جامعـــة دمشـــــــق

كليـــــة التربـــيـــة

قسم علم النفس

الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا

"دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة دمشق"

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم نفس النمو

إعداد

الطالبة: رغد عدنان عابدين

إشراف

الدكتورة: زين دوبا

الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس

2015-2016م

1436- 1437هـ

نوقشت رسالة الطالبة رغد عابدين

بعنوان :

الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا

ـ دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠١٦/٨/٢٤ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
د. زين دوبا	عضواً مشرفاً	
د. رولا الحافظ	عضواً	
د. فاديا بلة	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم نفس النمو ـ قسم علم النفس .

شكر وتقدير

﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ البقرة، 32

صدق الله العظيم

أتقدم بخالص الشكر والعرفان لأستاذتي الفاضلة الدكتورة زين دوبا على ما قدمته لي من عون كبير، فلم تبخل عليّ بجهدٍ أو علمٍ أو وقتٍ لمتابعة تقدم الدراسة، وتقديم النصح والإرشاد ولتشجيعها ومؤازرتها طوال فترة الدراسة فلها مني كل التقدير والاحترام ...

وشكري الجزيل إلى أعضاء لجنة الحكم الدكتورة رولا الحافظ والدكتورة فاديا بلة لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم وتحملهم عبء قراءة الرسالة وتقويمها ولما قدموا من ملاحظات أغنت البحث...

وكما أشكر أساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية.

ولن أنسى أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى عائلتي وأصدقائي لمساندتهم ودعمهم المستمر لي أثناء عملي بالبحث...

فهرس المحتويات

	الصفحة
الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث	7-1
أولاً: مقدمة.	1
ثانياً: مشكلة البحث.	2
ثالثاً: أهمية البحث.	4
رابعاً: أهداف البحث.	4
خامساً: فرضيات البحث.	5
سادساً: المجتمع الأصلي للبحث وعينته.	6
سابعاً: منهج البحث وأدواته.	6
ثامناً: حدود البحث.	6
تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الاجرائية.	7
الفصل الثاني: دراسات سابقة	37-8
أولاً: دراسات تناولت الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	8
ثانياً: دراسات تناولت تشكل هوية الأنا.	18
ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا.	32
رابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.	36
الفصل الثالث: الإطار النظري	101-38
أولاً: الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة	65-38
1- مفهوم الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	38
2-أهم النظريات التي أكدت على أهمية الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	39
3- الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:	
3-1-الخبرات الأسرية.	47
3-2-خبرات المدرسة الابتدائية.	52
3-3-خبرات العلاقة مع الأقران.	57
4-آثار الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة على الفرد.	60

ثانياً: تشكل هوية الأنا	97-66
1- مفهوم هوية الأنا.	66
2- عملية تشكل هوية الأنا.	67
3- مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند اريكسون.	75
4-العوامل المؤثرة في تشكل هوية الأنا.	94
ثالثاً: الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا في المراهقة.	98
الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته	122-102
أولاً: منهج البحث.	102
ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث.	102
ثالثاً: عينة البحث.	103
رابعاً: أدوات البحث.	104
خامساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث.	122
الفصل الخامس: عرض نتائج البحث وتفسيرها	142-123
أولاً: عرض نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:	
• الفرضية الأولى وتفسيرها.	123
• الفرضية الثانية وتفسيرها.	124
• الفرضية الثالثة وتفسيرها.	129
• الفرضية الرابعة وتفسيرها.	131
• الفرضية الخامسة وتفسيرها.	134
• الفرضية السادسة وتفسيرها.	137
• الفرضية السابعة وتفسيرها.	139
ثانياً: مقترحات البحث.	141
مراجع البحث.	142
الملاحق.	157
ملخص البحث باللغة العربية.	168
ملخص البحث باللغة الانكليزية.	

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
1	مراحل النمو النفسي الاجتماعي لدى اريكسون.	93
2	توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغير الجنس.	102
3	عدد مدارس التعليم الثانوي العام الرسمي في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014).	103
4	توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.	104
5	توزع البنود على أبعاد مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	106
6	توزع البنود الايجابية والسلبية لمقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	107
7	توزع الدرجات في بدائل الاجابة على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	107
8	أمثلة عن البنود التي حذفت من مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة	109
9	أمثلة عن بنود مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة التي تمت إعادة صياغتها.	109
10	معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية.	110
11	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.	110
12	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية.	111
13	نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة بأبعاده الفرعية.	113
14	توزع البنود على أبعاد مقياس هوية الأنا.	115
15	توزع البنود الايجابية والسلبية لمقياس هوية الأنا.	116
16	توزع الدرجات في بدائل الاجابة على مقياس هوية الأنا.	117
17	أمثلة عن بنود مقياس هوية الأنا التي تمت إعادة صياغتها.	118
18	نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس هوية الأنا بأبعاده الفرعية.	119
19	معاملات ارتباط درجات كل بعد من أبعاد مقياس هوية الأنا بالدرجة الكلية للمقياس	120
20	معاملات ثبات مقياس هوية الأنا.	121
21	معاملات ارتباط بيرسون للخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة مع تشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.	123

22	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.	125
23	نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير الجنس.	129
24	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل.	131
25	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث في هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل	131
26	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين في تشكل هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل.	132
27	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في تشكل هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل.	132
28	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.	134
29	نتائج تحليل التباين الأحادي في تشكل هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.	134
30	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين للفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.	135
31	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في التباين للفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.	135
32	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.	137
33	نتائج تحليل التباين الأحادي في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.	137
34	نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين الفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى لتعليمي للأم.	137
35	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في التباين الفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم.	138
36	معاملات الارتباط والتحديد والأخطاء المعيارية ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي وفق طريقة (Enter).	140
37	معاملات تحليل الانحدار الخطي للاحساس بالألفة وهوية الأنا وفق طريقة الانحدار (Enter).	140

فهرس الرسوم والأشكال البيانية

الشكل	العنوان	الصفحة
1	مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة.	78
2	مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك.	80
3	مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب.	82
4	مرحلة الانجاز مقابل الشعور بالنقص.	84
5	مرحلة هوية الأنا مقابل اضطراب الدور.	87
6	مرحلة الألفة مقابل العزلة.	89
7	مرحلة الانتاجية مقابل الركود.	91
8	مرحلة التكامل مقابل اليأس.	93
9	الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة تبعاً لمتغير الجنس.	126
10	الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير الجنس.	130
11	الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل.	133
12	الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.	136
13	الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير لمستوى التعليمي للأم.	139

فهرس الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
1	أسماء المدارس الثانوية التي تم سحب عينة البحث منها.	157
2	استمارة بيانات عامة.	158
2	أسماء السادة محكمي مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	159
3	مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.	160
4	أسماء السادة محكمي مقياس تشكل هوية الأنا.	164
5	مقياس تشكل هوية الأنا.	165

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مقدمة.

ثانياً: مشكلة البحث.

ثالثاً: أهمية البحث.

رابعاً: أهداف البحث.

خامساً: فرضيات البحث.

سادساً: المجتمع الأصلي للبحث وعينته.

سابعاً: منهج البحث وأدواته.

ثامناً: حدود البحث.

سابعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو في حياة الانسان، وحجر الأساس في بناء وتكوين شخصيته، فهي تعد مرحلة التكوين والاعداد، فالطفل فيها يتسم بالمرونة وقلة الخبرة مما يجعله قابلاً للتأثر بكل ما يحيط به (العيسوي، 1997 ،238) ولذلك كثيراً ما يطلق على هذه المرحلة "المرحلة التكوينية"، حيث توضع فيها البذور الأولى لشخصية الفرد، ويتكون خلالها الإطار العام للشخصية بجوانبها المختلفة.

ويتفاعل الطفل منذ ولادته مع البيئة ويتأثر بها، فيكتسب من خلالها مهارات التوافق معها، ويبدأ بتعلم واكتساب العادات والقيم والاتجاهات الاجتماعية نحو الآخرين، وأطباعاً وعادات قد تبقى ملازمةَ له خلال حياته كلِّها، وتؤسس لتحقيق ذاته في المستقبل. فيتأثر بما يتوفر له من عوامل الرعاية والتربية، والتي تنعكس على مظاهر نموه السويّ المختلفة، وعلى صحته النفسية.

حيث يكوّن الفرد من خلال بيئته المحيطة، خبراته النفسية والاجتماعية، والتي تحفر جذورها عميقاً في شخصيته، فعلى ضوء ما يلقى الفرد من خبرات في مرحلة الطفولة يتحدد إطار شخصيته، ونموه السليم في المراحل النمائية اللاحقة باعتبارها أحد المحددات النفسية والاجتماعية الهامة لنمو الشخصية (جودة، 2010، 15).

وأول هذه المراحل تأثراً بخبرات الطفولة هي مرحلة المراهقة، والتي تتسم بحساسية شديدة نتيجةً للتغيرات الكثيرة الجسمية والانفعالية والنفسية والاجتماعية، حيث يواجه فيها الفرد أبرز مراحل تطوره ونموه، وتبرز لديه مشكلة الهوية، والتي يقوم المراهق فيها بمراجعة خياراته، وقراراته، وقيمه ومعتقداته إلى أنّ يصل إلى تماسك سلوكي ونفسي مستقر وثابت، كما وتظهر فيها حاجته إلى اكتشاف ما يناسبه من مبادئ وأدوار وأهداف ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي (Teimouri, Bagheri, &Farokhi 2013, 690).

ويعتبر تحقيق هوية متماسكة أمراً حيوياً في حياة المراهق، وجزءً أساسياً في نموه النفسي وتطوير شخصيته السويّة، والتي تشير إلى مقدار النمو النفسي والاجتماعي الذي يحققه المراهق في هذه المرحلة، باعتبار أن تطوير الإحساس بالهوية، هو المطلب الأساس في النمو في مرحلة المراهقة، وكلما اقترب نمو الهوية من الإيجابية أكثر اقترب المراهق من النمو السليم.

ثانياً: مشكلة البحث:

يمرّ أغلب المراهقون في وقتٍ ما بأزمة الهوية، حيث يعاني فيها المراهق من عدم معرفته لذاته بوضوح أو ماذا سيكون في المستقبل، ويجد نفسه أمام مطالب متعددة وأفكار متناقضة، يشعر فيها بالتشتت والجهل بما يجب أن يفعله أو يؤمن به ومكانه المنتظر داخل المجتمع، ويكون أمام مفترق طرق، فإمّا أن يتمكن من الوصول إلى إجابات محددة يلتزم بها فتتحقق هويته، أو يعاني من اضطراب وتشتت في هويته يتمثل بالفشل في الوصول إلى إجابات لتساؤلاته وفشل في تحديد أهدافه وأدواره في الحياة.

ويتأثر المراهق أثناء تجاوزه لما يمر به من تحولات وضغوط انفعالية واجتماعية وجسمية، بمخزونه الذي شكلّه في طفولته حول ذاته والعالم، والذي تنعكس آثاره على قدرته على مواجهة المصاعب والصراعات المختلفة التي يتعرض لها وتحديد أهدافه وأدواره في الحياة، وتحقيق هويته المستقلة، فالطفل السويّ نفسياً تكون فرصة عبوره للمراهقة محفوفة بالنجاح أكثر من غيره؛ حيث أن الطفولة المحملة بتراكم خبرات سيئة قد تلقي عبئاً على المراهق فتنقص من قدرته على مواجهة متطلبات المرحلة وتخطي مشكلاتها، "فالإحساس بالألم ومشاعر الحزن والغضب في مرحلة الطفولة لها انعكاساتها السيئة في سن المراهقة، وتؤثر على الشعور بالثقة والكفاية لدى المراهق مما قد يزيد من تأثره بالضغوط وإحساسه بالعجز" (بركات، 2000، 5).

وقد تعددت الدراسات التي أكدت على تأثير خبرات الطفولة على المراهق وعلى صحته النفسية ومنها دراسة (زرماني، 2012) والتي أكدت أن التعرض لخبرات إساءة المعاملة الوالدية في الطفولة يرتبط بظهور الضغط النفسي في مرحلة المراهقة، ودراسة (العرفي، 2004) والتي توصلت إلى ارتباط خبرات الطفولة المؤلمة بظهور القلق لدى المراهقين، في حين أكد (الكرنز، 2013) أن ما يخبره الفرد من خبرات في طفولته يؤثر

على شعوره بالاغتراب النفسي. ويؤكد آلن (Allen, 2008) أن سوء المعاملة النفسية التي يتعرض له الفرد في الطفولة تؤثر على توافقه النفسي اللاحق، فتؤدي إلى إصابته بالقلق، والاكتئاب.

وقد تنعكس هذه الآثار السلبية لخبرات الطفولة على المراهق وصحته وتوافقه النفسي، على تقديره لذاته وقدرته على تحقيق هويته، وخاصةً أنّ عملية تشكل الهوية هي عملية تراكمية مستمرة من الخبرات التي يمر بها الفرد، وهي عملية ديناميكية متكاملة تتوقف نتيجتها على شكل ونوع العوامل المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل (عسيري، 2003، 16).

وعلى الرغم من أهمية الخبرات النفسية التي مرّ بها المراهق في طفولته ودورها في تشكيل هويته، إلا أنّه وبعد الاطلاع على دراسات سابقة تبين وجود قصور في تناول العلاقة بين خبرات الطفولة وتشكل هوية الأنا وخاصة الخبرات خارج الأسرة (المدرسة، والعلاقة مع الأقران) والتي تلعب دوراً هاماً في تشكل الهوية، حيث يؤكد اريكسون على أهمية التفاعل المتبادل بين الفرد والسياق الاجتماعي في تطور الهوية، وأن للبيئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، جماعة الأقران، جماعة العمل،...) أهمية في نمو الهوية، حيث يكتسب الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع الآخرين مفهومه عن ذاته، ويعرف نفسه من خلال هذا التفاعل، والذي يضمن تغذية راجعة Feed Back من الآخرين غالباً ما تندمج مع احساس الفرد بهويته (Rolufs & Adams, 2010)

ونظراً لأهمية تحقيق الهوية باعتبارها الأساس في الصحة النفسية والتوافق النفسي ومقوماً أساسياً من مقومات تكوين الشخصية السويّة، وأنّ أيّ خللٍ في تحقيق الإنسان لهويته سيؤدي إلى سوء توافقه مع المجتمع الذي يعيش فيه. فقد جاءت هذه الدراسة لدراسة العلاقة بين ما يخبره الفرد في طفولته وبين تشكل هوية الأنا خلال مرحلة المراهقة، لمعرفة طبيعة تلك العلاقة وللوقوف على دور عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في قدرة المراهق على تجاوزه لأزمة الهوية، وخاصةً لما يخلقه التشكل الجيد والمتماسك لنظام الهوية لدى الفرد من شعور بالمعنى والتوجيه مما يساعده في النهاية في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات والتعامل الفعّال مع متطلبات الحياة اليومية والتوافق مع البيئات الجديدة، الأمر الذي قد يساعده على أن يكون راشداً سوياً، يستطيع النجاح في أزمة النمو التالية، وذلك باعتبار أن مرحلة المراهقة والنجاح في تحقيق هوية متماسكة فيها، تشكل ركيزةً أساسيةً للإحساس بالألفة وتحقيق النمو السويّ في مرحلة الرشد.

إذاً وبالاستناد إلى ما سبق العرض له يمكننا تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

هل توجد علاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟

ثالثاً: أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- **الأهمية النظرية:**

1. أهمية دراسة الخبرات النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة والتي تلعب دوراً هاماً في نمو الفرد وتؤثر في سلوكه وشخصيته وصحته النفسية.
2. أهمية تشكل هوية الأنا باعتبارها محدداً من محددات نمو شخصية الفرد وصحته النفسية.
3. أهمية المرحلة التي يتناولها البحث فمرحلة المراهقة مرحلة حساسة لما تتميز به من صراعات وإحباطات نتيجة التغيرات النمائية العديدة التي يمر بها المراهق.
4. ندرة الدراسات المحلية التي تناولت متغير الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة، وعدم وجود دراسة محلية _في حدود علم الباحثة_ تناولت العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وبين تشكل هوية الأنا.

- **الأهمية التطبيقية:**

قد تساعد نتائج هذا البحث المختصين في الارشاد النفسي على التنبؤ بإمكانية تشكل هوية الأنا في المراهقة من خلال طبيعة خبرات الطفولة التي مرّوا بها، والمتغيرات التي قد تؤثر على تشكلها وهذا قد يتيح إمكانية وضع الخطط الوقائية والعلاجية المناسبة.

رابعاً: أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث فيما يلي:

1. تعرّف العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.

2. الكشف عن الفروق في الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث.
3. الكشف عن الفروق في تشكل هوية الأنا وفقاً لكل من (الجنس، مستوى الدخل، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) لدى أفراد عينة البحث.
4. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإحساس بالألفة من خلال تشكل هوية الأنا.

خامساً: فرضيات البحث:

في ضوء أهداف البحث الحالي، تتحدد فرضيات البحث وفقاً للآتي:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وبين هوية الأنا لدى أفراد العينة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير مستوى الدخل الشهري للأسرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

7. لا تتنبأ درجة تشكل هوية الأنا بالإحساس بالألفة لدى أفراد عينة البحث.

سادساً: المجتمع الأصلي وعينة البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من طلبة المرحلة الثانوية العامة في الصفين (الأول والثاني الثانوي) والبالغ عددهم (21780) في المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014).

وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (1088) طالباً وطالبة منهم (488) طالباً و(600) طالبة، سحبت بالطريقة العشوائية البسيطة بما يمثل نسبة (5%) من المجتمع الأصلي.

سابعاً: منهج البحث وأدواته:

استخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأكثر ملائمة لأهداف البحث.

ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة (إعداد الباحثة).
- مقياس هوية الأنا (EIS) إعداد راسموسن، ترجمة عبد الله المنيزل.

ثامناً: حدود البحث:

تم إنجاز البحث ضمن مجموعة حدود تتمثل بما يلي:

- **الحدود البشرية:** تتمثل بالمجتمع الأصلي للبحث الذي تكون من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق.
- **الحدود المكانية:** تتمثل في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق والبالغ عددها (66) للعام الدراسي (2013-2014).
- **الحدود الزمانية:** تتمثل في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014).

تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:

يعرّف "جودة" الخبرات النفسية والاجتماعية: بأنها مجموعة المواقف والأحداث الماضية التي عايشها الفرد، بحيث جعلته صيغة مختلفة عمن سواه ولذلك يمكن النظر إليها باعتبارها مجموع الظواهر العقلية والانفعالية كما يدركها الفرد في لحظة معينة. (جودة، 2010، 12).

التعريف الإجرائي: بأنها مجموعة المواقف والأحداث الماضية الإيجابية أو السلبية التي قد خبرها الفرد في طفولته، والمتمثلة في هذا البحث بالخبرات الآتية: الرعاية الوالدية، التماسك الأسري، الاتجاه نحو المدرسة الابتدائية، النجاح الدراسي، العلاقة مع المعلم، العلاقة مع الأقران.

وتتمثل بالدرجة التي حصل عليها الفرد في مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية المستخدم في البحث.

تشكل هوية الأنا:

يعرّف إريكسون مصطلح هوية الأنا بأنه يشير إلى "حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد والوحدة والتآلف الداخلي، والتماثل والاستمرارية المتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله " (المجنوني، 2001، 5).

التعريف الإجرائي: بأنها الدرجة التي حصل عليها الفرد على مقياس هوية الأنا المستخدم في البحث والمعتمد على نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي.

الطفولة: تعرّف الطفولة بأنها مرحلة عمرية من دورة حياة الكائن الانساني، تمتد منذ الميلاد إلى بداية المراهقة، وهي مرحلة حياتية فريدة تتميز بأحداث هامة، فيها توضع أسس الشخصية المستقبلية للفرد البالغ، ولها مطالب حياتية، ومهارات خاصة ينبغي أن يكتسبها الطفل، وهي وقت خاص للنماء والتطور والتغير يحتاج فيها الطفل للرعاية والتربية (الريماوي، 2003، 46).

التعريف الإجرائي: وهي الفترة الزمنية من حياة الفرد التي تمتد منذ الولادة وحتى سن الثانية عشر.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.

ثانياً: دراسات تناولت تشكل هوية الأنا.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا.

رابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

يتكون هذا الفصل من ثلاثة محاور: المحور الأول يتناول دراسات تناولت الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة، أما المحور الثاني فيتكون من دراسات تناولت تشكل هوية الأنا، والمحور الثالث يتناول دراسات تناولت الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا، والمنهج المتبع في عرض هذه الدراسات هو عرض الدراسات المحلية أولاً، ثم الدراسات العربية، تليها الدراسات الأجنبية، ووفق التسلسل التاريخي لإجرائها من الأقدم إلى الأحدث، وأخيراً بينت الباحثة مكانة الدراسة بين الدراسات السابقة.

أولاً: دراسات تناولت الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:

1-الدراسات المحلية:

1-1- دراسة الشيخ حمود (2010):

عنوان الدارسة: أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأسوياء والجانحون.

أهم أهداف الدراسة:

- تعرّف الفروق في أساليب المعاملة الوالدية بين الأسوياء والجانحين.
- تعرّف الفروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: بلغت العينة 275 فرداً (أسوياء 180 وجانحين 95).

أدوات الدراسة: أساليب المعاملة الوالدية المتذكَّرة، إعداد براهلير، ايسمان وشوماخر (E. Braehler, M. Eismann,& J.Schumacher)، ترجمة الباحث.

نتائج الدراسة:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية المتذكرة بين الأسوياء والأحداث الجانحين، ما عدا في أسلوب العقاب حيث كان الجانحون أكثر تعرضاً للعقاب من الوالدين مقارنة بالأسوياء.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية المتذكَّرة تبعاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث.

2-الدراسات العربية:

2-1- دراسة مرسي (1988):

عنوان الدراسة: علاقة سمات الشخصية في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة.

هدف الدراسة: تعرّف علاقة سمات الشخصية لدى المراهقين (الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الدافعية للإنجاز) بإدراكهم للمعاملة الوالدية في سنوات الطفولة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 89 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

الطلبة ذوي الثقة العالية بالنفس كانوا يحظون بتقبل الوالدين وتشجيعهم في طفولتهم على عكس الطلبة ذوي الثقة المنخفضة بالنفس الذين كانوا يعاملون معاملة غير سوية تتسم بالإهمال والنبذ والقسوة من قبل الوالدين مما ساعد بالتالي على نمو سمات القلق والاتكالية والشعور بالذنب. (طالحي، 2013 ،35).

2- 2- دراسة العرفي (2004): ليبيا.

عنوان الدراسة: الخبرات المؤلمة المبكرة وعلاقتها بقلق السمة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدينة بنغازي.

هدف الدراسة: محاولة الكشف عن العلاقة بين إدراك الخبرات المؤلمة المبكرة وقلق السمة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. وإيجاد الفروق بين الذكور والإناث في إدراك الخبرات المؤلمة المبكرة والقلق كسمة.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 339 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية .

أدوات الدراسة:

– مقياس إدراك الخبرات المؤلمة المبكرة إعداد كمال مرسي (1981)

– مقياس التقدير الذاتي لقياس (قلق الحالة – سمة) إعداد سبيلبرجر وآخرون ترجمة عبد الرقيب البحيري (1984)

أهم نتائج الدراسة:

– يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الخبرات المؤلمة المبكرة (خبرات الحرمان، خبرات سوء العلاقة بين الأبناء والوالدين، خبرات سوء العلاقة بين الوالدين) وقلق السمة لدى عينة البحث.

– لا يوجد فروق دالة إحصائياً على استبيان الخبرات المؤلمة المبكرة تبعاً لمتغير الجنس.

– يوجد فروق دالة إحصائياً على مقياس قلق السمة تبعاً لمتغير الجنس.

2-3- دراسة جودة (2010): غزة.

عنوان الدراسة: الخبرات النفسية في الطفولة وعلاقتها بالاتجاه نحو المشاركة السياسية لدى الطلبة الجامعيين بقطاع غزة.

هدف الدراسة: تعرّف دورا الخبرات النفسية والاجتماعية للفرد في الطفولة في تحديد طبيعة الاتجاه نحو المشاركة السياسية لدى الطلبة الجامعيين في المجتمع الفلسطيني.

عينة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة 1054 طالباً وطالبة في جامعتي الأزهر والأقصى بغزة.

أدوات الدراسة:

-مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة والمراهقة (نجيلة، 2001).

-استبيان الاتجاه نحو المشاركة السياسية (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة:

– يوجد علاقة موجبة بين كل من (خبرات المناخ الأسري العام وخبرات الاندماج الايجابي وخبرات دعم الثقة بالنفس والاستقلال والدرجة الكلية) وبين الاتجاه نحو المشاركة السياسية.

– يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من (خبرة العلاقة بين الأسرية، الاندماج الإيجابي، تسلط الأب، الخبرات المدرسية، خبرات العلاقة مع الأصدقاء) وكانت الفروق لصالح الإناث من أفراد العينة.

– لا يوجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على بعد خبرات المناخ الأسري العام لدى أفراد العينة.

2-4- دراسة زرماني (2012):

عنوان الدراسة: أثر خبرات الإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة على ظهور الضغط النفسي في مرحلة المراهقة.

أهداف الدراسة:

– تعرّف أثر خبرات الإساءة الوالدية على ظهور الضغط النفسي لدى المراهقين.

– تعرّف الفروق بين الجنسين في كل من التعرض لأنماط الإساءة الوالدية ودرجة الضغط النفسي.

– تعرّف الفروق في درجات الضغط النفسي بين المراهقين الذين تعرضوا لخبرات إساءة في مرحلة الطفولة والذين لم يتعرضوا لها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة 218 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية والمرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (18- 21) سنة .

أدوات الدراسة: – مقياس خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة إعداد الباحثة.

– مقياس الضغط النفسي لدى المراهقين إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

– يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة والضغط النفسي لدى المراهقين.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة التعرض للإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة.

– لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الضغط النفسي بين المراهقين الذين تعرضوا لخبرات إساءة في مرحلة الطفولة والذين لم يتعرضوا لها.

2-5- دراسة الكرنز (2013): غزة

عنوان الدراسة: الخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة.

أهداف الدراسة:

– تعرّف العلاقة بين الخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة وبين الاغتراب النفسي.

– تعرّف العلاقة بين الخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة ببعض المتغيرات الوسيطة (الجنس، الترتيب الولادي، الوضع الاقتصادي للأسرة، عدد أفراد الأسرة، مكان الإقامة، عمل الآباء)

– تعرّف العلاقة بين الاغتراب النفسي لدى الطلبة الجامعيين ببعض المتغيرات الوسيطة.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة 682 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة: –مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة والمراهقة (أبو نجيلة، 2001)

–مقياس الاغتراب النفسي (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة: كانت أهم نتائج الدراسة:

– يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين الخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة والاغتراب النفسي.

– يوجد فروق في كل من خبرة المناخ الأسري العام والخبرة المدرسية وخبرة العلاقة مع الأصدقاء تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة تعزى لكل من متغير الترتيب الولادي وعدد أفراد الأسرة ومكان الإقامة والمستوى الاقتصادي.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من خبرة الاندماج الإيجابي والعلاقات الأسرية والعلاقة مع الأصدقاء والدرجة الكلية للخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع.

2-6- دراسة أبو هاشم (2014):

عنوان الدراسة: خبرات الطفولة وعلاقتها بالتسامح مقابل التعصب لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمحافظات قطاع غزة.

أهم أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين خبرات الطفولة والتسامح مقابل التعصب لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- معرفة الفروق في كل من خبرات الطفولة والتسامح مقابل التعصب تبعاً للمتغيرات: (الترتيب الميلادي، الجنس، المستوى الاقتصادي، التخصص الدراسي).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة 677 طالباً وطالبة من طلبة الثانوية العامة.

أدوات الدراسة:

- مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة (أبو نجيلة، 2001)
- مقياس التسامح مقابل التعصب (إعداد الباحث)

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين خبرات الطفولة وأبعاد التسامح مقابل التعصب لدى عينة الدراسة.

- يوجد وجود فروق دالة إحصائياً في خبرات الطفولة (العلاقات الأسرية، الخبرات المدرسية، العلاقة مع الأصدقاء) تعزى لمتغير الجنس, وكانت الفروق لصالح الإناث.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في خبرات الطفولة تعزى للترتيب الميلادي ما عدا في خبرات المدرسية لصالح الترتيب الأول.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في خبرات الطفولة تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع، فيما عدا الخبرات المدرسية حيث لم توجد فروق بين أفراد العينة تعزى للمستوى الاقتصادي في الخبرات المدرسية.

3- الدراسات الأجنبية:

3-1- دراسة كارلسون، سراوف، كولينز، جيمرسون، واينفيلد، هانيغوسين، إيغلاندز، هايسون أندرسون ومايرز (Carlson, Sroufe, Collins, Jimerson, Weinfield, Hennighausen, Egeland, Hyson, Anderson & Meyer, 1999):

عنوان الدراسة: الدعم المبكر والتوافق الدراسي في المدرسة الابتدائية كمنبئ للتوافق الدراسي في مرحلة المراهقة المتوسطة. (دراسة طولية)

Early Environmental Support and Elementary School Adjustment as Predictors of School Adjustment in Middle Adolescence

عينة الدراسة: بلغت العينة 173 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

- مقياس التوافق في المدرسة الثانوية.
- مقياس جودة دعم حل المشكلات (Matas, Arend, & Sroufe,1978) ,
- مقياس الحالة الاقتصادية الاجتماعية (SEI)
- قائمة شطب لسلوك الطفل (TRF) ,(Achenbach & Edelbrock, 1986)

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة إيجابية قوية بين الدعم الأسري المبكر والحالة الاقتصادية الاجتماعية وبين الكفاءة في العلاقة مع الأقران.
- يوجد علاقة بين كل من الدعم الوالدي في حل المشكلات في مرحلتي الطفولة والمراهقة المبكرة، والكفاءة في العلاقة مع الأقران، والصحة الانفعالية، وتقدير الذات في الطفولة المتوسطة وبين التوافق المدرسي في المدرسة الثانوية.
- يوجد علاقة بين الصحة النفسية وتقدير الذات في الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي يرتبط بقوة مميزة مع التوافق المدرسي في المدرسة الثانوية.
- يتنبأ الدعم الوالدي في حل المشكلات في سنوات ما قبل المدرسة بالتوافق المدرسي في مرحلة المراهقة.
- تتنبأ الكفاءة في العلاقة مع الأقران والصحة النفسية وتقدير الذات في مرحلة الطفولة المتوسطة بالتوافق المدرسي اللاحق.

3-2- دراسة هيجينز وماكيب (Higgins & McCabe, 2000):

عنوان الدراسة: العلاقة بين أنواع مختلفة من سوء المعاملة خلال مرحلة الطفولة وعلاقتها بالتوافق في مرحلة الرشد.

Relationships between Different Types of Maltreatment during Childhood and Adjustment in Adulthood

هدف الدراسة: تقييم العلاقة بين سوء المعاملة في الطفولة والمناخ الأسري في مرحلة الطفولة، والتوافق النفسي الحالي (من خلال أعراض الصدمة، انتقاص قيمة الذات).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 175راشداً وراشدة.

أدوات الدراسة:

- مقياس المناخ الأسري (Finkelhor's , 1979).
- مقياس خبرات الطفولة الشامل للراشدين (CCMS) (Higgins & McCabe, **2000**)

قائمة أعراض اضطراب الصدمة (TSC-40) (Briere & Runtz,1989)

مقياس روسينبرج لتقدير الذات (Rosenberg, 1965)

أهم نتائج الدراسة:

- يتنبأ المناخ الأسري في الطفولة بالتوافق النفسي في مرحلة الرشد.
- يتنبأ سوء المعاملة في الطفولة بالتوافق النفسي في مرحلة الرشد.
- يوجد علاقة بين خبرات سوء المعاملة في الطفولة وبين أعراض اضطراب الصدمة وانتقاص قيمة الذات في مرحلة الرشد.

3-3- دراسة ماسودا، يامنك، هيراكاو، كوغ، مينوم، مونيموت، تاي (Masuda, Yamanak, Hirakaw, Kog, Minom, Munemot & Tei) (2007): اليابان وكوريا.

عنوان الدراسة: العلاقة بين خبرات الطفولة السيئة خارج وداخل الأسرة والصحة الجسدية النفسية والسلوكات الشاذة في مرحلة المراهقة.

The relationships between intra- and extra-familial adverse childhood experiences and mind-body health and abnormal behaviors in adolescent

هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين التعرض لخبرات الاساءة في الطفولة داخل أو خارج الأسرة والصحة الجسدية النفسية في مرحلة المراهقة.

عينة الدراسة: بلغت العينة 1592 من اليابان و 980 من كوريا من طلبة المرحلة الجامعية متوسط أعمارهم 20 سنة.

أدوات الدراسة:

- مقياس خبرات الطفولة السيئة خارج وداخل الأسرة (ACEs) (النسخة اليابانية).

أهم نتائج الدراسة:

– يوجد علاقة بين التعرض لخبرات الطفولة السيئة داخل الأسرة (إساءة انفعالية، فقدان العاطفة الوالدية) والميول الاكتئابية، إيذاء الذات، الإرهاق المزمن، وسوء التوافق في المدرسة.

– الإدراك السلبي من قبل المعلم كان العامل الأكبر بزيادة الميول الاكتئابية والإرهاق المزمن.

– يوجد علاقة بين التعرض للتنمر في المدرسة وبين سوء التوافق المدرسي.

3-4- دراسة تايلر، جونسون، براونريدج (Tyler, Johnson, Brownridge 2008):

عنوان الدراسة: دراسة طولية عن تأثير سوء معاملة الطفل على النتائج اللاحقة في المراهقة.

A Longitudinal Study of the Effects of Child Maltreatment on Later Outcomes among High-risk Adolescents.

هدف الدراسة: دراسة تأثير سوء معاملة الطفل والمعاملة الوالدية والأحياء السيئة على سلوك التخريب، الجنوح، الصحة النفسية و الارتباط بالمدرسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 360 مراهقاً ومراهقة.

أدوات الدراسة:

– المعاملة الوالدية : (Connell, 1990), (Dishion rt al., 1999)

– مقياس تقييم سوء الحي (Furstenburg, 1990)

– مقياس الارتباط بالمدرسة (Dowd et al., 2004)

– الجنوح (Elliotte & Ageton, 1980)

– الاكتئاب (Kovacs, 1992)

– المهارات الاجتماعية (Gresham & Elliott, 1990)

- العلاقة مع الأقران (Asher & Wheeler, 1985)

أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية وكل من الارتباط بالمدرسة والهروب من المنزل، والصحة النفسية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعرض للإهمال في الطفولة وظهور السلوك التخريب في مرحلة المراهقة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الارتباط بالمدرسة وبين كل من الصحة النفسية و المشاركة في النشاطات الجانحة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الهرب من المنزل والمشاركة في النشاطات الجانحة.

3-5- دراسة كوسترمان، ماسون، هاجرني، هاوكنز، سبوث وريدموند

(Kosterman, Mason, Haggerty, Hawkins, Spoth & Redmond, 2011)

عنوان الدراسة: خبرات الطفولة الايجابية وعلاقتها الأداء الايجابي في الرشد.

Positive Childhood Experiences and Positive Adult Functioning.

هدف الدراسة: تعرّف قدرة خبرات الطفولة الايجابية على التنبؤ بالأداء الايجابي في الرشد المتمثل في (المشاركة الاجتماعية، الإنتاجية والمسؤولية، التواصل الشخصي، ولتمارين الجسدية).

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة 429 في مرحلة الرشد.

نتائج الدراسة:

- تتنبأ خبرات الطفولة الايجابية بأداء أفضل في مرحلة الرشد.
- تتنبأ خبرات الطفولة الايجابية باستعمال أقل للمواد المخدرة في مرحلة المراهقة.
- تتنبأ استعمال المراهقين للمخدرات بمشاركة اجتماعية أقل وبمسؤولية اجتماعية وانتاجية أقل.

3-6- دراسة Shin, Cho, Shin & Park شين، تشو، شين وبارك (2015): كوريا الجنوبية

عنوان الدراسة: تأثير العلاقات مع الأقران في الطفولة المبكرة على الصحة النفسية للمراهقين. (دراسة طولية)

Effects of Early Childhood Peer Relationships on Adolescent Mental Health.

هدف الدراسة: تعرّف تأثير العلاقة مع الأقران في الطفولة المبكرة على التوافق النفسي في المراهقة.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 1227 مراهقاً ومراهقة، تراوحت أعمارهم بين 13-15 سنة.

أدوات الدراسة:

- مقياس علاقة الأطفال مع الأقران (موجّه للوالدين).
- مقياس (K-YSR, 2001) للمشكلات السلوكية والانفعالية (النسخة الكورية).

أهم نتائج الدراسة:

- لا يوجد فروق في طبيعة العلاقة مع الأقران تبعاً لمتغير الجنس.
- يوجد علاقة بين العلاقة مع الأقران في الطفولة وكل من (الخجل، السلوك الانعزالي، القلق، الاكتئاب) في المراهقة.

ثانياً: دراسات تناولت تشكل هوية الأنا:

1- الدراسات المحلية:

1-1- دراسة الشيخ (2005):

عنوان الدراسة: الطالب المراهق وأزمة الهوية.

هدف الدراسة:

- تعرّف مصادر الضغوط التي تقلق المراهق وتؤدي إلى أزمة لديه.

-تعرّف الفروق في مفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (205) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي.

أدوات الدراسة:

– اختبار مفهوم الذات إعداد الباحثة.

–سؤال مفتوح يطلب من الطالب الإجابة عنه وهو: من أنا؟ ليعبر الطالب المراهق عن هويته، ومصادر القلق والتي تؤثر في نظرته إلى ذاته مبتدئاً بأكثرها إزعاجاً.

أهم نتائج الدراسة:

–يوجد علاقة موجبة بين ترتيب الطلاب للمشكلات التي تؤثر في إدراك الذات وبين تحقيق الهوية.

–يوجد فروق في مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الاجتماعية تبعاً للجنس لصالح الإناث.

1-2- دراسة علي (2007):

عنوان الدراسة: رتب الهوية الاجتماعية والايديولوجية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلبة جامعة دمشق.

أهم أهداف الدراسة:

– تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين رتب الهوية الاجتماعية والايديولوجية والاغتراب النفسي.

– تعرّف الفروق في رتب الهوية الاجتماعية الايديولوجية تبعاً لمتغيري الجنس، الاختصاص الدراسي.

أدوات الدراسة:

المقياس الموضوعي لرتب الهوية الاجتماعية والايديولوجية (آدمز وآخرون).

مقياس الاغتراب النفسي إعداد الباحثة.

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والاناث على رتبة انغلاق الهوية الأيديولوجية لصالح الإناث.

- يوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد رتبة إنجاز الهوية الايديولوجية ودرجات أفراد رتب التعليق والانغلاق والتشتت في درجة الشعور بالاغتراب النفسي والفرق لصالح أفراد رتبة الإنجاز (الأقل اغتراباً من أفراد باقي الرتب)
- يوجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجة تعليق الهوية الاجتماعية والايديولوجية ودرجة الاغتراب النفسي العام. ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين رتب الهوية الاجتماعية وبعض أبعاد الاغتراب النفسي.

1-3- دراسة حمّود (2011):

عنوان الدراسة: مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين.

هدف الدراسة: تعرف تشكل الهوية الاجتماعية وفق المجالات الأساسية التي تتكون منها، في مستويات الانجاز، التعليق، الانغلاق، التشتت.

أدوات الدراسة: المقياس الموضوعي لرتب الهوية الايديولوجية والاجتماعية.

عينة الدراسة:253 طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي.

نتائج الدراسة:

- يوجد فروق دالة إحصائياً في مستويات الهوية لصالح الذكور في مستوى الانغلاق.
- يوجد فروق بين الجنسين لصالح الذكور في مستوى الإنجاز والتعليق لمجال الترفيه، وفي مستوى الانغلاق لمجال الدور الجنسي، وهذه الفروق لصالح الإناث في مستوى الانغلاق لمجال العلاقة مع الآخر.

1-4- دراسة الشبلي (2013):

عنوان الدراسة: أثر استخدام الانترنت في الصراع القيمي وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.

أهم أهداف الدراسة:

- تعرّف أثر استخدام الانترنت في الصراع القيمي وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.

– تعرّف العلاقة بين استخدام الانترنت والصراع القيمي، والعلاقة بين استخدام الانترنت وأزمة الهوية لدى أفراد العينة.

– تعرّف الفروق في كل من الصراع القيمي وأزمة الهوية تبعاً لمتغيرات (عدد ساعات استخدام الانترنت، الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 3012 طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة:

– مقياس الصراع القيمي إعداد الباحث.

–مقياس أزمة الهوية إعداد راسموسن.

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين عدد ساعات استخدام الانترنت وكل من الصراع القيمي في كافة مجالاته وأزمة الهوية لدى أفراد عينة البحث.
- يوجد علاقة بين بين الصراع القيمي بكافة مجالاته وأزمة الهوية لدى عينة البحث.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أزمة الهوية تعزى لمتغير ساعات استخدام الانترنت.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أزمة الهوية تعزى لكل من الجنس، التخصص الأكاديمي والسنة الدراسية.

1-5- دراسة عطية (2013):

عنوان الدراسة: أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد عند المراهقين.

أهداف الدراسة:

– تعرّف العلاقة بين صورة الجسد وأزمة الهوية عند المراهقين.

– تعرّف الفروق في صورة الجسد وأزمة الهوية تبعاً لكل من (الجنس، المحافظة، العمر).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 201 مراهقاً ومراهقة من طلبة المرحلة الثانوية (الأول الثانوي والثالث الثانوي).

أدوات الدراسة:

- مقياس صورة الجسد (إعداد الباحثة).
- مقياس حالات الهوية (بلّه، 2007).

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة بين صورة الجسد وأزمة الهوية عند المراهقين.
- لا يوجد فروق في أزمة الهوية تبعاً لمتغير المحافظة.
- يوجد فروق في تحقيق الهوية تبعاً لمتغير العمر لصالح الصف الثالث الثانوي.
- يوجد فروق في تحقيق الهوية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث.
- لا يوجد فروق في الرضا عن صورة الجسد تبعاً لكل من متغير العمر والجنس.

2-الدراسات العربية:

2-1- دراسة الطرشاوي (2002):غزة

عنوان الدراسة: أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات.

أهداف الدراسة:

- تعرّف الفروق بين الأحداث الجانحين والأسوياء في مفهوم الهوية الذاتية.
- تعرّف الفروق على مقياس الهوية الذاتية تبعاً لكل من المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الثقافي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعتين :الأولى الأحداث الجانحين عددهم 35 حدثاً، أما المجموعة الثانية فتكونت من 100 طالباً تم اختيارهم من طلبة الصف العاشر.

أدوات الدراسة:

-مقياس الهوية الذاتية لراسموسن.

-مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، إعداد إيمان أبو شعبان.

-مقياس المستوى الثقافي إعداد إيمان أبو شعبان.

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد فروق دالة بين الجانحين والأسوياء فيما يتعلق بالدرجة الكلية للهوية الذاتية.
- يوجد فروق دالة احصائياً الاجتماعي في الدرجة الكلية على مقياس الهوية الذاتية تبعاً لكل من المستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي للأسرة.
- يوجد أثر جوهري للتفاعل بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي و المستوى الثقافي على الدرجة الكلية للهوية الذاتية، وذلك لصالح ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي المرتفع.

2-2- دراسة الزهراني (2005): السعودية

عنوان الدراسة: النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: تعرّف طبيعة العلاقة بين النمو النفس اجتماعي بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ظل كل من متغير الجنس، الصف، التخصص.

عينة الدراسة: 300 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

-اختبار النمو النفس اجتماعي (المنيزل، 1998)

-مقياس التوافق الدراسي.

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة دالة إحصائية بين مراحل نمو الأنا كما افترضها اريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي.
- لا يوجد فروق ذات دلالة بين الجنسين من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي.
- يوجد فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.
- يوجد فروق في التحصيل الدراسي تبعاً للجنس لصالح الإناث، والتخصصات العلمية لصالح التخصص العلمي.

2-3- دراسة خالد (2007): الأردن

عنوان الدارسة: الهوية الذاتية دراسة مقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في ضوء نظرية إريكسون النفسية.

هدف الدراسة: تعرّف الفروق بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في درجة تحقيق الهوية الذاتية.

أدوات الدراسة: مقياس الهوية الذاتية لراسموسن.

عينة الدراسة: 80 طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم ما بين 14-18 سنة.

نتائج الدراسة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق الهوية الذاتية على مقياس الهوية الذاتية ككل وفي كل بعد من أبعاد الازمات النفسية لصالح الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع.

2-4- دراسة العمري (2011): السعودية

عنوان الدراسة: أزمة الهوية وعلاقتها بالتصور الانتحاري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين أزمة الهوية والتصور الانتحاري تبعاً لمتغيرات التحصيل، المستوى الاقتصادي.

عينة الدراسة: 200 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

- مقياس الهوية الذاتية إعداد راسموسن ترجمة المنيزل(1992).
- مقياس التصور الانتحاري (فايد، 1998).

نتائج الدارسة:

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أزمة الهوية والتصور الانتحاري.
- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أزمة الهوية والتحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي.
- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التصور الانتحاري والمستوى الاقتصادي.
- لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التصور الانتحاري والتحصيل الدراسي.

2-5- دراسة آل جابر (2011): السعودية

عنوان الدراسة : النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية_دراسة مقارنة على عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين النمو النفس اجتماعي للأنا وبعض المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: 400 طالب من طلبة المرحلة الثانوية(200 طالب من المشكلين وفقاً للمعايير المتبعة في إدارة التربية والتعليم، مقابل 200 طالب من الطلاب العاديين).

أدوات الدراسة:

- مقياس النمو النفس اجتماعي للأنا (الغامدي،2010).
- المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا (الغامدي، 2008).

أهم نتائج الدراسة:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمشكلين في رتبتي تحقيق وتعليق الهوية بينما كانت هناك فروق في رتبتي انغلاق وتشتت الهوية لصالح العاديين.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والمشكلين في الدرجات الخام لأزمات النمو النفس اجتماعي في جميع الأزمات لصالح العاديين ماعدا أزمة الاستقلال.
- يوجد علاقة ارتباطية بين أزمات النمو النفس اجتماعي (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية) بالمشكلات السلوكية.

2-6- دارسة الشقران (2012): الأردن

عنوان الدراسة: العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية.

عينة الدراسة: 78 طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن إلى الصف الأول الثانوي تراوحت أعمارهم بين (14-17 سنة).

أدوات الدراسة:

- مقياس أنماط التنشئة الأسرية (عبيدات، 2008)
- مقياس الهوية النفسية آدمز ،بينيون وهو (Adams, Bennion & Huh, 1989)

نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ايجابية دالة بين النمط الديمقراطي وتحقيق الهوية النفسية.
- يوجد علاقة بين نمط التنشئة التسلطي والحماية والإهمال وبين انغلاق الهوية النفسية، واضطراب الهوية النفسية.
- يوجد علاقة إيجابية بين نمط النبذ وانغلاق الهوية النفسية.

3-الدراسات الأجنبية:

3-1- دراسة سكولثيز وبلوستين Schultheiss & Blustein (1994):

عنوان الدراسة:

Contributions of Family Relationship Factors to the Identity Formation Process

مساهمة عوامل العلاقات الأسرية في عملية تشكل الهوية.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين طبيعة العلاقات الأسرية ورتب هوية الأنا.

عينة الدراسة: 174 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

أهم نتائج الدراسة:

- الإناث اللاتي اختبرن مواقف اعتماد والدية أكبر ودرجة قليلة من الاستقلال عن الأم يَمِلنَ إلى إنغلاق الهوية.

- الذكور الذين اختبروا مواقف مستقلة والدية كان لديهم غالباً تشتت أو تعليق للهوية وليسوا في حالة تحقيق أو انغلاق للهوية.

3-2- دراسة ساندهو وتونغ Sandhu & Tung (2004): الهند

عنوان الدراسة: مساهمة البيئة الأسرية وتشكل الهوية بالاغتراب لدى المراهقين.

Contribution of family environment and identity formation towards adolescents' alienation.

هدف الدراسة: تعرّف طبيعة مساهمة البيئة الأسرية وتشكل الهوية بالاغتراب لدى المراهقين.

عينة الدراسة: بلغت العينة 200 مراهقاً ومراهقة أعمارهم بين 18-21 عاماً.

أدوات الدراسة:

- مقياس الاغتراب العام (Ray, 1982).
- النسخة الهندية لمقياس بينيون وآدمز الموضوعي لرتب الهوية.
- مقياس البيئة الأسرية (Moos & Moos).

أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين البيئة الأسرية وتحقيق الهوية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التأجيل والتشتت في الهوية والاغتراب النفسي لدى الجنسين.
- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التماسك الأسري يساهم بخفض وبين الاغتراب النفسي لدى الجنسين.

3-3- دراسة إيوي و ها Eui & Ha (2007): كوريا

عنوان الدراسة: العلاقة بين الترابط الأسري، الأداء الوظيفي للأسرة، هوية الأنا والاكتئاب في المراهقة.

Relationship of family strengths, family function, ego-identity and depression in adolescence.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الترابط الأسري وهوية الأنا والاكتئاب في مرحلة المراهقة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 680 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة:

-مقياس الترابط الأسري (Yoo, 1995)

-مقياس الأداء الوظيفي للأسرة Fss (Tavitian, 1987)

-مقياس هوية الأنا (Ochse & Plug, 1986)

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الترابط الأسري تعزى للحالة الاقتصادية لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الأنا تبعاً للمستوى التعليمي للأم لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الأنا تبعاً للمستوى التعليمي للأب.

- يوجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الترابط الأسري وهوية الأنا.

- يوجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين كل من هوية الأنا والترابط الأسري وبين الاكتئاب لدى أفراد العينة.

3-4- دراسة Çelen & Kuşdil سيلين وكوسديل (2009): تركيا

عنوان الدراسة:آليات الضبط الوالدي وانعكاسها على أساليب الهوية لدى المراهقين الأتراك.

Parental control mechanisms and their reflection on identity styles of Turkish adolescents.

هدف الدراسة:

تعرّف العلاقة بين أساليب الهوية وأنماط الضبط الوالدي المدركة في المراهقة المتأخرة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 402 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية، تراوحت أعمارهم بين (17- 26 عاماً).

أدوات الدراسة:

-مقياس أساليب الهوية (Berzonsky,1992)

-مقياس أسلوب الثقة في المعاملة الوالدية .(Steinberg & Hill, 1978)

-مقياس أسلوب التسلطي في المعاملة الوالدية (Kağıtçıbaşı, 1996)

نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالدين وأساليب المعاملة الوالدية.

- يوجد تأثير لمتغير الجنس على الالتزام بالهوية حيث كان الذكور أكثر التزاماً بالهوية من الإناث.

- يتنبأ أسلوب المعاملة المتسلط بأسلوب الهوية المعلوماتي.

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الهوية المعياري والمستوى التعليمي للوالدين.

3-5- دراسة شوماخر Schumacher & Camp (2010):

عنوان الدراسة: العلاقة بين الأداء الوظيفي للأسرة، وهوية الأنا، وتقبل الذات في مرحلة الرشد المبكر.

The Relation Between Family Functioning, Ego Identity, and Self-Esteem in Young Adults

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين المناخ الأسري وهوية الأنا وتقبل الذات خلال مرحلة الرشد المبكر.

عينة الدراسة: 210 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة بين المناخ الأسري وهوية الأنا.
- يتنبأ المناخ الأسري بتقبل الذات.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقبل الذات لصالح الذكور.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الأنا لصالح الإناث.

3-6- دراسة يوسفي (2012).Yousefi, Z: ايران

عنوان الدراسة:

تأثير أداء الأسرة على رتب الهوية لدى طلاب المدرسة الثانوية الذكور.

Family functioning on the identity statues in High School Boys in Isfahan, Iran

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين أداء الأسرة ورتب الهوية لدى طلاب المدرسة الثانوية الذكور.

عينة الدراسة: 330 طالب من المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

- المقياس الموضوعي لرتب الهوية '(EOMEIS-2)
- مقياس الأداء الوظيفي للأسرة.

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة إيجابية دالة بين الأداء الوظيفي للأسرة ورتب الهوية.
- يتنبأ كل من الأسلوب الديمقراطي للأسرة والتماسك الأسري بتحقيق الهوية.
- يتنبأ التوجه الديني للأسرة برتب انتشار الهوية.

3-7- دراسة أوسلون، ميروبولسكي وكنوتسون (2012): Oslon, Miropolsky & Knutson

عنوان الدراسة: تأثير الحالة الاقتصادية الاجتماعية على أسلوب الهوية لدى المراهق ودور الدعم المدرك من الوالدين والمعلمين والمرشدين.

The effects of socioeconomic status on adolescent identity style with regard to perceived support from parents, teachers, and mentor

هدف الدراسة: تعرّف أثر كل من الحالة الاقتصادية الاجتماعية على نمو هوية الأنا والحصول على الدعم من الوالدين والمعلمين والمرشدين.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 43 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

-مقياس أساليب الهوية ISI3 (Berzonsky, 1993)

-مقياس جودة العلاقات (QRI) (Pierce, 1994)

أهم نتائج الدراسة:

- المراهقون من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يتلقون دعماً أقل في علاقاتهم الاجتماعية مع الوالدين والمعلمين والمرشدين مقارنةً مع المراهقين من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط.

- يوجد تأثير للمستوى الاقتصادي الاجتماعي على أساليب الهوية (المراهقون من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض لديهم أسلوب تجنبي في الهوية).

- يوجد علاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك من المعلم وبين بأساليب الهوية لدى المراهقين من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض.

3-8- دراسة رانتير (2014) Ranter: الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: دور المعاملة الوالدية والتعلق الوالدي في أساليب الهوية.

The role of parenting and attachment in identity style development.

هدف الدراسة: تعّرف دور علاقة الطفل مع والديه في تشكل هوية الأنا.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 264 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة:

-مقياس أساليب الهوية ISI-3 (Berzonsky 1992)

-مقياس التعلق الوالدي IPPA (Armsden & Greenberg, 1987)

-مقياس المعاملة الوالدية API (Jackson, Henriksen & Foshee, 1998)

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة دالة إحصائياً بين المعاملة الوالدية الخاصة بالأم وبين كل من أسلوب الهوية المعلوماتي والمعياري.

-لا يوجد علاقة بين نمط التعلق بالأب وأساليب الهوية.

- يوجد علاقة بين نمط التعلق بالأم وبين أسلوب الهوية المعياري.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا:

1-الدراسات العربية:

1-1- دراسة معمرية (2007): الجزائر

عنوان الدراسة: خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية في مرحلة الرشد المبكر.

أهم أهداف الدراسة:

-التعرّف على العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة والاصابة بالاضطرابات النفسية في مرحلة لرشد المبكر.

- تعرّف الفروق بين الذكور والاناث في خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة.
- تعرّف الفروق بين الذكور والاناث في الاضطرابات النفسية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 465 من مرحلة الرشد المبكر تراوحت أعمارهم بين 18-27 سنة.

أدوات الدراسة:

- قائمة خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة (إعداد الباحث).
- مقياس الحالة النفسية للشباب (إعداد محمود حمودة و إلهامي إمام، 1996).

أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة بين كل من الاساءة البدنية، اللفظية، الجنسية، الاهمال والحرمان من كل من (الأب، الأم، الأخوة) وأزمة الهوية في مرحلة الرشد المبكر.
- توجد فروق في التعرض لخبرات الاساءة في الطفولة في كل أشكالها ومصادرها تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق في أزمة الهوية في مرحلة الرشد المبكر تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث.

2-الدراسات الأجنبية:

2-1- دراسة جروسمان، شيا وآدمز Grossman, Shea & Adams (1980):

عنوان الدراسة: تأثير طلاق الوالدين في مرحلة الطفولة المبكرة على نمو الأنا وتشكل الهوية.

Effects of Parental Divorce During Early Childhood on Ego Development and Identity Formation.

هدف الدراسة: تعرّف تأثير طلاق الوالدين في الطفولة المبكرة على نمو الأنا وتشكل الهوية في مرحلة المراهقة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 294 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة:

- مقياس هوية الأنا (EI-ISB) (Marcia, 1966)

- مقياس وجهة الضبط (Levenson, 1974)

أهم نتائج الدراسة:

- لا يتنبأ الطلاق في مرحلة الطفولة بتشكل هوية الأنا لدى أفراد العينة.

- توجد فروق بين الذكور والاناث في تشكل الهوية في كل من العائلات المطلقة والعائلات العادية لصالح الذكور.

- لا يوجد تأثير لزواج أحد الوالدين من جديد على تشكل الهوية لدى أفراد العينة.

2-2- دراسة هوفر، كاسيسوتيز، كيبلينغ، بوش Hofer, Chasisotis, Kiebling & Busch (2006): المانيا

عنوان الدراسة:

نوعية العلاقات الأسرية في الطفولة وتشكل هوية الأنا: التأثير الوسيط لضبط السلوك (action control).

Quality of Familial Relations in Childhood and Ego Identity Formation: The Moderating Influence of Dispositions of Action Control.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الأثر الرجعي للعلاقات الأسرية في الطفولة، وتشكل هوية الأنا وضبط السلوك.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة 176 تراوحت أعمارهم بين 17 – 43 عاماً.

أدوات الدراسة:

-مقياس سياق العلاقات (RCS) (Scheffer, et. Al. ,2000) لقياس العلاقات الأسرية في الطفولة.

- النسخ المختصرة من مقياس ضبط السلوك (ACS) (Kuhel,1994)

- المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا النسخة الألمانية (Kapfhammer, 1995) .

أهم نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رتب الهوية والعمر.

- يوجد علاقة بين إدراك العلاقات الأسرية والعمر.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في رتب الهوية.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقييم العلاقات الأسرية في الطفولة.

- لا يوجد علاقة بين تحقيق الهوية والعلاقات الأسرية في الطفولة.

- يوجد علاقة سالبة بين تعليق وانتشار الهوية وبين العلاقات الأسرية في الطفولة.

- يوجد علاقة إيجابية بين انغلاق الهوية والعلاقات الأسرية الإيجابية في الطفولة.

2-3- دراسة رولفز وآدامز Rolufs & Adams (2010):

عنوان الدراسة: الإساءة المتذكرة في الطفولة وأسلوب الهوية في الرشد المبكر.

Recollection of Childhood Teasing and Identity Style of Young Adults.

هدف الدراسة: تعرّف العلاقة بين الإساءة في الطفولة وأسلوب الهوية في الرشد المبكر.

عينة الدراسة: 288 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

أدوات الدراسة:

-مقياس تقدير الذات (SES).

- مقياس الوعي بالذات (Fenigstein et al, 1977).

- مقياس وجهة الضبط.

- مقياس أساليب الهوية (,Berzonsky).

- مقياس إدراك الإساءة (POTS).

أهم نتائج الدراسة:

- لا يوجد علاقة ذات دلالة بين التعرض للإساءة من الأقران في الطفولة وأساليب الهوية.
- يوجد علاقة ايجابية بين التعرض للإساءة من الأقران في الطفولة والوعي بالذات.
- يوجد علاقة سلبية بين التعرض للإساءة من الأقران في الطفولة وبين تقدير الذات.

رابعاً: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت تشكل هوية الأنا والخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة، تم تحديد أهم أوجه الاتفاق بينها وبين الدراسة الحالية، وتحديد ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة في توجه وسير الدراسة الحالية:

- **اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في النقاط الآتية:**

- اتفقت من حيث **الهدف** في تعرّف العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا مع كل من دراسة Rolufs & Adams هدفت لتعرف دور الإساءة المتذكرة من الأقران وأسلوب الهوية ، دراسة Hofer et.,al. (2006) للعلاقات الأسرية في الطفولة وتشكل هوية الأنا.
- اتفقت من حيث **العينة** في تناولها لطلبة المرحلة الثانوية مع كل من دراسة (مرسي ،1988) (العرفي، 2004) و دراسة (Carlson,et al., 1999) ودراسة (Shin, Cho, Shin & Park. 2015) ودراسة (حمود ،2011) ، دراسة (عطية ، 2013) ، ودراسة (الطرشاوي، 2002)، ودراسة (الزهراني ،2005)، ودراسة العمري (2011) ، دراسة (آل جابر ،2011) ودراسة (Oslon, et al., 2012) ودراسة (Ranter ,2014) ودراسة(Yousefi,,2012)
- ومن حيث **الأداة** فقد تشابهت مع دراسة كل من الشبلي (2013)، الطرشاوي (2002)، خالد (2007) ودراسة (العمري ،2011) حيث استخدمت مقياس راسموسن لهوية الأنا.

- **في حين أن الدراسة الحالية قد تميزت عن الدراسات السابقة بما يلي:**

- تناولها في دراسة هوية الأنا حسب نظرية إريكسون، حيث أنَّه على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت هوية الأنا، إلا أنها لم تحظَ بقدرٍ كافٍ من اهتمام الباحثين وخاصةً محلياً بدراستها من وجهة نظر إريكسون، وخاصةً لدى طلبة المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة المتوسطة).
- تناول الدراسة الحالية العلاقة المباشرة بين خبرات الطفولة النفسية والاجتماعية وهوية الأنا، حيث قد تبين قلّة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة، وخاصةً خبرات الطفولة خارج الأسرة، في حين أنه لم تتوصل الباحثة إلى دراسة – في حدود علم الباحثة– تناولت علاقة خبرات الطفولة في المدرسة الابتدائية بهوية الأنا.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:**

- الاطّلاع على جوانب خبرات الطفولة التي جرى التركيز عليها في هذه الدراسات والتي اهتمت بدراستها.
- المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة ومعالجة النتائج.
- الإفادة من الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة من أجل إعداد وتصميم مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة، وفي اختيار مقياس راسموسن لهوية الأنا.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الإطار النظري

أولاً: الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة

1- مفهوم الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.
2- أهم النظريات التي أكدت أهمية الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.
3- الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:

- الخبرات الأسرية.
- خبرات المدرسة الابتدائية.
- خبرات العلاقة مع الأقران.

4- آثار الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة على الفرد.

أولاً: الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة

يتناول هذا القسم من الإطار النظري للبحث الحالي تعريف الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة، وتأثيرها على المراحل العمرية اللاحقة، والنظريات التي أكدت على أهمية تلك الخبرات، إضافةً إلى عرض كل من الخبرات الأسرية والمدرسية وخبرات العلاقة مع الأقران.

1- مفهوم الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:

على الرغم من أهمية مفهوم الخبرة Experience بالنسبة للكثير من موضوعات علم النفس، وعلى الرغم من تداوله واستخدامه بكثرة في كتابات علم النفس، خاصة كتابات الشخصية والنمو وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المرضي، إلّا أنه لا يوجد في التراث الكثير من التعريفات لهذا المفهوم، ومن ثم لا يوجد الكثير من الإطار النظري أو الفلسفي، حول تعريفه.
لذا فإن تعريف مفهوم "الخبرة" ليس بالأمر الهين كما يشير Wattchow واتشو، وقلما نجد له تعريفاً واضحاً محدداً، ومايزال يلقى اهتماماً ضئيلاً (أبو هاشم، 2014 ،11)
ويتنوع تعريف هذا المفهوم بتنوع أهداف الباحثين ومنطلقاتهم النظرية في دراستهم لطبيعة الخبرات والفترة الزمنية التي يهتمون بدراستها وتغطيها.
وتعني الخبرة لغةً: خَبر الشيء: أي علمه عن تجربة. واختبر الشيء: أي جرّبه وامتحنه (جودة،20،2010).
ويعني مصطلح الخبرة Experience في قاموس APA لعلم النفس: بأنّه حدث عاش الفرد خلاله (vandenbos, 2015, 396).

يعرّف زهران الخبرة: "بأنّها كل موقف يعيشه الفرد في زمان ومكان معين ويتفاعل معها وينفعل بها ويؤثر فيها ويتأثر بها" (العرفي، 2004، 17).

ويعرّف دسوقي (1988) الخبرة بأنها لفظ عريض يشير إلى مجموع كافة الفاعليات والأنشطة التي حدثت خلال حياة الفرد (الكرنز، 2013، 11).

كما يعرّفها قنديل: بأنها مجموعة من المواقف والأحداث التي يعيشها الفرد في لحظة معينة من عمره، سواء أكانت مواقف أم خبرات ماضية أم قائمة، أثرت في سلوكه وتركت على شخصيته آثاراً (طه وآخرون، 1993، 315).

ويعرّف (جودة، 2010) الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة: بأنّها مجموعة المواقف والأحداث الماضية التي عايشها الفرد في طفولته، بحيث جعلته صيغة مختلفة عمن سواه، ولذلك يمكن النظر إليها باعتبارها مجموع الظواهر العقلية والانفعالية كما يدركها الفرد في لحظة معينة.

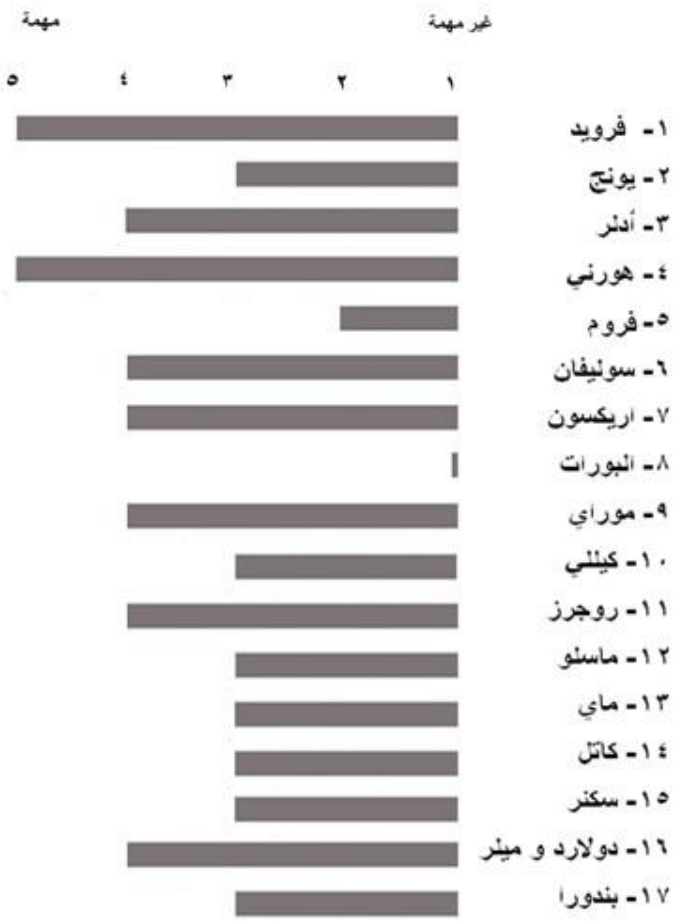
في حين أنّ (شنيار، 2012) تعرّف خبرات مرحلة الطفولة: بأنّها كل ما قد عاشه الفرد في طفولته وأثر في نفسيته وسلوكه.

من خلال التعريفات السابقة يمكن تعرّيف الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة بأنّها مجموع الأحداث والتجارب الماضية التي عاشها الفرد في السياق الاجتماعي الذي كان يعيش فيه في مرحلة طفولته (قبل سن 12)، والتي تشكلت من خلال ما مرّ به الفرد من التجارب والمواقف ونوع المعاملة والعلاقات والتي خبرها من البيئة المحيطة به سواءً داخل الأسرة (خبرات الرعاية الوالدية والتماسك الأسري) أم خارجها (الخبرات المدرسية والعلاقة مع الأقران)، وتفاعل معها وتأثر بها وجعلت منه صيغة مختلفة عن سواه.

2- أهم النظريات النفسية التي أكدت على أهمية الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:

أكد علماء النفس في نظرياتهم على أهمية مرحلة الطفولة بشكل عام، ومرحلة الطفولة المبكرة بشكل خاص، فعلى الرغم من أن تعاقب الأحداث خلال مرحلتي المهد والطفولة المبكرة ليست محددة تماماً للشخصية، إلا أنّ كل المنظرين تقريباً قد أجمعوا على أنها مرحلة في غاية الأهمية (عبد الرحمن، 1998، 687) وقد يكون ألبورت Albort الوحيد الذي لم يعطِ أهمية تذكر لأحداث المهد والطفولة المبكرة في شخصية الفرد (رزق، 2009، 331) ، فهو يرى أن الحاضر هو الأهم للشخصية، وأن الفرد ليس سجيناً لصراعات الطفولة وخبراتها، فالإنسان السوي الناضج برأيه لا يرتبط وظيفياً بخبرات الماضي (الفتلاوي، 2010 ،63).

والجدول الآتي يوضح مدى أهمية الأحداث والخبرات في مرحلة الطفولة بحسب بعض النظريات النفسية:



(عبد الرحمن، 1998، 687)

ومن أهم النظريات النفسية التي أكدت على أهمية الخبرات في مرحلة الطفولة:

- **نظرية فرويد Freud** : حيث أكد على أهمية ما يخبره الطفل في السنوات الأولى من حياته من خبرات مؤثرة، ويعتبرها محددات هامة في بناء ورسم شخصيته، فعدم توفر البيئة المناسبة للفرد في السنوات الأولى من حياته يؤدي الى تكوين "أنا" ضعيفة لا تعرف وظيفتها الحقيقية، ونوع هذه الخبرات التي يخبرها الطفل هو الذي يحدد نمط صحته النفسية (الزبيدي، 2009، 37). وقد أولى فرويد أهمية كبيرة لسنوات الحياة المبكرة ورأى أن بناء الشخصية يتكون دائماً من خلال خبرات الطفل، وأن السمات التي تتكون خلال هذه المرحلة تكون غير قابلة للتغيير، فهو يرى أن سمات الشخصية تتكون في الطفولة المبكرة وأن التطور التالي للشخصية هو مجرد تطور لهذه السمات (عبد الرحمن، 1998، 64) وقد أرجع فرويد جميع حالات المرضى إلى

تجارب السنوات الخمس الأولى من حياة الشخص، وأكد أن جميع اهتمامات الشخص البالغ وتفضيلاته واتجاهاته وضعت جذورها في مرحلة الطفولة، وأن بيئة الطفل الأولى ذات تأثير هائل في تعيين الطريق أمام التوافق في مرحلة الرشد (رشوان، 2007، 10).

ويقسم فرويد النمو النفسي إلى عدة مراحل يستمد الطفل إشباعه لطاقته الغريزية في كل مرحلة منها من خلال عضو معين من أعضاء جسمه (القاسمي، 2010، 58) وتتحدد طبيعة كل مرحلة سيكولوجياً وفقاً لنوع وطبيعة المواقف التي يمر بها، والتي تحدد النتاج السيكولوجي لهذه المراحل ومدى انتظام الطاقة في خطها المرسوم سلفاً أو تعثرها في السير أو تخلف معظمها في مراحل معينة، هذا التخلف الذي يطلق عليه فرويد التثبيت Fixation (العواملة والمزاهرة، 2003، 36) والتثبيت يحدث لعوامل ذات طبيعة تربوية اجتماعية (كفافي، 1999، 241)

ففي **المرحلة الفموية** يحدث التثبيت نتيجة لسلوك الأم مع طفلها، فإذا كان هناك اهتمام مفرط بالطفل في هذه المرحلة فقد يثبت الطفل عندها، ويصبح ساذجاً يثق بسرعة ويتكل على الآخرين (واطسون وليندجرين، 2004، 158) ويكون في رشده شخصاً معتمداً تماماً على الآخرين ولا يتعلم إشباع حاجاته بمجهوده، وإنما يتوقع من غيره أن يزوده بحاجاته إذا أحسن التصرف، وأن يسلبه إياها إذا أساء. ويطلق على هؤلاء "ذوي الشخصيات الاتكالية الفمية" (قناوي وعبد المعطي، 2001، 258) أما إذا صدت الأم عن طفلها الحب والرعاية وجعلته يقاسي الحرمان من إشباع حاجاته ورغباته فقد تنمو لديه سمة الاتكالية الممتزجة بمزيد من الحسد والغيظ من محاسن الآخرين أو مما أوتي الآخرون من نِعَم.

وقد وصف فرويد سمات الشخصية الفموية في شكل ثنائي القطب، بهدف عرض الآثار النفسية المترتبة على عملية التثبيت في هذه المرحلة، والذي يرجع إلى التدليل الزائد والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والحرمان. وكلا النقيضين غير مرغوب، لأنه يعيق سير النمو الطبيعي ومن هذه السمات: التفاؤل مقابل التشاؤم، السذاجة مقابل التشكك، المشاركة مقابل السلبية، الإعجاب مقابل الحسد والغيرة، الغرور مقابل تحقير الذات (عبد الرحمن، 1998، 67).

تليها **المرحلة الشرجية** والتي تعد فترة التدريب على الإخراج، ولممارسات الأم في التدريب على ضبط الإخراج دور هام في هذه المرحلة (عبد الرحمن، 2001، 105) ويرى فرويد أن كلاً من

خاصية (العناد، البخل، النظام) تتبع من المرحلة الشرجية، فالشخصية التي تتسم بهذه الخصائص هي امتداد للطفولة في هذه المرحلة ومشتقة منها(سليم، 2002، 50) فإذا حدث التدريب مبكراً جداً وكان قاسياً، تكون النتيجة شخصية ذات تنظيم زائد وعناد وبخل، وإذا كان قادراً على هزيمة والديه فإنه من المفترض أن يطور سمات عدم الاكتراث وعدم الدقة والإسراف. (واطسون وليندجرين، 2004، 159).

وفي **المرحلة القضيبية (الأوديبية)** تظهر عقدة أوديب بالنسبة للذكور وهي سلوكيات تتميز بتعلق قوي بالأم متخذاً العدائية ومشاعر الغيرة تجاه الأب، ويبدو له كمنافس في عواطف الأم واهتماماتها، والنمط المضاد يطلق عليه عقدة إلكترا بالنسبة للإناث (واطسون وليندجرين، 2004، 159)، وقد أرجع فرويد الاضطرابات النفسية لمرضاه إلى أساليب مواجهة الوالدين للرغبات والسلوكيات الجنسية في هذه المرحلة المبكرة (عبد الرحمن، 2001، 110) فإذا لم يحل الموقف الأوديبي في هذه المرحلة، فلن يتخلص الطفل من كراهيته للأب من نفس الجنس، وسيدفع تلك المشاعر إلى الأعماق لتبرز مرة ثانية بأشكال أخرى (قناوي وعبد المعطي، 2001، 265)، أما حدوث تثبيت في هذه المرحلة فسيؤدي إلى تشكل نمط شخصية تميل إلى المغالاة في المهارة الجنسية، وحب الذات، مما قد يؤدي إلى علاقات جنسية غير شرعية، وإلى انشغال الفرد بجاذبيته الجسمية أو خصائص أخرى كالغرور والجبن والإهمال (عبد الرحمن، 2001، 110)، تتبع هذه المرحلة **مرحلة كمون** جنسي تنتهي بالمرحلة التناسلية في البلوغ والمراهقة، وبداية مرحلة الرشد (واطسون وليندجرين، 2004، 159) وتتراجع فيها الاهتمامات والمشاغل الجنسية، وتبدأ عملية واسعة من الكبت، وتكمن الخيالات الجنسية إلى حد كبير ويتم الاحتفاظ بها بشدة في أعماق اللاوعي. واعتقد فرويد أن كبت المشاعر الجنسية في هذا الوقت يكون شاملاً تماماً فهو لا يكبت فقط المشاعر والذكريات الأوديبية، لكن أيضاً تلك الخاصة بالمرحلة الفموية والشرجية أيضاً، ومهمة التحليل النفسي هي انبعاث الذكريات التي تم كبتها (سليم، 2002، 54).

- **نظرية بولبي Bowlby:** ركّز بولبي على مرحلة الطفولة وخاصة المبكرة منها، ومن خلال ملاحظاته اقتنع أنه لا يمكن فهم النمو بدون الاهتمام إلى أقصى درجة بفهم طبيعة العلاقة أو الرابطة بين الطفل والأم. فلفهم السلوك البشري يجب الأخذ بالاعتبار البيئة التي تكيف وتأقلم

معها، أي: البيئة الأساسية التي نشأ فيها (عبد الرحمن، 2001 ،69) فالجو الانفعالي الذي يعيش فيه الأبناء في الأسرة، يشكل عاملاً مؤثراً له قيمته وخطورته في تشكيل الطفل وفي تأثيره الكبير على أمنه النفسي ونموه السليم، وإعداده نفسياً بما يمكّنه من الحياة المستقرة فيما بعد (العنزي، 2010، 2)، فيرى أن نوعية العلاقة الأولية مع الأم، ومنذ الشهور الأولى هي التي تحدد صحته النفسية ونموه المعافى أو تعيقهما (حجازي، 2004، 186).

فأهم أسس الصحة النفسية للطفل، أن تكون له علاقة دافئة حميمة ومستمرة مع الأم. وتلك العلاقة مع الأم أو من يقوم مقامها وراء نمو شخصية الطفل وصحته النفسية. أما الإساءة من قبل الوالدين ومعاناة الأبناء من العقاب والرفض والإهمال، فإن ذلك يرتبط بزيادة السلوك المضاد للمجتمع (السيكوباتية) لدى الأبناء (معمرية، 2007، 96). وتمثل الصحة النفسية برأيه ثمرة تجربة تعلق إيجابي وطيد ومستقر مع الأم، فيرجع معظم الاضطرابات النفسية إلى قلق الانفصال وما يولده من انعدام الطمأنينة القاعدية التي تؤسس لكل السلوكيات وردود الفعل الدفاعية المرضية في التعامل مع ظروف الحياة والآخرين (حجازي، 2004، 42)، فالتعلق الآمن يؤدي إلى بناء ثقة الطفل بما يحيط به من أشخاص (الريماوي، 2003، 146) ، ويرى بولبي أن التاريخ التفاعلي بين الطفل ومقدم الرعاية، هو المحدد الرئيسي لنوعية التعلق الملاحظ عند الأطفال، وأن نوع الرعاية المقدمة للطفل هي العامل الحاسم في إنتاج التعلق الآمن والتي تتضمن الاستجابة الفورية والمتسقة والمناسبة للإشارات التي تصدر عن الطفل، في حين أن طفل التعلق غير الآمن كان لديه أم تتميز باتصال جسدي قليل، وسلوك روتيني، وأحياناً سلبي وامتعاضي ورافض (أبو غزالة، 2007 ،238)، ويرجع بولبي في ضوء ذلك اضطرابات الأطفال الذين ينشؤون في مؤسسات الرعاية وملاجئ الأيتام، والذين تظهر لديهم مشكلات وجدانية متنوعة بما فيها عدم القدرة على تكوين صداقات، إلى افتقادهم فرصة تكوين تعلق قوي بصورة الأم في الطفولة المبكرة (سليم، 2002، 99) فلكي ينمو الطفل متمتعاً بصحة نفسية عليه أن يعيش خبرة علاقة دافئة، حميمية ومستمرة مع الأم أو بديلتها ويجد في كل منهما متعته ورضاه، يضع من خلالها أسس الطمأنينة القاعدية والثقة، والتي تزود الطفل بالقدرة على الانفتاح على الدنيا من موقع الإحساس بالسيطرة على واقعه. ذلك الإحساس الذي يطلق طاقات النمو لديه (حجازي، 2004، 187).

- **هورني Horny** : أكدت هورني على أهمية خبرات الطفولة المبكرة في نمو الشخصية، وترى أن الطفولة تتميز بحاجتين أساسيتين هما الحاجة للأمن والحاجة للرضا، وأن الطفل يعتمد على الوالدين اعتماداً تاماً لإشباعهما (جابر، 2008 ،127) فإذا خبر الطفل الحب والدفء، فإنه يشعر بالأمن وينمو نمواً سليماً على الأغلب، أما إذا لم يشعر الطفل بأنه محبوب فإنه يشعر بالقلق الأساسي، فالعصاب يرجع إلى العلاقة المضطربة بين الطفل ووالديه (العرفي، 2004، 44) والقلق الأساسي هو الأرضية الخصبة للعُصابات والتي تؤدي إلى المرض النفسي، إذا وصلت لدرجة معينة دون أن ينجح الفرد في حلها، فعندما يحرم الطفل من الحب والحنان الكافيين من والديه فإنه يشعر نحوهما بالكراهية، وتعمم هذه الكراهية نحو الآخرين وكل المحيطين به. ويكبت الطفل هذا الشعور بالكراهية. فلا يستطيع أن يعبر عن اتجاهه العدواني إزاء والديه، كما أنه لا يستطيع التخلص من كراهيته لهما، هذا الموقف الذي يملأ نفسه قلقاً هو الشرط الأساسي لنمو العصاب (كفافي، 1999، 245) فإذا لم يشعر الطفل بأنه محبوب فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط في النهاية على كل شيء وكل فرد، ويصبح قلقاً أساسياً، فترى هورني أن الطفل إذا كان لديه قلق أساسي فهو في طريقه لأن يصبح راشداً عصابياً (جابر، 2008 ،129).
- أدلر **Adler** : أولى أدلر أهمية كبيرة للسنوات الخمس الأولى من الحياة، واعتقد أن في هذه السنوات يتم صياغة ما أسماه "أسلوب الحياة"، فما إن يبلغ الطفل الخامسة من عمره حتى يكون قد عثر على المعنى الذي يضفيه على حياته وعلاقاته بالعالم. وأسلوب الحياة هو الذي يحدد النظام الذي تمارس به الشخصية وظائفها، وهو الذي يفسر تفردها، ولكل شخص أسلوب حياة، يصطنعه الفرد في سنواته القليلة الأولى، ويظل ثابتاً في خطواته الرئيسية (جابر، 2008، 101). ويرى أن أقدم ذكريات الفرد هي مفتاح هام لفهم أسلوب حياته الأساسية، فمن خلال هذه الذكريات نستطيع التعرف على أسباب التنافس والدافع وراء التفوق وأسلوب الحياة بوجه عام، وقد وجد أدلر أن هذه الطريقة هي أسهل الطرق لدراسة الشخصية (بطرس، 2007، 49) ويرى أن الشعور بعدم الأمن يعود بدرجة كبيرة إلى نوع التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته في مرحلة الطفولة، التي لها الأثر الكبير في نشأة القلق النفسي (جودة، 2010، 16).

وعملية التنشئة لديه تأخذ مكاناً كبيراً، فاهتم بضرورة توفير الجو المناسب الذي ينشأ فيه الطفل، وأن أنواع التربية الخاطئة التي قد يمارسها الوالدان مع أبنائهما (من السيطرة إلى الإسراف في العطف، والطموح الزائد من الآباء وانعكاسه على معاملتهم للأبناء، والتباين بين الوالدين في طريقة التربية) تؤثر على شخصية الفرد فيما بعد، فقد ينتج عنها شخصيات مضطربة تبعد الفرد عن الحياة السوية المستقيمة (كفافي، 1999، 244) فيرى أدلر أن إهمال الطفل ومعاملته معاملة قاسية وسيئة يجعله أكثر استعداداً لأن يكون راشداً ناقماً على المجتمع ويسيطر على أسلوب حياته الرغبة في الانتقام، حيث أن الخبرات الطفولية المبكرة الخاطئة تكون سبباً في تكوين مفاهيم وتصورات خاطئة عن العالم وتؤدي إلى أسلوب حياة غير سوي (بطرس، 2007، 49) كما أن التدليل يحطم ثقة الطفل في نفسه ويشعره بالنقص في قدراته، ويسلبه استقلاله واعتماده على ذاته، ويزرع فيه الاعتقاد بأن العالم كله له. فيما يعمق العقاب البدني مشاعر النقص لديه والنقد الزائد عن الحد يجعل نظرته سلبية نحو التعاون والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويؤدي إلى شعوره بالخوف (بركات،2000، 5) .

- **روجرز Rogers** : يركز روجرز على التأثيرات الباقية للعلاقات الاجتماعية المبكرة، وأن كل فرد يحتاج أن يحصل من الآخرين المهمين على الاعتبار الإيجابي والدفء العاطفي والقبول (العرفي، 2004 ،45) وأن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الطفل وبيئته، وما يتبع ذلك من تقويمه وتكوينه لمفهوم الذات (الدويك، 2008 ،20).

فيعتبر بزوغ مفهوم الذات أهم حدث منذ الميلاد وبعده. ويتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته. والتفاعل الهام الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم الذات هو الذي يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل. فمفهوم الذات إذاً هو إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين في مرحلة الطفولة (جابر، 2008 ،518) فالطفل يكوّن صورة إيجابية أو سلبية عن ذاته من خلال علاقاته بالآخرين وتعاملهم معه، فشعور الطفل بالأمن والطمأنينة من خلال معاملة الوالدين وحبهم له يشعره أنه مقبول لديهم، ويؤكد إحساسه بالأمن والطمأنينة، ويستطيع أن يكوّن صورة إيجابية عن ذاته، بينما إذا لم يتقبل الوالدين قيم طفلهما فهذا يشعره بتهديد وعدم إحساس بالأمن (جودة،2010 ،19).

- **سوليفان Sullivan** : أكد سوليفان على أهمية خبرات الطفولة في تشكيل شخصية الفرد، فهو يرى أن الشخصية هي نتاج التفاعلات مع الوالدين خلال عملية التطبيع الاجتماعي في مرحلة الطفولة (العرفي،2004، 44) فأكد على أهمية العلاقات الاجتماعية التي ينشأ وسطها الطفل، ويرى أن القلق ينشأ عندما تكون هذه العلاقات مهددة له (كفافي، 1999، 239).

ويرى أن نظام الذات ما إن يتم وضعه في الطفولة حتى يميل للاستمرار والتدعيم. وبذلك يستخدم نظام الذات لحماية الذات من النقد أو العقاب وإذا عجزت الذات الحقيقية عن ضبط نظام الذات عندها تظهر أعراض الاضطراب في السلوك (بدير، 2007 ،28).

ويؤكد أن الصور التي يكوّنها الفرد عن الآخرين، والتي أطلق عليها مصطلح (التشخيصات)، هي نتاج للعلاقات المتبادلة في الطفولة، وهي تؤثر في فكرة الشخص عن الآخرين واتجاهه نحوهم، وتفيد في تحليل شخصية الأطفال وتصوراتهم (بدير، 2006، 191).

ويرى أن نمو النظام النفسي يبدأ خلال منتصف مرحلة المهد، وأنّ الوالدين من خلال معاملتهما للطفل يساهمان في تحقيق التشخص الحسن أو الجيد. فيحذر من أساليب التنشئة غير السوية التي يتبعها الوالدان، فيرى أن المكونات المرتبطة بمشاعر اللاسواء سوف تكون أكثر سيطرة على نظام الذات، بسبب قلق الوالدين وعدم ثباتهما واللاعقلانية أو السلوك العدواني لديهما، كما أن التحوّل الحاقد ينتج من الاعتقاد المضلل بأن أناساً آخرين يكرهونه ويعتبرهم أعداءً له. فيرى سوليفان أن تحول الحقد ربما يمثل التشويه الأكبر الذي يمكن أن يحدث في طور الطفولة على طريق تطور الشخصية (عبد الرحمن، 2001، 140-141) فيشير إلى أن الطفل إذا فشل في الحصول على رضا الكبار فإنه يتحول من السلوك الملتزم بقواعد الأسرة إلى سلوك كراهية هجومي مدمر يسميه التحول الحاقد Malevolent Transformation وهو مصطلح وضعه سوليفان ليصف به مشاعر الشخص الذي يعيش بين أناسٍ يدركهم كأعداء، ولا يستطيع أن يثق في أحدٍ منهم. وهذا الاتجاه يعود إلى المعاملة الجافة الجائرة أثناء الطفولة، وربما كان الأساس في الانسحاب الاجتماعي. وفي بعض الحالات قد يؤدي إلى اضطراب نفسي ذي طبيعة بارانية (كفافي، 1999، 125).

3- الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة:

3-1- الخبرات الأسرية:

الأسرة هي الوسط الإنساني الأول الذي ينشأ فيه الطفل، ويعتمد عليه اعتماداً كاملاً في إشباع حاجاته وتشكيل شخصيته، وهي العالم الصغير الذي تتكون فيه خبرات الفرد منذ طفولته عن الناس والأشياء والمواقف (قناوي وعبد المعطي، 2001، 140).

والأسرة من المنظور السيكولوجي هي: "كيان نفسي عاطفي لجماعة صغيرة تكوّنت إرادياً لإشباع الاحتياجات النفسية للإنسان ولتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية لأفرادها" (قوجة،2010، 12) ولها وظائف عديدة أهمها:

- الوظيفة البيولوجية: إشباع الحاجات البيولوجية من أحد أهم الوظائف التي تقوم بها الأسرة.
- الوظيفة الاجتماعية: من خلال الأسرة يكتسب الطفل الاتجاهات والقيم ويتعلم التفاعل مع الآخرين والمشاركة في المسؤولية الاجتماعية وبالتالي يتحقق له النمو الاجتماعي السوي.
- الوظيفة العاطفية: اهتمام أعضاء الأسرة بترابطهم ببعض والتوازن في الحب والحزم كفيل برسم الأبعاد السليمة للسلوك السوي.
- الوظيفة الدينية: يتم من خلالها تكوين الأفكار الدينية إذ يتمثل الطفل الأفكار التي يكتسبها من أفراد أسرته وتصبح جزءاً من تكوينه.
- الوظيفة الأخلاقية: القيم الأخلاقية والضمير الأخلاقي لدى الفرد يتشكل ويتكون داخل الأسرة، فإن صلحت الأسرة قويت الضمائر وصلحت الأخلاق (الفيلكاوي، 2007، 37).

ونجاح الأسرة في نهوضها بدورها ووظائفها مرهون بأمرين:

أ. أن تهيئ الأسرة البيئة الأسرية المناسبة الخالية من المشكلات والأزمات الأسرية والتصدع الأسري بكافة أشكاله لتنشئة الأطفال وتربيتهم في جو آمن يتميز بالمحبة والأمان، والود والعطاء والاستقرار النفسي لتوفير مشاعر الأمن لدى الطفل، وتوفير عوامل النمو الانفعالي له.

ب. أن تتبع الأساليب التربوية الصحيحة في تنشئة أبنائها، والتي تتمثل في الحياة اليومية للأسرة من خلال علاقة الآباء بالأبناء (قوجة، 2010، 16).

أولاً: التماسك الأسري:

تتشكل الخبرات التي يعيشها الفرد من خلال البيئة الأسرية التي تنشأ عن العلاقات الأسرية التفاعلية، وتعتبر أنماط التفاعلات السلوكية في محيط الأسرة هي المسؤولة عن نمو الفرد وتحديد شخصيته الاجتماعية بحسب شدة هذه التفاعلات وتكيفها السليم، فإذا سادت الصراعات جو الأسرة فإن ذلك سيؤثر على أفرادها ويسبب لهم مشاعر الإحباط المصحوب بعمليات الرفض والمقاومة والكراهية وسيتعرض أفراد الأسرة لمظاهر الفشل في مرحلة ما في مراحل حياتهم النفسية والاجتماعية (العزة، 2000 ،28) ومن خلالها يكتسب الطفل الشعور بقيمة ذاته، حيث أنه من خلال هذه العلاقات الأولية ينمّي خبرته عن الحب والعاطفة والحماية، فيزداد وعي الطفل لذاته ويزداد نموه بزيادة تفاعله مع المحيطين به (الفرح، 2007 ،24).

وتختلف العلاقات الأسرية عن العلاقات الاجتماعية الأخرى بعدة طرق:

- لا يتم اكتسابها (تحقيقها) بل هي متضمنة في شبكة الأسرة، فلا يختارها الشخص اختياراً ذاتياً بل ينتسب لها منذ الولادة، وتتنوع طبيعة هذه العلاقة مثل أي علاقة اجتماعية أخرى فتزدهر أو تذبل نتيجة الأفراد في الأسرة.
- وتتميز بالاستمرارية الزمانية والمكانية مقارنة بالعلاقات الأخرى (العمل أو الصداقة) والتي تكون محددة لفترة معينة من الحياة، فالعلاقات الأسرية لها رابطة رسمية، حيث أن أعضاء الأسرة لديهم شعور بالتماسك الأسري كونهم يشتركون بماضٍ مشترك يجعل الأشخاص خارج هذه الأسرة غريبين عنها.
- وتتصف بالديناميكية وتتغير عبر الزمن بسبب موقع الأفراد في تغير سلالة الأجيال، فالأولاد يصبحون آباء، والآباء أجداد. (Dykstra, et al, 2006, 8).

وتغطي العلاقات الأسرية كل العلاقات الثنائية بين الأب والأم من جهة، وبين كل منهما وبين الطفل من جهة أخرى. كما تغطي العلاقات المتبادلة بين كل من الإخوة والأخوات، وبين كل من الأقرباء الذين يعيشون معهم. فإذا كانت هذه العلاقات يسودها المحبة والمودة وتتصف بالتماسك

والانسجام، ومتسمة بالمحبة والمودة وموفرة لهم الطمأنينة في جو من الرعاية الأسرية الناضجة فإنها ستوفر جواً أسرياً يؤمنُ حياةً نفسيةً مستقرةً (عبد الوهاب وشند، 2010، 492).

ويعرّف التماسك الأسري بأنه العلاقة العاطفية الدافئة التي تربط بين أفراد الأسرة، والمتمثلة بتقديم الدعم والمساعدة لبعضهم البعض (Bishop, 2008, 27).

ولكي تكون الأسرة متماسكة وسويّة ينبغي أن تتصف بعدد من السمات لعل أهمها:

1. أن يسود الوئام والمحبة بين أفراد الأسرة.
2. عدم وجود تيارات متنازعة ومتصارعة تؤدي إلى تقطيع الأسرة إلى أحزاب وشيع، تنتهي إلى تفكك الأسرة وتقويض دعائمها.
3. قضاء أفراد الأسرة وقتاً كافياً مع بعضهم البعض.
4. وجود آمال وأهداف مشتركة بين أفراد الأسرة.
5. التنسيق بين المطالب والحاجات لأفراد الأسرة بما يساهم بتأمين متطلبات كل فرد بحيث لا يشعر أي عضو فيها بالحرمان.
6. تمسك أفراد الأسرة بقيم دينية وأخلاقية متماثلة وغير متصارعة كي لا تكون مدعاة للتفكك والنزاع في المستقبل.
7. استعداد كل فرد للتضحية من أجل أفراد الأسرة بغير حساب أو ترقّب لنيل فائدة مقابل ما يقدّم، وبعيداً عن الأنانية.
8. تشجيع كل فرد من أفراد الأسرة نمو الآخر في حدود طاقاته سواءً كان نمواً جسدياً أو وجدانياً أو معرفياً أو اجتماعياً (فهيم، 2007، 61-65).

إن طبيعة ما يَخبَره الطفل من علاقات في كنف أسرته، تحدد إلى حد كبير ما إذا كان الطفل سينمو نمواً نفسياً سليماً أم لا، فالأسرة المتماسكة التي يسود بين أفرادها علاقات تتصف بالحب والتعاون تساهم في إشباع حاجات النفسية، في حين أن الأسرة المضطربة تعد بيئة نفسية سيئة للنمو، فتكون بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية وتنعكس آثارها على أداء كل فرد من أفراد الأسرة (خليل، 2006، 483) ويؤكد (Sheeber et al.,1997) أن أعراض الاكتئاب لدى المراهقين ترتبط بمستوى الدعم الذي

خبره المراهق في بيئته الأسرية في طفولته. إضافة إلى أن أغلب الاضطرابات السيكوباتية (كالإدمان، الانحراف الجنسي...) تنشأ في جو أسري بارد انفعالياً يشعر فيه الطفل بالإهمال، يعبر من خلال هذه الأفعال السيكوباتية عن الحاجة إلى الإشباع نتيجة الحرمان من الاشباع الانفعالي والذي عانى منه طويلاً (أبو النيل، 2009، 422).

فالعلاقات الأسرية تشكل السيناريو الأسري الذي سيحمله الطفل معه عند خروجه إلى حياة المجتمع (المدرسة وبقية المؤسسات)، فتحدد عدته النفسية العاطفية –العلائقية والمعرفية ووسائطه التفاعلية التي سيخوض بها معركة الحياة. وكلما توفرت مقومات الصحة النفسية في هذا السيناريو، كانت فرص التفاعل والانفتاح والاغتناء والمرونة التكيفية أكبر، وعلى العكس بمقدار ثقل حمل هذا السيناريو من الاضطرابات والمعوقات كانت احتمالات التصلب والنمطية والتكرار القهري المميزة للدفاعات النفسية أكبر ما يجعل من الحياة مشروعاً متعثراً (حجازي، 2004، 215).

ثانياً: الرعاية الوالدية:

يمثّل الوالدان في طفولة الفرد أساس استقراره النفسي، ومصدر شعوره بالأمن والاطمئنان والتمتع بالحب والقبول ومصدر ثقته بنفسه، والعامل الفعّال في تطبيعه الاجتماعي (كفافي، 1999، 99) فدور الوالدين في حياة الطفل من حيث تربيته وحسن توجيهه يعد من العوامل الأساسية المساعدة في نموه السوي.

وتقوم الرعاية الوالدية على تعليم الطفل وتدريبه وتوجيه سلوكه، ورعايته الرعاية الشاملة المتعلقة بجميع جوانب شخصيته المعرفية والوجدانية والخلقية وتوفير البيئة الملائمة لإشباع حاجاته ورغباته وآماله، وهذه الرعاية تشمل تأمين حاجاته الأساسية ومتطلبات صحته الجسمية اللازمة لاستمرار نموه، وتأمين الغذاء الصحي، والسكن المناسب، والوقاية اللازمة، والعلاج المطلوب/ ورعايته عاطفياً، وفكرياً، واجتماعياً (أحرشاو، 2010، 14) وأن يقدما له العطف والحب في شتى المواقف مما يسهم في تنمية شخصيته ويجعله قادراً على التغلب على مشكلاته (الزهراني، 2009، 25).

ويمكن إرجاع الكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق، التي تلاحظ على سلوك الطفل، إلى أسلوب معاملة والديه في محيط الأسرة. فسلوك الوالدين المفعم بالدفء والمحبة، يجعل الأطفال يكبرون وهم يرون العالم مكاناً مليئاً بفرص التعلم والاكتشاف ويساهم في تحقيق نموهم النفسي والاجتماعي (بطرس، 2007، 313).

ويدرك الطفل المعاملة من والديه في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الطفل للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان والأمان، بصورة لفظية أو غير لفظية، أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الطفل لعدوان الوالدين وغضبهم عليه واستيائهم منه، أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاد والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسباب والسخرية والتهكم واللامبالاة (بركات، 2000، 17).

والآباء الذين يتقبلون أبناءهم ويتعاملون مع عيوبهم بطريقة هادئة، ويشعرونهم بحبهم وعاطفتهم وبأنه مرغوب فيهم ومحبوبين من قبلهم، يسهمون في تدعيم صحتهم النفسية وتدعيم شخصياتهم (الهابط، 2003، 182) وتنمو حياتهم الوجدانية بشكل سليم، إلى جانب شعورهم بالأمن الذي من شأنه أن يؤهلهم لمواجهة العالم الخارجي، بصورة تتسم بالإيجابية (الدويك، 2008، 15) فالعلاقة المفعمة بالحب والعطف والرعاية تغرس في الطفل القبول والثقة بالنفس، بينما العلاقة المفعمة بالنبذ والقسوة والحرمان والإهمال تؤدي إلى عواقب سيئة على شخصية الطفل، فيصاب بالقلق والخوف وضعف الثقة بنفسه (الزهراني، 2009، 4) فيفقد الطفل الإحساس بمكانته في أسرته، ويفقده الإحساس بحبهم له وانتمائه إليهم (مختار، 2001، 78). وهذا الاهمال قد يكون إهمالاً وتقصيراً متعمداً، وقد يكون إهمالاً غير مقصود، وقد يكون كذلك إهمالاً في الحاجات الأساسية، أو قد يكون إهمالاً في أمور أخرى أقل خطورة (الجبرين، 2005، 70).

إنّ الآباء الذين ينبذون أبناءهم من خلال إهمالهم والتهديد بالعقاب والقسوة في المعاملة والسخرية منهم، ينمو أبناؤهم وهم يحملون خبرات تؤدي إلى الكآبة والشك في نوايا الآخرين، ويشعرون بعدم الأمن، وقد تمتد هذه النظرة السلبية إلى العالم من حولهم فينظرون إليه على أنه مكان غير آمن (بركات، 2000، 19)، فاستخدام القسوة والعقاب البدني للطفل يترتب عليه اعتلال في صحته النفسية، والتي قد تؤدي إلى التمرد والعدوانية كوسيلة للتنفيس والتعويض. وقد يشعر الطفل نتيجة ذلك بالذنب والتقليل من شأنه مما يفقده من ثقته بنفسه وتجعله متردداً في أي عمل

يقوم به خوفاً من اللوم والتعنيف (مختار، 2001، 78) كما أنه قد ينعكس على قدرة الطفل على النجاح على تكوين علاقات سوية مع الآخرين حيث إنه يترك آثاره في نمو شخصية الطفل منها في عدة مجالات أهمها: عدم الشعور بالأمن، الشعور بالوحدة، محاولة جذب انتباه الآخرين، السلبية، الشعور العدائي وعدم القدرة على تبادل العواطف (بو قري، 2010، 34).

فشعور الطفل بالرفض من والديه يفقده ثقته بنفسه وبوالديه، فيصبح غاضباً متردداً مشككاً في قدراته مما يعيق تعلمه ونموه بشكل سليم، ويدخله في دوامةٍ من الغضب والاكتئاب، ويزداد الأمر سوءاً إذا تكرر لمرات عديدة. فبدل أن ينال الطفل التشجيع على المبادأة والتعلم فإنه يقابل من والديه بالتشكيك في نفسه وتصرفاته، فيصبح طفلاً منطوياً ومنعزلاً على ذاته لأنه يخاف من الإهانة التي تزعزع كيانه النفسي والاجتماعي (بو طبال ومعوشة، 2013 ،7).

وبالتالي فإن ما يتعرض له الفرد في طفولته من خبرات داخل الأسرة يؤثر تأثيراً هاماً في نموه النفسي وتكوين شخصيته المستقبلية وتشكيل سماته النفسية وتطوير كفاءته الاجتماعية والانفعالية، مما يحدد مدى امتلاكه لإمكانات تحقيق التوافق النفسي والأسري والاجتماعي.

3-2- خبرات المدرسة الابتدائية:

المدرسة الابتدائية تلعب دوراً حاسماً في حياة الطفل وفي تحديد مسار حياته المدرسية. فالسنوات الخمس أو الست الأولى التي يقضيها الطفل في أحضان المدرسة الابتدائية تساعد الطفل في عملية اكتساب الأدوات الأساسية للمعرفة وفي تمثل المعايير السلوكية، وتشربه للقيم الثقافية (وطفة وشهاب، 2003، 149)، وتعد محطة تربوية رئيسية تؤثر إلى جانب الأسرة في شخصية الطفل ونموه، فكما أن هناك إجماعاً شبه عام حول أهمية الأسرة ودورها في تشكيل شخصية الطفل عبر أساليبها التربوية المتنوعة، فهناك إجماع آخر لا يقل عنه شأناً بخصوص أهمية تجارب الطفل المدرسية (أحرشاو، 2010، 11)، وعبر الحياة كلها تظل فترة المدرسة راسخة في الذاكرة كمجمع من الصور والخبرات: طريق المدرسة، بناء المدرسة، ذكريات عن تلاميذ المدرسة والمعلمين الذين كان يخاف الطفل منهم، أو مع الذين شاغب معهم، أو الذين أصبحوا مثلاً أعلى. والنجاح في الحياة المدرسية بمختلف جوانبها يؤثر عموماً في الكفاءة والمظهر الاجتماعي

للطفل، في حين يمكن للخبرات المدرسية السلبية أن تدّمر مشاعر القيمة الذاتية وبالمطلق الدافعية للعمل المنهجي، بصورة وخيمة (كوزن، 2010، 235).

تبدأ مرحلة المدرسة في السنة السادسة من العمر، حيث يكون الطفل قد بلغ مستوىً مناسباً من النمو البدني والنفسي والاجتماعي يؤهله لمغادرة دفء وهدوء البيت إلى الصخب والإثارة في المدرسة (الشيخلي، 2009، 338)، ودخول المدرسة شيء مثير وضاغط، ومحفز للقلق بالنسبة لكثير من الأطفال، فالمدرسة أول مجتمع يواجه الطفل بمفرده بعد خروجه من المنزل، ويختلف عن أسرته التي قضى فيها فترته السابقة (الشربيني وصادق،2000، 115) وبدخوله للمدرسة أصبح يواجه نوعاً منظماً من الحياة الذي ينطلق من الخضوع لبعض مظاهر النظام والقانون والقيام ببعض الأعباء والمهام (الرواجبة، 2000، 194) فكان قبلها يجد نفسه أنه يعامل على أساس أنه طفل صغير، يحاط بأساليب التدليل والتساهل، فإذا به ينتقل إلى مرحلة يستشعر فيها نضجاً وتحملاً للمسؤولية (عبود، 2003، 186)، كما أن تقدير قيمة الطفل في المدرسة تقوم على أساس مختلف عنه في الأسرة، حيث إن أساس قيمة الطفل هو مقدار ما يستطيع تعلّمه أي تحصيله، ومدى مسايرته لأنظمة المدرسة وقواعد السلوك المطلوبة، ومدى إسهامه ومشاركته في الأنشطة المدرسية المختلفة، فقيمة الطفل في المدرسة مستمدة من كفاءته وقدرته وسلوكه، بينما هي في الأسرة معطاة أو ممنوحة من مجرد كونه ابناً أو ابنة في الأسرة (الرشدان، 2005، 311).

إن الاختلاف بين الأسرة والمدرسة في طبيعة العلاقات والتفاعلات، لا يعني فقدان أو انقطاع الصلة بينهما، فالمدرسة تدفع الإمكانات العقلية والمهارات الاجتماعية التي بدأتها الأسرة أو الروضة لتبني عليها ما يتناسب مع طبيعة المجتمع (الشربيني وصادق،2000، 117) فتمثل فترة المرحلة الابتدائية للطفل بذلك خطوة كبيرة نحو العالم الواسع المحيط به، حيث تعتبر بداية انفصال الطفل عن المنزل والأسرة، بشكل منتظم ولفترات طويلة واتساع بيئته الاجتماعية وانضمامه إلى جماعات جديدة وزيادة تنشئته الاجتماعية (عبود، 2003، 186).

ومن أهم الخبرات النفسية والاجتماعية التي تتشكل في المدرسة الابتدائية :

- **<u>الاتجاه نحو المدرسة:</u>** يمكن أن تعد المدرسة مصدر إحباط ومصدر رضا في نفس الوقت، ويجب أن يوائم الطفل بينه وبين المدرسة ومتطلباتها، فإذا كانت تجربته مؤلمة ولم يستطع أن يرضي على الأقل بعض رغباته من خلالها، فإنه سيرفض المدرسة ويعمل كل ما بوسعه من أجل محاربة تأثيرها عليه وينتظر اليوم الذي يصبح فيه بعمر يؤهله لتركها. وفي أثناء ذلك قد يحارب الأساتذة وكذلك التلاميذ الذين يقبلون المدرسة ويصبحون أعداءه الحقيقيين (واطسون وليندجرين، 2004، 570).

فالتلميذ الذي يجد في بيئته المدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن، يكون متوافقاً معها. أما إذا كانت بيئته المدرسية يسودها الإحباط والتهديدات أو النظر إلى التلميذ نظرة دونية فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية نحو مدرسته والدراسة فيها (هندي، 2011، 105). والبيئة المدرسية الصحية التي توفر لتلاميذها المثيرات المطلوبة، والجو الاجتماعي الذي يتصف بالتفاعل الايجابي والود والفهم والقبول، والجو التدريسي الذي يتصف بالتشويق والاستثارة والحوار، والجو الإداري الذي يتصف بالشدة دون عنف واللين دون ضعف، تكون هذه البيئة قادرة على أن تحقق أدوارها في تنمية الأطفال فيها (الريماوي، 2003، 40)، إن تكوين الطفل لاتجاهٍ إيجابي نحو المدرسة يعد عاملاً مهماً يساعده على حسن التكيف مع ظروف الحياة فيها، فيشعر بالكفاءة والسعادة. ويمكن تحقيق ذلك بالوسائل الآتية:

1. أن تكون معاملة المشرفين على تربية الطفل معاملة يسودها الحنان والعطف، فالرهبة والتهديد يؤديان إلى شعور التلميذ بعدم الأمان الداخلي، ذلك أن الحاجة إلى الحنو هي وثيقة الاتصال بالحاجة إلى الانتماء. التلميذ الآمن يشعر بالرضا والهدوء، والطفل غير الآمن يتعذر عليه بسبب هذه المشاعر أن يكوّن عواطفاً إيجابيةً نحو مدرسته.
2. ومن الأمور التي تحول دون تكوين التلميذ لاتجاهاتٍ طيبةٍ نحو مدرسته، كثرة القوانين واللوائح والنظم المدرسية. فيجب على المدرسة أن تُفهم التلاميذ أن هذه القوانين موضوعة لحمايتهم وحماية زملائهم، ولا شك أن هذه بداية لأن يتكون عند التلاميذ مستقبلاً اتجاهاتٍ صحيحةٍ نحو أمتهم وحكومتهم.

3. يمكن أن تتكون الاتجاهات الطيبة نحو المدرسة عن طريق المظهر العام لمباني المدرسة، وتنسيق الملاعب، وتوفير الصفوف الرحبة ذات الإضاءة الجيدة والتهوية الكافية، وقاعات النشاط...الخ.

هذه النواحي تساعد على تنمية المشاعر المحببة لدى التلاميذ نحو مدرستهم ويزداد ميلهم إلى التعليم وإلى إتاحة الفرصة الملائمة للمدرسة للنهوض برسالتها في تحقيق النمو ثم النضج للتلاميذ في الجوانب الصحية والذهنية والاجتماعية والنفسية (فهيم، 2007، 131).

- **النجاح الدراسي**: يبرز دور المدرسة وأهميتها في توفيرها فرصاً للطفل لإشباع الرغبة في النجاح والإنجاز، فخبرات النجاح لدى طفل المدرسة الابتدائية يكون لها أعظم تأثير من حيث اكتسابه اتجاه الإنجاز، والمدرسة بشكل خاص هي المكان الذي يتم فيه للمرة الأولى في حياة الطفل تقويم نجاحه وفشله بشكل منهجي. فاهتمام الوالدين والمعلمين واعترافهم يرتبط الآن بالإنجاز المدرسي، الذي يختبر الطفل من خلاله نفسه على أنه كفء أو غير كفء، متفوق أو أقل من غيره، مجتهد أو غير متحمس، وهي خبرات جديدة تصب في هوية العمل البادئة بالتشكل (كوزن، 2010، 235).

فللتحصيل الدراسي الجيد أثر كبير على شخصية الطفل يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية (الهابط، 2003، 189) فالنجاح في المدرسة يجعل التلميذ يشعر بالراحة والطمأنينة والحماس ويشبع رغبته بالإنجاز والنجاح، الأمر الذي يجعله يشعر بالكفاءة ويعتبر نفسه جديراً بالاحترام، فيثق في نفسه ويقدرها ويكوّن عواطف قوية نحو مدرسته من جهة، ويساعد على بناء شخصية في مستقبل حياته من جهة أخرى (فهيم،2009، 137).

في حين أن الطفل عندما يجد صعوبة في تحقيق النجاح الأكاديمي، ويشعر بالعجز عن تعلم المهارات الهامة بالنسبة للمدرسة، فإنه يعاني –غالباً– من مشكلات انفعالية، وبذلك قد تصبح المدرسة خبرة مؤلمة إلى الحد الذي قد ينعكس على مفهومه عن ذاته بشكل عام. وعندما يتكرر فشل الطفل في هذه المرحلة الدراسية، فإنه قد لا يملك في الواقع إلا أن يشعر بأنه "فاشل". فطفل المدرسة الابتدائية غالباً ما يشعر بالخجل إزاء الفشل، ويكفي أن يمر بخبرات قليلة من الفشل لكي يخلق ذلك لديه مشاعر سلبية قوية يمكن أن تؤدي به إلى تجنب القيام بواجبات

جديدة تفادياً للفشل المحتمل، ويدور بذلك في حلقة مفرغة من شعور بالنقص إلى عزوف عن القيام بنشاط إيجابي جديد إلى زيادة في الشعور بالنقص (اسماعيل، 1996، 289- 291) ويكمن الخطر من المدرسة في نمو مشاعر النقص المتمثلة في عدم الصلاحية لأي شيء، وأن الطفل أقل من الآخرين ولا يمكنه أن ينجز شيئاً، وهو ما يمكن أن يكون لاحقاً سبباً في خلق كل الأشكال الممكنة من النفور من التعلم واضطرابات العمل. وفي ظهور عدد كبير من الأعراض العصابية للفرد عندما يصبح راشداً (مثل رهاب الاحمرار المزمن أو الخوف من الامتحان أو التكلم أمام الجمهور) (كوزن، 2010، 237).

- **العلاقة مع المعلم:** المعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد وتوفير المناخ الدراسي الملائم، وهو المسؤول الأول عن مشاعر التلاميذ نحو المدرسة داخل الصف وخارجه، فهو يتمتع بقوة تؤثر على تلاميذه (الشهري، 2009، 12)، والعلاقة بين المعلم والتلميذ وشكلها لها أثر فعال على تنشئة التلميذ اجتماعياً.

إن هذه العلاقة هي علاقة بين طرفين أحدهما أدنى والآخر أسمى، فالمعلم مكتمل افتراضاً ونموذج يحتذى به، والتلميذ تابع في مرحلة التكوين، والمعلم كممثل للسلطة يوقظ في التلميذ ردود فعل من قبيل مشاعره نحو الأب (الشربيني وصادق،2000 ،123) فالمعلم في السنوات الأولى من الدراسة يعتبر بديلاً مباشراً للأب، ويعتبر من النماذج الإنسانية الهامة التي يقابلها التلاميذ في حياتهم ويتأثرون بها (العبيدي، 2009، 476) ويترك في نفوسهم أثراً بالغ المدى، فهو سلطة قوية الأثر في نفوس التلاميذ وهذه السلطة مستمدة من الأدوار المتعددة التي بوسعه القيام بها فهو أولاً وقبل كل شيء يقوم بدور الأب، ثم هو يقوم بدور المشرف والخبير، والعالم والموجّه.

لكن إذا كان المعلم بالنسبة للتلاميذ سلطة، فلا ينبغي أن تعتمد هذه السلطة على القوة أساساً في ضبط الصغار وتوجيههم، فإن ظهور القسوة على صورة العقاب البدني الشديد لأقل سبب، أو في صورة نقد أو تهكّم أو توبيخ أو إبراز الأخطاء أو إرهاق بالعمل أو شدة في وضع النظام؛ يؤدي إلى كراهية التلميذ للمعلم والعلم، وقد يؤدي إلى فشلهم دراسياً (فهيم، 2007، 136).

إن إساءة معاملة التلميذ علاوة على أنها تعيق عملية النمو الشامل النفسي والصحي والتربوي، فإنها تؤثر سلبياً على إحساسه بالأمن المادي والنفسي، فإحساسه بالتهديد والرعب والخوف يؤدي إلى فقدان ثقته بنفسه، وفقدان إحساسه بالأمان وإحساسه بالإهمال، ويجعله يشعر بالنفور من المدرسة وعدم التمتع بها، وقد يؤدي لامتلاك طاقات عدوانية ضد نفسه، أو ضد المجتمع، وتستمر هذه الآثار مع التلميذ فيصبح شاباً مريضاً غير قادر على العطاء أو الإنتاج، ولديه عدوان على الذات وعلى من حوله (عبد المجيد، 2004، 245). في حين أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ، والقائمة على الرعاية والاهتمام و التي تتميز بالدفء، تساهم في جعل المدرسة مكاناً فعالاً يساهم في نمو الطفل اجتماعياً وأكاديمياً. فالعلاقة الايجابية مع المعلم تشكل للطفل قاعدة أمان وركيزة أساسية تساعده على تخطّي التحديات الأكاديمية وتسهم في نموه الانفعالي والاجتماعي وفي تحقيق الكفاءة الذاتية، وتقدير ذات مرتفع (Hamre & Pianta, 2001)، كما أن لها دوراً هاماً في مساعدة الطفل على تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث إن العلاقة الإيجابية مع المعلم القائمة على الرعاية والدعم، تساهم في زيادة الدافعية والرغبة في التعلم، فالتلاميذ الذين يدركون علاقتهم مع المعلم على أنها إيجابية ودافئة وقريبة، يتكون لديهم دافعية أكبر ويشكلون اتجاهات إيجابية أكبر نحو المدرسة، مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي، ويظهر تأثير العلاقة مع المعلم من خلال تأثير طبيعة هذه العلاقة على تقبل الأقران للطفل، فالتلاميذ في الصف غالباً ما يرفضون التلميذ الذي هو في صراع مع المعلم، والذي تتصف علاقته مع المعلم بالسلبية، مما ينعكس بدوره على تقديره لذاته ويؤثر سلباً على عدة أوجه اجتماعية ككفاءته الاجتماعية وعلاقته بأقرانه (Hughes, Cavell, & Willson, 2001).

3-3- خبرات العلاقة مع الأقران:

تقوم جماعة الأقران بدورٍ هامٍ في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي النمو النفسي والاجتماعي للفرد، وتؤثر في معاييره الاجتماعية وفي قيمه وعاداته واتجاهاته (الفرح، 2007، 47).

تتألف جماعة الرفاق من مجموعة أفراد يتقاربون في العمر وتجمعهم روابط الجيرة في الحي، أو المدينة، أو روابط الزمالة في المؤسسة كالمدرسة وغيرها، وتعتبر هذه العلاقات إحدى البيئات الاجتماعية الهامة والفاعلة التي تسهم في تكوين الفرد (القاسمي، 2010، 141).

ويحرص الفرد في أي مرحلة عمرية يصل إليها على الانتماء إلى جماعة من الأصدقاء يتقاربون معه في العمر من أجل تحقيق قدر من التفاهم المتبادل، وقدر من الإحساس المشترك (الشربيني وصادق، 2000، 129)، فتقبل جماعة الرفاق للطفل له تأثير قوي عليه, فالفرد لديه حاجة ملّحة لتقبل الآخرين له، وهذه الحاجة هي التي تدفعه إلى أن يحاول باستمرار الارتباط بالجماعة ومسايرتها وعمل ما يعتقد أن الجماعة تريد عمله (سليمان،1997، 558)، حيث إن الطفل وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي يغدو أكثر حساسية ووعياً برأي زملائه، فيما إذا كانوا يحبونه أم لا (الشربيني وصادق 2000، 281) فتتطور لديه القدرة على المقارنة الاجتماعية وتقييم قيمته الذاتية، التي ترتبط بقدرته على تقييم مدى تقبله الاجتماعي مع الآخرين (miller, 2003 ,11).

وتعتبر العلاقة الايجابية مع الأقران على درجة كبيرة من الأهمية، فالأصدقاء لا يوفرون لبعضهم فقط الصحبة والترويح عن النفس، ولكنهم يعملون أيضاً على تلبية احتياجاتهم المتبادلة. وتوفر الصداقة أيضاً البيئة المناسبة حيث يجد الطفل الفرصة للتعبير عن نفسه بوضوح، وتتزايد لديه فرص النمو الانفعالي والتطور الأخلاقي (أبوجادو،2007 ،396).

لقد خلص (أبو سريع، 1993) بعد مراجعة عدد من الدراسات والبحوث النفسية إلى أن الصداقة تعكس في مجموعها وظيفتين نفسيتين أساسيتين وهما:

1.خفض مشاعر الوحدة، ودعم المشاعر الإيجابية السارة: حيث تساهم في خفض التوتر ودعم الانفعالات الايجابية من خلال عدة آليات أهمها:

- الإفصاح عن الذات: ما يحدثه من آثار نفسية إيجابية، باعتباره آلية من آليات خفض المشقة ومشاعر الوحدة.
- المساندة الاجتماعية: والتي تساهم في خفض وطأة المشقة، وتقوية إرادة الشخص وقدرته على تحملها.
- المشاركة في الميول والاهتمامات الشخصية: وتؤدي هذه المشاركة إلى إثارة المشاعر الإيجابية السارة متضمنة المرح والتسلية والترفيه.

2.الإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية: إذ تيسر الصداقة اكتساب عدد من المهارات والقدرات والسمات الشخصية المرغوب فيها اجتماعياً. وتُمِدُّ الأطفال بإدراك واقعي لذواتهم بالمقارنة مع الآخرين، وتبصرهم بمعايير السلوك الاجتماعي الملائم في مختلف المواقف. ويتسع تأثير الصداقة لتشمل عدداً آخر من السمات والقدرات، فتشير البحوث إلى وجود علاقة بين الصداقة والسلوك الغيري، وتكشف أيضاً عن تأثير الأصدقاء في تحسين التحصيل الدراسي (أبو سريع، 1993 ،42- 49).

فتأثير الأقران في حياة الطفل يبرز من خلال دورهم في مساعدته في حل مشكلاته الشخصية، فمشاركة الطفل أقرانه في مشكلاته وصراعاته ومشاعره قد يعود بالكثير من الطمأنينة على الطفل، ويتأثر الطفل أيضاً بما يسود بين أقرانه من قيم واتجاهات واهتمامات. وتقبل الطفل من جماعة أقرانه يساهم في شعوره بالرضا عن نفسه، على حين أن الطفل الذي ترفضه الجماعة قد لا يشعر بالرضا (علوان، 2003، 89).

وتتشكل نظرة الأطفال لذاتهم في المرحلة الابتدائية من خلال علاقاتهم الاجتماعية، فالأطفال المنعزلون عن الأقران قد يدركون أنفسهم بطريقة سلبية، الأمر الذي قد يمتد لاحقاً إلى تعميق هذه الصورة السلبية عن تقدير قيمتهم وقدراتهم الذاتية (Flook, Repetti & Ullman, 2005, 320). كما أن العلاقات الايجابية مع الأصدقاء تتنبأ بدرجة أكبر في تقدير الذات، في حين أن العلاقات الضعيفة مع الأقران ترتبط بتقدير ذات منخفض (miller, 2003 ,11) ويشكل رفضُ الطفلِ من قبل أقرانه خبرة نفسية مؤلمة لها انعكاساتها السلبية على صحته النفسية، فافتقاد الطفل للقدر المناسب والملائم من الأصدقاء يرتبط بالعديد من مظاهر اختلال الصحة النفسية والجسمية، حيث يشير أرجايل Argyle ودك Duck إلى أن الأشخاص الذين يفتقدون الأصدقاء يكونون أكثر استهدافاً للإصابة باضطرابات نفسية، منها: الاكتئاب، والقلق، ومشاعر الملل، والسأم، وانخفاض تقدير الذات. كما يعانون من التوتر، والخجل الشديد، والعجز عن التصرف الكفء عندما تضطرهم الظروف إلى التفاعل مع الآخرين. وتبين أن لديهم ضعف في مقاومتهم للأمراض الجسمية، وتأخرهم في الشفاء منها، بل وتزيد بينهم معدلات الوفاة بعد الإصابة بتلك الأمراض بالمقارنة مع المرضى الذين يتمتعون بعلاقات اجتماعية طيبة تمدهم بالمساندة الوجدانية (أبو سريع، 1993، 41)

فالعلاقة الايجابية مع الأقران، ووجود أصدقاء تحمي الطفل من المشكلات السلوكية اللاحقة، في حين أن رفض الأقران يزيد من ظهور السلوك العدواني، ومن استخدام العدوان كوسيلة لحل النزاعات، وللحصول على الأشياء التي يرغب بها (Gifford–Smith & Brownell, 2003, 241).

إنّ الرفض أو القبول من الأقران في مرحلة الطفولة غالباً ما يبقى تأثيره مستمراً إلى المراحل العمرية اللاحقة، وذلك قد يعود إلى أن الأطفال المرفوضين من أقرانهم غالباً ما يكون لديهم نقص في المهارات العاطفية والسلوكية والمعرفية، والتي تؤثر على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتكون فرصهم محدودة في التفاعلات الاجتماعي الايجابية مع الأقران، مما يؤدي إلى حرمانهم من الفرص لتعلم الأنماط السوية للتفاعل والإدراك الاجتماعي (Flook,et al., 2005, 318).

حيث أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة كيلي وآخرين (Keily et al., 2000) ودراسة بجويل وآخرين (Bagwell, et.al., 1998) أن المراهقين الذي يُرفَضون من قبل أقرانهم في الطفولة، والذين عانوا من مشكلات مع أقرانهم يشعرون بدرجة عالية من العزلة والانسحاب الاجتماعي، والاكتئاب، وأن الرفض المبكر من الأقران يزيد من العدوان والجنوح والتمرد لدى المراهقين (Shin et al., 2015, 5).

وبالتالي فإن خبرات الفرد التي تتكون من خلال علاقة الطفل مع أقرانه، وتفاعله مع أصدقائه، تؤثر على نموه في مختلف جوانب حياته في (الأسرة، المدرسة، المجتمع)، إضافةً إلى وجود صلة وثيقة بين التفاعل مع الأصدقاء، وبين التوافق النفسي والاجتماعي في كل مراحل الحياة عموماً، وفي مرحلتي الطفولة والمراهقة خاصة.

4- آثار الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة على الفرد:

تتضمن مرحلة الطفولة خبرات نفسية واجتماعية متنوعة، تؤثر على المرحلة ذاتها وتلقي بظلالها وتحدد طابع الشخصية وسماتها الإيجابية والسلبية في المستقبل (جودة، 2010، 15). فالخبرات التي يتلقاها الطفل من أسرته ومدرسته ورفاقه في مرحلة الطفولة، تشكل الدعامات والقواعد الأساسية التي يُبنى عليها التنظيم العام لشخصية الإنسان الراشد، فتشير جودنف

Goodenough إلى أن السنوات قبل المدرسة، وسنوات المدرسة الابتدائية، تمثل الفترة التي يتم فيها النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي بأسرع ما يمكن، والعادات التي تتكون أثناء هذه الفترة يصعب تغييرها في فترات النمو التالية، كما أنه يصعب إنماؤها فيما بعد. (الزعبي، 2005 ، 8-11). ففي مرحلة الطفولة توضع الجذور أو البذور الأولى للشخصية، بحكم ما يتمتع به الطفل من المرونة والقابلية للصقل والتشكيل والتنمية. فالطفل يكون في طور الإعداد، ويكون مستعداً لقبول ما يقع عليه من المؤثرات إضافة إلى قلة خبراته. (العيسوي، 1997، 69) .

والعلاقات الاجتماعية كخبرات يتعرض لها الفرد في طفولته تعد بالغة الأهمية، ولها آثارٌ قوية على شخصيته وتكوينه النفسي والاجتماعي ونمو الهوية لديه، باعتبارها تشكل تاريخاً خصباً من التجربة الإنسانية العاطفية التفاعلية والمعرفية لدى الطفل. ويحدد ما ستكون عليه شخصيته الفريدة، وماذا سيكون مصيره على صعيد النماء أو التعثر، الصحة أو الاضطراب. ومن خلال هذه العلاقات الأولية يتكون لدى الفرد بنيانه النفسي، ويتشكل أسلوب الوجود الخاص به، واللذان يميلان إلى الاستقرار وإلى إعادة إنتاج ذاتهما في مواقف الحياة اللاحقة (حجازي، 2004، 213)

ويظهر تأثير الخبرات النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة على المراحل اللاحقة في عدة مجالات أهمها:

- **سمات الشخصية:** فسمات شخصية الفرد في المراهقة والرشد تعكس خبرات طفولته إذ إنّ نمط شخصية الفرد يتحدد نتيجةً لنوع الخبرات التي يتعرض لها (العرفي، 2004، 3).

حيث يرى بروفي Brophy (1977) أنَّ السمات التي اكتُسبت في الطفولة المبكرة تميل إلى أن تكون أكثر ثباتاً ووضوحاً مع التقدم في العمر، ومن أمثلة هذه السمات: الانطواء والانبساط، وإن حدثت تغييرات فيما بعد، إلّا أنّ عدداً قليلاً من الأفراد يبتعد عن الأصول التي غرست في تلك الفترة المبكرة، خاصةً إذا ما أخذت هذه الأصول التزاماً ثابتاً (جوانة، 1992، 3).

وقد أكد مرسي (1988) على أنَّ ما يدركه المراهق من معاملة والديه في سنوات الطفولة يؤثر على سمات شخصيته، فالمراهقين الذين قد حظوا بتقبل الوالدين وتشجيعهم في طفولتهم كانوا أكثر ثقة بالنفس من أولئك الذين يعاملون معاملة غير سوية تتسم بالإهمال والنبذ والقسوة مما ساعد بالتالي على نمو سمات القلق والاتكالية والشعور بالذنب. (طالحي، 2013، 35).

- **صحة الفرد النفسية:** فقد وجدت عدد من الدراسات (كدراسة Rutter, et al. 2006 روتر وآخرون، ودراسة سكيلينغ وجور Schilling & Gore, 2007) أن لخبرات الطفولة تأثيراً باقياً على صحة الفرد النفسية إما للأسوأ أو للأفضل، وأن الخبرات الأسرية الإيجابية تساعد الأطفال على النمو بصحة نفسية جيدة، بينما الخبرات السلبية يكون لها تأثير سلبي على صحة الأطفال النفسية وعلى نموهم اللاحق (Robertson, Smart, & Bromfield, 2010).

فأعراض الانسحاب والخجل وأحلام اليقظة، والعزلة الاجتماعية، والاغتراب، والفصام، والمشكلات السلوكية الحادة، أو اضطرابات الشخصية، نادراً ما تظهر فجأة في المراهقة أو الرشد، وإنما تكون أصولها في مظاهر سوء التوافق في سنوات الطفولة المبكرة (قناوي وعبد المعطي، 2001، 53).

حيث أنَّ المعاملة السيئة في مرحلة الطفولة تشعر الفرد بفقدان الأمن، وتضع في نفسه بذور التناقض الوجداني، وتنمي فيه مشاعر النقص والعجز عن مواجهة مصاعب الحياة وتعوده كبت انفعالاته وتوجيه اللوم إلى نفسه، وعندما يكبر توقظ صراعات الحياة الجديدة الصراعات القديمة لديه فتظهر العصابية والاكتئاب (زرماني، 2012، 6).

ويرى بيك Beck أن الرفض والإهمال يؤديان إلى تكوين صيغة سلبية للذات تجعل الطفل يركز على جوانب الفشل، هذه النظرة تمتد إلى العالم من حوله فيشعر بأنه غير آمن، فيبالغ من شأن ما يواجهه من أحداث ويقلّل من شأن قدرته على مواجهتها مما يزيد من شعوره بالعجز وعدم القيمة، فيصاب بالاكتئاب (بركات،2000، 3). ويؤكد (Allen, 2008) أن سوء المعاملة النفسية الذي يتعرض له الفرد في الطفولة يؤثر على توافقه في مرحلة الرشد المبكر فيؤدي إلى القلق، الاكتئاب، الشكاوى الجسدية، واضطراب الشخصية الحدية (BPD).

وكما أن لإدراك الخبرات المؤلمة المبكرة (خبرات الحرمان، خبرات سوء العلاقة بين الأبناء والوالدين، خبرات سوء العلاقة بين الوالدين) دورٌ في ظهور القلق في مرحلة المراهقة (العرفي 2004) والتعرض لخبرات الإساءة الجسمية من قبل الأب والأم مرتبط بعدد من الاضطرابات النفسية التالية (اضطراب التأقلم، اضطراب السلوك) ويمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال الإساءة النفسية من قبل الأب (مخيمر والظفيري، 2003).

وتزيد خبرات الطفولة السلبية سواءً خارج أو داخل الأسرة، من خطر إصابة المراهق بالاضطرابات السيكوسوماتية (Masuda, 2007).

في حين أن الخبرات الإيجابية في الطفولة تساهم بدور فعال في الشفاء من الاضطرابات الشخصية الفصامية وكلما كانت الخبرات الإيجابية أكبر، كلما كان احتمال الشفاء والتعافي من الاضطرابات الشخصية أفضل (Skodol et al., 2007).

وقد توصّل كل من هايجنز وماكيب (Higgins & McCabe, 2000) وماتسورا (Matsuura, 2009) إلى أن التعرض لخبرات سوء المعاملة في الطفولة مرتبط مع انتقاص قيمة الفرد لذاته في مرحلة الرشد.

- **الانحراف السلوكي:** تؤثر خبرات الطفولة السلبية على ظهور الانحراف السلوكي لدى الفرد، وتشكيل سلوك سلبي ومضاد للمجتمع. حيث توصلت دراسة (الشيخ حمود، 2010) إلى أنّ الجانحين تعرضوا للعقاب من قبل الوالدين في طفولتهم مقارنة بالأسوياء.

ويفسّر فرويد موقف الشخصيات المعادية للمجتمع أنها بمثابة مخلفّات في الذاكرة لخبرات انفعالية، وأن الشحنات الانفعالية الناتجة عن تلك الخبرات لم يتح لها في سنواتهم الماضية التفريغ المناسب، وإنما حيل بينها وبين الإفصاح، وظلّت منعزلة عن باقي الحياة النفسية لا تجد سبيلاً للتنفيس والإفصاح عن نفسها، إلا بعد التراكم وزيادة المواقف المؤلمة فتفجرت في اللحظة المناسبة دون أن يدرك الفرد العلاقة بين المواقف الراهنة وخبراته السابقة (أحمد، 2003، 257). فتعرض الفرد في طفولته لخبرات مؤلمة ينمي لديه الاستعداد للجنوح في مراحل حياته اللاحقة حيث توصل (مرسي، 1986) إلى أن الجانحين كانوا قد خبروا في طفولتهم خبرات مؤلمة داخل الأسرة (الحرمان، سوء العلاقة بين الوالدين، سوء العلاقة مع الوالدين)، وفي المدرسة الابتدائية (الفشل الدراسي وسوء العلاقة مع المعلم).

كما توجد علاقة بين أحداث الطفولة السلبية وتعاطي المخدرات في مرحلة الرشد (Zlotnick, et.al. 2004) في حين أن خبرات الطفولة الايجابية كانت تقلل من احتمال استعمال المواد المخدرة في مرحلة المراهقة (Kosterman et al., 2011).

و ترتبط الخبرات المتمثلة بنوعية المعاملة الوالدية في الطفولة، بارتباط المراهق بمدرسته وبهربه من المنزل. ويساهم الإهمال الذي يتعرض له الفرد في طفولته بنشوء سلوك التخريب لديه في مرحلة المراهقة (Tyler et. al., 2008).

ويشير سبينتا و ريجلير Spinetta & Rigler إلى أن الآباء الذين يمارسون العنف مع أبنائهم قد مروا بخبرات حرمان وقسوة وسوء معاملة في طفولتهم (اليوسف وآخرون، 2005، 46).

وهناك عدة أبحاث توحي نتائجها بأن الآباء المضطهِدين لأطفالهم كانوا هم أنفسهم في طفولتهم ضحايا أسرهم أو شهود للعنف الأسري ومنهم (بيرجمان وبريسمار Bergman & Brismar, 1992 ، ملنير وآخرون Milner et al., 1991) إذ أن هناك بعض الآباء يميلون إلى إعادة إنتاج النموذج الأبوي في حياتهم العائلية السابقة، فالأب الذي خبر قسوةً وعنفاً في طفولته يحاول قصداً أو لاشعورياً تجسيده مع أطفاله، فيطبع تصرفاته العنف بمختلف أشكاله" (بو طبال ومعوشة، 2013، 11).

ويشير مونتشر Moncher إلى أن الأمهات اللواتي لم يعشن علاقة آمنة في الطفولة مع من قام برعايتهن، هنَّ أكثر إساءة في التعامل مع أطفالهن، كما أن الآباء الذين تعرضوا للعنف في الطفولة يرون سلوك أطفالهم أكثر سلبية من تقديرات المراقبين لسلوك الطفل، وبالتالي فقد كان سلوكهم مع أطفالهم يتميز بالانسحابية السلبية وانخفاض الدفء (العشا، 2010، 719).

- **التحصيل الأكاديمي:** تأثير خبرات الطفولة ينعكس على تحصيل الفرد الأكاديمي في مرحلة المراهقة، فتعرض المراهق لخبرات طفولة سلبية متمثلة بسوء العلاقة مع الوالدين، يزيد من احتمال حصوله على تحصيل منخفض، إضافةً إلى زيادة تعرضه لمشاكل في إنجاز الواجبات المدرسية (Sladea & Wissowb, 2007) كما أن خبرات الطفولة السلبية سواء خارج الأسرة أم داخلها تؤثر سلباً على قدرة المراهق على التوافق المدرسي وتزيد من ظهور السلوك غير السوي لديه في المدرسة (Masuda, 2007) في حين أن خبرات الطفولة الإيجابية من خلال الدعم الوالدي في حل المشكلات في سنوات ما قبل المدرسة كانت تتنبأ بالتوافق المدرسي في مرحلة المراهقة (Carlson et al., 1999).
- **صحة الفرد الجسدية:** تأثير خبرات الطفولة قد يمتد ليؤثر على صحة الفرد الجسدية حيث وجد (الشاوي ولفتة، 2016) أن المستوى العالي من التماسك الأسري في الطفولة، كان يساهم في الحد من مخاطر المرض الجسدي المزمن إلى النصف في مرحلة الرشد، وأن التعرض لمستوى

عالٍ من العنف المنزلي والإساءة في مرحلة الطفولة، يزيد من مخاطر الإصابة بالأمراض المزمنة بنحو الضعف، مقارنة مع الذين لديهم مستويات منخفضة من التعرض للعنف في مرحلة الطفولة.

ويؤكد فيليتي وآخرون (Felitti et al., 1998)على أن سوء المعاملة وسوء الأداء الوظيفي للأسرة في مرحلة الطفولة يزيد من عوامل استخدام السلوكيات الضارة بالصحة والتي قد تؤدي إلى الوفاة المبكرة وتؤثر على الصحة الجسدية لدى الراشدين. فالأفراد الذين اختبروا في طفولتهم خبرات سيئة (سوء المعاملة، التجاهل، سوء الأداء الوظيفي للأسرة) كانت لديهم سلوكيات ضارة بالصحة حيث كان يزداد لديهم استعمال (الكحول، مخدرات، التدخين، ..) مقارنة مع الذين لم يتعرضوا لمثل تلك الخبرات، وكانت صحتهم الجسدية أسوأ مقارنة بالذين لم يختبروا خبرات سيئة حيث كانت تزيد لديهم أمراض القلب، والسرطان، وأمراض الرئة المزمنة، وزيادة في احتمال كسور العظم، وأمراض الكبد).

وبالتالي فإن خبرات الفرد في سنوات حياته الأولى، لها أهمية كبيرة في تشكيل أساس تكوين شخصيته، فالخبرات التي يمر بها الفرد من خلال العلاقات الأسرية والاجتماعية تترك أثراً واضحاً على شخصيته في المستقبل، وصحته النفسية ونموه السوي.

ثانياً: تشكل هوية الأنا

1- مفهوم هوية الأنا.
2- عملية تشكل هوية الأنا.
3- مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند إريكسون.
4- العوامل المؤثرة في تشكل هوية الأنا

ثالثاً: الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا في المراهقة.

ثانياً: تشكل هوية الأنا

ويتناول هذا القسم من الإطار النظري مفهوم هوية الأنا، وعملية تشكلها، وشرحاً مفصلاً لمراحل النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية إريكسون، إضافة إلى علاقة الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا في المراهقة.

1- مفهوم هوية الأنا:

من خلال الرجوع إلى المصدر (هو) فإن كلمة (هوية) تشير بالتحديد إلى الشخص المساوي لذاته، من حيث المواصفات الخاصة به والتي تميزه عن غيره، وغالباً ما يستعمل الناس (تذكرة الهوية) التي تحتوي على بعض الخصائص الفردية العامة (الاسم، الكنية، محل وتاريخ الولادة...)، أما من الناحية السيكولوجية فإن مفهوم الهوية يعني الإجابة على السؤال الملّح: من أنا؟ ومن سأكون؟ (علي، 2007،35) ويعني مصطلح هوية الأنا Ego Identity "إحساسي بأني أنا هو أنا في سائر حالاتي وعلى مر الأيام" (جبر، 2015، 475).

يرجع الفضل إلى إريكسون في شيوع مفهوم الهوية، فقد تناوله في عرضه لنظريته عن نمو الأنا، وأرجع نمو الأنا إلى نمو الهوية. وتعّبر نظرية إريكسون عن رؤية جديدة خرجت بالتحليل النفسي من الدائرة الضيقة للفرضية الفرويدية، فأكد أن وظيفة الأنا ليست التوسط بين نزوات الهو Id ومتطلبات الأنا الأعلى Super ego بل إنها قوة إيجابية في التطور (أبو غزالة، 2007، 87) وأن الوظيفة الأساسية للأنا السويّة هي احتفاظها بالشعور بالهوية أو هوية الأنا. ويعرّف إريكسون مصطلح هوية الأنا بأنه يشير إلى "حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد والوحدة والتآلف الداخلي، والتماثل والاستمرارية المتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله " (المجنوني، 2001، 5).

ويعرّف **مارشيا** Marcia (1980) الهوية بأنها: تنظيم داخلي ذاتي ديناميكي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الشخصي. كلما كانت هذه البنية متطورة بشكل أفضل، بدا أن الأفراد واعون أكثر لتميزهم وتشابههم مع الآخرين، ولقوتهم وضعفهم في اتخاذ طريقهم في العالم (Marcia, 1980, 109).

ويعرّف **ووترمان** Waterman 1984 الهوية بأنها: امتلاك تعريف محدد واضح للذات، يتألف من أهداف وقيم ومعتقدات يلتزم بها الفرد بشكل واضح متماسك، لأنه يرى في هذه الأهداف والقيم والمعتقدات المختارة بأنها تستحق أن تكون اتجاهاً وهدفاً ومعنىً لحياته (waterman,1988,187).

ويعرّف الدسوقي (1988) هوية الأنا بأنها "الإحساس الذي يهيئ القدرة على تجربة المرء بوصفه شيئاً له استمرارية وكونه هو الشيء نفسه (sameness) ثم التصرف تبعاً لذلك" (جبر، 2015، 475).

ويعرّفها محمد (1995) بأنها: "إحساس الفرد بذاته وتمايزه، والقدرة على اتخاذ القرار ووضوح التصورات والثبات في الالتزام القيمي وتحديد أهداف في الحياة (مكطوف وسعيد، 2007، 208).

ويتضح من التعاريف السابقة أنها ركزت على أن هوية الأنا هي امتلاك تعريف محدد واضح للذات، يتألف من قيم ومعتقدات توجه سلوكه، ويطورها لنفسه في إطار النسق الاجتماعي الذي يعيش داخله ويتفاعل معه، والتي تميزه عن غيره ويلتزم بها، وتتضمن وعي الفرد بذاته وإحساسه بالتفرد، والتماثل والتكامل والاستمرارية عبر الزمن لخبراته الماضية التي مر بها والحاضر الذي يعيشه وبين ما يتوقع أن يحدث في المستقبل فيشعر بأنه هو نفسه في سائر حالاته وعلى مر الأيام، ويتمسك بالمثاليات والقيم السائدة في ثقافته.

2- عملية تشكل هوية الأنا:

يعتبر إريكسون تشكل الهوية إنجازاً رئيساً للشخصية في مرحلة المراهقة كخطوة أساسية ليصبح الراشد منتجاً وسعيداً فيما بعد، فيرى أن المهمة الرئيسة لهذه المرحلة هي مواجهة أزمة الهوية مقابل اضطراب الهوية Identity versus Identity Confusion أو اضطراب الدور Role Confusion ليصبح المراهق راشداً لديه حس متكامل بالذات، ودور قّيم في المجتمع (شريم، 2009، 47).

ويرى إريكسون أن البحث عن إحساس واضح بهوية الأنا يتميز ببعض الخصائص:

- تستند عملية البحث عن الهوية كعملية نمائية مستمرة إلى إدراك الفرد للتماثل الداخلي والاستمرارية لخبراته الماضية وأدواره المستقبلية. فيحدد الفرد ذاته على أساس من استمرار الماضي المرتبط مع المستقبل.

- تلعب الدوافع الشعورية واللاشعورية دوراً رئيساً في البحث عن الهوية الذي يستند إلى الإحساس بالتماثل الداخلي والاستمرارية للخصائص الشخصية الخاصة بالفرد.
- تمثل الهوية مفهوماً اجتماعياً لذلك لابد أن يكون الفرد على يقين من أن صورة الذات التي شكلها على أساس من التماثل والاستمرارية مدركة من قبل الآخرين ومتلائمة مع مدركاتهم.
- يتطلب تطور الإحساس بالهوية بعض المتطلبات الاجتماعية والعقلية والبدنية، ويجب ألا يكون هناك تأخير أو إعاقة مفرطة في تحقيق هذه المتطلبات، لأن المراحل المستقبلية من النمو تعتمد على تلبية هذه المتطلبات. وربما تلعب العوامل النفسية دوراً في إطالة الأزمة، وكذلك فإن العوامل الاجتماعية والتغيرات التاريخية ربما تؤخر التزامات وتعهدات الراشد (بله، 2007 ،71).

إن الفهم النظري لإريكسون بما يتعلق بأساسيات تشكل الهوية يستند بشكل محدد على مفهومه النفسي الاجتماعي حول نمو الشخصية، فهو ينظر للهوية من خلال منظور يستمر عبر مراحل الحياة، والتي فيها يحدث تأثير متبادل بين الأفراد والمجتمع (Chavezm, 2010, 21).

فالنمو الإنساني عنده يمر عبر مراحل متسلسلة ولكل مرحلة أهدافها واهتماماتها ومهامها ومخاطرها، تتضمن كل مرحلة صراعاً بين بدائل إيجابية وأخرى سلبية غير صحيحة (نجيب، 2009، 9)، وقد أكد أن جميع هذه المراحل المتراكمة تساهم في تطوير الإحساس بالهوية وتحديد شكلها (خالد، 2007، 337).

ويؤمن إريكسون أن المحور الأساسي للحياة يتمثل في البحث عن "الهوية" وهي تعني فهم وقبول النفس والمجتمع. فمن خلال الحياة يسأل الفرد "من أنا؟" ويقوم بالإجابة بصورة مختلفة في كل مرحلة. فإذا استمر النمو بصورة طبيعية ينتقل فهم الهوية إلى مستوى أعلى عند نهاية كل مرحلة (ميللر، 2005، 148). فتشكّل الهوية عند إريكسون يبدأ مع بدايات نمو الأنا منذ بداية ميلاد الفرد حيث تتأثر بكل من التفاعل بين سلوكيات الفرد وشخصيته والتركيب البيولوجي وبما يساعد على نموه الجسمي والسيكولوجي، من الغذاء والمعاملة والجو الذي يعيش فيه (الزهراني، 2005، 39-40) وبذور الهوية تزرع عندما يميز الطفل نفسه ككائن منفرد(مميز unique) منفصل عن والديه. ويأخذ المواصفات والصفات المعجب فيها من الوالدين والأشخاص المهمين بالنسبة له، وسمّى هذه العملية بالتوحد identification . وهي عملية تسمح للطفل بأن يبني مجموعة من التوقعات حول الأمور التي يتمنى أن يكون عليها أو يفعلها، إلّا أنه

يفقد في النهاية الاهتمام بأن يقوم بمجرد تبني أدوار ومميزات شخصية الوالدين والأشخاص المهمين، وفي هذه المرحلة تبدأ عملية تشكل الهوية الفعلية عند الشعور بعدم الرضا من أخذ صفات من الآخرين، وعندما يصبح أخذ صفات الآخرين لم يعد يؤمّن له الرضا، فيشعر برغبة لتشكيل عالمه بطريقة خاصة به ومميزة (sokol, 2009, 3).

فتبدأ عملية التشكل الفعلية للهوية خلال مرحلة المراهقة بظهور الأزمة Crisis المتمثلة في درجة القلق والاضطراب المختلط المرتبط بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة من خلال اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي (الغامدي، 2005، 8).

حيث إن هويات الأطفال تمثل عادة تقمص هويات الوالدين والآخرين المهمين في حياتهم. أما المراهقون، فإنهم يعكسون في هوياتهم وعياً بالصفات التي لديهم، وتلك التي يفتقرون إليها (شريم، 2009، 185).

وحسب إريكسون فإن تشكل الهوية هو الوظيفة النفسية الاجتماعية الأساسية في المراهقة. ويمكن العثور على السبب من خلال طبيعة الهوية والتي تحتاج إلى نمو بيولوجي، ونفسي، واجتماعي، فيرى أن هذه الجوانب الثلاثة جوانب واسعة ومتقاطعة تساهم في تشكل الإحساس بالهوية عند الفرد. وفي مرحلة المراهقة هناك تغيرات في كل هذه الجوانب الثلاث: التغيرات الجسدية مرتبطة بالبلوغ، التغيرات الاجتماعية من حيث زيادة الاستقلالية والمسؤولية، وظهور قدرات معرفية جديدة. وهذه التغيرات تجعل تشكل الهوية يحدث بشكل أساسي في هذه الفترة (Wängqvist,2013,12). ففي مرحلة المراهقة يصل النمو الجسمي والمعرفي والنفسي والاجتماعي إلى المرحلة التي تمكن الفرد من تصنيف وتركيب خصائص هويته التي كانت في مرحلة الطفولة تمهيداً للوصول إلى النضج في مرحلة الرشد (أبو جادو، 2007، 447) حيث إن بداية البلوغ أثناء المراهقة يقود إلى مهارات معرفية، وقدرات جسدية جديدة، إضافة إلى زيادة الاستقلالية التي تقود إلى زيادة التفاعل مع الحي والمجتمع والمدرسة مما يسمح للفرد حسب إريكسون بأن يكتشف مهناً، وايديولوجياتٍ، وعلاقاتٍ جديدة (sokol,2009, 4).

وتنتهي الأزمة، ويتم تحقيق الهوية في الظروف الحسنة، بتحقيق المراهق للإحساس القوي بالذات، ممثّلاً في إحساسه بتفرده ووحدته الكلية، وتماثل استمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله، وقدرته على حل الصراع

والتوفيق بين الحاجات الشخصية الملحة، والمتطلبات الاجتماعية بدرجة تؤكد إحساسه بواجبه نحو ذاته ومجتمعه. وينعكس ذلك سلوكياً في قدرته على اختيار قيمه ومبادئه وأدواره الاجتماعية والتزامه بها والتزامه بالمثل الاجتماعية بدلاً من مواجهتها (الغامدي، 2005، 8) ويعمل المراهقون على حل ثلاث قضايا رئيسة هي: اختيار المهنة، وتبنّي قيماً يؤمنون بها ويعيشون وفقاً لها، وتطوير هوية جنسية مرضية (شريم، 2009، 188).

ورغم أن إريكسون له كتاباته الموسعة والمعمقة في عملية تشكل هوية المراهقة، إلّا أنّه لم يقدم شرحاً مفصلاً لتطور الهوية في مرحلة الرشد، حيث رأى أن نمو الهوية لا يتوقف عند تشكلها، بل رآها كعملية مستمرة تستولي على اهتمامه خلال سنوات الرشد الطويلة، وبهذا فإن نمو الهوية في المراهقة هو فترة (تأسيسية) وفي مرحلة الرشد تصبح تطورية (sokol, 2009, 5). وبعد أن تتشكل الهوية فإنها تخضع لعمليات الصقل في الرشد، عندها يقوم الأفراد بإعادة تقييم المسؤوليات والخيارات السابقة (شريم، 2009، 188). فقضايا تحديد الهوية في المراهقة تحافظ على المرونة للتغير عبر الرشد بسبب الخبرات الجديدة في الحياة فالمجالات التي تحدد الهوية من اختيارات مهنية وسياسية ودينية وتفاعلية وجنسية تبقى قضية أساسية أثناء مرحلة الرشد المبكر. وأثناء الانتقال من الرشد المبكر إلى الرشد الأوسط فإن كلاً من الرجال والنساء قد يغير قيمه وأهدافه وما يرونه مهماً في الحياة والأهداف التي يسعون إليها. والتغيرات في ظروف الحياة يمكن أن تسبب إعادة النظر في قضايا الهوية. (كتغييرات المهنة، تغيير مكان السكن، العودة للدراسة، الطلاق، الزواج مرة ثانية، موت شخص قريب له، التبني) كلها أمور ممكنة الحدوث في الرشد، وبالتالي فإن تطور الهوية يبقى قضية مهمة في الرشد المتأخر مثلما هو في مراحل الحياة المبكرة (sokol, 2009, 5-6).

وبالتالي فالهوية لدى إريكسون لا تبدأ ولا تنتهي في المراهقة بل تبدأ مع تمييز الذات في مرحلة الرضاعة وتصل إلى مرحلتها الأخيرة في الأعمار الكبيرة (Marcia,1980,110).

وقد لقيت هوية الأنا اهتمام العديد من الباحثين، الذين اهتموا بدراسة عملية تشكل هوية الأنا وقد اتبعت تلك الدراسات ثلاثة اتجاهات رئيسة هي:

- **الاتجاه الأول:** ركّز على مبدأ أنّ دراسة الهوية تتم من خلال دراسة مراحل إريكسون الثمانية المتصفة بالتلاحق المتعاقب. وأبرز أصحاب هذا الاتجاه:

Rasmussen (1964) راسموسن، Boyed and Koskela (1970) بويد وكوسكيلا،

Constantinople (1967, 1969) كونستانتينوبل،Hamachek (1988, 1989) هاماشيك،

Rosenthal, Gurney and Moore (1981) روسنثال، جورني ومور.

وقد قاموا بتصميم مقاييس تقرير ذاتية لدراسة الهوية بارتباطها بالمراحل النفسية الاجتماعية الأخرى في نموذج إريكسون. ويدافع أصحاب هذا الاتجاه بأن التركيز فقط على مرحلة نمائية واحدة لدراسة الهوية لا يعطي نموذج إريكسون حقه والذي أكد أنّ الصراعات غير المحلولة في المراحل المبكرة من النمو سوف تؤثر على تشكل الهوية في المراهقة وباقي وظائف الحياة اللاحقة.

- **الاتجاه الثاني:** ركّز أصحاب هذا الاتجاه على المرحلة الخامسة فقط من مراحل إريكسون (الهوية مقابل تشتت الدور) والمقاييس التي صممها أصحاب هذا الاتجاه حددت مفهوم الهوية بطريقة ثنائية القطب، ووفقاً لهذا المنهج فإنّ الهوية تعرّف بأنها عبارة عن حل يقع في مكان ما لطرفين متناقضين هما: تحقيق الهوية واضطراب الدور. ومن أبرز أصحاب هذا الاتجاه:

Simmons (1970) سيمونس، Tan, Kendis, Fine, and Porac (1977) تان، كنديس، فاين وبوراك.

- **الاتجاه الثالث** : اهتم أصحاب هذا الاتجاه بأبعاد مختلفة للهوية التي وصفها إريكسون في كتاباته النظرية، وأبرز أصحاب هذا الاتجاه: Hauser (1972) هاوسر، Blasi (1988) بلاسي، Marcia

(1966,1980) مارشيا، Blasi and Milton(1991)بلاسي وميلتون، Cote (1986) كوتيه،

بار–جوزيف وتزوريل Bar–Joseph and Tzuriel (1990) .

ولعل الأكثر شعبية كان جيمس مارشيا، حيث قام بمعالجة الجوانب النفسية والاجتماعية للهوية عن طريق فحص الالتزام واستكشاف المتغيرات. وبهذه الطريقة قام بزيادة الدخول في التفاصيل على مفهوم إريكسون ثنائي الجانب عن طريق التعرف على أربع رتب هوية مختلفة لحل المشاكل المتعلقة بالهوية. وشكلت رتب الهوية الأساس لعدد من الأبحاث تناولت موضوع الهوية (Kroger, 2013, 4).

حيث أن مارشيا ينظر إلى عملية تشكل الهوية وفقاً لبعديّ: الاكتشاف والالتزام. ويشير الاكتشاف إلى الدرجة التي يفحص فيها الفرد بشكل فعّال القيمَ، والمعتقدات، والأهداف ويختبر عدة أدوار، وخططاً وإيديولوجيات اجتماعية مختلفة. أما الالتزام فهو يشير إلى تأسيس الإخلاص (تكريس نفسه) لمجموعة من القناعات، والأهداف والقيم(Chavezm, 2010, 21).

وتشمل هوية الأنا من وجهة نظره مجالين هما:

1.هوية الأنا الأيديولوجية: وترتبط بخيارات الفرد الأيديولوجية في عدد من المجالات الحيوية المرتبطة بحياته وتشتمل على أربعة مجالات فرعية هي هوية الأنا الدينية، والسياسية، والمهنية، وأسلوب الحياة.
2.هوية الأنا الاجتماعية: وترتبط بخيارات الفرد في مجال الأنشطة والعلاقات الاجتماعية، وتشتمل على أربعة مجالات فرعية: هي الصداقة، والدور الجنسي، وأسلوب الاستمتاع بالوقت، والعلاقة بالجنس الآخر (الغامدي، 2001، 6).

ويحدد مارشيا أربع رتب أساسية للهوية في كل من المجالين السابقين تبعاً لظهور أو غياب أزمة هوية الأنا من جانب، ومدى الالتزام بما يتم اختياره منها من جانب آخر؛ وهي:

1.**تحقيق الهوية Identity Achievement**: وتعبر عن تكامل تطور ونمو الشخصية، وتعني مرور الفرد بفترة استكشاف البدائل وأنه استطاع أن يحقق نوعاً من الالتزام المحدد (Basak & Ghosh, 2008, 337) فالمراهقين في هذه الرتبة قد مرّوا بأزمة الهوية وانتهوا إلى تكوين هوية واضحة محددة، أي أنهم خبروا تعليقاً نفسياً اجتماعياً وأجروا استكشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والالتزام بأيديولوجية ثابتة. (عبد الرحمن، 1998، 289).

2.**تعليق الهوية Identity Moratorium:** الأفراد في هذه الرتبة يختبرون الأزمة ولكن لم يكوّنوا هوية بعد، أي أنهم خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم وبوجود أزمة الهوية، وسعوا بنشاط لاكتشافها، ولكن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي لمعتقداتهم. (عبد الرحمن، 1998، 289)

3.**انغلاق الهوية Identity Foreclosed:** الأفراد في هذه الرتبة أوجدوا هويتهم من خلال تبني قيم ومعايير الوالدين (أو غيرهم) بدون فحص الطبيعة ونوعية وملائمة هذه الالتزامات (Basak & Ghosh, 2008, 337) فلم يمروا بأزمة، ولكنهم تبنوّا معتقدات مكتسبة من الآخرين، وقبلوا هذه المعتقدات دون فحص و تبصر أو انتقاد لها (عبد الرحمن، 1998، 289).

4.**تشتت الهوية Identity Diffusion:** الأفراد في هذه الرتبة لم يكتشفوا ولم يشعروا بالالتزام ليجدوا هوية لهم (Basak & Ghosh, 2008, 337) فلم يمروا بأزمة ولم يكوّنوا هوية بعد، ولا يدركون الحاجة إلى أن يكتشفوا خيارات أو بدائل بين المتناقضات، وربما يفشلون في الالتزام بأيديولوجية ثابتة (عبد الرحمن، 1998، 289).

في حين أن **جروتيفانت (1987) Grotevant** قد وضع إطاراً نظرياً لفهم تشكل الهُوية يركز فيه بشكل خاص على عملية استكشاف الهوية (الصبحي، 2012، 36) فاقترح نموذجاً لعملية تشكيل الهوية ونظر إليها على أنها عملية استكشاف وعرّف استكشاف الهوية بأنه "سلوك حل المشكلات بهدف الحصول على معلومات عن الذات أو بيئة الفرد من أجل اتخاذ قرار حول خيار مهم في الحياة" (BERMAN et al., 2001, 513) واعتبر أن عملية تشكل الهوية تبدأ بالاستكشاف وبأنها مرحلة مهمة إذا مر بها الإنسان أدى إلى تشكل هوية جيدة (الصبحي، 2012، 36).

بينما نظر **بيرزونسكي Berzonsky** للهوية في سياق الإستراتيجية المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات المتعلقة بفهمه لذاته، بدلاً من اعتبار الهوية كحالة والتي تكون ثابتة عبر الزمن (Allan et al.,2009, 5) فهو يرى أنه بدلاً من التركيز على سمات الأفراد برتب الهوية المختلفة فإنه يركز بنموذجه على الدور الذي تلعبه الإستراتيجية والعمليات المعرفية الاجتماعية أثناء المشاركة أو التجنب في عملية تشكل أو تعديل الهوية. فالهوية لديه بناء معرفي يخدم

كإطار ذاتي للإجابة عن الأسئلة حول معنى وأهمية وهدف الحياة. وهذه الإستراتيجية المختلفة تعكس الاختلافات في طريقة اتخاذ الأفراد للقرارات والتعامل مع المشاكل الشخصية والتحكم وتنظيم حياتهم. وتوضح الفروق في كيفية يعالج المراهق المعلومات المتعلقة بالذات واتخاذ القرارات وحل المشكلات وبناء وإعادة بناء نظرتهم لذاتهم (Koops, 2004, 305) فأسلوب الهوية هو الطريقة التي يستخدمها الفرد ليعرف ويفحص المعلومات المتعلقة بالهوية (Kerpelman, 2008,153).

وتشتمل هذه الإستراتيجية أو أساليب الهوية في معالجة المعلومات من وجهة بيرزونسكي على الأساليب التالية:

1.**الأسلوب المعلوماتي The informational style:** يتضمن البحث الفعّال وتطور المعلومات المرتبطة بالهوية.(Tsang, Hui & Law,2012) ويشير إلى الانفتاح وتجميع مصادر مختلفة من المعلومات للقيام بصنع قرارات للهوية (Kerpelman, 2008,153) فالأفراد الذين يستخدمون هذا الأسلوب يتخذون القرار حول قضايا الهوية بطريقة فعّالة تتضمن الوعي والإدراك الجيد، والتقييم للمعلومات ذات العلاقة قبل اتخاذ قرار حول الذات، وهم قادرون على دمج وضم المعلومات المختلفة والجديدة في فهمهم لذاتهم وبالتالي بناءً على ذلك يعدّلون ويراجعون هويته (Allan et al.,2009,5) .

2.**الأسلوب المعياري The normative style:** يشير إلى الالتزام بالعادات والاعتماد على التوقعات من الآخرين عند مواجهة قضايا الهوية (Tsang, et al., 2012) فعندما يستخدم الأفراد هذا الأسلوب فإنهم يتبنون منحىً سلبياً في معالجة المعلومات ويميلون إلى تقبل توقعات وأهداف الهوية المرسومة من قبل والديهم أو الأشخاص المهمين في حياتهم (أو أي نماذج أخرى) (Allan et al.,2009,6)فيلتزمون بتوقعات وقيم وتعليمات من الأشخاص المهمين في حياتهم، ويكون هدفهم الأساسي هو الحفاظ على هذه الآراء والمعتقدات الموجودة والدفاع عنها في وجه المعلومات التي يمكن أن تهدد القيم والمعتقدات التي يعتنقونها أو يتعصبون لها(Koops, 2004, 306).

3.**الأسلوب التجنبي أو المشتت The diffuse–avoidant style:** يدل على الميل إلى المماطلة في معالجة قضايا الهوية.(Tsang, et al., 2012) فيميل الأفراد الذين يتبعون هذا الأسلوب إلى التجنب

في التعامل مع قضايا الهوية وكنتيجة لذلك يكون لديهم ميل إلى التأجيل والمماطلة في اتخاذ قرار حول الهوية حتى لا يكون هناك ضرورة إلى اتخاذ قرارات (Allan et al.,2009,6).

ويتأثر **الالتزام بالهوية Commitment identity** عند بيرزونسكي بأسلوب معالجة المعلومات، فصاحب أسلوب الهوية المعلوماتي لا يلتزم بالهوية إلا بعد التأمل بالمعلومات والمعالجة العميقة لها، وحل الصراعات المتعلقة بها، ومناقشة جميع القضايا ذات الصلة .أما صاحب أسلوب الهوية المعياري فيلتزم بالهوية المرسومة من قبل الآباء أو أية نماذج أخرى، في حين يفشل صاحب أسلوب الهوية التجنبي بالالتزام بالهوية لأنه شخصية تجنبية يميل للتأجيل والمماطلة (البدارين وغيث، 2013، 69).

ونظراً لأنّ البحث الحالي سيتبع الاتجاه الأول في دراسة الهوية فسيتم ذكر مراحل النمو النفسي الاجتماعي حسب نظرية إريكسون بالتفصيل.

3- مراحل النمو النفسي الاجتماعي حسب نظرية اريك إريكسون:

يرى إريكسون أنّ النمو الإنساني يمّر عبر مراحل متسلسلة ولكل مرحلة أهدافها واهتماماتها ومهامها وأخطارها، وتتضمن كل مرحلة أزمة صراع بين بدائل إيجابية وأخرى سلبية غير صحيحة، فكل مشكلة يتعرض لها الفرد في حياته تعتبر بمثابة نمو وقوة في نفس الوقت إذا استطاع الإنسان معالجتها بالشكل الذي ينبغي مما سيساعده ذلك في حل مشكلاته اللاحقة فيما بعد (نجيب، 2009، 9) ويقترح إريكسون مصطلح (أزمة) Crisis لكل واحدة من هذه المشكلات. وعلى الإنسان أن يعمل جاهداً على حل هذه الأزمات حلاً إيجابياً حتى يستمر في تطوره السليم (علاونة، 2009، 259) فلكل مرحلة أزمة قوامها صراع بين العمليات السلبية والإيجابية التي يخبرها الفرد في كل مرحلة وهذا الصراع لابد من أن يحل قبل الانتقال إلى المرحلة الثانية والتعامل مع الصراعات التي تفرضها المرحلة الجديدة. ويرى إريكسون أن الحلول الناضجة للصراعات تؤثر على الشخصية وتسمها بسمة معينة، فإذا لم يستطع المراهق مثلاً أن يقف على هوية خاصة به مميزة له، تسرّب التشتت إلى شخصيته وأثّر ذلك على أسلوبه في التعامل مع أزمة المرحلة التالية لها. (الوحيدي، 2012، 39) ولكل مرحلة بعدها الإيجابي وبعدها السلبي، فإذا عولج

الصراع بطريقة مُرضية في الأساس فإنّ الأنا النامية تستوعب المكوّن الموجب أو الفاعلية الأساسية إلى حد كبير، ومن ثم يحدث نمو إيجابي للأنا. أما إذا استمر الصراع أو تمت معالجته بطريقة غير مُرضية فإن الأنا النامية تتعرض للأذى وتستوعب مكوناً سلبياً (زاهد، 2009، 14).

وهذه المراحل هي:

3-1- المرحلة الأولى: الثقة مقابل عدم الثقة Trust v.s Mistrust:

تبدأ هذه المرحلة من لحظة الميلاد وحتى نهاية السنة العمرية الأولى، يؤكد إريكسون بشكل كبير على الدور الكبير للأم في هذه المرحلة حيث يعتمد الطفل عليها اعتمادًا كليًا في توفير الغذاء والحماية والحب والمأوى والعطف والاهتمام وتتأثر شخصية الطفل بنوع هذه الرعاية التي يتلقاها فإذا حصل على الرعاية الجيدة وعلى المحبة والحنان نمى لديه الشعور بالثقة في الغير واعتمد عليهم مستقبلاً وبادلهم الثقة بالثقة، ويمكن القول حينئذ أن الطفل قد مر هذه المرحلة بسلام، أما إذا قوبل الطفل بالإهمال والرفض والكراهية وعدم الاكتراث فالنتيجة الحتمية التي تترتب على ذلك فقدان الثقة بالآخرين وتكوين اتجاهات معادية للمجتمع وهو ما عبر عنه إريكسون بعدم الثقة Mistrust (الوحيدي، 2012، 44).

والإحساس العام بالثقة هو حجر الأساس للشخصية الصحية عند إريكسون. والطفل الذي لديه ثقة أساسية داخلية يرى العالم الاجتماعي عالماً آمناً ومكاناً مستقراً ويرى الناس عطوفين يمكن الوثوق بهم (عبد الرحمن، 2001، 156)، فالوصول إلى حل سليم لأزمة الثقة له آثار ونتائج تؤثر في النمو المستقبلي لشخصية الطفل، وعن طريق ترسيخ وتدعيم ثقته بنفسه وبأمه أو بمن يقوم محلها ويستطيع أن يتحمل الإحباطات التي قد تواجهه خلال مراحل النمو اللاحقة، ومن حقق الإحساس بالثقة يستطيع في كبره العمل لإشباع متطلبات هذه المرحلة لدى الآخرين، وهو شخص مشارك للآخرين لديه ثقة بهم ويعمل على كسب ثقتهم به (الطرشاوي، 2002، 24).

كما أنها تصبح أساساً لكل تقدير للذات ومنبع الصداقة والحب وجذر الإحساس الديني (كوزن، 2010، 202).

إلا أنّ الشخص السليم لا يثق بشكل تام، فهو إن كان يثق بشكل تام بالآخرين فإنه سيكون ساذجاً، سهل الانخداع ويُجرح بسهولة من قبل الآخرين، فوجود درجة معينة من عدم الثقة هي شيء صحي

(ryckman,2008, 181) فلا يقصد إريكسون هنا أن ينمي في الفرد الثقة أو عدم الثقة، ولكن الأهم بالنسبة للنمو السوي هو النسبة المتيسرة بين الثقة وعدم الثقة، حيث يجب أن تغلب الأولى على الثانية (عبد الرحمن، 2001، 179) فيجب ألا يمر الفرد بخبرة الثقة وحدها ولكن يجب أن يمر أيضاً ويشعر بخبرة القطب الآخر (عدم الثقة) ولكن بدون إفراط، لأن ذلك يكسبه عمقاً وواقعيةً أكثر فلا تتكون لديه (أنا) هشة ضعيفة يسهل إيذاؤها وتحطيمها أو خداعها إذا تعرضت لمواقف الحياة المختلفة فيما بعد. (زاهد، 2009، 14).

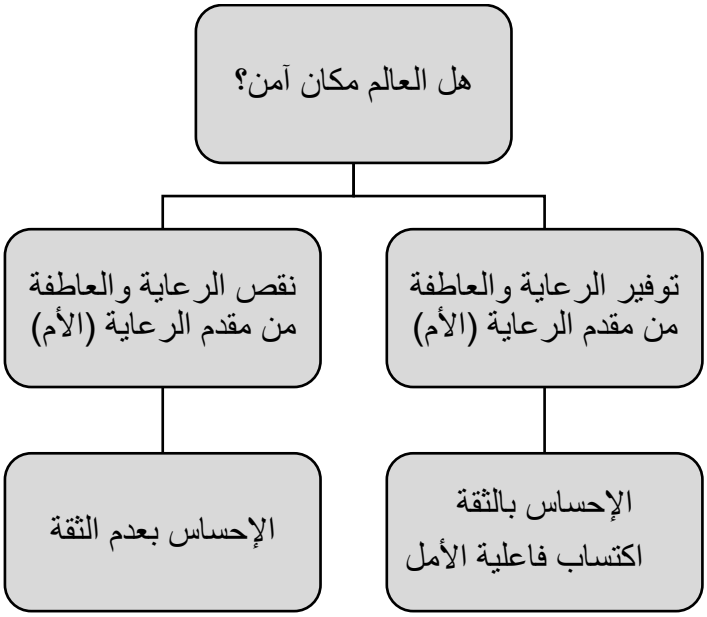
وبالرغم من احتمال تعرض الشعور بالثقة في هذه المرحلة للاهتزاز نتيجة للخبرات السلبية التي يتعرض لها فيما بعد خلال سني حياته، فإنه من المتوقع لمن حلّ هذه الأزمة إيجاباً في السنة الأولى، ولمن حقق تتابعاً إيجابياً لنمو الأنا في السنوات اللاحقة أن يحتفظ بقدر من الإحساس بها في نفسه وفي الآخرين نتيجة تغلبه على هذه الأزمة في مرحلته الأولى. (الزهراني، 2005، 17).

ويؤدي حل أزمة الثقة إلى اكتساب الفاعلية الأولى للأنا متمثلة في الأمل Hope، والتي تعد الأساس الأول لحل الأزمات وكسب الفاعليات التالية، كما أن كسب فاعلية الأمل له أهميته الكبيرة ليس فقط في هذه المرحلة بل وكأساس لتماسك الأنا في المراحل التالية، حيث يشير إريكسون إلى أنه لا يمكن للأنا أن يظل متماسكاً من غير أمل، فهذه الفاعلية المهمة هي التي تساعد الإنسان فيما بعد في تخطي الإحباطات التي سيصاب بها في جوانب الحياة المختلفة. (زاهد،2009 ،17)

ويعرف إريكسون فاعلية الأمل بأنها الاعتقاد المستمر" بإمكانية تحقيق الرغبات الانفعالية، على الرغم من الضغوط المظلمة ومشاعر الغضب التي تميز بدايات الوجود، والشعور المبكر بالهوية ربما وتبادل المحبة في بداية الحياة على النحو التالي: أنا هو ما أملكه من أمل وإلهام (كوزن، 2010، 212).

ويلخص إريكسون بالمقولة التالية" أنا أكون ما آمل الحصول عليه" طبيعة الدور الذي تلعبه هذه المرحلة العمرية، بما تحمله من متطلبات تبدو في اعتمادية الطفل على مقدم الرعاية للإيفاء بحاجاته ضمن إطار نوعي من العلاقة التكافلية بينهما في اكتساب الهوية وتحديد الذات (بله، 2007، 74).

والشكل الآتي يلخص هذه المرحلة:



شكل (1) مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة

3-2- المرحلة الثانية: الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك Autonomy versus Shame and doubt:

وتمثل هذه المرحلة الفترة الممتدة بين السنة الثانية والثالثة من عمر الطفل وتتميز بتطور في قدرة الطفل على التحكم بأعضاء جسمه وعضلاته (علاونة، 2009، 260).

وخلالها يسعى الطفل لكسر علاقته الاعتمادية المطلقة على الأم لكي يقوم بأسلوب جديد وهو الاندماج مع المجتمع والاستقلال الذاتي (عبد الرحمن، 2001 180). إذ إنه قبل هذه المرحلة كان معتمداً اعتماداً تاماً على الراشدين الذين يرعونه، وكان سلوكه محكوماً إلى حد كبير بالقوى الخارجية، ولكنه مع اكتسابه النضج العصبي والعضلي على نحو سريع، وتعلم الكلام والتمييز الاجتماعي، يبدأ في التفاعل مع بيئته على نحو أكثر استقلالاً ويشعر بالفخر في اكتشاف مهاراته الحركية الجديدة ويريد أن يعمل كل شيء بنفسه (جابر، 2008، 195).

يحتاج الطفل إلى تأكيد ذاتيته واستقلاليته، من خلال السيطرة على عملية الإخراج والعناية بنفسه، فهو بحاجة إلى التدريب والعناية والإشراف من قبل الآخرين لمساعدته على السيطرة والتحكم بالبيئة المحيطة،

فعدم توفير الإشراف المناسب والدعم من قبل الوالدين للطفل يؤدي إلى شعوره بالخجل والعار (الوحيدي، 2012، 19)

وتعتمد مواجهة الأزمة النفسية الاجتماعية في هذه المرحلة على نحو مرضي وبصفة أساسية على إرادة الوالدين في السماح للطفل على نحو تدريجي بالحرية في ضبط أنشطته التي تؤثر في حياته، إن الاستقلال الذاتي لا يعني توفير حرية غير مقيدة للطفل بل يعني أن على الوالدين أن يوفرا درجات من الحرية تتناسب وقدرة الطفل النامية لممارسة اختباراته (جابر، 2008، 195).

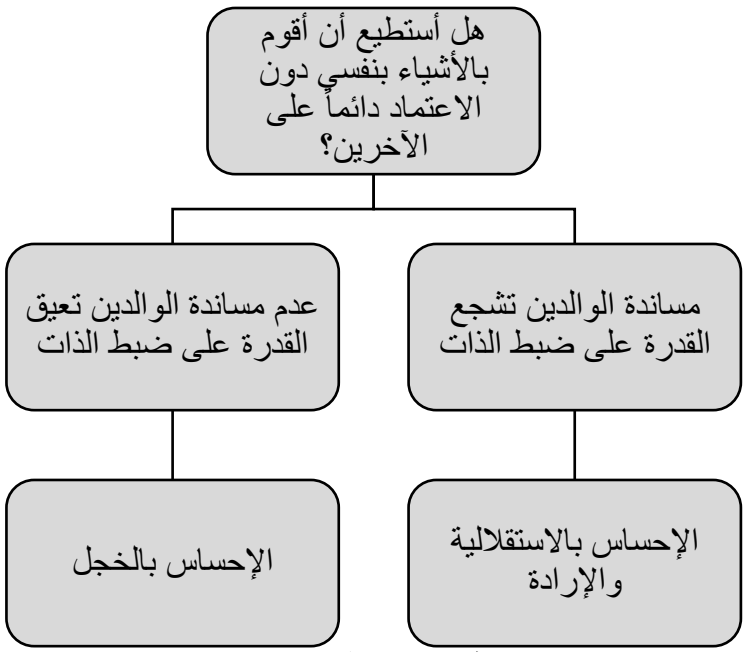
ويتولد الإحساس بالاستقلالية وضبط الذات إذا قاد الوالدين سلوك الطفل بشكل تدريجي. وعندها سيخبر الطفل زيادة في الإحساس بالفخر بإنجازاته وشعور جيد تجاه الآخرين. على حين إذا كانت معاملة الوالدين متساهلة جداً أو قاسية جداً ومتطلبة خلال هذه المرحلة، فسيخبر الطفل إحساس بالإحباط الذي يقود للخجل والشك بقدراته (ryckman,2008, 182).

فالطفل يحتاج إلى أن يتم إرشاده بعطف وعناية وتشجيع وعدم التشكيك في قدراته على القيام بالمراقبة الذاتية حتى لا يتولد لديه شعوراً بالخجل أو عدم الثقة في النفس. وألا يحاط بالحماية المفرطة فيتعلم الخجل والشك في قدرته وإنما لابد من تزويده بالعناية والاهتمام المعقولين لينمو متأكداً من ذاته سعيداً وفخوراً (الطفيلي، 2004، 47).

والفضيلة التي يكتسبها الفرد في هذه المرحلة حسب إريكسون هي الإرادة will أي إصرار الفرد المستمر غير المتقطع على ممارسة حقه في الاختيار الحر والضبط الذاتي. وتنمو تلك الإرادة عندما تزداد إرادة الفرد وعزمه على ضبط الدوافع والحتميات البيولوجية وإشباعها، ويتم الوصول إليها عندما يبدي الطفل درجة كبيرة من السيطرة على الذات والتي تتمثل في هذا العمر في سلوك ضبط الإخراج وتأجيل الإشباع، مع الاستمرار في الظهور بصور أخرى في المراحل اللاحقة، حيث تزداد اتساعاً لمساعدة الأنا على بقائه متماسكاً قوياً خلال حياة الفرد (المالكي، 2011، 26).

وتمنح الاستقلالية والإرادة، الثقة بالنفس والقدرة على توكيد الذات، في كل الخبرات الاجتماعية للحياة المقبلة، سواء تعلق الأمر بالتعبير عن رأي سياسي أم ممارسة مهنة ما بمسؤولية (كوزن، 2010، 212). ويشير اريكسون إلى أن مقولة هذه المرحلة هي: "أنا أكون ما أستطيع أن أريده بحرية" (بله، 2007، 75).

والشكل التالي يلخص هذه المرحلة:



شكل (2) مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك

3-3- المرحلة الثالثة: المبادأة مقابل الشعور بالذنب Initiative vs Guilt:

تمتد هذه المرحلة من السنة الرابعة وحتى السادسة من العمر، ويبدأ فيها الطفل بالمبادرة في التفاعل الاجتماعي، فبعد أن طور الطفل قدرة كبيرة على التحكم بحركات جسمه وعضلاته، يبدأ بالتحرك في بيئته وينطلق في عالم جديد من الخبرة دون الاعتماد على الوالدين أو من يقوم مقامهما وتظهر لديه في هذه المرحلة القدرات الحركية كالمشي والجري، وهو ما يزيد إحساس الأنا لديه بالسيادة وعمل ما يستطيع (علاونة، 2009، 260) ويلاحظ باهتمام بالغ ما يعمله الراشدون من حوله ويحاول أن يقلد سلوكهم ويرغب في المشاركة في أنشطتهم، ويتحرك نحو الأشياء ويسعى إليها، ويستمتع بتفاعله مع البيئة وسيطرته عليها (قناوي، عبدالمعطي، 2001 ،282) وتتجلى المبادرة في هذا السن بصورة خاصة في سلوك فضولي متزايد فيصبح الطفل في هذه المرحلة فضولياً حول والديه، وأصدقائه، ومحيطه. وجسمه المتطور يسمح له بحرية التنقل أكثر، ويبحث عن الاتصال مع الآخرين خارج دائرة الأسرة بشكل أكبر. وتصقل لغته و يسأل أسئلة حول أشياء لا تعد ولا تحصى (ryckman, 2008, 183)، وتتيح له لغته الطيعة ومهاراته الحركية الارتباط بالأتراب وبالأطفال الأكبر سناً خارج بيئته المباشرة، والمشاركة في

ألعاب اجتماعية معينة، وفي هذا العمر يبدأ الطفل في الشعور بأنه شخص فعال وأن الحياة لها هدف وغرض (جابر،2008، ص160).

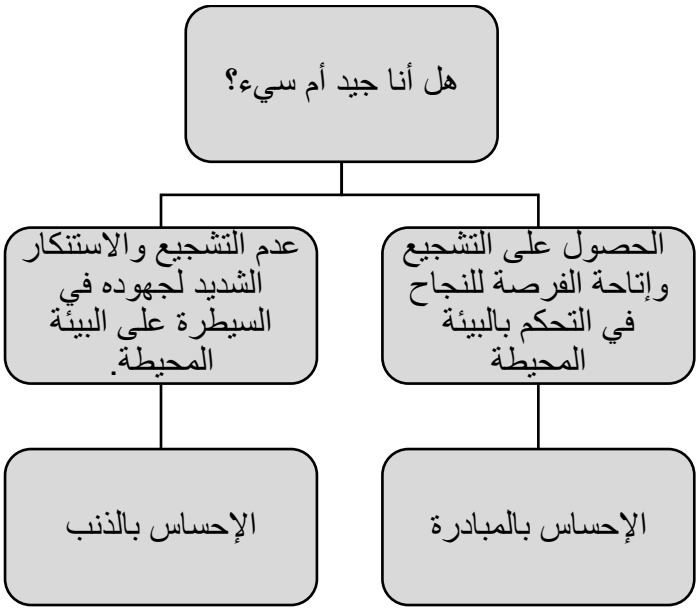
ويقوم باللعب والنشاطات المختلفة مع أقرانه، ويكون خياله خصب جدا، فيتخيل نفسه بأنه راشد ومن خلال ألعابه مع أقرانه يقوم بأداء أدوار الراشدين.

وتؤثر الألعاب بشكل كبير على نمو أهداف الحياة لديه، فيلعب دور الأب أو الأم ويمثل مهناً كالطبيب والممرضة والمدرسة ورائد الفضاء وغيرها من المهن. هذه النشاطات ليست مجرد نشاطات ترفيهية حسب إيركسون، لأنه من خلال ذلك يبدأ الطفل بصنع أحكام مبدئية على مستقبله ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بتكوين الضمير من خلال التمييز بين الصح والخطأ، ويكتشف أن هناك أنواعاً من النشاطات الممنوعة (ryckman, 2008, 183).

ويتأثر حل الأزمة إلى درجة كبيرة بطبيعة تعامل الأسرة مع الطفل فالمبالغة في التأديب والردع في العقاب من المربين وعدم توفير الدعم لمبادراته قد تؤدي إلى الشعور بالذنب والخوف المستمر بأن هذه الأعمال خاطئة (الزغلول، 2009، 209) الحماية الزائدة غير المبررة التي قد تحول بينه وبين التجريب، أو استخدام العقاب لمبادرات الطفل، وفرض القيود عليه والسخرية من أفكاره وجهوده فتؤدي إلى ظهور مشكلات انفعالية تقيّد إثارة روح المبادرة لديه، ويصبح أكثر خوفاً في التعبير عن نفسه. ولا يتمكن من تحقيق إمكاناته (أبوغزالة،2007، 91) والذي يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالذنب والاستسلام والاعتقاد بأنه من الخطأ أن يكون فضولياً عندها يفشل في أن يكون حيوياً في عالمه الذي يعيش فيه ويصبح متردداً يعتمد على الكبار لتلبية حاجاته (الطفيلي، 2004، 48).

فالطفل يحتاج إلى تأكيدات من الراشدين بأن مبادأته مقبولة وقيّمة مهما بلغت درجة بساطتها، وبأنه مقبول لذاته، ويحتاج إلى توفير الإشراف المناسب من الراشدين دون تدخل مباشر (أبوجادو، 2007، 230) وإذا ما أعطي الحرية للقيام بأنشطة، وإذا أجيبت أسئلته فذلك يؤدي إلى المبادرة (بدير، 2007، 180). وإلى اكتساب الأنا قوة جديدة تعرف بالغرضية Purpose والتي تعني بدء الطفل تحديد أهداف وغايات يسعى لتحقيقها، وهذا بطبيعة الحال يؤثر في النمو المستقبلي للفرد حيث يستمر ميل الفرد للمبادرة وتحديد الأهداف خلال المراحل اللاحقة، كما يؤثر ذلك إيجابا في الحل الإيجابي أو السلبي لأزمات النمو اللاحقة (عسيري، 2012، 13)

والشكل التالي يلخص هذه المرحلة:



شكل (3) مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب

3-4- المرحلة الرابعة: الإنجاز (المثابرة) مقابل الشعور بالنقص Industry vs Inferiority:

تظهر هذه الأزمة مع دخول الطفل لمرحلة الطفولة المتوسطة، ويبدأ اللعب يفقد أهميته في نهاية هذه المرحلة، في حين يتخذ عامل الأقران موضعاً ذا أهمية مساوية لموقف الكبار، وهؤلاء الأقران هامون لأجل احترام الذات، فبينهم يجد الطفل مصدراً آخر لتحقيق الذات خارج نطاق الأسرة (عبد الرحمن، 1998، 241).

وفيها ينسى الأطفال آمالهم ورغباتهم الماضية التي تصاغ في الغالب داخل الأسرة ويسعون بشغف لتعلم المهارات المفيدة وأدوات الحضارة الأوسع. فيذهب الأطفال إلى المدرسة ويطلب منهم أن يجيدوا مهارات عقلية أكثر كالكتابة والقراءة والحساب. أن يعملوا ويلعبوا مع أقرانهم. ولا يقصر إريكسون الإحساس بالمثابرة والاجتهاد على الانجازات التربوية فقط بل وعلى شعور الفرد بالكفاية في إنجاز علاقاته الشخصية في عالمه الاجتماعي خارج الأسرة أيضاً (عبد الرحمن، 2001، 187).

والمدرسة بشكل خاص هي المكان الذي يتم فيه للمرة الأولى في حياة الطفل تقويم نجاحه وفشله بشكل منهجي، واهتمام الوالدين والمعلمين واعترافهم يرتبط الآن بالإنجاز المدرسي . والطفل يعيش نفسه على أنه كفء أو غير كفء، متفوق أو أقل من غيره، مجتهد أو غير متحمس، وهي خبرات جديدة، تصب في هوية العمل البادئة بالتشكل، حيث يقوي النجاح المدرسي عموماً مشاعر الكفاءة والمظهر الاجتماعي للطفل، وبشكل لاشعوري يمكن للمعلم أن يمثل أباً رخواً جداً أو مهدداً جداً، يتحداه المرء أو يطور تجاهه الخوف، ويمكن للمعلمة أن تتحول إلى أم صادة جداً يشعر المرء أنها ترفضه وتسيء فهمه (كوزن، 2010، 80)

ونتيجة احتكاك الطفل بتجارب جديدة كثيرة سرعان ما يدرك أنه في حاجة إلى أن يجد له مكاناً بين الأطفال الآخرين الذين هم في سنه فيبذل كل جهد ممكن في الإنتاج خوفاً من أن يصبح إنتاجه وعمله في مستوى أقل من مستوى عمل رفاقه وإنتاجهم، وحتى لا ينظر إليه الكبار على أنه ما يزال طفلاً أو شخصاً غير كامل لأن تلك النظرة تؤدي إلى إحساسه بالنقص. (قناوي وعبد المعطي، 2001، 285-286) فالصراع النفسي (الإنجاز مقابل الشعور بالنقص) يحل إيجابياً من خلال الخبرات التي تقود الطفل إلى الشعور بالكفاءة في أداء مهمات ومهارات نافعة ومفيدة. (أبوغزال،2006س، 94) فخبرات النجاح تعطي الطفل شعوراً بالمهارة والإنجاز بينما يجلب الفشل الإحساس بعدم التوافق والتضاؤل والإحساس بالنقص. فالخطر في هذه الفترة يكمن في فشل الأطفال في تعلم الأشياء الجديدة الأمر الذي قد يؤدي إلى شعورهم بالنقص (ryckman, 2008, 183)

ويحدد سلوك واتجاهات الوالدين والمدرسين طريقة إدراك الطفل لنفسه وتطويره واستخدامه لمهاراته. فإذا ما تم التوبيخ أو السخرية أو إشعار الطفل بالرفض، فسوف يطوّر ذلك لديه شعوراً بالدونية والنقص، وبالعكس إذا ما تم مدحه وتشجيعه أدى ذلك إلى نشوء مشاعر الكفاءة لديه وإلى تشجيعه للسعي المتواصل والمثابرة للإنجاز (schultz, 2005, 227).

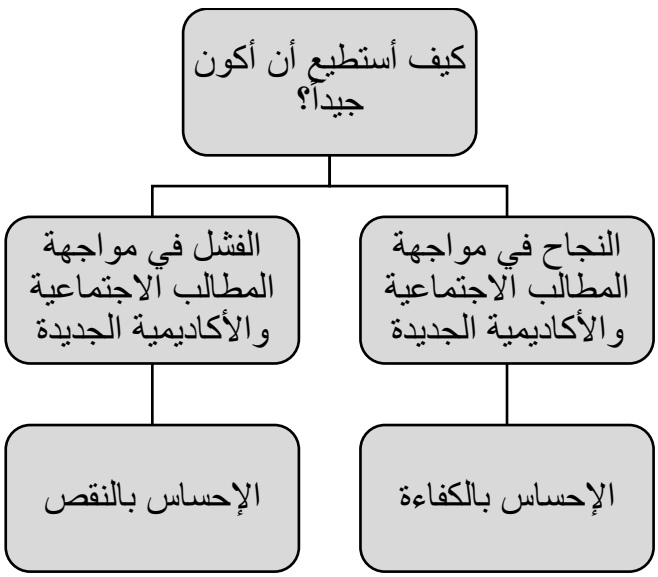
ومن وجهة نظر إريكسون يستطيع الآباء مساعدة أبنائهم من خلال تحضيرهم تدريجياً لقسوة البيئة المدرسية، وتشجيعهم للثقة، ويبرز دور المعلمين فيصبحون مهمين في حياتهم من خلال تقديم ثقافة وحضارة المجتمع ويحضرون الأطفال إلى المستقبل والمهن، ويعتقد إريكسون بأن العلاقات الايجابية مع

المعلمين، ضرورية لبناء أنا قوية. وأن المجتمع يحتاج إلى معلمين جديرين بالثقة ومشجعين، يعرفون كيف يؤكدون ما يستطيع الأطفال فعله. (ryckman, 2008, 183).

إلا أن خبرة الاجتهاد والإنجاز لا تقتصر فقط على المدرسة . ففي هذه المرحلة يكتشف الأطفال من كلا الجنسين اهتماماتهم ويمارسون هواياتهم الأولى (كأن يذهبوا إلى النوادي الرياضية أو يأخذوا دروساً في الموسيقى). والمهم هو أن يمتلك الوالدان نظرة اهتمام لمواهب طفلهم وشعورهم بالنجاح والانجاز فيها، حيث يلقي الأطفال في هذه المرحلة أهميةً كبيرةً لاعتراف الراشدين (كوزن، 2010، 94).

ويؤدي الحل الناجح لهذه المرحلة إلى إحساس الطفل بالقدرة والمثابرة لتحقيق الانجاز، ويكتسب الأنا فاعلية جديدة وهي الكفاءة Competence والتي تتمثل في الشعور بالقدرة على المنافسة، في حين أن الحل السلبي للأزمة والناتج عن المعوقات المختلفة ومن أهمها الحل السلبي للأزمات السابقة وسوء الأنظمة التربوية في المنزل أو المدرسة يؤدي إلى إبراز مشاعر النقص لدى الطفل بدرجة يمكن أن تعيق نجاحه ونموه وتعرضه إلى مزيد من الاضطرابات النفسية (عسيري، 2012، 13).

والشكل التالي يلخص هذه المرحلة:



شكل (4) مرحلة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص

3-5- المرحلة الخامسة: تشكل الهوية مقابل تشتت الدور Ego Identity Vs. Role Confusion:

تمتد هذه المرحلة طيلة فترة المراهقة، وترتبط من وجهة نظر إريكسون بمرحلة المراهقة وبدايات الشباب، فبالرغم من اعتمادها على ما يسبقها من توحدات وحاجات بيولوجية خلال المرحلتين الأولى والثانية واجتماعية خلال المرحلتين الثالثة والرابعة، فإنها ليست أياً من هذه التوحدات ولا حتى مجموعها بل نتاج عملية دمج تتضمن تجاهل انتقائي وتمثيل تبادلي منتجاً وحدة تكاملية جديدة مختلفة عن أصلها تضمن خلق جسر بين الطفولة والرشد. (الغامدي، 2001 ،6) وتعتبر هذه المرحلة مرحلة حساسة وصعبة من عمر الفرد بسبب التغيرات الكثيرة التي تحدث فيها، حيث تتطلب منه التخلي عن خصائص الطفولة والبدء بتكوين هوية خاصة (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 161) فيلاحظ المراهق حدوث تغيرات جسمية، ويقوم بإصدار أحكام على قيم والديه ومجتمعه ويمكن أن يقبلها أو يرفضها أو يعدّلها، وقد يثور عليها (المنيزل، 1994، 142).

ويرى إريكسون أن المهمة الرئيسة التي على المراهق أن يواجهها هي تأسيس وتطوير الإحساس بهوية الأنا، وذلك من خلال قدرته واهتمامه المتزايد في الإجابة عن العديد من التساؤلات، لتكون الأساس في تشكيل هويته الخاصة (أبو غزالة، 2007، 253) ومن بين الأسئلة التي يحاول الفرد أن يجيب عليها في هذه المرحلة:

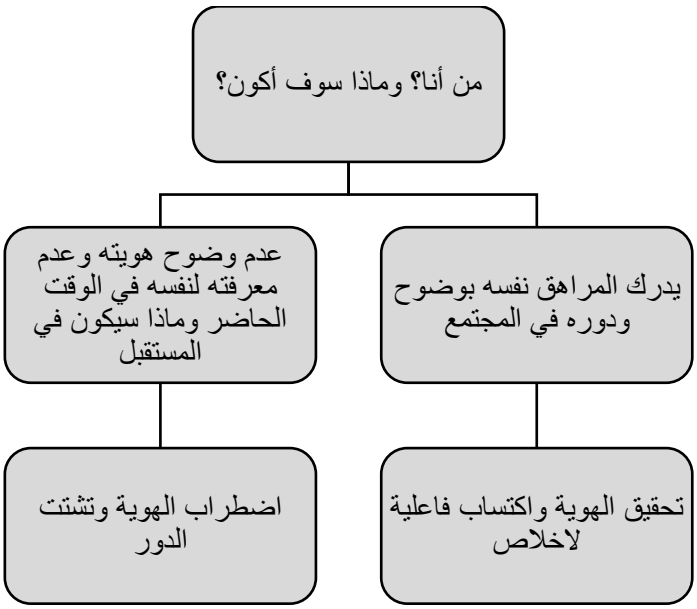
أ- من أنا، ومن أكون بالنسبة لهذا المجتمع الذي أعيش فيه؟
ب- ما المهنة أو الوظيفة التي أرغب أن أحصل عليه بعد أن أكبر وأنضج؟
ت- ما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرتي وتقودها؟
ث- ما النمط العام للحياة الذي أفضله على غيره؟
ج- ما طبيعة الجماعة التي أفضل أن أنتمي إليها أو أتعامل معها؟ (علاونة، 2009 ،262).

ويواجه المراهق العديد من التحديات عندما يقوم بالبحث عن هويته والإجابة عن تلك التساؤلات، لذلك يرى إريكسون أن أزمة الهوية تعد بمثابة حالة مؤقتة من الضياع، واليأس يختبر بها المراهق عدداً من الخيارات قبل أن يلتزم أخيراً بقيم واتجاهات وأهداف محددة (أبو غزال، 2006، 95).

فيقضي المراهق في سعيه إلى تنمية الإحساس بهويته الكثير من وقته في التفكير والمراجعة والتأمل في الأفكار والقيم السائدة وكذلك الخيارات المهنية التعليمية المتاحة وكيفية النجاح في الصداقات مع أقرانه وتبني قيماً معينة وأدواراً اجتماعية وأفكاراً وخيارات متعددة تمنحه الإحساس بوجوده المستقل المتميز الذي يساعده في بناء المستقبل (محمود، 2011 ،3) ويقوم بتجريب هويات مختلفة، لانتقاء الهوية المناسبة له، وتظهر هذه العملية من خلال التغيرات الدرامية التي تطرأ على اهتمامات المراهق وميوله وتفكيره وصداقاته وأنماط سلوكه ومعاييره ومعتقداته ومثله العليا، وتعتبر هذه التغيرات من سمات المراهق السوية التي تمكّنه من معرفة ما يستطيع عمله، (أبو جادو، 2007، 231) ويتوقف نجاح المراهق في حل أزمة الهوية على ما يقوم به من استكشاف للبدائل والخيارات في المجالات الإيديولوجية والاجتماعية وكذلك على ما يحققه من التزام أو تعهد بالقيم والمعايير السائدة في مجتمعه، وبناء على ما يحققه المراهق من نجاح أو فشل في حل أزمة الهوية يتجه إلى أحد قطبي الأزمة فإما أن يتجه إلى الجانب الإيجابي منها فتتضح هويته ويعرف نفسه بوضوح ودوره في المجتمع وهو ما يعرف بإنجاز الهوية، وإما أن يتجه إلى الجانب السلبي منها ويظل يعاني من عدم وضوح هويته وعدم معرفته لنفسه في الوقت الحاضر وماذا سيكون في المستقبل وهو ما يعرف بتشتت أو تميع الهوية (عبد الرحمن، 2001، 188) ويؤدي فقدان المراهق لوجود هدف ما في حياته، إلى الشعور بالقصور والغربة، وأحياناً قد يبحث عن هوية سلبية مضادة للمجتمع (شريم، 2009، 50).

إن تخطي المراهق لهذه الأزمة عن طريق إدراكه لذاته وكيانه ودوره في المجتمع يكسبه فاعلية هذه المرحلة وهي "الإخلاص Fidelity" والتي تعني إحساسه الإيجابي بالولاء وقدرته للتعايش مع مجتمعه بالرغم مما في هذا المجتمع من سلبيات لا يوافق عليها، ساعياً للمشاركة في تطوير البناء لهذا المجتمع الذي ينتمي إليه ويشكل جزءاً منه. إلا أن المبالغة والإفراط في تحقيق هذه الفاعلية قد يؤدي إلى ما أطلق عليه إريكسون التعصب Fanaticism والذي له نتائج سلبية خطيرة ليس على الفرد وحده بل على المجتمع بأكمله (زاهد، 2009 ،23) وبدون الإخلاص فإن الشاب قد يملك أنا ضعيفة، تعاني من اضطراب القيم (شريم، 2009، 187)

ويمكن تلخيص هذه المرحلة في الشكل التالي:



شكل (5) مرحلة الهوية مقابل اضطراب الدور

3-6- المرحلة السادسة: مرحلة الألفة مقابل العزلة Intimacy versus Isolation

تبدأ هذه المرحلة في الرشد المبكر، حيث يصبح الفرد مستقلاً عن الوالدين وعن المؤسسات شبه الوالدية (كالجامعة)، فيبدأ يتصرف كراشد ناضج ومسؤول، ويباشر نوعاً ما بعمل منتج وإقامة علاقات حميمة (مع الأصدقاء المقربين، والجنس الآخر)، وتظهر فيها حاجته إلى شريك (ryckman, 2008, 228) ويشبه وصف إريكسون الشخص القادر على الألفة والمودة، شبهاً كبيراً بتعريف فرويد للشخص السوي، بأنه ذلك الشخص القادر على الحب والعمل (جابر، 2008، 168).

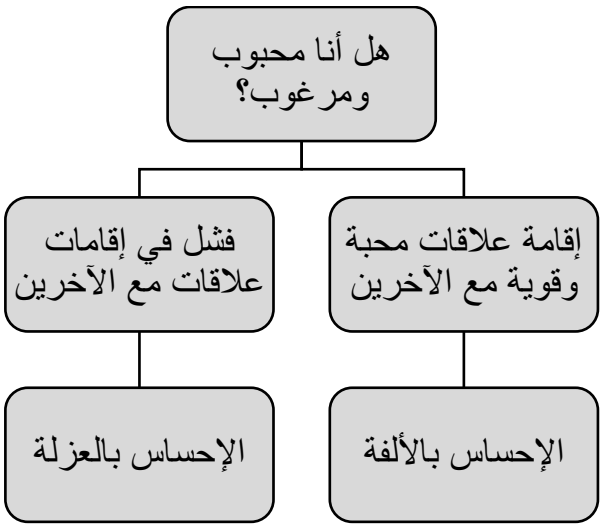
وتعتبر هذه المرحلة تتويجاً وتنفيذاً لما كان مؤجلاً في المرحلة السابقة، فتتحول مشكلة اختيار المهنة ورفيق الحياة، إلى الالتزام بممارسة هذا الاختيار وتنفيذه في مجال الواقع الاجتماعي، وهي بمثابة الانتقال من حالة الثورة إلى حالة الإنجاز والتطبيق (قناوي وعبد المعطي، 2001، 295) وحالما يتمكن المراهق من تطوير الشعور بالهوية، لابد من تجريب واختبار هذه الهوية والذي يتحقق له من خلال تطوير علاقات حميمة مع الآخرين وإلا يبقى منعزلاً عن العلاقات ذات المعنى (أبو غزال، 2006، 96).

وتؤهل خبرات النمو السابقة الفرد لممارسة دوره الاجتماعي كراشد في مجتمعه والمشاركة في علاقات حميمة وصادقة، وعدم قدرته في هذه المرحلة على تطوير علاقات انتماء للآخرين يقود إلى العزلة النفسية الاجتماعية، التي تعتبر أمراً غير مرغوب فيه بالنسبة للفرد (أبو جادو، 2007، 232) ومصطلح الألفة عند إريكسون كثير الأبعاد من حيث المعنى والمجال، وهو يعني الألفة والمودة التي يشارك فيها الفرد زوجه أو زوجته ، أصدقاءه، إخوته وأخواته ووالديه، وأقاربه وهو يتحدث عن المودة والألفة مع الذات أي قدرة الفرد على أن يدمج هويته مع شخص آخر دون خوف من فقدان شيء من ذاته. وهذا الجانب من الألفة والمودة هو الذي يراه إريكسون أساسياً لتحقيق زواج له معنى. فالمعنى الحقيقي للإحساس بالألفة لا يمكن اكتسابه ما لم يكن الشخص قد حقق قبل ذلك هوية شخصية متماسكة محكمة (عبد الرحمن،1998، 192).

وبالرغم من تعدد مظاهر الألفة، إلا أن أكثر المظاهر شيوعاً في المجتمعات الإنسانية هو الزواج (علاونة، 2009، 262) ويشير إريكسون إلى أزمة النمو التي تصيب الفرد في هذه المرحلة عند بقائه أعزباً، والتي تتبع لديه بإحساسات من الفراغ الاجتماعي، وبأنه وحدة معزولة في وسط عالم يتكون من وحدات أسرية (قناوي و عبد المعطي، 2001، 294).

فيرتبط الحل الناجح لأزمة هذه المرحلة باكتساب الأنا لفاعلية جديدة متمثلة في الحب Love وترتبط بإحساس الفرد بمسؤوليته تجاه الآخرين، حيث يميل إلى العطاء لهم والتضحية من أجلهم واحترامهم . وعلى العكس من ذلك يؤدي الفشل في حل هذه الأزمة إلى إحساس الفرد بالعزلة Isolation عن الآخرين والتمركز حول ذاته (عسيري، 2003، 14) ومقولة هذه المرحلة "نحن نكون ما نحب" (بله، 2007، 81)

ويمكن تلخيص هذه المرحلة في الشكل التالي:



شكل(6) مرحلة الإنتاجية مقابل الركود

3-7- المرحلة السابعة: الإنتاجية مقابل الركود Generativity versus Stgnation:

تظهر الأزمة مع دخول الفرد إلى مرحلة أواسط العمر، إذ يتميز الفرد فيها بالاستعداد للإنتاجية والتي تمثل محور النمو في هذه المرحلة وتعني اهتمام الجيل القديم ببناء وتوجيه الجيل القادم أو الجديد والمساهمة في مساعدته على الحياة بفاعلية وإبداعية إلا أن ذلك يعتمد إلى درجة كبيرة على طبيعة حل الأزمات السابقة (عسيري، 2003، 14).

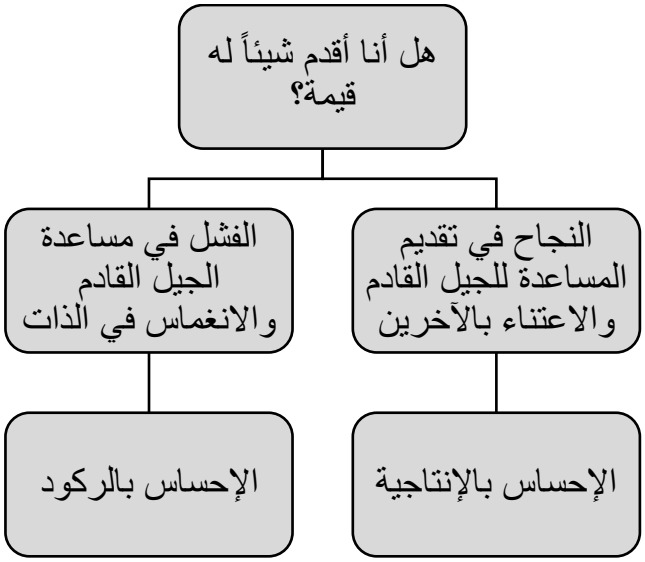
فإذا نجح الراشد في تطوير هوية إيجابية والإحساس بالألفة فإن اهتماماته ستأخذ في التمدد والاتساع لأبعد من مجرد ذاته ويصبح مهتماً بإنتاج الأجيال اللاحقة (عبد الرحمن، 1998، 194)، فالراشدون الذين لديهم هوية قوية وعلاقات ناضجة مع الآخرين ويحرزون تقدماً ونجاحاً بمهنهم، يقومون بالمساهمة في نمو مجتمعهم عن طريق الاهتمام بالجيل القادم (ryckman, 2008, 188).

ويتطور الشعور بالإنتاجية من خلال تحمل وتولي مسؤوليات، والقيام بأدوار الراشدين في مجتمعه ومكان عمله وفي تعليم ورعاية الأجيال اللاحقة. وإذا لم ينجح في ذلك يبقى منغمساً في ذاتيته ومتمركزاً حول ذاته ويطور بالتالي شعوراً بالركود (أبو غزال، 2006، 97).

إن الدور الاجتماعي المتوقع من الإنسان في هذه المرحلة يحتم عليه أن يقوم بإنتاج الأطفال ومن ثم رعايتهم والاهتمام بمصالحهم (علاونة، 2009 ،263)، إلا أن الإنتاجية لا توجد فقط لدى الوالدين بل توجد كذلك لدى أولئك الذين يرعون الشباب ويسهمون في الارتقاء بهم، وتتمثل العناصر المبدعة من الإنتاجية في كل شيء ينتقل من جيلٍ إلى الجيل الذي يليه (كالتكنولوجيا والأفكار والكتب والأعمال الفنية...الخ) (جابر، 2008 ،170) فمفهوم الإنتاجية مفهوم عريض وشامل، ولا يشير إلى الإنجاب ورعاية الأطفال فحسب، ولكن إلى إنتاج الأدوات والأشياء والأفكار التي تخدم الأجيال اللاحقة، وقد يتحقق ذلك من خلال التفاعل المباشر مع تلك الأجيال ورعايتهم وإعدادهم للمستقبل المنتظر (عبد الرحمن، 2001، 194) فكل المؤسسات سواءً الأعمال الحكومية، الخدمة الاجتماعية أو الأكاديمية، تقدم فرص لاختبار الانتاجية. ومهما كانت النشاطات التي يشترك فيها الفرد، فإن بإمكانه أن يجد طريقاً ليصبح معلماً أو مرشداً للأفراد الأصغر منه لتحسين المجتمع (Schultz, 2005, 229).

وفي حالة الحل الإيجابي لأزمة هذه المرحلة تكتسب الأنا قوة جديدة تتمثل في الاهتمام Care وتعني قدرة الفرد على التوسع في رعاية الآخرين وإحساسه أن هناك من يحتاج هذا الاهتمام، أما الحل السلبي فيتمثل في عدم قدرة الفرد على الإنتاجية وتوجيه الجيل الجديد، مما يؤدي إلى الإحساس بالركود والسأم من الحياة ويصبح مهتماً بذاته فقط (عسيري، 2003 ،14). والمقولة التي تحكم هذه المرحلة هي: أنا أكون ما أستطيع إنتاجه (بله، 2007، 82).

ويمكن تلخيص هذه المرحلة في الشكل التالي:



شكل (7)مرحلة الإنتاجية مقابل الركود

3-8- المرحلة الثامنة: التكامل مقابل اليأس: Ego Integrity versus Despair

وتختم هذه المرحلة حياة الإنسان فتظهر مع انتهاء مرحلة أواسط العمر ودخول الفرد للمرحلة الأخيرة من الحياة (الشيخوخة).

ويرجع الفضل لإريكسون باعتباره واحد من أوائل الباحثين الذين جعلوا الشيخوخة في مركز اهتمام علم النفس، والتي كانت حتى ذلك الوقت مصنفة بصورة خاطئة في الغالب بوصفها مجرد مرحلة للتهدم الجسمي والذهني، وقد وصف إريكسون المرحلة الثامنة من دورة الحياة بأنها نوع من المصالحة الأخيرة للأنا مع الواقع، ويقترب في هذا من تصورات تحقيق الذات في علم النفس الإنساني (كوزن،2010، 263).

ويحدث خلال هذه الفترة تحول واضح في اهتمام الشخص من المستقبل إلى الحياة الماضية، ويرى إريكسون أن هذه المرحلة الأخيرة لا تتميز بظهور أزمة نفسية اجتماعية جديدة، بل بتجميع وتكامل وتقويم كل المراحل السابقة (جابر، 2008، 171).

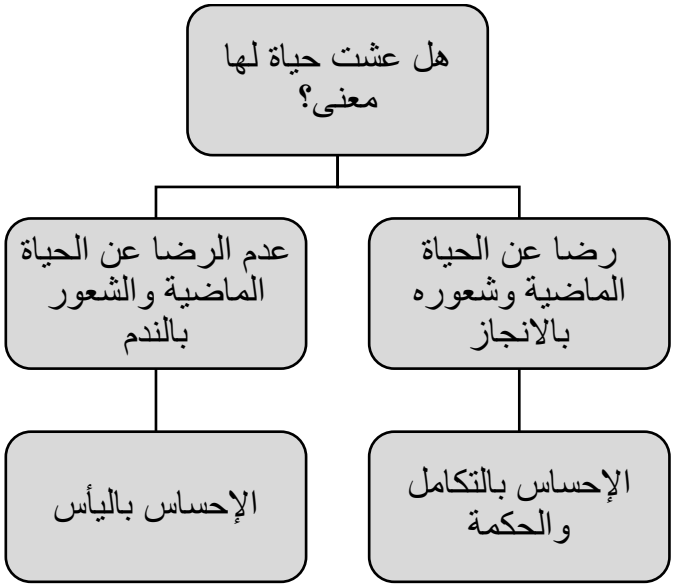
فينظر إلى حياته السابقة ويقف موقف المتأمل ، فإذا رأى أن حياته كانت منظمة وتحققت أهدافه هدفاً تلو الآخر، فَرِحَ واستبشر، وأدرك أن هذه الحلقة الأخيرة من حياته تنسجم مع ما سبقتها من حلقات وأن حياته لم تكن عبثاً، ويتطور لديه شعورٌ بتكامل الأنا والذي ينشأ من قدرة الفرد على أن ينظر لحياته إلى

الوراء على نحو شامل " بما في ذلك الزواج والأطفال والأحفاد و إنجاز العمل والهوايات والعلاقات الاجتماعية"، وأن يكون راضياً، ولا يشكل الموت خوفاً له وذلك لأنه يرى وجوده مستمراً عن طريق نسله وإنجازاته الابداعية (زقوت،2011 ،31).

وكنتيجة لمثل هذا الحل الناجح تكتسب الأنا فاعلية جديدة تتمثل في الحكمة Wisdom والتي تدل عل الحكم الناضج والفهم الشامل، أما الجانب السلبي لهذه الأزمة فيظهر في صورة إحساس الفرد باليأس والإحباط (عسيري، 2003، 14) والذي يتجلى بطرق مختلفة: كالحزن والمرارة والشكاوى الجسمية النفسية والشعور المستسلم ببعثرة الوقت وتفويت أشياء مهمة (كوزن، 2010، 260) فيراجع حياته مع إحساسه بالإحباط والغضب من الفرص الضائعة والندم على الأخطاء التي لم يعد بالإمكان إصلاحها، ويزداد شعوره باليأس وبالامتعاض من نفسه ومن الآخرين، وبالمرارة على ما كان من الممكن أن يحدث (Schultz, 2005, 229) ويشعر باليأس وبأنه قد فات الأوان للبدء بحياة أخرى، فيعيش حياته الأخيرة في حالة ندم غير قابل للحل أو العلاج (عبد الله، 2000 ، 79).

وقد أشار إريكسون إلى أن الكبار في السن يجب أن يكون لديهم ما هو أكثر من مجرد انعكاس للماضي، وأن يبقوا فاعلين ومشاركين أساسيين في الحياة، يبحثون عن تحديات ومحفزات، ويطوروا مهارات واهتمامات جديدة، فيشركوا أنفسهم في نشاطات من خلال دورهم كأجداد (Schultz, 2005, 229) ، أو أن يكونوا أكثر فاعلية ويمارسوا هوايات جديدة، ويدرسوا أو يقوموا بالرحلات ، فلابد لكبار السن الاحتفاظ بوظيفة توالدية – كريمة، وأن يبقوا خلّاقين أطول فترة ممكنة ويعملوا من أجل الآخرين، كأن يصبحوا في منصب شرف أو في العمل الاجتماعي، ليبقوا بذلك بعيدين عن الشعور بالوحدة (كوزن، 2010، 261)

والشكل الآتي يلخص هذه المرحلة:



شكل (8) مرحلة التكامل مقابل اليأس

ويمكن تلخيص مراحل النمو النفسي الاجتماعي لدى إريكسون في الجدول الآتي:

جدول(1)

مراحل النمو النفسي الاجتماعي لدى إريكسون

العمر	أزمة النمو	فاعلية الأنا المكتسبة
السنة الأولى	الثقة مقابل عدم الثقة	الأمل
السنة الثانية	الاستقلال مقابل الخجل والشك	الإرادة
الطفولة المبكرة	المبادرة مقابل الشعور بالذنب	الغرضية
الطفولة المتوسطة	الإنجاز مقابل الشعور بالنقص	الكفاية
المراهقة	هوية الأنا مقابل اضطراب الدور	الإخلاص
الرشد المبكر	الألفة مقابل العزلة	الحب
الرشد الأوسط	الإنتاجية مقابل الركود	الاهتمام
الشيخوخة	التكامل مقابل اليأس	الحكمة

4- العوامل المؤثرة في تشكل هوية الأنا:

يتأثر تشكل الهوية بعدد من العوامل تتعلق بالفرد والأسرة وبالمجتمع، من أهم هذه العوامل:

4-1-القدرة المعرفية للفرد: والتي تؤثر في اكتساب الفرد لهويته الشخصية، ذلك أن الفرد يجب أن يكون قادراً على تحديد إمكاناته وقدراته بصورة موضوعية (الطرشاوي، 2002 ، 16) واكتساب الفرد لإحساسٍ واضحٍ بالهوية، يعتمد على المهارات المعرفية والتقدم المعرفي الذي يحرزه المراهق والذي يلعب دوراً ناقداً وفعالاً في مساعدته على رؤية وتدبر أفكاره بصورة موضوعية وفي التخطيط للمستقبل التعليمي والمهني ومواجهة المتطلبات المهنية والايديولوجية وفي تخيل وتأمل الهويات المستقبلية الممكنة (بله، 2007، 95).

4-2-نمط التنشئة الأسرية: حيث أن للأسرة دورٌ كبيرٌ في تطور شخصية الأبناء وتحقيق الهوية لديهم، وإكسابهم الأنماط الإيجابية من خلال إعطاء الفرصة للأبناء في تحمل مسؤوليتهم والقيام بواجباتهم تجاه أنفسهم، ومساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم ودعمهم بالتعزيز والتوجيه الإيجابي بطريقة ديمقراطية تشاركية قائمة على التقبل وإبداء الرأي والتعبير عن الأفكار بعيداً عن أساليب النبذ والتسلط والإهمال مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي يصل بالأبناء إلى حالة من تحقيق الهوية، والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار، وتحديد الأهداف (الشقران، 2012، 1095)، فنمط التنشئة الأسرية الذي يتبعه الوالدان يعد واحداً من أهم المؤثرات على تحقيق الهوية، حيث أن الوالدين يدعمان عمليات نمو الهوية من خلال إمدادهما للمراهق بالأمن العاطفي وفي المقابل فإن العلاقة بين المراهق ووالديه التي تتصف بالفقر أو الضعف العاطفي، أو تتصف بالرفض وعدم التواصل لا تحقق الأمن العاطفي الذي يحتاجه المراهق لاستكشاف هويته. كما أن الآباء الذين يتمتعون بمستوى ناضج من نمو الهوية يقدمون نموذجاً يحتذى لأبنائهم المراهقين الذين يقلدونهم أثناء عملية التعلم بالملاحظة ويطورون بذلك هويتهم (عبد الرحمن، 1998، 290).

4-3-العلاقة مع المعلم: يلعب المعلم دوراً في تشكل هوية المراهق، من خلال مساعدته للمراهق على أن يكتشف قدراته، ومساعدته على التعرف على الخيارات الشخصية والأكاديمية المناسبة له، إضافةً إلى

دوره في تأمين بيئة تعلم آمنة تسمح للطلبة المراهقين اكتشاف هويتهم، فالمراهقين خلال عملية تشكل الهوية قد يجربون هويات سيئة غير مناسبة لهم، وفي البيئة الآمنة فإن المعلم يساعد المراهقين على تغيير هذه السلوكيات ويشعرهم بالراحة أثناء اختيار هوياتهم المختلفة، إضافةً إلى دوره في توسيع آفاق رؤية المراهقين حول خيارات متنوعة لمستقبلهم (olson et al., 2012 , 13).

4-4-جماعة الأقران: حيث أن لجماعة الأقران دورٌ بارزٌ في تشكل هوية الأنا، فغالباً ما يكون الاعتراف من قبل الأقران في مرحلة المراهقة أهم من المركز في الأسرة، ولا يكون الميل في أية مرحلة من مراحل الحياة للبناء العفوي للجماعات واضحاً كما هو الحال في المراهقة، وتمثل بالنسبة للكثير من الشبان مكان هروب من ضغط المدرسة وعالم الراشدين. (كوزن، 2010 ،243) وتظهر أهمية جماعة الأقران في تشكل الهوية بما تؤمنه من توفير الفرص لاستكشاف المزيد من البدائل للمعتقدات الحالية بما توفره من أفكار متنوعة ووجهات نظر بديلة وخبرات جديدة تساهم في زيادة فرص الاستكشاف ليختبر المراهق هذه القيم مما يساهم في تشكل الهوية (Berndt, 2002, 9).

4-5-البيئة الاجتماعية والاختلاف في الثقافات: فللمجتمع والثقافة السائدة فيه، دورٌ في تحقيق الهوية إذ أن المراهقين يختلفون في سرعة وسهولة اكتسابهم للهوية من ثقافة إلى أخرى، من خلال ما توفره من سعة وتعدد للخيارات والأدوار التي يلعبها المراهق. فالمجتمع الصناعي مليء بالمستجدات التكنولوجية مما يحتّم على الفرد الخوض في مجالات جديدة لإثبات الوجود، ومواجهة تحدياتٍ كبيرةٍ لتحقيق الذات واكتساب الهوية (الزهراني، 2005، 41)، في حين أن المجتمع البدائي البسيط ينحصر تحقيق الهوية لديه بالأدوار الاجتماعية، وبالتالي فإن عملية تكوين الهوية فيه أسرع منها في المجتمع المتقدم، سريع التغير والذي تتعد فيه الأدوار أكثر. (الطرشاوي، 2002، 16).

4-6-المستوى الاقتصادي للأسرة: للمستوى الاقتصادي تأثيرٌ على تشكل الهوية، من خلال تأثيره على نوعية الرعاية التي يحصل عليها المراهق (كنوعية التعليم، التغذية..). فالعائلات ذات المستوى المنخفض يحصل أبنائهم على عناية صحية أقل، وينتشر بين أفرادها القلق الاقتصادي الذي ينعكس على نوعية الرعاية الوالدية والتفاعل الأسري، ولا يستطيع الوالدين الاعتناء الجيد بالأبناء نتيجة انشغالهم بالتركيز على تأمين مستلزمات الحياة الضرورية (الطعام، المأوى، الفواتير،...).

وتنعكس أيضاً الحالة الاقتصادية على مزاجية الآباء مما يؤدي إلى انعكاسها على الأبناء، ويزداد توجه الأبناء للوحدة والاكتئاب. (olson et al., 2012 ,15). كما يرتبط الفقر بانتقاص قيمة الذات ومحدودية الفرص أمام المراهقين، إضافةً إلى أن القلق الناتج عن الفقر قد يعيق نمو الهوية عند المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض، الأمر الذي قد ينعكس على انخفاض إدراك المراهق للطرق المتاحة أمامه والخيارات البديلة، وبالتالي ينخفض لديه فرص الاستكشاف والالتزام بالهوية (philips & pittman, 2003).

4-7-التأثيرات الايديولوجية في المجتمع: والتي يكون لها دورٌ في الهوية إذ أن المراهق يسعى إلى تحديد إطار فكري عقائدي (أيديولوجية دينية) للاعتماد عليه كركيزة أساسية في حياته لتحقيق هويته الخاصة والمتميزة. وينظر الشاب إلى قيم ثقافته ودينه وأيديولوجيته كمصدر مؤكد للثقة، فيهيئ الدين والأيديولوجية الاجتماعية رؤية واضحة لفلسفة الإنسان الأساسية، ويؤكد الاستمرارية الوراثية لهوية الشخص واحترامه لنفسه كعضو في مجتمعه وثقافته. ويبدو هذا التأثير واضحاً لدى المنتمين للأحزاب السياسية والجماعات الدينية المختلفة، حيث أن هذه الجماعات تغرس في أعضائها قيماً ومبادئ تساعدهم على تخطي أزمة الهوية وتقوي لديهم مفهوم الهوية الاجتماعية والأيديولوجية، إلا أنها – نظراً لاختلاف منابعها الفكرية ونظرتها الواقعية للمتغيرات – لا تخلو من بعض التأثيرات السلبية كالعصبية الحزبية والولاء الأعمى الذي يجعل العضو مقلداً لهوية غيره (الطرشاوي، 2002 ،17).

ولقد أشار وترمان (Waterman) في دراسته عام 1982 إلى أن عملية تشكيل الهوية ترتبط بالعديد من المتغيرات المترابطة مع بعضها البعض وهي:

- كلما كانت عملية التوحد أو التقمص لشخصية الوالدين قبل مرحلة المراهقة وأثناءها أكبر كلما كان احتمال الوصول إلى إنجاز ذي معنى أكبر.
- الاختلاف في التنشئة ينعكس على الاختلاف في الوسائل والطرق المستخدمة لتشكيل الهوية، فالأطفال الذين يعيشون في بيوت تتصف بالتسامح أو الإنكار أو الرفض يعانون من غموض الهوية، وقد يجدون مشكلة في حل أزمة الهوية بنجاح، كما أن الأطفال الذين يأتون من بيوت متسلطة يمكن أن يتخذوا طرقاً مختلفة فإما أن يمتثلوا لاختيارات الوالدين أو أنهم يتمردون وبذلك يمرون بأزمة هوية.

- كلما كانت الخيارات أو البدائل التي يتعرض لها الفرد قبل مرحلة المراهقة أو أثناءها كثيرة، كلما كان احتمال مرورهم بأزمة هوية أكبر.
- كلما توافرت للمراهق نماذج تتمتع بالنجاح، كلما توافر الاحتمال الكبير لأن يشكل الفرد التزاماً ذا معنى. إذ إن هوية الوالدين يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على عملية تطوير الهوية من خلال نموذج القيم الذي يمتلكونه بالنسبة للمراهق.
- إن طبيعة التوقعات الاجتماعية المتعلقة باختيارات الهوية والتي تنبثق من خلال الأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق ستسهم في تطوير هوية معينة، فالشخص الذي يتعرض لجماعة اجتماعية ذات تساؤلات قليلة، غالباً ما تقل معاناته من أزمة الهوية بالمقارنة مع المجموعات التي تكون فيها التساؤلات أكثر شيوعاً.
- إن تزويد الفرد في مرحلة ما قبل المراهقة بالأساس لمواجهة أزمة الهوية يساعده على أن يكون أكثر نجاحاً في مواجهة هذه الأزمة (المنيزل، 1994، 144).

ثالثاً: الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا في مرحلة المراهقة:

يعتبر إريكسون مرحلة المراهقة فترة التغيرات الكبرى في الذات، باعتبارها المرحلة التي يفترض أن تتكون فيها الهوية المحددة للفرد، والتي يجد فيها الفرد نفسه ويعرف على نحو وثيق الشخص الذي سيكونه (كفافي، 1997، 505) فتظهر لديه الحاجة إلى تأكيد ثقته بنفسه والشعور بالتقدير والمكانة، والرغبة في الاستقلال وفي تكوين اتجاهه في الحياة أو فلسفة خاصة به، وأن يختار عملاً أو طريقاً محدداً في التعليم (آدم، 2005، 28) ويؤكد إريكسون أن المهمة الأساسية للمراهق تكمن في تكوين هويته المستقلة (عسيري، 2003 ،16).

إلّا أنَّ الاحساس بالهوية ليس وليد مرحلة معينة، بل هو عملية تراكمية مستمرة من الخبرات التي يمرّ بها الفرد، تتمايز خلال مرحلة المراهقة نتيجة القدرة المتزايدة على التفكير والتفحص إضافة إلى توافر الفرص المختلفة للمراهق، لتجريب عدد من الأدوار. فالهوية وليدة النمو والتطور الذي يحدث منذ الطفولة، والذي يصل إلى أوجه في مرحلة المراهقة، حيث تحدث إعادة نظر عميقة في هذه الهوية، بالتوافق مع التغيرات الهائلة الحاصلة على الصعيد البيولوجي والمظهر الشخصي.

فعملية تشكل هوية الأنا تتوقف نتيجتها على شكل ونوع العوامل المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل. وتستند إلى إدراك الفرد للتماثل الداخلي واستمرارية خبراته الماضية فهو يبنى عليها ويعتمد على نجاحه في تخطي أزماتها في المراحل السابقة.

فقد أكد إريكسون إلى أنه إذا تم تحقيق النجاح في أزمات في مراحل النمو النفسي الاجتماعي خلال مرحلة الطفولة فإن المراهق سيكون قادراً على مواجهة الضغوط الانفعالية والاجتماعية والجسمية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة (المنيزل،147،1994)

وخلافاً لذلك يؤدي الفشل في حلّ التوحدات المبكرة غير السويّة والصراعات المؤلمة وما يترتب عليها من فشل في حل أزمات النمو في مرحلة الطفولة إلى اضطراب هوية الأنا في مرحلة المراهقة (الغامدي، 2005، 8).

إنَّ حل أزمات النمو التي يواجهها الفرد يعتمد على طبيعة الخبرات التي يمر بها من خلال تفاعله مع الآخرين، وعلى نوعية العلاقات الاجتماعية التي اختبرها. وبقدر ما يجده الطفل من خبرات ايجابية بقدر ما يحقق نمواً نفسياً سليماً ويحل الصراع الذي يواجهه في كل مرحلة بنجاح.

فالفرد في أثناء مواجهته لأزمات نموه النفسية الاجتماعية يكون محايداً بين شقي الأزمة، ولديه القابلية لكليهما وما يمر به من خبرات نفسية واجتماعية هو الذي يقرر ويحسم هذه الأزمة لصالح أحدهما، وبالتالي يساهم في نموه النفسي الاجتماعي السليم ويساعده على حل الصراع في كل مرحلة.

كما تعد العلاقات الاجتماعية كخبرات يتعرض لها الفرد في طفولته بالغة الأهمية، ولها آثارٌ قوية على شخصيته وتكوينه النفسي والاجتماعي ونمو الهوية لديه. وتشكل العلاقات الأسرية أولى هذه الخبرات التي يواجهها الفرد في حياته، فتشكل الأساس لتشكل هويته، من خلال تأثيرها على حل الأزمات الثلاث الأولى لمراحل النمو النفسي الاجتماعي (para, 2008,).

فما يحصل عليه الطفل من **الوالدين** من خلال تزويده بالرعاية المناسبة (الغذاء والملجأ...) يساعده على تطوير الاحساس بالثقة في التعامل مع أحداث الحياة ونمو الهوية، " فنقص الدعم الوالدي في الطفولة يرتبط بدرجة كبيرة من انخفاض مفهوم الذات والذي يرتبط بنمو الهوية" (olson et al, 2012 ,10).

كما تساعد خبرات **الأسرة** أيضاً على تحقيق الاستقلال والمبادأة للأبناء وذلك عندما تسمح لهم باتخاذ القرارات المناسبة والانخراط في نشاطات جديدة، فالعلاقات الأسرية المترابطة والداعمة تمثل مصدر مهم للفرد في عملية تشكل الهوية، والمراهقون الذين ينشؤون في أسر علاقاتها الأسرية جيدة (والتي تتضمن الحب والتقبل

والدعم والتشجيع...) تزيد من مستويات الكفاءة لديهم. فيصبحون أشخاصاً قادرين أكثر ويملكون ثقةً أفضل ليكتشفوا الخيارات ويصنعوا الالتزامات حول المعتقدات والقيم (para, 2008).

فالأسرة المتماسكة تدعم الأبناء وتساعدهم على انجاز هويتهم والتماسك الأسري يمكّن كل فرد من الاهتمام بالآخر، فيهتمون ببعضهم البعض ويقدمون الدعم المناسب وتقل الخلافات والمشكلات فيما بينهم فتشكل بالتالي ركيزةً هامة لدعم نمو الفرد نمواً سوياً، يساعده على تخطي أزمة الهوية في مراهقته وتحقيق هوية متماسكة ومستقلة.

كما أن للخبرات التي تتشكل في **المدرسة الابتدائية** أهمية كبيرة باعتبارها المكان الذي يختبر فيه الفرد كفاءته من خلال نجاحه الدراسي والتي تساهم في تقوية مشاعر الكفاءة لديه (كوزن، 2010، 80).

وما يخبره الطفل من علاقات مع معلميه من خلال توفيره بيئة تعلم آمنة يساعده على النمو الصحي والسوي وتقديره لذاته وصحته النفسية بشكل عام، كما يساهم في تشكل اتجاهه الإيجابي نحو المدرسة، ويساعده على اكتشاف ذاته وقدراته المختلفة مما ينعكس ويؤثر على نمو الهوية لديه (olson et al., 2012, 13).

وتساهم العلاقة الايجابية مع **الأقران** في الطفولة في تحقيق هوية المراهق، حيث ترتبط العلاقات الايجابية مع الأقران بزيادة ادراك التقبل الاجتماعي للفرد، وتقدير الذات المرتفع، وتحقيق الكفاءة، فالأطفال المنعزلين عن الأقران يدركون أنفسهم بطريقة سلبية الأمر الذي قد يمتد لاحقاً إلى تعميق هذه الصورة السلبية عن تقديرهم لقيمتهم ولقدراتهم الذاتية ويؤثر على مدى اشتراكهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة اللاحقة (Flook, et al.,, 2005, 320) إضافة إلى أن للأقران دوراً في توفير الفرص لاستكشاف الهوية لدى الأفراد، حيث إن شبكة الأقران الكبيرة تؤمن المزيد من الفرص لاستكشاف المزيد من البدائل للمعتقدات الحالية (para, 2008, 320).

وبالتالي فإن ما مرّ به المراهق من خبرات نفسية واجتماعية في طفولته تشمل خبرات: الرعاية الوالدية، التماسك الأسري، النجاح الدراسي، العلاقة الايجابية مع المعلم، والتقبل من الأقران في الطفولة، تشكل داعماً

مهماً في تشكيل شخصيته وتلعب دوراً في تخطي أزمة الهوية وصعوباتها، وتساعده على تحقيق هوية إيجابية، فشعور المراهق بالثقة الناتج عن علاقته بأمه أو بمقدم الرعاية البديل عنها وإشباع حاجاته ووجوده في بيئة أسرية داعمة تشجعه على الاستقلال والمبادأة دون أن يشعر بالذنب، وخبرات النجاح في مدرسته الابتدائية وتشجيعه من معلميه فيها، وعلاقاته الايجابية مع أصدقائه وأقرانه تجعله يشعر بالكفاءة والانجاز وتساعده على تشكيل هويته وحل المشكلات المتعلقة بها والاجابة عن الأسئلة المتعلقة حول هويته الايديولوجية والاجتماعية.

فضمان الحل الإيجابي لمرحلة المراهقة يستند إلى الحلول التي اتخذت في مراحل الطفولة السابقة، "فالمراهق المتفائل الذي يشعر بالأمن والثقة، المعتمد على نفسه، المحب للاستطلاع والذي يفخر بإنجازاته من المرجح أن يكون قادراً على تشكيل هويته بفعالية " (شريم، 2009 ،47).

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث.

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث.

ثالثاً: عينة البحث.

رابعاً: أدوات البحث:

- مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.
- مقياس هوية الأنا.

خامساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل منهج البحث والمجتمع الأصلي الذي تم سحب العينة منه وتحديد خصائصها كما يتضمن وصفاً لأدوات البحث بما فيها من إجراءات الصدق والثبات، والقوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج.

أولاً: منهج البحث:

استخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج الأكثر ملائمة لأهداف البحث، فيمكن من خلاله الحصول على المعلومات والبيانات لرصد الظواهر المدروسة ووصفها، ومن ثم تحليل ما تم التوصل إليه وتفسيره بهدف الوصول إلى النتائج التي يمكن أن تحقق الأهداف المرجوة من البحث. ويعرّف المنهج الوصفي بأنّه:" المنهج الذي يقوم بفحص الموقف المشكل ودراسته من خلال تحديد المشكلة وصياغة فرضيات مناسبة للمشكلة ثم التحقق من هذه الفرضيات باستخدام الأدوات المناسبة ومن ثم وصف النتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها وتفسيرها" (عليان وغنيم، 2000، 42).

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث:

يشمل المجتمع البحث الأصلي جميع طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي العام والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق (21780) طالباً وطالبة في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014) والجدول الآتي يوضح توزع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (2)

يبين توزيع أفراد المجتمع الأصلي وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
العدد	9774	12006	21780

وبلغ عدد المدارس الثانوية العامة الرسمية في مدينة دمشق للذكور والإناث حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014) (66) مدرسة موزعة على النحو الآتي:

جدول (3)

عدد مدارس التعليم الثانوي العام الرسمي في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014)

المدارس	الذكور	الإناث	المختلطة	المجموع
عدد المدارس الثانوية العامة	25	35	6	66

ثالثاً: عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث (1088) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي في المدارس الثانوية الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2013-2014) وسحبت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم اختيار العينة وفقاً للخطوات التالية:

- تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة وهم طلبة المرحلة الثانوية العامة (الصف الأول الثانوي والصف الثاني الثانوي).

- تم تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية، حيث تم رسم خطين متقاطعين ودائرة في المنتصف على الخريطة المدرسية المأخوذة من مديرية التخطيط التابعة لمديرية تربية محافظة دمشق، فقسم هذان الخطان والدائرة المدينة إلى خمس مناطق: (منطقة شمالية، منطقة شرقية، منطقة جنوبية، منطقة غربية، منطقة وسطى).

- تم سحب عدد من المدارس الثانوية بطريقة عشوائية، حيث تمت كتابة أسماء المدارس في كل منطقة على حدة على ورقة منفصلة، مع فصل مدارس الذكور عن الإناث، وتم سحب عينة المدارس بشكل عشوائي، بحيث يتم التوصل إلى عدد المدارس المطلوب وهو كالتالي: (5) مدارس للإناث، و (5) مدارس للذكور، فمن ثم يتم سحب مدرسة للذكور ومدرسة للإناث من كل منطقة بشكل يغطي المناطق التعليمية لدمشق، والملحق رقم (1) يوضح أسماء المدارس الثانوية التي تم سحب العينة منها.

– تم تحديد نسبة عينة البحث بـ (5 %) لسحبها من المجتمع الأصلي، بناءً على ما ذكره عودة وملكاوي (1992) من أن "أصل عدد أفراد العينة في الدراسات الوصفية يساوي (5%) من أفراد مجتمع يبلغ عشرات الآلاف" (ملحم، 2007، 274)، بحيث بلغ عدد أفراد عينة البحث (1088) طالباً وطالبة والجدول الآتي يوضح توزع عدد أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس.

جدول (4)
توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	488	%45
إناث	600	%55
المجموع	1088	%100

رابعاً: أدوات البحث:

استُخدم في البحث الأدوات الآتية:

1– مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة: (إعداد الباحثة)

إن المقاييس التي تمّ الاطلاع عليها في البحوث التي قاست خبرات الطفولة، لم تتناول كل الجوانب التي يهدف البحث الحالي إلى دراستها، خاصة فيما يتعلق بالخبرات المدرسية وخبرات العلاقة مع الأقران. ما دفع إلى بناء مقياس لتحقيق أهداف البحث. فبعد أن تم تحديد الهدف العام من المقياس وهو: الكشف عن الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة لدى أفراد العينة، تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بخبرات الطفولة، بالإضافة إلى مراجعة البحوث العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث، للوقوف على ما انتهت إليه هذه البحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها. ومن أهم تلك الدراسات التي تمت مراجعتها:

دراسة (جودة، 2010)، دراسة (العرفي، 2004)، دراسة (Kosterman et al., 2011)، دراسة (Skodol et al., 2007)، دراسة (Carlson et al., 1999)

ودراسة (Masuda et al., 2007)

وكانت أهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها:

- الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة والمراهقة (أبو نجيلة، 2010).
- الخبرات المؤلمة المبكرة (داخل الأسرة، في المدرسة الابتدائية) (مرسي، 1981).
- خبرات الإساءة في الطفولة (معمرية، 2007).
- خبرات الطفولة السلبية Adverse Childhood Experiences (ACE-IQ).
- خبرات الإساءة في الطفولة (زرماني، 2012).
- خبرات الطفولة المعدّل Childhood Experiences Questionnaire-Revised
- خبرات الطفولة (خارج وداخل الأسرة) Adverse Childhood Experiences (Intra & Extra familial) (Masuda, 2007)
- خبرات الرعاية والإساءة في الطفولة Childhood Experience of Care and Abuse Questionnaire (CECAQ) (Bifulco et al., 1994).

وكان الهدف من الرجوع إلى هذه الدراسات والمقاييس التعرف على أساليب قياس خبرات الطفولة وتصنيفاتها وكيفية استخدامها في تحديد أبعاد كل جانب من هذه الخبرات.

1-1- إجراءات إعداد المقياس:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة النظرية والميدانية، تم تحديد المجالات التي يجب أن يتضمنها المقياس في ضوء أهداف البحث، فكان هناك أربع أبعاد هي كالتالي: خبرات الرعاية الوالدية، خبرات العلاقات الأسرية، خبرات المدرسة الابتدائية، خبرات العلاقة مع الأقران.

ثم تمت صياغة البنود بحيث تعبّر عن كل بعد من الأبعاد، مع الأخذ بالحسبان طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة البحث، وبعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين أصبح المقياس يتضمن ثلاث أبعاد أساسية يتفرع عنها خمس أبعاد فرعية كما هو موضح فيما يلي:

- **الخبرات الأسرية:** وتشمل خبرات كل من:

- الرعاية الوالدية: مدى تقبل الوالدين للطفل والاهتمام به والسعي لإشباع حاجاته، والابتعاد عن ممارسة القسوة معه.
- التماسك الأسري: مدى ترابط أفراد الأسرة ودعمهم لبعضهم البعض وخلو العلاقات الأسرية من المشاحنات والخلافات.

- **خبرات المدرسة الابتدائية:** وتشمل خبرات كل من:

- الاتجاه نحو المدرسة: ويقصد بها مدى إدراك الفرد للمدرسة الابتدائية بأنها خبرة سارة، ورضاه عنها، ورغبته في الذهاب إليها.
- النجاح الدراسي: مدى نجاح الفرد في المدرسة الابتدائية، وتفوقه فيها.
- العلاقة مع المعلم: يقصد بها طبيعة العلاقة بين الفرد ومعلميه في المدرسة الابتدائية والتي تشمل مدى تقبل المعلم للطفل ودعمه له، والابتعاد عن استخدام القسوة أو الإساءة في التعامل معه.

- **خبرات العلاقة مع الأقران:** وتشمل ما يلقاه الطفل في علاقته مع أقرانه (داخل المدرسة أو خارجها) من دعم وتقبل، وإقامة صداقات معهم، وعدم التعرض للإساءة منهم.

ويتكون المقياس من (84) بنداً موّزعة على المجالات السابق ذكرها، أما أرقام البنود التي تقيس جوانب الخبرات حسب ورودها في المقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5)

يبين توزع البنود على أبعاد مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة

المجال	الأبعاد	البنود الخاصة بكل بعد
الخبرات الأسرية	الرعاية الوالدية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20
	التماسك الأسري	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40

خبرات المدرسة الابتدائية	الاتجاه نحو المدرسة	47-46-45-44-43-42-41
	النجاح الدراسي	54-53-52-51-50-49-48
	العلاقة مع المعلم	64-63-62-61-60-59-58-57-56-55
خبرات العلاقة مع الأقران		84-83-82-81-80-79-78-77-76-75-74-73-72-71-70-69-68-67-66-65

وقد توزعت بنود المقياس بين بنود إيجابية وبنود سلبية وفق ما يلي:

جدول (6)

توزع البنود الايجابية والسلبية لمقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.

	أرقام البنود
البنود الايجابية	1- 2- 3- 8- 9-10-11-12-15-16-21-22-23-24-25-27-28-29-33-34-40-41-42-43-48-49-51-54-58-62-63-64
البنود السلبية	4-5-6-7-13-14-17-18-19-20-26-30-31-32-35-36-37-38-39-44-45-46-47-50-52-53-55-56-57-59-60-61

1-2- طريقة تصحيح المقياس: لكل بند من بنود المقياس خمس بدائل للإجابة، يختار الطالب واحدة منها تشير إلى مدى انطباق محتوى العبارة على ما خبره الفرد في طفولته وتكرار حصول تلك الخبرات التي مر بها كما يدركها هو، وتوزّع الدرجات في بدائل الإجابة على النحو الآتي:

جدول (7)

توزع الدرجات في بدائل الإجابة على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.

	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
العبارات الإيجابية	5	4	3	2	1
العبارات السلبية	1	2	3	4	5

ويتم احتساب درجة المفحوص على كل بعد فرعي بجمع درجات الفرد على بنود هذا البعد الفرعي، أما الدرجة الكلية للمقياس فيتم الحصول عليها بجمع درجات الفرد على الأبعاد الفرعية، وبذلك يتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ككل بين (84 وهي أدنى درجة إلى 420 وهي أعلى درجة) وتدل الدرجة المرتفعة على كل بعد من أبعاد المقياس إضافة إلى الدرجة الكلية إلى الجانب الإيجابي من الخبرات التي يقيسها المقياس، وبالعكس فإن الدرجة المنخفضة تدل على سلبية الخبرات التي عايشها الفرد في طفولته.

1-3- الدراسة السيكومترية للمقياس:

تم إجراء دراسة سيكومترية لمقياس الخبرات النفسية والاجتماعية للتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق لاعتماد نتائجه في البحث. فبعد أن تم عرضه على المحكمين وإجراء التعديلات عليه تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة (30 ذكور، 30 إناث)، تم سحبها بطريقة عرضية من ثانويتي حسن الخراط للذكور وأسعد عبد الله للإناث.

1-3-1- مؤشرات صدق المقياس Validity: تم التأكد من صدق المقياس من خلال الاعتماد على أنواع الصدق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وذلك بُغية التأكد من:

- صلاحية المقياس من ناحية الغرض الذي وضع من أجله.
- مدى انتماء كل بند إلى البعد الذي ينتمي إليه.
- مدى وضوح صياغة بنود المقياس.

وبعد الاطلاع على آراء المحكمين حول المقياس تمت الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم، تم إجراء التعديلات الآتية:

- تناول الخبرات المدرسية بأبعاد ثلاثة هي: الاتجاه نحو المدرسة، النجاح الدراسي، العلاقة مع المعلم.
- إضافة بنود في الخبرات المدرسية تتعلق بإدارة المدرسة. وهي:

الخبرات المدرسية
كانت قوانين مدرستي الابتدائية قاسية ومتسلطة.
كنا نستطيع التواصل مع الإدارة بسهولة عند الحاجة.

- حذف بعض البنود بسبب تشابهها في المضمون مع بنود أخرى، أو لعدم ملاءمتها للغرض الذي وضعت من أجله والجدول الآتي يبين أمثلة عن بعض البنود التي تم حذفها من كل بعد.

جدول (8)

يبين أمثلة عن البنود التي حذفت من مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة

	أمثلة عن البنود التي تم حذفها
الرعاية الوالدية	كنت أشعر أن الآخرين يهتمون بأحوالي ومستقبلي أكثر من والديّ.
التماسك الأسري	كان يحرص كل فرد من أفراد أسرتي على الاعتناء بالآخر.
الاتجاه نحو المدرسة	كنت أشعر بالكثير من الملل والضيق أثناء تواجدي في مدرستي الابتدائية.
النجاح الدراسي	كانت بعض المواد صعبة لدرجة أنها عرضتني لخطر الرسوب.
العلاقة مع المعلم	كان المعلمون في مدرستي الابتدائية جديرين بالحب والاحترام.
العلاقة مع الأقران	كان يشعرني أصدقائي بالمكانة الاجتماعية التي كنت أتمناها.

- كما تمت إعادة صياغة بعض بنود المقياس، ويوضح الجدول الآتي أمثلة لبعض هذه البنود.

جدول (9)

أمثلة عن بنود مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة التي تمت إعادة صياغتها

	البنود قبل التحكيم	البنود بعد التحكيم
الرعاية الوالدية	كان والدي يقارناني بأطفال آخرين ويشعراني بأنهم أفضل مني.	كان والديّ يشعراني بأن الآخرين أفضل مني.
التماسك الأسري	كان أعضاء أسرتي يهتم كل منهم بالآخر.	يعتني أفراد أسرتي ببعضهم البعض.
الاتجاه نحو المدرسة	كانت مدرستي الابتدائية تنظم أنشطة ورحلات ترفيهية بشكل دوري.	كانت الأنشطة التي تقيمها المدرسة الابتدائية مملة لا تشجع على المشاركة فيها.
العلاقة مع المعلم	كان المعلمين في مدرستي الابتدائية لا يهتمون بشرح ما يصعب عليّ فهمه من الدروس.	كان المعلمين في مدرستي الابتدائية يهتمون بمساعدتي عندما يصعب عليّ شيء في دراستي.
العلاقة مع الأقران	كان يسأل عني أصدقائي عندما أغيب عن المدرسة.	كان يهتم أصدقائي بالاطمئنان عني عندما أغيب عن المدرسة.

وبالنتيجة أشار المحكمين إلى أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه. وتم بعد ذلك تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بُغية التحقق من صدقه وثباته.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المقياس مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10)

معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية.

أبعاد المقياس	الرعاية الوالدية	التماسك الأسري	الاتجاه نحو المدرسة	النجاح الدراسي	العلاقة مع المعلم	العلاقة مع الأقران	الدرجة الكلية	القرار
الرعاية الوالدية	1	0.771**	0.316*	0.335**	0.290*	0**498.	0.805**	دال
التماسك الأسري	0.771**	1	0.272*	0.305*	0.305*	0.493**	0.799**	دال
الاتجاه نحو المدرسة	0.316*	0.272*	1	0.449**	0.682**	0.588**	0.659**	دال
النجاح الدراسي	0.335**	0.305*	0.449**	1	0.570**	0.480**	0.603**	دال
العلاقة مع المعلم	0.290*	0.305*	0.682**	0.570**	1	0.603**	0.685**	دال
العلاقة مع الأقران	0.498**	0.493**	0.588**	0.480**	0.603**	1	0.830**	دال

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أنَّ هذه الأبعاد مترابطة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع درجة البعد الذي ينتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدولين (11) و (12) يوضحان ذلك.

جدول (11)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

الرعاية الوالدية				التماسك الأسري			
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
1	0.39**	دال	11	0.68**	دال	21	0.52**	دال	31	0.65**	دال
2	0.33**	دال	12	0.56**	دال	22	0.72**	دال	32	0.53**	دال
3	0.45**	دال	13	0.54**	دال	23	0.63**	دال	33	0.37**	دال
4	0.68**	دال	14	0.669**	دال	24	0.61**	دال	34	0.30*	دال
5	0.63**	دال	15	0.68**	دال	25	0.65**	دال	35	0.68**	دال

6	0.60**	دال	16	0.52**	دال	26	0.53**	دال	36	0.50**	دال
7	0.61**	دال	17	0.35**	دال	27	0.60**	دال	37	0.67**	دال
8	0.64**	دال	18	0.62**	دال	28	0.46**	دال	38	0.39**	دال
9	0.60**	دال	19	0.50**	دال	29	0.63**	دال	39	0.65**	دال
10	0.58**	دال	20	0.64**	دال	30	0.70**	دال	40	0.64**	دال
الاتجاه نحو المدرسة			النجاح الدراسي			العلاقة مع المعلم					
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
41	0.82**	دال	48	0.75**	دال	55	0.61**	دال	62	0.72**	دال
42	0.78**	دال	49	0.63**	دال	56	0.72**	دال	63	0.72**	دال
43	0.73**	دال	50	0.61**	دال	57	0.72**	دال	64	0.72**	دال
44	0.54**	دال	51	0.48**	دال	58	0.52**	دال			
45	0.65**	دال	52	0.58**	دال	59	0.67**	دال			
46	0.66**	دال	53	0.72**	دال	60	0.66**	دال			
47	0.66**	دال	54	0.75**	دال	61	0.71**	دال			
العلاقة مع الأقران											
رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
65	0.36**	دال	70	0.72**	دال	75	0.50**	دال	80	0.59**	دال
66	0.77**	دال	71	0.79**	دال	76	0.38**	دال	81	0.80**	دال
67	0.71**	دال	72	0.74**	دال	77	0.73**	دال	82	0.65**	دال
68	0.37**	دال	73	0.64**	دال	78	0.71**	دال	83	0.68**	دال
69	0.75**	دال	74	0.57**	دال	79	0.72**	دال	84	0.51**	دال

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

جدول (12)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية.

رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار	رقم البند	معامل الارتباط	القرار
1	0.42**	دال	22	0.59**	دال	43	0.39**	دال	64	0.42**	دال
2	0.31*	دال	23	0.43**	دال	44	0.46**	دال	65	0.50**	دال
3	0.32*	دال	24	0.40**	دال	45	0.38**	دال	66	0.63**	دال
4	0.51**	دال	25	0.50**	دال	46	0.52**	دال	67	0.59**	دال
5	0.51**	دال	26	0.43**	دال	47	0.52**	دال	68	0.29*	دال

6	0.55**	دال	27	0.54**	دال	48	0.27*	دال	69	0.61**	دال
7	0.46**	دال	28	0.32*	دال	49	0.56**	دال	70	0.56**	دال
8	0.40**	دال	29	0.55**	دال	50	0.35**	دال	71	0.61**	دال
9	0.41**	دال	30	0.59**	دال	51	0.44**	دال	72	0.51**	دال
10	0.52**	دال	31	0.49**	دال	52	0.51**	دال	73	0.52**	دال
11	0.52**	دال	32	0.47**	دال	53	0.47**	دال	74	0.51**	دال
12	0.53**	دال	33	0.28*	دال	54	0.27*	دال	75	0.43**	دال
13	0.50**	دال	34	0.30*	دال	55	0.57**	دال	76	0.36**	دال
14	0.58**	دال	35	0.52**	دال	56	0.42**	دال	77	0.61**	دال
15	0.54**	دال	36	0.36**	دال	57	0.40**	دال	78	0.63**	دال
16	0.47**	دال	37	0.57**	دال	58	0.44**	دال	79	0.67**	دال
17	0.28*	دال	38	0.32*	دال	59	0.70**	دال	80	0.37**	دال
18	0.38**	دال	39	0.50**	دال	60	0.41**	دال	81	0.68**	دال
19	0.46**	دال	40	0.55**	دال	61	0.51**	دال	82	0.46**	دال
20	0.40**	دال	41	0.48**	دال	62	0.42**	دال	83	0.58**	دال
21	0.38**	دال	42	0.38**	دال	63	0.40**	دال	84	0.43**	دال

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدولين السابقين أن معاملات الارتباط بين البنود مع الأبعاد التي تنتمي لها ومع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن هذه البنود مترابطة مع الأبعاد التي تنتمي لها ومع الدرجة الكلية، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

- **الصدق التمييزي (مقارنة الفرق الطرفية):**

تم ترتيب درجات الطلاب على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة تصاعدياً، ثمّ تمّ أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25%)، للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول الآتي يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنسبة إلى درجاتهم في المقياس.

جدول (13)

نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة بأبعاده الفرعية

	الفئة العليا ن = 15		الفئة الدنيا ن= 15		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
الرعاية الوالدية	94.46	3.440	63.13	6.209	17.095	28	0.00	دال
التماسك الأسري	94.26	2.987	62.26	5.687	19.291	28	0.00	دال
الاتجاه نحو المدرسة	33.53	1.407	18.60	5.329	10.493	28	0.00	دال
النجاح الدراسي	33.60	1.242	22.33	2.992	13.469	28	0.00	دال
العلاقة مع المعلم	49.46	0.743	32.53	4.911	13.202	28	0.00	دال
العلاقة مع الأقران	96.60	1.956	68.33	12.737	8.495	28	0.00	دال
الدرجة الكلية	391.20	13.90	287.46	32.28	11.428	28	0.00	دال

يتبين من الجدول أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أن مقياس هوية الأنا يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

1-3-2- مؤشرات ثبات المقياس Reliability: للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام الطرق الآتية:

- طريقة الثبات بالإعادة (Test –Retest Method):

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد 15 يوماً تم إعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجات الطلبة

في التطبيقين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.885)، وهذا يدل على ثبات نتائج المقياس في التطبيقين واستقرارها.

- **معامل ألفا كرونباخ** (Cronbach Alpha):

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ بعد تقدير درجات المقياس كاملة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.954)، وهي قيمة جيدة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

- **طريقة التجزئة النصفية (Self-Half Method):**

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لمقياس للتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك بتجزئة المقياس إلى قسمين (البنود الفردية والبنود الزوجية) وإعطاء درجة لكل فرد على كل قسم من القسمين، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس مع تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويظهر الجدول الآتي قيم الثبات بالتجزئة لأبعاد المقياس:

الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة	قيمة سبيرمان براون
الرعاية الوالدية	0.908
التماسك الأسري	0.919
الاتجاه نحو المدرسة	0.856
النجاح الدراسي	0.888
العلاقة مع المعلم	0.823
العلاقة مع الأقران	0.935

يتبين من الجدول السابق أن قيم سبيرمان براون لأبعاد مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية جيدة مما يدل على ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

2. مقياس هوية الأنا (EIS) Ego Identity Scale:

تم استخدام مقياس هوية الأنا (EIS) من إعداد راسموسن Rasmussen (1961)، نقله إلى العربية عبد الله المنيزل (1994).

2-1- وصف المقياس:

صمم راسموسن هذا المقياس اعتماداً على مفهوم أريكسون عن هوية الأنا، وقد وضع راسموسن ثلاثة اشتقاقات لكل مرحلة من المراحل الست الأولى التي تمثل الأزمات النفسية – الاجتماعية، ووضع العبارات بحيث تعكس الاشتقاقات التي تحدث عنها أريكسون، فكل بند يعكس اتجاهاً محدداً أو استجابة سلوكية مرتبطة بالاشتقاقات المتضمنة في مراحل الأزمات النفسية الاجتماعية.

وتألف المقياس من (72) بند تعكس هذه المراحل وموزعة عليها المراحل الست، بمعدل ثلاثة اشتقاقات لكل مرحلة، وقد تضمن كل اشتقاق أربعة بنود.

وقد صنفت البنود في مقياس هوية الأنا على النحو الآتي:

جدول (14)
توزع البنود على أبعاد مقياس هوية الأنا

المرحلة	الاشتقاقات	البنود
المرحلة الأولى: الإحساس بالثقة مقابل الإحساس بعدم الثقة	**الاشتقاق الأول:** يركز على الثقة بالآخرين.	6 - 20 – 21 – 41
	الاشتقاق الثاني: وضوح أهداف المستقبل.	1 – 16 – 33 – 58
	الاشتقاق الثالث: انتظار فرص الحياة.	51 – 67 – 68 – 72
المرحلة الثانية: الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الإحساس بالخجل والشك	**الاشتقاق الأول:** يركز على الثقة في الذات فيما يتعلق بصحة السلوكيات التي قام بها.	5 – 13 – 15 – 63
	الاشتقاق الثاني: يركز على الإحساس بالاستقلالية في صنع القرار دون الاعتماد على الآخرين.	24 – 42 – 61 – 70
	الاشتقاق الثالث: يركز على الإحساس بالخجل والخوف من الظهور أمام الأقران والقادة.	3 – 12 – 62 – 71
المرحلة الثالثة: الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب.	**الاشتقاق الأول:** يركز على احتقار الخلفية الماضية والميل لإنكارها	17 – 32 – 39 – 44
	الاشتقاق الثاني: يركز على الارتياح الانفعالي للدور في جماعات المراهقين.	19 – 47 – 54 – 57
	الاشتقاق الثالث: يركز على استمرارية المبادأة	8 – 27 – 46 - 60

	دون حدود	
المرحلة الرابعة: الإحساس بالجهد مقابل الإحساس بالنقص.	**الاشتقاق الأول:** يركز على توقع الإنجاز في عالم العمل.	4 – 11 – 55 – 59
	الاشتقاق الثاني: يركز على الرغبة في منافسة الآخرين.	9 – 40 – 66 – 69
	الاشتقاق الثالث: يهتم بقدرة الفرد على التركيز في المهمات المقترحة أو المطلوبة منه.	25 – 45 – 53 - 65
المرحلة الخامسة: الإحساس بالهوية مقابل الإحساس بغموض الهوية.	**الاشتقاق الأول:** يركز على الإحساس بالوجود النفسي الاجتماعي.	22 – 23 – 30 – 50
	الاشتقاق الثاني: يركز على إعادة الفرد النظر في مفهومه عن ذاته، واستجابة المجتمع له.	2- 31 – 48 – 56
	الاشتقاق الثالث: يركز على شعور الفرد بمعرفة خطته وأهدافه.	18 – 26 – 38 – 64
المرحلة السادسة: الإحساس بالألفة مقابل الإحساس بالعزلة	**الاشتقاق الأول:** يركز على العلاقة الحميمة مع الآخرين.	29 – 37 – 43 – 52
	الاشتقاق الثاني: يركز على مدى طغيان آراء الآخرين على أفكار الفرد حتى لو كان يؤمن بها.	10 – 28 – 34 – 36
	الاشتقاق الثالث: يركز على انعزال الفرد انفعالياً في علاقته مع الآخرين.	7 – 14 – 35 - 49

(الطرشاوي، 2002، 97)

ونظراً لأن عينة البحث من مرحلة المراهقة فقد تم اعتماد أول خمس مراحل فقط في حساب درجة هوية الأنا لدى أفراد العينة، في حين اعتمدت بنود المرحلة السادسة في حساب درجة الألفة لدى أفراد العينة.

وتوزعت بنود المقياس إلى بنود إيجابية وسلبية وفق ما يلي:

جدول (15)

توزع البنود الإيجابية والسلبية لمقياس هوية الأنا.

	البنود
البنود الإيجابية	5- 6 – 7- 8 – 9- 10 – 12- 13- 16 – 21- 22- 24 – 25 – 29 – 30 – 33- 34- 35- 37- 38 – 42- 44- 46- 50- 54- 57 – 59- 62- 63- 64- 65- 68- 69
البنود السلبية	1 – 2- 3 – 4- 11- 14- 15- 17- 18- 19- 20- 23- 26- 27- 28- 31- 32- 36- 39- 40- 41- 43- 45- 47- 48- 49- 51- 52- 53- 55- 56- 58- 60- 61- 66- 67- 70- 71- 72

وبدائل الإجابة على البنود هي إما (موافق) أو (غير موافق) تصحح كما في الجدول الآتي:

جدول(16)

توزع الدرجات في بدائل الإجابة على مقياس هوية الأنا.

	موافق	غير موافق
البنود الإيجابية	2	1
البنود السلبية	1	2

اختبر راسموسن صدق المقياس وذلك من خلال عرض البنود على اثنين من المحكمين للتحقق من تجنب الغموض في الصياغة، ولبيان مدى مناسبة كل بند للمرحلة ومن ثم للاشتقاقات في كل مرحلة، وقد استخرج راسموسن الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان _براون باستخدام عينتين، تألفت كل عينة من 100 مفحوص، وقد وجد أن معامل الثبات للعينة الأولى (0.849)، وللعينة الثانية (0.851) (المنيزل، 1994، 155)

وقام المنيزل (1994) بعرض المقياس بعد ترجمته إلى العربية على خمسة محكمين للحكم على مدى مناسبة كل بند من بنود المقياس للاشتقاق الذي صنف ضمنه، ومدى ملاءمة الترجمة للأصل، وأجرى التعديلات المطلوبة بناءً على رأي المحكمين من حيث الصياغة، وكان هناك إجماع من المحكمين على مناسبة البنود لقياس الاشتقاقات التي صنفت ضمنها. وطبّق المنيزل المقياس على عينة تجريبية مؤلفة من (80) فرداً، وقام بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بند من البنود والثمانية عشر اشتقاقاً. وتبين أن البنود الموجودة في المقياس تنتمي إلى اشتقاقاتها وحسب التصنيف الذي صنفت ضمنه، حيث أن معظم البنود ترتبط بالاشتقاقات التي تنتمي إليها أكثر من ارتباطها بالاشتقاقات الأخرى، واستخرج المنيزل معامل الثبات لمقياس هوية الأنا من خلال إعادة الاختبار على عينة تكونت من 75 فرداً، وقد وجد أن معامل الثبات للمقياس بطريقة الإعادة (0.64).

2-2- الدراسة السيكومترية للمقياس:

تم إجراء دراسة سيكومترية لمقياس هوية الأنا (EIS) وذلك لمرور فترة زمنية على المقياس، وللتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق لاعتماد نتائجه في البحث. فبعد أن تم

عرضه على المحكمين واجراء التعديلات عليه تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي تتكون من 60 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة تم سحبها بطريقة عرضية من ثانويتي حسن الخراط للذكور وأسعد عبد الله للإناث.

2-2-1- مؤشرات صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس من خلال الاعتماد على أنواع الصدق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق وذلك بُغية التأكد من:

- صلاحية المقياس من ناحية الغرض الذي وضع من أجله.
- مدى انتماء كل بند إلى البعد الذي ينتمي إليه.
- مدى وضوح صياغة بنود المقياس.

وقد أجمع المحكمون على انتماء جميع البنود للأبعاد التي تقيسها، وعلى أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم إعادة صياغة بعض البنود والجدول الآتي يبين أمثلة على بعض البنود التي تمت إعادة صياغتها.

جدول (17)

أمثلة عن بنود مقياس هوية الأنا التي تمت إعادة صياغتها.

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
عندما أفكر بمستقبلي أشعر أنني فقدت أفضل الفرص للتقدم نحو الأفضل	عندما أفكر بمستقبلي أشعر أنني ضيعت أحسن الفرص لعمل الأفضل
لا أقوم باتخاذ قرارات هامة دون الحصول على مساعدة من عائلتي	يصعب عليَّ اتخاذ القرارات دون مساعدة من عائلتي
أحب أن أستلم عملاً صعباً لأن إنهاءه يشعرني بالكثير من الرضا	أحب أن يوكل إلي عملٌ صعبٌ لأن إنجازه يشعرني بالكثير من الرضا
إنني متأكد من أنني أعرف ما أود عمله في المستقبل ولدي أهدافٌ محددة	لدي أهداف محددة لما أود عمله في المستقبل

- الصدق التمييزي (مقارنة الفرق الطرفية):

تم ترتيب درجات الطلاب على مقياس هوية الأنا تصاعدياً، ثمّ تمّ أخذ أعلى (25%) منها وأدنى (25)، للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس. والجدول الآتي يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنسبة إلى درجاتهم في المقياس.

جدول (18)

نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس هوية الأنا بأبعاده الفرعية

	الفئة العليا ن= 15		الفئة الدنيا ن=15		(ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
المرحلة الأولى	20.73	0.96	16.06	1.16	11.98	28	0.00	دال
المرحلة الثانية	21.33	1.63	15.73	0.59	12.48	28	0.00	دال
المرحلة الثالثة	22.26	1.33	16.40	0.98	13.69	28	0.00	دال
المرحلة الرابعة	23.26	2.22	17.07	1.09	9.69	28	0.00	دال
المرحلة الخامسة	22.93	1.57	16.53	1.12	12.78	28	0.00	دال
المرحلة السادسة	22.33	0.72	16.73	1.22	15.26	28	0.00	دال
الدرجة الكلية	126.73	7.14	104	3.60	11.01	28	0.00	دال

يتبين من الجدول أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أن مقياس هوية الأنا يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (19)

معاملات ارتباط درجات كل بعد من أبعاد مقياس هوية الأنا بالدرجة الكلية للمقياس

المراحل	الدرجة الكلية للمقياس		
	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
المرحلة الأولى	0.651**	0.00	دال
المرحلة الثانية	0.548**	0.00	دال
المرحلة الثالثة	0.615**	0.00	دال
المرحلة الرابعة	0.841**	0.00	دال
المرحلة الخامسة	0.814**	0.00	دال
المرحلة السادسة	0.645**	0.00	دال

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

2-2-2- مؤشرات ثبات المقياس: للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام الطرق الآتية:

- طريقة الثبات بالإعادة:

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد 15 يوماً تم إعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.76)، وهذا يدل على ثبات نتائج المقياس في التطبيقين واستقرارها.

- معامل ألفا كرونباخ:

تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ بعد تقدير درجات أفراد العينة على المقياس ككل، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.79) وهي قيمة جيدة.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لمقياس للتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك بتجزئة المقياس إلى قسمين (البنود الفردية والبنود الزوجية) وإعطاء درجة لكل فرد على كل قسم من القسمين، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس مع تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد بلغت قيمة الثبات بالتجزئة لمقياس (0.78) وهي قيمة جيدة.

ويظهر الجدول الآتي معاملات الثبات الخاصة بالمقياس:

جدول (20)
معاملات ثبات مقياس هوية الأنا

	معامل الثبات بالإعادة	معامل الثبات بالتجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
مقياس هوية الأنا	0.76	0.78	0.79

يتبين من الجدول السابق أن معادلات الثبات لمقياس هوية الأنا جيدة مما يدل على ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن مقياس هوية الأنا يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

خامساً: المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (21) وتم استخدام المعالجات الآتية:

- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الثبات بالإعادة، وصدق الاتساق الداخلي، ولقياس الارتباط في الفرضيات.
- معادلة سبيرمان – براون للأنصاف المتساوية للتحقق من الثبات بالتجزئة النصفية.
- معامل ألفا كرونباخ.
- اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي، وللفروق بين المتوسطات في الفرضيات.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات في الفرضيات.
- اختبار ليفين Levene لفحص تجانس التباين.
- اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة.
- تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغير المستقل.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها.

أولاً: عرض نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

- الفرضية الأولى وتفسيرها.
- الفرضية الثانية وتفسيرها.
- الفرضية الثالثة وتفسيرها.
- الفرضية الرابعة وتفسيرها.
- الفرضية الخامسة وتفسيرها.
- الفرضية السادسة وتفسيرها.
- الفرضية السابعة وتفسيرها.

ثانياً: مقترحات البحث.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء المعالجات الإحصائية، وتفسير تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: عرض نتائج فرضيات البحث وتفسيرها:

الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (21)
معاملات ارتباط بيرسون للخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة مع تشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث

	الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة						
	الخبرات الأسرية		الخبرات المدرسية			خبرات العلاقة مع الأقران	الدرجة الكلية
	الرعاية الوالدية	التماسك الأسري	الاتجاه نحو المدرسة	النجاح الدراسي	العلاقة مع المعلم		
تشكل هوية الأنا	0.344**	0.341**	0.210**	0.362**	0.262**	0.397**	0.436**
مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة بدرجتها الكلية وأبعادها الفرعية وبين هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Rolufs & Adams, 2010) والتي لم تجد علاقة ذات دلالة بين خبرات الإساءة من الأقران في الطفولة وأساليب الهوية، في حين أنها تتفق مع دراسة (Hofer et.,al. 2006) والتي توصلت إلى أن خبرات العلاقات الأسرية في الطفولة كان لها تأثير على رتب الهوية.

وقد يعزى ذلك إلى أن الإحساس بالهوية عملية تراكمية مستمرة من الخبرات التي يمرّ بها الفرد، تتوقف نتيجتها على شكل ونوع العوامل المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل.

إن نجاح المراهق في حلّ أزمة الهوية يعتمد على مدى نجاحه في تخطي الأزمات السابقة التي حدثت في الطفولة، والتي تتأثر بطبيعة الخبرات التي مرّ بها في تلك المرحلة من خلال تفاعله مع بيئته المحيطة، فبقدر ما يجده الطفل في طفولته من خبرات إيجابية ومن رعاية واهتمام بقدر ما يحقق نمو نفسي سليم ويكتسب الفاعليات الأساسية لتشكل هوية مستقلة.

"فالمراهق الذي يشعر بالأمن والثقة، المعتمد على نفسه، المحب للاستطلاع والذي يفخر بإنجازاته، من المرجح أن يكون قادراً على تشكيل هويته بفعالية" (شريم، 2009 ،47)

وبالتالي فإن مايمر به الطفل من خبرات نفسية واجتماعية، تمثل حصوله على الرعاية المناسبة من خلال علاقته مع والديه وتفاعله مع أسرته، وتجربته المدرسية ونجاحه فيها وعلاقته الإيجابية مع أقرانه في طفولته تعد من أهم المتغيرات التي تؤثرعلى نموه النفسي السوي وتشكل هويته.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة تعزى لمتغير الجنس.

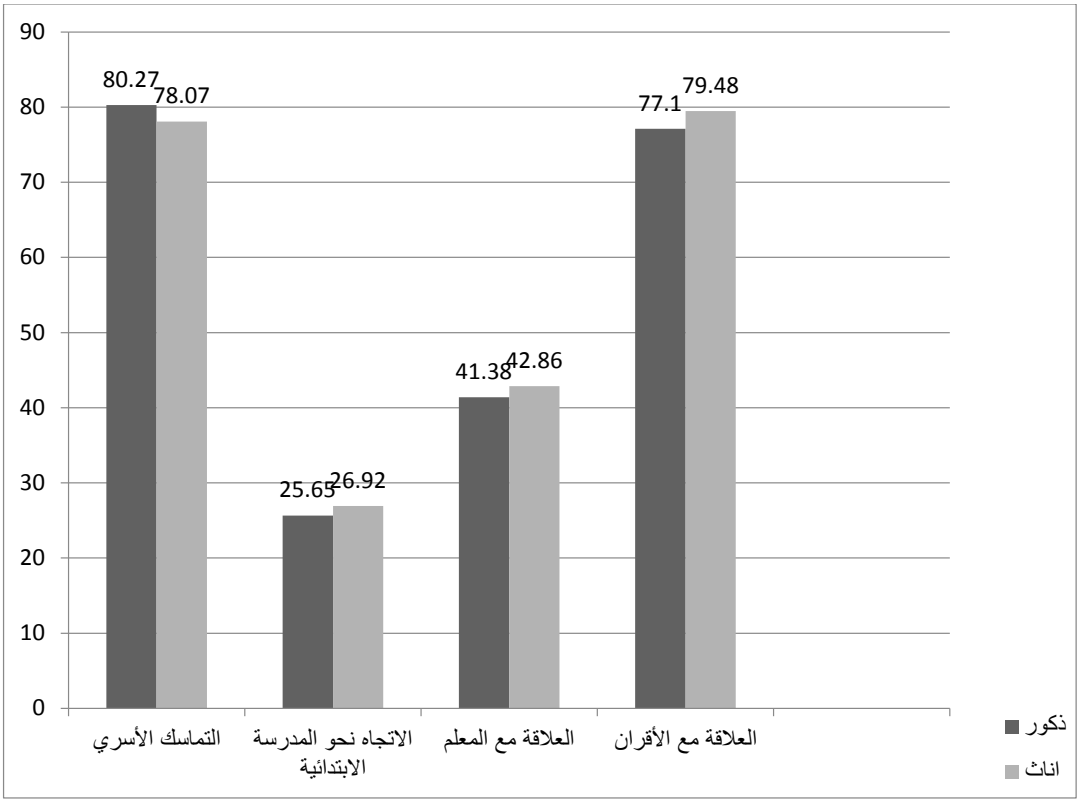
للتحقق من صحة الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة حسب متغير الجنس باستخدام اختبار (ت) ستودنت، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(22)
نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة		الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الخبرات الأسرية	الرعاية الوالدية	ذكور	488	79.61	11.22	0.047	1086	0.962	غير دال
		اناث	600	79.64	12.07				
	التماسك الأسري	ذكور	488	80.27	12.41	2.734	1086	0.006	دال
		اناث	600	78.07	13.81				
الخبرات المدرسية	الاتجاه نحو المدرسة	ذكور	488	25.65	5.84	3.496	1086	0.000	دال
		اناث	600	26.92	6.02				
	النجاح الدراسي	ذكور	488	27.13	5.16	1.628	1085	0.104	غير دال
		اناث	600	27.63	4.98				
	العلاقة مع المعلم	ذكور	488	41.38	7.03	3.478	1085	0.001	دال
		اناث	600	42.86	6.88				
العلاقة مع الأقران		ذكور	488	77.10	11.96	3.237	1086	0.001	دال
		اناث	600	79.48	12.11				

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التماسك الأسري لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الاتجاه نحو المدرسة والعلاقة مع المعلم لصالح الإناث. بينما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الرعاية الوالدية والنجاح الدراسي تعزى لمتغير الجنس.

والشكل الآتي يوضح هذه الفروق:



الشكل (9) الفروق على مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة تبعاً لمتغير الجنس.

مما تقدم يتبين أنه:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرعاية الوالدية تعزى لمتغير الجنس.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة العرفي (2004) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة (خبرات الحرمان من الرعاية وسوء العلاقة مع الوالدين) ودراسة زرماني (2012) في عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في درجة التعرض للإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة.

وقد يعود ذلك إلى أن الوالدين يحرصان على الاهتمام بالأبناء وتوفير حاجاتهم الأساسية ورعايتهم والحرص على تأمين ما يحتاجونه بغض النظر عن جنس طفلهم، فيقومان بالعناية والاهتمام بالأبناء والحرص على تنشئتهم لضمان مستقبل كريم لكل منهما.

كما أن التقدم والتطور الذي توصل إليه المجتمع في شتى مجالات الحياة، جعل ظاهرة التفرقة والتمييز في المعاملة بين الجنسين تنخفض، فكلا الجنسين لديهم فرص متشابهة في شتى المجالات، ويختبرون أساليب تنشئة ورعاية متشابهة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التماسك الأسري تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

اختلفت مع دراسة جودة (2010) والتي توصلت إلى وجود فروق في العلاقة بين الأسرية لصالح الاناث. ودراسة الكرنز (2013) والتي لم تتوصل لفروق في العلاقة بين الأسرية تبعاً لمتغير الجنس. ودراسة أبو هاشم (2014) حيث كانت الفروق في خبرة العلاقة بين الأسرية لصالح الإناث، ودراسة العرفي (2004) والتي لم تتوصل إلى فروق في إدراك سوء العلاقة بين الوالدين في الطفولة تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنّ الإناث عادة ونتيجة لعوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، تكون لهنّ ردود فعل انفعالية سلبية (كالقلق والإحباط) أكثر من الذكور على المشكلات التي يمرون بها (الزق، 2009، 54)، مما قد يؤثر على إدراكهن وتقييمهن لحجم الخلافات التي تحصل في الأسرة، فيملن إلى تضخيم هذه المشكلات، الأمر الذي قد يؤثر على إدراكهن وتقديرهن لمدى التماسك الأسري في أسرهن.

إضافةً إلى أن الذكر قد يكون تواجده خارج المنزل أكثر من الأنثى مما قد يؤدي إلى أن يكون أقل تأثراً بالمشكلات الأسرية، مما قد ينعكس على تقديره لطبيعة العلاقات الأسرية ومدى حدوث مشكلات ونزاعات بين أفرادها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خبرة الاتجاه نحو المدرسة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة جودة (2010) ودراسة الكرنز (2013) ودراسة أبو هاشم (2014) والتي توصلت إلى وجود فروق في الخبرات المدرسية الكلية لصالح الإناث.

وقد يعزى اعتبار الإناث المدرسة الابتدائية على أنها خبرة سارة أكثر من الذكور، إلى أن الإناث قد يجدن في المدرسة مكاناً لإثبات ذواتهن، فيكونون أكثر التزاماً بالقوانين المدرسية وأكثر امتثالاً لها، كما أنهن أكثر ميلاً للهدوء والاستقرار من الذكور، في حين أن الذكور قد يرغبون بالاستقلال أكثر ويكرهون القوانين الصارمة التي تضعها المدرسة، حيث يؤكد (بركات، 2010)

أن مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة الذكور أكبر من الإناث في مرحلة التعليم الأساسي. الأمر الذي قد يعرضهم للعقوبات أكثر من الاناث، مما قد يؤثر على اتجاههم نحو المدرسة، إضافةً إلى أن معظم القوانين الدراسية تتعامل مع الإناث بطريقة أقل قسوة وخاصة بأساليب العقاب المتبعة في المدارس.

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خبرة النجاح الدراسي تعزى لمتغير الجنس.**

قد يعزى ذلك إلى أن كلا الجنسين يتعرضان إلى نفس الظروف التعليمية، وأساليب التدريس والمناهج المتبعة، مما قد لا يسبب الفروق بينهما في النجاح الدراسي.

- إضافةً إلى أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خبرة العلاقة مع المعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.**

قد يعود ذلك إلى أن التلاميذ الذكور أكثر شغباً وتمرداً مقارنة بالإناث، مما يجعلهم يثيرون الشغب ويحدثون ضوضاءً واضطراباً داخل الصف، وهذا يجعلهم في نظر معلميهم أقل انضباطاً والتزاماً للقوانين المدرسية، ويعرضهم للعقاب أكثر من المعلم.

فمستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة الذكور أكبر من الإناث في مرحلة التعليم الأساسي (بركات، 2010)

ويؤكد (عبد المجيد، 2004) أن الذكور في المدرسة الابتدائية أكثر عرضةً للتعرض للعقاب من قبل المعلمين، الأمر الذي قد ينعكس على نوعية علاقة التلميذ بمعلمه، وتزايد الخبرات السلبية لديه حول هذه العلاقة مقارنة مع الإناث.

إضافةً إلى أن القدرة على التفاعل الاجتماعي تكون أكبر لدى الإناث، مما قد يساعدهن على إقامة علاقات ايجابية أفضل مع المعلمين.

-أما بالنسبة إلى الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في خبرة العلاقة مع الأقران فقد تبين: **أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خبرة العلاقة مع الأقران تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.**

تتفق هذه النتيجة مع دراسة جودة (2010) ودراسة الكرنز (2013) ودراسة أبو هاشم (2014) حيث توصلت إلى وجود فروق في العلاقة مع الأصدقاء لصالح الإناث.

وقد تعزى هذه الفروق إلى اختلاف نظرة الإناث والذكور للصداقة، حيث أن العلاقات بين الإناث تمتاز بالاهتمام والحميمة وتكوين صداقات أكثر عمقاً وعاطفةً من الذكور، فالإناث يتعلمن مهارات اجتماعية تركز على الاهتمام وتجنب النزاعات لصالح العلاقات الثنائية، ولديهم مهارات أكثر في تطوير الألفة مقارنة بالذكور (أبو رياش وآخرون، 2006، 303) مما يجعلهن أفضل من الذكور في إقامات الصداقات والعلاقات الإيجابية مع الأقران.

كما أنه ونتيجة لظروف التنشئة الاجتماعية فإن الإناث أقل استخداماً للعنف في علاقاتهم مع أقرانهم، حيث أن علاقة الذكور مع أقرانهم تكون أكثر عنفاً فيدخلون في عراكات ويتعرضون للإساءة والتهديد من أقرانهم أكثر من الاناث، مما قد ينعكس على طبيعة علاقتهن مع أقرانهم والتي تكون أكثر إيجابية مقارنة بالذكور.

الفرضية الثالثة:

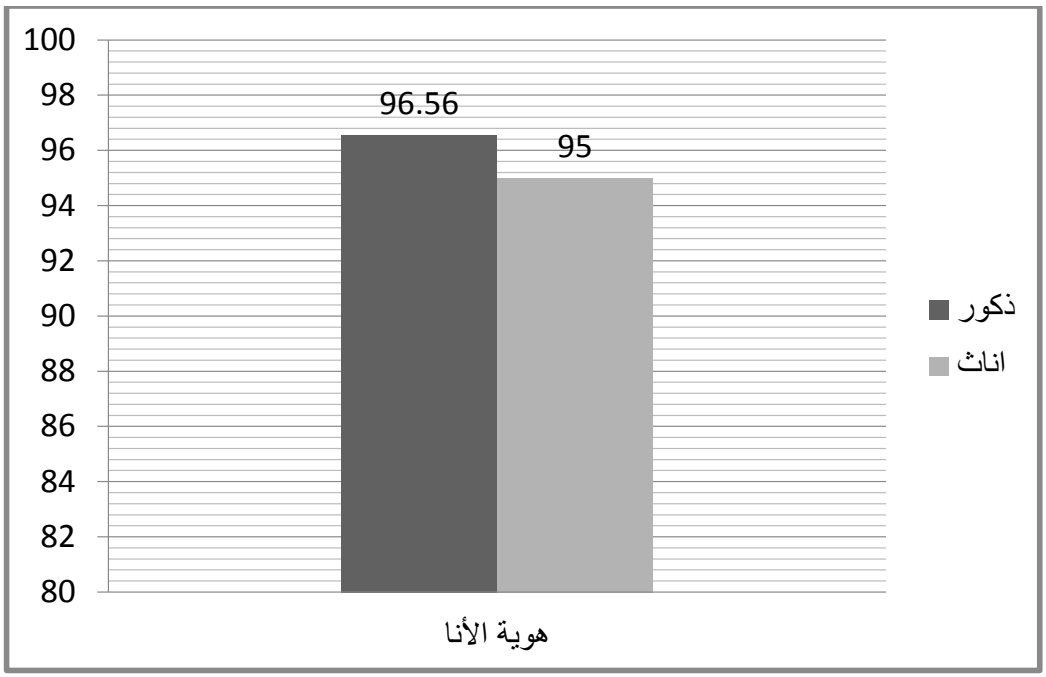
لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا حسب متغير الجنس باستخدام اختبار ت ستودنت، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (23)
نتائج اختبار (ت) ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	488	96.56	7.80	3.215	1086	0.001	دال
اناث	600	95.00	8.12				

يتبين من الجدول السابق وجود فروق في هوية الأنا لصالح الذكور، والشكل الآتي يوضح هذه الفروق:



الشكل (10) الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس هوية الأنا تبعاً لمتغير الجنس

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشبلي (2013) دراسة الزهراني (2005) دراسة علي (2007) دراسة (Hofer et.,al. ,2006) والتي لم تتوصل إلى فروق في هوية الأنا تعزى للجنس.

وتختلف مع كل من دراسة Schumacher (2010) ودراسة عطية (2013) والتي توصلت إلى وجود فروق في أزمة الهوية لصالح الإناث.

في حين أنها تتفق مع دراسة (Grossman,et al., 1980) والتي توصلت لفروق لصالح الذكور.

ويمكن أن تعزى هذه الفروق إلى الأسباب والظروف الاجتماعية التي قد تعطي للذكور فرصة أكبر للاستقلال وأكثر حرية في اختيار قراراته، الأمر الذي قد يجعله يشعر بالثقة درجة أكبر من الإناث اللاتي يكنّ محاطات بقيود اجتماعية أكبر من الذكور، نتيجة لظروف التنشئة الاجتماعية والأسرية، مما يزيد لدى الذكور شعورهم بالثقة والإنجاز والاستقلال في صنع القرار دون الاعتماد على الآخرين أكثر من الإناث، مما قد ينعكس على تشكل هويتهم الذاتية بشكل عام، فعادة ما يكون التقييد المفروض على الأنثى أكثر من الذكر، وهذا ما قد يمنعها من وضع

أهداف محددة تخصها ويمنعها من الالتزام بها، وبالتالي قد ينعكس على إنجاز هويتها فهي تحاول إيجاد حل وسط بين رغباتها ومطالب الوالدين ونتيجة لذلك تبقى في حالة من البحث، والتأمل المستمر عن أنسب الخيارات والمجالات المناسبة لها، ولذا تكون في حالة حيرة وتردد حول دورها في الحياة وهذا ما قد يؤخر تحقيق هويتها مقارنة بالذكر.

الفرضية الرابعة:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير مستوى الدخل.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق لمتغير مستوى الدخل عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجداول الآتية:

جدول (24)
الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل

مستوى الدخل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض	193	94.86	8.570
متوسط	708	95.60	7.817
مرتفع	187	96.93	8.079

جدول (25)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث في هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل

مصد التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	426.327	2	213.163	3.330	0.036	دال
داخل المجموعات	69456.782	1085	64.015			
الكلي	69883.109	1087				

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تشكل هوية الأنا تعزى لمتغير مستوى الدخل. ولتحديد جهة هذه الفروق تم استخدام كلاً من اختبار المقارنات، ونتائج تحليل التباين الأحادي البعدية المتعددة، تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات المدروسة، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (26)
نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين في تشكل هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل

	قيمة ف ليفين	درجة الحرية1	درجة الحرية2	مستوى الدلالة	القرار
هوية الأنا	2.126	2	1085	0.120	غير دال

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف ليفين قد بلغت 2.126،وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تجانس التباين بين المجموعات المدروسة. ولذا فقد تم استخدام اختبار شيفيه بهدف التعرف إلى مقدارالفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها،ويبين الجدول الآتي النتائج:

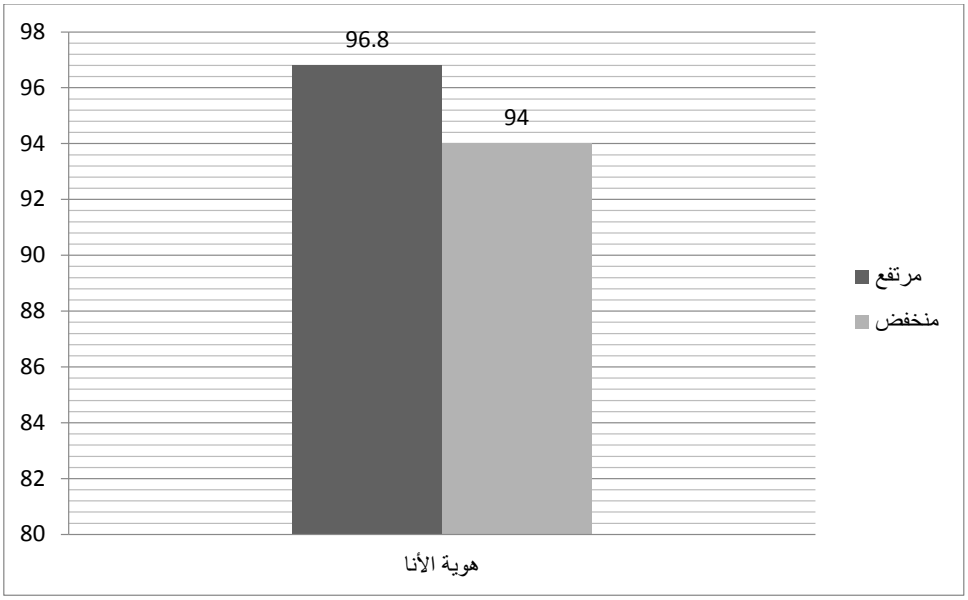
جدول(27)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في تباين الفروق في تشكل هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل.

	مستوى الدخل	فرق المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	متوسط	-0.740-	0.649	0.522	غير دال
	مرتفع	-2.070-*	0.820	0.042	دال
متوسط	منخفض	0.740	0.649	0.522	غير دال
	مرتفع	-1.329-	0.657	0.130	غير دال
مرتفع	منخفض	2.070*	0.820	0.042	دال
	متوسط	1.329	0.657	0.130	غير دال

تدل النتائج على أن هناك فروق في هوية الأنا بين أفراد العينة من مستوى الدخل المنخفض وأفراد العينة من مستوى الدخل المرتفع، وهذه الفروق لصالح أفراد العينة ذوي مستوى الدخل المرتفع.

والشكل الآتي يبين هذه الفروق:

.



الشكل (11) الفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير مستوى الدخل

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الطرشاوي (2002) ،دراسة (العمري، 2011) ودراسة (Oslon, et al., 2012,) والتي توصلت لوجود أثر للمستوى الاقتصادي على تشكل هوية الأنا،وذلك لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع.

وقد يعزى ذلك إلى أن الحالة الاقتصادية تؤثر على نوع الرعاية التي يحصل عليها الفرد (الغذاء، التعليم، طريقة العيش، صحياً) فالأبناء ذوي المستوى المرتفع قد يحصلون على ظروف رعاية أفضل من المستوى المنخفض، قد تساعد على نموهم النفسي الاجتماعي السليم وتنعكس على تحقيق هويتهم بشكل أفضل.

كما أن الوالدين في الحالة الاقتصادية المنخفضة قد يعانيان من القلق لعدم قدرتهما على إشباع حاجات أبنائهما، مما قد يؤثر على طريقة معاملتهما للأبناء وعلى علاقتهما مع بعضهما البعض والذي قد ينعكس على التماسك الأسري، مما قد يعرض الأبناء المراهقين للشعور بالوحدة والاكتئاب ويؤثر على سلوكهم، وعلى نموهم.

ونتيجة لشعورهم بالحرمان من إشباع حاجاتهم قد يزداد شعورهم بالإحباط، وإحساسهم بالدونية والضعف مما قد يؤثر على قدرتهم على الاستقلال باتخاذ القرار حول هويتهم.

وإن ما يوفره مستوى الدخل من شعور بالأمان اقتصادي يؤثر على قدرة الفرد في التخطيط لأهداف الحياة وعلى خياراته في مختلف المجالات.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق لمتغير المستوى التعليمي للأب عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (28)
الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائي	69	92.73	7.796
اعدادي	229	95.75	8.317
ثانوي	227	95.56	7.890
جامعي	563	96.10	7.914

جدول (29)
نتائج تحليل التباين الأحادي في تشكل هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

مصد التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	700.072	3	233.357	3.656	0.012	دال
داخل المجموعات	69183.037	1084	63.822			
الكلي	69883.109	1087				

تدل النتائج على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

ولتحديد جهة هذه الفروق تم استخدام كلّ من اختبار المقارنات، ونتائج تحليل التباين الأحادي البعدية المتعددة.

تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات المدروسة، وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

جدول (30)
نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين للفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

هوية الأنا	قيمة ف ليفين	درجة الحرية1	درجة الحرية2	مستوى الدلالة	القرار
	0.266	3	1084	0.850	غير دال

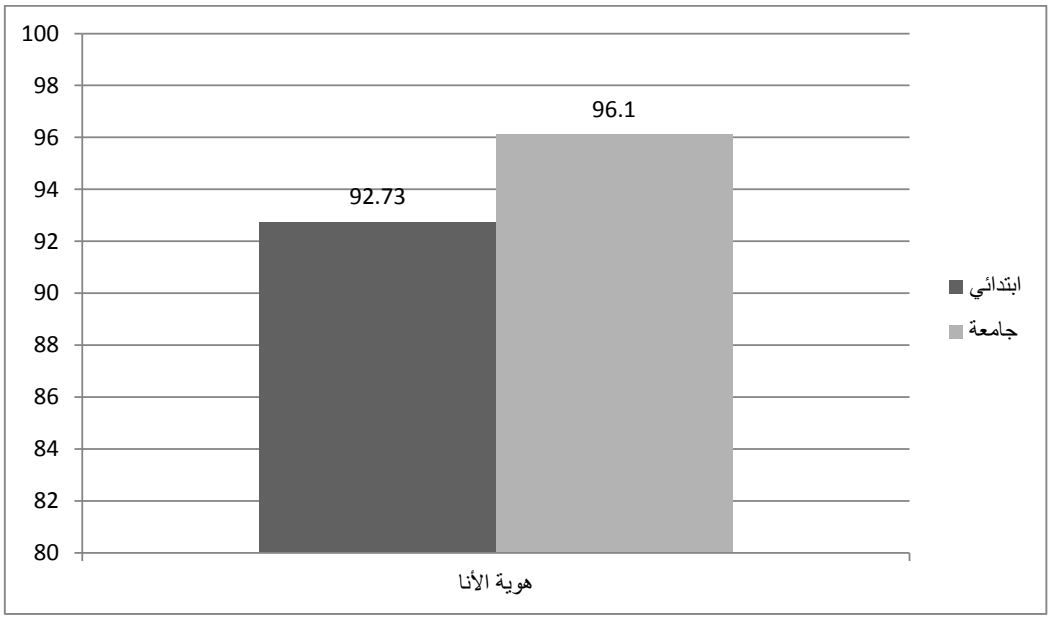
يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف ليفين قد بلغت 0.266 وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تجانس التباين بين المجموعات المدروسة. ومنه يجب استخدام اختبار شيفيه بهدف التعرف إلى مقدار الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبين الجدول الآتي النتائج:

جدول (31)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في التباين للفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليمي للأب		فرق المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
ابتدائي	إعدادي	-3.011-	1.097	0.057	غير دال
	ثانوي	-2.829-	1.098	0.085	غير دال
	جامعي	-3.362-*	1.018	0.013	دال
إعدادي	ابتدائي	3.011	1.097	0.057	غير دال
	ثانوي	0.182	0.748	0.996	غير دال
	جامعي	-0.350-	0.626	0.958	غير دال
ثانوي	ابتدائي	2.829	1.098	0.085	غير دال
	إعدادي	-0.182-	0.748	0.996	غير دال
	جامعي	-0.532-	0.628	0.868	غير دال
جامعي	ابتدائي	3.362*	1.018	0.013	دال
	اعدادي	0.350	0.626	0.958	غير دال
	ثانوي	0.536	0.628	0.868	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق وجود فروق بين الطلبة الذين وصل آبائهم للمستوى التعليمي الجامعي و وبين الطلبة الذين وصل آبائهم للمستوى التعليمي الابتدائي ، لصالح المستوى التعليم الجامعي للأب.

والشكل الآتي يبين هذه الفروق:



الشكل (12)الفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

تختلف هذه الدراسة مع دراسة Eui& Ha (2007) في عدم وجود فروق في هوية الأنا تبعاً للمستوى التعليمي للأب، في حين أنها تتفق مع دراسة &KuşdilÇelen (2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وأساليب الهوية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المستوى التعليمي للأب يؤثر على مدى وعيه بمتطلبات واحتياجات أبنائه، والطرق الملائمة لإشباع تلك الاحتياجات، وكذلك يؤثر في معرفته بالأساليب التربوية السليمة في تعامله معهم، ومدى تأثيرها على شخصياتهم، وهو أقدر على حل مشاكل أبنائه، وتوفير الفرص وتشجيعهم على اكتشاف الخيارات والبدائل المناسبة لهم، مما قد يساعدهم على تجاوز أزمة الهوية وصراعاتها بنجاح وتحقيق هوية متماسكة أكثر من أبناء الآباء من ذوي المستوى التعليمي الابتدائي.

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

للتحقق من صحة الفرضية تم اختبار الفروق لمتغير المستوى التعليمي للأم عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(32)
الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائي	69	93.49	8.38876
اعدادي	221	95.16	8.62453
ثانوي	320	95.23	7.28333
جامعي	478	96.58	8.05773

جدول (33)
نتائج تحليل التباين الأحادي في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

مصد التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	القرار
بين المجموعات	841.625	3	280.542	4.405	0.004	دال
داخل المجموعات	69041.485	1084	63.691			
الكلي	69883.109	1087				

تدل النتائج على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشكل هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم، ولتحديد جهة هذه الفروق تم استخدام كلاً من اختبار المقارنات، ونتائج تحليل التباين الأحادي البعدية المتعددة.

تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات المدروسة، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (34)
نتائج اختبار ف ليفين لتجانس التباين الفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

	قيمة ف ليفين	درجة الحرية1	درجة الحرية2	مستوى الدلالة	القرار
هوية الأنا	0.905	3	1084	0.438	غير دال

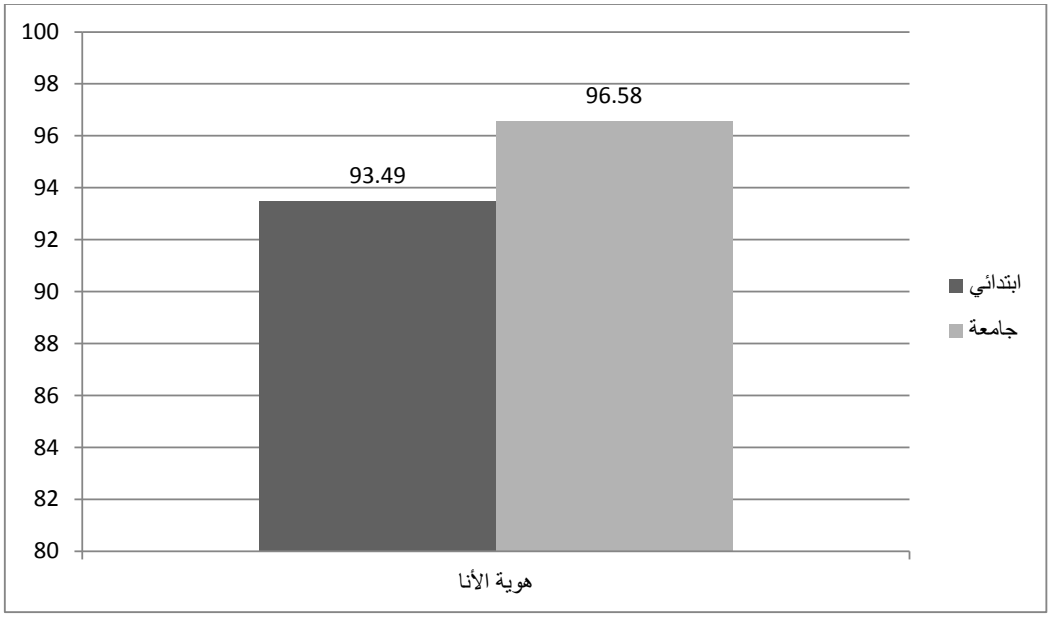
يتبين من الجدول السابق أن قيمة ف ليفين قد بلغت0.905 وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى تجانس التباين بين المجموعات المدروسة. ومنه يجب استخدام اختبار شيفيه بهدف التعرف إلى مقدار الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، ويبين الجدول الآتي النتائج:

جدول (35)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المجموعات المتجانسة في التباين والفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم		فرق المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	القرار
ابتدائي	إعدادي	-1.670-	1.100	0.512	غير دال
	ثانوي	-1.744-	1.059	0.438	غير دال
	جامعي	-3.090-*	1.027	0.029	دال
إعدادي	ابتدائي	1.670	1.100	0.512	غير دال
	ثانوي	-0.074-	0.698	1.000	غير دال
	جامعي	-1.420-	0.649	0.189	غير دال
ثانوي	ابتدائي	1.74475	1.059	0.43	غير دال
	اعدادي	.07460	0.698	1.00	غير دال
	جامعي	-1.346-	0.576	0.14	غير دال
جامعي	ابتدائي	3.090*	1.027	.029	دال
	إعدادي	1.420	0.649	0.189	غير دال
	ثانوي	1.346	0.576	0.142	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق وجود فروق بين الطلبة الذين وصلت أمهاتهم للمستوى الجامعي و وبين الطلبة الذين وصلت أمهاتهم للمستوى الابتدائي، لصالح المستوى التعليم الجامعي للأم.

والشكل الآتي يبين هذه الفروق:



الشكل (13) الفروق في هوية الأنا تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Eui& Ha (2007)،ودراسة KuşdilÇelen& (2009) والتي توصلت إلى أن تشكل هوية الأنا لدى المراهقين يتأثر بالمستوى التعليمي للأم.

وقد يعزى ذلك إلى أن الأمهات من مستوى التعليم الجامعي أحرص على الاهتمام بإشباع حاجات أبنائهم واستخدام أساليب الرعاية السليمة أكثر من الأمهات من مستوى التعليم الابتدائي، كما أنهن قد يكونن أفضل في التعامل مع أفراد الأسرة وتوفير الجو الأسري السليم، مما يوفر لأبنائهن أسس ومتطلبات النمو السوي ما قد ينعكس على تحقيق هوية متماسكة أكثر من أبناء الأمهات من مستوى التعليم الابتدائي.

الفرضية السابعة:

لا تتنبأ درجة هوية الأنا بالإحساس بالألفة لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي وفق طريقة الانحدار (Enter Regression) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (36)
معاملات الارتباط والتحديد والأخطاء المعيارية ونتائج تحليل تباين الانحدار الخطي وفق طريقة (Enter)

معامل الارتباط ر	معامل التحديد $ر^2$	الخطأ المعياري للتقدير	تحليل التباين	
			قيمة (ف)	مستوى الدلالة
0.410	0.168	2.43	218.929	0.00

يوضح الجدول السابق أن معامل الارتباط كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدل على أن تشكل هوية الأنا، يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بالإحساس بالألفة.

أما نتائج معاملات الانحدار فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (37)
معاملات تحليل الانحدار الخطي للإحساس بالألفة وهوية الأنا وفق طريقة الانحدار (Enter)

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	مستوى الدلالة
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا		
القيمة الثابتة	6.430	0.884		7.273	0.00
هوية الأنا	0.136	0.009	0.410	14.825	0.00

يتبين من الجدول السابقأن قيمة بيتا لهوية الأنا بلغت (0.410) وهي دالة إحصائياً، كما أن ثابت الانحدار بلغ (6.430)، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما يبين أن معامل الانحدار لهوية الأنا (0.136) وهو دال إحصائياً عند (0.01). وهذا يعني أن درجة هوية الأنا تسهم في تباين متغير الإحساس بالألفة وبالتالي يمكن التنبؤ بالإحساس بالألفة من خلال هوية الأنا وفق معادلة الانحدار الآتي:

الإحساس بالألفة= 6.430+ (X0.136 هوية الأنا)، وهذا يعني أنه كلما زاد تشكل هوية الأنا درجة معيارية واحدة ترافقه زيادة في الإحساس بالألفة بدرجة قدرها (0.136).

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه أريكسون من أن نجاح الفرد في تخطي أزمة النمو في المرحلة التي يمر بها يعتمد بشكل كبير على نجاحه في الأزمة النمائية السابقة، فالقدرة على تحقيق الألفة يحتاج إلى هوية متماسكة، حيث أن "الذين لم ينجحوا في تحقيق هويتهم يتجنبون التواصل الاجتماعي ويرفضون الآخرين ويفضلون الوحدة لأنهم يخافون من الحميمية ويعتبرونها خطراً يهدد هويتهم" (shultz,2005, 228) فالإحساس بالألفة يكون الممارسة العملية لما حققه الفرد في المراحل السابقة، إذ أن شعوره بالود والتآلف مع الآخرين هو نتيجة عملية تحديد الهوية ووضوح الدور، وبالتالي فإن درجة الإحساس بالألفة تتأثر بمدى تحقق هوية الأنا.

ثانياً: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح ما يلي:

- إجراء دراسات طولية محلية تتناول خبرات الطفولة لتقصي العوامل المؤثرة في طبيعة الخبرات.
- إقامة برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة المراهقين على تجاوز أزمة الهوية، تستهدف المراهقين الذين مرّوا بخبرات نفسية واجتماعية سلبية في الطفولة، والمراهقين من مستوى الدخل المنخفض والذين مستوى تعليم والديهم متدنٍ.
- إقامة جلسات توجيهية لتوعية الوالدين إلى مدى أهمية مرحلة الطفولة وضرورة اتباع أساليب إيجابية في رعايتهم لأبنائهم وحرصهم على وجود علاقات أسرية متماسكة لما لذلك من تأثير على نمو الهوية لديهم وانعكاس على صحتهم النفسية.
- توفير برامج إرشادية تساعد على الاهتمام بمشكلات طلبة المدرسة الابتدائية، وخاصةً فيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية، والمشكلات المتصلة في العلاقة مع الأقران، لما لها من دور في تحقيق مراهقة سوية.
- تشجيع المعلمين في المدارس على الحرص على إقامة علاقات ودية مع التلاميذ قائمة على التقبل والدفء، والابتعاد عن استخدام العنف، خاصة مع الذكور.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

- أبو النيل، محمود. (2009). ***علم النفس الاجتماعي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو جادو، صالح. (2007). ***علم النفس التطوري***. (ط2). عمّان: دار المسيرة.
- أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية. (2007). ***علم النفس التربوي***. عمّان: دار المسيرة.
- أبو رياش، حسين. الصافي، عبد الحكيم. عمور، أميمة. شريف، سليم. (2006). ***الإساءة والجندر***. دمشق: دار الفكر.
- أبو سريع، أسامة. (1993). الصداقة من منظور علم النفس. ***مجلة عالم المعرفة***، 179، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- أبو غزال، معاوية. (2006). ***نظريات النمو الإنساني وتطبيقاتها التربوية***. عمّان: دار المسيرة.
- أبو غزالة، سميرة. (2007). ***أزمة الهوية ومعنى الحياة كمؤشرات للحاجة إلى الإرشاد النفسي***. المؤتمر الدولي الخامس "التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة"، القاهرة.
- أبو هاشم، عماد. (2014). خبرات الطفولة وعلاقتها بالتسامح مقابل التعصب لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أحرشاو، الغالي. (2010). ***الطفل بين الأسرة والمدرسة***. شبكة العلوم النفسية العربية الالكترونية، 18، متوفر على الرابط:
http://arabpsynet.com/Books/AharchaouB2.pdf
- أحمد، سهير. (2003). ***الصحة النفسية والتوافق***. (ط2). الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- آدم، حاتم (2005). ***الصحة النفسية للمراهقين***. القاهرة: مؤسسة اقرأ.
- إسماعيل، محمود (1996). ***دليل الوالدين إلى التنشئة الأسرية***. الكويت: دار القلم.
- آل جابر، محمد. (2011). ***النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- البدارين، غالب وغيث، سعاد (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 9(1)، 65-87.
- بدير، كريمان. (2006). ***مشكلات طفل الروضة***. (ط5). عمّان: دار المسيرة.
- بدير، كريمان. (2007). ***الأسس النفسية لنمو الطفل***. عمان: دار المسيرة.
- بركات، آسيا. (2000). ***العلاقة بين أساليب المعاملة والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بركات، زياد (2010). مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي كما يدركها المعلمون في محافظة طولكرم بفلسطين في ضوء عددٍ من المتغيرات. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 11(3)، 165-193.
- بطرس، بطرس. (2007). ***إرشاد الأطفال العاديين***. عمان: دار المسيرة.
- بله، فاديا. (2007). ***الارتقاء المعرفي والتمركز حول الذات وعلاقتهما بحالات الهوية***. القاهرة: رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- بو طبال، سعد الدين ومعوشة، عبد الحفيظ. (2013). ***العنف الأسري الموجه ضد الطفل***، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، الجزائر.
- بو قري، مي. (2010). ***إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- جابر، جابر. (2008). ***نظريات الشخصية***. الرياض: دار الزهراء.
- جبر، حسن (2015). تشكل هوية الأنا وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. ***مركز بابل للدراسات الإنسانية***، 5 (1)، 473-496.
- الجبرين، جبرين (2005). ***العنف الأسري خلال مراحل الحياة***. الرياض: إصدارات مؤسسة الملك خالد الخيرية.
- جوانة، فائقة (1992). ***أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض سمات شخصية الفتاة الجامعية***. الرياض: رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الرياض.

- جودة، مهيب. (2010). ***الخبرات النفسية في الطفولة وعلاقتها بالاتجاه نحو المشاركة السياسية لدى الطلبة الجامعيين بقطاع غزة***. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- حجازي، مصطفى. (2004). ***الصحة النفسية***. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- حمود، فريال. (2011). مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين، ***مجلة جامعة دمشق***، 27(ملحق)، 553-596.
- خالد، محمد. (2007). الهوية الذاتية-دراسة مقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع/المتدني في ضوء نظرية اريكسون، ***مجلة جامعة الأزهر***، 9 (1)، 235-350.
- خليل، عفراء. (2006). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء. ***مجلة كلية التربية الأساسية***، 49، 483-507.
- الدويك، نجاح. (2008). ***أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة***. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- رزق، أمينة. (2009). ***نظريات الشخصية***. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الرشدان، عبد الله. (2005). ***التربية والتنشئة الاجتماعية***. عمان: دار وائل للنشر.
- رشوان، حسين. (2007). ***الطفل*** (ط3). الاسكندرية: جامعة الاسكندرية.
- الرواجبة، عايدة. (2000). ***موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء***. عمان: دار أسامة.
- الريماوي، محمد. (2003). في علم نفس الطفل. عمّان: دار الشروق.
- زاهد، رانية (2009). ***علاقة النمو النفس اجتماعي والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الزبيدي، كامل. (2009). ***الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس***. دمشق: دار علاء الدين.

- زرماني، وداد. (2012): ***أثر خبرات الاساءة الوالدية في مرحلة الطفولة على ظهور الضغط النفسي في مرحلة المراهقة***. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خضر.
- الزعبي، أحمد. (2005). ***مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والمدرسية***. دمشق: دار الفكر.
- الزغلول، عماد. (2009). ***مبادئ علم النفس التربوي***. عمّان: دار المسيرة.
- الزق، أحمد (2009): الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، 10(2)، 37- 58.
- زقوت، ماجدة. (2011). ***هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي الهوية. غزة:*** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- الزهراني، علي. (2009). ***إدراك القبول _ الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة***. مكة المكررمة: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
- الزهراني، نجمة. (2005). ***النمو النفس اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى.
- سليم، مريم. (2002). ***علم نفس النمو***. بيروت: دار النهضة العربية.
- سليمان، عبد الرحمن. (1997). ***نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة***. القاهرة: دار زهراء الشرق.
- الشاوي، أميل ولفتة، رياض. (2016). ***تأثير خبرات الطفولة السلبية على الصحة الجسدية في مرحلة البلوغ***. بغداد: مركز البيان للدراسات والتخطيط.
- الشبلي، صفوان. (2013). ***أثر استخدام الانترنت في الصراع القيمي وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي***. دمشق: رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2000). ***تنشئة الطفل***. القاهرة: دار الفكر العربي.

- شريف، السيد. (2007). ***التربية الاجتماعية والدينية لدى رياض الأطفال***. عمّان: دار المسيرة.
- شريم، رغدة. (2009). ***سيكولوجية المراهقة***. عمّان: دار المسيرة.
- الشقران، حنان. (2012). العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق لهويته النفسية، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث***، 26 (5)، 1097-1098.
- شنيار، سامية. (2012). ***خبرات الإساءة في الطفولة وعلاقتها ببعض الخصائص النفسية لدى الأحداث الجانحين***. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، جامعــة محمد بوضياف المسيلة.
- الشهري، عبد الله. (2009). ***إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشيخ حمود، محمد. (2010). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأسوياء والجانحون، ***مجلة جامعة دمشق***، 26(4)، 17-56.
- الشيخ، دعد (2005). الطالب المراهق وأزمة الهوية. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، 4 (2)، 92 – 115.
- الشيخلي، خالد. (2009). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة***. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- الصبحي، دلال. (2012). ***الاستكشاف والبلورة والالتزام بالمهن وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة المهنية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- طالحي، هجيرة. (2013). ***ممارسة السلطة الوالدية داخل الأسرة وانعكاسها على التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق***. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.
- الطرشاوي، خليل. (2002). ***أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة***. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الطفيلي، امتثال. (2004). ***علم نفس النمو***. بيروت: دار المنهل اللبناني.

- طه، فرج، قنديل، شاكر، محمد، حسين وعبد الفتاح، مصطفى. (1993). ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي***. الكويت: دار سعاد الصباح.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). ***نظريات الشخصية***. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الرحمن، محمد السيد. (2001). ***نظريات النمو***. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الله، محمد. (2000). ***الشخصية***. دمشق: دار المكتبي.
- عبد المجيد، السيد. (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، ***مجلة دراسات نفسية***، 14 (2)، 237-274.
- عبد الوهاب، أماني وشند، سميرة (2010). ***جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين***. المؤتمر الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، 491-536.
- عبود، صلاح الدين. (2003). ***في سيكولوجية الطفولة***. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العبيدي، محمد. (2009). ***علم النفس التربوي وتطبيقاته*** (ط2). عمّان: دار الثقافة للتوزيع والنشر.
- العرفي، نوارة. (2004). ***الخبرات المؤلمة المبكرة وعلاقتها بقلق السمة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدينة بنغازي***. ليبيا: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، جامعة قاريونس.
- العزة، سعيد. (2000). ***الارشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية***، عمان: دار الثقافة للنشر.
- عسيري، عبير. (2003). ***علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العشا، غالية. (2010). درجة شيوع العنف الوالدي من وجهة نظر الأمهات والأطفال ودور بعض المتغيرات الأسرية في ذلك، ***مجلة جامعة دمشق***، 26 (1+2)، 705-737.
- عطية، ريم (2013). ***أزمة الهوية وعلاقتها بصورة الجسد عند المراهقين***. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.

- علاونة، شفيق. (2009). ***سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد***. عمّان: دار المسيرة.
- علوان، فادية. (2003). ***مقدمة في علم النفس الارتقائي***. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- علي، لينا. (2007). ***رتب الهوية الاجتماعية والايديولوجية وعلاقتها بالاغتراب النفسي***. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- العمري، سليمان. (2011). ***أزمة الهوية وعلاقتها بالتصور الانتحاري لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض***. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العنزي، خالد. (2010). ***إدراك القبول_ الرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية***. مكة المكرمة: رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العواملة، حابس ومزاهرة، أيمن. (2003). ***سيكولوجية الطفل***. عمّان: دار الأهلية.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1997). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة***. بيروت: دار النهضة.
- الغامدي، حسين. (2005). تشكل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، ***المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب***، 5(30)، 182-213.
- الغامدي، حسين. (2001). 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***، 29، 221-255.
- الفتلاوي، علي (2010). ***سيكولوجية الزمن***. دمشق: صفحات للدراسات والنشر.
- الفرح، وجيه. (2007). ***التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة***. بيروت: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر. (1999). ***مبادئ التوجيه والارشاد النفسي***. عمّان: دار صفاء.

- فهيم، كلير. (2007). ***الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة.*** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهيم، كلير. (2009). ***الأسرة والمدرسة والتنشئة النفسية للأبناء.*** القاهرة: نوابغ الفكر.
- الفيلكاوي، محمد. (2007). ***الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين.*** البحرين: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- القاسمي، مهرة. (2010). ***دور التنشئة الاجتماعية في تشكيل السلوك السوي للأبناء.*** القاهرة: دار الفكر العربي.
- قناوي، هدى وعبد المعطي، حسن. (2001). ***علم نفس النمو.*** القاهرة: دار قباء.
- قوجة، رهف. (2010). ***المناخ الأسري للأبناء وعلاقته بتوافقهم الزواجي.*** دمشق: رسالة ماجستير غبر منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- الكرنز، إياد. (2013). ***الخبرات النفسية في الطفولة والمراهقة وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة.*** غزة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- كفافي، علاء الدين. (1997). ***علم النفس الارتقائي.*** القاهرة: مؤسسة الأصالة.
- كفافي، علاء الدين. (1999). ***الإرشاد والعلاج النفسي الأسري.*** القاهرة: دار الفكر العربي.
- كوزن، بيتر. (2010). ***البحث عن الهوية.*** ترجمة سامر رضوان. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- المالكي، رانيا. (2011). ***فاعليات الأنا وعلاقتها بالرضا عن الحياة.*** مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المجنوني، عبير. (2001 ***). تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديموغرافية.*** مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

- المجنوني، عبير. (2001). ***تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديموغرافية***. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مختار، وفيق (2001). ***أبناؤنا وصحتهم النفسية***. القاهرة: دار العلم والثقافة.
- مخيمر، عماد والظفيري، عزيز. (2003): خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطراب الهوية الجنسية، ***مجلة دراسات نفسية***، 13 (3)، 447-486.
- مرسي، كمال (1986). ***الفروق بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين في إدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة***. المجلة التربوية، 3 (8) متوفر على الرابط: http://maktaba.lagh-univ.dz/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=48760
- المرشدي، عماد. (2011). تطور فهم الهوية لدى المراهقين وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي، ***مجلة العلوم الانسانية***، 273-288.
- معمرية، بشير (2007). خبرات الاساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية في مرحلة الرشد. ***مجلة شبكة العلوم النفسية العربية***، 13، 96-113.
- مكطوف، صبيحة وسعيد، ابتسام. (2007). تحقيق الهوية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. ***مجلة التربية والعلم***، 14(1)، 204-
- ملحم، سامي (2007). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. عمان: دار المسيرة.
- منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا. (1998). ***علم نفس الطفولة***. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المنيزل، عبد الله. (1994). أزمة الهوية دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين. ***مجلة دراسات للعلوم الانسانية***، 21 (1)، 137-171.
- مهنا، عدنان (1999). ***الاضطرابات السلوكية المدرسية***. البقاع: مركز الحسن للطباعة.
- ميللر، باتريشيا. (2005). ***نظريات النمو***، ترجمة محمود سالم، مجدي الشحات وأحمد عاشور. عمّان: دار الفكر.
- نجيب، نغم. (2009). النمو النفس الاجتماعي وفق نظرية اريكسون لدى طالبات التربية، ***مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية***، (4)، 97-108.

- الهابط، محمد. (2003). ***التكيف والصحة النفسية***. الاسكندرية: دار المكتب الجامعي الحديث.
- هندي، صالح. (2011). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات، ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، 7 (2)، 105-123.
- واطسون، روبرت وليندجرين. (2004). ***سيكولوجية الطفل والمراهق***. ترجمة فرج فرج، داليا مؤمن ومحمد مؤمن. القاهرة: مكتبة المدبولي.
- الوحيدي، لبنى. (2012). ***الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا***. غزة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- وطفة، علي والشهاب، علي. (2003). ***علم الاجتماع المدرسي***. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- اليوسف، عبد الله. الرميح، صالح. نيازي، عبد المجيد (2005). ***العنف الأسري في المجتمع السعودي***. الرياض: المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Allan, L., Johnson, J., & Szostak, C. (2009). ***Identity Status, Identity Style, Academic Self-Efficacy and Motivation to Attend University***, paper was presented in part as a poster at the American Psychological Association meeting August 6 - 9, 2009, Toronto, Canada.
- Allen, B. (2008). An Analysis of the Impact of Diverse Forms of Childhood Psychological Maltreatment on Emotional Adjustment in Early Adulthood, ***Child Maltreat***, 13(3).
- Basak, R. & Ghosh, A. (2008). Ego-Identity Status and Its Relationship with Self-Esteem in A Group of Late Adolescents. ***Journal of the Indian Academy of Applied Psychology***, 34(2), 337-344.
- Berman, A., Schwartz, S., Kurtines, W., & Berman, S. (2001). The process of exploration in identity formation. ***Journal of Adolescence***, 24, 513–528.

- Berndt, T. (2002). Friendship Quality and Social Development. Current Directions in Psychological Science, 11, 7-10.
- Bishop, J. (2008). ***A Comparative Analysis of Self-Esteem, School Involvement, Family Cohesiveness and Academic Achievement in Seventh Graders Dependent upon their Relative Age***.Un published PHD dissertation. The City University of New York.
- Carlson, E., Sroufe, L., Collins, W., Jimerson, S., Weinfield, N., Hennighausen, K., Egeland, B., Hyson, D., Anderson, F., & Meyer, s. (1999). Early Environmental Support and Elementary School Adjustment as Predictors of School Adjustment in Middle Adolescence. ***Journal of Adolescent Research***, 14 (1), 72-94.
- Çelen, H. &Kuşdil, M. (2009). Parental control mechanisms and their reflection on identity styles of Turkish adolescents, Paidéia, 19 (42), 7- 16.
- Chavezm, L. (2010). ***The effects of study abroad experience on students' vocational identity*** (un published PHD's thesis) ,the Faculty of Social Sciences of the Georg-August-University Göttingen, Göttingen.
- Dykstra, P., Liefbroer, A., Kalmijin, M., Knijin, G., & Mulder, C. (2006). ***Family relationships The ties that bind***, Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228599701_Family_relationships_the_ties_that_bind..
- Eui, B. & Ha, K. (2007).Relationship of family strengths, family function, ego-identity and depression in adolescence. ***J Korean Acad Child Health Nurs***, 13(3), 356-366.
- Felitti,V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss,M., Marks, J. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. ***American Journal of Preventive Medicine***, 14 (4), 245- 258.
- Flook, L., Repetti, R., & Ullman, J. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. ***Developmental Psychology***, 41(2), 319- 327.

- Gifford-Smith, M. & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. ***Journal of School Psychology***, 41(4), 235-284.
- Grossman, Sh. Shea, J. Adams, G. (1980).Effects of Parental Divorce During Early Childhood on Ego Development and Identity Formation. ***Journal of Divorse***, 3(3), 263-272.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. ***Child Development***, 72(2), 625-638.
- Higgins, D. & McCabe, M. (2000). Relationships between Different Types of Maltreatment during Childhood and Adjustment in Adulthood. ***Child Maltreat***, 5, 261-272.
- Hofer, J., Chasisotis, A., Kiebling, F., & Busch, H. (2006). Quality of Familial Relations in Childhood and Ego Identity Formation: The Moderating Influence of Dispositions of Action Control. ***Identity An international Journal of Theory and Research***, 6, 117- 140.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., &Willson, V. (2001).Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. ***Journal of School Psychology***, 39(4), 289-301.
- Kerpelman,J., Pittman, J., & Adler-Baeder, F. (2008). Identity as a Moderator of Intervention-Related Change Identity Style and Adolescents'Responses to Relationships Education**.** ***Identity: An International Journal of Theory and Research***, 8,151–171.
- Koops, W. (2004). ***Social cognitive in adolescence its developmental significance***. new York:
- Kosterman R., Mason W., Haggerty K., Hawkins J., Spoth R, & Redmond C. (2011). Positive childhood experiences and positive adult functioning: prosocial continuity and the role of adolescent substance us, ***J Adolesc Health***, 49(2).
- Kroger, J. (2013). ***Discussion on ego identity***. New York: psychology press.
- Marcia, J. E. (1980). ***Identity in adolescence***. In J. Adelson (EDS), Handbook of adolescent psychology, 109- 187. New York: John Wiley & Sons.

- Masuda, A., Yamanak' T., Hirakaw' T., Kog' Y., Minom' R., Munemot T., & Tei, C. (2007). Intra- and extra-familial adverse childhood experiences and a history of childhood psychosomatic disorders among Japanese university students. ***BioPsychoSocial MedicineThe official journal of the Japanese Society of Psychosomatic Medicine***, 1 (9).
- Matsuura N., Hashimoto T., & Toichi, M. (2009). Correlations among self-esteem, aggression, adverse childhood experiences and depression in inmates of a female juvenile correctional facility in Japan, 63(4), 78-85.
- Miller, S. (2003). ***Shyness, social acceptance and self esteem in early adolescences: interrelationships and the role of parents' problem solving*** (unpulished PHD' thesis), university of Georgia, partial.,
- Olson, L., Miropolsky, E., & Knutson, A. (2012). ***The effects of socioeconomic status on adolescentidentity style with regard to perceived support from parents, teachers, and mentors***. Unpublished thesis. Penrose Library, Whitman College: http://hdl.handle.net/10349/1156
- Papra, E. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A Literature Review. ***Graduate Journal of Counseling Psychology***, 1(1), 97-105.
- Phillips, T. M., & Pittman, J. F. (2003). Identity processes in poor adolescents: Exploring the linkages between economic disadvantage and the primary task of adolescence. ***Identity: An International Journal of Theory and Research***, *3*(2), 115-129.
- Ratner, K. (2014). The role of parenting and attachment in identity style development. ***The University of Central Florida undergraduate research journal***, 7(1), 15-26.
- Robertson, R., Smart, S. & Bromfield, L. (2010). Family Is for Life Connections between Childhood Family Experiences and Wellbeing in Early Adulthood, ***Family Matters*** , 85, 7- 17. .
- Rolufs, Cara S. & Adams, Gerald R.(2010) ***Recollections of Childhood Teasing and Identity Styles of Young Adults***. University of Guelph

- Ryckman, R. (2008). ***Theories of personality***. (9th), USA, Thomson higher education.
- Saleptsi, E., Bichescu, D., Rockstroh, B., Neuner, F., Schauer, M., Studer, K., Hoffmann, K., & Elbert, T. (2004). Negative and positive childhood experiences across developmental periods in psychiatric patients with different diagnoses – an explorative study. ***BMC Psychiatry***, (4)40.
- Sandhu, D., & Tung, S., (2004). Contribution of family environment and identity formation towards adolescents' alienation. ***Pakistan Journal of Psychological Research,*** 19 (1-2), 1-14.
- Schultheiss, D. P. & Blustein, D. L. (1994). Contributions of Family Relationship Factors to the Identity Formation Process**.** ***Journal of Counseling & Development***, 73, 159–166
- Schultz, D., Schultz, S. (2005).***Theories of personality***. (8th), USA: Thomson wadsworth.
- Schumacher, Jennifer A.; Camp, Lauren L. (2010). The Relation between Family Functioning, Ego Identity, and Self-Esteem in Young Adults**.** ***Psi Chi Journal of Undergraduate Research***, 15 (4) 179-190
- Sheeber, L., H. Hops, A. Alpert, B. Davis, and J. Andrews (1997). Family support and conflict:Prospective relatons to adolescent depression. ***Journal of Abnormal Child Pyschology*** *25(4*), 333-344.
- Shin, K., Cho, S., Shin, Y., Park, S. (2015).Effects of Early Childhood Peer Relationships on Adolescent Mental Health. ***Korean Neuropsychiatric***, ISSN 1738-3684.
- Skodol, A., Bender, D., Pagano, M., Shea, M., Yen, S., Sanislow, C., Grilo, C., Daversa, M., Stout, R., Zanarini,M., McGlashan, T., & Gunderson, J. (2007). Positive Childhood Experiences: Resilience and Recovery from Personality Disorder in Early Adulthood. ***J Clin Psychiatry***, 68(7), 1102–1108.
- Slade, E. P. & L. S. Wissow (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. ***Econ Educ Rev,*** 26(5), 604-614.
- Sokol, Justin T. (2009). Identity Development throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. ***Graduate Journal of Counseling Psychology,*** 1(2)

- Teimouri, M., Bagheri, F., & Farokhi, N. (2013). The study of self-efficacy relationship with youngster identity style. ***European Journal of Experimental Biology***, 3(1), 690-693.
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2012). Positive Identity as a Positive Youth Development Construct, ***The Scientific World Journal***, 1-8.
- Tyler, K., Johnson, K., & Brownridge, D. (2008). A Longitudinal Study of the Effects of Child Maltreatment on Later Outcomes among High-risk Adolescents. ***Sociology Department***, Faculty Publications, 37, 506 – 521.
- Vandenbos, G. (2015). ***APA Dictionary of Psychology*** (2^{nd}). Washington: American Psychological Association.
- Wängqvist, M. (2013). **THAT'S HOW PEOPLE GROW UP Identity Formation in Emerging Adulthood** (Unpublished PHD's thesis). University Of Gothenburg.
- Waterman, A. (1988). identity status theory and erikson's theory. ***Developmental review***, 8, 185-208.
- Weaver, T. L. & G. A. Clum (1993)."Early family environments and traumatic experiences associated with borderline personality disorder. ***J Consult Clin Psychol*, 61**(6), 1068-1075.
- Yousefi, Z. (2012) "Family functioning on the identity statues in High School Boys in Isfahan. ***International Journal of Psychology and Counselling***, 4 (10), 127-135.
- Zlotnick, C., T. Tam, et al. (2004). Adverse childhood events, substance abuse and measures of affiliation. ***Addict Behav***, **29**(6), 1177-1181.

الملاحق

1-أسماء المدارس الثانوية التي تم سحب عينة البحث منها.

2- استمارة بيانات عامة.

3- أسماء السادة محكمي مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.

4- مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة.

5- أسماء السادة محكمي مقياس تشكل هوية الأنا.

6- مقياس هوية الأنا.

ملحق (1)

أسماء المدارس الثانوية التي تم سحب عينة البحث منها

المناطق الجغرافية		أسماء المدارس
المنطقة الشمالية	ذكور	سامي الدروبي
	إناث	عبد الرحمن الشهبندر
المنطقة الشرقية	ذكور	يوسف العظمة
	إناث	العدوي المحدثة
المنطقة الجنوبية	ذكور	عبد الرحمن الكواكبي
	إناث	زين العابدين التونسي
المنطقة الغربية	ذكور	بسام بكورة
	إناث	مأمون منصور
المنطقة الوسطى	ذكور	فايز منصور
	إناث	زنوبيا

ملحق (2)

استمارة بيانات عامة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

ضع إشارة (×) أمام الخيار الذي ينطبق عليك، علماً أن هذه المعلومات لأهداف البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

الجنس:

☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

المستوى التعليمي للوالدين:

المستوى التعليمي للأب	ابتدائي	اعدادي	ثانوي	جامعة فما فوق

المستوى التعليمي للأم	ابتدائي	اعدادي	ثانوي	جامعة فما فوق

الدخل الشهري للأسرة: .....ليرة سورية.

ملحق(3)

أسماء السادة محكمي مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة (مرتبة أبجدياً)

الاسم	الاختصاص
أ. د. أحمد الزعبي	أستاذ في قسم الإرشاد النفسي
أ. د. أمينة رزق	أستاذة في قسم علم النفس
د. بسماء آدم	مدرسة في قسم علم النفس
أ. د. خالد ناصيف	أستاذ في قسم علم النفس
د. سناء مسعود	مدرسة في قسم علم النفس
د. عائشة ناصر	مدرسة في قسم الارشاد النفسي
د. عزيزة رحمة	مدرسة في قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي
أ. د. علي نحيلي	أستاذ في قسم علم النفس
د. فادية بلّه	مدرسة في قسم علم النفس

ملحق (4)

مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة

عزيزي الطالب فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس بعض الأحداث والمواقف التي مرت معك أثناء طفولتك. والمطلوب منك أن ترجع بذكرياتك إلى أيام طفولتك (قبل أن تبلغ 12 سنة) وأيام المدرسة الابتدائية، وتضع بجانب كل عبارة إشارة X أمام الخيار الذي تراه الأكثر انطباقا على ما حدث معك أوشعرت به في طفولتك حسب الخيارات التي تناسبك:

– دائماً: قد حدث معك أو شعرت به في طفولتك بشكل دائم.

–غالباً: قد حدث معك أو شعرت بذلك في طفولتك في أغلب الأحيان.

– أحياناً: قد حدث معك أو شعرت بذلك في طفولتك في بعض الأحيان.

– نادراً: من النادر أنه قد حدث معك ذلك أو أن تكون قد شعرت به في طفولتك.

– أبداً: لم يسبق أن حدث معك ذلك أو شعرت به في طفولتك على الاطلاق.

علماً أنه لاتوجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة وستكون إجابتك مفيدة لنا في هذا البحث، وأن هذا المقياس صمم لأهداف البحث العلمي ولن يطلع على الاجابات أحد سوى الباحثة.

ملاحظة: إن كلمة والديّ المستخدمة تعبر عن الأم والأب أو أحدهما.

	عندما كنت صغيراً	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	كان والديّ يهتمان بأن أكون مرتباً نظيفا وجميل المظهر في طفولتي					
2	كان والديّ يهتمان بالاطمئنان عن أحوالي في المدرسة					
3	كان والديّ يهتمان برعايتي عندما أكون مريضاً.					
4	كان والديّ يشعرانني بأن الآخرين أفضل مني.					
5	كان والديّ يقللان من قيمة أي عمل أقوم به.					
6	كان والديّ يلقبانني بألقاب أكرهها.					
7	كان يزعجني أن والديّ يحملانني مسؤوليات أكبر من إمكاناتي.					
8	كان والديّ يتفهمان مشاكلي وهمومي.					
9	كان والديّ يتيحان لي المجال للتعبير عن أفكاري أو مشاعري بحرية.					

10	كان والديّ يهتمان بمساعداتي في حل المشاكل التي تواجهني.					
11	كان والديّ يسعدان بصحبتي ويحبان أن يكونا معي قدر الامكان.					
12	كان والديّ يمثلان لي مصدر الحب والأمان عندما كنت صغيراً.					
13	كنت أشعر أنه من الصعب علي إرضاء والديّ.					
14	كنت أشعر أن آباء زملائي يعاملونهم بطريقة أفضل من التي أجدها عند والديّ.					
15	كان والديّ يفكران في الأشياء التي تسرني وتسعدني ويحرصان على تأمينها.					
16	كان والديّ يهتمان بالتعرف إلى أصدقائي الذين أخرج معهم.					
17	كان يغضب علي والديّ ويعاقبنني لأسباب سخيفة لا تستحق العقاب.					
18	كان يستخدم والديّ أساليب قاسية في معاقبتي.					
19	كان يتعمد والديّ إهانتي في وجود الآخرين.					
20	أعتقد أنني حُرِمت من أشياء كثيرة وأنا صغير.					
21	كان أفراد أسرتي يستمتعون بقضاء أوقات فراغهم معاً.					
22	كنا في أسرتي نستشير بعضنا البعض في صناعة القرارات التي تخص أحد أفراد الأسرة.					
23	كان يعتني أفراد أسرتي ببعضهم البعض					
24	كانت أسرتي تشكل مصدر القوة والدعم لي.					
25	كان يثق أفراد أسرتي ببعضهم البعض.					
26	كان يوجد بعض النفور من التعامل بين بعض أفراد أسرتي.					
27	كان كل فرد من أفراد أسرتي يشعر بالانتماء للأسرة ويحرص على مستقبلها.					
28	كان يحرص كل فرد من أفراد أسرتي على مساعدة الآخر حين يواجه مشكلة.					
29	كان يضحي كل من أفراد أسرتي في سبيل إسعاد الاخر.					
30	كانت الخلافات والمشكلات تسيطر على العلاقات في أسرتي.					
31	كانت أسرتي تستهين بمشاعر أفرادها ولا تعطي اهتماماً لنجاحاتهم.					
32	كان هنالك الكثير من القسوة في التعامل بين أفراد أسرتي.					
33	كان يشجع أفراد أسرتي بعضهم البعض للوصول إلى أهدافهم.					
34	كانت مشاعر الود والتفاهم تسود على العلاقة بين أفراد أسرتي.					
35	كان يزعجني تجاهل بعض أفراد أسرتي لتلبية حاجات بعضهم البعض.					
36	كانت تكثر المشاجرات بين والديّ عندما كنت صغيراً.					
37	كان يترك أحد والديّ المنزل بسبب مشاجرته مع الآخر.					
38	كان يقضي أحد والديّ كثيرا من الوقت وهو يبكي أو يشتكي لما يعانيه من الآخر.					

39	كنت أجد إلحاحاً من بعض أفراد أسرتي لأنحاز لصفه إذا حدث خلاف بينهم.					
40	كانت العلاقات بين أفراد أسرتي ضعيفة وسطحية.					
41	كنت أحب مدرستي الابتدائية وأستمتع بوقتي فيها.					
42	كنت أرى أن مدرستي الابتدائية جميلة.					
43	كنت أشعر بالراحة أثناء وجودي في مدرستي الابتدائية.					
44	كانت تمر عليّ أوقات أتمنى لو أن باستطاعتي الانتقال إلى مدرسة ابتدائية أخرى					
45	كنت أنتظر بدء العام الدراسي بفارغ الصبر.					
46	كانت الأنشطة التي تقيمها المدرسة الابتدائية مملة ولا تشجع على المشاركة فيها.					
47	كانت قوانين مدرستنا الابتدائية قاسية ومتسلطة.					
48	كنا نستطيع أن نتواصل مع الادارة في مدرستنا بسهولة عند الحاجة.					
49	كنت أعرف كيف أتعامل مع المواد الدراسية الصعبة.					
50	كانت درجاتي الامتحانية في مدرستي الابتدائية ضعيفة لدرجة أنها عرضتني للرسوب.					
51	كرمت أو حصلت على جائزة من معلميَّ في مدرستي الابتدائية بسبب نجاحي وتفوقي في المدرسة.					
52	كنت أواجه الكثير من الصعوبات في حل واجباتي المدرسية وحدي دون مساعدة.					
53	كنت أشعر أن قدراتي على فهم الدروس أقل من زملائي في المدرسة.					
54	اشعر بالفخر بإنجازاتي في المدرسة الابتدائية.					
55	أشعر بالحزن كلما أتذكر كيف كنت أعامل في المدرسة الابتدائية.					
56	كنت طالباً محبوباً من قبل معظم المعلمين في طفولتي عندما كنت في المدرسة الابتدائية.					
57	كنت أعاني من عقاب بعض المعلمين المتكرر لي في طفولتي .					
58	كان المعلمون يهتمون بمساعدتي بدراستي عندما يصعب علي شيء					
59	كنت أشعر أن المعلمين في مدرستي الابتدائية غير عادلين في معاملتهم لنا.					
60	كان بعض المعلمين في المدرسة الابتدائية يتعمدون التقليل من شأني أمام زملائي.					
61	كنت أعاني من القسوة في تعامل بعض المعلمين لي.					
62	كنت أحصل على التقدير المناسب من المعلمين عندما أعمل بجد في المدرسة.					
63	كان معظم المعلمين يسمحون لنا أن نحاورهم بحرية دون خوف.					

64	كان المعلمون في المدرسة الابتدائية يشجعونني لأقوم بأفضل ما لدي.					
65	كنت أتمكن من تكوين صداقات ناجحة أستطيع الاحتفاظ بها.					
66	كنت أجد صعوبة في التواصل مع زملائي.					
67	كنت أستمتع بقضاء وقتي مع أصدقائي.					
68	كان عندي الكثير من الأصدقاء.					
69	كنت أشعر بالوحدة حتى لو كنت مع الآخرين.					
70	كنت إنساناً محبوباً من زملائي.					
71	كنت أعاني من سوء معاملة بعض زملائي لي.					
72	كنت متعلقاً بأصدقائي ولا أطيق الابتعاد عنهم.					
73	كان أصدقائي يدافعون عني عندما أتعرض لمشكلة ما.					
74	كان لدي أصدقاء مقربين يشاركونني معظم اهتماماتي وأفكاري					
75	كان لدي أصدقاء مقربين يتفهمونني ألجأ إليهم عندما أنزعج.					
76	كان يهتم أصدقائي بالاطمئنان عني عندما أغيب عن المدرسة					
77	كنت أتعرض للضرب من بعض زملائي (داخل أو خارج المدرسة)					
78	كنت أتعرض لتهديدات بالضرب أو الأذى من زملائي (داخل أو خارج المدرسة)					
79	كانت تحدث الكثيرمن المشاجرات والخلافات بيني وبين أصدقائي (داخل المدرسة أو خارج المدرسة).					
80	كنت أشعر أن زملائي لايحبون أن أشاركهم في أنشطتهم أو في الرحلات الترفيهية.					
81	أشعر بالحزن كلما أتذكر كيف كان يعاملني زملائي وأنا صغير (داخل أو خارج المدرسة).					
82	كان أصدقائي يتجاهلون شخصيتي وآرائي.					
83	كان زملائي يتعمدون السخرية مني وإحراجي.					
84	كنت أشعر أن أصدقائي يخفون عني أسرارهم ولايثقون بي.					

ملحق (5)

أسماء السادة محكمي مقياس هوية الأنا (مرتبة أبجدياً)

الاسم	الاختصاص
أ. د. أحمد الزعبي	أستاذ في قسم الإرشاد النفسي
أ. د. أمينة رزق	أستاذة في قسم علم النفس
د. إيمان عز	الأستاذة المساعدة في قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي
د. رنا قوشحة	مدرسة في قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي
د. سناء مسعود	مدرسة في قسم علم النفس
د. عزيزة رحمة	مدرسة في قسم القياس والتقويم النفسي والتربوي
أ. د. علي نحيلي	أستاذ في قسم علم النفس
د. فادية بلّه	مدرسة في قسم علم النفس

ملحق (6)

مقياس هوية الأنا

عزيزي الطالب فيما يلي عدد من العبارات والمطلوب منك أن تضع إشارة (×) بجانب كل عبارة أمام الخيار الذي ينطبق عليك (موافق / غير موافق) والذي تجده يعبر عن مدى انطباق محتوى العبارة عليك.

		موافق	غير موافق
1	أندم عادةً عندما أتخلى عن متعة حالية من أجل أهداف أريدها في المستقبل.		
2	يبدو أن لا أحد يفهمني.		
3	أخاف من أن يطرح علي أسئلة داخل الصف، وذلك بسبب ما سيعتقده الآخرون عني إذا لم أعرف الإجابة.		
4	العمل ليس أكثر من شر لا بد منه على الشخص تحمله ليتمكن من كسب العيش.		
5	لا فائدة من القلق على قرارات سبق واتخذتها.		
6	الناس عادة صادقون في التعامل مع بعضهم البعض.		
7	ما يقوله الناس عني يجعلني اشعر بانني شخص يسهل الحديث معه.		
8	أحاول عدم الانهماك الكلي فيما يوكل إلي من عمل.		
9	أعمل بشكل أفضل عندما أعرف بأن عملي سيقارن مع أعمال الآخرين.		
10	لا أجد صعوبة في تجنب الأشخاص الذين من الممكن أن يسببوا لي المشاكل.		
11	عندما أضطر لعمل شيء ما فإنني عادة ما أصاب بالملل الشديد مهما كانت طبيعة هذا العمل.		
12	لا يقلقني أن أخطئ أمام زملائي.		
13	القرارات التي اتخذتها في الماضي كانت في معظمها قرارات صحيحة.		
14	على الرغم من أنني أحياناً أشعر بمشاعر قوية تجاه بعض الأشياء، إلا أنني لا أفصح عن مشاعري للآخرين.		
15	بعد أن أفعل شيئاً ما فإنني عادة أشعر بالقلق فيما إذا كان ما فعلته صحيحاً أم لا.		
16	أنا واثق بأنني سوف أكون ناجحاً في الحياة عندما أحسم قراري حول المهنة التي سأعمل بها.		
17	من الأفضل أن لا تسمح للآخرين بمعرفة الكثير عن خلفيتك الأسرية إذا استطعت إخفاء ذلك عنهم.		
18	ليس لدي أيُّ أهداف أو خطط محددة للمستقبل، وأنا مقتنع بأن أدع المستقبل يقرر ما يجب علي فعله.		
19	لم أستمتع أبداً بالمشاركة في نوادي أو النشاطات المدرسية الرسمية.		
20	إذا لم أكن حذراً فإن الآخرين يحاولون استغلالي.		
21	بشكل عام فإنه يمكن الثقة بالآخرين.		

22	نادراً ما أتمنى أن يكون لي وجه أو جسم مختلف.		
23	يمكن أن تسير أموري في الحياة بشكل أفضل لو كان مظهري أحسن.		
24	يجب على من هو في عمري أن يتخذ قراراته الخاصة حتى لو لم يلق تأييدا من والديه على ما يفعله.		
25	ليس من الصعب أن أبقي تفكيري مركزاً في أمر أو شيء واحد إذا اقتضى الأمر ذلك.		
26	يبدو أنني لا أستطيع أن أقرر فعلاً ما أريد أن أفعله في هذه الحياة.		
27	أبذل جهدي بالعمل دائماً ولكن يبدو انني أنجز اقل من أناس آخرين لا يبذلون نفس الجهد الذي أبذله.		
28	عندما أكون مع مجموعة فإنني أجد صعوبة في التمسك بآرائي إذا اعتقدت أن الآخرين لا يوافقونني الرأي.		
29	لدي على الأقل صديق واحد مقرب يشاركني تقريباً كل مشاعري وأفكاري الشخصية.		
30	لا أشعر أن مظهري وأفعالي يمنعني من التقدم في الحياة.		
31	حتى عندما أؤدي عملي بشكل جيد فإن الآخرين لا يعترفون بفضلي في هذا العمل.		
32	إن واحداً من أصعب الأشياء التي على الشاب أوالشابة التغلب عليها هي خلفيته الأسرية.		
33	إن أفضل شيء في حياتي مازال أمامي في المستقبل ولم أحققه بعد.		
34	عندما أكون في مجموعة ما فإنني عادة أستطيع التمسك بما أعتقد أنه صحيح والدفاع عنه دون الشعور بالحرج.		
35	أمتلك القدرة لجعل الآخرين يشعرون بالراحة والمتعة في حفلة ما.		
36	أواجه صعوبة في الاعتراض عندما يقوم أصدقائي بعمل شيء ما أعتقد أنه غير صحيح.		
37	وجودك مع أشخاص لا تربطك بهم صداقة، أفضل من أن تبقى وحيداً.		
38	يوجد لدي خطط وأهداف محددة للسنوات القليلة القادمة.		
39	من الأسهل إقامة صداقات مع أشخاص تحبهم إذا كانوا لايعرفون الكثير عن ماضيك.		
40	لا أحب الرياضة أو الألعاب التي يكون تتطلب أن تحاول دائماً تحقيق نتائج أفضل من الآخرين.		
41	من الصعب أن تجد الشخص الذي تستطيع أن تثق به.		
42	أتخذ قراراتي الخاصة في المسائل المهمة بمفردي فلا أحد سيعيش حياتي نيابة عني.		
43	على الشخص أن ينسجم أو يتفاهم مع الآخرين حتى يشعر بالراحة، رغم أنه ليس بحاجة إلى أصدقاء مقربين.		
44	أنا فخور بخلفيتي الأسرية.		
45	لا أستطيع أن أركز تفكيري على شيء واحد.		
46	إنها فكرة جيدة أن يكون لديك بعض الخطط عما يجب فعله لاحقاً، مهما كانت كمية الأمور التي عليك فعلها حالياً.		
47	لم أشارك (حتى قليلاً) في السنوات القليلة الماضية في النشاطات أو النوادي الجماعية المنظمة أو نشاطات رياضية أو جماعية مدرسية.		
48	لقد وجدت أن الأشخاص الذين أعمل معهم بشكل دائم لا يقدرون قدراتي ولا يفهمونها.		
49	لم أستطع التعرف على حقيقة الأشخاص الذين عملت معهم ، مع أنني أحببتهم.		
50	أنا مقتنع بما أنا عليه.		
51	لا أستطيع تحمل انتظار الأشياء التي أريدها حقاً.		

52	يكون الشخص أكثر سعادة إذا لم يقترب جداً من الآخرين.		
53	مهما حاولت فإنني عادة يصعب علي أن أبقي تفكيري مركزاً على مهمة أو عمل ما.		
54	من الأشياء الجيدة لكونك مراهق هو القدرة على الانضمام لمجموعة تصنع قواعدها وقوانينها الخاصة.		
55	عندما يوكل إلي عمل فإنني لا أحاول أبداً التهرب منه ومن القيام به.		
56	كثيراً ما يسيء الآخرون فهم طريقتي في تأدية الأشياء.		
57	إن الشخص الذي لم يكن عضواً في جمعية أو نادي ضيع على نفسه الكثير.		
58	عندما أفكر في مستقبلي أشعر بأنني ضيعت أحسن الفرص لعمل الأفضل.		
59	أحب أن أستلم عملاً صعباً لأن إنهاءه يشعرني بالكثير من الرضا.		
60	على الرغم من أنني أعمل بجد دائم يبدو أنني أرهق نفسي دون أن أصل إلى نتيجة.		
61	من المهم أن يحظى كل ما تعمله بموافقة والديك.		
62	لايزعجني أن يكتشف أصدقائي أنني لا أعمل أشياء معينة بنفس الدرجة من الإتقان أو الجودة الذي يعملها الآخرون.		
63	بشكل عام لا أشعر بالندم عادةً على القرارات التي اتخذتها.		
64	أعرف ما أود عمله في المستقبل ولدي أهدافاً محددة.		
65	لا يوجد لدي مشكلة في التركيز على ما أقوم به من عمل.		
66	يصعب على الشخص أن يكون سعيداً في عمل يتطلب منه التنافس الدائم مع الآخرين.		
67	أشعر أن فرصة النجاح الحقيقي في الحياة قد فاتني.		
68	إذا أراد شخص ما شيئاً ذو قيمة فعليه أن يكون مستعدا للانتظار من أجله.		
69	أستمتع بالعمل أو النشاطات في وقت الفراغ التي تتطلب التنافس مع الآخرين.		
70	لا أتخذ قرارات هامة دون الحصول على مساعدة من أسرتي.		
71	إنه من الأفضل أن لا تقول شيئاً أمام الناس كي لا تقع في الخطأ.		
72	أفقد الاهتمام بالأشياء إذا كان عليّ الانتظار وقتا طويلاً للحصول عليها.		

ملخص البحث باللغة العربية

ملخص البحث باللغة العربية

الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكل هوية الأنا

دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في محافظة دمشق

تؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن لمرحلة الطفولة وما يمر الفرد فيها من خبرات، تأثير على حياة الفرد في المراحل اللاحقة، وتعد مرحلة المراهقة أول هذه المراحل تأثراً سلباً أو إيجاباً حسب طبيعة هذه الخبرات التي قد تساعده أو تعيقه أثناء مواجهته للتغيرات والصعوبات التي تواجهه في هذه المرحلة والتي يعد محور التغير وأساسه هو تشكل الهوية حيث أن هوية المراهق قد يتأثر بما مر به في طفولته من خبرات نفسية واجتماعية.

وقد تحددت مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟.

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

- **الأهمية النظرية:**

- أهمية دراسة الخبرات النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة ودورها في نمو شخصية الفرد وصحته النفسية.
- أهمية تشكل هوية الأنا باعتبارها محدداً من محددات نمو شخصية الفرد وصحته النفسية.
- ندرة الدراسات المحلية التي تناولت متغير الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة، وعدم وجود دراسة محلية _في حدود علم الباحثة_ تناولت العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وبين تشكل هوية الأنا.

- **الأهمية التطبيقية:**

قد تساعد نتائج هذا البحث المختصين في الارشاد النفسي على التنبؤ بإمكانية تشكل هوية الأنا في المراهقة من خلال طبيعة خبرات الطفولة التي مرّوا بها، والمتغيرات التي قد تؤثر على تشكلها وهذا قد يتيح إمكانية وضع الخطط الوقائية والعلاجية المناسبة.

أهداف البحث: تتحدد أهداف البحث فيما يلي:

- التعرف على العلاقة بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وتشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الفروق في الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وفقاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن الفروق في تشكل هوية الأنا وفقاً لكل من متغير(الجنس، مستوى الدخل، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) لدى أفراد عينة البحث.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإحساس بالألفة من خلال تشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.

منهج البحث وأدواته:

اتبع في البحث المنهج الوصفي التحليلي في استخلاص النتائج، واعتمد في البحث الأدوات التالية:

- مقياس الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة (إعداد الباحثة).
- مقياس هوية الأنا (EIS) إعداد راسموسن (1961)Rasmussen، نقله إلى العربية عبد الله المنيزل (1994).

بعد إجراء الدراسة السيكومترية للأدوات للتحقق من صلاحيته للتطبيق واعتماد نتائجه للبحث.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (1088) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي في محافظة دمشق، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وبين تشكل هوية الأنا لدى أفراد عينة البحث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في خبرة التماسك الأسري لصالح الذكور وفي كل من الاتجاه نحو المدرسة الابتدائية والعلاقة مع المعلم والعلاقة مع الأقران لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في كل من خبرة الرعاية الوالدية والنجاح الدراسي في المدرسة الابتدائية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في تشكل هوية الأنا لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشكل هوية الأنا تعزى لمتغير مستوى الدخل الشهري للأسرة لصالح مستوى الدخل المرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تشكل هوية الأنا تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين بين المستوى التعليمي الابتدائي ومستوى التعليمي الجامعي لصالح المستوى التعليمي الجامعي.
- تتنبأ درجة هوية الأنا بالإحساس بالألفة لدى أفراد عينة البحث.

ملخص البحث باللغة الانكليزية

Summary

Psychological and social childhood experiences and its relation to ego identity formation

A Filed Study on a Sample of General Secondary School Students in Damascus City

Many studies confirm that childhood and its experiences have an effect on the life of individuals in later stages, and adolescence is considered the first stage to be affected negatively or positively depending on the nature of these experiences which might help or hinder him in the face of changes and difficulties during this stage. Identity formation is considered the base of the change considering that the adolescent identity could be affected by the social and psychological experiences from his childhood.

The research's problem has been defined in the following question:

What is the relationship between Psychological and social childhood experiences and ego identity formation among general secondary students?

Importance of the research: The importance of the research lies in the following aspects:

- **Theoretical Importance:**

- The importance of studying psychosocial experiences during childhood and its role in the development of the individual's identity and mental health.
- The importance of ego identity formation as an identifier of the individual's personality development and mental health.
- The rarity of studies that deal with the relationship between psychosocial experiences during childhood and ego identity formation and the lack of local study -according to the researcher's knowledge- about the relationship between psychosocial experiences during childhood and ego identity formation.

- **Practical Importance:**

The results of this research might help psychological counseling experts to predict ego identity formation during adolescence using the nature of childhood experiences and the variables that might affect its formation, which might help in putting the appropriate preventive and treatment plans.

Objectives of the research: The research aims at achieving the following:

- Identifying the relationship between psychosocial experiences during childhood and ego identity formation.
- Identifying the differences in psychosocial experiences during childhood according to the gender variable.
- Identifying the differences in ego identity formation according to (gender, income level, the father's educational level, the mother's educational level).
- Identifying the possibility of predicting intimacy through ego identity formation.

Research methodology and tools:

The research used descriptive analytical approach to derive the results of this research based on the following tools;

- Psychological and social childhood experiences .
- Ego Identity Scale (EIS) (1961 , Rasmussen) translated to arabic by Abdullah Almounaezil (1994).

Sample of the research:

The sample consisted of (1088) male and female general secondary school students (the first and second secondary grade) in Damascus city.

Results of the research:

The research found the following results:

- There is a statistically significant positive correlation was found between Psychological and social childhood experiences and ego identity formation among the research sample members.
- There is a statistically significant differences between female and male of familial cohesion experience in favor of male, and of the attitude toward primary school, the relationship with the teacher and the relationship with peers in favor of male, while there was no statistically significant differences between male and female of parental care and academic success in primary school.
- There is a statistically significant differences between female and male of ego identity formation in favor of male.
- There is a statistically significant differences in the degree of ego identity formation in accordance with the level of the monthly income of the family in favor of the high level income.
- There is a statistically significant differences in the degree of ego identity formation in accordance with the father's educational level in favor of the university level.
- There is a statistically significant differences in the degree of ego identity formation in accordance with the mother's educational level in favor of the university level.
- The degree of the intimacy can be predicted through the degree of ego identity formation in adolescence.

Damascus University

Faculty of Education

Psychology Department

Psychological and Social Experiences in Childhood and its Relation to Ego Identity Formation

A Filed Study on a Sample of General Secondary School Students in Damascus City

A Dissertation to have a master degree in developmental psychology

Prepared by:

Raghad Adnan Abdeen

Supervised by:

Dr. Zain Douba

Assistant Professor in Psychology Department

2015/2016

1436/1437