوصياته:

- نتئج البحث: ٨٥
- خاتمة البحث: ١٠٢
- توصيات البحث: ١٠٧

مراجع البحث:

- قائمة المراجع العربية..... ١١١
- قائمة المراجع الغربية..... ١١٧

ملاحق البحث:

- ملحق (١). مقياس الهوية الذاتية لراسموسن. ١٢٠
- ملحق (٢): مقياس التوافق الدراسي ١٢٤
- ملحق (٣): مقياس التوافق الدراسي المعدل لمخاطبة الإناث..... ١٢٨

قائمة الجداول والأشكال

- جدول معلوماتي (١): نموذج أريكسون لمراحل النمو النفس اجتماعي ٣٣
- جدول معلوماتي (٢): نموذج مارشا لرتب هوية الانا ٤٥
- جدول معلوماتي (٣): عينة البحث ٧٣
- جدول معلوماتي (٣): معاملات الارتباط الداخلية لاختبار التوافق ٨٢
- جدول إحصائي (١): معامل ارتباط بيرسون بين درجات النمو النفس اجتماعي والتوافق الدراسي..... ٨٥
- جدول إحصائي (٢): معامل ارتباط بيرسون بين درجات النمو النفس اجتماعي والتحصيل الدراسي ٨٦
- جدول إحصائي (٣): معامل ارتباط بيرسون بين درجات التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي..... ٨٨
- جدول إحصائي (٤):الاحصاء الوصفي لدرجات الذكور والاناث من تخصصات ومستويات مختلفة في النمو النفس اجتماعي..... ٨٩
- جدول إحصائي (٥): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب الفروق بين متوسط درجات الذكور والاناث من تخصصات ومستويات مختلفة في درجات النمو النفس=اجتماعي ٩٠
- جدول إحصائي (٦):الاحصاء الوصفي لدرجات الذكور والاناث من تخصصات ومستويات مختلفة في التوافق الدراسي..... ٩٢
- جدول إحصائي (٧): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لحساب الفروق بين متوسط درجات الذكور والاناث من تخصصات ومستويات مختلفة في درجات التوافق الدراسي..... ٩٣

- جدول إحصائي (٨): جدول المقارنة البعدية لحساب الفروق الثنائية تبعا للتخصص الدراسي في متغير التوافق الدراسي ٩٣
- جدول إحصائي (٩): جدول المقارنة البعدية لحساب الفروق الثنائية تبعا للمستوى الدراسي الدراسي في متغير التوافق الدراسي ٩٣
- جدول إحصائي (١٠):الإحصاء الوصفي لدرجات الذكور والاناث من تخصصات ومستويات مختلفة في التحصيل الدراسي..... ٩٧
- جدول إحصائي (١١): تحليل التباين ثناي الاتجاه لحساب الفروق بين متوسط درجات الذكور والاناث من تخصصات ومستويات مختلفة في درجات التحصيل الدراسي ٩٨
- جدول إحصائي (١٢): جدول المقارنة البعدية لحساب الفروق الثنائية تبعا للتخصص الدراسي في متغير التحصيل الدراسي ٩٨
- جدول إحصائي (١٣): جدول المقارنة البعدية لحساب الفروق الثنائية تبعا للمستوى الدراسي في متغير التحصيل الدراسي ٩٨
- شكل توضيحي (١): العلاقة بين النمو النفس اجتماعي والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي.....١٠٢

الفصل الأول

المدخل إلى البحث

مقـــدمة

يقول الله عز وجل في محكم كتابه { اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفاً وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَآءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ } (سورة الروم، آية: ٥٤).

منحنى قوة بين ضعفين، ووسطاً بين طرفين، ويعد الصبا بكل ما فيه من نمو في الطفولة والمراهقة طرف الضعف الأول، ضعف التحول إلى القوة (الرشد)، أما الشيخوخة Ageing بكل ما فيها من تدهور فهي مرحلة الضعف الثاني، ضعف التحول عن القوة، وبينهما قوة الرشد Adulthood (أبو حطب وصادق، ١٩٩٩: ١٨). هذا الوصف القرآني يعطينا تصوراً كاملاً لمراحل النمو الإنساني بكل جوانبه النفسية والعقلية والجسمية، ويدل دلالة واضحة على الاهتمام الكبير بحياة الإنسان

وقد اهتم علماء النفس على اختلاف مشاربهم بالنمو الإنساني، حيث حظيت جوانب النمو المختلفة بكثير من الاهتمام. ومن أولئك الذين كان لهم بصمة في ذلك الجانب العالم النفسي أريكسون Erikson (1963) في كتابه " الطفولة والمجتمع Child in The Society " الذي يؤكد فيه على نمو الأنا وفق خط مرحلي تطوري يخضع لمبدأ التطور Epigenetic Principle ويستمر مدى الحياة. وهو بهذا يعطي أهمية متوازنة للاستعدادات البيولوجية وأيضا للمتطلبات الاجتماعية وما تفضيان إليه من تغير في البناء النفسي.، حيث يؤدي في كل مرحلة إلى ظهور أزمة لنمو الأنا Ego Crisis تحل إيجابا أو سلبا تبعا لسلامة تلك المتغيرات، وذلك من خلال ثماني

مراحل متتالية.. وإذا توالت المراحل بحلول نفسية اجتماعية ايجابية فإنها تؤدي إلى تحقيق الفرد نمواً سليماً مما يجعله متوافقاً ذاتياً واجتماعياً و ينعكس كل هذا على علاقاته بنفسه والمجتمع، ويدفعه إلى الإنجاز في سلّمه التعليمي، فكلما كان الشخص متوافقاً نفسياً واجتماعياً كلما كان متوافقاً دراسياً، والفرد المتوافق دراسياً سيكون أكثر قدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي.

ويفترض أريكسون (هنري، و.ماير، ١٩٩٢: ٣٣) أن المراهقة الممتدة، التي توجد في معظم بلاد العالم الغربي تخلق فجوة كبيرة بين النضج النفسي الجسدي، والنضج النفسي الاجتماعي، وتؤثر على نمو الشخصية بطريقة تشبه السنوات التشكيلية في الطفولة المبكرة وإن التمتع بفترة طفولة طويلة ظاهرة إنسانية، وهي من معالم المدنية. " إن فترة الطفولة الطويلة تكسب الإنسان مهارة فنية وعقلية، ولكنها أيضاً تترك فيه رواسب من عدم النضج العاطفي طيلة حياته ".

وكنتيجة لهذه الأهمية للنمو النفس اجتماعي فقد أنجزت العديد من الدراسات في العالم الغربي والتي تناولته أو تناولت مرحلة منه بالدراسة في علاقتها بالعديد من المتغيرات الشخصية والسلوكية Adams,. et al., 984; Marcia, 1988; Streitmatter, 1989; Waterman and Waterman, 1972 ect.). وعلى النقيض من ذلك تناولت قلة من الدراسات العربية جانب من جوانب النمو النفس الاجتماعي وفق نموذج أريكسون ممثلا في تشكل الهوية خلال المراهقة في علاقته بعدد محدود من المتغيرات (الغامدي، ٢٠٠١أ، الغامدي، ٢٠٠١ب، الغامدي، تحت الطبع؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨ ب: ٢٧٥؛ عبد المعطي، ١٩٩١، ١٩٩٣؛ محمد، ١٩٩١)، وحيث لم يتوفر للباحثة أي دراسة في مجال النمو النفس اجتماعي كنموذج تطوري في علاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي، فان البحث الحالي تحاول الكشف عن طبيعة تلك العلاقة وفروقها في مرحلة من أهم وأخطر المراحل النفس اجتماعية في حياة الإنسان وهي مرحلة المراهقة والتي تعتبر بمثابة حجر الأساس للنمو

الإنساني السليم فيما يتعلق بالمراحل اللاحقة لها، بل ويمثل قمة سلّم النمو للأنا في الحل الإيجابي للأزمات النفسية الاجتماعية.

مشكلة وتساؤلات البحث:

بالرغم من بدء اهتمام الباحثين العرب بدراسة النمو النفس اجتماعي، واهتمام آخرين بدراسة التوافق و التحصيل الدراسي والعوامل المرتبطة بهما كالذكاء، النمو المعرفي، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، وغيرها، فإن هناك قصوراً كبيراً في دراسة العلاقة بين النمو النفسي اجتماعي (نمو الأنا) وهذين المتغيرين، وكنتيجة للافتراض النظري ودعم بعض الدراسات الغربية للعلاقة بين هذه المتغيرات من جانب، وللقصور فيها على المستويين العربي والمحلي فقد وقع اختيار الباحثة على هذا الموضوع والذي يمكن إجماله في التساؤل التالي: "ما علاقة النمو النفسي اجتماعي كما افترضه أريكسون بكل من التوافق الدراسي والتحصيل لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟ وما أثر متغير ي الجنس والتخصص المستوى الدراسي في نمو هذه الجوانب.؟". ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات المحددة التالية:

١. هل هناك علاقة بين النمو النفس اجتماعي كما افترضها أريكسون والتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟

٢. هل هناك علاقة بين النمو النفس اجتماعي كما افترضها أريكسون والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟

٣. هل هناك علاقة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف؟

٤. هل هناك فروق بين الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في التوافق المدرسي؟

٥. هل هناك فروق بين الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في التحصيل الدراسي؟

٦. هل هناك فروق بين الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في النمو النفس اجتماعي؟

مصطلحات البحث الإجرائية:

١. **النمو النفسي اجتماعي** Psychosocial Developmental: يعرف النمو من وجهة نظر أريكسون على انه "عملية تطورية تعتمد على أحداث ذات تتابع ثابت في المجال البيولوجي والنفسي والاجتماعي، وهو يتضمن عملية علاجية تلقائية لشفاء الآثار الناجمة عن الأزمات الطبيعية والعرضية الكامنة في النمو" (هنري و. ماير، ١٩٩٢: ٣٣). ويحدد البحث الحالي درجة النمو النفس اجتماعي إجرائياً على أنها الدرجة المتحصلة في النمو النفس اجتماعي بأبعاده المختلفة وفق مقياس راسموسن Rasmusen (المنيزل، ١٩٩٨).

٢. **المستوى الدراسي** Academic Level: يتحدد المستوى الدراسي في هذه الدراسة بالسنة الدراسية، وتشمل السنة الاولى، والسنة الثانية، والسنة الثالثة بالمرحلة الثانوية.

٣. **التخصص الدراسي** Academic Major: ويقصد به مجال دراسة الطالب أو الطالبة في المدرسة (علمي أو شرعي).

٤. **التوافق الدراسي** Academic Adjustment: يمكن تعريف التوافق الدراسي على انه "المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى والتي تسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي. وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق" (الشربيني و بلفقيه، ١٩٩٨: ٧). وكذا الرغبة في توثيق العلاقات البينشخصية والاستمتاع بها. (الأسمري، ١٤١٨هـ). ويحدد البحث الحالي التوافق الدراسي إجرائياً بما يحصل عليه الطالب أو الطالبة من الدرجات من جراء إجاباته على مقياس التوافق الدراسي المستخدم في هذا البحث والتي تعبر عن مدى الرضا عن العلاقة الاجتماعية والعوامل النفسية وأساليب المعاملة داخل إطار المدرسة.

٥. **التحصيل الدراسي** Academic Achievement: يعرف علام (١٤٢٠هـ: ٣٠٦) التحصيل الدراسي بأنه "ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين"، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية. كما يعرفه أحمد والمراغي (٢٠٠٠) بأنه "الانجاز ألتحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي"، و يحدد البحث الحالي التحصيل الدراسي بان الدرجة المتحصل إليها في اختبار النصف الأول للعام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ.

أهمية وأهداف البحث:

تعتبر مراحل النمو النفس اجتماعي من الجوانب ذات الأهمية في حياة الإنسان نظراً لما للتراكمات التطورية من أثر واضح في شخصية الفرد والتي قد تجعل منه فرداً سليماً نفسياً لتجاوزه

أزمات النمو مما يكون له بالغ الأثر في توافقه النفسي والاجتماعي وبالتالي توافقه الدراسي والذي سيعطيه دفعة قوية للإنجاز الدراسي. وبالرغم من أهمية هذا الموضوع فإن الدراسات في هذه المجال في العالم العربي ما زالت محدودة او معدومة على حد علم الباحثة، مما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث، وذلك باستخدام مقياس الهوية الذاتية لراسموسن ومقياس التوافق الدراسي لهنري بورو، بهدف الكشف عن طبيعة تلك العلاقة القائمة بين تلك المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. ولارتباط أهمية البحث بأهدافها فإنه يمكن توضيح أهمية البحث فيما يلي:

١. **من الناحية النظرية:** تعتبر هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تناولت أزمات النمو النفس اجتماعي وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي، لذلك فإنه من المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة تلك العلاقة وما تشمله من فروق في مجتمع له خصوصيته مثل المجتمع السعودي بوجه خاص والمجتمع العربي بوجه عام.

٢. **من الناحية التطبيقية:** من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة رجال التربية والتعليم في مختلف المجالات التربوية والإرشادية، وذلك بما تقدمه من نتائج قد تساعد في فهم ومعرفة تأثير أزمات النمو في توافق الفرد دراسياً.

وبالتالي معرفة معوقات التوافق لدى الطالب أو الطالبة وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي لديهما. ومن هذا المنطلق فإن المعلم سيكون على دراية واسعة بما يعانيه الطالب وبالتالي مساعدته في تخطي بعض العقبات التي تحول دون توافقه وعطائه الدراسي.

حدود البحث:

تتحدد الدراسة الحالية بدراسة مراحل نمو الأنا وفقاً لنظرية أريكسون، وذلك تبعاً لمتغيري التوافق والتحصيل الدراسيين وباستخدام مقاييس الهوية الذاتية لراسموسن (المنيزل، ١٩٩٨)، ومقياس التوافق الدراسي لهنري بورو والمقنن على البيئة السعودية بواسطة (بلابل، ١٤٠٦هـ)، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وذلك خلال العام الدراسي ١٤٢٥هـ، الفصل الثاني، ومن هنا ترتبط صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميمها بمتغيراتها السالفة الذكر، والاستخدام لنتائج هذه الدراسة خارج إطار متغيراتها ينبغي أن يكون بحرص شديد.

الفصل الثاني

أدبيـــات البـحث

الإطار النظري والدراســات الســابقة

الجزء الأول: الإطار النظري

أولاً: نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي:

(١) الخلفية التحليلية لفكر أريكسون:

أعتمد أريكسون Erikson (1963, 1968) في بناء نظريته على الفكر الفرويدي، وبالرغم من اعتقاده بان جهوده تمثل امتداد لفكر فرويد، فأنه في حقيقة الأمر تطوير جذري لهذا الفكر، وبمراجعة تاريخ التحليل النفسي يجد الباحث أن أريكسون لم يتأثر بفكر فرويد فحسب، بل و أيضا بفكر بعض رواد التحليل النفسي الجدد ممن عرفوا برواد سيكولوجية الأنا ومنهم بفكر انّا فرويد وكوت و وايت و هارتمان والذين رسموا بدايات التغير نحو سيكولوجية الأنا المؤكدة لفاعلية الأنا وبدرجة اكبر مما قال بها فرويد.

وبمراجعة التسلسل التاريخي للفكر التحليلي يجد المراجع أن أريكسون قد أبقى على الكثير من المسلمات التحليلية الكلاسيكية والتي أدخلها في نموذجه للنمو بشكل أكثر منطقية. وتمثل أهمية خبرات الطفولة بما في ذلك المركبات الأوديبية كواحدة من المسلمات الفرويدية التي أبقى عليها أريكسون، كما أبقى على فكرة أبنية الشخصية والمتمثلة في الهو والانا و الأنا العليا، وأيضا على فكرة العلاقة الديناميكية بين هذه الأبنية وخاصة الصراع، كما أبقى على فكرة تداخل الأبنية مع مستويات الوعي المتمثلة في الشعور وشبه الشعور واللاشعور، إضافة إلى أهمية الخبرات اللاشعورية المحولة من الشعور بأثر فاعليات ميكانزمات الأنا المختلفة. (عبدالرحمن، ١٩٩٨ أ: ٢٧٩ – ٢٨٠).

إلا انه ومع كل ما سبق، فانه كغيره من التحليلين الجدد قد اخذ على فرويد تركيزه على الحتميات البيولوجية وتحديدا الجنس والعدوان كمحددات وحيدة للسلوك، وما تبع ذلك من تركيز على الجانب الغريزي، أو ما عرف بسيكولوجيه الهو، إذ انه انفتح على فكر رواد سيكولوجية الأنا ممن سبقوه وعاصروه والذين كانت معهم بداية سيكولوجية الأنا، المؤكدة على فاعلية الأنا من جانب وأهمية العوامل الاجتماعية في تكوينها من جانب آخر. ولعل تتلمذ أريكسون على يد انّا فرويد التي عملت في علاج الأطفال كان واحدا من أهم من العوامل المشكلة لفكره، وقد بينت من دراستها أهمية اللعب في نمو الأنا والذي يتخذ مسارات مختلفة، كما تأثر بكل من وايت، وكوت، وهارتمان، الذين أكدوا جميعا فاعلية الأنا بدرجة أكثر مما قال بها فرويد. وقد أثمر ذلك عن ظهور نظريته النفس اجتماعية في نمو الأنا والتي قامت على أساس مبدأ تطوري Epistemology Principle مؤكدا فيها فاعلية الأنا وسعيه للتكيف من جانب، وتأثره بعدد من العوامل البيولوجية والاجتماعية والشخصية من جانب آخر. ومن خلال دراسته على عينات من أعمار مختلفة توصل أريكسون إلى تحديد ثمان مراحل لنمو فاعلية الأنا، سميت بمراحل النمو النفس اجتماعي، وذلك في محاولة منه لتأكيد أهمية هذين الجانبين في مقابل الحتمية البيولوجية التي قال بها فرويد (الغامدي، تحت الطبع، تحت الإعداد؛ Erikson, 1963, 1968). وفي هذا الجانب يشير عبدالرحمن (١٩٩٨ أ: ٢٨٠) إلى أن قيم وأخلاقيات المجتمع والتي لا تفسر جميعها على أنها قيود تعسفية بل كقواعد محافظة على نزاهة وطهارة الهو. والسبب في تلك النظرة السالبة لها كقيود، أو النظرة الإيجابية كتنظيمات تصحح مسار الهو، يكمن في الطريقة والأسلوب المتبع في تنمية تلك الأخلاقيات حيث تمثل الركيزة التي يستمد منها الفرد شعوره الإيجابي أو السلبي تجاه البيئة المادية والاجتماعية، أي أن دائرة الشقاق بين الأنا والأنا الأعلى ستزداد توسعاً أو ضيقاً مما سينتج عنه صراعاً نفسياً داخلياً يعيشه الفرد، أو توافقاً خالياً من الصراعات.

(٢) سيكولوجية نمو الذات:

تقوم نظرية أريكسون (الغامدي، تحت الطبع، تحت الإعداد؛ Erikson, 1963, 1968) على أن الشخصية وتحديدا نمو الأنا تقوم على تطبيقه لمبدأ التطور، حيث يقوم على أساس أن التغير والنمو محاولة للتكيف كنتاج للتفاعل بين العوامل المختلفة البايلوجية والاجتماعية والشخصية.

ويشير عبدالرحمن (١٩٩٨ أ: ٢٧٢) إلى أن تأثر أريكسون بفكر فرويد ينعكس في تأكيده على أهمية العوامل البيولوجية ومنها الجنس والعدوان التي افترضها فرويد، وهو بذلك يؤكد موالاته للفرويدية لتضمينه الطاقة النفسية (اللبيدو) في البناء النفسي لنظريته، ورغم ذلك فقد انتقد فرويد في اهتمامه الزائد بالهو وذلك على حساب الأنا والذي يرى انه أكثر فاعلية مما قال به فرويد (عبدالرحمن، ١٩٩٨ أ: ٢٧٢). إلا أن أريكسون لم يتجاهل العوامل البيئية والاجتماعية والخبرات التي يكتسبها الفرد بحيث تكون أحد المكونات الأساسية للشخصية عنده، فالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد لا بد له من ترك بصمات تؤثر بشكل فعال في نمو الأنا. وهذا النمو يعتبر أيضاً مكوناً وعاملاً ثالثاً من مكونات الشخصية، فقد لخصه أريكسون في المراحل النفس اجتماعية التي يمر بها الفرد خلال حياته، بحيث تشكل كل مرحلة منها قوة تدفع الأنا للأمام (أنجلر، ١٩٩٠: ١٨٧). كما يشير جابر (١٩٨٦: ١٦٥) إلى أن ذلك التأثر حوّل التحليل النفسي من سيكولوجية الهو إلى سيكولوجية الأنا في اهتماماته النظرية بنمو الذات. فقد اعتبر الأنا بنية مستقلة قادرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات نظراً لفاعليتها المستمرة مدى الحياة وتمتعها بوظائف تكيفية، بل إنها الجزء العاقل الذي يحافظ على التماسك للخبرات الشعورية فدورها الإيجابي يعطيها حق الاحتفاظ بأداء أكثر فعالية بدلاً من ذلك الدور المحصور في تجنب القلق، ويكون بذلك قد ابتعد بها عن الفكر الفرويدي الذي يرى أن الأنا تنشأ لتجنب الصراع القائم بين كل من الهو ومطالب البيئة الاجتماعية التي

يعيشها الفرد. وهذه القدرة التي يحظى بها الإنسان تجعله يتخطى مزالق الحياة النفسية الاجتماعية التي قد تواجهه في حياته، بل إنه يرى أن كل مشكلة يتعرض لها الفرد في حياته تعتبر بمثابة نمواً وقوة في نفس الوقت إذا استطاع الإنسان معالجتها بالشكل الذي ينبغي مما سيساعده ذلك في حل مشكلاته اللاحقة فيما بعد (جابر، ١٩٨٦: ١٦٥).

وبالنظر إلى مراحل النمو كما يفترضها أريكسون، نجد أنها تعبر عن تطور في الأنا حيث تمنحه في الظروف المثالية قوى جديدة للتكيف. ويصل نمو الأنا مع بلوغ مرحلة المراهقة درجة من التقدم حيث يصبح الفرد مستعداً لبناء هويته (أنجلر، ١٩٩٨: ١٨٧). أي أنه يركز على قوى الفرد التوافقية، وهي تلك العمليات الاجتماعية التكيفية للفرد بحيث تكون موجهاً ودافعاً لنمو وتطور الهوية في مرحلة المراهقة مع عدم إهماله للأسس البيولوجية والجنسية الدافعية والتزامه بالبناء الفرويدي للشخصية (الهو، الأنا، الأنا الأعلى). أي أنه حافظ ولكن بشكل غير مطلق على أساسيات الفرويدية في النمو الإنساني. في حين اكتفى فرويد بدراسة مرحلة الطفولة المبكرة وأكد على أثر الصدمة المبكرة على حياة الراشد. غير أن الوضع النفسي التاريخي يؤكد لنا أهمية جميع مراحل نمو الفرد بدءاً بسني المهد وحتى الشيخوخة. أضف إلى ذلك ثقافات المجتمع والطبيعة المتغيرة والنسق القيمي التي تؤثر تأثيراً كبيراً في نمو الأنا (جابر، ١٩٨٦: ١٦٦).

(٣) مراحل النمو النفس اجتماعي (نمو الأنا) لدى أريكسون:

يشير مصطلح النمو بصفة عامة إلى ذلك التغير في الكم والكيف جميعهما في كل جوانب الإنسان، أي أنه يشمل التكوين الداخلي والخارجي والنمو الوظيفي للأعضاء الجسمية والنفسية والعقلية. فكل التغيرات التطورية التي تسير وتمضي قدماً نحو اكتمال النضج لتشكل في النهاية كتلة واحدة تسمى الإنسان، لا تحدث فجأة بل بشكل تدريجي، ومستمر. بمعنى أن النمو كما يراه

فالون هو مجموعة المراحل التي يمر بها الإنسان خلال دورة حياته، وهذه المراحل ليست منفصلة بل هي سلسلة من التتابعات التطورية والنمائية المتداخلة والمستمرة بشكل يجعل كل مرحلة من المراحل امتدادا وتمهيدا للتي قبلها (العزة، ٢٠٠٢: ٣٥).

وفي مجال نمو الأنا وفقا لنظرية أريكسون، فان نمو الأنا يتضمن تغيرا كيفيا ينتج من تفاعل العوامل البيولوجية والاجتماعية والتركيب النفسي وفقا لمبدأ تطوري، يثمر عن ظهور أزمات للنمو في كل مرحلة تتناسب ودرجة النضج البايلوجي والمتطلبات الاجتماعية للمرحلة والبناء النفسي المنجز. وتحل إيجابا أو سلبا وفقا لسلامة المتغيرات السابقة. وفي هذا الإطار يحدد أريكسون ثمان مراحل نمو يمر بها الإنسان تمثل نمط تطوري للذات، هذه المراحل تغطي النمو النفس اجتماعي للإنسان بدءاً بميلاده وانتهاءً بشيخوخته، وهذا النمو التطوري للذات يمثل نمواً متعاقباً بحيث لا تنفصل مرحلة عن الأخرى، فكل مرحلة تعتمد على سابقتها وتمثل بعداً جديداً يؤثر في المرحلة اللاحقة، بمعنى وجود تراكمات تطورية لنمو الذات. وهذه المراحل يسميها أريكسون بأزمات النمو، وكل مرحلة تعتبر نقطة تحول تدريجي في القدرات والمهارات والفكر والمشاعر والعلاقات الاجتماعية. بمعنى أن كل هذه الأمور تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في نمو وتطور الشخصية، أي أن القوانين الداخلية من استعدادات وعوامل بيولوجية تعتبر من أهم المتغيرات المؤثرة في عملية النمو. بالإضافة إلى التأثير الثقافي والبيئي الذي يعيشه الفرد، فالمجتمع والثقافة من المتغيرات المؤثرة أيضاً في نمو الإنسان. إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً بين الثقافات في حل أزمات النمو، فالبلوغ مثلاً ليس بنفس الدرجة في كل الثقافات وعند كل الأفراد، فالفروق الفردية تحتل مكاناً مؤثراً مما يميز إنسان عن آخر (Erikson, 1963, 1968؛ جابر، ١٩٨٦م، ١٦٧، عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٣).

وقبل الخوض في مراحل النمو هذه لابد أن ننوه أن هناك ثلاث افتراضات ذكرها أريكسون من تجربته في الحياة وهي " أن المرء يمر بمراحل نفس اجتماعية تؤثر في تطوره الذاتي ونظرته إلى المجتمع إلى جانب المراحل الجنسية التي ذكرها فرويد، وأن تطور الشخصية لا يقف عند سن المراهقة بل يستمر خلال دورة الحياة كلها، وأخيرا أن لكل مرحلة جانبها الإيجابي والسلبي" (محمود، ١٣٧٩: ١٢٧).

ومما ينبغي ذكره أن أزمات النمو التي ذكرها أريكسون لا تعبر عن كونها مشكلة مستحيلة الحل أو مصاعب وعراقيل في طريق الإنسان، بل هي نقطة عبور للمرحلة التي تليها، فكل شخص يواجه فيها صراعاته حتى يستطيع التقدم نحو الأمام، فالتغير في عوامل الفرد الداخلية والعوامل الخارجية التي تؤثر عليه تشكل بعداً جديداً بجدر بالإنسان تخطيه حتى يصل للنمو السليم، وأما الإخفاق والفشل في تجاوز وحل الأزمة يعتبر مكوناً سلبياً للأنا (عدم ثقة، خجل، شك..). فالعوامل الإيجابية للأنا تتمثل في حل أزمات النمو مما يعني إعطاء الفرد دفعة قوية للنمو السليم، أما العوامل السلبية الناتجة من عدم حل الأزمات أو حلها بشكل غير مرضي يشكل للإنسان مشكلة أخرى مترتبة على سابقتها ومؤثرة في لاحقتها (Erikson, 1963, 1968؛ جابر، ١٩٨٦: ١٦٧، جابر، ١٩٨٢: ٤٩). وهذه المراحل كما يلي:

١. **الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة Trust Versus Mistrust:**

تقابل المرحلة الأولى من مراحل النمو النفس اجتماعي (نمو الأنا) وفقا لنموذج أريكسون العام الأول من الحياة وتقابل المرحلة الفمية في نموذج فرويد للنمو النفس- جنسي. وتتمثل في خبرة الطفل لازمة الثقة مقابل عدم الثقة.(Erikson, 1963, 1968). حيث تمثل الحاجة إلى الثقة في الأم حاجة أساسية، وهي حجر الأساس لنمو شخصيته وتطور ذاته بالشكل الصحيح.

ويعتمد ظهورها على طبيعة النضج البايلوجي والذي يتسم إجمالا بالضعف وضرورة الاعتمادية المطلقة لضمان البقاء وخاصة في بدايات المرحلة. كما يعتمد حلها على توفر البيئة المحيطة الحانية. ولا شك في أن الطفل الذي يشعر بالثقة في داخله يرى كل من حوله عطوفين وأن عالمه المعاش عالماً آمناً. ويستطيع الطفل الحصول على هذا الإحساس من خلال أسلوب وطريقة رعاية الأم له، فقدرة الأم على رعاية الطفل من جميع جوانب احتياجه ينمي فيه شعوراً قوياً بالثقة، فالإحساس بالثقة لا يتوقف على مقدار الغذاء الذي يتلقاه الطفل ولا على تعبيرات العطف، بل يتوقف على مدى توفير الألفة والانسجام واستمرار العطاء من قبل الأم لطفلها، فنوعية الحياة التي يعيشها الطفل ومشاعره البدائية نحو البيئة تعتمد على علاقات الطفل بمن حوله من ناحية المحبة والانتباه واللمس والتغذية خاصة من قبل الأم المتمثلة في عملية الإرضاع عن طريق الفم وهي المرحلة الفمية كما يسميها فرويد، فعن طريقها يشعر الطفل باللذة والاستمتاع والحصول على الغذاء إلى جانب الشعور بالأمان النفسي المتمثل في الضم وهو ما يحتاجه الطفل في هذه المرحلة بعد انفصاله العضوي عن أمه. وهذا الشعور هو ما نقصد به الثقة التي تكسب الطفل القدرة على الاعتماد على الآخرين (أنجلر، ١٩٩٠: ١٩٠؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٣؛ الفنيش، ١٩٩٨: ٥٣، أبو حطب وصادق، ١٩٩٩؛ جابر، ١٩٨٦: ١٦٩؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٤).

وفي حال تحقق أزمة الثقة بالشكل المطلوب فان الطفل يحقق نموا سويا حيث يكتب الأنا فاعليته المتوقعة والمتمثلة في الشعور بالأمل Hope، والذي يعبر عن شعوره المتفائل تجاه المحيط والذي يعيش فيه.، كما يكون بدوره دافع أساسي للحياة بدونه لا يستطيع الإنسان الاستمرار في حياته (الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٣؛ جابر، ١٩٨٦م: ١٧١؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٤؛ أنجلر، ١٩٩٠: ١٩١).

وعلى العكس من ذلك فان اضطراب علاقة الطفل السلبية بأمه والتي تتمثل في إرضاعها لطفلها بشيء من القلق أو الغضب أو بالاستمرار في التجاهل لحالة الطفل المؤلمة من الجوع، والانشغال الدائم عنه، أو الاقتصار على إشباع الحاجات الجسمية دون الانفعالية، وهذا ما يعبر عنه أريكسون بالشك نظراً لاهتزاز ثقة الطفل في أمه وبالتالي في الآخرين من حوله هذا الخلل قد لا يمكن تداركه يمكن تداركه والتغلب عليه في سنوات الفرد التالية بشكل تام لأن المكون السلبي الذي تعرض له يجعل منه فرداً ذا ثقة نسبية في نفسه والآخرين (الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٣؛ جابر، ١٩٨٦م: ١٧١؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٤؛ أنجلر، ١٩٩٠: ١٩١).

وبالرغم من احتمال تعرض الشعور بالثقة في هذه المرحلة للاهتزاز نتيجة للخبرات السلبية التي يتعرض لها فيما بعد خلال سني حياته. فان من المتوقع لمن حل هذه الأزمة إيجابا في السنة الأولى، ولمن حقق تتابعا ايجابيا لنمو الأنا في السنوات اللاحقة أن يحتفظ بقدر من الإحساس بها في نفسه والآخرين نتيجة تغلبه على هذه الأزمة في مرحلته الأولى. فعلى سبيل المثال، فان الطفل الذي يعاني من ضعف الثقة بالنفس أو بالآخرين قد يجد عند المربي أو المربية شيء من العطف والاهتمام يكسبه الثقة في نفسه والآخرين وقد يخسر ثقته تلك بما يواجهه من جديد في حياته الاجتماعية (محمود، ١٩٧٩: ١٢٧).

وبالنظر إلى ما سبق في ضوء العقيدة الإسلامية وما يترتب عليها من أسس للرعاية والتربية في الطفولة، نجد تركيزا على السنوات الأولى من الحياة واهتماما بالرعاية الجيدة والحانية فيها، خاصة بعد خروج الطفل من عالم الرحم الآمن إلى العالم الخارجي والذي يكون فيه شديد الاعتمادية على الآخرين حيث يحتاج وبصورة مطلقة إلى من يوفر له الرعاية لضمان البقاء والحياة (عامر، ١٩٨٥م، ٢٩٥)، هذا ما أوجبه الله للرضيع في كتابه العزيز من حسن الرعاية والاهتمام في قوله

تعالى { وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلاَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لاَ تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلاَّ وُسْعَهَا لاَ تُضَآرَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلاَ مَوْلُودٌ لَّهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ فَإِنْ أَرَادَا فِصَالاً عَن تَرَاضٍ مِّنْهُمَا وَتَشَاوُرٍ فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا وَإِنْ أَرَدتُّمْ أَن تَسْتَرْضِعُواْ أَوْلاَدَكُمْ فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِذَا سَلَّمْتُم مَّآ آتَيْتُم بِالْمَعْرُوفِ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ } (البقرة، ٢٣٣). من هنا نرى حكمة الله سبحانه وتعالى في تحديد فترة إرضاع الأم لطفلها بالعامين، فهي نفس المصدر الذي خرج منه مما يجعل لذلك ارتباطاً خاصاً. فبعد أن كانت العلاقة عضوية وانتهت بالانفصال وخروج الوليد، أصبح هناك ارتباطاً آخر وهو الارتباط النفسي بالأم وهو الارتباط بالحاجات الأولية للوليد التي فطره الله عليها منذ الولادة، وهذا ما يجعل للرضاعة بعدها الحيوي والسيكولوجي للطفل. فالغذاء المتمثل في حليب أمه يسهم في تكوينه جسدياً، وشعوره بالأمان يزيد من استقراره ونموه نفسياً (عامر، ١٩٨٥: ٢٩؛ الفرائضي، بدون: ٤٥؛ موسى، ١٩٨٣: ١٤٤).

٢. **الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك Autonomy Vs. Shame & Doubt**:

يخبر الطفل خلال عامه الثاني تحديا ومطلبا جديدا للنمو يتمثل من وجهة نظر أريكسون Erikson (1963, 1968) في "أزمة الاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالخجل والشك". ويترتب ظهور هذه الأزمة الجديدة على مجموعة من المتغيرات والتي تشتمل على تحقق المتطلبات البيولوجية المرتبطة بالنضج، وحل أزمة النمو السابقة المتمثلة في أزمة الثقة، والعوامل الاجتماعية المتمثلة في التوقعات الاجتماعية من الأطفال في هذه المرحلة تبعا لمستويات نضجهم.

ففيما يتعلق بعامل النضج، يكون جهاز الطفل العضلي على درجة من النضج تمكنه من الحركة بعيدا عن الأم، بل إن استطاعته تتعدى ذلك إلى جذب الأشياء ودفعها بالإضافة إلى قدرته على إطعام نفسه إضافة إلى قدرته على الضبط العضلي الاختياري بدون مساعدة أحد، خصوصاً في تحكم الطفل في جهازه الإخراجي.

كما أن المتغيرات الاجتماعية والمتمثلة في دعم الأم وتشجيعها لاستقلالية الطفل اكبر الأثر، فرؤية مشاعر الفرحة لدى الآخرين عندما يعلن الطفل عن حاجته لإفراغ ما بمثانته أو أمعائه وانزعاجهم في عدم إعلانه يشعر الطفل بقوته وقدرته على التأثير فيمن حوله، وهذه القوة والعظمة التي يحس بها الطفل هي أساس نمو الشعور بالاستقلال الذاتي، وميلادا لاستقلاليته وخروجا من العجز الكامل الذي كان يشعر به خلال المرحلة السابقة في العام الأول (الطاشاني، ١٩٩٨: ١٤٤؛ الفرائضي، بدون: ٤٥؛). كما يشير الفنيش (١٩٨٨: ٥٤) إلى أنه إذا تمت تنشئة الطفل في هذه المرحلة على الموازنة الصريحة بين الحزم والتسامح والحرية المقيدة بحدود وقدرات الطفل وغض الطرف عن سقطاته وهفواته إذا أخطأ في بعض المواقف الحياتية التي يعيشها الإنسان فإن من المتوقع أن ينمو شعور الطفل بالاستقلال الذاتي وأن يتكيف الطفل مع البيئة دون فقد لإحساسه بالاستقلالية الذاتية. ويشير الطاشاني (١٩٩٨: ٤٥) إلى انه ضرورة تعزيز الضبط الداخلي للطفل، وذلك من خلال تشجيع الاستقلالية من جانب وتوفير الحماية الضرورية من جانب آخر. فكلما حصل الطفل على حريته في عمل ما يستطيعه، وتركه ينجز ذلك بنفسه بأسلوبه الخاص دون تدخل من الآخرين فإن نموه الوجداني والانفعالي بالاستقلالية يكبر.

ويتمثل العامل الثالث في طبيعة البناء النفسي المتحقق خلال المرحلة السابقة وتحديدا طبيعة حل أزمة الثقة، ذلك أن حل أزمة الاستقلال لا تتحقق ما لم يكن الطفل قد حقق أزمة الثقة

بشكل ايجابي، وكسب كنتيجة لذلك فاعلية الأنا المترتبة عليها والمتمثلة في الأمل.. إن كسب استعاده من المرحلة السابقة وهي الثقة فالأنا قد تفقد قواها بدون الأمل وقوة الإرادة (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٥؛ الغامدي، تحت الإعداد).

ولاشك في أن توفر هذه العوامل في شكلها الايجابي يؤدي إلى حل أزمة الاستقلالية بصورة ايجابية، حيث يتحقق شعور الطفل بدرجة من الاستقلال الذاتي عن أمه، وهو ما يؤدي إلى اكتساب الأنا لفاعلية جديد تتمثل في اكتساب " الإرادة Will" والتي تعبر عن سلامة النمو ودافع لاستمرار يته في الطريق السليم. وعلى العكس من ذلك، فان عدم حل أزمة النمو والتي تكون لعوامل متعددة منها إهمال الطفل بدرجة تعيق حل أزمة النمو السابقة، أو استمرارية إهماله في هذه المرحلة وعدم إشباع حاجته إلى الاستقلال، يقود إلى الحل السلبي للازمة والمتمثلة في الشعور بالخجل والشك Shame and Doubt. وهو ما يترتب عليه أيضا فقدان الطفل لإرادة النمو والاستقلال وشعوره بعدم القدرة على ذلك. وهو ما قد يقود إلى ظهور العديد من المظاهر السلوكية المرضية ((عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٥؛ الغامدي، تحت الإعداد).

ويشير الفرايضي (بدون: ٤٥) إلى احتمالية ظهور بعض مظاهر العدوان أو الانطواء أو حتى انعدام القدرة على التعامل مع جسمه وبيئته الاجتماعية. كما يشير كل من أبو حطب وصادق (١٩٩٩: ٢٤٥) إلى أن الطفل قد يعالج الشعور بعدم الاستقلالية من خلال بالنكوص إلى المرحلة الفمية حيث يظهر ذلك في بعض المظاهر السلوكية المرضية مثل مص الأصابع أو استخدام أسلوب العناد تظاهراً بالتقدم نحو الأمام رافضاً أي مساعدة من الآخرين. ويشير أبو حطب وصادق أيضا إلى أن فرض القيود الصارمة هذه قد يؤثر في نمو الطفل الوجداني والانفعالي في مراحلها المتقدمة وخصوصاً مرحلة الرشد، فقد يشعر الفرد فيها بالقسر والتسلط وعدم الاعتراف بحرية الذات مما

سيدفعه ذلك إلى كثير من السلوكيات غير المرغوبة كالبخل والشح في العاطفة. كما يضيف الفنيش (١٩٨٨: ٥٤) إلى أن شك الطفل في ذاته وقدراته والخجل والعار من الناس المحيطين به، والتي تنتج للقيود التي يفرضها الآباء، ولأساليب المعاملة الوالدية المعتمدة على القسوة، تؤدي بدورها إلى العديد من الاضطرابات السلوكية المؤكدة لعدم استقلاليته، حيث تظهر هذه الاضطرابات في الظروف الحياتية التي يرتادها الشخص كالخوف من التجمعات أثناء الرحلات العامة أو الحفلات والتردد في مواجهة الناس بكل ثقة لشعوره بضعف حقيقي أو خيالي ينسبه إلى نفسه. ويشير الطاشاني (١٩٩٨: ٤٥) إلى أن الاهتمام المبالغ فيه والحماية الزائدة كمنعه من الحركة أو منعه من القيام بما يمكن له القيام به خوفا عليه تعيق شعوره بالاستقلال الذاتي في هذه المرحلة، وخوراً في الاعتماد على الذات مستقبلاً. ويشير جابر (١٩٨٦: ١٧٣) إلى أن الأطفال الذين نشئوا بثقة مهزوزة في ذواتهم قد يكونوا خائفين وغير آمنين في هذه المرحلة مما يجعلهم في دائرة البحث عمن يساعدهم ويشد من أزرهم في قيامهم بالأعمال القهرية أو الخوف، هذا إلى جانب إظهارهم الوساوس القهرية أو الخوف المتسم بالبارانويا في مرحلة رشدهم

٣. **المبادرة مقابل الشعور بالذنب Intuitive Vs. Sense of Guilt**:

تمتد هذه المرحلة من سن ثلاث سنوات إلى ست سنوات تقريبا، وتقابل مرحلة الطفولة المبكرة زمنيا، والمرحلة الاوديبية في نموذج فرويد للنمو النفس- جنسي. وتبدأ المرحلة مع الانتهاء من مرحلة الرضاعة ودخول الطفل إلى مرحلة يكون فيها اقدر على إدارة نفسه ويكون فيها اقل اعتمادية على الآخرين. يقول الله جل وعلا في كتابه العزيز: { وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْناً عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِير } (لقمان: ١٤) هذه الآية الكريمة تبين أن

مدة الرضاع عامين كاملين، حيث تبدأ مرحلة الفطام، وهي اللحظة التي يتحرر فيها الطفل من أمه تحرراً نسبياً، فيشعر الطفل باستقلالية أكثر مما سبق.

وتتمثل أزمة النمو فيها في "المبادرة مقابل الشعور بالذنب (Erikson, 1963, 1968). حيث يتزامن ذلك مع تطور نضج الفرد البدني والمعرفي واكتسابه لقدرات اكبر للتفاعل الاجتماعي من أهمها اكتساب اللغة وهذا كل يمثل متطلبات أو استعداد بايولوجية لها، فمع نمو الطفل وبشكل خاص نمو لغته وزيادة تفاعله مع الآخرين تزيد أسئلته التي تعبر عن حب الطفل للاستكشاف ومعرفة العالم من حوله فنجده يقوم بتوجيه الأسئلة لماذا؟ وأين؟ ومتى، ومن أين...؟ بدلاً من استخدامه لكلمة " لا " في مرحلته السابقة. كما أنه يكثر من استخدامه لكلمة " أنا " ويصر على أن يؤدي أعماله بنفسه مع عدم رغبته في مساعدة الآخرين. نظراً لأنه يرى نفسه أكثر حركة ونشاطاً وقوة وخيالاً. فهو يجري ويركب الدراجة ويحمل بعض الأشياء بنفسه، مع مقدرته اللغوية (أبو حطب وصادق، ١٩٩٩: ٢٤٦؛ أنجلر، ١٩٩٠: ١٩٠؛ جابر، ١٩٨٦: ١٧٣؛ الفنيش، ١٩٨٨: ٥٥؛ الفرائضي، بدون: ٤٦).

ويتمثل المحدد الآخر لمسار النمو في هذه المرحلة في مجموعة المتغيرات الاجتماعية، وتمثل الظروف الأسرية والتربوية أهم هذه المتغيرات المؤثر على حل أزمة المبادرة إيجابا أو سلبا، إذ يمثل تشجيع الأسرة لمبادرات الطفل وتوجيهها والإجابة على تساؤلاته دون غضب أو تذمر أو استخفاف مع البعد عن العقاب عامل أساسي لتشيع روح المبادرة لديه وتعطيه الدفعة القوية للاستكشاف والتعبير عن خياله الواسع في هذه المرحلة، كما أن اللعب في هذه المرحلة لا يخلو من التشجيع على بناء أهداف محددة وأيضا على المبادرة على حلها، فهو يقوم بعمل مشروعات وهمية وتقمص أدوار شخصيات بارزة ومحبوبة لديه لتكون بداية وضع تكوين الأهداف، لرؤيته أن لكل منهم هدف وغرض

يعمل من أجله. فاللعب بالنسبة له كالعمل بالنسبة للراشدين (أنجلر، ١٩٩٠: ١٩١؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٦؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٤). وهذا ما يقود إلى اكتساب الأنا لفاعلية جديدة تتمثل في الغرضية، والتي تعني بدء قدرة الفرد على تحديد أهداف يحاول تحقيقها.

وفي هذا الصدد، يشير كل من أبو حطب وصادق (١٩٩٩: ٢٤٦) إلى أن الحل الأمثل لهذه الأزمة يتكون في التوازن في معاملة الطفل، فالتوجيه والتقبل للطفل وتوزيع إنتاجه نحو أهداف يعيشها من خلال اللعب بما يحلو له وبتخطيطه البسيط يزرع في نفسه روح المبادرة ومن ثم ينمو لديه الضمير وهو الشعور بالمقبول وغير المقبول (الصح والخطأ). كما يؤكد جابر (١٩٨٦: ١٧٤) على أهمية البعد عن المبالغة في العقاب لفظياً كان أو جسدياً وإعطاء الطفل الحرية في تمتعه بالخيال الواسع مما سيمنحه السعادة لشعوره بالحرية الشبه تامة. فإذا اكتسب الطفل المبادرة فإن المردود الإيجابي لها مستقبلاً هو العمل من أجل الاكتفاء الذاتي والاعتماد على النفس. وهذا أيضا ما يؤكده أبو حطب وصادق (١٩٩٩: ٥٥) حيث يشير إلى أن البعد عن العقاب البدني من أهم المؤثرات في تنشئة الطفل التنشئة السليمة. ولذا فقد ورد في الأثر ما يؤيد ذلك في قول علي رضي الله عنه " لاعب ابنك سبعاً وأدبه سبعاً وصادقه سبعاً ثم أطلق له الحبل على الغارب " (أبو حطب، صادق، ١٩٩٩: ٥٥).

وأخيرا فان اجتياز أزمة المبادرة يعتمد على حل أزمتي الثقة والاستقلالية، ذلك أن نمو الأنا على وجه الإجمال ما هو إلا تراكم من التوحدات السابقة المنتجة في كل مرحلة لكلية جديدة.. ويشير أريكسون (Erikson (1963, 1968 إلى أن حل أزمة المبادرة يؤدي إلى اكتساب فاعلية جديدة تتمثل في الغرضية Purpose والتي تعني بدء الطفل لرسم أهداف يسعى إلى تحقيقها بشكل اجتماعي. (Erikson, 1963, 1968؛ الغامدي، تحت الطبع؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨ ب)

وعلى العكس مما سبق، ينتج الحل السلبي لازمة الأنا في هذه المرحلة والمتمثل في مشاعر الذنب نتيجة للخلل في أي من العوامل السابقة، وتمثل التنشئة الاجتماعية احد أهم العوامل لتحقيق ذلك، فالتنشئة الخاطئة للطفل والتي تقوم على العقاب المستمر والتذمر والسخرية منه ومن بعض أفكاره وأدواره التي يلعبها فإنه بلا شك سينمو لديه ذلك الشعور السلبي والإحساس بالذنب والخطأ والذي سيدفعه مستقبلاً إلى الاعتماد على الآخرين وعدم تحمل المسئولية نظراً لاستصغاره لنفسه وعدم أهليتها وجدارتها لتحمل أو عمل شيء ما (الفنيش، ١٩٨٨: ٥٥؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٤؛ جابر، ١٩٨٦: ١٧٤). ويشير جابر (١٩٨٦: ١٧٤) إلى أن ذلك يمكن أن يؤدي إلى فكرة مهزوزة عن الذات، والى ضعف أو انعدام روح المبادرة لديه من خلال تلقيه للإحباطات المتكررة أثناء تنشئته. فتكون النتيجة السلبية عدم وضع الأهداف والعيش على هامش الحياة، والشعور بالخوف من الفشل وتوقع الأسوأ من الاحتمالات في أعماله وانعدام الشجاعة ومحدودية الأفق. وهذا الإحساس بالإثم قد يتطور حتى يصبح مرضاً عند الراشدين على سبيل المثال السلبية العامة والأمراض السيكوباتية والبرود الجنسي كما يفترضها أريكسون.

٤. المثابرة مقابل الإحساس بالنقص Industry Vs. Sense of Inferiority:

تمثل أزمة المثابرة مقابل الشعور بالعجز والنقص أزمة النمو الرابعة في نموذج أريكسون Erikson (1963, 1968) للنمو النفس- اجتماعي، وتقابل مرحلة الطفولة المتوسطة أو سن المدرسة الابتدائية، والتي تمتد من سن ست سنوات إلى بدايات المراهقة عند سن الحادية أو الثانية عشر. كما تقابل مرحلة الكمون في نموذج فرويد للنمو النفس جنسي.

وكما هو الحال في المراحل السابقة فان نمو الأنا يتحدد بالعوامل الثلاثة المشار إليها في المراحل السابقة والمتمثلة في الوصول إلى درجة من النضج تسمح بالمثابرة، وهذا فعلا ما يتحقق

بالوصول إلى مرحلة الطفولة المتوسطة، وأيضا بالتوقعات الاجتماعية وما يرتبط بها من أساليب التنشئة الاجتماعية، وأخيرا بطبيعة حل أزمات النمو السابقة. وعلى هذا الأساس، تتسع فيها علاقته الاجتماعية وخاصة مع ابتعاد الطفل عن الأسرة خلال تواجده بالمدرسة(الفنيش، ١٩٨٨: ٥٦؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٧). وفيها تبدأ قدرته على احترام القواعد وما تفرضه من قيود كالاستيقاظ المبكر ومراعاة تعليمات المدرسة وغيرها (الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٦). في هذه الأجواء سيقوم الطفل فيها بممارسة بعض الألعاب في وسط جماعي كبير مما سيمنحه نمواً نفسياً فعالاً بإتباع قوانين اللعب الجماعي (الفنيش، ١٩٨٨: ٥٦). كما أنها مرحلة تتسم فيها الطاقات الغريزية الجنسية بالكمون ويميل فيها الطفل إلى الاستطلاع والحركة والنشاط والخيال. أنها باختصار فترة للنمو البدني والمعرفي والاجتماعي (أبو حطب وصادق، ١٩٩٩: ٢٧٥؛ الفرائضي، بدون: ٤٧). وانسجاما مع كل هذه القدرات فقد بين الله عز وجل ذلك من خلال فرضه لضرورة التزام الصبية في هذا العمر بآداب العلاقات الاجتماعية كمؤشر على قدراتهم على التمييز. يقول تعالى: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلاثَ مَرَّاتٍ مِّن قَبْلِ صَلاةِ الفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ الظَّهِيرَةِ وَمِنْ بَعْدِ صَلاةِ العِشَاءِ ثَلاثُ عَوْرَاتٍ لَّكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلاَ عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَّافُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ } (النور: ٥٨).

ويتمثل المحدد الثاني لحل أزمة النمو في هذه المرحلة في توفر البيئية الاجتماعية المناسبة وتوفر وسائل التربية السليمة، ولا شك في أن ذلك يشمل التربية داخل الأسرة إضافة إلى المحيط المدرسي والجيرة والأقران. فكل هذه العوامل تلعب دوراً حيوياً في شعور الطفل بالكفاءة والإنجاز أو الشعور بالنقص والقصور (الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٧).

وتمثل المدرسة والمدرسين في هذه المرحلة وأساليب التعليم عنصرا أساسيا في نماء الشعور بالانجاز أو الشعور بالدونية، فالمدرس الجيد هو من ينمي في الطفل إحساسه بالتفوق والتحصيل والكفاءة إذا كان على وعي تام بهذه المرحلة من مراحل حياة الطفل، لأن تقدير ما يقوم به الطفل والاعتراف بمج يجعله أكثر حماساً واجتهاداً ومثابرة، فشعور الفرد بقيمته كإنسان ناجح وفاعل اجتماعيا له حقوق وعليه واجبات يجعل مثابرته واجتهاده ليس محصوراً في الإنجازات التربوية أو المهنية بل يتعدى ذلك ليشمل العلاقات الشخصية والثقة وأنه فرد له تأثيره فيمن يحيطون به بشكل إيجابي ولديه المقدرة والاستطاعة للوصول إلى تحقيق أهداف اجتماعية لها اعتبارها. وعليه فإن قوة الأنا هنا هي الكفاءة التي تعتبر القوة النفسية الاجتماعية التي يعتمد عليها الفرد في مشاركته في الأنظمة الاجتماعية المختلفة (جابر، ١٩٨٦).

كما أن حل أزمات النمو الثلاث السابقة وما ينتج عنها من توحدات انتقائية تمثل عنصرا ثالثا وأساسيا في تحديد طبيعة حل الأزمة في هذه المرحلة فحل الأزمات ايجابيا، وتحقيق فعاليات الأنا الايجابية في كل مرحلة يمثل عاملا مهما في حل أزمة المثابرة ايجابيا، في حين أن الحلول السالبة تؤدي إلى إعاقة حل الأزمة (الغامدي، تحت الطبع؛ جابر، ١٩٨٦م: ١٧١؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٤؛ أنجلر، ١٩٩٠: ١٩١)..

ويؤدي الحل الايجابي كما يشير أريكسون إلى تحقيق المشاعر الايجابية بالمثابرة والانجاز، والى كسب الأنا لفاعلية جديدة تتمثل في الشعور بالكفاية Competence. وعلى العكس من ذلك فان الحل السلبي والذي ينتج عن الخلل في أي من العوامل السابقة يؤدي إلى إنماء مشاعر النقص والدونية، والتي تعيق انجازات الفرد بشكل عام. (الغامدي، تحت الطبع، عبدالرحمن، ١٩٩٨ب، أبو حطب وصادق، ١٩٩٩: ٢٧٥، الفنيش، ١٩٨٨: ٥٧، جابر، ١٩٨٢: ٦٨).

ولا شك في أن مشاعر النقص والعجز قد تتأثر بالعديد من المتغيرات كالجنس أو العنصر أو المكانة الاجتماعية أو الإنجاز التعليمي وهذا يولد أثراً سلبياً في نفوس الأطفال، فقد يكتشف الطفل أن قيمته كشخص تتحدد في ذلك المفهوم الضيق مما يعني أن كفاءته لا ترى لها مكاناً في ظل ذلك المعيار، وهذا بدوره سيدفعه لأن يكون عبداً فيما بعد لم يكون تحت سلطتهم سواء في العمل أو في التنظيم الهرمي الذي تحدده تلك السلطة (جابر، ١٩٨٦: ١٧٦). هذا الشعور (الدونية) قد يلازم الكبار أيضاً، فنجده أسوأ ما يخبره الفرد فها هو يتحسس من بعض التصرفات العفوية والتي قد تسبب له بعض الأزمات العاطفية التي تضطره في بعض الأوقات إلى المغالاة والمبالغة في بعض التصرفات التي يحاول من خلالها إظهار صورته في أحسن حللها لقناعته بأنه سترفع من شأنه في نظر الآخرين (الطاشاني، ١٩٩٨: ٤٧). وفي أكثر الأحيان تجد الشخص هارباً بعيداً عن الأنشطة الاجتماعية لشعوره العميق بأنه شخص ليس جديراً بالاهتمام وغير مرغوب فيه، أولا يستحق التقدير لمستواه المتدني، والسبب في ذلك الشعور قد يعود إما إلى الرعاية والاهتمام الزائدين في طفولته، أو سوء معاملته واضطهاده، ومعاقبته لفظياً وجسدياً. مع عدم مروره بخبرات تعويضية أثناء فترات نموه النفسي، فتظل تلك المشاعر ملازمة له طوال حياته (الطاشاني، ١٩٩٨).

٥. **هوية الأنا مقابل تشتت وعدم وضوح الدور Ego Identity Vs. Role Confusion:**

تمثل أزمة الهوية الأزمة الخامسة في نموذج أريكسون Erikson (1963, 1968) للنمو النفس اجتماعي، وتقابل مرحلة المراهقة. والمراهقة إجمالا تمثل ثورة في جميع جوانب النمو، فيشعر الفرد فيها بكثير من التغيرات النفسية والاجتماعية والجسمية، أي أن الطفل وصل إلى مرحلة يستطيع فيها الالتزام والتقيد بالتعليمات والقوانين الناتج عن الوعي المعرفي بمدلولاتها، وهذا ما تصفه الآية الكريمة في السياق القرآني التالي. قال تعالى: { وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا

اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَذَالِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ } (النور: ٥٩). فعبارة الاستئذان فيها دلالة واضحة على أن الطفل أصبح على وعي تام بأنظمة الجماعة وبالتالي يؤمر بالاستئذان تعريفاً له باحترام حقوق الغير وعدم التجرؤ على اقتحام خصوصياتهم. والتعبير القرآني بالاستئذان مع بداية البلوغ فيها تصوير واضح لبداية مرحلة جديدة في حياة الإنسان. تعتبر من أخطر المراحل بل وأحرجها، فتلك التغيرات الجسمية والنفسية تعطينا مدلولاً لوصول الطفل لمرحلة متقدمة من النضج البيولوجي بقسميه الجسمي والعقلي والنضج السيكولوجي الاجتماعي، ويمثل تشكل الهوية صلب التغير في مرحلة المراهقة كما يشير أريكسون.

وكما هو الحال في المراحل السابقة فان حل ازمة الهوية تعتمد على درجة النضج والبيئة المحيطة بالفرد وحل أزمات النمو السابقة، وذلك ينسجم مع رؤية أريكسون للهوية كتكامل للخبرات والتوحدات السابقة في وحدة جديدة تشكلها الظروف المحيطة بالمراهق. ويؤدي حل الأزمة إيجابا إلى تحقيق المراهق لهويته، في حين أن العجز عن ذلك يؤدي إلى اضطراب الهوية وتبني أنماطا سالبة من الهوية واضطراب الدور (الغامدي، ٢٠٠١ أ).

وحيث أن العينة في هذه الدراسة هي من المراهقين و المراهقات، ولأهمية تشكل الهوية، إذ تمثل صلب نظرية أريكسون فان الباحثة ستفرد مجالا خاصا بالنمو في هذه المرحلة يتلو مباشرة استعراض بقية المراحل في نموذج أريكسون للنمو النفس اجتماعي.

٦. **الإحساس بالود والتآلف Intimacy vs. Isolation**:

تمتد مرحلة الشباب من نهايات المراهقة مع نهايات العقد الثاني من حياة الفرد وبدايات العقد الثالث، وتستمر عادة إلى بدايات أو أواسط الثلاثينات. وتمثل هذه المرحلة وما يليها من مراحل

النمو النفس اجتماعي هو مؤشر على اعتقاد أريكسون بالنمو مدى الحياة، حيث لا يقابلها أي مراحل في نموج فرويد عن النمو النفس –جنسي والذي يكتمل مع المراهقة.

وفي الدين الإسلامي يشير القران إلى المرحلة بالنكاح حيث يعتبر ذلك مؤشرا على النضج البيولوجي وأيضا النفسي والاجتماعي الذي يمكن الفرد من الارتباط بشخص أخر، وما يترتب على ذلك من تبعات ذلك من المسئوليات النفسية والاجتماعية. يقول تعالى: { وَٱبْتَلُواْ ٱلْيَتَـٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُواْ ٱلنِّكَاحَ فَإِنْ ءَانَسْتُمْ مِّنْهُمْ رُشْداً فَـٱدْفَعُواْ إِلَيْهِمْ أَمْوَٰلَهُمْ } (النساء: ٦). هذه الآية توضح أن سن الرشد لا يرتبط بالنضج البايلوجي المتمثل في البلوغ والذي يحدث مع بدايات المراهقة فحسب، بل بالقدرة على النكاح، وفي هذا إشارة إلى ما يتبع ذلك من قدرة على تحمل مسئوليات ذلك، وتأكيدا على ذلك فقد شددت الآية على توفر الرشد في قوله { ءَانَسْتُمْ مِّنْهُمْ رُشْداً } فإيناس الرشد شرط للاستقلالية (أبو حطب وصادق، ١٩٩٩: ٤٧).

وفي نموذج أريكسون (1963, 1968) Erikson للنمو النفس اجتماعي، وفي اتفاق تام مع ما تم ذكره أعلاه، تتمثل أزمة النمو في الألفة مقابل العزلة. حيث يبدأ الفرد البحث عن شريك للحياة يشاركه جوانب حياته ومسراته وأحزانه وأنشطته. وكما هو الحال في أي مرحلة من المراحل السابقة فان ديناميكية النمو والتغير في المرحلة يخضع للعوامل الثلاثة المرتبطة بالنضج والذي يصل إليه في العادة بعد الانتهاء من مرحلة المراهقة والذي لا يقتصر على البلوغ الجنسي بل ويتعداه إلى النمو النفسي والاجتماعي الذي يمكنه من مشاركة حياته مع أخر. كما يرتبط ذلك بالتوقعات الاجتماعية وأيضا بالظروف والمتغيرات الاجتماعية والمعتقدات الثقافية، وأخيرا بطبيعة حل أزمات النمو وخاصة أزمة الهوية، حيث يشير العديد من علماء النفس إلى أن الفرد في مرحلة الشباب لا

يستطيع تحقيق الحصول على الألفة والمودة مع النفس أو الآخرين ما لم يكن قد حقق هوية شخصية محددة. (جابر، ١٩٨٦: ١٨٢؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٥٢).

ولاشك في أن المحصلة النهائية للنمو في الظروف المثالية وفي حال سلامة محددات النمو السابقة الذكر هي تحقيق الألفة والتي لا تنحصر في الحياة الجنسية بل تشمل كذلك علاقة الألفة بالأصدقاء والرفاق وأعضاء الأسرة. هذا الحل يؤدي إلى اكتساب الأنا لفاعلية جديدة تتمثل في الحب وتبادل الرعاية والاهتمام والالتزام بذلك حتى لو وصل الأمر إلى إنكار الذات من أجل الآخر، وهو الجانب النفسي الاجتماعي للأنا (جابر، ١٩٨٦: ١٨٢؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٢؛).

إلا أن الظروف السيئة والخلل في أي من محددات النمو السابقة يمكن أن تعيق حل الأزمة إيجابا مما يدفع بالفرد إلى العزلة والتي تأتي من عدم القدرة على إنشاء علاقات ودية مع الآخرين. فالشخص فيها يكتفي بسطحية العلاقة، والتي تبتعد في جوهرها عن الألفة والمودة، مما يشعر الفرد بالغربة حتى من المهنة التي يزاولها، وهذه العزلة قد تتطور حتى تصل إلى نمط سيكوباتي مستغل ومعادي للآخرين (جابر، ١٩٨٦: ١٨٢).

٧. **<u>مرحلة الإنتاجية مقابل الركود Generativity Vs. Stagnation:</u>**

تمثل أزمة النمو السادسة في نموذج أريكسون (Erikson (1963, 1968 للنمو النفس-اجتماعي في أزمة الإنتاجية مقابل الركود.، وتقابل مرحلة منتصف العمر والتي تمتد عادة من أواسط الثلاثينات إلى أواسط السبعينات (٣٥- ٦٥ سنة) (جابر، ١٩٨٦: ١٨٣). ويشير القران الكريم إلى أنها مرحلة القوة، وهذا لا يعني القوة البدنية فحسب ولكنها سن الإنتاج كاملا. يقول الله تعالى في ذلك: { ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوٓاْ أَشُدَّكُمْ" } (الحج: ٥). كما قيد ذلك في موضع أخر حيث قال عز وجل {حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً } (الأحقاف: ١٥)

وبالعودة إلى نموذج أريكسون، فان الإنتاجية تشمل كل ما من شأنه المساهمة في نمو وتطور المجتمع من أطفال ومنتجات وأفكار وفنون، أي أن يساهم الإنسان بقدر استطاعته في بناء المجتمع وإنتاجه حتى يطلق عليه إنساناً منتجاً لمجتمعه (الطاشاني، ١٩٩٨م، ٥٣، جابر، ١٩٨٦م، ١٨٣). ومن هنا فإن الإنتاجية لا تكون لدى الوالدين فقط بل يتعدى ذلك إلى كل ما يرتبط بتنشئة الأطفال من معلمين ومربين ومفكرين وكتب وفنون وأفكار إبداعية وتكنولوجية تنتقل من جيل إلى آخر، بمعنى اهتمام الجيل السابق باللاحق من حيث التوجيه بما يخدم المصلحة والنماء للأجيال (جابر، ١٩٨٦: ١٨٣؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٥٣؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٢).

ومع حل أزمة الإنتاجية تكسب الأنا فاعلية جديدة تتمثل في كسب فضيلة الرعاية والاهتمام، فوجود الشيء أو الشخص المهم معناه أن هناك إحساساً بالرعاية والقيام بما يشكل اهتماماً بالآخر (الغامدي، تحت الطبع؛ الغامدي تحت الإعداد؛ عبدالرحمن ١٩٩٨ ب؛ جابر، ١٩٨٦: ١٨٣؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٥٣؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٢).

إلا أن عدم تحقيق العطاء والإنتاجية تلك تعني أن الشخص يتصف بالركود والكساد، فكل ما يهمه هو ذاته وراحته الشخصية، فنرجسيته تطغى على تصرفاته، بحيث ينعدم اهتمامه بالآخرين. وهذا الشعور يجعله عضواً غير منتج وقد يصدق عليه المثل " أنا وما بعدي الطوفان "، فهو بهذا الشعور يسلك مسلكاً طفولياً لا يشعر بأي مشاعر أبوية سواء لأطفاله أو للآخرين الذين هم تحت رعايته (الطاشاني، ١٩٩٨: ٥٣؛ جابر، ١٩٨٦: ١٨٤؛ محمود، ١٩٧٩: ١٢٩).

٨- **التكامل مقابل اليأس Integrity Vs. Despair:**

تمثل أزمة التكامل مقابل الإحساس باليأس أزمة النمو الأخيرة في نموذج أريكسون Erikson (1963, 1968) للنمو النفس اجتماعي. وتقابل المرحلة النهائية من العمر (مرحلة أواخر

العمر). ولا شك في أن حل الأزمة إيجابا أو سلبا يتأثر بالعوامل المشار إليها في المراحل السابقة، فطبيعة النضج البايلوجي، والذي يصل إلى مرحلة من الضعف له أثرة. وتأكيدا لذلك يقول الله عز وجل { ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفاً وَشَيْبَةً } (الروم: ٥٤).

إلا أن طبيعة النمو والضعف والأمراض لا تمثل المحدد الأوحد لنمو الأنا بل أن أثرها يكون من خلال التفاعل الديناميكي بين هذه الخصائص والمتغيرات والظروف الاجتماعية من جانب وطبيعة حل الأزمات في مراحل العمر السابقة. فكما يشير أريكسون (Erikson (1963, 1968 فنمو الأنا عبارة عن تراكم انتقائي للخبرات والتوحدات السابقة المنتجة لوحدة معتمدة لكنها ليست أيا من التوحدات السابقة. إن حل أزمة النمو والمتمثلة في الإحساس بالتكامل لن يأتي من فراغ، بل إن تراكمات الماضي هي ما تجعل الفرد يشعر بالرضا عن ماضيه وما تضمنه من أفعال وسلوك وأشخاص وإنتاج، فيشعر أن الموت جزء من وجوده، فلم يعد مخيفاً، فرضاه عن حياته وبما قدمه فيها من انجازات وأعمال وألفة وابتكارات وإنتاجية وإحساسه بتحقيق تكامل هويته مع الشعور بقيمة ومعنى حياته، مما يجعله مطمئناً معتزاً بذاته، فكل ما تركه من إنتاج يشعره باستمرارية حياته بعد موته. واكتسابه للحل الصحي لأزماته الحياتية الماضية تضعه موضع الحكمة والمشورة والخبرة، فيكون عوناً للآخرين في أغلب أوقاته، بمعنى قدرة الإنسان أن يعيد صياغة حياته بشكل مناسب ويضعها موضعها المناسب (جابر، ١٩٨٦: ١٨٤؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٥٤؛ جابر، ١٩٨٢: ٧٨- ٧٩). ويشير أريكسون فان الحل الايجابي للازمة يفضي عن اكتساب الأنا لفاعلية جديدة تتمثل في الحكمة Wisdom، حيث تنعكس على أراء الفرد المسن في الحياة وما يقدمه للآخرين من ثمرة خبرته الطويلة ونجاحاته. إلا أن الحلول السلبية للازمات السابقة، وخاصة إذا ترافقت مع شيخوخة صعبه سواء كان من خلال سوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية أو حتى الصحية، فان كل ذلك يؤدي

إلى إعاقة حل الأزمة بشكل ايجابي، حيث يقود الفرد في هذه المرحلة إلى اليأس(Erikson, 1963, 1968؛ الغامدي، تحت الطبع؛ الغامدي، تحت الإعداد؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨ ب).

وبالرغم من محاولة البعض تلافي الأخطاء فانه ينشغل بحل أزمات النمو السابقة، إلا أن ذلك يغيب الحكمة التي كان من المفترض تحقيقها. إلا ان الوصول إلى هذه النهائية يتلازم بإحساس قوي باليأس وخصوصاً لمن ينتظر الموت فقد يعاني من مشاعر الأسف والندم، حيث يراجع وينظر اليها كفرص ضائعة لا يمكن تعويضها الآن(جابر، ١٩٨٦: ١٨٥؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٢؛ أنجلر، ١٩٩٠: ١٩٧؛ محمود، ١٩٧٩: ١٣٠). يقول الله تعالى في ذلك: { وَمَن نُّعَمِّرْهُ نُنَكِّسْهُ فِى ٱلْخَلْقِ" أَفَلاَ يَعْقِلُونَ } (يس: ٦٨) أي يعود إلى الحالة التي ابتدأ منها، حالة الضعف، ضعف العقل، وضعف القوة (السعدي،٢٠٠٠: ٦٤٠).

جدول معلوماتي رقم (١): مراحل النمو النفس اجتماعي :

العمر	أزمة النمو	فاعلية الأنا
السنة الأولى	الثقة مقابل انعدام الثقة Trust vs. Mistrust	الأمل Hope
السنة الثانية	الاستقلال مقابل الخجل والشك Autonomy vs. Shame and Doubt	الإرادة Will
الطفولة المبكرة	المبادرة في مقابل الشعور بالذنب Intuitive vs. Guilt	الغرضية Purpose
الطفولة المتوسطة	المثابرة مقابل الشعور بالنقص Industry vs.. Inferiority	الكفايـــــــــــة Competence
المراهقة	هوية الأنا مقابل اضطراب الدور Ego Identity vs. Role Confusion	التفاني Fidelity
الشباب	الألفة مقابل العزلة Intimacy vs. Isolation	الحب Love
أواسط العمر	الإنتاجية مقابل الركود Generativity vs. Stagnation	الاهتمام Care
أواخر العمر	التكامل مقابل اليأس Integrity vs. Despair	الحكمة Wisdom

(الغامدي، تحت الطبع؛ الغامدي، تحت الإعداد)

ثانيا: النمو النفس اجتماعي في مرحلة المراهقة

(١) معنى المراهقة:

تعرف المراهقة كما يشير صالح(١٩٧٢: ١٩٣). بأنها "مرحلة نمو معينة تبدأ بنهاية الطفولة وتنتهي بابتداء النضج أو الرشد، أي أنها هي المرحلة النمائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي". ويشير الراضي (١٩٨٣: ٧) في تعريفه للمراهقة إلى عدة جوانب وتشمل الجانب المرحلي ويقصد به الفترة ما بين البلوغ والشباب، والجانب الزمني ويتمثل في السن التي تقع بين سن ١٣– ٢٥ سنة، والجانب النفسي ويمثل الفترة التي تشتهر بعدم الاستقرار والثبات كما تمتاز بالقلق (الحصر النفسي) رغم شعور المراهق بالاستقلالية. وهذه المرحلة تحدث فيها تغيرات سريعة تشمل جميع جوانب حياة الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية. كما يعرفها مخيمر (عوض،٢٠٠١: ٤٤) " بأنها الوجود الحقيق وهي مزاج من شيء ونقيضه، ومزاج من شيء في سبيله إلى الخلع والفناء وهي الطفولة ونقيضه في سبيله للارتداء والنمو وهو الرشد، فهي الميلاد الوجودي للكائن البشري من حيث أنه يعي لأول مرة ذات تريد أن تتحد في مواجهة الذوات الأخرى ووجود يلتمس ما هي الخاصية ويتأهب للمسيرة في مرحلة تحديد المصير التي تمتد امتداد الحياة ".

وكنتيجة لتلك التغيرات التي تطرأ على المراهق فإننا نجده يتردد على المرآة لمرات عديدة ويتساءل عما إذا كانت هذه التغيرات إيجابية أم سلبية بمعنى أن يكون مقبولاً للآخرين. أم لا وهل صورته هذه مستديمة أم أنها ستتغير، وكيف سيكون شكله بعد ذلك؟ كل ذلك يشغل حيزاً كبيراً من تفكير المراهق (موسى، ١٩٨٣: ١٩٥).

إن التغيرات الجسمية ليست بمفردها تحوز على فكر المراهق، فقد نجد أن هناك ثورة نفسية داخلية تسيطر على فكره أيضاً على سبيل المثال، امتلاك الطفل لذاته وشعوره الكبير باستقلالية عن والديه أي أنه وصل لمرحلة الفطام النفسي، مما يجعل الكبار في ضيق منه خصوصاً عندما يتعلق الأمر باتخاذ القرارات في الصحبة واللبس والاستخدام لأجهزة الاتصال وقيادة السيارة، وفيما يتعلق بالمدرسة من واجبات واختبارات وغير ذلك مما له علاقة بالعمل المدرسي (موسى، ١٩٨٣: ٢٠٠).

وهذا ما يقلقه ويشعره بالمسئولية والانفصال وما يصاحب ذلك من الخوف والذي قد يتطور إلى مضاعفات سيئة من العنف والعدوان والعناد والترك المتكرر للمنزل وكثرة المشاجرات العائلية، مما يحتم علينا فهم هذه المرحلة وإعطاء المراهق قدراً كبيراً من الطمأنينة والاستقلالية والثقة ليعبر هذه المرحلة بسلام، فالأسلوب الحسن والمعاملة الطيبة توضح للمراهق فهم الآخرين له ولما يمر به مما سيدفعه لاكتساب الثقة في نفسه (الفرائضي، بدون: ٤٨) مما سيمنحه التوافق النفسي الاجتماعي لتكوينه صورة ذاتية مثالية واقعية محبوبة ومقبولة من الآخرين والتي بدورها تجعله محباً لنفسه كنتيجة حتمية لتقبل الآخرين له والحوز على رضاهم، أما إذا رسم لنفسه صورة مثالية غير واقعية فإنه لن يتقبل ذاته لإحساسه بالتفاوت الكبير بين صورته المثالية والواقع الذي يعيشه ويحياه مما سيضطره إلى نهج طرقاً ملتوية وغير مقبولة اجتماعياً، فنموه الذاتي مشوهاً مما سيتضاعف شعوره حدة وسيمارس تقمص أدوار أخرى خارجية عنه ليعوض بها نقصه أو كنوع من الأقنعة ليخفي بها عدم استطاعته الوصول إلى مستوى توقعات الآخرين ومن ذلك حيازة أشياء ثمينة أو إتباع سلوكيات خاطئة كالتدخين والعنف (أبو حطب وصادق، ١٩٩٩: ٣٢٢؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٥١).

ويمثل تشكل الهوية قلب التغير في مرحلة المراهقة كما يشير أريكسون Erikson (1963, 1968)، حيث يبدأ الفرد فيها تحديد أهدافه الأيديولوجية والاجتماعية في الحياة، حيث يفضي الحل الايجابي إلى وصوله إلى تحديد هذه الأهداف وتبني الأدوار المناسبة، في حين يؤدي الحل السلبي إلى اضطراب الدور وتشتت الهوية.

(٢) تشكل الهوية Identity Formation:

يشير أريكسون Erikson (1963, 1968)، وهذا ما أشار إليه كل من الغامدي (تحت الطبع، تحت الإعداد) إلى أن تشكل الهوية هو محور التغير في مرحلة المراهقة قلب التغير في مرحلة المراهقة، حيث يشير على وجه العموم إلى "حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد، و الوحدة والتآلف الداخلي، والتماثل والاستمرارية المتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله، والإحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي ممثلا في إحساس الفرد بذاته كوحدة واحدة وأيضا بارتباطه بمجتمعه والدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط". إنها باختصار الإجابة على تساؤلات مثل (من أنا؟ وما دوري في هذه الحياة؟ وإلى أين اتجه؟). وانطلاقا مما سبق فان الهوية تتضمن ما يلي(Erikson, 1963؛ الغامدي، تحت الطبع؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٧٢):

١. **الفردية Individuation**: وتعني، إدراك الفرد لاستقلاليته وتحقيق هويته وكينونته وشعوره بأن كيانه خاص به لا يشاركه فيه أحد.

٢. **تكامل الشخصية والتآلف الداخلي Inner Wholeness and Synthesis**: فالأنا السوية هي ذلك الإحساس بالوحدة والانسجام والتكامل الداخلي وغياب الانقسامية التي تحدث نتيجة تكوين مفهوم سالب لهويته.

٣. التماثل والاستمرارية Sameness and Continuity: وهو الزيادة في الشعور بتماثل البيئة الداخلية للفرد والاستمرار في ترابط ذلك الشعور بين الماضي وتوقعات المستقبل بما في ذلك حاضره، فيشعر الفرد بقيمة حياته بل إنها تسير بما يلاءم شخصيته أي أنه يشعر بذلك التناغم لمحتواه الداخلي.

٤. التماسك الاجتماعي Inner and Social Solidarity: ويقصد به إحساس الفرد بتلك القيم والمثاليات التي يؤمن بها المجتمع وتمسكه بها على نحو يُرضي به نفسه والآخرين، فهي تعني 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 بعيداً عن ثقافته الاجتماعية بل تشمل ذلك جميعاً. وبذلك فإن الفرد يحيى حياة اجتماعية مستقرة تتوازن فيها ذاته الداخلية مع ذاته الخارجية في منحى يسير به على نحو السواء النفسي للفرد.

كما يشير محمد (٢٠٠٠: ١٦) إلى الهوية " تنظيم دينامكي داخلي معين للحاجات والدوافع، والقدرات، والمعتقدات، والمدركات الذاتية، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي السياسي للفرد، وكلما كان هذا التنظيم على درجة جيدة، كلما كان الفرد أكثر إدراكاً أو وعياً بتفرده وتشابهه مع الآخرين، وأكثر إدراكاً لنقاط قوته وضعفه. أما إذا لم يكن هذا التنظيم على درجة جيدة، فإن الفرد يصبح أكثر التباساً فيما يتعلق بتفرده عن الآخرين، ويعتمد بدرجة كبيرة على الآخرين في تقديره لذاته، كما ينعدم الاتصال بين الماضي والمستقبل بالنسبة له، فيفقد في نفسه وفي قدرته في السيطرة على مجريات الأمور، وبالتالي ينعزل عن حياة غالبية المجتمع الذي يحيا فيه، وهو ما يعرف بأزمة الهوية Identity Crisis ".

كما يشير عدس (٢٠٠٠: ١٤٨) إلى أن الهوية تتضمن أبعاداً داخلية وأخرى خارجية، فهي تشمل ما عنده من مشاعر وأحاسيس، كما تشمل ما عنده من قيم وأفكار شخصية وروحانية، كما تشمل مظهره الخارجي وأسلوبه في الحياة ". كما يشير محمد (٢٠٠٠: ١٧) إلى أن مصلح الأزمة Crisis في نظرية أريكسون يعني تلك فترة اتخاذ القرار الخاص بالاختيار بين البدائل والمتغيرات التي تتعلق بالاختيار المهني، والمفاهيم والمعتقدات الدينية والسياسية، والقيم الجنسية ".

(٣) أزمة الهوية في المراهقة:

تمثل هوية الأنا: " كيانا تتكامل فيه بصورة تدريجية المعطيات التكوينية والحاجات الليبيدية والقدرات المميزة والتوجدات ذات الأهمية والدفاعات الفعالة والإعلاء الناجح، والأدوار المتسقة، وكلها تظهر نتيجة للتفاعل المتبادل بين الإمكانيات الفردية والنواحي التكنولوجية والأيديولوجيات السياسية والدينية في المجتمع وعلى ذلك فهوية الأنا تتكون في ضوء الحركة القائمة بين سيكولوجية الشاب وسيكولوجية المجتمع " (مرسي، ٢٠٠١: ١).

وعلى هذا الأساس، فإنها تشير إلى تحديد الفرد لمن هو؟، ومن سيكون؟ وكيف سيكون عليه في المستقبل؟ بحيث يتصل مستقبله بحاضره الذي هو جزء من ماضيه، فإحساس الفرد بقدرته على العمل كفرد له تميزه عن الآخر في وجـود الآخر، كما أن علاقاته الاجتماعية تتميز بالتوجه نحو تحقيق هدف معين في حدود زمنية معلومة، مع الأخذ بالاعتبار أن يكون في حياته نمط وأسلوب معين يعيش عليه في ظل علاقة تتسم بالاعتراف بوجود الآخر دون الذوبان فيه مع الرعاية والاهتمام به (مرسي، ٢٠٠٢: ٥٤).

كما يشير ماير (مرسي، ٢٠٠٢: ٥٧) إلى أن أزمة الهوية تمثل النتيجة المتوقعة للإخفاق في عملية تحديد الهوية، بمعنى عدم وضوح الرؤية للفرد لاختيار مستقبله المهني، والتعليمي كما

يتضمن ذلك الشعور بالاغتراب وعدم الفائدة من الحياة، مع عدم وجود الأهداف التي من أجلها تكون حياته ذات معنى. بالإضافة إلى اضطراب الذات وبالتالي الوصول إلى هوية سلبية تفتقر إلى حميمية العلاقات البين شخصية والحب الناضج. " وبمعنى آخر هي الإحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق في فهم ذاته ولا في تحديد دوره في الحياة، ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية، حيث لا يحرم المجتمع الحديث الشاب من القدوة والمثل فحسب بل يعطله أيضاً عن القيام بدور ذي معنى في الحياة " (محمد،٢٠٠٠: ٥٩). وبعد أن تعرضنا لمعنى الهوية والأزمة وماذا تعنيه أزمة الهوية فإننا نحاول التعريف بماهية هوية الأنا.

(٤) تشكل الهوية في مرحلة المراهقة:

يشير أريكسون (Erikson, 1963, 1968؛ الغامدي، تحت الطبع؛ الغامدي، تحت الإعداد) إلى أن تشكل الهوية يبدأ مع بدايات نمو الأنا حيث تساهم كل مرحلة في تشكيله، إلا أن يصبح محور التغير والأزمة الأساسية للنمو خلال مرحلة المراهقة، وذلك مع ظهور أزمة الهوية المتمثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط، والتي ترتبط بكفاح المراهق من اجل تحديد معنى لوجوده من خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي. ويشير الغامدي أيضا في سياق حديثه إلى أن الأزمة تنتهي من وجهة نظر أريكسون بتحقيق الهوية في الظروف الجيدة حيث ينتهي الاضطراب ويتحقق الإحساس بالذات ممثلا في إحساس الفرد بتفرده ووحدته الكلية وتماثل واستمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله و قدرته على حل الصراع والتوفيق بين الحاجات الشخصية الملحة والمتطلبات الاجتماعية بدرجة تؤكد إحساسه بواجبه نحو ذاته و مجتمعه. وينعكس ذلك سلوكيا في قدرته على اختيار قيمه ومبادئه

وأدواره الاجتماعية والتزامه بها، والتزامه بالمثل الاجتماعية بدلا من مواجهتها. عند هذه المرحلة يكون الأنا قد اكتسب فعاليته الجديدة المتمثلة في الإحساس بالثبات.

ويشير عدس (٢٠٠٠: ١٤٩- ١٥٠) إلى انه وبالرغم من أن الهوية تبدأ تتشكل منذ بداية ميلاده، حيث تتأثر بكل من التفاعل بين سلوكيات الفرد وشخصيته والتركيب البيولوجي وبما يساعد على نموه الجسمي والسيكولوجي، من الغذاء والمعاملة والجو الذي يعيش فيه، إلا أن نمو الهوية لا يكتمل إلا في مرحلة المراهقة حيث تتأجج فيها الصراعات وتبلغ ذروتها، فيؤدي ذلك إما إلى تشكل الهوية حيث الثقة بالنفس والآخرين والشعور بالاستقلال والمبادرة، وبذلك يكون المراهق قد قطع شوطاً كبيراً في رحلة الشعور بالذات وتشكيل الهوية بما يميزها عن غيرها، وإما إلى عدم تشكيلها حيث فقدان الثقة بالنفس والشعور بالخجل والشك ومعايشة الواقع بكل انهزامية ودونية بحيث تكتنف النفس مشاعر العجز والذنب، ويصبح مضطرب الهوية لا يدري من هو وكيف يكون؟

ومع بدء تشكل الهوية في المراهقة تسيطر بعض التساؤلات على المراهق كما يقول أريكسون " من أنا؟، ومن أكون؟، والغرض من هذا التساؤل هو البحث عن الهوية، وعن معنى أكثر اختلافاً وتمايزاً عن الآخرين، بل إنه يبحث عن كينونة الفرد منفصلاً عن العالم الخارجي، فهو وإن كان يشعر بأن وجوده جزء من العالم الخارجي إلا أنه بحاجة لأن يعي من هو وكيف يكون ككيان له استقلاليته وتفرده عن ذلك المحيط الذي يحيا فيه (Erikson, 1963, 1968؛ الغامدي، تحت الطبع، الغامدي تحت الإعداد؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨ ب؛ عيد، ٢٠٠٢: ١٩).

ولاشك في أن تشكل الهوية في المراهقة لا يأتي من فراغ، ولا يحدث عشوائيا، فوفقا لنظرية أريكسون التطورية، وكما هو الحال في المراحل السابقة فان نمو الأنا في المراهقة هو نتاج التراكمات المتتالية من التوحداث، والتي تتفاعل لتشكل كل أو وحدة كلية معتمدة على التوحدات السابقة

ولكنها ليست أيا منها. وهذا يحدث كنتيجة لتأثير العوالم المرتبطة بالنضج والمتمثلة في البلوغ وما يتبعه من تطور في قدرات الفرد المعرفية والاجتماعية والتي تدفع به نحو الاستقلالية. وأيضا إلى طبيعة التوحدات السابقة والمرتبطة بطبيعة حل أزمات النمو السابقة. وأخيرا طبيعة الظروف الاجتماعية المحيطة سواء ارتبطت بالظروف الاقتصادية أو المعيشية أو أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية، أو حتى العلاقة الاجتماعية بالآخرين خارج دائرة الأسرة. وفي هذا السياق يشير أبو حطب وصادق (١٩٩٩٩: ٣٤٦) إلى أهمية المحيط الذي يعيش فيه في تشكيل هويته إيجابا أو سلبا، فأساليب التربية المتبعة بدءاً بالأسرة فالمجتمع هي التي تعطي للفرد حقه في تشكيل الهوية والتي يشعر الفرد من خلالها برغبته في الحياة من عدمها، أما الحرمان من الشعور بالهوية فقد يقود الفرد إلى عدم الرغبة في الحياة ومن ثم الانتحار. كما يشير عدس (٢٠٠٠: ١٥٥).إلى ارتباط تشكل الهوية بالتفرد، حيث يسعى المراهق إلى تكوين شخصيته المتفردة والمختلفة عن شخصيات وسمات من حوله كالوالدين مثلا. ويشير عدس إلى أن تشكيل هوية سوية لدى المراهقين يكون صعبا أن لم يكن مستحيلا في ظل الوالدية المتسلطة التي غالبا ما تسعى إلى مصادرة حريات وشخصيات الأبناء.، وان ذلك لا يتم إلا في ظل رعاية أبويه يسودها جو من الود والمحبة وتقدير للمسئولية. وتحليل لتبعاتها " (عدس،٢٠٠٠: ١٥٦). و يشير موسن وزملائه .Mussen et al (عقل، ١٩٩٨: ٤٣٩) إلى أن اكتساب الهوية يتأثر بعدد من العوامل منها:

١. **<u>الاختلاف في الثقافات</u>**: يختلف المراهقون في سرعة وسهولة اكتسابهم للهوية من ثقافة إلى أخرى لسعة وتعدد الخيارات أمامهم، وتعدد المجالات لإثبات الذات، وعدم محدودية الأدوار التي يلعبها المراهق، فنجد المجتمع الغربي الصناعي مليء بالتناقضات والمستجدات التكنولوجية مما يحتم على الفرد الخوض في المجالات الجديدة لإثبات الوجود، مما يؤدي إلى مواجهة تحديات

كبيرة لتحقيق الذات واكتساب الهوية لتزايد الابتكارات والمخترعات التي تجعل الفرد في طور تسارعي للتغلب على تلك الإشكالية.

٢. **العلاقات الوالدية**: تتسم العلاقات الوالدية الحميمة مع الأبناء بالتأثير على اكتساب الهوية بشكل إيجابي، وفي المقابل فإن الأساليب السيئة القائمة على القسوة والإهمال والنبذ تسبب في الحيلولة دون اكتساب الأبناء هوياتهم. وبالتالي يعيشون في وضع تنعدم فيه الرؤية لهوياتهم وهذا ما يظهر في الذين يعيشون بلا أسر كما بينت ذلك بعض الدراسات.

٣. **الصداقات:** إن حميمة العلاقة بين الأصدقاء من الأمور المهمة في الشعور بالهوية، فجماعة الأقران ورفاق العمر يمثلون مستمراً يناقش من خلاله الفرد أفكاره ويبرز نواحي قوته وتفوقه في مجال العمل أو السلم التعليمي.

٤. **القدرات العقلية**: تمثل البيئة الداخلية للفرد وخصوصاً القدرات العقلية منعطفاً ليس باليسير في اكتساب الفرد لهويته، فقدرة الشخص على الإبداع والابتكار ولعب الأدوار والمساهمة في بناء المجتمع من خلال المجالات المتعددة، تلعب دوراً بارزاً في الاكتساب الجيد للهوية.

(٥) جوانب الهوية:

اعتمادا على فكر اريسكون في تشكل الهوية، قام مارشا Marcia (1966, 1988) بالعديد من الدراسات لتحديد مفهوم للهوية، كما قام ببناء مقياس لقياسها، وقد تبعه في ذلك العديد من الباحثين ممن طورا فهما افضلا لجوانبها من أمثال ادمز Adams (1989)، وهذا ما سار عليه غالبية الباحثين العرب (الغامدي، تحت الطبع؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨ أ: ٢٧٥؛ عبد المعطي، ١٩٩٣: ٩).

١. **الهوية الأيديولوجية**:

- الهوية المهنية: وتشير إلى معتقدات وخيارات الفرد في المجالات الدراسية والمهنية.
- الهوية الدينية: تشير إلى معتقدات الفرد الدينية وما يترتب عليها من خيارات وممارسات دينية.
- الهوية السياسية: وتشير إلى معتقدات وخيارات الفرد السياسية.
- هوية فلسفة الحياة: وتشير إلى المعتقدات والأفكار والفلسفات التي يؤمن بها في الحياة والتي تحدد ممارساته تجاه أسلوب معيشته.

٢. **هوية العلاقات الاجتماعية البين شخصية**:

- هوية الصداقة:
- هوية الدور الجنسي:
- هوية العلاقة بالجنس الآخر:
- هوية أسلوب الاستمتاع بالحياة وأساليب الترويح:

(٦) رتب الهوية:

يشير مارشيا Marcia (1966, 1988) في دراساته عن هوية الأنا Ego identity كمحاولة لاختبار صدق افتراضات أريكسون عن النمو النفسي الاجتماعي في المراهقة المتأخرة، والتي اعتمدها الكثير من الباحثين العرب (عبد المعطي، ١٩٩٣: ٩؛ عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٧٥؛ الغامدي، تحت الطبع؛ الغامدي، تحت الإعداد؛ أبو حطب وصادق، ١٩٩٢: ٣٨٠- ٣٨١) أن هناك أربعة وجود أربع رتب أساسية للهوية ذات طبيعة ديناميكية متغيرة، وتتحدد وفقا لظهور أو غياب متغيرين أساسيين

هما خبرة أو عدم خبرة الفرد لازمة الهوية من جانب، والتزام الفرد أو عدم التزامه بما يصل إليه من قرارات سواء كان ذلك من خلال قراراته الحقيقة أو كانت نتاج للصدفة. وعلى هذا الأساس فان الفرد يمكن أن يقع في إحدى الرتب التالية:

١. **تحقيق الهوية (Identity achievement)**: هم الذين يخبرون أزمة الهوية في مجال أو أكثر من مجالات حياتهم، وتوصلوا إلى اختيار قرار معين والتزموا بذلك القرار. وهذا مؤشر لنمو الأنا بطريقة سوية، وكنتيجة لذلك فان محققي الهوية يتمتعون بدرجات أعلى من التوافق، وتقدير الذات، والإنتاجية، ويعانون من درجات اقل من القلق والاضطرابات النفسية والسلوكية.

٢. **تعليق الهوية (Identity Moratorium)**: يشير تعليق الهوية إلى خبرة الفرد الآنية لازمة الهوية دون وصول لقرارات، وعادة فان الأفراد الذين يحققون هوياتهم يمرون بهذه الفترة من التعليق المؤقت. إلا أن الوقوع في هذه الرتبة تعني ديمومة مرور الفرد في أزمة الهوية، فهو في رحلة مستمرة للبحث عن هويته وأهدافه، إلا انه لا يظهر التزاما بها. وعادة ما يستمر في تغيير هذه الأهداف. ومثالا على ذلك استمرارية الفرد في تغيير تخصصه الدراسي وبشكل مستمر. وبالرغم من تدني هذه الرتبة كمؤشر للنضج النفس اجتماعي، فإنها تمثل رتبة متقدمة مقارنة بالرتبتين التاليتين ذلك أن الأفراد يظهرون اهتماما بالوصول إلى أهداف ثابتة. وكنتيجة لديناميكية الرتب، فان احتمالات تحولهم إلى رتبة التحقيق تبقى قائمة مع التوجيه السليم.

٣. **انغلاق الهوية (Identity Foreclosure)**: يقع الأفراد في رتبة الانغلاق كنتيجة لعدم خبرتهم لازمة الهوية، حيث يوجهون بقوى خارجية تختار لهم أهدافهم، ومن ذلك اختيار الآباء لنوع الدراسة أو العمل أو غير ذلك لأبنائهم. إلا أنهم مع ذلك لا يظهرون رفضا، بل وعلى العكس فإنهم يظهرون تقبلا ورضا بما يحققون. ولسوء الحظ فان هذه الرتبة عادة ما تنال الرضا والدعم

الاجتماعي من قبل الآباء، إلا أن لحقيقة هي أن الأفراد فيها يعانون من ضعف في نمو الأنا ودرجة عالية من الاعتمادية والقلق. وقد يظهر ذلك جليا في حالة فقدان مصدر الدعم.

٤. **تفكك الهوية (Identity diffusion):** أسوأ رتب الهوية، حيث يعاني فيها الأفراد من درجة كبيرة من ضعف نمو الأنا وأيضا من المشكلات السلوكية والنفسية التابعة لذلك. وكنتيجة لهذا الضعف فان الأفراد يصنفون في هذه الرتبة نتيجة لغياب أزمة الهوية التي لا يخبرونها أصلا ولا يظهرون اهتماما بذلك، إلا أنهم يختلفون أيضا عن المنغلقين في أنهم لا يظهرون أي التزام بما تشاء الصدف أن يقوموا به من ادوار. ولذا فقد يتركون هذه الأهداف لأسباب مختلفة، وحتى لو لم يتركوها فإنها لا تمثل لهم أكثر من ادوار فرضت عليهم.. وفي الغالب فإنهم يظهرون اضطرابات تختلف في حدتها، وقد تصل ببعضهم إلى العدوان والانحراف والجريمة.

جدول معلوماتي رقم (٢): جدول تحديد رتب الهوية

		خبرة الفرد للازمة	
		يخبر الأزمة	لا يخبر الأزمة
التزام الفرد بالقرارات والأهداف والأدوار	يلتزم	**تحقيق الهوية**	**انغلاق الهوية**
	لا يلتزم	**تعليق الهوية**	**تشتت الهوية**

الغامدي، تحت الطبع، الغامدي، تحت الإعداد)

ثالثا: التوافق الدراسي:

(١) تقديم عام: مفهوم التوافق العام:

عند تعريف التوافق فانه لا بد من النظر إليه كمتغير يسير وفق متصل Continuum يكون التوافق التام نسبيا في الطرف الايجابي وهو ما يحدث في الظروف المثالية ويكون انعدام التوافق في طرفه السلبي، وبين هذا وذاك يقع سوء التوافق والمتدرج من السوء إلى الدرجات المقبولة من التوافق.

ويشير موراروكلاكهون Muror and Klluchho (أحمد، ١٩٩٩: ٣٩) إلى أن الكائنات الحية تميل إلى أن تحتفظ بحالة من الاتزان الداخلي، إلا أن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك، أي أن كل فعل مهما كان مريحاً فإنه يشمل بعض التضحيات أو الخسارة فلا يمكن أن تحدث صورة من صور التوافق (خفض التوتر) إلا ويكون هناك نوع من انعدام التوافق " زيادة التوتر " ولا تتعارض هذه الحقيقة بأي حال من الافتراض القائل بأن الكائنات الحية تميل إلى أن تنتقي أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن أي التي تؤدي إلى أقصى تكامل ".. وبعبارة أخرى فإن التوافق كما يشير أحمد (١٩٩٩: ٢١) هو عبارة عن "محصلة عدة قوى متصارعة بين الفرد وبيئته، إمكانياته والفرص المتاحة له في البيئة ولا يمكن لعالم النفس أن يدرس الإنسان إن لم ينظر إلى التوافق باعتباره لحظة توازن بين الجانبين". كما يعرف عبداللطيف (١٩٩٠: ٨٢). التوافق بأنة "الشعور النسبي بالرضا والإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة". ويعرفه زهران (١٩٧٧: ٢٩) بأنه "عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته". ويشير راجح (١٩٧٣: ٤٧٠) إلى التوافق على أنه قيام الفرد بإشباع حاجاته ودوافعه بطريقة مرضية ومرنة بحيث تسمح للفرد

بالتعديل والتغيير من سلوكياته لمواجهة مطالب البيئة المادية والاجتماعية بهدف الوصول إلى حالة من الانسجام والتناغم بين الفرد وذاته والفرد وبيئته. ويرى الحنفي (١٩٩٢: ٤٢٥) بأنه يعني مقدرة الفرد على استيعاب وإشباع مطالبة الذاتية ومواجهة ما يحيط به من ظروف والموازنة بين ما يتطلبه وبيئته وإن اقتضى ذلك الأمر التعديل لسلوكياته أو بيئته بما يقارب بين قدراته وإمكاناته تجعل منه شخصاً متوافقاً هذا أيضا ما ذهب إليه سميث Smith (أحمد، ١٩٩٩: ٣٩) في تعريفه للتوافق السوي " بأنه التوسط والاعتدال في الإشباع، إشباع عام للشخص عامة، لا إشباع لدافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى، فالشخص حسن التوافق هو الذي يستطيع أن يواجه العقبات والصراعات بطريقة بناءه تحقق له إشباع حاجاته، ولا تعوق قدرته على الإنتاج، إن سميث يرى أن توافق الفرد يعني توفر قدر من الرضا القائم على أساس واقعي، كما يؤدي على المدى الطويل إلى التقليل من الإحباط والقلق، والتوتر الذي قد يتعرض له الفرد، ويقوم التوافق الفردي كذلك على تحقيق نوع من الرضا العام بالنسبة للشخص ككل أكثر من استناده إلى إشباع دافع معين على حساب الدوافع الأخرى كما يقوم على تحقيق التوافق مع الآخرين ".

وعلى العكس مما سبق فان الشخص الغير متوافق هو ذلك الشخص الذي فقد القدرة على الموازنة بين حاجاته الشخصية من جانب، وبين تلك الحاجات ومتطلبات الواقع الاجتماعي المحيط من جانب أخر (الحنفي، ١٩٩٢: ٤٢٥؛ مرسي، ١٩٧٥: ٢٤). أو هو " الشخص غير الواقعي كما يسميه سميث (أحمد، ١٩٩٩: ٣٩) وغير المشبع بل والشخص المحبط الذي يميل إلى التضحية باهتمامات الآخرين كما يميل إلى التضحية باهتماماته "..

وبين النقيضين يقع سيء التوافق وهو ذو النجاح المحدود في الموازنة بين حاجاته الشخصية، وبينها وبين متطلبات الواقع الاجتماعي (الحنفي، ١٩٩٢: ٤٢٥؛ مرسي، ١٩٧٥: ٢٤). أي أنه يظل عاجزاً

عن الموائمة بين نفسه وبيئته. فهو يفتقد القدرة على الحلول السليمة للمشكلات التي قد تعترض حياته عجزاً يفوق ما يتوقعه من ذاته أو ما يتأمله الآخرون منه (راجح، ١٩٧٣: ٤٧٠). وهذا ما يراه كمال دسوقي (بيكر، سيرك، ٢٠٠٢: ٤) بأنه " توافق الشخص مع بيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته مع الآخرين التي ترجع إلى علاقاته بأسرته ومجتمعه ومعايير بيئته الاقتصادية والخلقية".

ولفهم مفهوم التوافق، فانه لابد من إيضاح الفروق بينه وبين كل من التكيف والمواءمة. وفي هذا المجال يشير الطحان (١٩٩٠: ٦١) إلى ارتباط التوافق بعملية خفض التوتر والتخلص من القلق، بخلاف التكيف الذي يدل على أنواع السلوك التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف المتجددة في الحياة. وعليه فإن مفهوم التوافق أعم من التكيف، فالتوافق عملية متكاملة تنطوي على القدرة على الإشباع المنظم لحاجات الفرد، فهو يتضمن تفاعلاً متصلاً بين الشخص والبيئة، فكل منهما يؤثر في الآخر ويفرض عليه مطالبه كما يتأثر به، وأحياناً يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدرته، وفي أحيان أخرى يتحقق ذلك حين ترضخ البيئة لأنواع النشاط الشخصي، وفي معظم الأحيان يكون التكيف توافقياً بين هذين الموقفين المتقابلين ويكون سوء التكيف إخفاقاً في الوصول إلى هذا التوافق. (محمد، ١٩٩٢: ٤٠٦). ولكي تحدث علمية التوافق للإنسان لابد من توفر التلاؤم Adaptation وهي عملية تشير إلى مدى الانسجام والتناغم بين الفرد وبيئته بمختلف جوانبها، شريطة عدم طغيان جانب على آخر. وهذا يلزم إشباع حاجات الفرد الأولية والاجتماعية، إلا أن ذلك لا يكفي لتحقيق التوافق أو الصحة النفسية بل لابد من توفر عنصر الرضا Satisfaction وهو الاستمتاع بالحياة والإقبال عليها وشعور بالارتياح النفسي للذات والبيئة هذا إضافة إلى مقدرة

الفرد في التغلب على ما يكدر صفو حياته من منغصات تعيق توافقه النفسي أو تحطم علاقاته بالآخرين مع احتفاظه بشخصية متزنة. (دوليب، ١٤٠٤هـ: ١٣٣).

ومع كل ما سبق فان الباحثة لا تميل إلى هذا التقسيم المصطنع، وترى ارتباطا بين هذه المصطلحات، ولقد هدفت من هذا العرض إيضاح الفروق من وجهة البعض، إلا أن ذلك لا يؤثر على سير هذه الدراسة.

(٢) أبعاد التوافق:

يفرق علماء النفس بين مجالات من التوافق كالتوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي والتوافق المهني والتوافق ألزواجي وغيرة. وبالرغم من تعدد هذه المجالات فإنها لا تخرج عن المجالين الأساسيين وهما التوافق النفسي و الشخصي أو التوافق الاجتماعي أو كليهما كونهما في الأصل مرتبطان. فعلى سبيل المثال فان التوافق المدرسي والذي يعني توافق الفرد مع البيئة المدرسية لا يخرج في مكوناته عن أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي في هذا المجال. ولذا فإن من المنطق استعراض هذين المجالين قبل الدخول في موضوع التوافق الدراسي والذي يمثل احد أبعاد الدراسة (زهران، ١٩٧٧: ٢٩؛ فهمي، ١٩٨٧: ٣٤؛ خير الله، ١٩٨١: ٧٥؛ الحنفي، ١٩٩٢: ٤٢٦):

١. **التوافق النفسي (الشخصي)**: يسير التوافق النفسي إلى إحساس الفرد بالرضا عن ذاته وخلوه من الصراعات الداخلية والتوترات الناجمة عن عدم إشباع الدوافع المختلفة، ويشمل ذلك الصراع بين مركبات الشخصية؛ الهو، والانا، والانا العليا أو الضمير والذي يعتبر سلطة داخلية يعمل كرقيب لكثير من سلوكياتنا وتصرفاتنا في الحياة حتى يصبح الفرد سعيداً مستمتعاً بحياته، راضياً بإمكاناته وقدراته التي وهبه الله إياها، فهو يشعر بالأمن الداخلي، والموائمة والانسجام بين دوافعه الفطرية البيولوجية والسيكولوجية بما يخدم السلم الداخلي وخفض الصراع، فهو يجمع بين رضا

نفسه ومجتمعه لكي يشعر بالحرية في إدارة نفسه والتخلص من الانعزالية والإحساس بالانتماء والخلو من الأعراض العصابية

٢. **التوافق الاجتماعي**: وهو إحساس الفرد بالسعادة من جراء عقد علاقات اجتماعية حميمة مع الآخرين، مبتعداً بها عن السيطرة والتملك والعدوانية، راضياً عن تلك العلاقات دؤوباً في العمل من أجلها، ساعياً للخير فيها يقول عليه الصلاة والسلام: " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " الحديث. يضاف إلى ذلك المرونة في تقبل التغيرات التي تحدث ومسايرة تلك المعايير الاجتماعية للجماعة التي ينتمي إليها، أي لابد من الموائمة بين حاجات الفرد وإمكاناته ومتطلبات البيئة الاجتماعية المختلفة بما تشمله من مؤسسات كالنقابات والأحزاب والتي قد تكون أكثر قدرة، لاستثارة التغيرات الاجتماعية بما يخدم أهداف ومصالح الشخص. وبهذا يشعر الفرد بالأمن الاجتماعي، بحيث تتم له المعرفة للمستويات والمهارات الاجتماعية بما يسمح له إقامة علاقات ودية مع أفراد المجتمع.

(٣) التوافق الدراسي:

يعرف اركوف Arkoff (الصباطي، ١٩٩٧) التوافق الدراسي بأنه "العملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة وزملاء". ويشير حسين (العتيبي، ١٤٢٢هـ: ٣٥) إلى أن التوافق الدراسي "يتضمن العلاقة السوية بالزملاء والمدرسين، كما يتضمن الاتجاه نحو المدرسة وتنظيم الوقت وطريقة الاستذكار". ويعرفه الصفطي (الأسمري، ١٤١٨هـ: ٢١) "بأنه "السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسية ومدرسته، ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي والرياضي ". ويتفق عوض والزيادي(بيكر وسيرك،

٢٠٠٢م، ٤) في تعريفهما للتوافق " بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب الجامعي لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التواؤم بينه وبين البيئة الجامعية، ومكوناتها الأساسية وهي الأساتذة، والزملاء، والأنشطة الاجتماعية والثقافية، والرياضية، ومواد الدراسة، وأسلوب التحصيل الدراسي.

وعليه فانه يمكن الخلوص إلى أن التوافق الدراسي ما هو إلا المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى بما يسهم في تقدم الطالب ونماءه العلمي والنفسي. وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (الشربيني و بلفقيه، ١٩٩٨: ٧). وكذا الرغبة في توثيق العلاقات البينشخصية والاستمتاع بها(الأسمري، ١٤١٨هـ).

(٤) العوامل المؤثرة على التوافق الدراسي:

يتأثر التوافق الدراسي بالعديد من العوامل، والتي يلخصها الأسمري (١٤١٨: ٢٣- ٢٨) فيما يلي:

١. التوافق النفسي للفرد و قدرته على الاستقلال النفسي في نهاية المراهقة وبداية الرشد والشعور بالهوية كفرد له كيانه المستقل من أهم العوامل في تحقيق التوافق الدراسي.

٢. الظروف الاقتصادية والمعيشية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة فكلما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة كل ما زاد ذلك في توافق الطالب وإنجازه التعليمي والعكس صحيح.

٣. إثارة الدوافع على التعلم وتهيئة الفرص اللازمة للتعلم والكشف عن قدرات التلاميذ لمعرفة إمكانات كل منهم مع الموازنة بين المقررات الدراسية والقدرات كما يذكرها الدسوقي.

٤. الموازية بين ما تعطيه المدرسة من مقررات وواجبات وبين ما يستطيع الطلاب القيام به، أي أن يكون هناك توازن بين قدرات الطلبة والمقررات المفروضة عليهم.

٥. بث روح المنافسة بين الطلبة بغية الوصول إلى التسابق في تحصيل المعلومة والاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجاز.

٦. تشجيع الطلبة على العمل المشترك وتعويدهم على حب التعاون والمشاركة الفعالة فيما بينهم استعداداً لما ينتظرهم من مسؤوليات مستقبلية كما يرى ذلك الدسوقي.

(٥) أثره التوافق الدراسي على سلوك الطلاب وعلى الإنجاز الدراسي:

تشير الدراسات العلمية إلى ارتباط سوء التوافق بانخفاض التحصيل الدراسي، كما توصل شاكر قنديل إلى أن زيادة التوافق الشخصي والاجتماعي للتلاميذ يصحبه زيادة في التحصيل الدراسي، كما يرتبط التوافق الشخصي والاجتماعي أيضاً بالرضا عن المدرسة فهو مظهر من مظاهر التوافق الجيد ويرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي كما يعبر سيئوا التوافق عن توتراتهم النفسية بعدة طرق منها إستجابات التردد والقلق والعنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين (محمد، ١٩٩٢: ٤٠٦).

رابعا: التحصيل الدراسي:

(١) مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرف تشابلن Chaplin (بن لادن، ٢٠٠١: ٢١٠) التحصيل على أنه " مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة ".

ويعرف علام (١٤٢٠هـ: ٣٠٦) التحصيل الدراسي على انه" ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية ".. ويشير أحمد و المراغي (٢٠٠٠: ٧).إلى انه يعني" الانجاز ألتحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي ". ويشير الحامد (١٩٩٦: ١٦) إلى أن التحصيل الدراسي يعني " إنجاز عمل ما أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات ".. ويشير طه وآخرون إلى أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى" إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه، ٢٠٠٣: ١٨٣).

ويفرق حمدان (١٩٩٦: ٩- ١٠).بين مفهوم التحصيل كفاعلية نفسية ناتجة عن التعلم، وأيضا كمحصلة بيئية كنتيجة مدرسية. فيشير إلى أن التحصيل نفسياً كنتيجة للتعلم يعني " الزيادة المضطردة للرموز والمعلومات التي تودعها السيالات العصبية بدون كلل في الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى من الدماغ. وللزيادة في العملية الكيموحيوية أو الكيموكهربية في سيالات العصبية المرمزة العابرة لخلايا الدماغ حسب اختصاصاتها المختلفة باعتبار الرسائل الحسية القادمة

للدماغ من بوابات الإدراك البصرية والسمعية والشمية والذوقية والإحساسية اللمسية تزداد معها كمية التعلم. باعتبار أن دماغ الإنسان لا يقف أو ينام خلال حياة الفرد كلها. لأنه آلة بيولوجية لا تتعب. فالقاعدة تنص على " أن الدماغ لا يستهلك بكثرة الاستخدام كبقية الأشياء المادية في الحياة اليومية، بل يزداد قدرة وعطاء بازدياد الخبرة والتعلم ". أما التحصيل بيئياً كنتيجة مدرسية فيرجع إلى " المحصلة النهائية للمعارف والمهارات والميول والملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم، فهو عامل تابع ومتأثر بعدة عوامل مستقلة أهمها المتعلم والمعلم والمنهج أو الكتاب المنهجي. يلي ذلك عوامل أخرى مثل الإدارة المدرسية والأسرة والأقران والتقنيات والإرشاد الطلابي والغرفة الدراسية واللوائح التنظيمية".

(٢) أهم العوامل المؤثرة على التحصيل أو الإنجاز:

هناك العديد من العوامل المؤثرة على التحصيل أو المنتجة له ويمكن حصرها في ثلاث فئات (حمدان، ١٩٩٦: ١٥- ٢١):

١. **العوامل المباشرة**: وتشمل تلك العوامل المرتبطة بكل من المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي.

- **المعلم كعامل مؤثر على التحصيل:** يمثل المعلم واحد من أهم عناصر العملية التربوية، فخصائص المعلم وقدراته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلاميذه. ويشير في هذا المجال إلى أن هناك عدد من الشروط التي يجب توافرها في المعلم لأداء واجبه بطريقة صحيحة، ومن هذه الشروط التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهج ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول الأكاديمية الأخرى.، و أيضا التمكن من التدريس نظرياً وتطبيقياً، أي مهاراته الأكاديمية والمهنية والوظيفية باختلاف اهتماماتها: النفسية والأدائية والإدارية النظامية

والخلقية والفنية المساعدة وغيرها.، وأيضا توفر الميول الإيجابية نحو التربية والمتربين أي أن يحب مهنة التربية والعمل بها وأن يمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين.

- **<u>الطلاب الدارسون كعامل منتج للتحصيل:</u>** ولا شك في أن خصائص الطالب العقلية والوجدانية عاملا مهما في انجازه أن لم تكن العامل الأهم، ويشير حمدان (١٩٩٦) إلى تأثير القوة الإدراكية والذكاء للطلاب في تحصيلهم، فالطالب بإدراك عادي يكون على الأرجح عادي الذكاء بمعدل (٩٠- ١١٠). والطالب المتفوق أو المتقدم في إدراكه يكون متفوقاً أو متقدماً بحسب درجة ارتفاعه عن المعدل الآنف الذكر. أما الطالب الذي يقل إدراكه عن المعدل المبين أعلاه فإنه يتحول إلى معاق بحسب درجة انخفاضه.. كما يشير إلى أهمية الدافعية والمثابرة في التحصيل، ويشير إلى أن عملية التركيز والانتباه عملية إدراكية، فإن المثابرة هي عملية إدراكية إجرائية أو سلوكية تحرك التركيز عبر مدى زمني ومعرفي من نقطة أو موضوع أو خطوة حتى نهاية المهمة أو التحصيل.. ولاشك في أن هناك العديد من العوامل الأخرى المؤثرة في دافعية الطالب ومثابرته منها ما يختص بالطالب من شخصية وعاطفية واجتماعية وجسمية ونفسية مرتبطة بالحوافز والرغبة في الموضوع. ومنها ما يختص بالأسرة من الاستقرار والمستوى الاقتصادي ومشاغل الأسرة اليومية وميولها نحو التحصيل. ومنها ما يخص المجتمع من مجريات وأفضليات الحياة اليومية ومشوشاتها أو رخاؤها ثم ضمن استقرارها العام.. كما أن للميول علاقتها بالتحصيل فالعاديون فأكثر في ميولهم نحو التربية وفي التزامهم بقوانينها ونظامها العام.

- <u>المنهج كرسالة أو وثيقة للتعلم والتحصيل</u>: ولا شك في أن للمنهج والمحتوى وأساليب عرضه تأثير كبير في نجاح المتعلم وانجازه. ولكي يؤدي المنهج دوره فانه لابد أن يكون صالحاً فنياً

ونفسياً وتربوياً. وهذا يتطلب أن يكون مقبولاً في صناعته وإخراجه بما يجعله صالحاً للتداول من المعلمين والمتعلمين، و متوافقاً من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة وصيغ التعلم والحوافز، ومرحلة الإدراك ومتطلبات تنفيذ التعلم مع ما يملكه المتعلمون الطلاب من هذه الخصائص النفسية، و صالحاً في محتواه الأكاديمي لما يمتلكه المتعلمون من معرفة متخصصة سابقة ويربي في نفس الوقت لديهم سلوكاً ومعرفة جديدة، مناسباً في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إدارياً للتعلم والتحصيل، و متكاملاً في بنيته التربوية محتوياً بصيغ متوازنة مناسبة على العناصر الأربعة المنهجية (الأهداف، المعارف، وأنشطة التعلم وتقييم التحصيل). ولا يتم التأثير على التحصيل إلا من خلال التفاعل بين هؤلاء الثلاثة المعلم والمتعلم والمنهج. بالإضافة إلى نوعية التربية وأنظمتها، فكلما ارتفعت النوعية وكان النظام منضبطاً كان التحصيل عالياً وبدون ذلك تنخفض نتائج التحصيل.

٢. عوامل مباشرة ثانوية أهمها: الأقران والإرشاد الطلابي ومركز الوسائل أو التقنيات التربوية، والمكتبة والمقصف، الساحات والحدائق والخدمات البشرية والتربوية والنفسية والتنظيمية المساعدة الأخرى.

٣. عوامل غير مباشرة خارج البيئة المدرسية في المجتمع من وسائل الإعلام ومؤسسات اجتماعية متنوعة بدءاً من الطريق الذي يفصل المدرسة عن الأسرة مروراً بالأسرة نفسها ثم الأسواق والمحلات التجارية وانتهاءها بالنوادي والمراكز الثقافية الشعبية والرسمية في البيئة الواسعة للمجتمع.

ومما ينبغي التنويه له أن العوامل المدرسية الثانوية والاجتماعية غير المباشرة ليست بأقل أهمية للتعلم والتحصيل من سابقتها الصيغة المباشرة بل قد تكون الطريق الذي يفصل البيت

بالمدرسة سبباً رئيسياً في ضعف التحصيل دون المعلم والمجتمع أو غيرهما من العوامل المدرسية الثانوية خاصة مع تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية. إن المعلم والمتعلم والمنهج هي العوامل المقررة مباشرة للتحصيل.

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

هناك دراسات تناولت مراحل النمو الوجداني عند أريكسون وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل على المستوى الغربي. إلا أن تلك الدراسات على حد علم الباحثة تنعدم على المستوى العربي إلا فيما يتعلق ببعض المتغيرات مثل التوافق والتحصيل أو ما يتعلق ببعض جوانب نمو الهوية وقوة الأنا وهي دراسات قليلة تحصلت عليها الباحثة. وفيما يلي عرض موجز لبعض هذه الدراسات..

أولا: دراسات تناولت النمو النفس اجتماعي أو بعض جوانب (تشكل الهوية:

لم يظهر الباحثون اهتماما كبيرا بوضع مقياس يقيس مراحل النمو المتتابعة لأريكسون في وقت مبكر من قيام النظرية، وانصب جل اهتمامهم على جوانب من نمو الأنا، وبشكل خاص تشكل الهوية. حيث اهتمت الدراسات الغربية بتناولها في علاقتها بالكثير من المتغيرات الأخرى، وقد أظهرت هذه الدراسات على وجه الإجمال علاقة تشكل الهوية بالعديد من جوانب الشخصية كالنمو المعرفي (Boyes & Chandler,1992)، والنمو الأخلاقي (Foster and Laforce, 1999). كما تبين ارتباط الهوية بالعديد من أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي، كالانفتاح على خبرات الآخرين والتعامل معها بموضوعية، وميل الأفراد للمسايرة (Adams et al.,1984)، واتجاه الضبط (Gramer, 1995; Riggs, 1989; Johnson, 1990; Kaly,1999) ومفهوم الذات و (Wiljanen,1996) مشاعر الكفاية، كما تبين من نتائج العديد من الدراسات التالية وجود علاقة بين تشكل الهوية وبعض الأنماط السلوكية ومن ذلك على سبيل المثال النجاح الوظيفي (Wallace, 1994)، ونضج العلاقات الاجتماعية (Craig-Bary et al., 1988) وأيضا بمظاهر

السلوك المرضي كالعدوان وتعاطي المخدرات (Jones and Hartman, 1988; Jones et al., 1989, 1994, Hall and Sears, 1997).

كما وجدت بعض الدراسات علاقة بين النمو النفس اجتماعي ممثلا في تشكل هوية الأنا وبعض المتغيرات المدرسية والأكاديمية.ففي دراسة وترمان و واترمان Waterman and Waterman (1972) تبين أن للبيئة الجامعية أثرها في تشكيل الهوية. كما تبين من دراسة ستريتماتر Streitmatter, (1989) وجود علاقة بين تشكل الهوية والإنجاز الدراسي للطلاب.

وفي العالم العربي تم انجاز عدد من الدراسات في هذا المجال، فقد قام محمد (١٩٩١م) بهدف المقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية وقد طبق مقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين والذي أعده هيلمريتش وستاب وايرفن. على عينة قوامها (٢٣٥) طالباً من طلاب جامعة الزقازيق (١١١ بنين، ١٢٤ بنات) وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

١. وجود فروق دالة عند (٠,٠١) بين الأفراد في تقدير الذات باختلاف أساليب مواجهة أزمة الهوية (رتب الهوية) في صالح من وصلوا إلى الرتب الأعلى للهوية. وأوضحت نتائج اختبار (ت) أن من وصلوا إلى رتبة الإنجاز كانوا أكثر تقديراً لذواتهم، يليهم من وصلوا إلى رتبة التأجيل، ثم الانغلاق. بينما كان الأفراد في رتبة الانتشار هم الأقل تقديراً لذواتهم.

٢. بالنسبة للبنين كان أكثر الأفراد تقديراً لذواتهم هم من كانوا في رتبة الإنجاز يليهم التأجيل ثم الانغلاق والانتشار معاً حيث لم توجد فروق دالة بينهما أما بالنسبة للبنات فكان أكثرهن تقديراً لذواتهن من كن في رتبة الانغلاق ثم الإنجاز يليها التأجيل وأخيراً الانتشار.

٣. توجد فروق دالة عند (٠٥, بين الجنسين في تقدير الذات باختلاف أساليب مواجهة أزمة الهوية في صالح البنين.

٤. قيمة (ف) لدلالة التفاعل بين الجنس وأساليب مواجهة أزمة الهوية على درجات الأفراد في تقدير الذات دالة عند (٠,٠١).

ومن الدراسات التي تناولت أزمة الهوية دراسة المنيزل (١٩٩٢) على عينة من الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين من حيث درجة تحقيق الهوية الذاتية. حيث تم استخدام مقياس الهوية الذاتية لراسموسن، والذي طبق خلال الفصل الأول من عام ١٩٩٠/١٩٩١ من العام الدراسي ١٩٩١/١٩٩٢ على عينة من (٧٨) من الأحداث الجانحين و (٨٤) من غير الجانحين، وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد استخدم اختبار (ت) وأسلوب التحليل التمييزي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين، فيما يتعلق بالهوية الذاتية الكلية لصالح الأحداث غير الجانحين. كما أسفرت النتائج عن وجود درجة عالية من الإنجاز فيما يتعلق بالإحساس بالثقة مقابل عدم الإحساس بالثقة، والإحساس بالاستقلالية مقابل الإحساس بالخجل والإحساس بالإنتاجية مقابل الإحساس بالنقص والإحساس بوضوح الهوية مقابل غموض الهوية لصالح الأحداث غير الجانحين.

كما قام عبد المعطي (١٩٩٣) بدراسة لتحديد طبيعة العلاقة بين تشكل الهوية وبعض المتغيرات الأكاديمية (الفرقة الدراسية، التخصص الدراسي، نظام الدراسة، المشاركة في الأنشطة الطلابية، التحصيل الأكاديمي، والتوافق الدراسي) لدى الشباب الجامعي.

وقد استخدم الباحث المقياس الموضوعي لحالة الهوية لجيرالد آدمز (١٩٧٩) على عينة مكونة من (٤٩٨) طالب وطالبة من الدارسين بجامعة القاهرة فرع الخرطوم، وبعض الجامعات السودانية الأخرى في العام الجامعي ١٩٨٩/١٩٩٩. وقد كانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. صدق تصنيف مارشيا حيث يسير نمط تتابع حالات الهوية لدى الشباب الجامعي السوداني من تشتت الهوية إلى إعاقة الهوية إلى توقف الهوية ثم تحقق الهوية في المرتبة العليا، ولا توجد فروق بين الجنسين في ذلك.

٢. من نتائج الدراسة أيضاً أن حالة الهوية تنمو خلال سنوات الدراسة حيث كان طلاب السنوات النهائية أعلى من مستويات الهوية من طلاب السنة الأولى، ولم يوجد تأثير للتخصص الدراسي على حالة الهوية كما وجد تأثير لنظام الدراسة عليها حيث كان طلاب الكليات المختلطة أعلى في مستويات الهوية. وكان الطلاب المشاركين في الأنشطة والتنظيمات الطلابية أعلى في مستويات الهوية من غير المشاركين فيها.

٣. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحق مستوى التحصيل الأكاديمي والتوافق الدراسي وحالات الهوية.

وفي دراسة أخرى قام عبد المعطي (١٩٩١) بدراسة العلاقة بين التنشئة الأسرية و تشكل الهوية لدى الشباب الجامعي بهدف معرفة تأثير بعض متغيرات التنشئة الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية للأبناء في تشكل الهوية. وقد استخدم الباحث مقابلة هوية الأنا لـ جيمس مارشيا ، والتي قام الباحث بتعريبها ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد الباحث، كما استخدم أيضاً مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المصرية من إعداد دسوقي و بيومي (١٩٨٤) على عينة مكونة من (٢٦٥) طالب وطالبة بكلية التربية بجامعة الزقازيق. وقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

١. وجود فروق جوهرية بين مراتب الهوية وبعضها في أساليب المعاملة الوالدية. حيث يسود الإحساس بإيجابية المعاملة الوالدية كلما اتجهنا نحو تحقق الهوية، كما يسود الإحساس بسلبية المعاملة الوالدية كلما سادت حالة التشتت.

٢. أن رتبتي تحقق الهوية وتوقف الهوية أكثر إحساساً بالاتساق في معاملة كلا الوالدين من رتبتي الإعاقة والتشتت الذين كانوا أكثر إحساساً بالتناقض بين كلا الوالدين في المعاملة.

٣. وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مراتب الهوية المختلفة في إدراك أساليب المعاملة الوالدية، وكان الذكور أكثر إحساساً بإيجابية هذه الأساليب من الإناث.

٤. كما لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في تشكيل الهوية.

٥. وجود فروق جوهرية بين فئات الترتيب الميلادي في تشكيل الهوية، حيث يكون ذوو الترتيب الأول أكثر تحقيقاً للهوية، ويكون ذوو الترتيب الأخير أكثر ميلاً إلى تشتت الهوية، في حين أن ذوي الترتيب الأوسط كانوا يتوزعون على الهوية الأربعة بنسب متقاربة.

٦. وجود فروق جوهرية بين أنواع الرعاية الوالدية في تشكيل الهوية، حيث كانت نسبة كبيرة من محققي الهوية ممن يعيشون مع الوالدين، وكانت نسبة كبيرة من مشتتي الهوية من أبناء المطلقين، في حين أن حالات وفاة أحد الوالدين فقد كان أفرادها موزعين على مراتب الهوية بنسب متقاربة.

٧. وجود فروق جوهرية بين مستويات حجم الأسرة في تشكيل الهوية، حيث كانت نسبة كبيرة من الأسرة صغيرة الحجم من بين محققي الهوية ونسبة كبيرة من مشتتي الهوية من أبناء الأسرة كبيرة الحجم.

٨. توجد فروق جوهرية بين فئات المستوى الاجتماعي في تشكيل الهوية حيث كانت نسبة كبيرة من محققي ومعلقي الهوية من المستوى المرتفع والمتوسط وأن نسبة كبيرة من رتبتي إعاقة الهوية والتشتت من المستوى دون المتوسط والمنخفض.

٩. لا توجد فروق جوهرية بين شباب المدينة وشباب الريف في مراتب الهوية.

ومن الدراسات التي تناولت أزمة الهوية، الدراسة التي أجراها مرسي (١٩٩٧) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين أزمة الهوية والاكتئاب لدى طلبة وطالبات الجامعة. كما تسعى إلى تبين الفروق بين الذكور والإناث في درجة تحديد الهوية والاكتئاب والفروق بين الجنسين في كل منهما. وقد تمثلت عينة الدراسة في (١٦٤) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (٢١: ٢٤ سنة)، وذلك باستخدام مقياس للاكتئاب واستبيان هوية الأنا (إعداد الباحث)، وبعد المعالجة الإحصائية جاءت النتائج لتوضح أن (٣٣) طالباً وطالبة لديهم أزمة في تحديد الهوية ويمثلون حوالي (٢٠٪)، كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين أزمة الهوية والاكتئاب عند مستوى (٠,٠١) وعدم وجود فروق بين الجنسين في درجة تحديد الهوية، بينما كانت هناك فروق بينهما في الاكتئاب في جانب الإناث، وقد ظهرت لدى الذكور فروق وفقاً للترتيب الميلادي في هوية الأنا.

وعلى المستوى المحلي قام الغامدي (٢٠٠١ أ) بدراسة تشكل الهوية لدى الجانحين وغير الجانحين، وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تؤكد نتائج اختبار كاي تربيع وجود فروق دالة بين الجانحين وغير الجانحين في رتب الهوية حيث تبين ميل غير الجانحين إلى تحقيق الهوية بشكل اكبر منه لدى الجانحين الذين مالوا في المقابل إلى الوقوع في رتبة تشتت الهوية. في حين م يتبين أن هناك تأثير دال للرتب الوسيطة وتشمل رتبتي تعليق وانغلاق الهوية.

٢. تدعم نتائج اختبار ت لتحديد الفروق بين الجانحين وغير الجانحين في الدرجات الخام للرتب المختلة واختبار مان وايتني لتحديد الفروق بين المجموعتين في التوزيع على الرتب المختلفة في مجالا الهوية المختلفة. حيث تبين إجمالا وجود فروق دالة بين المجموعتين في رتبتي تحقيق وتشتت الهوية، حيث تحصل غير الجانحين درجات أعلى في رتبة التحقيق ودرجات أدنى في رتبة الانغلاق وذلك في مجالات الهوية المختلفة. كما لم تظهر فروق دالة بين المجموعتين في الرتب الوسيطة. وهذا أيضا ما تؤكده نتائج اختبار مان وايتني حيث تبين وجود فروق دالة بين المجموعتين في هاتين الرتبتبن.

٣. كما أظهرت معاملات الارتباط البينية طبيعة العلاقة بين الرتب وعلاقة ذلك بالجناح. وقد تبين أن تأثير الحركة الديناميكية الانتقالية يعتمد على درجة نضج الرتبة المسيطرة. وقد أكدت الدراسة بان الحركة باتجاه التحقيق يمثل سمة نمو أكثر وضوحا لدى الأسوياء مقارنة بالجانحين الذين يميلون بدرجة اكبر للميل نحو التشتت. في حين انه لا فروق واضحة في الانتقال بين الرتب الوسيطة (التعليق والانغلاق).

وفي دراسة أخرى قام الغامدي (٢٠٠١ ب) بدراسة تشكل الهوية في علاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من السعوديين من طلاب الجامعة، وقد تبين من الدراسة وجود علاقة ايجابية بين النمو الأخلاقي إيجابا بتحقيق الهوية وذلك عند مستوى (٠,٠١) للهوية الأيديولوجية والكلية وعند مستوى (٠,٠٥) للهوية الاجتماعية. كما تشير إلى انعدام العلاقة بين النمو الأخلاقي وتعليق الهوية على وجه الإجمال. وعلى العكس من ذلك دلت النتائج على ارتباط النمو الأخلاقي سلبا عند مستوى (٠,٠١) بكل من انغلاق الهوية وتشتت الهوية على جميع المستويات. وبتحليل الفروق بين الأفراد من رتب الهوية المختلفة في النمو الأخلاقي تبين أن هناك فروق بين محققي ومشتتي الهوية

عند مستوى ٠,٠١ لصالح محققي الهوية. كما تبين وجود فروق بين المحققين والمنغلقين على المستوى الأيديولوجي لصالح محققي الهوية أيضا.

كما قامت المجنوني (١٤٢٢هـ) بدراسة كان هدفها الكشف عن طبيعة تشكل هوية الأنا لدى عينة من (٤٧٤) طالب وطالبة من جامعة أم القرى وذلك تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديموغرافية والتي شملت (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة، ترتيب الميلاد، الزواج، نمط الإقامة). وقد تم استخدام مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل والذي قننه عبد الرحمن (١٩٩٨ب) على البيئة المصرية، والغامدي (تحت الطبع) على البيئة السعودية خلال العام الدراسي ١٤٢١هـ الفصل الثاني وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. إظهار بعض الفروق بين المجموعات عند التحليل باستخدام الدرجات الخام للرتب ومن ذلك وجود فروق بين الجنسين في درجة تعليق الهوية الأيدلوجية والاجتماعية والكلية، وفي درجات انغلاق وتشتت الهوية الاجتماعية لصالح الإناث إحصائياً، وفروق في درجات تحقيق الهوية الكلية والاجتماعية لصالح الذكور.

٢. وجود فروق بين فئتي العمر في درجات تعليق وانغلاق الهوية الأيدلوجية الأولى لصالح الفئة الأصغر سناً والثانية لصالح الفئة الأكبر سناً.

٣. وجود فروق بين الأفراد في فئة ترتيب الميلاد الأول وفئة ترتيب الميلاد الأول وفئة ترتيب الميلاد الأخير في درجة انغلاق هوية الأنا الاجتماعية والكلية لصالح الفئة الأولى.

٤. وجود فروق في درجة تشتت هوية الأنا الأيدلوجية والكلية تبعاً لنمط الإقامة لصالح الأفراد المقيمين خارج الأسرة.

وضافة الى ما سبق، فقد قامت بعض الدراسات بدراسة قوة الانا بصفة عامة ودون ربطه بنموذج أريكسون، ومن لك على سبيل المثال دراسة الشميمري (١٤١٦هـ) لقوة الأنا لدى الفتيات الجانحات ومعرفة الفروق في قوة الأنا تبعاً لبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية، وقد استخدمت الباحثة مقياس بارون لقوة الأنا، اختبار رافن للذكاء، ومقياس الاتجاهات الوالدية من إعداد صبحي على عينة مكونة من (٦٠) من نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات، و (٦٠) من الفتيات العاديات من مدارس مكة المكرمة كعينة مقارنة.، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٥هـ. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة الأنا بين النزيلات والعاديات لصالح العاديات.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النزيلات في قوة الأنا تبعاً للسن ومستوى الذكاء.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات في قوة الأنا بين ذوات التعليم المتوسط والابتدائي في صالح ذوات التعليم المتوسط.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات في قوة الأنا بين ذوات الاتجاهات الوالدية المنخفضة والمتوسطة لصالح ذوات الاتجاهات الوالدية المنخفضة.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات في قوة الأنا تبعاً للترتيب الميلادي، وحجم الأسرة والمستوى الاقتصادي للأسرة.

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات في قوة الأنا تبعاً للبيئة السكنية التي كانت تعيش فيها النزيلة.

ثانيا: دراسات تناولت التوافق الدراسي والتحصيل:

هناك دراسات تناولت العلاقة بين التوافق والتحصيل الدراسي إلا أنها قليلة حسب علم الباحثة. ومن هذه الدراسات دراسة (بلابل، ١٤٠٦هـ) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين التوافق الدراسي والتحصيل باستخدام اختبار التوافق الدراسي على عينة مكونة من ٣٠٦ طلاب من طلبة جامعة أم القرى لعام ١٤٠٦هـ وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن:

١. وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والتحصيل بلغت (٠,١٩٣) وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١).

٢. وجود فروق دالة في الميل العلمي لصالح الأقسام العلمية ، حيث بلغت قيمة ت (٦,٣٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

٣. وجود فروق ذات دلالة في الميل الأدبي ولصالح الأقسام الأدبية حيث بلغت قيمة ت (٥,٢١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

٤. وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتوافقين دراسياً وبين الطلاب الأقل توافقاً في تحصيلهم الدراسي، حيث بلغت قيمة ت (٣,٠٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

أما دراسة السواط (١٤٢٠هـ) فقد هدفت لمعرفة أثر الأسبوع التمهيدي على التوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي والتعرف على الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي والعام والمدرسي والتحصيل الدراسي، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار الشخصية للأطفال ومقياس التوافق المدرسي من إعداده وكذلك مقياس مدى فاعلية الأسبوع التمهيدي واستمارة متابعة التلاميذ خلال الأسبوع الأول من الدراسة بالإضافة إلى اختبار الشهر الأول لمادتي

الإملاء والرياضيات واختبار الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٠هـ على عينة تجريبية مكونة من (٤٩) وعينة ضابطة (٥٢) و (١٥٠) من أولياء الأمور بالإضافة إلى معلمي الصف الأول (٦٠) وقد أسفرت نتائجها عن التالي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التوافق الشخصي والاجتماعي والعام عند التحاقهم بالمدرسة.

٢. توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) في التوافق المدرسي بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس محافظة الطائف لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد فروق دالة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس محافظة الطائف لصالح المجموعة التجريبية.

٤. توجد حاجة لإعادة النظر في مدى فاعلية برنامج الأسبوع التمهيدي في تحقيق التوافق المدرسي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

أما دراسة كامل (١٩٨٩) فقد كانت تهدف للكشف عن أهمية التوافق بالنسبة للتحصيل الدراسي لدى عينة من ١٨٥ طفلاً من المدارس الابتدائية في العام ١٩٨٩م وقد طبق عليهم قائمة تقدير التوافق للأطفال لراسل وتقنين الباحث واختبارات التحصيل المدرسي. وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١. توجد علاقات ارتباطية مرتفعة بين درجات التوافق الذاتي والمنزلي والاجتماعي والمدرسي والجسمي والكلي، ودرجات التحصيل الدراسي في مادتي العربي والحساب والمجموع الكلي.

٢. كشف تحليل الانحدار عن أهمية جميع متغيرات التوافق في التنبؤ بالتحصيل الدراسي خصوصاً التوافق الدراسي.

٣. توجد فروق مرتفعة الدلالة بين الأطفال المرتفعين والمنخفضين في التحصيل على جميع درجات التوافق بالإضافة إلى درجة التوافق الكلي للشخصية والتي تعكس وجود الاضطراب الانفعالي عند الطفل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من هذه الدراسات تبين لنا أهمية التوافق الدراسي في رفع مستوى الأداء ألتحصيلي والأكاديمي للطلبة ومعنى هذا أن التوافق الدراسي والذي يشمل العلاقة بكل من له صلة بالعملية التعليمية من أقران ومعلمين ومدراء ومباني ومناهج دراسية تساهم وبشكل فعال في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وحيث أن التحصيل الدراسي، مرتبط بالتوافق المدرسي ارتباطاً موجباً فإن هذا لا يتأتى إلا بتهيئة الظروف المناسبة والتي تجعل من الفرد متوافقاً دراسياً، إلا أن ذلك التوافق مبني مسبقاً على نمو الفرد نمواً سليماً في جميع جوانب حياته الجسمية والانفعالية والعقلية.

ولأن نمو الإنسان يعتبر سلسلة تطورية لفاعليات الأنا فإن اكتسابها لأبعادها الإيجابية مبنية على بعضها فإن ذلك يحتم على المعلم أو المعلمة أن يكون على دراية واسعة بالطالب أو الطالبة من حيث نموه النفسي الاجتماعي حتى يستطيع مساعدة الطالب أو الطالبة من حيث نموه النفسي الاجتماعي حتى يصبح فرداً متوافقاً نفسياً اجتماعياً وبالتالي دراسياً مما سيكسبه تحصيلاً مرتفعاً.

فرضيات الدراسة:

١. لا يوجد علاقة بين درجات النمو النفسي – اجتماعي (حل أزمات الأنا) كما افترضها أريكسون ودرجات التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

٢. لا يوجد علاقة بين درجات النمو النفسي – اجتماعي (حل أزمات الأنا) كما افترضها أريكسون ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

٣. لا يوجد علاقة بين درجات التوافق الدراسي و درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

٤. لا يوجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في التوافق المدرسي.

٥. لا يوجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في التحصيل الدراسي.

٦. لا يوجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في النمو النفس اجتماعي.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات البحث

منهج وإجراءات البحث

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الإرتباطي والسببي المقارن في تصميم البحث وذلك للكشف عن نمو الأنا لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، حيث تم توظيف المنهج الإرتباطي في دراسة علاقة النمو النفس اجتماعي (الهوية الذاتية) بكل من التوافق الدراسي والإنجاز، كما تم استخدام المنهج الوصفي (السببي المقارن) لتحديد الفروق بين المجموعات المختلفة تبعا لمتغير الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في كل من متغير النمو النفس اجتماعي (الهوية الذاتية) والتوافق الدراسي والتحصيل كمتغيرات مقاسة في هذا البحث. ويكمن استخدام الباحثة لهذا المنهج لمناسبته في المقارنة بين المجموعات.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف. وقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من عدد من المدارس للذكور ومثلها من الإناث حيث تم اختيار ثلاث مدارس للذكور مدرستين حكومية والثالثة أهلية ومثلها من الإناث بشكل عشوائي، حيث تم اختيار (١٥٠) طالب وأيضاً (١٥٠) طالبة بمعدل (٣٠) طالب و(٣٠) طالبة من كل سنة دراسية بالقسمين العلمي والشرعي بشكل عشوائي من كل مدرسة.

جدول معلوماتي رقم (٣): عينة البحث:

الصف	الطلاب			المجموع	الطالبات			المجموع
	المدرسة١	المدرسة٢	المدرسة٣		المدرسة١	المدرسة٢	المدرسة٣	
الأول	١٠	١٠	١٠	٣٠	١٠	١٠	١٠	٣٠
الثاني علمي	١٠	١٠	١٠	٣٠	١٠	١٠	١٠	٣٠
الثاني شرعي	١٠	١٠	١٠	٣٠	١٠	١٠	١٠	٣٠
الثالث علمي	١٠	١٠	١٠	٣٠	١٠	١٠	١٠	٣٠
الثالث شرعي	١٠	١٠	١٠	٣٠	١٠	١٠	١٠	٣٠
المجموع	٥٠	٥٠	٥٠	١٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	١٥٠

أدوات البحث:

(١) مقياس الهوية الذاتية:

يعزى مقياس الهوية الذاتية (Ego Identity) لراسموسن الذي طُور لبحث مفهوم الهوية ونمو الأنا التي تحدث عنها أريكسون، ولم يطور هذا المقياس لأغراض تشخيصية ولكن لتقييم مدى كفاية الأساليب المستخدمة من أجل حل الأزمات النفسية – الاجتماعية المختلفة، عن طريق تقييم ما إذا كانت استجابة الفرد إيجابية أو سلبية للأبعاد التي تعبر عن صحة نفسية – اجتماعية

في كل مرحلة من المراحل حيث تحتل الاستجابة الإيجابية حلاً صحياً وتحتل الاستجابة السلبية وجود مرض. لقد وضع راسموسن ثلاثة اشتقاقات وأبعاداً (تمثل الصحة أو المرض التي أشار إليها أريكسون في كتاباته) لكل مرحلة من المراحل الست الأولى التي تمثل الأزمات النفس اجتماعية (المنيزل، ١٩٩٨).

ويتألف المقياس في شكله النهائي من (٧٢) فقره يجاب عليها بموافق أو غير موافق، وتعكس هذه المراحل وموزعة عليها المراحل الست، بمعدل ثلاثة اشتقاقات لكل مرحلة، وقد تضمن كل اشتقاق أربع فقرات (انظر الملحق رقم ١). هذا وقد صنف مقياس الهوية الذاتية على النحو التالي (المنيزل، ١٩٩٨):

١. **المرحلة الأولى: مرحلة الإحساس بالثقة مقابل الإحساس بعدم الثقة.**

٢. **المرحلة الثانية: الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الإحساس بالخجل والشك**: ويقع ضمن هذه المرحلة الاشتقاقات التالية:

أ. الاشتقاق الأول: ويتضمن (الفقرات ١٣، ١٥، ٥، ٦٣) ويركز على الشعور بالثقة في الذات فيما يتعلق بصحة السلوكيات التي قام بها.

ب. الاشتقاق الثاني: ويتضمن (الفقرات ٢٤، ٤٢، ٦١، ٧٠) ويركز على الحس بالاستقلالية، أي بمعنى أن الفرد يصنع القرارات المتعلقة بأموره الحياتية والمعاشية دون الاعتماد على توجيه الأسرة.

ج. الاشتقاق الثالث: ويتضمن (الفقرات ٣، ١٢، ٦٢، ٧١) ويهتم بالخوف من الإحساس بالخجل والظهور أمام الأقران والقادة.

٣. **المرحلة الثالثة: الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب**: ويقع ضمن هذه المرحلة الاشتقاقات التالية:

أ. الاشتقاق الأول: ويتضمن (الفقرات ١٧، ٣٢، ٢٩، ٤٤) ويركز على احتقار الخلفية الماضية والميل لإنكارها، والعدوانية تجاه الأدوار المقبولة أو المرغوب فيها من قبل العائلة.

ب. الاشتقاق الثاني: ويتضمن (الفقرات ١٩، ٤٧، ٥٤، ٥٧) ويركز على الشعور بالارتياح الانفعالي لتجريب الدور في جماعات المراهقين الفرعية التي تكون فيها الحدود والعقوبات محددة من قبل أفراد الجماعة.

ج. الاشتقاق الثالث: ويتضمن (الفقرات ٨، ٢٧، ٤٦، ٦٠) ويهتم فيما إذا كان الفرد مبادراً باستمرار مندفعاً من دون حدود، ويتصف بالتعويض الزائد. وأن اهتماماته حول ما حدث أكثر مما سيحدث.

٤. **المرحلة الرابعة: الإحساس بالجهد مقابل الإحساس بالنقص**: ويقع ضمن هذه المرحلة الاشتقاقات التالية:

أ. الاشتقاق الأول: ويتضمن (الفقرات ٤، ١١، ٥٥، ٥٩) ويركز على توقع الفرد للإنجاز في عالم العمل، الذي هو عبارة عن مصدر للسعادة والاعتبار.

ب. الاشتقاق الثاني: ويتضمن (الفقرات ٩، ٤٠، ٦٦، ٥٠) ويهتم بعدم الرغبة في المنافسة.

ج. الاشتقاق الثالث: ويتضمن (الفقرات ٢٥، ٤٥، ٦٦، ٥٣، ٦٥) ويهتم بعدم قدرة الفرد على التركيز على المهمات المقترحة أو المطلوبة.

٥. **المرحلة الخامسة: الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية**: ويتضمن الاشتقاقات التالية:

أ. الاشتقاق الأول: ويتضمن (الفقرات ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٥٠) ويركز على الإحساس بالوجود النفسي – اجتماعي، مثال على ذلك أن يتمنى أن يكون في محل الآخرين.

ب. الاشتقاق الثاني: ويشمل (الفقرات ٢، ٣١، ٤٨، ٥٦) ويهتم بإعادة النظر في مفهوم الفرد عن ذاته واستجابة المجتمع له واعتباره إياه.

ج. الاشتقاق الثالث: ويشمل (الفقرات ١٨، ٢٦، ٣٨، ٦٤) ويركز على إحساس الفرد أو شعوره في معرفة ما هي خطته وأهدافه؟ وأين وجهته بالنسبة للمستقبل؟

٦. **المرحلة السادسة: الإحساس بالألفة مقابل الإحساس بالعزلة**: وتشمل المرحلة على الاشتقاقات التالية:

أ. الاشتقاق الأول: ويشمل (الفقرات ٢٩، ٣٧، ٤٣، ٥٢) ويركز على بحث الفرد عن العلاقة الحميمة مع الآخرين وشعوره بالراحة نتيجة لذلك.

ب. الاشتقاق الثاني: ويشمل (الفقرات ١٠، ٢٨، ٢٤، ٣٤) ويركز هذا الاشتقاق على طغيان آراء الآخرين على أفكار الشخص حتى لو كان يؤمن أنها غير صحيحة.

ج. الاشتقاق الثالث: ويشمل (الفقرات ٧، ١٤، ٣٥، ٤٩) ويركز على انعزال الفرد انفعالياً في علاقاته مع الآخرين وكون علاقاته تسير على وتيرة واحدة أو رسمية، بمعنى أنه يفتقر إلى التلقائية والدفء والعلاقات المتبادلة.

طريقة تصحيح المقياس:

لتجنب سير المفحوص على وتيرة واحدة في استجابته فقد تم ترتيب هذه الفقرات بحيث يتطلب نصفها استجابة سلبية والنصف الآخر استجابة إيجابية.

ويعتمد التقييم على إعطاء الدرجة (٢) للاختيار موافق، والدرجة (١) للاختيار غير موافق، وذلك في حالة ما تكون الفقرة إيجابية، أما إذا كانت سلبية فعملية التصحيح تكون عكسية.

هذا وقد اختار راسموسن الفقرات بحيث تعكس الاشتقاقات التي تحدث عنها أريكسون، فكل فقرة تعكس اتجاهاً محدداً أو استجابة سلوكية مرتبطة بالاشتقاقات المتضمنة في مراحل الأزمات – النفس – اجتماعية. (المنيزل، ١٩٩٨).

صدق وثبات المقياس:

تم وضع محك أساسي للحل المرضي (غير السوي) وغير المرضي (السوي) للصراعات والأزمات النفس – اجتماعية بشكل ظاهر من قبل أريكسون وذلك وفقاً لعلاقة الفرد بالأشياء التي لها علاقة به وبالمجتمع، لذلك فإن صدق المحتوى للفقرات لم يمثل أية مشكلة، ومن أجل تجنب الغموض في الصياغة، اختبرت الفقرات من قبل اثنين من المحكمين لبيان مدى مناسبة كل فقرة للمرحلة ومن ثم للاشتقاقات في كل مرحلة ولقد استطاع أحد الحكام من ذوي الخبرة بنظرية أريكسون أن يصنف (١٤١) فقرة من أصل (١٤٤) فقرة ضمن الاشتقاق الذي تنتمي إليه، أما بالنسبة للحكم الثاني، الذي لم يكن عنده أية خبرة بنظرية أريكسون فقد وجد صعوبة في تصنيف سبع فقرات ضمن الإطار الصحيح ثلاث منها وجد الحكم الأول صعوبة في تصنيفها، وقد عدلت الفقرات

بحيث أمكن تصنيفها ضمن مجموعاتها. هذا ولا بد من الإشارة إلى أن نصف الفقرات (١٤٤) تم استخدامها لقياس مفهوم الهوية الذاتية..(المنيزل، ١٩٩٨)

ولحساب ثبات الاختبار استخرج راسموسن الثبات بالطريقة النصفية مصححاً، بمعادلة سيرمان – براون باستخدام عينتين، تألفت كل عينة من مئة مفحوص، ولقد وجد أن معامل الثبات للعينة الأولى يساوي (٠,٨٤٩) وللعينة الثانية (٠,٨٥١) (المنيزل، ١٩٩٨).

وفي العالم العربي قام المنيزل (١٩٨٩) بترجمة المقياس وتقنينه على البيئة الأردنية، حيث عرض على خمسة محكمين من حملة الدكتوراه للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من فقرات المقياس للاشتقاق الذي صنفت ضمنه، ومدى ملاءمة الترجمة للأصل، وبناء على رأي المحكمين فقد تم إجراء التعديلات المطلوبة من حيث الصياغة، أما من حيث مدى ملائمة الفقرات لقياس الاشتقاق الذي صنفت ضمنه فقد كان هناك إجماع من المحكمين على مناسبة الفقرات لقياس الاشتقاقات التي صنفت ضمنها. كما بالإضافة إلى ذلك طبق المقياس على عينة تجريبية مؤلفة من (٨٠) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (١٤- ١٨) سنة، وقد تم اختيار العينة التجريبية من بعض المدارس التابعة لمديرية عمان الثانية، ولقد تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من الفقرات وكانت معظم الفقرات ترتبط بالاشتقاقات التي تنمي إليها أكثر من ارتباطها بالاشتقاقات الأخرى، كذلك فإن معامل الارتباط بين المراحل الست الأولى من مراحل الأزمات النفس اجتماعية التي تحدث عنها أريكسون والتي يعبر عنها مقياس الهوية الذاتية وذلك باستخدام العينة الأولية نفسها. وقد تبين أن معاملات الارتباط بين أداء أفراد العينة الأولية على المراحل الست والمقاسة من خلال مقياس الهوية الذاتية هي معاملات ارتباط ضعيفة، حيث أن بعض المعاملات قريباً من الصفر، وهذا يقدم دليلاً على صدق البناء للمقياس (Construct Validity). أما معامل ثبات

المقياس فقد تم استخراجه من خلال إعادة الاختبار على (٧٥) فرداً من أفراد العينة الأولية، وقد وجد أن معامل الثبات للمقياس بطريقة الإعادة يساوي (٠,٦٤).

وللتأكد من ثبات المقياس في هذا البحث قامت الباحثة بحساب ثباته باستخدام التجزئة النصفية حيث بلغ معامل ثباته (٠,٦١)، وهي قيمة مقاربة لما توصل إليه المنيزل، كما قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين المقياس والدرجات المتحصلة من مقباس فعاليات الأنا وفق نموذج أريكسون والذي يقوم الغامدي (تحت الإعداد) بتقنينه على البيئة السعودية، حيث تم تطبيقه على عينة من طلاب الجامعة، وتحصلت على معامل ارتباط دال عند ٠٥. وهذا مؤشر على الصدق التلازمي للمقياس.

(٢) اختبار التوافق الدراسي:

قام الزيادي (بلابل، ١٤٠٦) بإعداد المقياس وتطبيقه في بحثه للدكتوراه عام ١٩٦٤ وذلك بالاعتماد على اختبار التوافق الدراسي لطلبة الجامعات، إعداد " هنري بورو " وهو أقرب إلى الاستبيان منه إلى الاختبار ويتكون المقياس من سبعة إبعاد، تغطى الستة الأبعاد الأولى من خلال استبانه تشتمل على (١٢٠) سؤالا، إضافة إلى درجة التحصيل الدراسي لتحديد البعد السابع منه، وهي:

١. العلاقة بالزملاء: الطالب المتوافق هو الطالب الذي يندمج مع زملائه ويساعدهم إذا احتاج أحدهم لمساعدته ويسر لمقابلتهم خارج الكلية وهو محبوب لديهم وقد يولونه في بعض الأحيان مركزاً قيادياً بينهم. أما الطالب غير المتوافق فهو على النقيض من ذلك.

٢. العلاقة بالأساتذة: الطالب المتوافق هو الطالب الذي يحب أساتذته ويشعر نحوهم بشعور المودة والاحترام وليس شعور الخوف والنفور ولا يجد صعوبة في الاتصال بهم والتحدث إليهم ويرى فيهم مثلاً يحتذى وهو محبوب منهم وعلى العكس من ذلك يكون الطالب غير المتوافق.

٣. أوجه النشاط الاجتماعي: الطالب المتوافق هو الذي ينتمي غالباً إلى أسرة من الأسر أو لجنة من لجان النشاط. وهو فعال من ناحية هذه التشكيلات الاجتماعية ويشارك في أنشطتها الاجتماعية أو الترفيهية أو الثقافية. أما الطالب غير المتوافق فهو الذي لا ينتمي إلى أي تشكيل اجتماعي ولا يشارك في أنشطتها ويعتبرها مضيعة للوقت.

٤. الاتجاه نحو الدراسة: الطالب المتوافق هو الذي يؤمن بأهمية المواد التي يدرسها ويجدها مشوقة. كما أن ميوله نحوها لا تتغير، بينما الطالب غير المتوافق يرى أن المواد التي يدرسها تافهة وتشكل بالنسبة له عبئاً ثقيلاً وتتغير ميوله نحوها بسرعة.

٥. طريقة الاستذكار: الطالب المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم محاضراته تنظيماً يمكنه عن عمل ملخصات وملحقات لكل مادة ويستطيع استخلاص النقاط الهامة في أي موضوع بشكل يسهل عملية الاسترجاع بينما الطالب غير المتوافق يجد صعوبة في الفهم والاسترجاع والتركيز وقد يستعين ببعض المنبهات والعقاقير.

٦. تنظيم الوقت: الطالب المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم وقته والسيطرة عليه فيقسمه إلى أجزاء للمذاكرة، وأخرى للترفيه، بناء على خطة مرسومة، وهو يدرك أهمية الوقت وقيمته بينما الطالب غير المتوافق لا يستطيع السيطرة على وقته وتنظيمه ويسير في علمه حسب الظروف الخارجية والطارئة ويضيع جزء كبير منه في أعمال لا فائدة منها.

٧. التفوق الدراسي: الطالب المتوافق هو الطالب المتفوق دراسياً الذي يحقق تقديرات مرتفعة نسبياً في مختلف المواد التي يدرسها. والطالب غير المتوافق هو الطالب المتخلف دراسياً ويسير في الدراسة متعثراً وقد يرسب أكثر من مرة وربما يقل معدله التراكمي عن (٢,٠) ويحتاج إلى نوع من المراقبة العلمية.

طريقة تصحيح اختبار التوافق الدراسي:

يعطى كل سؤال درجة واحدة إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق السوي وصفر إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق غير السوي والدرجة الكلية هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب وتدل على درجة توافقه الدراسي.

ثبات اختبار التوافق الدراسي:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات وقد بلغت معاملات الثبات للأبعاد الستة على التوالي (٠,٢٨٧، ٠,٨٠٢، ٠,٧٧٦، ٠,٨٨١، ٠,٨٠٢، و ٠,٩٢٣). كما قام الباحث بحساب معامل الاتساق (ألفا) وحصل على قيمة (٠,٨٨)، كما قام بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار وحصل على معامل قيمته تساوي (٠,٨٩).

معاملات الارتباط الداخلية (صدق الاختبار):

كانت معاملات الارتباط الداخلية بين كل اختبار فرعي وآخر مع إدخال المجال السابع وهو التفوق الدراسي وذلك باستخراج المجموع الكلي لدرجات الطالب من كشف رصد الدرجات وقد استخدمت في حساب هذه المعاملات طريقة (بيرسون) من القيم الخام مباشرة وكانت معاملات الارتباط على النحو التالي موجبة ودالة:

جدول معلومات رقم (٤): معاملات الارتباط الداخلية مع إدخال المجال السابق التفوق الدراسي.

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
الأبعاد	العلاقة بالزملاء	العلاقة بالأساتذة	أوجه النشاط الاجتماعي	الاتجاه نحو الدراسة	طريقة الاستذكار	تنظيم الوقت	التفوق الدراسي
١	-	٠,٣٥٦	٠,٣٧٣	٠,٤٣٦	٠,٣٤٣	٠,٣٤٢	٠,٣١٦
٢		-	٠,٣٤٢	٠,٤٨٣	٠,٥١٣	٠,٥٦٣	٠,٠٢٠
٣			-	٠,٣٢٧	٠,٢٩١	٠,٣٩٦	٠,١٧٥
٤				-	٠,٢٠٤	٠,٦٧٤	٠,٢٣١
٥					-	٠,٧٤٢	٠,٤٤٣
٦						-	٠,٢٨٩

وفي المملكة العربية السعودية قام بلابل (١٤٠٦) بتقنين مقياس التوافق الدراسي على البيئة السعودية بعد إجراء بعض التعديلات عليه. ولتحقيق هذه الأهداف قام بإجراء تطبيق أولي لمقياس التوافق الدراسي في صورته العربية بعد تعديل بعض العبارات على عينة استطلاعية شملت ٣٣ طالباً من كليات الشريعة والتربية والعلوم واللغة العربية بجامعة أم القرى.. وقد أوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية الفقرات الموجبة الدالة عند مستوى (٠,٠٠١) حتى (٠,٠٥) وعددها (٧٣) فقرة فقط وهي التي أبقى عليها بلابل (١٤٠٦) في مقياس التوافق الدراسي على البيئة السعودية، وطبقت عليها دراسته الأساسية. وللتحقق من صدق المقياس في نسخة المعدلة السعودية قام بلابل (١٤٠٦) بإيجاد ارتباط درجات الفقرات الفردية مع درجات الفقرات الزوجية وكذا الدرجة الكلية ووجد أنها تتراوح ما بين (٠,٦٤) و (٠,٨٩) مما يبعث على الاطمئنان لاستخدامه في البحث الحالي. ومع ذلك فقد

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المعدلة على مجموعة من المحكمين كما تم حساب معامل ثباته واتساقه في محاولة منها للتحقق من مصداقيته.

التحليل الإحصائي:

١. حيث أن الغرض من اختبار الفرضيات الأولى والثانية والثالثة هو تحديد العلاقة بين متغيرين فئيويين، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون حيث أنه الأسلوب الإحصائي المناسب.

٢. وحيث أن الفرضيات الرابعة والخامسة والسادسة تبحث عن الفروق بين عينات الطلاب في درجة التوافق الدراسي و درجة التحصيل الدراسي، ودرجة النمو النفس اجتماعي وذلك على التوالي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ومتغير التخصص والمستوى الدراسي (الصف الأول، الثاني شرعي، الثاني علمي، الثالث شرعي، الثالث علمي) فقد تم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه حيث أنه أسلوب مناسبا لحساب الفروق في مثل هذه الفرضيات.

٣. استخدم اختبار شيفيه البعدي في بعض الحالات، لتحديد مواطن الفروق في المجموعات (المستوى الدراسي والتخصص الدراسي) وذلك في حالة وجود فروق بين المجموعات الأساسية.

الفصل الرابع:

نتائج البحث وتوصياته

أولا: نتائج البحث

الفرضية الأولى:

لا يوجد علاقة بين درجات النمو النفس-اجتماعي [حل أزمات الأنا] كما افترضها أريكسون ودرجات التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات النمو النفس اجتماعي ودرجات التوافق المدرسي:

المتغيرات	مستوى القياس	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
النمو النفس اجتماعي	فئوي	٣٠٠	٠,٣٧٤	٠,٠٠٠١
التوافق الدراسي	فئوي			

تشير النتائج كما هو موضح أعلاه بالجدول رقم (١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات النمو النفس اجتماعي (حل أزمات الأنا) كما افترضها أريكسون ودرجات التوافق الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٣٧) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١)..

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات المشار إليها سابقا والتي أكدت علاقة نمو الأنا بالعديد من جوانب الشخصية والسلوك. وبالنظر إلى عينة البحث من المراهقين والمراهقات في المرحلة الثانوية، يمكن القول بأنها تواجه أزمة الهوية وعلى مشارف تشكلها إيجابا أو سلبا، حيث يعتمد ذلك إلى درجة كبيرة على طبيعة حل أزمات النمو السابقة كنتيجة للعوامل المختلفة سواء ارتبطت بالنضج أو بالبيئة الاجتماعية أو الفرد نفسه. إنها باختصار نتاج لتراكم الخبرات النفسية السابقة أو ما يسميه أريكسون بالتوحدات السابقة. والتي تنتج كلية أو وحدة جديدة معتمدة على

التوحدات السابقة ولكنها ليست أيا منها. واعتمادا على هذه المعطيات، فان الفرد في هذه المرحلة بالذات يسعى لتحقيق ذاته والاستقلال بها بعيداً عن الوالدين فنرى الكثير من المراهقين في هذا الطور يتجهون لتكوين الشلل رغبة في تأكيد الذات من خلالها (أبو حطب، ١٩٩٩: ٣٤٠)، لذلك كان من الضروري الاهتمام بالنمو النفس اجتماعي في جميع مراحله وتلمس احتياجات المراهق والأخذ بيده من قبل الآباء والمربين من خلال التوجيه السليم للوصول به إلى درجة من النمو السوي والأمن النفسي الذي سيساعده في تحصين نفسه ضد كثير من السلوكيات الخاطئة المنتشرة بين المراهقين , ومن ثم زيادة توافقه الدراسي.

الفرضية الثانية:

لا يوجد علاقة بين درجات النمو النفسي – اجتماعي [حل أزمات الأنا] كما افترضها أريكسون ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات النمو النفس اجتماعي ودرجات التحصيل الدراسي:

المتغيرات	مستوى القياس	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
النمو النفس اجتماعي	فئوي	٣٠٠	٠,١٣٧	٠,٠١٧
التحصيل الدراسي	فئوي			

تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات النمو النفس اجتماعي من جانب ودرجات التحصيل الدراسي من جانب آخر، وكما هو مبين أعلاه بالجدول رقم (٢) إلى وجود علاقة دالة حيث بلغ معامل الارتباط قيمة(٠,١٤) تقريبا، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٢)،

والعلاقة هنا طر دية, أي أن مستوى التحصيل الدراسي مرهون بدرجة تحقق النمو النفس اجتماعي للفرد, فكل ما تمتع الفرد بنمو نفسي- اجتماعي عال كلما كان تحصيله الدراسي عالياً,

وكما هو الحال في الفرضية السابقة، فان هذا يشير إلى أن النمو النفس اجتماعي وحل أزمات النمو، والتي تفضي إلى الوصول لحل أزمة الهوية خلال مرحلة المراهقة، ترتبط بالجوانب السلوكية وبتحقيق الفرد لأهدافه المختلفة ومن ذلك التحصيل الدراسي، والذي يتأثر كما ذكرنا بالعديد من العوامل ومنها توفر الدافعية والمثابرة والشعور بالكفاية الذاتية، وكلها تكتسب مع حل أزمات النمو المتتالية.

وهذه النتيجة بطبيعة الحال تتفق مع العديد من الدراسات والتي سبق ذكرها في أدبيات البحث، والتي أظهرت علاقة نمو الأنا وخاصة حل أزمة الهوية والتي نالت من الدراسة أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخرى في نموذج أريكسون ومارشا.

هذه النتيجة تحتم على الآباء والأمهات، إدراك العلاقة بين البعدين، والعمل على مساعدة الأبناء على حل أزمات النمو، ومساعدتهم على كسب فاعليات الأنا المتتالية، وذلك لتحقيق النمو النفس اجتماعي السوي، والذي ينعكس بدوره على جوانب حياة الأبناء ومن ذلك تحصيلهم. كما أن على المعلمين إدراك هذه العلاقة والعمل على دعمها خلال العملية التربوية التدريسية، وإدراك جوانب الضعف فيها لمعالجتها ومحاولة الرقي بها. إن مثل هذا الاهتمام سينعكس ليس فقط على نتائج التحصيل الدراسي، بل وعلى الجوانب المختلفة من شخصية الطالب أو الطالبة.

الفرضية الثالثة:

لا يوجد علاقة بين درجات التوافق الدراسي و درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات التوافق المدرسي و درجات التحصيل الدراسي:

المتغيرات	مستوى القياس	العينة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	فئوي	٣٠٠	٠,١٥٨	٠,٠٠٦
التوافق الدراسي	فئوي			

تشير نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التوافق الدراسي ودرجات التحصيل الدراسي كما هو مبين بالجدول أعلاه رقم (٣) إلى وجود علاقة ايجابية حيث بلغ معامل الارتباط حوالي (٠,١٦) وهي قيمة دالة عند (٠,٠١). هذه العلاقة تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى التوافق الدراسي والمتمثل في الرضا عن البيئة المدرسية والعلاقة مع المدرسين والزملاء وغيرها من المتغيرات المدرسية، كلما انعكس ذلك على التحصيل الدراسي للطالب أو الطالبة. حيث يمثل هذا التوافق دافعا للانجاز في بيئة مشجعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة بلابل (١٤٠٦)، ودراسة كامل (١٩٨٩) والتي تبين منها وجود علاقة وثيقة بين المتغيرين.

هذه النتيجة تؤكد ضرورة اهتمام المدرسة بتوافق طلابها وطالباتها، ذلك أن تحقيق مثل هذا التوافق سينعكس على تحصيل الطلاب والطالبات، بل وإنه ضرورة لبناء شخصياتهم وتحقيق نموهم السوي، وهذا ما سبق الإشارة إليه في الفرضيتين السابقتين. وهذا لا يتحقق إلا بتوفير كل متطلبات التوافق سواء كانت مادية كتوفر المنشآت الجيدة، أو كانت مدرسية كالمناهج وأساليب التدريس، أو كانت اجتماعية كالعلاقة مع إدارة المدرسة ومدرسيها، وأيضا مع الزملاء، أو نفسية كتوفير الجو المشجع على النمو والتعلم والتكيف النفسي.

الفرضية الرابعة:

لا يوجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في النمو النفس اجتماعي.

جدول (٤): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الرابعة:

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	عام (السنة الأولى)	الأول	٣٠	١١١,٤٦٦٧	٥,٢٨٣٢٤
		المجموع	٣٠	١١١,٤٦٦٧	٥,٢٨٣٢٤
	علمي	الثاني	٣٠	١١٢,٩٦٦٧	٤,١٣٩٦٦
		الثالث	٣٠	١١٣,١٦٦٧	٤,٨٧١٣٣
		المجموع	٦٠	١١٣,٠٦٦٧	٤,٤٨٢٩٩
	شرعي	الثاني	٣٠	١١٠,٧٦٦٧	٣,٦٥٤٧٩
		الثالث	٣٠	١١١,٤٠٠٠	٤,٢٨٧٩١
		المجموع	٦٠	١١١,٠٨٣٣	٣,٩٦٢٩٣
	المجموع	الأول	٣٠	١١١,٤٦٦٧	٥,٢٨٣٢٤
		الثاني	٦٠	١١١,٨٦٦٧	٤,٠٢٧٣١
		الثالث	٦٠	١١٢,٢٨٣٣	٤,٦٣٦٢٣
		المجموع	١٥٠	١١١,٩٥٣٣	٤,٥٢٣٣٧

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
إناث	عام (السنة الأولى)	الأول	٣٠	١١١,٧٠٠٠	٤,٩٥٦٠١
		المجموع	٣٠	١١١,٧٠٠٠	٤,٩٥٦٠١
	علمي	الثاني	٣٠	١١١,٩٣٣٣	٦,٣٩٤٦٨
		الثالث	٣٠	١١٠,١٠٠٠	٤,٥٩٦٤٨
		المجموع	٦٠	١١١,٠١٦٧	٥,٥٩٨١٠
	شرعي	الثاني	٣٠	١١١,٤٠٠٠	٣,٣٦٩٢٣
		الثالث	٣٠	١١١,٧٦٦٧	٤,٧٧٥٥٤
		المجموع	٦٠	١١١,٥٨٣٣	٤,١٠١٦٤
	المجموع	الأول	٣٠	١١١,٧٠٠٠	٤,٩٥٦٠١
		الثاني	٦٠	١١١,٦٦٦٧	٥,٠٧٤٥٨
		الثالث	٦٠	١١٠,٩٣٣٣	٤,٧٢٢٣٥
		المجموع	١٥٠	١١١,٣٨٠٠	٤,٨٩٣٠٤

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع	عام (السنة الأولى)	الأول	٦٠	١١١,٥٨٣٣	٥,٠٨٠٠١
		المجموع	٦٠	١١١,٥٨٣٣	٥,٠٨٠٠١
	علمي	الثاني	٦٠	١١٢,٤٥٠٠	٥,٣٦٦٠١
		الثالث	٦٠	١١١,٦٣٣٣	٤,٩٤٣٦٤
		المجموع	١٢٠	١١٢,٠٤١٧	٥,١٥٣٧٦
	شرعي	الثاني	٦٠	١١١,٠٨٣٣	٣,٤٩٩٦٠
		الثالث	٦٠	١١١,٥٨٣٣	٤,٥٠٣٤٥
		المجموع	١٢٠	١١١,٣٣٣٣	٤,٠٢٣٧٤
	المجموع	الأول	٦٠	١١١,٥٨٣٣	٥,٠٨٠٠١
		الثاني	١٢٠	١١١,٧٦٦٧	٤,٥٦٢٧٩
		الثالث	١٢٠	١١١,٦٠٨٣	٤,٧٠٨٨٣
		المجموع	٣٠٠	١١١,٦٦٦٧	٤,٧١٢٧٠

جدول (٥): تحليل التباين: ثنائي الاتجاه: المتغيرات المستقلة الجنس، المستوى الدراسي، التخصص)، المتغير التابع (النمو النفس اجتماعي) :

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	١٦,٢٦٧	١	١٦,٢٦٧	٠,٧٣٥	٠,٣٩٢
التخصص	٣٠,١٠٤	٢	٣٠,١٠٤	١,٣٦١	٠,٢٤٤
المستوى الدراسي	١,٥٠٤	٢	١,٥٠٤	٠,٦٨	٠,٧٩٤
التفاعل بين الجنس والتخصص	٩٧,٥٣٧	١	٩٧,٥٣٧	٤,٤٠٨	٠,٠٣٧
التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي	١٩,٨٣٨	١	١٩,٨٣٨	٠,٨٩٧	٠,٣٤٤
التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص	٢٦,٠٠٤	١	٢٦,٠٠٤	١,١٧٥	٠,٢٧٩
التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص	١١,٧٠٤	٢	١١,٧٠٤	٠,٥٢٩	٠,٤٦٨

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه كما هو مبين بالجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين من صفوف وتخصصات مختلفة في متوسط درجات النمو النفس اجتماعي بصفة

عامة، إذ لم يكن هناك دلالة سوى في بعد واحد يشير التحليل إلى أن التفاعل بين الجنس والتخصص يمكن أن يؤثر على النمو النفس اجتماعي إلا أن ذلك لا يعتبر مؤشراً لعدم دلالة الأبعاد الأخرى ولعدم وجود فرق أساسي للتخصص ولا للجنس ولذلك فإن هذا الفرق لا يعتد به، ويمكن تفسير تلك النتيجة بسبب رئيسي وهو وجود تشابه في النمو بين أفراد العينة كونهم جميعاً في نفس المرحلة العمرية والدراسية (مرحلة المراهقة).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة عبد المعطي (١٩٩١) ودراسة مرسي (١٩٩٧) والتي أظهرت أيضا عدم وجود فروق بين الجنسين في تشكل الهوية، إلا أنها تختلف عن نتائج دراسات أخرى كدراسة المجنوني (١٤٢٢) والتي أظهرت بعض الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الاجتماعية والكلية فقط، إلا أن هذه الفروق بين الجنسين في جانب واحد من جوانب نمو الأنا، وأيضا دراسة محمد (١٩٩١) التي أظهرت أيضا وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات باختلاف أساليب مواجهة أزمة الهوية عند (٠,٠٥) في صالح البنين وهذه الفروق وإن وجدت فهي في جانب واحد فقط من جوانب نمو الأنا٠ ومع ذلك فإنه يجب أن نلاحظ حقيقة تتلخص في أن الدراسات المشار إليها أعلاه كانت تقيس تشكل الهوية كأزمة نمو خاصة بمرحلة المراهقة، في حين أن مقياس راسموسن المستخدم في هذه الدراسة يقيس حل أزمات النمو الست الأولى وليس الهوية فقط.

هذه النتيجة تؤكد حاجة المراهقين والمراهقات للنمو السوي وتخطي أزماته، خاصة في ظل التغيرات السريعة المسببة للكثير من المتطلبات المادية و الاجتماعية والنفسية. وما يتبعها من ضغوط على المراهقين والمراهقات على حد سواء، وذلك على الرغم من وجودهما في ظل مجتمع ينظر نظرة تفضيل للذكر على حساب الأنثى،، وذلك بالرغم من التحسن في هذا الشأن.

الفرضية الخامسة:

لا يوجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في التوافق الدراسي..

جدول (٦): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الخامسة:

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	عام (السنة الأولى)	الأول	٣٠	٤٧,٧٠٠٠	١٢,٣٢٣٦٥
		المجموع	٣٠	٤٧,٧٠٠٠	١٢,٣٢٣٦٥
	علمي	الثاني	٣٠	٥٠,٦٦٦٧	٩,٨٨٦٧١
		الثالث	٣٠	٤٥,٠٦٦٧	١٢,٢٩٢٢٣
		المجموع	٦٠	٤٧,٨٦٦٧	١١,٤١٤٣٣
	شرعي	الثاني	٣٠	٣٨,٣٦٦٧	٩,٨١٣٧٢
		الثالث	٣٠	٤١,٠٠٠٠	١١,٤٥٩٠٧
		المجموع	٦٠	٣٩,٦٨٣٣	١٠,٦٦٠٣٨
	المجموع	الأول	٣٠	٤٧,٧٠٠٠	١٢,٣٢٣٦٥
		الثاني	٦٠	٤٤,٥١٦٧	١١,٥٦٩٢٣
		الثالث	٦٠	٤٣,٠٣٣٣	١١,٩٥٨٩٢
		المجموع	١٥٠	٤٤,٥٦٠٠	١١,٩٢١١٥

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
إناث	عام (السنة الأولى)	الأول	٣٠	٤٧,٧٠٠٠	١٢,٧٢٠٢٠
		المجموع	٣٠	٤٤,٧٠٠٠	١٢,٧٢٠٢٠
	علمي	الثاني	٣٠	٤٠,١٦٦٧	١٠,٠٩٩٧٩
		الثالث	٣٠	٣٩,٠٦٦٧	١٣,٤٧٧٧٨
		المجموع	٦٠	٣٩,٦١٦٧	١١,٨٢٠٨٣
	شرعي	الثاني	٣٠	٣٨,١٠٠٠	١١,٦١٨٥٠
		الثالث	٣٠	٤١,٧٠٠٠	١٢,١٩٩٩٢
		المجموع	٦٠	٣٩,٩٠٠٠	١١,٩٥٠٠٤
	المجموع	الأول	٣٠	٤٤,٧٠٠٠	١٢,٧٢٠٢٠
		الثاني	٦٠	٣٩,١٣٣٣	١٠,٨٤٣٢١
		الثالث	٦٠	٤٠,٣٨٣٣	١٢,٨١٤٣١
		المجموع	١٥٠	٤٠,٧٤٦٧	١٢,١٣٧٤٦

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع	عام (السنة الأولى)	الأول	٦٠	٤٦,٢٠٠٠	١٢,٥٠٨٧١
		المجموع	٦٠	٤٦,٢٠٠٠	.١٢,٥٠٨٧١
	علمي	الثاني	٦٠	٤٥,٤١٦٧	١١,٢٣٤٤٧
		الثالث	٦٠	٤٢,٠٦٦٧	١٣,١٤١٨٢
		المجموع	١٢٠	٤٣,٧٤١٧	١٢,٢٨٩٥٧
	شرعي	الثاني	٦٠	٣٨,٢٣٣٣	١٠,٦٦٣٣٦
		الثالث	٦٠	٤١,٣٥٠٠	١١,٧٣٩٨٧
		المجموع	١٢٠	٣٩,٧٩١٧	١١,٢٧٦٤٣
	المجموع	الأول	٦٠	٤٦,٢٠٠٠	١٢,٥٠٨٧١
		الثاني	١٢٠	٤١,٨٢٥٠	١١,٤٨٧٤٢
		الثالث	١٢٠	٤١,٧٠٨٣	١٢,٤١٣٣٣
		المجموع	٣٠٠	٤٢,٦٥٣٣	١٢,١٦٠٥٧

جدول (٧): نتائج تحليل التباين: المتغيرات المستقلة الجنس، المستوى الدراسي، التخصص)، المتغير التابع (التوافق)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٩٨٢,١٩٠	١	٩٨٢,١٩٠	٧,٢٣٥	**٠,٠٠٨**
التخصص	٩٣٦,١٥٠	٢	٩٣٦,١٥٠	٦,٨٩٥	**٠,٠٠٩**
المستوى الدراسي الدراسي	٨١٧	٢	٠,٨١٧	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨
التفاعل بين الجنس والتخصص	١٠٧٥,٢٦٧	١	١٠٧٥,٢٦٧	٧,٩٢٠	٠,٠٠٥
التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي	١١٢,٠٦٧	١	١١٢,٠٦٧	٠,٨٢٥	٠,٣٦٤
التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص	٦٢٧,٢٦٧	١	٦٢٧,٢٦٧	٤,٦٢٠	٠,٠٣٢
التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص	٤٦,٨١٧	٢	٤٦,٨١٧	٠,٣٤٥	٠,٥٥٨

جدول (٨) نتائج اختبار شيفية البعدي: الفروق بين المجموعات من تخصصات مختلفة في درجة التوافق الدراسي:

	علمي	شرعي
عام	٠,٤١	٠,٠٠٣
علمي		٠,٠٣٣

جدول (٩): نتائج اختبار شيفية البعدي: الفروق بين المجموعات من صفوف مختلفة في درجة التوافق الدراسي

	الثاني	الثالث
الأول	٠,٠٦	٠,٠٥
الثاني		٠,٩٩٧

يشير الجدول رقم (٧) إلى نتائج تحليل التباين لحساب الفروق بين أفراد العينة تبعا [الجنس ـ التخصصي ـ المستوى الدراسي] وذلك في درجة التوافق الدراسي.

١. **الفروق بين الجنسين:** تشير النتائج إلى وجود تأثير للجنس حيث بلغ قيمة ف (٧,٢٣٥) وهي دالة عند (٠,٠٠٨) مما يعني أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي وذلك لصالح الذكور حيث بلغ متوسط الذكور (٤٤) مقارنة بمتوسط الإناث الذي بلغ (٤٠) درجة فقط. ويمكن إرجاع هذه الفروق إلى ما يلي:

- نستطيع أن نفسر هذه النتيجة بأن الذكور وخصوصاً في مجتمعنا المحلي يجدون الفرص الكثيرة المتاحة للمشاركة الاجتماعية مما يجعلهم أكثر قدرة من الإناث في الحكم على الأشخاص مما يساعدهم في تحقيق التوافق الاجتماعي (أبو حطب، ٣٤١,١٩٩٩) ٠ فاختلاط الطالب بأقرانه في المدرسة وخارجها يجعله أكثر قدرة على التوافق من الطالبة التي ليس لديها إلا أماكن الدراسة في أكثر الأحوال ٠

- أساليب التربية في بيئتنا المحلية والتي تعطي الذكر الحق الأكبر في الاستقلال والثقة بالنفس أكثر من الأنثى التي لا تزال تعاني من التفرقة في هذا الجانب مما يعني زيادة قدرة الطالب على التوافق أكثر من الطالبة، فشعور الذكر بالاستقلال النسبي عن الوالدين يعطيه الفرصة الأكبر لأن يكون متوافقاً اجتماعياً أكثر من غيره، في حين نجد أن الفتاة التي تحرم من هذه الفرصة و لا تزال تبحث عن استقلالها في هذه المرحلة تبقى دائرة التوافق لديها ضيقة ٠

- يمكن أن يرجع ذلك إلى تداخل عوامل أخرى كالتفاعل بين تشكل الهوية والتخصص أو غيرها، وهذا ما تبين من الفرضية السابقة، فقد تبين أن للتفاعل بين الجنس والتخصص أثرة في تشكل الهوية.

- يمكن أن يرجع ذلك إلى أسباب تتعلق بالمدرسة ومن ذلك المناهج الدراسية التي غالباً ما تكون وفق رغبات وميول الذكور أكثر من الإناث مما يضعف القدرة على التوافق لديهن من ناحية ومن ناحية أخرى فإن مجالات التوظيف بعد التخرج تخدم الطالب أكثر من الطالبة لانحصارها في مجال أو مجالين لا أكثر فتبقى فرص التوافق للطالبة قليلة مقارنة بالطالب.

٢. **التخصص والتوافق الدراسي:** يشير التحليل الإحصائي إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة من تخصصات مختلفة في درجة التوافق الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (٦,٨٩٥) وهي قيمة دالة عند مستوى ثقة يساوي (٠,٠٠٩) وبعد إجراء التحليل البعدي باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين بالجدول رقم (٨) وجد أن هناك فروقاً بين التخصص العام (السنة الأولى) والعلمي عند مستوى (٠,٤١) والشرعي عند مستوى (٠,٠٠٣) وذلك لصالح السنة الأولى فقد بلغ متوسط طلاب التخصص العام (٤٦,٢) و (٤٣,٦٤١٧) للتخصص العلمي و (٣٩,٩٧١٧) للتخصص الشرعي، ومن هنا نستطيع القول أن طلبة السنة الأولى (مرحلة ما قبل التخصص) أكثر توافقاً مقارنة بطلاب التخصص العلمي و التخصص الشرعي. ويمكن تفسير هذه الفروق كما يلي:

- بالرغم من أن هذه النتيجة غير متوقعة، يمكن أن يرجع توافق طلاب السنة الأولى (ما قبل التخصص) إلى كونهم لم يحددوا اتجاها معينا بعد، وبالتالي فإن نظرتهم للمواد الدراسية لا تزال مرتبطة بما تعلموه في مرحلة المتوسطة، فاتجاهات الفرد وميوله يكون لها الأثر الواضح في توافقه الدراسي .

- قد يرجع انخفاض التوافق الدراسي لطلاب التخصص العلمي أو الشرعي إلى الأفكار والمعتقدات المرتبطة بالتخصص العلمي كصعوبته مثلا، مما يعرض الطالب أو الطالبة إلى درجة أعلى من القلق، أما بالنسبة للتخصص الشرعي، فقد يرجع ذلك إلى الطريقة التي ينظر بها المدرسون أو أولياء الأمور أو حتى الطلاب أنفسهم، من السبب وراء اختيارهم لهذا

التخصص يرجع إلى ضعفهم من جانب وسهولة التخصص من جانب آخر. هذا قد يدفع بهم إلى ضعف التوافق الدراسي وأيضا إلى انخفاض مستوى التحصيل.

٣. **المستوى الدراسي والتوافق الدراسي:** تشير النتائج إلى وجود فروق بين الصفوف الثلاثة قريبة من الدلالة حيث بلغت مستوى ثقة يساوي (٠,٠٦) لصالح الصف الأول مقارنة بالصف الثاني، وبالنظر إلى نتائج اختبار شيفيه البعدي المشار إليه بالجدول رقم (٩) وأيضا فروق لصالح الصف الأول مقارنة بالصف الثالث بمستوى ثقة يساوي (٠,٥) فروق بين الثاني والثالث حيث كانت الفروق لصالح طلاب السنة الأولى إذ بلغ متوسط درجة التوافق للصف الأول هي (٦٤,٢)، وللثاني و (٤١,٨)، والثالث (٤١,٧) وقد تعود أسباب هذه النتيجة كما سبق أن قلنا في أن اتجاهات الطالب فيها لم يتحدد بعد بدلالة عدم وجود الفروق بين الصف الثاني والثالث اللذين تحددت اتجاهاتهم نحو الدراسة ٠ كما يمكن أن ترجع للأسباب المذكورة أعلاه وهي الاعتقاد بصعوبة القسم العلمي أو الاعتقاد بعدم أهمية القسم الشرعي بدرجة تعيق مشاعر الكفاية وتقلل من الدافعية بشكل يؤثر سلبا على التحصيل.

الفرضية السادسة:

لا يوجد فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في التحصيل الدراسي.

جدول (١٠): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية السادسة:

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	عام (السنة الأولى)	الأول	٣٠	٧٢,٣٧	١٣,٤٩٣
		المجموع	٣٠	٧٢,٣٧	١٣,٤٩٣
	علمي	الثاني	٣٠	٧٣,٧٣٧	١٥,٨٦
		الثالث	٣٠	٨٥,١١٤	٧,٨٠
		المجموع	٦٠	٧٩,٤٢٥	١٣,٦٥٥
	شرعي	الثاني	٣٠	٦٢,٤٠٧	٨,١٠٢
		الثالث	٣٠	٨١,٢٧٨	٦,٦٨٨
		المجموع	٦٠	٧١,٨٤٣	١٢,٠٣٢
	المجموع	الأول	٣٠	٧٢,٣٧١	١٣,٤٩٣
		الثاني	٦٠	٦٨,٠٧٢	١٣,٧٣١
		الثالث	٦٠	٨٣,١٩٦	٧,٤٥٩
		المجموع	١٥٠	٧٤,٩٨١	١٣,٤١٢

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
إناث	عام (السنة الأولى)	الأول	٣٠	٧٩,٦٤٨	١٤,٧٩٣
		المجموع	٣٠	٧٩,٦٤٨	١٤,١٧٩
	علمي	الثاني	٣٠	٨٤,٨١٧	٩,١٦١
		الثالث	٣٠	٨٦,٣٥٢	١١,١٩٧
		المجموع	٦٠	٨٥,٥٨٥	١٠,١٧٢
	شرعي	الثاني	٣٠	٨١,٧٠٢	١٠,٤٤٢
		الثالث	٣٠	٨٦,٥١٦	٦,٩٢٢
		المجموع	٦٠	٨٤,١٠٩	٩,١١٣
	المجموع	الأول	٣٠	٧٩,٦٤٨	١٤,١٧٩
		الثاني	٦٠	٨٣,٢٦٠	٩,٨٦٥
		الثالث	٦٠	٨٦,٤٣٤	٩,٢٣٠
		المجموع	١٥٠	٨٣,٨٠٧	١٠,٨٥٣

الجنس	التخصص	المستوى الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع	عام (السنة الأولى)	الأول	٦٠	٧٦,٠٠٩	١٤,٢٠٥
		المجموع	٦٠	٧٦,٠٠٩	١٤,٢٠٥
	علمي	الثاني	٦٠	٧٩,٢٧٧	١٤,٠٠٤
		الثالث	٦٠	٨٥,٧٣٣	٩,٥٨٨
		المجموع	١٢٠	٨٢,٥٠٥	١٢,٣٨٢
	شرعي	الثاني	٦٠	٧٢,٠٥٥	١٣,٤٣٥
		الثالث	٦٠	٨٣,٨٩٧	٧,٢٤٧
		المجموع	١٢٠	٧٧,٩٧٦	١٢,٢٨٤
	المجموع	الأول	٦٠	٧٦,٠٠٩	١٤,٢٠٥
		الثاني	١٢٠	٧٥,٦٦٦	١٤,١٣٨
		الثالث	١٢٠	٨٤,٨١٥	٨,٥١٣
		المجموع	٣٠٠	٧٩,٣٩٤	١٢,٩٥٧

جدول (١١): تحليل التباين: المتغيرات المستقلة الجنس، المستوى الدراسي، التخصص)، المتغير التابع (التحصيل)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٥٣٠٩,٧	١	٥٣٠٩,٧	٤٥,٢٩٩	٠,٠٠٠
التخصص	١٢٣٠,٦	٢	١٢٣٠,٦	١٠,٤٤٩	٠,٠٠١
المستوى الدراسي الدراسي	٥٠٢٢,١٨	٢	٥٠٢٢,١٨	٤٢,٨٤٦	٠,٠٠٠
التفاعل بين الجنس والتخصص	٥٥٩,٤٧٩	١	٥٥٩,٤٧٩	٤,٧٧٣	٠,٠٣٠
التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي	٢١٤١,٨٨٨	١	٢١٤١,٨٨٨	١٨,٢٧٣	٠,٠٠٠
التفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص	٤٣٥,٢٤٩	١	٤٣٥,٢٤٩	٣,٧١٣	٠,٠٥
التفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي والتخصص	٦٦,٥٨٥	٢	٦٦,٥٨٥	٠,٥٨٨	٠,٤٥٢

جدول (١٢): المقارنة البعدية المتغير المستقل (التخصص) المتغير التابع (التحصيل الدراسي

	عام	علمي	شرعي
عام		٠,٠٠١	٠,٥١٨
علمي			٠,٠٠٦

جدول (١٣): المقارنة البعدية المتغير المستقل (المستوى الدراسي) المتغير التابع (التحصيل الدراسي

	أول	ثاني	ثالث
أول		٠,٩٨	٠,٠٠٠
ثاني			٠,٠٠٠

يشير الجدول (١١) إلى نتائج تحليل التباين لحساب الفروق بين أفراد العينة تبعا [الجنس ـ التخصصي ـ المستوى الدراسي] في التوافق الدراسي. وفيما يلي نتائج التحلي:

١. **<u>الفروق بين الجنسين:</u>** تشير النتائج إلى وجود تأثير أساسي للجنس على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) فقد بلغت قيمة ف (٤٥,٢٩٩) وهي قيمة دالة عند (٠,٠٠٠١)، وهذا يعني أن هناك فروقاً واضحة بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي وذلك لصالح الإناث ونفسر ذلك بأن مجتمعنا المحلي ونظراً لكثير من العادات والتقاليد بإبقاء الفتاة داخل حدود المنزل في غير أوقات الدراسة مما يعطيها الوقت الكافي لمراجعة ما لديها من مواد دراسية وبالتالي تتفوق على غيرها من الذكور الذين يقضون معظم أوقاتهم خارج المنزل ومع الرفاق في الحدائق مما يجعلهم يهدرون الكثير من الوقت في اللعب، وثمة سبب آخر هو أن الكثير من الفتيات واللاتي يعانين من التفرقة التي تكون غالباً لصالح الذكور تريد أن تثبت وتحقق ذاتها من خلال ما تقدمه، ولبيان أن هذه التفرقة لا تزيدها إلا قوة.

٢. **<u>التخصص التحصيل الدراسي:</u>** أما بالنسبة للتخصص فقد وجد أن هناك تأثيراً أساسياً على التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (١٠,٤٤٩) وهي دالة عند مستوى ثقة يساوي (٠,٠٠٠١)، وتشير نتائج اختبار شيفيه البعدي بالجدول رقم (١٢) إلى وجود فروقاً دالة بين التخصص العام (السنة الأولى) والعلمي عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبين التخصص العلمي و الشرعي وذلك بدلالة (٠,٠٠٦)، في حين لم يوجد فروق بين التخصص العام والشرعي وبمراجعة المتوسطات وجد أن متوسط تحصيل العلمي يساوي (٨٢,٥) في حين أن متوسط التخصص العام (٧٦)، كما وجد أن متوسط تحصيل التخصص الشرعي يساوي (٧٧,٩٨)، وهذا يعني أن الفروق لصالح القسم العلمي. و يرجع السبب في تقدم التخصص العلمي على غيره من الشرعي والعام إلى ميل طلبة التخصص العلمي للاجتهاد أكثر من غيرهم لاعتقادهم بصعوبة التخصص، مما يدفعهم إلى بذل جهد

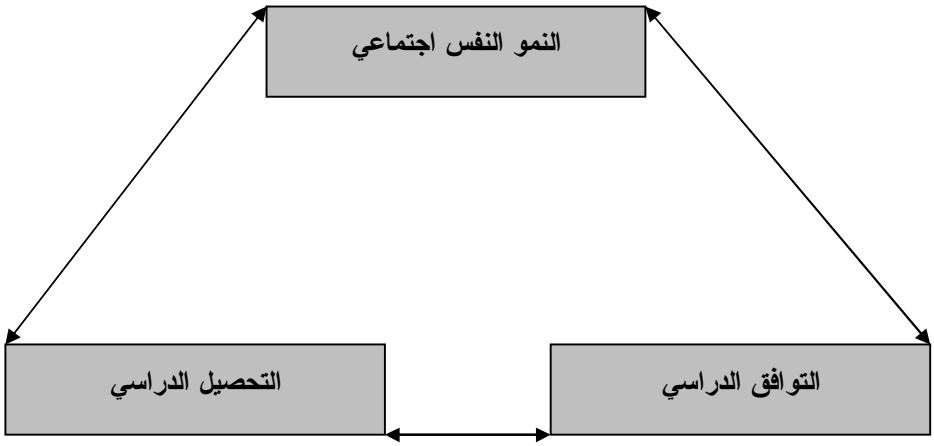
اكبر للحصول على معدل مرتفع، في حين أن طلبة التخصص الشرعي يميلون للدعة والمذاكرة البسيطة لاعتقادهم بسهولة التخصص الشرعي مما يقلل من دافعيتهم. كما يمكن أن يرجع ذلك إلى ضعف مشاعر الكفاية كنتيجة لان غالبية المنتمين إلى التخصص الشرعي هم ممن تحصلوا على درجات اضعف من غيرهم في السنة الأولى، وقلة منهم يختارون التخصص كنتيجة لذلك، أما بالنسبة لطلبة التخصص العام أو (السنة الأولى) فإن كثرة المواد وجمعها بين مواد علمية وشرعية تحول دون تقدم الطلبة، خصوصاً أن هؤلاء الطلبة لا يزالون منتقلين من صفوف المتوسطة، والتي تكون أغلب مقررات موادها مدمجة في قالب واحد. فعلى سبيل المثال يدرس طلبة التخصص العام أربع مواد علمية كانت في السابق عبارة عن كتاب واحد ومادة واحدة وهي العلوم، ثم يجدوا أنفسهم الآن أمام مواد أربع منبثقة عن هذه المادة٠ فهذه الكثرة العددية للمواد الدراسية المقررة عليهم تجعلهم تحت معاناة ضيق الوقت وتحديد التخصص، بخلاف الصفين الثاني والثالث اللذين تحدد تخصصهم وبالتالي انخفض العدد إلى قرابة النصف، ولم يعد هناك تنوع في دراسة المواد إلا النزر اليسير ٠

٣. **<u>المستوى الدراسي والتحصيل الدراسي:</u>** أما متغير المستوى الدراسي فقد كان هناك تأثير له على المتغير التابع التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ف (٤٢,٨٤٦) وهي قيمة دالة عند مستوى ثقة يساوي (٠,٠٠٠١)، وبعد إجراء تحليل بعدي باستخدام اختبار شيفيه جدول رقم (١٣) تبين أن هناك فروقاً دالة بين الصف الثالث وكل من الصف الأول بدلالة (٠,٠٠٠١) ، والصف الثاني بدلالة (٠,٠٠٠١) ، وبمراجعة المتوسطات وجد أن متوسط تحصيل الصف الأول يساوي (٧٦.) في حين بلغ متوسط الصف الثاني (٧٥,٧) تقريباً، وبلغ متوسط تحصيل الصف الثالث (٨٤,٨) مما يعني أن هذه الفروق لصالح الصف الثالث، وهذه تدل على أن طلبة الصف الثالث يواجهون تحديات القبول فيما بعد الثانوية ولذلك فإنهم يبذلون الجهد الكبير في سبيل الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم للحصول على مقعد في إحدى الجامعات أو الكليات الأكاديمية أو العسكرية

لاستكمال دراستهم ومن ثم الحصول على وظيفة، في حين أن طلبة الصف الثاني لا يواجهون نفس المصير وإنما يكفيهم الخروج من ذلك الصف بنجاح، أضف إلى ذلك قلة المواد وتخصصها في جانب واحد إما علمي أو شرعي، وهذا يعطيهم الفرصة لأن يكونوا أفضل من طلبة الصف الأول الذين يقعون تحت طائلة المواد الكثيرة والمتنوعة. والملاحظ أيضاً أن تلك الفروق تكون متقاربة بين الصف الأول والثاني مما يؤكد أهمية المرحلة الأخيرة في المراحل الثانوية (الصف الثالث)، لأنها المرحلة التي يقع عليها العبء الأكبر في خط المواجهة لحياة الطالب أو الطالبة العلمية والعملية على حدٍ سواء. في حين أ ن الصفين الأول والثاني لا يواجهون تلك المعضلة.

ثانيا: خاتمة البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين النمو النفسي ـ اجتماعي بالتوافق الدراسي والتحصيل لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ظل بعض المتغيرات الديموجرافية والتي شملت (الجنس، الصف، التخصص). وقد انتهى البحث إلى تأكيد الارتباط القوي بين مراحل نمو الأنا كما أفترضها أريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل، ولذلك يمكن القول أن نمو الشخصية السوي (نمو الأنا) يؤثر بشكل موجب على كل من التوافق الدراسي و التحصيل الدراسي, والذين يتأثران ببعضهما أيضا،. ولاشك في أن التوافق الدراسي والانجاز الدراسي لا يمثلان نتيجة للنمو النفس اجتماعي فحسب، بل ويؤثران على استمرارية هذا النمو. إنها علاقة تبادلية بين هذه المتغيرات، فكل انجاز جديد يدفع إلى مزيد من مشاعر القوة والكفاية، والتي تمثل دوافع لتحقيق مزيد من التقدم والفاعلية. إن هذه الخبرات كما يشير أريكسون Erikson (1963, 1968) تمثل توحدات وخبرات تراكمية، تنتج شخصياتنا وتقولبها وفق صيغة انتقائية لتنتج وحدة أو كلية جديدة.



شكل (١): إيضاح العلاقة بين النمو النفس اجتماعي والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي

كما أظهر البحث وجود فروقً بين الجنسين من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة التوافق الدراسي وذلك لصالح الذكور حيث كانت الدرجات بينهما بشكل عام على التوالي (٤٤,٦، ٤٠,٥) وخصوصاً طلاب السنة الأولى حيث بلغت درجة توافقهم مقارنة بالتخصص العلمي الشرعي على التوالي (٤٦,٢، ٤٣,٦، ٣٩,٩٧) مع العلم أن طلاب الصف الثاني يتمتعون بدرجة كبيرة من التوافق الدراسي فقد كانت درجتهم (٥٠,٦) مقارنة بالإناث اللاتي كانت درجتهن (٤٠,١) وهذا فرق كبير بين الجنسين، يليهم في ذلك طلاب الصف الثالث العلمي حيث كانت درجتهم(٥٤,٠٦) في حين أن درجة الإناث كانت (٣٩,٠٦) وبعد ذلك يأتي طلاب التخصص العام وكانت درجتهم (٤٤,٥٦) مقابل درجة الإناث (٤٠,٧) أما طلاب وطالبات التخصص الشرعي فلم يكن بينهم فروقاً تذكر في هذا الجانب حيث كانت الدرجة للصفين الثاني والثالث على التوالي كالتالي (٤١,٧، ٣٨,٣)، وقد كانت هذه الفروق واضحة بين الجنسين بالنسبة لطلاب وطالبات التخصص العلمي، وطلاب وطالبات التخصص العام (السنة الأولى) في الوقت الذي كانت الفروق فيه بين طلاب وطالبات التخصص الشرعي شبه معدومة وهذا يؤكد لنا أن المناهج تكون من الأسباب الكبيرة في عملية التوافق للطالب أو الطالبة، فكثير من الفتيات يرين أن المواد العلمية ليس من المهم دراستها خاصة وأن مجالات التوظيف بعد التخرج ضئيلة جداً وقد تكون الخريجة أمام وظيفة معلمة فقط إلا فيما ندر، لذا فإن الدخول للتخصص العلمي ليس من باب الرغبة والميول ولكن لأجل الطلب الوظيفي كمعلمة، مراعاة لقلة الطلب الوظيفي للتخصصات الشرعية في الوقت الراهن. إلا أن الفروق بين الجنسين للصفوف والتخصصات المختلفة التي انتهى إليها هذا البحث في التحصيل الدراسي كان لصالح الإناث بشكل عام وخصوصاً طالبات الصف الثالث للتخصص العلمي وإن كانت هذه الفروق قريبة من طلاب الصف الثالث العلمي، وقد كان متوسط درجات الذكور للصفوف الدراسية بدءاً بالصف الأول فالثاني العلمي والثاني الشرعي ثم الثالث العلمي وأخيراً الثالث الشرعي كالتالي (٧٢،٧٣، ٦٢، ٨٥، ٨١) في حين أن درجات الإناث كانت كالتالي (٧٩، ٨٤،٨٦،٨١،٨٤)، غير أن المتوسط العام بين الذكور

والإناث على التوالي (٨٣،٧٤) وهنا يتضح الفرق بينهما مما يدل على تفوق الأنثى في التحصيل الدراسي.

وعند تفصيل ذلك نجد أن طلاب و طالبات الصف الثالث العلمي يتقاربون في درجة التفوق الدراسي، ثم يأتي بعد ذلك طالبات الصف الثالث الشرعي بدرجة (٨٤) مقارنة بدرجة الذكور في نفس الصف والتخصص حيث كانت درجتهم (٨١)، وهناك تمايز بين طلاب وطالبات الصف الثاني العلمي والشرعي ومنها يتضح تفوق الطالبات، وفي النظر لطلاب و طالبات التخصص العام (السنة الأولى) فنجد أيضاً ذلك التفوق لصالح الإناث وفي هذا دليل على أن تحصيل الطلاب قد يعوقه الكثير من المغريات.

والشيء الملفت هنا أن نتائج البحث لم تظهر فروقاً بين الجنسين في مراحل نمو الأنا كما أفترضها أريكسون، ولعل ذلك يعود للتشابه الكبير بينهما كونهما في مرحلة المراهقة فكل منهما لا زال يبحث عن هويته.

وحيث أن الفروق في التوافق والتحصيل تؤيد وجهة نظر أريكسون هذه، من أن هذه المرحلة هي مرحلة البحث عن الهوية، فكون الفرق في التوافق لصالح الذكور فإن هذا يعني أن مناهجنا تميل لرغبات الذكور أكثر من الإناث، هذا فضلاً عن تلك النظرة التفضيلية للذكور، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة الاجتماعية بشكل يفوق ما تأخذه الأنثى في هذا الجانب، ولعل تفوق الأنثى في التحصيل الدراسي مؤشراً آخر لما تتميز به مرحلة المراهقة من البحث عن كينونتها، فها هي تثابر من أجل أن تكسر حاجز التوافق الدراسي، وسعياً منها لإثبات ذاتها في المجتمع كعضو له أهميته ودوره، بل و تفوقه في الجانب التعليمي، بغض النظر عن الميول والرغبات، وهي تتوقع في هذه المرحلة أنها ربما تجد بعض هويتها في تحصيلها العلمي بغية الظفر ببعض الاهتمام والتفضيل. ومن هذا المنطلق فإن المسؤولية تصبح كبيرة ومشتركة أمام الآباء والمربين على حد سواء لتربية النشء وتوجيههم الوجهة

السليمة من خلال الرعاية الكاملة للجنسين لجميع جوانب الحياة، بما فيها النمو السوي للشخصية إذا أردنا جيلاً صالحاً سوياً كأمثال خالد بن الوليد وعمر بن الخطاب وعمر بن عبد العزيز وخديجة بنت خويلد وعائشة بنت أبي بكر وأسماء وغيرهم من الأجيال السابقة والتي حفرت في التاريخ أسماءها وبقيت ذكراها تفوح بعبير سيرتها.

ثم يأتي المعلم والمربي والمرشد داخل أورقة المدارس، فينبغي النظر بعين الاعتبار إلى أننا في مواجهة تربية نفسية ـ اجتماعية فضلاً عن التربية والتعليم، فوجود مرشد نفسي في كل مدرسة أمر مطلوب، وعقد دورات للمعلمين والمعلمات على أيدي مختصين أمر تتطلبه الحاجة الماسة لما يعانيه شبابنا وبناتنا، والأخذ بأيديهم نحو الطريق السليم وتوضيح الأسس السليمة لجيل صحيح نفسياً واجتماعياً، (فالعقل السليم في الجسم السليم) كما قيل وإذا أردنا تعليماً ناجحاً بكل المقاييس فعلينا أن نبحث عن جوانب القصور والنقص، ومد يد العون لهؤلاء الفتيان والفتيات لتجاوز هذه المرحلة بكل سلام حتى نضمن نجاح عملية التربية والتعليم، وحمايتهم من الانحراف والجنوح والمخدرات وغيرها من السلوكيات الخاطئة.

كما أنه يقع على وزارة التربية والتعليم مسؤولية إعادة النظر في المناهج ومحاولة تعديلها بما يوافق رغبات الجنسين وبما يخدم متطلبات سوق العمل حتى لا يكون الخريج أو الخريجة فيما بعد من العمالة الفائضة، أو التي لا مكان لها في سلم التوظيف. إلا أن الجهات المعنية في وسائل الإعلام لا ينبغي أن تغفل عن هذا الجانب فجيل اليوم هم شباب المستقبل والاهتمام بهم من أفضل السبل، لذا فمن واجبها توعية جميع شرائح المجتمع بكل وسائلها المقروءة والمسموعة والمرئية، بل وتكثيف البرامج التي تفي بجانب النمو النفسي ـ الاجتماعي للفرد بشكل عام والطالب بشكل خاص، من خلال إتاحة الفرصة لأساتذة علم الاجتماع وعلم النفس والطب النفسي في إقامة برامج إرشادية وتوعوية بذلك، ومحاولة تغيير النظرة التفضيلية للذكر على حساب الأنثى، من خلال المحاورة

الهادفة ووضع التصور الصحيح لما يجب أن يكون عليه المجتمع ومحاربة تلك النظرة الخاطئة للمرأة والتي تعيقها عن أخذ أبسط حقوقها.

غير أن الدور الذي يلعبه المسجد لا يقل عما سبق من الأدوار فالتذكير للشباب على أيدي الأئمة والخطباء له أكبر الأثر في هذا المضمار. خصوصا في ظل تداعيات هذه المرحلة وخطورتها، وأمام الفوج الفكري الكبير الذي يحيط بنا من كل جانب من جوانب الحياة ونحن كغثاء السيل.

ثالثا: التوصيات

انطلاقا من أهداف البحث، وما تم التوصل إليه من نتائج، وبمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، فان الباحثة توصي بما يلي من التوصيات التربوية والبحثية:

أولا التوصيات التربوية.

١. على المربين الاهتمام بالنمو النفس اجتماعي كواحدة من المهمات الأساسية للمدرسة ككل والمعلمين والمعلمات بشكل خاص.ذلك أن النمو السوي أساسا أوليا للتوافق وأساسا لنشاط الفرد ونجاحه في تحقيق أهدافه بما في ذلك توافقه المدرسي، وانجازه الدراسي.

٢. على المدرسة السعي لتحقيق أعلى درجات التوافق المدرسي لطلابها وطالباتها، وذلك من خلال توفير الجو المدرسي الجذاب ويشمل ذلك توفير الموارد المادية الضرورية، وتطوير المناهج، وتطوير أساليب التعليم الأساسية، والحرص على تعزيز العلاقات الفاعلة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين الكادر الإداري والتربوي. واستخدام السبل المنشطة لهذه العلاقة من خلال المناهج الرسمية والأنشطة الإضافية.

٣. على المدرسة توفير الرعاية اللازمة لمن يظهر من الطلاب أو الطالبات أي تدني في مستوى نموه النفس اجتماعي، أو توافقه العام (النفسي والاجتماعي)، أو توافقه الدراسي، أو تحصيله، وذلك بهدف مساعدة هذه الحالات ومساعدتها على النمو، فهذه العوامل متفاعلة، وتحدد نجاح الفرد ليس في المدرسة فحسب بل وفي مستقبله بصفة عامة.

٤. من الضرورة بمكان انتهاج نهجا إرشاديا خاصا مع طلاب السنة الأولى بالمرحلة الثانوية، وذلك للإقلال من تأثير عدد المواد المرتفع على جوانب النمو النفس اجتماعي والتوافق العام والدراسي،

والتحصيل. خاصة وان نتائج هذا العام يمكن أن تؤثر على دافعية و مشاعر الطلاب والطالبات بالكفاية في السنوات التالية.

٥. على المدرسة وبخاصة المعلمين والمعلمات والمرشدين والمرشدات تعزيز مشاعر الطلاب في الأقسام الأكاديمية بمشاعر الكفاية والقدرة ورفع شعورهم بالمسئولية، وتعزيز دافعيتهم للأداء الجيد.

٦. عدم تعزيز الشعور ببساطة أو عدم أهمية الأقسام الشرعية.

٧. الاهتمام بالميول والاستعدادات عند توزيع الطلاب على الأقسام العلمية والشرعية.

ثانيا: التوصيات البحثية:

١. انطلاقا من نتائج البحث المؤكدة للعلاقة بين النمو النفس اجتماعي والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي، وانطلاقا من قلة البحوث في مجال النمو النفس اجتماعي في علاقته بمثل هذه المتغيرات في المملكة العربية السعودية، فان الباحثة توصي بإجراء المزيد من الدراسات في المجال على عينات من الجنسين في مراحل العمر المختلفة أو المراحل الدراسية المختلفة وفي مناطق مختلفة من المملكة.

٢. إجراء دراسات إرشادية تجريبية لمعرفة تأثير مدى فاعلية التحسن في النمو النفس اجتماعي على كل من التوافق الدراسي والتحصيل.

٣. إجراء دراسات إرشادية تجريبية لمعرفة تأثير مدى فاعلية التحسن في التوافق الدراسي على التحصيل.

٤. وحيث أن النتائج فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في مجال النمو النفس اجتماعي غير متسقة، فان الباحثة توصي بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

مراجع البحث

قائمة المراجع العربية

١. القرآن الكريم.

٢. أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٩). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.

٣. أحمد، إبراهيم أحمد، المراغي، السيد شحاته محمد (٢٠٠٠). عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي. مكتبة المعارف الحديثة: الإسكندرية، مصر.

٤. أحمد، سهير كامل (١٩٩٩). الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب: الإسكندرية، مصر.

٥. السعدي، أبو عبد الله عبد الرحمن بن ناصر (٢٠٠٠). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ط١، المكتبة العصرية: بيروت، صيدا، لبنان.

٦. الأسمري، علي سعد محمد (١٤١٨هـ). العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٧. الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٦). التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، واقعه، والعوامل المؤثرة فيه، دراسة ميدانية. الدار الصولتية للتربية: الرياض، المملكة العربية السعودية.

٨. الحنفي، عبد المنعم (١٩٩٢). موسوعة الطب النفسي، ط١. المجلد الأول. مكتبة مدبولي: القاهرة، مصر.

٩. أنجلر، باربرا (١٩٩٠). نظريات الشخصية. ترجمة فهد عبد الله. النادي الأدبي: الطائف، المملكة العربية السعودية.

١٠. الراضي، سمير جميل أحمد (١٩٨٣). المراهقون، دراسة تربوية نفسية من وجهة النظر الإسلامية. مطبعة رابطة العالم الإسلامي: مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

١١. السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان (١٤٢٠). أثر الأسبوع التمهيدي على التوافق والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة الطائف، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢. الشربيني، زكريا أحمد، وبلفقيه، نجيب محفوظ أبو بكر (١٩٩٨). مقياس التوافق الدراسي، لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.

١٣. الشميمري، هدى صالح (١٤١٦هـ). قوة الأنا تبعاً لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٤. الصباطي، إبراهيم سالم (١٩٩٧). التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين، دراسة مقارنة. المجلة التربوية. مجلد ١٢، عدد ٤٥: ٢٢٣- ٢٦٠.

١٥. الطاشاني، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨). طرق التدريس العامة، ط١. جامعة عمر المختار: البيضاء، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

١٦. الطحان، محمد خالد (١٩٩٠). مبادئ الصحة النفسية، ط٢. دار القلم للنشر والتوزيع: دبي، الإمارات العربية المتحدة.

١٧. العتيبي، أمون بنت محمد (١٤٢٢هـ). مستويات الضغط النفسي وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة الخبر، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك فيصل، الدمام.

١٨. العزة، سعيد حسني (٢٠٠٢). سيكولوجية النمو في الطفولة، ط١. الدار العلمية للنشر والتوزيع، دار الثقافة: عمان، الأردن.

١٩. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠١أ). تشكل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. المجلد الخامس، عدد ٣٠: ١٨٢- ٢١٣.

٢٠. الغامدي، حسين عبدالفتاح (٢٠٠١ب). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩: ٢٢١- ٢٥٥.

٢١. الغامدي، حسين عبد الفتاح (تحت الطبع). المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا: نسخة مقننة على الذكور في سن المراهقة والسباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى.

٢٢. الغامدي، حسين عبد الفتاح (تحت الإعداد). مقياس فاعليات الأنا وفق نموذج أريكسون.

٢٣. الفرائضي، عبد اللطيف عبد الله (بدون). مراحل النمو النفسي عند الطفل وأهميتها. مجلة الفيصل الطبية. ٤٣- ٤٩.

٢٤. الفنيش، أحمد علي (١٩٨٨). الأسس النفسية للتربية. الدار العربية للكتاب: الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

٢٥. المجنوني، سلوى عبد المحسن (١٤٢٢هـ). تشكل هوية الأنا تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٦. المنيزل، عبد الله فلاح (١٩٩٨). أزمة الهوية: دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين. مجلة دراسات. مجلد ٢١، عدد ١: ١٣٧- ١٧١.

٢٧. بلابل، الجنيدي جباري (١٤٠٦هـ). التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٢٨. بن لادن، سامية محمد (٢٠٠١). المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض. مجلة كلية التربية وعلم النفس. الجزء الأول، عدد ٢٥: ٢٠٧- ٢٣٠.

٢٩. بيكر، روبرت، وسيرك، يوهدن (٢٠٠٢). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية. تعريب وإعداد علي عبد السلام، ط١، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.

٣٠. جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٢). علم النفس التربوي. دار النهضة العربية: القاهرة، مصر.

٣١. جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٦). نظريات الشخصية. دار النهضة العربية: القاهرة، مصر.

٣٢. حمدان، محمد زياد (١٩٩٦). التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل وحلول. دار التربية الحديثة: دمشق، الجمهورية العربية السورية.

٣٣. خير الله، سيد (١٩٨١م). بحوث نفسية وتربوية. دار النهضة العربية: بيروت، لبنان.

٣٤. دوليب، تاج السر (١٩٨٣). التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. مجلة إتحاد الجامعات العربية. عدد ١٩: ١٢٧- ١٤٩.

٣٥. راجح، أحمد عزت (١٩٧٣). أصول علم النفس، ط٩. المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر: القاهرة، الإسكندرية، مصر.

٣٦. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٢. عالم الكتب: القاهرة، مصر.

٣٧. صالح، أحمد زكي (١٩٧٢). علم النفس التربوي، ط١٣. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.

٣٨. طه، فرج عبد القادر، وآخرون (٢٠٠٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. دار غريب: القاهرة، مصر.

٣٩. عامر، أحمد محمد (١٩٨٥). مراحل النمو والشعور بالأمان. مجلة الأمن والحياة. عدد ٣١: ٢٩-٣١.

٤٠. عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨ أ). نظريات الشخصية. دار قباء للطباعة والنشر: القاهرة، مصر.

٤١. عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨ب). مقياس موضوعي لرتب الهوية الأيدلوجية والاجتماعية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر. مجلة دراسات. مجلد ٢١، عدد ١: ٩- ١٣١.

٤٢. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (١٩٩٩). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، مصر.

٤٣. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩٣). دراسات لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات. مجلد ٢١، عدد١: ٨- ٣٥.

٤٤. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩١). التنشئة الأسرية وأثرها على تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات. مجلد ٢١، عدد ١: ٢٣٣- ٢٧٨.

٤٥. عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٠). تربية المراهقين، ط١. دار الفكر: عمان، الأردن.

٤٦. عقل، محمود عطا حسين (١٩٩٨). النمو الإنساني (الطفولة والمراهقة)، ط٥. دار الخريجي للنشر والتوزيع: الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤٧. علام، صلاح الدين محمود (١٤٢٠هـ). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته). دار الفكر العربي: مدينة نصر، مصر.

٤٨. عوض، رئيفة رجب (٢٠٠١). ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج). مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.

٤٩. عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٢). الهوية والقلق والإبداع، ط١. دار القاهرة: القاهرة، مصر العربية.

٥٠. فهمي، مصطفى (١٩٨٧). الصحة النفسية، دراسات سيكولوجية التكيف، ط٢. مكتبة الخانجي: القاهرة، مصر.

٥١. كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٨٩). بحوث في علم النفس، ط٢. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.

٥٢. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). دراسات في الصحة النفسية (الهوية، الاغتراب، الاضطرابات النفسية)، ط١. دار الرشاد: القاهرة، مصر العربية.

٥٣. محمد، عادل عبد الله (١٩٩١). دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية. مجلة دراسات. مجلد ٢١، عدد ١: ١- ٣٩.

٥٤. محمد، يوسف عبد الفتاح (١٩٩٢). دراسة مقارنة في التوافق النفسي لدى الطفل المصري والطفل الإماراتي. سلسلة كتب مجلة شؤون اجتماعية. الجزء الثالث: ٤٠١- ٤١٩.

٥٥. محمود، محمود (١٩٧٩). مشكلاتك النفسية تمر بثمان مراحل. مجلة العربي. عدد ٢٤٥: ١٢٦- ١٣٠.

٥٦. مرسي، أبو بكر مرسي محمد (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي، ط١. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.

٥٧. مرسي، أبو بكر مرسي محمد (٢٠٠١). استبيان هوية الأنا للشباب، ط٢. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.

٥٨. مرسي، أبو بكر مرسي محمد (١٩٩٧). أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات نفسية. مجلد ٧، عدد ٣: ٣٢٣- ٣٥١.

٥٩. مرسي، سيد عبد الحميد (١٩٧٥). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. مكتبة الخانجي للطبع والنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

٦٠. موسى، عبد الله عبد الحي (١٩٨٣). دراسات في علم النفس. دار الثقافة للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.

٦١. هنري و.ماير (١٩٩٢). ثلاث نظريات في نمو الطفل. ترجمة هدى قناوي. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.

قائمة المراجع الغربية

1. Adams, G. R. et al. (1984). Ego identity status, conformity behavior, and personality in late adolescence. Journal of Personality and Social Psychology, 47: 1091-1104.

2. Adams, G.R. et al. (1989). Objective measure of Ego-Identity status: a reference manual. (Available from Adams, G. R., University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada).

3. Boyes, M. and Chandler, M. (1992). Cognitive Development, Epistemic Doubt, and Identity Formation in Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 21, 3: 277-304.

4. Craig-Bray, L. and Adams, G. R. (1986). Different Methodologies in the Assessment of Identity: Congruence Between Self-Report and Interview Techniques. Journal of Youth and Adolescence, 15 , 3: 191-204

5. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

6. Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York: Norton

7. Foster, J. D. and Laforce, B. (1999). A longitudinal study of moral, religious, and identity development in a Christian liberal arts environment. Journal of Psychology and Theology, 27, 1: 52-68.

8. Gramer, P. (1995). Identity, Narcissism, and defense mechanisms in late adolescence. Journal of Research in Personality, 29, 3: 341-361.

9. Hall, S. E.. and Sears, S. J. (1997). Promoting Identity Development in the Classroom: A New Role for Academic Faculty. Journal on Excellence in College Teaching, 8, 3: p3-24.

10. Johnson, L. C. (1990). Self esteem and ego identity achievement in adolescents with cancer. Ph. D. Dissertation. Claremont Graduate School.

11. Jones, R. M. & Hartman, B. R. (1988). Ego Identity: Developmental differences and experimental substance use among adolescents. Journal of Adolescence, 11, 4: 347-360.

12. Jones, R. M. et al. (1994). Revised Classification Criteria for the Extended Objective Measure of Ego-Identity Status (EOMEIS). Journal of Adolescence, 17: 533-549.

13. Kaly, P. W. (1999). Examining the effects of a ship-based adventure program on adolescent self-esteem and ego-identity development. Ph.D. Dissertation. University of Florida

14. Marcia, J. (1966). Development and validation of Ego-Identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 5: 551-558.

15. Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying Ego-Identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley and F. C. Power (Eds.). Self, Ego, and Identity. New York: Springer-Verlag.

16. Riggs, R. P. (1989). The relationship of birth parent search to interpersonal style, ego identity achievement and self concept in adult amputees. Ph D. Dissertation, The Catholic University of America.

17. Streitmatter, J. L. (1989). Identity development and academic achievement in early adolescence. Journal of Early Adolescence, 9, 1-2: 99-111.

18. Wallace, B. A. (1994). Adolescent career development: relationship to the self concept and identity status. Journal of Research in Adolescence, 4 , 1: 127-149.

19. Waterman A. S. and Waterman, C. K. (1972) Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. Developmental Psychology, 6, 1: 179.

20. Wiljanen, L. M. (1996). Ego identity status, sex role, and career self-efficacy among male and female high school students. Dissertation Abstracts International Section A: An: 2619.

ملاحق البحث

ملحق رقم (١)

مقياس الهوية الذاتية لراسموسن.

ضع علامة (X) تحت الإجابة المناسبة، وآمل الإجابة على جميع الأسئلة:

رقم الفقرة	الفقرات	الإجابة	
		موافق	غير موافق
١	أشعر بالندم حين أكون مضطراً للتضحية بمتعة آتية من أجل أهداف مستقبلية.		
٢	يبدو أن لا أحد يفهمني.		
٣	تنتابني المخاوف من فكرة طرح أسئلة على داخل غرفة الصف وذلك بسبب ما يمكن أن يكونه الآخرون من أفكار عني إذا لم استطع الإجابة.		
٤	العمل شر لابد منه وعلى الشخص تحمله حتى يتمكن من كسب العيش.		
٥	لا فائدة من الأسف على قرارات اتخذتها بالفعل.		
٦	الناس عادة صادقون في التعامل مع بعضهم البعض.		
٧	إن ما يقوله الناس عني يجعلني أشعر بأنني شخص يسهل الحديث معه.		
٨	عندما يوكل لي عمل ما فإنني أحاول عدم الانهماك الكلي به لدرجة تفقدني القدرة على توقع ما سيأتي فيما بعد.		
٩	إنني أعمل بشكل أفضل عندما أعرف بأن عملي سوف يقارن بأعمال الآخرين.		
١٠	لا توجد عندي صعوبة في تجنب الآخرين ممن يمكن أن يورطوني في مشكلات.		
١١	عندما اضطر للعمل فإنني عادة ما أشعر بالملل بغض النظر عن نوع العمل.		
١٢	لا يقلقني أن اخطئ أمام زملائي.		
١٣	القرارات التي اتخذتها في الماضي كانت في معظمها قرارات صحيحة.		
١٤	على الرغم مما قد أحمله من مشاعر قوية أحياناً نحو بعض الأشياء إلا أنني لا أفصح عن مشاعري للآخرين.		
١٥	حينما أفضل شيئاً ما فإنني عادة ما أشعر بالقلق فيما إذا كان ما فعلته صحيحاً أم لا.		
١٦	أنا واثق بأنني سوف أنجح في الحياة عندما اتخذ قراراً نهائياً يتعلق بمستقبل العمل.		
١٧	من الأفضل أن لا تسمح للآخرين بمعرفة الكثير عن أسرتك أو تاريخك إذا استطعت ذلك.		
١٨	في الحقيقة لا يوجد عندي أهداف أو خطط محددة للمستقبل، وأنا قانع بأن أترك للمستقبل أن يقرر ذلك.		
١٩	لم أشعر أبداً بالسعادة للمشاركة في أندية المدرسة ونشاط الطلبة فيها.		
٢٠	إذا لم أكن حذراً فإن الآخرين يحاولون استغلالي.		
٢١	بوجه عام فإنه يمكن الثقة بالآخرين.		
٢٢	من النادر جداً أن أتمنى لو كان لي وجه أو جسم مختلف.		
٢٣	يمكن أن تسير أموري في الحياة بشكل أفضل لو كان مظهري أحسن.		
٢٤	على الفرد أن يتخذ قراراته بنفسه مهما كان عمره، حتى لو لم يوافقه والداه على ما يفعل.		
٢٥	ليس من الصعب أن تستمر في التفكير في أمر واحد إذا كان الأمر يتطلب ذلك.		

رقم الفقرة	الفقرات	الإجابة	
		موافق	غير موافق
٢٦	يبدو أنني غير قادر على تقرير ما أريد أن أفعل في هذه الحياة.		
٢٧	يبدو لي أنني أنجز أقل من أناس آخرين لا يبذلون نفس الجهد الذي أبذله.		
٢٨	عندما أكون في مجموعة فإنني أحد صعوبة في التمسك بآرائي إذا ما اعتقدت أن الآخرين لن يتفقوا معي.		
٢٩	لدي صديق واحد على الأقل أشاركه مشاعري وأفكاري الشخصية.		
٣٠	إنني لا أشعر بأن مظهري وأفعالي تمنعني من التقدم في الحياة.		
٣١	إن الآخرين لا يعترفون بفضل عندما أقوم بعمل جيد.		
٣٢	إن واحداً من أصعب الأشياء التي على الشاب التغلب عليها هي خلفيته الأسرية.		
٣٣	إن أفضل شيء في حياتي لا يزال ينتظرني.		
٣٤	عادة ما استطيع التمسك بآرائي أو (الدفاع عن آرائي) التي اعتقد أنها صحيحة دون حرج.		
٣٥	يبدو أن لدي القدرة على جعل الناس يشعرون بالراحة والمتعة في حفلة ما.		
٣٦	أواجه صعوبة في الاعتراض عندما تقوم المجموعة بعمل ما اعتقد أنه غير صحيح.		
٣٧	البقاء بدون أصدقاء مقربين أسوأ من وجود أعداء.		
٣٨	أنا لست متأكداً من المهنة التي أريدها، ولكن يوجد لدي خطط وأهداف محددة للسنوات القليلة القادمة.		
٣٩	إن من السهل إقامة صداقات مع أشخاص نحبهم إذا كانوا لا يعرفون الكثير عن خلفيتك.		
٤٠	لا أحب الرياضة أو الألعاب التي يكون عليك أن تتفوق فيها على الشخص الآخر.		
٤١	من الصعب أن تجد الشخص الذي تستطيع أن تثق به.		
٤٢	اعتقد أنه علي أن أتخذ قرارات فيما يتعلق بالمسائل الهامة لأن أحداً لن يعيش حياتي بدلاً مني.		
٤٣	على الشخص أن ينسجم أو يتفاهم مع الآخرين حتى يشعر بالراحة مع أنه ليس بحاجة إلى أصدقاء مقربين.		
٤٤	أنا فخور بخلفيتي الأسرية.		
٤٥	لا أستطيع أن أركز تفكيري على شيء واحد.		
٤٦	إنها لفكرة جيدة أن يكون لدى الإنسان خطة لما يجب عليه عمله مستقبلاً، بغض النظر عن حجم العمل الذي عليه عمله في الوقت الحاضر.		
٤٧	في السنوات القليلة الماضية، لم أشارك في النوادي، ولم أمارس نشاط في جماعة منظمة أو أية نشاطات رياضية.		
٤٨	لقد وجدت بأن الأشخاص الذين أعمل معهم لا يقدرون غالباً قدراتي ولا يفهمونها.		
٤٩	لسبب ما يبدو بأنني لم أعرف حقيقة الأشخاص الذي عملت معهم، مع أنني أحببتهم.		
٥٠	أنا قانع جداً بما أنا عليه.		

رقم الفقرة	الفقرات	الإجابة	
		موافق	غير موافق
٥١	لا أستطيع انتظار الأشياء التي أريدها حقيقة.		
٥٢	يكون الشخص أكثر سعادة إذا لم يقترب جداً من الآخرين.		
٥٣	مهما حاولت فمن الصعب أن أبقي تفكيري مركزاً على مهمة أو عمل ما.		
٥٤	واحد من الأشياء الممتعة للمراهقين هو القدرة على الوجود مع مجموعة تصنع قواعدها وقوانينها وتعمل ما تريد كمجموعة.		
٥٥	إذا قمت بعمل فإنني لا استطيع التخلص منه.		
٥٦	كثيراً ما يسمى الآخرون فهم طريقتي في تأدية الأشياء.		
٥٧	إن الشخص الذي لم يكن عضواً في مجموعة منظمة أو نادي في وقت ما خلال مرحلة المراهقة قد فقد الشيء الكثير.		
٥٨	عندما أفكر في مستقبل. أشعر بأنني فقدت أفضل الفرص للتقدم.		
٥٩	أرغب في أن أتسلم عملاً صعباً لأن إنهاءه يشعرني بالكثير من الرضا.		
٦٠	يبدو أنني لا أصل إلى شيء على الرغم من أنني أعمل بجد دائم.		
٦١	من الأهمية بمكان أن يحظى كل شيء تعمله بموافقة والديك.		
٦٢	لا يزعجني أن يكتشف أصدقائي أنني لا أعمل بعض الأشياء بنفس الدرجة من الإتقان التي يعملها الآخرون.		
٦٣	على العموم، أنني لا أشعر بالندم على القرارات التي اتخذتها.		
٦٤	أشعر بأنني متأكد تماماً من أنني أعرف ما أود عمله في المستقبل وأن لدي أهدافاً محددة.		
٦٥	لا يوجد عندي مشكلة في التركيز على ما أقوم به من عمل.		
٦٦	لا يمكن أن يكون الشخص سعيداً في عمل يتنافس به مع الآخرين دائماً.		
٦٧	أشعر أن فرصة النجاح الحقيق في الحياة قد فأتني.		
٦٨	إذا كان الشخص يرغب في شيء ذي قيمة فإن عليه أن ينتظر من أجله.		
٦٩	في البيت، استمتع بممارسة الأنشطة والعمل التي اضطر أن أتنافس بها مع الآخرين.		
٧٠	لا أتخذ قرارات مهمة أبداً بدون الحصول على مساعدة أو نصيحة من عائلتي.		
٧١	أنه من الأفضل أن لا تقول شيئاً أمام الناس لكي لا تقع في الخطأ.		
٧٢	أنني أفقد الاهتمام في الأشياء إذا كان ذلك يتطلب مني الانتظار وقتاً طويلاً للحصول عليها.		

ملحق رقم (٢)

مقياس التوافق الدراسي

تعديل وتقنين: الجنيدي جباري بلابل.

ضع علامة (X) تحت الإجابة المناسبة، وآمل الإجابة على جميع الأسئلة:

م	الأسئلة	الإجابة	
		نعم	لا
١	هل تتفق الدراسة مع ميولك واهتماماتك؟		
٢	هل تعتقد أنه لا فائدة من التعليم إذا ما قورن بالمهن الأخرى.		
٣	هل تشعر أن معظم طلاب الفصل يريدون استبعادك من رحلة مقررة سيقوم بها الفصل؟		
٤	هل تعتقد أن معظم المواد الدراسية صعبة ويستحيل فهمها؟		
٥	هل تقلق لفترة طويلة إذا تعرضت لإهانة من أحد الناس؟		
٦	هل يتجاهلك زملاؤك في بعض المواقف؟		
٧	هل ترتبك بسرعة في أبسط الأمور؟		
٨	هل تتفق دراستك مع ميولك واهتماماتك؟		
٩	هل تساعد زملاءك إذا طلبوا منك عوناً؟		
١٠	هل تبكي بسرعة إذا قابلتك مشاكل كثيرة؟		
١١	هل تشعر غالباً بالضيق مع بداية اليوم الدراسي؟		
١٢	هل علاقتك بوالديك طيبة؟		
١٣	هل تمنيت أن تعود طفلاً؟		
١٤	هل لديك رغبة قوية للدراسة؟		
١٥	هل تشعر بعواطف متناقضة من الحب والكراهية نحو بعض أفراد أسرتك؟		
١٦	هل تعتقد أن معظم المدرسين يشعرون نحوك بالمودة؟		
١٧	هل تعتقد أنك كنت في الماضي أكثر سعادة مما أنت فيه الآن؟		
١٨	هل تفضل التغيب عن المدرسة كلما استطعت ذلك؟		
١٩	هل تشعر عادة بحرج من الاتصال بالمدرسين؟		
٢٠	هل تفضل أن تعيش في عالم الأحلام بدلاً من التفكير في الواقع؟		
٢١	هل يرفض والدك آراءك في أغلب الأحيان؟		
٢٢	هل تشعر أن المدرسين أناس متعسفون؟		
٢٣	هل تشعر أن المستقبل مظلم بالنسبة لك؟		
٢٤	هل فكرت في أن تؤدب الطلاب الذين أساؤا إليك عن طريق انتظارهم خارج المدرسة لتعاقبهم؟		
٢٥	هل تشعر أنك أقل من زملاءك في النواحي العقلية؟		
٢٦	هل تجد تشجيعاً من والدك على الدراسة والانتظام فيها؟		
٢٧	هل سبق أن تمنيت لنفسك الموت في بعض الأحيان حتى تبعد عن الدنيا وما فيها؟		
٢٨	هل يعتقد والدك أن معظم أفعالك خاطئة؟		
٢٩	هل تفهم غالباً الدوافع وراء تصرفاتك؟		
٣٠	هل تذاكر دروسك بانتظام أولاً بأول؟		

م	الأسئلة	الإجابة	
		نعم	لا
٣١	هل تتجنب مقابلة الناس غالباً؟		
٣٢	هل تشعر أن بعض قدراتك الذهنية أقل من زملائك في مثل سنك؟		
٣٣	هل تشعر بالملل والضيق أثناء المذاكرة؟		
٣٤	إذا تعرضت لإهانة بعض الناس فهل تقلق لفترة طويلة؟		
٣٥	هل تفضل قضاء معظم أوقات الدراسة في اللعب؟		
٣٦	هل تشعر بقلق دائم دون سبب ظاهر؟		
٣٧	هل يشرد ذهنك كثيراً أثناء الحصص؟		
٣٨	هل تشعر بالصداع ودوخة دون سبب؟		
٣٩	هل تشعر برغبة في النوم في معظم الأحيان؟		
٤٠	هل تشاجر كثيراً مع أخواتك؟		
٤١	هل تعتقد أن معظم المدرسين يحبونك؟		
٤٢	هل تتردد كثيراً في أن تسأل المدرس عما لا تفهمه؟		
٤٣	هل تحب أن تتعاون مع إخوتك في مشروع ما؟		
٤٤	هل تخشى الإجابة على سؤال المدرس بالرغم من أنك تعرف الإجابة الصحيحة؟		
٤٥	هل علاقتك بإخوانك طيبة؟		
٤٦	هل تشعر بالتعب والإنهاك الشديد عند استيقاظك صباحاً؟		
٤٧	هل تراودك الرغبة كثيراً في الخروج من الحصة أثناء الشرح؟		
٤٨	هل تشعر أن والديك لا يهتمان بك؟		
٤٩	هل تجد سهولة في تكوين الصداقات؟		
٥٠	هل تعتمد في أغلب الأحيان على الآخرين في حل واجباتك؟		
٥١	هل تضطرب اضطراباً شديداً عند دخول الامتحان لدرجة تمنعك من المذاكرة؟		
٥٢	هل تتضايق من الالتزام بالنظام المدرسي؟		
٥٣	هل تشعر برغبة شديدة في الهرب من المنزل؟		
٥٤	هل تشعر بالذنب إذا تأخرت عن الدوام المدرسي؟		
٥٥	هل تثق بنفسك في مواجهة المواقف الجديدة؟		
٥٦	هل تشعر أن زملاءك أسعد حظاً منك في حياتهم المنزلية؟		
٥٧	هل تشعر برغبة في إتلاف الأثاث المدرسي إذا وجدت نفسك وحيداً في قاعة الدراسة؟		
٥٨	هل تشعر أنك موضع تقدير من زملاءك؟		
٥٩	هل يقرر الآخرون ما يجب أن تفعله غالباً؟		
٦٠	لو وجدت عملاً مناسباً: هل ستترك المدرسة؟		
٦١	هل تجد جواً مشجعاً على الدراسة؟		
٦٢	هل تحافظ على وعودك ومواعيدك غالباً؟		
٦٣	هل تشعر بإنك تعيس؟		
٦٤	هل تحاول الاستزادة من المعلومات من كتب خارجية؟		

م	الأسئلة	الإجابة	
		نعم	لا
٦٥	هل تهتم كثيراً بأمور البيت عندكم؟		
٦٦	إذا عرفت إنك لن تضبط وأنت تغش فهل تفعل ذلك ؟		
٦٧	هل تعتبر نفسك شخصاً مشاغباً في الفصل؟		
٦٨	هل تشعر أن معظم أهدافك واقعية ويمكن تحقيقها ؟		
٦٩	هل يرفض والدك آراؤك في أغلب الأحيان؟		
٧٠	هل تعتقد أن الكذب هو أفضل الطرق التي يجب أن يلجأ إليها الفرد للتخلص من مشكلاته؟		
٧١	هل تضعف عزيمتك عندما تفشل لأول مرة ف يعمل معين؟		
٧٢	هل أنت راض عن نفسك عموماً ؟		
٧٣	هل تحاول أن تصل إلى أهدافك مهما كلفك ذلك من جهد وتعب؟		

ملحق رقم (٣)

مقياس التوافق الدراسي المعدل لمخاطبة الإناث.

ضع علامة (X) تحت الإجابة المناسبة، وآمل الإجابة على جميع الأسئلة:

م	الأسئلة	الإجابة	
		نعم	لا
١	هل تتفق الدراسة مع ميولك واهتماماتك؟		
٢	هل تعتقدين أنه لا فائدة من التعليم إذا ما قورن بالمهن الأخرى.		
٣	هل تشعرين أن معظم طالبات الفصل		
٤	هل تعتقدين أن معظم المواد الدراسية صعبة ويستحيل فهمها؟		
٥	هل تقلقين لفترة طويلة إذا تعرضت لإهانة من أحد الناس؟		
٦	هل تتجاهلك زميلاتك في بعض المواقف؟		
٧	هل ترتبكين بسرعة في أبسط الأمور؟		
٨	هل تتفق دراستك مع ميولك واهتماماتك؟		
٩	هل تساعدين زميلاتك إذا طلبوا منك عوناً؟		
١٠	هل تبكين بسرعة إذا قابلتك مشاكل كثيرة؟		
١١	هل تشعرين غالباً بالضيق مع بداية اليوم الدراسي؟		
١٢	هل علاقتك بوالديك طيبة؟		
١٣	هل تمنيت أن تعود طفلة؟		
١٤	هل لديك رغبة قوية للدراسة؟		
١٥	هل تشعرين بعواطف متناقضة من الحب والكراهية نحو بعض أفراد أسرتك؟		
١٦	هل تعتقدين أن معظم المدرسات يشعرن نحوك بالمودة؟		
١٧	هل تعتقدين أنك كنت في الماضي أكثر سعادة مما أنت فيه الآن؟		
١٨	هل تفضلين التغيب عن المدرسة كلما استطعت ذلك؟		
١٩	هل تشعرين عادة بحرج من الاتصال بالمدرسين؟		
٢٠	هل تفضلين أن تعيشين في عالم الأحلام بدلاً من التفكير في الواقع؟		
٢١	هل يرفض والدك آراءك في أغلب الأحيان؟		
٢٢	هل تشعرين أن المدرسات / المدرسين أناس متعسفون؟		
٢٣	هل تشعرين أن المستقبل مظلم بالنسبة لك؟		
٢٤	هل فكرت في أن تؤدبين الطالبات اللاتي أسأن إليك عن طريق انتظارهن خارج المدرسة لتعاقبيهن.		
٢٥	هل تشعرين أنك أقل من زميلاتك في النواحي العقلية؟		
٢٦	هل تجدين تشجيعاً من والدك على الدراسة والانتظام فيها؟		
٢٧	هل سبق أن تمنيت لنفسك الموت في بعض الأحيان حتى تبعد عن الدنيا وما فيها؟		
٢٨	هل يعتقد والدك أن معظم أفعالك خاطئة؟		
٢٩	هل تفهمين غالباً الدوافع وراء تصرفاتك؟		

م	الأسئلة	الإجابة	
		نعم	لا
٣٠	هل تذاكرين دروسك بانتظام أولاً بأول؟		
٣١	هل تتجنبين مقابلة الناس غالباً؟		
٣٢	هل تشعرين أن بعض قدراتك الذهنية أقل من زميلاتك في مثل سنك؟		
٣٣	هل تشعرين بالملل والضيق أثناء المذاكرة؟		
٣٤	إذا تعرضت لإهانة بعض الناس فهل تقلقين لفترة طويلة؟		
٣٥	هل تفضلين قضاء معظم أوقات الدراسة في اللعب؟		
٣٦	هل تشعرين بقلق دائم دون سبب ظاهر؟		
٣٧	هل يشرد ذهنك كثيراً أثناء الحصص؟		
٣٨	هل تشعرين بالصداع ودوخة دون سبب؟		
٣٩	هل تشعرين برغبة في النوم في معظم الأحيان؟		
٤٠	هل تتشاجرين كثيراً مع إخوانك؟		
٤١	هل تعتقدين أن معظم المدرسات يحبونك؟		
٤٢	هل تترددين كثيراً في أن تسألين المدرسة / المدرس عما لا تفهميه؟		
٤٣	هل تحبين أن تتعاون مع إخوتك في مشروع ما؟		
٤٤	هل تخشين الإجابة على سؤال المدرسة / المدرس بالرغم من أنك تعرفين الإجابة الصحيحة؟		
٤٥	هل علاقتك بأخواتك طيبة؟		
٤٦	هل تشعرين بالتعب والإنهاك الشديد عند استيقاظك صباحاً؟		
٤٧	هل تراودك الرغبة كثيراً في الخوارج من الحصة أثناء الشرح؟		
٤٨	هل تشعرين أن والديك لا يهتمان بك؟		
٤٩	هل تجدين سهولة في تكوين الصداقات؟		
٥٠	هل تعتمدين في أغلب الأحيان على الآخرين في حل واجباتك؟		
٥١	هل تضطربين اضطراباً شديداً عند دخول الامتحان لدرجة تمنعك من المذاكرة؟		
٥٢	هل تتضايقين من الالتزام بالنظام المدرسي؟		
٥٣	هل تشعرين برغبة شديدة في الهرب من المنزل؟		
٥٤	هل تشعرين بالذنب إذا تأخرت عن الدوام المدرسي؟		
٥٥	هل تثقين بنفسك في مواجهة المواقف الجديدة؟		
٥٦	هل تشعرين أن زميلاتك أسعد حظاً منك في حياتهن المنزلية؟		
٥٧	هل تشعرين برغبة في إتلاف الأثاث المدرسي إذا وجدت نفسك وحيدة في قاعة الدراسة؟		
٥٨	هل تشعرين أنك موضع تقدير من زميلاتك؟		

م	الأسئلة	الإجابة	
		نعم	لا
٥٩	هل يقرر الآخرون ما يجب أن تفعلينه غالباً؟		
٦٠	لو وجدت عملاً مناسباً: هل ستتركين المدرسة؟		
٦١	هل تجدين جوا مشجعاً على الدراسة؟		
٦٢	هل تحافظين على وعودك ومواعيدك غالباً؟		
٦٣	هل تشعرين بأنك تعيسة؟		
٦٤	هل تحاولين الاستزادة من المعلومات من كتب خارجية؟		
٦٥	هل تهتمين كثيراً بأمور البيت عندكم؟		
٦٦	إذا عرفت أنك لن تضبطي وأنت تغشي فهل تفعلين ذلك؟		
٦٧	هل تعتبرين نفسك شخصاً مشاغباً في الفصل؟		
٦٨	هل تشعرين أن معظم أهدافك واقعية ويمكن تحقيقها؟		
٦٩	هل يرفض والدك آراؤك في أغلب الأحيان؟		
٧٠	هل تعتقدين أن الكذب هو أفضل الطرق التي يجب أن يلجأ إليها الفرد للتخلص من مشكلاته؟		
٧١	هل تضعف عزيمتك عندما تفشلين لأول مرة في عمل معين؟		
٧٢	هل أنت راضية عن نفسك عموماً؟		
٧٣	هل تحاولين أن تصلي إلى أهدافك مهما كلفك ذلك من جهد وتعب؟		