المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك خالد
كلية التربية للبنات بأبها
قسم التربية وعلم النفس

فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية والإرشاد النفسي

إعداد

تركية جبران القحطاني

إشراف

أ. د. حسين عبدالفتاح الغامدي

كلية التربية، جامعة أم القرى

١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

هدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين فعاليات الأنا والتحصيل الدراسي لدى عينة من ٣٥٥ طالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها, وذلك في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية والتي شملت (التخصص, المرحلة الدراسية). ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وذلك بشقيه ألارتباطي والسببي المقارن، حيث تم تطبيق مقياس فعاليات الأنا (Markstrom et al. 1997,2007) وقننه الغامدي (تحت الطبع أ) خلال عامي ٢٠٠٦ و ٢٠٠٧ على البيئة السعودية. كما تم الحصول على درجات التحصيل الدراسي المتحصل عليها في المعدل التراكمي لمجموع المواد الدراسية، وبتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة انتهى البحث إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين فعاليات الأنا كما افترضها اريكسون على وجه الأجمال.
2. هناك علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين فعاليات الأنا والتحصيل الدراسي.
3. اظهر تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد اثر كل من التخصص والمرحلة الدراسية على فاعليات الأنا، وجود أثر دال إحصائيا للتخصص على نمو فاعليات الأنا لصالح القسم العلمي , في حين لم يتبين وجود اثر للمرحلة الدراسية، كما لم يتبين وجود اثر للتفاعل بين المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي.
4. اظهر تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد اثر كل من مستوى فاعليات الأنا والمرحلة الدراسية على التحصيل الدراسي وجود اثر دال لاختلاف مستوى فاعلية الأنا لصالح ذوي المستويات الأعلى من النضج، في حين لم يتبين وجود اثر دال للمرحلة الدراسي. كما لم يتبين وجود اثر للتفاعل بين المرحلة الدراسية ومستوى نضج فاعليات الأنا على التحصيل الدراسي.
5. تبين من تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد اثر كل من مستوى نضج الأنا والتخصص الدراسي على التحصيل الدراسي، وجود اثر للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي, كما تبين وجود فروق بين الأفراد تبعا لمستوى نضج فاعليات الأنا لصالح الأكثر نضجا، إلا انه لم يتبين وجود اثر للتفاعل بين مستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي.

وبالاعتماد على النتائج السابقة، توصي الباحثة الإباء والمربين بالاهتمام بتطور الأنا منذ الطفولة وتوفير جو نفسي امن للأبناء لتحقيق الفاعلية المرجوة مع كل مرحلة من مراحل النمو لدى الطالبات وذلك لمساعدتهم على تحقيق أفضل درجات التحصيل الدراسي, كما تقترح مجموعه من الأبحاث الميدانية التي ينبغي إجرائها بهدف معرفة مدى تأثير فاعلية الأنا على الشخصية عامة وعلى التحصيل الدراسي خاصة.

The relationship between ego strengths and academic achievement under the effect of some academic variables among

female high school students in Abha

This study aimed to investigate the relationship between the ego-strength as assumed by Erikson (1963) and academic achievement. In detail, the aim of the study was to investigate the following:

1. The nature of the relationship between different ego strengths, and the relation between these strengths and the overall ego strength.
2. The relationship between the subjects' ego strengths and their academic achievement.
3. The effects of level of education and the academic specialization on ego development.
4. The effect of ego strength and level of education on academic achievement.
5. The effect of ego strength and academic specialization on academic achievement.

To achieve this aim, the researcher applied the descriptive methodology. Ego-Strength Scale (Marckstrom et al., 1997) which standardized in Saudi Arabia by Al-Ghamdi (In Press) to a sample of 355 female high school students in Abha. The academic achievement was obtained by the student's average score as measured by their schools. Data analysis proved the following results:

1. There are significant correlations between the different ego strengths.
2. There are significant correlations between the students' ego strengths and their academic achievement.
3. Academic specialization affects significantly ego strengths in privilege of scientific branch. In contrast, the Level of education and the international effect between these two independent variables do not affect the students' ego strengths.
4. Students' levels of ego strengths s affect significantly their academic achievement in privilege of higher level of maturity. In Contrast, the subjects' levels of education and the interaction between the independent variables have no affect on their academic achievement.
5. Significant effects of both independent variables, but no interactional effect was found.

According to the previous results, this study recommends parents and educators to pay more attention to the ego development of the new generation. Continuous reinforcement of positive development is essential to help them to achieve their goals. One of the important goals at this age is the academic achievement. This study also, recommends conducting more studies to investigate the effect of the effect of ego development on the other aspects of human personality and behavior.

شكر وتقدير

حمداً لله حتى يرضى... وشكراً له سبحانه على نعمه التي لا تعدّ ولا تحصى، وصلاة وسلاماً على المصطفى نبينا وحبيبنا محمد، صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وسلم تسليماً كثيراً... فالشكر لله شكراً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، على توفيقه لي لإتمام هذا البحث.

وعرفاناً بالفضل لأهله، وانطلاقاً من شكر الله سبحانه وتعالى، فإنه من بواعث سروري واعتزازي، وقد فرغت من هذا البحث، أن أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى سعادة الدكتور حسين عبدالفتاح الغامدي المشرف على هذا البحث، فقد كان لسعة أفقه، وعلمه الغزير، وتواضعه الكريم، الأثر الكبير في تذليل العقبات، فكان دائماً نعم الناصح الأمين، فلم يبخل بعلمه، ولم يضق صدره يوماً بإرشادي وتوجيهي؛ لتقديم كل ما هو مميز، فله من الباحثة كل الشكر والتقدير، ومن الله عظيم الجزاء والثواب.

كما أنني أتوجه بعظيم شكري وتقديري إلى كل من سعادة الأستاذ الدكتور سعيد بن مانع القحطاني، وسعادة الأستاذ الدكتور زايد عجير الحارثي على تفضلهما بمناقشة هذا البحث؛ مما يزيد من القيمة العلمية لهذا البحث، فجزاهما الله خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص حبي وتقديري إلى رمز العطاء اللامحدود، إلى والدتي منبع العطف والحنان، التي كان لها بعد الله تعالى فضل إتمام هذا البحث، بما غرسته في نفسي من حب للعلم والمعرفة، والإخلاص في العمل، وكان دعاؤها المستمر خير معين لي في حياتي، أمدّ الله في عمرها ومتعها بالصحة والعافية.

وكذلك أتقدم بالشكر والتقدير إلى أخواتي وإخواني على تشجيعهم المتواصل لي، وأخص بالشكر أخي الملازم عبدالعزيز جبران القحطاني، الذي مد يد العون والمساعدة لي، وقدم كل ما بوسعه لبلوغ طموحي وتحقيق هدفي بالحياة، فأرجو من الله أن يفتح له أبواب رحمته، وأن يوفقه في حياته العلمية والعملية، وأن يجعل له من كل همّ فرجاً، ومن كل ضيق مخرجاً.

وأخيراً، أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى كل قلب حمل الخير وأعلنه، ولكل من ساعد على نشر العلم ابتغاء وجه الله، لمساعدة طلاب العلم بكل الطرائق لإثراء الأبحاث العلمية، ولكل جهة مسئولة ساعدت على تيسير البحث، فجزى الله الجميع خير الجزاء.

قائمة المحتويات

صفحة

ملخص البحث ..... أ

الملخص الانجليزي للبحث..... ب

شكر وتقدير ..... ج

قائمة المحتويات..... د

قائمة الجداول..... هـ

قائمة الأشكال ..... و

الفصل الأول: المدخل إلى البحث ١

مقدمة ٢

مشكلة وتساؤلات البحث ٤

أهمية البحث ٥

أهداف البحث ٦

مصطلحات البحث الإجرائية ٦

حدود البحث ٧

الفصل الثاني: أدبيات البحث ٨

الجزء الأول: الإطار النظري ٩

المبحث الأول: نظرية اريكسون في النمو النفس اجتماعي ٩

المبحث الثاني: مرحلة المراهقة ٣٧

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي ٤٨

الجزء الثاني: الدراسات السابقة..... ٦١

المبحث الأول: علاقة النمو النفس اجتماعي ببعض المتغيرات الشخصية ٦١
المبحث الثاني: علاقة النمو النفس اجتماعي بالتحصيل الدراسي..... ٦٤
المبحث الثالث: علاقة فاعليات الأنا ببعض المتغيرات الشخصية ٦٦
المبحث الرابع: علاقة فاعليات الأنا بالتحصيل الدراسي ٦٩
المبحث الخامس: علاقة التحصيل الدراسي ببعض المتغيرات الشخصية ٦٩
تعقيب على الدراسات السابقة ٧٨
فروض البحث ٨٠

الفصل الثالث: منهج وإجراءات البحث ٨١
منهج البحث ٨٢
مجتمع وعينة البحث ٨٢
أدوات البحث..... ٨٣
التحليل الإحصائي..... ٨٧

الفصل الرابع: نتائج البحث وتوصياته ٨٨
نتائج البحث..... ٨٩
خاتمة البحث..... ١٠٣
توصيات البحث ١٠٧
البحوث المقترحة ١٠٨

مراجع البحث ١٠٩
قائمة المراجع العربية ١١٠
قائمة المراجع الأجنبية ١١٨

ملاحق البحث ١٢٣
مقياس قوى الأنا النفس الاجتماعي: النموذج القصير ١٢٤

قائمة الجداول المعلوماتية والإحصائية

فهرس الجداول المعلوماتية

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	مراحل النمو عند اريكسون ومقابلاتها من مراحل النمو عند فرويد	١٥
٢	فاعليات وقوى الأنا المكتسبة	٣٢
٣	توزيع عينة البحث تبعا للمرحلة الدراسية والتخصص	٨٠

فهرس الجداول الإحصائيه

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	العلاقة البينية بين درجات فاعليات الأنا المختلفة	٧٨
٢	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي	٨٠
٣	الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الثالثة	٨١
٤	تحليل التباين ثنائي الاتجاه: الفروق في درجات فاعليات الأنا تبعاً للتخصص والمرحلة الدراسية	٨٢
٥	اختبار شيفيه: الفروق بين المجموعات من تخصصات مختلفة في درجة فاعليات الأنا	٨٢
٦	الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الرابعة	٨٣
٧	تحليل التباين ثنائي الاتجاه: الفروق في التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والمرحلة الدراسية	٨٣
٨	نتائج اختبار شيفيه البعدي: الفروق بين المجموعات تبعاً لمستوى فاعلية الأنا	٨٤
٩	الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الخامسة	٨٥
١٠	تحليل التباين ثنائي الاتجاه: الفروق في درجات التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي	٨٦
١١	نتائج اختبار شيفيه البعدي: الفروق بين المجموعات في درجات التحصيل الدراسي تبعاً للتخصص	٨٦
	نتائج اختبار شيفيه البعدي: الفروق بين المجموعات في درجات التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى نمو الأنا	٨٧

الفصل الأول

المدخل إلى البحث

مشكلة البحث

مصطلحات البحث الإجرائية

أهمية وأهداف البحث

فروض البحث

المدخل إلى البحث

المقدمة:

تمثل الأنا Ego أساساً للنمو الشخصي؛ لذا فقد احتل مركزاً مهماً في الدراسات النفسية للأسوياء والمرضى على حد سواء، حيث ترتبط قوة الأنا على وجه الإجمال بالوضع النفسي والمخرجات السلوكية للفرد، ومنها الإنجاز على مختلف الأصعدة. وعلى الرغم من تعدد النظريات النفسية المفسرة للأنا، تمثل نظرية اريكسون Erikson في النمو النفس اجتماعي للأنا Psychosocial Development of Ego واحدة من أبرز النظريات في هذا المجال. فعلى خلاف نظريات التحليل النفسي الكلاسيكية، جاءت هذه النظرية لتؤكد فاعلية الأنا، وقدرته التوافقية ونموه مدى الحياة (Erikson, 1968).

ويشير الغامدي (تحت الطبع أ، ب) إلى أن اريكسون تمكّن من الخروج بالتحليل من الدائرة الضيقة للحتمية البيولوجية الفرويدية المتمثلة في الجنس والعدوان، وذلك من خلال تفسيره لنمو الأنا وفقاً لمبدأ التطور Epigenetic Principle ، حيث ينمو الأنا وفق عملية تطورية مرحلية تستمر مدى الحياة من خلال ثماني مراحل ذات علاقة ديناميكية تتحدد وفق خطة داخلية Inner Plan تستحث بالتوقعات، والمتطلبات الاجتماعية المناسبة للخصائص البيولوجية في تلك المرحلة، ويستكمل حلها إيجاباً أو سلباً وفقاً للظروف والمعطيات الاجتماعية والبناء النفسي الناتج من هذه العملية خلال ثماني مراحل متتابعة، تبدأ من الميلاد إلى الشيخوخة، وتظهر في كل منها أزمة يؤدي حلها إلى نمو الأنا وكسب فاعلية أو قوة جديدة، ومع كل مرحلة يعاد تشكيل البناء وتكوين تكامل بين هذه المكتسبات أو القوى، ولكنه ليس أياً منها. فإذا توالت المراحل بحلول نفسية اجتماعية إيجابية، فإنها تؤدي إلى تحقيق النمو السليم للفرد؛ مما يجعله متوافقاً نفسياً، وينعكس ذلك على علاقاته بنفسه والمجتمع؛ مما يدفعه إلى الإنجاز في مجالات الحياة. ويشير مفهوم اريكسون إلى الأزمة على أنها لا تنطوي على تهديد أو محنة، بل نقطة تحول تؤدي إلى اكتساب الأنا لقوة أو فاعلية جديدة في حالة الحل الإيجابي الناتج عن الظروف الملائمة، أو قوى عصابية في حالة الحل السلبي لها كنتيجة للظروف غير الجيدة.

ومن جهة أخرى، يمثل التحصيل الدراسي واحداً من المخرجات السلوكية المرتبطة بكثير من العوامل المادية، والاجتماعية، والشخصية أو النفسية، ومنها النمو النفسي، والتوافق، والصحة النفسية

بجوانبها المختلفة. وفي هذا المجال تشير الدراسات العلمية إلى ارتباط سوء التوافق بانخفاض التحصيل الدراسي، (الزهراني، ١٤١٨: ٣، أسماء الحسين، ٢٠٠٢: ٢٣٢، السواط، ١٤٢٠: ٦٢). كما تشير بعض الدراسات إلى علاقة التحصيل الدراسي ببعض جوانب النمو النفسي، وتحديداً حل أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا، كما افترضها اريكسون، وبخاصة تشكل الهوية (الزهراني، ٢٠٠٥)، ويأتي هذا التركيز - كما يشير الغامدي (تحت الطبع أ) نتيجة لتركيز الباحثين إلى عهد قريب على أزمات النمو بصفة عامة، وتشكل الهوية بصفة خاصة، واعتبار فاعليات الأنا تحصيل حاصل لحل هذه الأزمات، وهو ما أدى إلى حداثة دراسة الفاعليات المكتسبة كمتغير مستقل، إذ ترجع البدايات إلى بناء مقياس فاعليات الأنا لماركستروم ومعاونيها.

وانطلاقاً من الإيمان بأن المحصلة النهائية للنمو النفس الاجتماعي تتمثل فيما يكتسبه الأنا من فاعليات، وخصوصاً أن الدراسات المنجزة حتى الآن تؤكد ارتباطه الفعلي بالنمو النفس اجتماعي، وأيضاً ببعض المتغيرات النفسية والشخصية الأخرى (الغامدي، تحت الطبع أ)، ومن الدراسات في العالم الغربي التي تناولت النمو النفس اجتماعي، أو تناولت مرحلة منه، وعلاقتها بكثير من المتغيرات الشخصية السلوكية دراسات ماركستروم ومعاونيها ودراسات مارشا وواترمان و واترمان وغيرهم (الغامدي، تحت الطبع أ).

وعلى النقيض من ذلك، تناولت قلة من الدراسات العربية فاعلية الأنا والنمو النفس اجتماعي، أو جانباً من جوانبه، ومن ذلك تشكل الهوية خلال المراهقة في علاقته بعدد محدود من المتغيرات، ومن أمثلة هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر (الغامدي، ٢٠٠٨; عبدالمعطي، ١٩٩٣، ٢٠٠٤; سلوى المجنوني، ١٤٢٢ ;نجمة الزهراني، ١٤٢٦). ومنه أهمية التحصيل الدراسي كمتغير ناتج عن كثير من المتغيرات التي يفترض أن يكون نمو الأنا واحدة منها، وأيضاً منه أهمية مرحلة المراهقة المتأخرة المقابلة لمرحلة التعليم الثانوي، والتي تمثل واحدة من أهم المراحل، وتمثل المراهقة كما يشير اريكسون Erikson (1968) فترة تحول حاسم بين الطفولة والرشد، حيث تؤدي الظروف الحسنة إلى حل أزمة الهوية التي تمثل واحدة من أهم أزمات النمو، وتمهد إلى حل أزمات النمو اللاحقة، بل تعيد تشكيل الفاعليات السابقة بصورة تصبح معها أكثر فاعلية. في حين يقود الفشل في التعامل مع تحديات النمو في هذه المرحلة إلى تأكيد المشكلات النفسية والسلوكية المكونة في المراحل السابقة، بل يعيق النمو السويّ في المرحلة اللاحقة.

وانطلاقاً من كل ما سبق، فإن الدراسة الحالية تركز على دراسة "العلاقة بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية (السنة الدراسية والتخصص) لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها"، وذلك في محاولة للمساهمة في فهم هذه الجوانب، والمساهمة في سد القصور البحثي فيها، آملة أن يكون لذلك أثره كواحد من الأسس للتخطيط التربوي والإرشادي.

مشكلة البحث:

تقوم نظرية اريكسون في النمو النفس الاجتماعي على تأكيد نمو فاعليات الأنا من خلال التفاعل بين المتغيرات البيولوجية، والاجتماعية، والنفسية. ويقسم اريكسون مراحل نمو الشخصية الإنسانية إلى ثماني مراحل، تبدأ كل منها بظهور أزمة نفس اجتماعية تعمل الأنا على حلها وكسب فاعلية جديدة تزيدها قوة، وتجعلها قادرة على مواجهة مصاعب الحياة.

ويشير اريكسون إلى مفهوم فاعلية الأنا Ego Virtue أو قوة الأنا Ego Strength بأنها قوى داخلية مكتسبة من قبل الأشخاص الأسوياء خلال النمو النفس اجتماعي، وحل الأزمات المرحلية، والأزمة هنا تعبير عن وجود مطالب ملحة بحاجة إلى مواجهة وإشباع، فإما أن تحل الأزمة إيجاباً؛ مما يعني نمو الأنا وكسب فاعلية جديدة، أو تحل سلباً؛ مما يعني إعاقة النمو، وفشل الأنا في كسب الفاعلية المتوقعة، والتعرض لدرجة من الاضطراب النفسي والسلوكي المتمثل في السلوك المضاد لفاعلية الأنا. ويشير الباحثون إلى أن تحقق مطالب الأنا عبر مراحل النمو النفسي الاجتماعي، ومن خلال عملية التنشئة عامل مهم في تحقيق الصحة النفسية للطلاب (الغامدي، تحت الطبع أ)، وبالتالي إنجازهم التعليمي (عسيري، ١٤٢٣: ١١).

وعلى الرغم من بدء اهتمام الباحثين العرب بدراسة علاقة كل من النمو النفسي اجتماعي والتحصيل الدراسي بكثير من المتغيرات المختلفة كالذكاء، والنمو المعرفي، والعوامل الاقتصادية، والاجتماعية، فإن هناك قصوراً كبيراً في دراسة فاعليات الأنا التي تعدّ من أهم جوانب النمو النفس اجتماعي كما افترضها اريكسون، وأيضاً في علاقتها بالمتغيرات الشخصية والسلوكية الأخرى، ومن ذلك علاقتها بالتحصيل الدراسي؛ ولذلك تأتي هذه الدراسة كمساهمة في سد هذه الثغرة، حيث يتحدد موضوعها بشكل عام في تساؤل عام هو: "**ما العلاقة بين فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها؟** " ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات فاعليات الأنا المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها كما يقيسه مقياس فاعليات الأنا؟
- هل توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات فاعليات الأنا ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فاعليات الأنا لدى عينة من الطالبات بالمرحلة الثانوية بأبها تبعاً لنوع التخصص والسنة الدراسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في درجة التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والسنة الدراسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في درجة التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي؟

أهمية الدراسة:

ترتبط أهمية الدراسة من موضوع الدراسة المتمثل في كشف طبيعة العلاقة بين فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، وبأهدافها المباشرة المتمثلة في الإجابة عن تساؤلات البحث السابقة الذكر. وانطلاقاً من هذه الحيثيات فإن للدراسة أهميتها النظرية، والتطبيقية، التي يمكن إيجازها فيما يلي:

(١) **أولاً: الأهمية النظرية:**

تعدّ من الدراسات المحلية النادرة التي تناولت موضوع فاعليات الأنا، كما تعدّ الدراسة الأولى من نوعها التي توضح العلاقة بين فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون بالتحصيل الدراسي؛ لذلك من المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة هذه العلاقة، وما تشملها من فروق في مجتمع له خصوصيته مثل المجتمع السعودي. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أن معظم الدراسات السابقة التي تناولت متغيراً واحداً من متغيرات الدراسة كانت تركز على مراحل وفئات عمرية معينة كالمرحلة الجامعية، والمرحلة الأساسية، في حدود علم الباحثة. لذلك تأتي هذه الدراسة لتتناول عينة من مرحلة المراهقة التي تعد من أكثر المراحل إثارة؛ لاتساع مساحتها السيكولوجية، وكذلك تمثل هذه المرحلة قمة

سلم نمو الأنا في الحل الإيجابي لأزمات النمو. كما أن لهذه الدراسة أهميتها حيث إنها أجريت على طالبات مدينة أبها، والتي تتميز بعادات، وتقاليد، وأنماط اجتماعية مغايرة عن بقية مناطق المملكة.

(٢) **ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على التربية، والتعليم في مختلف المجالات التربوية والإرشادية، وذلك بما ستقدمه من نتائج قد تساعد في فهم ومعرفة تأثير فاعليات الأنا على الفرد، ومن ثم معرفة معوقات النمو السليم للأنا لدى الطالبات، وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي. ومن هذا المنطلق فإن المعلمة ستكون على دراية واسعة بما تعانيه الطالبة، وبالتالي مساعدتها في تخطي بعض العقبات التي تحول دون توافقها النفسي، وعطائها الدراسي.

كما أن هذه الدراسة ستزود المربين بالمعلومات التي تساعدهم على تفهم حاجات الأفراد لتحقيق النمو السليم للأنا، وبالتالي اكتساب فاعلية جديدة في كل مرحلة من مراحل النمو، مما يؤدي إلى الأمن الشخصي والاجتماعي للفرد.

كذلك تتمثل أهمية هذه الدراسة في ما ستصل إليه من نتائج علمية ذات قيمة نفسية واجتماعية تتعلق بفاعليات الأنا، ومدى تأثيرها على الإنجاز الدراسي للطالبة؛ مما يساهم في توجيه أنظار المرشدات والمعلمات إلى أهمية وضع هذه العوامل في الحسبان عند التعامل مع الطالبات، وبالتالي رفع مستوى الإنجاز الدراسي لديهن.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون والتحصيل الدراسي، وأيضاً دراسة الفروق بين الطالبات تبعاً لنوع التخصص والمرحلة الدراسية في فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي.

مصطلحات البحث:

١. **مفهوم فاعليات الأنا** EGO VIRTUES: يعرف اريكسون مصطلح فاعلية الأنا على أنه "القوى الداخلية المكتسبة من قبل الأشخاص الأسوياء خلال نموهم النفس اجتماعي، وحل أزماته المرحلية. ويشتمل نموذج اريكسون على ثماني فاعليات أو قوى تكتسب كل منها كنتيجة لحل أزمة النمو في تلك المرحلة

وتشمل (الأمل، والإرادة، والغرضية، والقدرة، والتفاني، والحب، والاهتمام، والحكمة). وتحدد فاعليات الأنا إجرائياً في هذه الدراسة من خلال تحديد درجة الفاعلية الكلية، والتي تمثل الدرجة الكلية على مقياس فاعليات الأنا، كما تحدد كل فاعلية من خلال الدرجات الفرعية الخاصة بها (الغامدي، تحت الطبع أ).

٢. **التحصيل الدراسي** ACADEMIC ACHIEVEMENT: يعرفه شابلين وأولدز Shaplin and Olds بأنه مستوى محدد من الأداء والكفاءة في العمل الدراسي، بحيث يمكن تحديده بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل الطالب. (مها العجمي، ١٩٩٩: ٢١). أما التحصيل الدراسي إجرائياً فهو كما يرى أحمد والمراغي (٢٠٠٠) الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد، مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية الفصل الدراسي. (الزهراني، ١٤٢٦: ٥٣). وتحدد هذه الدرجة بمجموع درجات الطالبات في امتحان نهاية العام الدراسي ١٤٢٨هـ.

حدود البحث:

تتحدد الدراسة الحالية بحدود موضوعها المتمثل في فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الاكاديميه (التخصص الدراسي و المرحلة الدراسية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها, كما تحدد بمقياس فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون من إعداد ماركستروم وآخرون Markstrom, (1997) et at., المقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي (تحت الطبع), كما تحدد بالعينة المختارة بطريقه عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. وقد طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام ١٤٢٨- ١٤٢٩ ولهذا فان صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميم نتائجها يرتبط بالمتغيرات سالفة الذكر

الفصل الثاني

أدبيات البحث (الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولا: الإطار النظري

ثانيا: الدراسات السابقة

أدبيات البحث

أولا: الإطار النظري

المبحث الأول: نظرية اريكسون فى النمو النفسى الاجتماعى Psychosocial development:

على الرغم من أن اريكسون Erikson قد بنى أفكاره بإحكام على الفكر الفرويدي، وهو يصف أعمال فرويد Freud بأنها الصخرة التي يقوم عليها أي تقدم في الشخصية، إلا أن نظرية اريكسون تمثل تحولاً حاسماً في نظرية التحليل النفسي لفرويد، بل إنها تطوير جذري لهذا الفكر (Maier,,1965)، فقد ركز اريكسون على نمو الأنا Ego وتأكيد فاعليتها وقدرتها التكيّفيّة مدى الحياة وفق مبدأ التطور Epigenetic Principle، وفي المقابل ركز فرويد على ضعف الأنا التي تسعى دوماً إلى تجنب القلق وإيجاد توازن بين الهو Id والأنا الأعلى Super ego. (الغامدي، تحت الطبع أ، ب). كما اعتقد اريكسون أن فرويد أساء تقدير بعض الأبعاد المهمة للنمو الإنساني، فأشار إلى أن نمو الشخصية مستمر خلال دورة الحياة Life Cycle، بينما رأى فرويد أن الشخصية تتشكل في عمر خمس سنوات كحدود عمرية لنمو الشخصية. (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٢)؛ مما يعني خروج اريكسون عن فكر فرويد، ومن هذا المنطلق فإن اريكسون يركز على ثلاثة عوامل مهمة بيولوجية ونفسية واجتماعية.

ويشير ديفيد رابابورت إلى أن الأنا Ego تخطت أربع مراحل لتتطور، واكبت المرحلة الأولى بدايات نظرية التحليل النفسي Theory Psychoanalytic لدى فرويد Freud، حيث يشير الأنا إلى جملة الأفكار السائدة التي تحتل الشعور، بالإضافة إلى ما يسمى (القيم الأخلاقية)، وذلك في مقابل الاندفاعات والرغبات الكامنة في اللاشعور، وكان الدفاع هو المهمة الرئيسة المفهومة عن الأنا في هذه الفترة، حيث إن عمله الأول كان ينصب على خفض حدة التوتر الداخلي، وتحاشي المشاعر المؤلمة المرتبطة بالأفكار الجنسية؛ مما يؤدي إلى القلق النفسي. ثم بدأت المرحلة الثانية عام ١٨٩٧، وقد تركز الاهتمام الرئيس لفرويد خلال هذه المرحلة على الدوافع الغريزية، مع إشارات قليلة إلى الوظائف الدفاعية المرتبطة بالأنا، وبني فهمه للنشاط النفسي Psychic Activity على أساس مقابلة الشعور باللاشعور، حيث قسم النفس على أساسها إلى ثلاثة أنظمة، وهي: اللاشعور، وما قبل الشعور، والشعور. ولكن بناء على ملاحظاته الإكلينيكية أدرك فرويد ما تحتويه هذه النظرية من نقائص وأخطاء جسيمة (Brenner,1968).

وعند ذلك ظهرت المرحلة الثالثة عام ١٩٢٣، إذ قدم فرويد ما يعرف باسم النظرية التركيبية للنفس Structural Theory، فقد افترض ثلاثة بناءات للشخصية هي: الهو، والأنا، والأنا العليا. ويشير فرويد إلى أن الأنا تنظيم مترابط Coherent Organization من العمليات النفسية، على الرغم من انتظامها الأساسي حول الجهاز الإدراكي الشعوري، فإن الأنا يحتوي على تركيبات مسئولة عن المقاومة، وفي مقابل الهو الذي يتبع مبدأ اللذة Pleasure Principle، ويعمل عن طريق العمليات الأولية، ويحتوي على طاقة حرة Free Energy، فإن الأنا يتبع مبدأ الواقع Reality Principle، ويعمل عن طريق العمليات الثانوية، ويحتوي على طاقة مقيدة. (محفوظ، ١٩٨٦: ١١)، فقد كان الأنا مع بداية هذه المرحلة يبدو ضعيفاً سلبياً، إذ كانت وظائفه محصلة لضغوط من مصادر ثلاثة: الهو، والأنا الأعلى، والواقع الخارجي. وكان الفرض الأساسي القائم هو أن الأنا Ego اشتق وتميز من الهو Id (سهير كامل، ٢٠٠٤: ٣٣). وقد أشار هول وليندزي Hall & Lindezy (1971) إلى أن الأنا بمفهوم فرويد مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي، والعمليات العقلية، وهو الذي يقوم بدور الدفاع عن الشخصية، والعمل على إيجاد توافق بين الهو، والأنا الأعلى، والواقع. وأشار إلى أن الأنا جزء من الهو قد تطور وتأثر بالعالم الخارجي حتى يتماشى مع الحقيقة؛ وذلك لتحقيق الرغبات الجنسية وفق مبدأ اللذة، وهذا المفهوم تطور على يد آنا فرويد. وقد بدأت المرحلة الرابعة عام ١٩٣٩عن طريق هارتمان وآخرين ليشمل الوظائف التكيّفيّة، والتكاملية.

وعلى الرغم من خروج أدلر Adler وينج Yung عن الخط العام الذي رسمه فرويد ومخالفتهما لأرائه؛ بسبب تضخيمه الهو في مقابل ضعف الأنا وسلبيتها، يشير يونج إلى أن الأنا مركز الشعور، وأحد الأنماط الأولية الأساسية للشخصية، ويرى أن النفس تتألف من اللاشعور الشخصي، واللاشعور الجمعي، ونمو الأنا هو امتداد للوعي الشعوري، وهو المسئول عن العمليات الشعورية كالتفكير، والإدراكات، وإحساسات التوحد، وهدفها هو اتحاد الشعور مع اللاشعور. واختلف أدلر مع فرويد عندما أكد أن سلوك الإنسان تحركه غرائز فطرية، وافترض أن الفرد تحركه حوافز اجتماعية، ورفض التمييز بين الشعور واللاشعور (جابر، ١٩٨٦: ٦٠- ١٠٢). وبذلك مهدت أفكار ينج وأدلر للاهتمام بالعوامل الاجتماعية، وفاعليات الأنا (الغامدي، تحت الطبع أ). وأكدت هورني أن طبيعة النمو الإنساني قابلة للتغيير والتطوير في ضوء العوامل الاجتماعية لتشكل السلوك، ويشير فروم Fromm إلى أن الشخصية تتكون عن طريق تفاعل العوامل البيئية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية. كما يرى سوليفان Sullivan أن العلاقات

الإنسانية المتبادلة هي المسئولة عن صياغة شخصية الفرد، وبالتالي تحدد أسلوبه في إشباع حاجاته، في حين يركز سوليفان على الأنا والوسائل التي يحاول بواسطتها إحداث عملية التوافق، وبدلاً من استخدام لفظ (Ego) وضع سوليفان مصطلحاً آخر هو نظام الذات System Self، ويعتقد أن نظام الذات يتشكل في صورة فردية بواسطة القلق الناجم عن عدم رضا الآباء وموافقتهم، في حين يركز فرويد على الليبيدو وعملياته المختلفة (سهير كامل، ٢٠٠٤: ٩٢- ١٨٧).

وتجدر الإشارة إلى أن آنا فرويد Anna Freud ركزت على تطور الأنا وتكيفه مع المحافظة على الفكر الفرويدي، وذلك من خلال كتابها الأنا وميكانيزمات الدفاع، ويرى هارتمان Hartman أن نمو وتطور الأنا يحدث نتيجة تأثيرات الدوافع الغريزية، وتأثيرات الواقع الخارجي، وخصائص الأنا الموروثة، كما افترض أن عملية تحييد الطاقة - وتعني خلع الصفة الجنسية عن طاقة الليبيدو- تبدأ من الطفولة المبكرة، وأن قوة الأنا Ego Strength ككل قد ترتبط مباشرة مع قدرة الفرد على إنجاز هذه العملية (Hartmann,1936). ويضيف وايت White أهمية كبيرة لفاعلية الأنا، وعملية التكيف مع البيئة، كما ظهرت نظرية العلاقة بالموضوع Object Relation Theory، حيث بدأت مع كلاين Klien الذي افترض أن الأنا موجودة منذ الولادة، ومن وظائفها توطئة العلاقة بالواقع الخارجي (Orgel,1968). وركز ماهلر Mahler على الأنا وفاعليتها من خلال عملية الافتراق والتشخيص. ويشير كوت Kohut إلى موضوع الذات في الطفولة، وأهميته لنمو وتطور الأنا. ويرى بلوز Blos أن المراهقة مرحلة مهمة في حياة الفرد لنمو الشخصية وبناء الهوية (الغامدي، محاضرات غير منشورة في مدارس علم النفس، ٢٠٠٤).

ويبدو واضحاً أن آنا فرويد ومن حذا حذوها لم يرفضوا المسلمة الأساسية التي وضعها فرويد، وهي أن الشخصية تتألف من: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، مع التركيز على الجوانب التي أغفلها فرويد، والمتعلقة بنظام الأنا، وقد أدى هذا الاهتمام إلى بروز نظرية اريكسون الذي ركز فيها على فاعلية الأنا، ومدى تكيفه على مدار دورة حياة الفرد، ونقل الاهتمام من منطقة الهو Id إلى منطقة الأنا Ego كأساس للسلوك الإنساني، وهو يعدّ الأنا بنياناً مستقلاً من أبنية الشخصية، ويتخذ مساراً للنمو التكيّفي الاجتماعي يوازي مسار نمو الهو والغرائز، وهذه النظرة للطبيعة الإنسانية يبدو فيها الفرد أكثر عقلانية عند اتخاذ قراراته وتحديد مسار أفعاله (Maier,1965)، والأنا من وجهة نظره لها دور إيجابي في الاحتفاظ بأداء فعال بدلاً من الدور السلبي المتمثل في تجنب القلق فقط، ويقيس اريكسون قوة الأنا Ego strengths بقدرة الفرد على توحيد المواقف المتطرفة بدلاً من قياس مدى الكبت أو مجال الأفكار (أنجرا، ١٩٩١: ١٨٧).

فإن تطور الشخصية وتكاملها عن طريق أزمات الحياة ما هي إلا مشكلة تكيف متدرجة ومتصاعدة، فلكل مرحلة من مراحل النمو - الممتدة من الميلاد إلى الشيخوخة- ما يميزها من صراعات وأزمات تحتاج إلى حلها بطريقة تكيّفيّة؛ لينتج عن ذلك فاعلية الأنا في ضوء العوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية (محفوظ، ١٩٨٦: ١٢).

ويسير نمو الأنا وفقاً لمبدأ التخلق المتعاقب Epigenesis، فلكل مرحلة من مراحل النمو والتي تكون في إجمالها دورة حياة كاملة مهام حياتية تنتهي بالنجاح أو الفشل في تحقيق هذا الهدف، وذلك له أثره المهم على النمو في المراحل التالية، وقد ركز اريكسون على القوى الكامنة للأنا، فهو قادر - من وجهة نظره- على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات التي تواجه الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو، وهو قادر في العادة على أن يكون سيداً وليس عبداً للهو والأنا الأعلى والواقع الخارجي (Erikson,1968). ومن هذا المنطلق فإن هول وليندزي (١٩٧٨) سمّيا الأنا عند اريكسون بـ (الأنا المبدعة) Creative Ego، أو (الأنا الفاعلة) Virtues Ego. ولقد اهتم اريكسون بوضع الأنا في إطاره الاجتماعي والثقافي والتاريخي، فبالإضافة إلى العوامل الوراثية التي تساعد على تحديد طبيعة الأنا في الفرد، فإن هناك المؤثرات الحضارية التي تساهم في تشكل الأنا.

وتمر عملية تشكل الأنا والتي تتضمن حل أزماته وكسب فاعلياته وإعادة التشكيل المرحلية بثماني مراحل، يبدأ كل منها بأزمة Crisis تمثل فترة حرجة Critical، وتتناسب مع درجة نضج الفرد البيولوجي، والتوقعات الاجتماعية المقابلة لها، وأيضاً البناء النفسي المكتسب الناتج عن طبيعة حل أزمات النمو السابقة، وتعمل الأنا Ego جاهدة لتجاوز وحلّ هذه الأزمات؛ ليكتسب الأنا فاعلية جديدة، كما أن الحلول لا تتراكم لتكون كتلة عددية من عناصر مفككة، بل تعبر فاعلية الأنا عن عملية تطورية ديناميكية تقوم على إعادة تشكيل المنجزات السابقة (الفاعليات المكتسبة)، فكل كسب مرحلي جديد يفضي إلى كلية نفسية جديدة يكتسب الأنا فيها قوة أعلى في حالة الحل الإيجابي، أو درجة أعمق من الاضطراب في حالة الحل السلبي. وهذا يعني نظرة غاية في التفاؤل مقارنة بالفكر الكلاسيكي، فإعادة التشكيل تعطي وزناً للخبرات الحاضرة وإمكانية تأثيرها الإيجابي لتعديل الخبرات المؤلمة السابقة. لكنها في الوقت نفسه تعني احتمالات التأثير السلبي على المنجزات السابقة في الحالة التي لا تكون فيها هذه الظروف مناسبة (الغامدي، تحت الطبع أ، ب).

والصراع جزء لا يتجزأ من نظرية اريكسون، وهو جزء حيوي، ويرجع ذلك إلى النمو، وما يرتبط به من اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية، والنقطة الأساسية في نظرية اريكسون هي أنه ينبغي على الشخص أن يحل كل أزمة نفسية اجتماعية Psychosocial crisis حلاً سليماً؛ لكي يتقدم إلى المرحلة التالية من النمو، فيحقق توافقا نفسياً وصحياً. وبالنظر إلى مراحل النمو كما افترضها اريكسون نجد أنها تعبر عن تطور في الأنا، حيث تمنحه الظروف المثالية قوى جديدة للتكيف، ويصل النمو مع بلوغ مرحلة المراهقة إلى درجة من التقدم يصبح عندها الفرد مستعداً لبناء هويته، أي إنه يركز على قوى الفرد التوافقية (جابر، ١٩٨٦: ١٦٧).

وكما هو الحال في حل أزمات الأنا فإن كسب فاعلية الأنا يعتمد على العملية الديناميكية نفسها، ففي الوقت الذي يعتمد كسب الفاعلية الجديدة على حل الأزمة المقابلة، فإن حل الأزمة نفسها وكسب فاعلياتها يعتمد على مكتسبات الأنا السابقة، ويؤثر عليها في المقابل، وبهذا تمكّن اريكسون من تقديم صورة أكثر شمولية عن نمو الشخصية، مؤكداً فيها تجاوز الأنا للدور المرسوم له في الفكر الكلاسيكي كوسيط سلبي لحل الصراع إلى أنا فاعل ينمو ويكتسب فاعليات تكيّفيّة جديدة تبعاً للمتطلبات الخارجية (الغامدي، تحت الطبع أ، ب).

يرى اريكسون أن الفرد لا يكون المجتمع، والمجتمع لا يكون الفرد، وإنما كل منهما انعكاس للآخر يتأثر به ويؤثر فيه، وبذلك فإن اريكسون قد جمع بين نظرية فرويد البيولوجية والنظريات المجددة التي تغلب دور البيئة الاجتماعية، وهي مدرسة توصف بالمدرسة الحضارية Cultural أو الفرويديين الجدد New Freudians، وجعل من هذا التناقض تناقضاً ظاهرياً مما هو موجود داخل ذات الفرد، وكان أصله موجوداً بالمجتمع والبيئة والحضارة، ولكن في مقابل ذلك فإن ما يوجد في الخارج كان أصله موجوداً في الداخل وأسقط على الخارج شكله (شعلان، ١٩٧٧: ٨٤).

ويرى اريكسون أن هناك انسجاماً بين الأفراد وثقافاتهم، فنمو الشخصية يحدث ضمن الإطار الثقافي والاجتماعي؛ لذلك لابد من أن تتناسب خبرات الفرد الداخلية والخارجية مع ثقافته؛ ذلك لأن من أهم وظائف الثقافة إشباع الفرد بطرائق مقنعة لكل حاجاته السيكولوجية والبيولوجية (Hergenhahn,1994). وبذلك فإن لكل مرحلة طقوساً Ritualization معينة تمثل أشكالاً للطرائق الاجتماعية المتكررة، والمتفق عليها، والتي تدعم لدى الفرد الشعور بالانسجام مع المعايير الاجتماعية، ليصبح الأفراد منتجين في مجتمعهم (أنجرا، ١٨٨: ١٩٩١). ومع ذلك فإن المبالغة والتعلق المتطرف

بالطقوس تجعلها شعائر فارغة ونمطية مجردة من المعنى الذي وضعت من أجله؛ وبذلك فإنها ستفتقد القوة التي تربط الأفراد بمجتمعهم (Christopher, 1987).

ويدخل اريكسون منظوراً جديداً وركيزة أساسية للشخصية، وتتمثل في علاقة الفرد بوالديه داخل إطار الأسرة، ثم التكوين الاجتماعي للفرد داخل إطار التراث التاريخي والثقافي. فقد تخطى اريكسون واقع حياة الطفل بين والديه إلى واقع اجتماعي أوسع وأشمل، يدخل ضمن إطاره المدرسون والأصدقاء، وسائر الخلايا الاجتماعية التي تنمو الشخصية في إطارها (Maier,,1965). إن الافتراض الرئيس للنظرية - المستمد من الافتراضات التحليلية النفسية- يتمثل في كون الأنا تتطور بطريقة منظمة مع زيادة العمر خلال كل مرحلة من مراحل النمو، ويشير ذلك إلى تطور الاتجاهات النفسية، والتي تظهر عندما يتفاعل الطفل مع وسط اجتماعي دائم الاتساع، كما أن الأنا تتطور عندما تواجه أزمة نفسية، كما أكد اريكسون أن كل مرحلة تعكس القوة النفسية الإيجابية، وهي فاعلية الأنا في مقابل عناصر الأزمة والجوانب السلبية والتي تدخل بدورها في علاقة دينامية مع الجوانب الإيجابية خلال دورة الحياة (Erikson,1963).

مراحل النمو النفس اجتماعي وفاعليات الأنا PSYCHOSOCIAL STAGES AND EGO VIRTUE:

تعرف مراحل التطور لدى اريكسون بأنها فترات زمنية تتميز بإلحاح نوع خاص من الحاجات لم يسبق لها وجود في مرحلة سابقة ولا يلحق لها وجود في المرحلة التالية على الصورة نفسها، وتختص كل فترة زمنية بنوع من الحاجات يجعل صراع تلك الفترة من نفس طابع الحاجات السائدة، ويتركز وجود الفرد في كل فترة في النشاط الخاص بمنطقة شبقيّة معينة يحدث خلالها الإشباع، كما يستشعر فيها الحرمان، كما أن الحل السلبي أو الإيجابي يأتي من طبيعة المنطقة الشبقيّة وقدرتها على النشاط (فايق، ١٩٨٤: ١٧٨).

ويشير اريكسون إلى أن النمو النفس اجتماعي يمر بتغير تطوري ديناميكي من خلال ثماني مراحل متتالية في تزامن مع مراحل عمرية محددة، وذلك وفقاً لخطة بيولوجية داخلية، تنسجم مع درجة النضج البيولوجي فيها، وأيضاً مع التوقعات الاجتماعية المرتبطة بها. وتبدأ كل مرحلة بظهور أزمة ثنائية الأقطاب (لها قطباها: الإيجابي والسلبي)، حيث تستثار كنتيجة للتفاعل بين النضج البيولوجي والمتطلبات الاجتماعية، كما يوجه حلها إيجاباً أو سلباً كنتيجة للتفاعل بين هذه الأساسات والتوقعات،

وأيضاً بين المعطيات الاجتماعية التي يقدمها المجتمع لدعم النمو، وأيضاً البناء النفسي المتمثل في قوة الأنا المكتسبة خلال المراحل السابقة (الغامدي، تحت الطبع أ، ب).

ويشير الشعلان (١٩٧٧: ٧٩) إلى أن كل مرحلة تتميز بالإنجاز الذي لابد لها من أن تتخطاه قبل أن ينتقل الفرد إلى المراحل التالية، ووجود هذا التحدي للإنجاز ليس معناه غياب التحديات التالية أو السابقة تماماً، ولكن ذلك يعني أن هذا الإنجاز يأخذ مكان الصدارة بالنسبة إلى غيره، وأنه كلما كان اكتماله تاماً كان التفرغ للإنجاز التالي أكثر، فالنجاح هنا قد يعوض الفشل السابق، كما أنه ييسر الانتقال إلى التحدي التالي.

ولاشك في أن النمو عملية مستمرة ومتصلة ترتبط كل مرحلة بالأخرى، وذلك لأن كل كسب مبكر يستمر فعلاً في المراحل التالية بشكل أو بآخر. كما أن مراحل النمو تكون الجدول الزمني للأنا وتعكس تركيب النظم الاجتماعية المتعلقة بها؛ وذلك أن كل مرحلة تولد مجموعة جديدة من الأعباء القائمة في الحياة الإنسانية. وهناك ثلاثة متغيرات أساسية للنمو وهي: القوانين الداخلية المتمثلة في العمليات البيولوجية غير القابلة للارتداد، والتأثير الثقافي الذي يحدد المعدل المطلوب من النمو، والاستجابة الفطرية لكل فرد وطريقته الذاتية في معالجة النمو استجابة لمطالب مجتمعه (ثامر، ١٤١٧: ٢٢). ويوضح الجدول رقم (١) مراحل النمو عند اريكسون ومقابلاتها من مراحل النمو عند فرويد.

جدول معلوماتي (1): مراحل النمو عند إريكسون

مراحل النمو النفس جنسي لدى فرويد	مراحل النمو النفس اجتماعي لدى اريكسون
المرحلة الفمية	الثقة مقابل عدم الثقة
المرحلة الشرجية	الاستقلالية مقابل الخجل والشك
المرحلة الأوديبية	المبادرة مقابل الشعور بالذنب
مرحلة الكمون	الإنجاز مقابل الشعور بالنقص
المرحلة التناسلية (المراهقة)	هوية الأنا مقابل غموض الدور
الرشد: مرحلة الحب والعمل (*) *(* فرويد؛ مذكور في الغامدي، تحت الطبع ب)*	الألفة مقابل العزلة
	الإنتاجية مقابل الركود
	الحكمة مقابل اليأس

ويشير إلى أن المرحلة الكمونية تتميز بموضوعها الخاص في النمو، وبعلاقتها بالمراحل السابقة واللاحقة، وبالدور الذي تلعبه في الخطة الكاملة للنمو، ويسير النمو في اتجاه متعرج من مرحلة إلى أخرى، غير أنه يعرف بانتظامه الأساسي. إن الحياة تتبع تسلسلاً منتظماً، ويصف اريكسون ثماني مراحل متتابعة من مراحل النمو (Erikson,1963)، وتقع المراحل الثلاث الأخيرة منها في دور البلوغ، ولكن المرحلتين الأولى والأخيرة من مراحل الطفولة (المرحلتين ٥، ١) لقيتا اهتماماً بالغاً أكثر مما لقيته المراحل الثلاث الأخرى من مراحل الطفولة. وقد يكون هذا الاهتمام الخاص راجعاً إلى إعجابه الشخصي بهذه الفترات وبأهميتها الإستراتيجية للجهود المعاصرة في عالم تربية الطفل (هنري وماير، ١٩٩٢: ٣٥).

وتتطور مراحل اريكسون بأسلوب تراكمي وليس بطريقة طولية أو مستقيمة؛ لذا فهو ينظر إلى هذه المراحل على أنها مخطط أرضي في كل مرحلة من مراحل الحياة فاعلية معينة للأنا تضاف لتشكل تركيباً متكاملاً ومتنامياً في كل مرحلة تالية لتلعب دورها الإيجابي في دورة الحياة كاملة، وتمثل مراحل النمو سلسلة متدرجة من المواجهات الحاسمة مع البيئة، كل مرحلة تكتسب فاعلية جديدة للتطور والنمو. كما أن لكل مرحلة طقوساً Ritualization معينة تمثل أشكالاً من السلوكيات اليومية والطرائق الاجتماعية التي تساعد الفرد ليصبح فاعلاً ومنتجاً في مجتمعه (الفنيش، ١٩٨٨: ١٨٨).

ويعرف اريكسون Erikson مفهوم فاعلية الأنا Virtues Ego بأنها القوى الداخلية المكتسبة من قبل الأشخاص الأسوياء خلال نموهم النفس اجتماعي، وحل أزماته المرحلية. ويرتبط اكتساب الفاعليات بحل أزمات النمو، فطبيعة حل الأزمة Crisis إيجاباً يؤدي إلى اكتساب الأنا لفاعلية جديدة تجعل منه بناء أكثر تطوراً، في حين تؤدي الحلول السلبية للأزمات إلى سيطرة قوى الأنا السلبية المؤثرة سلباً على تشكل الأنا بصفة عامة. ويمكن إيجاز فاعليات الأنا كما افترضها اريكسون واعتمدتها ماركستروم ومعاونوها Markstrom et al. (1997, 2007) كأساس لمقياس فاعلية الأنا، وأيضاً الغامدي (تحت الطبع أ) في النسخة العربية منه فيما يلي:

<u>الأمل مقابل الانسحاب HOPE VS. WITHDRAWAL:</u>

يمثل الأمل Hope الفاعلية الأولى للأنا Ego، حيث يرتبط اكتسابها بحل أزمة الثقة Crisis Trust حلاً إيجابياً (الغامدي، تحت الطبع أ). ويرى اريكسون أن الطفل داخل رحم الأم يتمتع بحياة دافئة ورتيبة، ويواجه الطفل مع الولادة أول التقاء له بالعالم الخارجي، وأول اتصال للطفل بالحياة عن طريق الفم وهو يتلقى الحب ويعطيه بفمه، لذلك فإن الخبرات العضوية توفر الأساس لحالة من الثقة النفسية،

وتصبح الإحساسات العضوية هي الخبرة الاجتماعية الأولى التي تعمم في عقل الطفل (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٢٥)؛ وبذلك فإن حاسة الثقة الأساسية لديه في مقابل عدم الثقة Mistrust نقطة حرجة في مرحلة نموه الأولى، وتقابل المرحلة الفمية Oral Stage لدى فرويد. إن حاسة الثقة تساعد الطفل على النمو النفسي السليم، وتقبل الخبرات الجديدة برضا، ويؤدي ذلك إلى اكتساب فاعلية الأنا المتمثلة في الأمل. ويفسر اريكسون (Erikson,1963) الأمل بأنه الإحساس بإمكانية تحقيق الأهداف والطموحات على الرغم من إلحاح الرغبات والحاجات الأولية التي بدأت في سن مبكرة من عمر الفرد لمساعدته على البقاء، فيتعلم عدم الاستسلام للمعوقات التي تحول دون أهدافه وطموحاته المرجوة.

وتتحقق هذه الفاعلية مع نهاية العام الأول نتيجة للعلاقة الباعثة على الثقة مع الأم، فإن العلاقة المبكرة بين الطفل والأم تمثل ذروة العلاقة التكافلية، ويعتمد اكتساب الثقة على نوعية العلاقة بينهما وليس على كمية الطعام ولا على تعبيرات العطف، بل يتوقف على قدرة الأم على توفير الإحساس بالألفة للطفل، وبالاتساق والاستمرارية وبتماثل الخبرة، ولأن الأمهات من مجتمعات مختلفة فإن كل أم تعمل على إكساب طفلها الثقة بطرف مغاير حسب تصورها الثقافي (Richard, 1967).

وتمثل العلاقة بين الأم والطفل موضوعاً للذات نفسها، ومصدراً للحياة، ومن ثم موضوعاً للارتباط والحب الداخلي، ولكن الفشل في حل أزمة الثقة نتيجة لاضطراب العلاقة بين الأم والطفل يعيق كسب فاعلية الأمل؛ وذلك يؤدي إلى تبني الضد المرضي المتمثل في الانسحابية، والذي يرتبط بغياب التوقع الانفعالي والمعرفي، وهذا يؤثر على حياة الفرد في جميع المراحل العمرية (الغامدي، تحت الطبع أ)، كما أن اختلاف الأبوين في أنماط الرعاية المقدمة إلى الطفل ونقص ثقتهم كآباء قد يخلق جواً من الغموض بالنسبة إلى الطفل؛ مما ينمي لديه اتجاهاً نفسياً اجتماعياً قوامه الخوف والريبة والرهبة، ليس فقط في عالمه الخارجي بل أيضاً في عالمه الداخلي. ويرى اريكسون أن الجهود المبذولة في التدريب المبكر تفشل عندما يصبح التدريب هو تدريب الأبوين بدلاً من أن يكون تدريب الطفل (Erikson,1963).

ويشير الغامدي (تحت الطبع ا) إلى أنه لا يمكن للأنا أن يبقى متماسكاً من غير أمل، وأن نجاح الأنا في حل صراع أزمة الثقة في مقابل عدم الثقة يصبح مصدراً للقوة؛ مما يحقق الأمل، فتصبح الثقة هي قدرة الطفل على الأمل، وتحقيق الأمل يحافظ على ثقة الفرد بالعالم المحيط به. وفاعلية الأمل تمثل قناعة ثابتة بأن جميع الرغبات يمكن أن تتحقق، وذلك أساس الإيمان، ونرى انعكاساً له في الالتزامات الدينية الناضجة. طقوس هذه المرحلة هي طقوس مقدسة، حيث يعترف الطفل بدور الأم في وجوده، ويتم التعبير

عن ذلك بالإخلاص لهذه الأم، علماً بأن الإخلاص يأخذ أشكالاً مختلفة في الثقافات المتعددة (أنجرا، ١٩٩١: ١٨٩)، فالثقة تعني قدرة الطفل على استشراق الأمل، وهذا بدوره هو أساس إيمان الراشد بدين معين. ويفيد الأمل في المحافظة على إيمان الفرد واعتقاده بعالم ثقافي مشترك له معناه وقيمته. وعلى العكس من ذلك فإن اريكسون يرى أنه حين تخفق المؤسسات الدينية في توفير مغزى واضح وملموس للفرد تفقد كثيراً من معناها بالنسبة إليه، وقد يتحول عنها إلى غيرها (جابر، ١٩٨٦: ١٧١).

وتصبح الثقة هي قدرة الطفل على الأمل، وتحقيقه يحافظ على ثقة الفرد بالعالم المحيط به، وعلى العكس من ذلك فإن الفشل في اكتساب فاعلية الأمل الناتج أساساً من إهمال الأم أو من يقوم برعاية الطفل؛ مما يترتب عليه الشعور بالإحباط، ومن ثم تبني الضد المرضي المتمثل في الانسحاب، ليس فقط في هذه المرحلة، ولكن في جميع دورة حياة الفرد؛ وذلك أن المراحل التالية تتأثر بهذا الحل السلبي، وتترك بصماتها على شخصية الفرد بالمستقبل (Erikson,1968). ولا يعني الشعور بالثقة أن يتعلم الطفل فقط كيف يستخدم جسمه في حركة هادفة، وكيف يعرف مَن حوله من الأشخاص والأشياء الأخرى، بل أيضاً يستعمل الشعور بالثقة كتعبير مختصر لكل الخبرات المرضية المشبعة لدى الطفل في هذه السن المبكرة، ومن ناحية أخرى تنشأ حاسة الشك من الخبرات النفسية غير المرضية والحاجات غير المشبعة؛ مما يؤدي إلى الخوف من المجهول ومن المواقف المستقبلية. ويعترف اريكسون بأن النضج العصبي جزء مهم من نمو الأنا، ويجد الأنا تعبيراً له في عمليات المص، والانعكاسات البصرية والحركة، ثم تصبح بالتدريج أكثر انضباطاً بفعل نمو الأنا (Ochse & Plug,1986).

وثمة مسلمة أساسية في النظرية النفسية الاجتماعية هي أن الأزمة لا تحل حلاً نهائياً، سواء كانت أزمة الثقة مقابل عدم الثقة، أو أي أزمة لاحقة. وستظهر في كل مرحلة تالية من مراحل النمو اتساقاً مع مبدأ التطور، على الرغم من أنها الأزمة المركزية في هذه المرحلة العمرية. ومن المهم أن الحل السليم واكتساب فاعلية الأنا المتمثلة في الأمل لهما آثار ونتائج مهمة في النمو المستقبلي لشخصية الطفل، فاكتساب الأمل يمكّن الأطفال من تحمل الإحباطات التي يواجهونها ويخبرونها لا محالة خلال مراحل النمو اللاحقة (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٣).

ويتضح أن فاعلية الأنا المتمثلة في اكتساب الأمل في هذه المرحلة هي عنصر مهم في الشخصية السوية السليمة، وهذا الإحساس يتكون في وقت مبكر من العمر، وتدلنا دراسات المضطربين انفعالياً والأطفال الذين حرموا من العطف حرماناً بالغاً على أن أخطر الأمراض والاضطرابات النفسية تظهر لدى

الأشخاص الذين تعرضوا لإهمال بالغ أو حرمان من الحب في الطفولة، وبالمثل يجد الباحثون النفسيون والاجتماعيون أن السيكوباتيين قد حرموا من الحب في طفولتهم لدرجة أنهم لم يجدوا ما يبرر ثقتهم بالجنس الإنساني (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٢٩). كما أثبتت أيضاً الدراسات العلمية أن الإهمال العاطفي للطفل في هذه السن يتسبب في انخفاض النشاط في الفص الأمامي الأيسر بالمخ وهو المسئول عن المرح؛ مما يؤدي إلى الإصابة بالتبلد الوجداني، كما أن الانفصال المفاجئ عن الوالدين أو من يقوم برعاية الطفل له نتائج خطيرة، منها الانسحاب والتعرض للاكتئاب لفقدان الثقة، ومن ثم الفشل في اكتساب الفاعلية المرجوة من هذه المرحلة؛ مما يعيق اكتساب فاعليات الأنا في المرحلة التالية. ولاشك في أن تكيف الأنا يساعد على النمو السويّ للشخصية (سمير، ٢٠٠٠: ٢).

ولاشك في أن الطفل الذي يتعلم عدم الثقة في الآخرين خلال طفولته يجد صعوبة في الثقة بأصدقائه في مستقبل حياته. إن نمو الأنا يعتمد في البداية على التنشئة الأسرية، وفيما بعد يأتي دور النماذج الاجتماعية الأخرى التي تلعب دوراً مهما في هذه التنشئة؛ لأنه من المهم أن تسمح التنظيمات الاجتماعية الموجودة لقدرات الطفل وطاقاته بالتطور، فالمراهق الذي يفشل في بناء شخصية قوية متماسكة لا يقوى على المعارضة، ولا يستطيع أن يعبر عن رأيه التعبير الحر الصريح.

الإرادة مقابل القهرية والاندفاع WILL VS. COMPULSION:

تنتج الفاعلية الثانية للأنا المتمثلة في الإرادة Will عن حل أزمة الاستقلالية في مقابل الخجل والشك Autonomy .Vs Shame and doubt حلاً إيجابياً خلال السنتين الثانية والثالثة من العمر. وتعني التصميم أو العزم غير المجزأ على ممارسة حرية الاختيار والتقييد الذاتي. وبانتهاء السنة الأولى، وعندما يكتسب الرضيع الثقة بأمه ومجتمعه فإن الطفل يبدأ في تأسيس المكون التالي للشخصية السليمة، إذ يبدأ الطفل في اكتشاف أن سلوكه أمر خاص به، وأن له الحرية في التعبير والضبط الذاتي دون فقد احترامها وتقديرها، ويتضح ولع الأطفال بالاستطلاع، وبذلك يصبح الطفل أقل اعتماداً على الآخرين وأكثر استقلالاً بنفسه، وهذه الفترة تتفق مع المرحلة الشرجية لدى فرويد (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٣٠).

وتتشكل الإرادة من خلال إدراك الفرد امتلاكه دوافع قابلة للضبط، ويلاحظ هنا بداية الوعي بالذات على خلاف المرحلة السابقة، حيث تتميز هذه المرحلة بصراع الإرادة بين الطفل والآخرين، ويكون محور الصراع هو تأكيد الإرادة؛ مما يؤثر على نوعية التدريب على عملية الإخراج، وذلك أن التدريب الإيجابي المبني على التفهم ينمي الإحساس بالاستقلالية لدى الطفل، بينما التدريب القاسي والمبكر يؤثر

سلبا على سلوكيات الطفل، فقد يصبح خجولاً ومتمرداً وغير آمن، وقد يحدث له نكوص للمراحل السابقة، وقد يتظاهر بالاستقلالية وقدرته على القيام بأعمال دون مساعدة من الآخرين؛ مما يوقعه في مخاطر كثيرة (Erikson,1968)، والقوة المكتسبة في أي مرحلة تختبر من خلال استغلال الفرص في المراحل التالية، والقابلية لتعديل ما اكتسب في المرحلة السابقة.

ويرى اريكسون أن مواجهة الأزمة النفسية الاجتماعية بنجاح في هذه المرحلة يتوقف بالدرجة الأولى على رغبة الوالدين في السماح لأطفالهم بالحرية على نحو تدريجي والتي تتيح لهم التحكم في الأنشطة التي تؤثر على حياتهم، وذلك بإتباع أساليب تنشئة تحافظ على نوع من التوازن بين التسامح والحزم، بحيث لا ينقلب التسامح إلى إهمال كلي، ولا يتحول الحزم إلى تسلط مطلق (جابر، ١٩٨٦: ١٧٣)، فإذا تمت التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة بالطرائق المناسبة، فإن من المتوقع أن يتكيف الأطفال بسهولة، ودون أن يفقدوا إحساسهم بالحركية الذاتية Personal autonomy. والمكون الاجتماعي المقابل للاستقلال الذاتي هو سيادة القانون والنظام. كما أن على الآباء أن ينقلوا إلى أبنائهم التزاماً عميقاً بالعدالة واحترام حقوق الآخرين؛ وذلك ليصبح الفرد مستقلاً ذاتياً في الرشد بدرجة معقولة، على شريطة ألا تعود هذه الحرية بالخطر على الطفل، فالحرية لا تعني إلغاء الحدود، كما يجب ألا تمارس هذه الحدود بشكل تلغي فيه الحرية، وذلك لأن المبالغة في الشدة أو توقع أن الطفل قادر على القيام بعمل ما تؤدي إلى إضعاف ثقة الطفل بنفسه، ويصبح الطفل مضطرباً سلوكياً، حيث يظهر ذلك في الظروف الحياتية التي يرتادها الفرد، كالخوف من التجمعات في أثناء الرحلات العامة أو الحفلات، وهذا ما أكده جيتس عام ١٩٥٤ بقوله " إن الضغط الذي يحول دون تعبير الطفل عن مشاعره وفشل الإرادة يؤديان إلى تكوينه لفكرة خاطئة عن نفسه؛ مما يتسبب في عدم تكيفه الانفعالي" (ممدوحة سلامة، ١٩٨٥: ١٩).

ويدرك اريكسون أن الطفل يشعر بالقهرية حين لا تتاح له ممارسة الاستقلال الذاتي، فالفشل في حل أزمة الاستقلالية يؤدي إلى الفشل في كسب فاعلية الأنا؛ مما يعني تبني الضد المرضي لها المتمثل في القهرية والاندفاع الذين يعيقان نمو الأنا (الغامدي، تحت الطبع أ)، والنتيجة اتحاد نفسي اجتماعي قوامه: الشك في الذات، والضعف، والخجل. ولما كانت كل مرحلة نفسية اجتماعية تبنى على المرحلة السابقة، فإن اكتساب فاعلية الأنا المتمثلة في الإرادة يضيف إضافة جوهرية إلى فاعلية الأمل المكتسبة في المرحلة السابقة، وذلك يؤدي إلى حل أزمات النمو اللاحقة حلاً إيجابياً. (Erikson,1963,1968). فالإرادة لا يمكن تدريبها ما لم يكن الأمل قد تحقق، ولا يمكن أن تنمو شخصيه الفرد وتصبح سوية دون أن تبقى

الأنا لديها كل من التفاؤل والعزم المستمرين، فالطفل الذي اكتسب إحساساً مهزوزاً بالثقة قد يصبح خلال مرحلة الاستقلال الذاتي متردداً وخائفاً وغير آمن، وذلك فيما يتصل بذاته، ومن ثم يبدأ بالبحث عن مساعدة وتشجيع الآخرين على القيام بعمل ما له. ويرى اريكسون أن هذا الفرد عندما يصبح راشداً يظهر على سلوكه الوسواس القهري؛ وذلك لضمان السيطرة والضبط، أو يغلب عليه الخوف الذي يتسم بالبارانويا من أشخاص يضمرون له الاضطهاد سراً، فالإحساس بضبط الذات دون فقدان لتقديرها مصدر للثقة والإرادة الحرة، والإحساس بالضبط الزائد يمكن أن يؤدي إلى نزعة دائمة للقهرية والاندفاع (جابر، ١٩٨٦: ١٧٣).

وتختلف الثقافات المتعددة في تهذيب أو هدم إرادة الطفل، سواء كان ذلك بتعزيز الاستكشافات المبدئية للطفل، أو بالتشكيك في قدراته على القيام بالمراقبة الذاتية؛ مما يولد لدى الطفل شعوراً بالقهرية، وتمثل فاعلية الإرادة ثمرة إيجابية للاستقلال، فالإرادة تصميم أو عزم غير مجزأ لممارسة حرية الاختيار والتقييد الذاتي، وتشكل الأساس لقبول الأفراد فيما بعد بالقانون، فطقوس هذه المرحلة تعدّ تشريعية أو قانونية (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٠).

الغائية PURPOSE VS. INHABITATION:

تظهر فاعلية الأنا الثالثة المتمثلة في الغائية Purpose نتيجة للحل الإيجابي لأزمة المبادرة Initiative، وذلك خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وتعني نظرة الفرد إلى المستقبل، وتحديد طموحات مهمة بالنسبة إليه، والسعي إلى تحقيقها بعيداً عن خيالات الطفولة، أو مشاعر الذنب، أو الخوف من تهديد ما، وتعد قدرات الطفل العقلية، وبخاصة اللعب الخيالي المعتمد على لعب الأدوار، عاملاً مهماً لتحقيق هذه الفاعلية (الغامدي، تحت الطبع أ)، فالأطفال يقومون بتقمص شخصيات طموحة لأفراد من المشاهير، وبذلك يبدأ الأطفال في تطوير مفاهيم عن أنفسهم، حيث يعمل هذا اللعب على تنمية قدرة الطفل على معرفة الفرق بين الخيال والواقع، وكذلك معرفة مهاراته وقدراته الكامنة، كما يدعم نمو الإرادة بشكل فاعل؛ مما ينتج منه تكيف الأنا، واكتساب الصفات الحميدة مثل الشجاعة، وتتبع الأهداف القيمة، والتخلص من الخوف ومن العقاب (عبدالرحمن: ١٩٩٨: ٢٨٦).

ويصبح الأطفال في هذه المرحلة حيويين في بيئتهم، يؤدون مهارات جديدة باكتسابهم لفاعلية الأنا المتمثلة في الأمل، وكذلك الإرادة عن طريق حل أزمتي النمو (الثقة والاستقلال) الحل الصحيح السليم في المرحلة السابقة، إن هذه المرحلة هي مرحلة التعبير الفعلي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي من

خلال سلوك يسميه اريكسون المبادرة (أو المبادأة)، وهذه الأزمة تطور لدى الطفل الضمير، وهنا تبرز أهمية دور الآباء والمدرسين في تنمية الشخصية السليمة، فيكون في مقدورهم توجيه تصرفاتهم وأنشطتهم تجاه أهداف وإنجازات معينة (الفنيش، ١٩٨٨: ٥٥). وتحدد الاستجابات الأبوية لأنشطة الأطفال ومبادرتهم المحصلة الناجحة أو الفاشلة لهذه المرحلة، فإذا عززت المبادرة فسلوك الطفل سيتم توجيهه نحو تحقيق الهدف واكتساب الغائية والطموح، أما العقاب والتثبيط المتواصل لمبادرات الطفل العامة فيمكن أن تؤدي إلى الإحساس بالذنب Guilt versus أو الاستسلام (Erikson,1959)، والاعتقاد بأنه من الخطأ أن يكون فضولياً، وبالتالي يفشل في أن يكون حيوياً في عالمه الذي يعيش فيه، ثم يعمم الطفل هذا الاتجاه في المستقبل، فيركز على الخوف من الفشل بدلاً من البحث عن هدف وتوقع النجاح، وهذا الإحساس بالإثم ينمو لدى الطفل إذا استخدم الوالدان مقادير مبالغ فيها من العقاب، سواء كان لفظياً أو جسدياً (هنري وماير، ١٩٩٢: ٥٠).

يطلق اريكسون على عقدة أوديب اسماً مختلفاً، حيث يسميها (العقدة الجيلية المبكرة). ويؤيد اريكسون تصور فرويد لطابع الجنسية الذي تنطوي عليه أزمة النمو في هذه المرحلة (التوحد وحل الصراع الأوديبي)، وإن كان اريكسون يأخذ طابعاً اجتماعياً أكثر منه جنسياً (ممدوحة سلامة، ١٩٨٥: ٦٨).

ويقترح اريكسون أن الإحساس بالإثم الملح قد يتطور ويتخذ صوراً مَرَضية عند الراشدين، بما في ذلك السلبية العامة. إن خيال الطفل ومهاراته الحركية تولد لديه مشاعر وأحاسيس بالذنب تقود إلى تطور ونمو الضمير، إذا ما تمت معاملة الأطفال معاملة إيجابية، فإنه ستنمو لديهم مشاعر الثقة والإحساس العام بالأمن والسعادة؛ الأمر الذي من شأنه أن ينمي لديهم روح المبادرة لمحاولة عمل أشياء جديدة (الفنيش، ١٩٨٨: ٥٦).

وعلى العكس من ذلك، فإن اضطراب النمو والفشل في حل أزمة المبادرة يؤديان إلى إعاقة نمو الغائية، وهذا يعني افتقاد الأنا القدرة على التوجه نحو أهداف محددة بدرجة تدعم نمو الضد المرضي المتمثل في التثبيط والإحباط؛ مما يؤدي إلى الشعور بالذنب والاستسلام الذي يشير إلى عدم القدرة على فعل شيء خوفاً من الفشل (الغامدي، تحت الطبع أ)، ويعيش الطفل في هذه المرحلة صراعاً بين رغباته الطفولية للاستمتاع بإشباعاته الغريزية، وبين التوجه الذاتي الأكثر نضجاً الذي يفرضه عليه الأنا الأعلى، ولكن انبثاق الإحساس بالغائية يوضح روح المبادرة بعد أن تجاوز الطفل الشعور بالذنب وتغلب عليه، وأزمة هذه المرحلة مرت بنجاح (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٢٨٦).

القدرة مقابل الخمول COMPETENCE VS. INERTIA:

تكتسب الفاعلية الرابعة المتمثلة في (القدرة) نتيجة لحل أزمة المثابرة خلال مرحلة الطفولة المتوسطة، والتي تعدّ مرحلة بداية الحياة العملية، وتعني استشعار الفرد لقدرته على الإنجاز. وتمثل ضرورة ملحة لنمو الأنا، والحفاظ على قوته، وطاقته. كما تمثل أساساً للقدرة كفاعلية للأنا في مرحلة الرشد (الغامدي، تحت الطبع أ) تتمركز حول الإحساس بالإنجاز مقابل الشعور بالنقص. ويعني الإنجاز انشغال الطفل بأشياء معينة مهمة بالنسبة إليه، ويقوم بعملها وتعليمها بدقة ونجاح، مع بعض الإرشادات النظامية، كل حسب ثقافته؛ وذلك لإكسابه مهارات يحتاج إليها مجتمعه، ليصبح مؤهلاً وكفؤاً في عالمه الاجتماعي، فقدرة الطفل على إجادة مهام من هذا النوع تعتمد على الحل الناجح لأزمات النمو السابقة، فإذا تجاوز الأطفال هذه المراحل بنجاح يتمثل في تلك المعاني الجوهرية للثقة والاستقلالية والمبادرة، فهم - بلا شك- سيكونون جاهزين للعمل والمثابرة والجد وهي الصفات التي تفرضها متطلبات المدرسة، ولكن إذا كان نموهم قد ترك ترسبات ثقيلة من الريبة، وعدم الثقة، والشك، والخجل، فهم قد يواجهون صعوبة في العمل أو الأداء بصورة مقبولة وعلى مستوى جيد (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٢).

وتقابل هذه المرحلة في نظرية اريكسون مرحلة الكمون لدى فرويد، حيث يوافق اريكسون على أنه في مرحلة الكمون هناك خصائص تخيلية وعاطفية معينة من السنوات المبكرة تخفت وتنطفئ؛ لذا فالطفل يصبح متحرراً، فيركز على التعليم، والتعلم يشكل سمة للكفاح والنضال الذي يظهر خلال دورة الحياة، وبذلك يتحول التركيز لدى الطفل من الهو إلى الأنا، حيث يقوم الطفل بتطبيق الحوافز لتحقيق أهداف مقبولة ومحددة، ومع كل هذا فالأنا يبقى قوياً فقط من خلال التفاعل مع المؤسسات الثقافية، وفي هذا الوقت يتدخل المجتمع بأسلوب رسمي ليطور طاقات واستعدادات الطفل خلال سن المدرسة (سمير، ٢٠٠٠: ٣).

وتتسع في هذه المرحلة دائرة الاتصالات الاجتماعية، وهذه التغيرات تؤثر في الطفل بطرائق متعددة، ففي مجموعة الأقران يتعلم الطفل التعاون والمشاركة، أما في المدرسة فيواجه متطلبات دور التلميذ. إن الحذر أو التخوف في هذه المرحلة يتمثل في تطوير الطفل لمشاعر من النقص وعدم الدقة، والأطفال الذين حققوا نجاحاً في تحقيق الأمل والإرادة والغائية سيواجهون دورهم الجديد بشوق ومتعة؛ مما يؤدي إلى نمو الأنا وتحقيق فاعليته المتمثلة في الإنجاز، والنجاح يولد مزيداً من النجاح. فإن الطفل يوجه كل طاقاته الغريزية نحو معالجة المشكلات الاجتماعية التي يستطيع أن يسيطر عليها بنجاح، ويوجد نشاطاً متزايداً

نحو بذل كل جهد ممكن في سبيل الإنتاج. إذا ما صادف فشلاً فسينمو لديه الشعور بالنقص؛ مما ينتج منه التأخر الدراسي، وينشأ ذلك بسبب عدم الاعتراف بجهوده وقبوله كفرد منتج، وبذلك تبرز أهمية دور الآباء والمعلمين في التشجيع (الفنيش، ١٩٨٨: ٧٥). فإذا ما حدث فشل في حل الأزمة ففي هذه الحالة يظهر الضد المرضي المتمثل في الخمول، ومن ثم العزلة، والتي تعدّ حاجزاً لأي إنجاز ذي قيمة (الغامدي، تحت الطبع ا).

ويحدد اريكسون عنصر الأداء المنهجي ليضيفه إلى طقوس السنين أو المراحل المبكرة، حيث إنه قد وصف هذه الطقوس كجانب نظامي أو شكلي يزود الطفل بالنظام والانضباط، وغيرها من الأساليب الرئيسة التي تسمح للفرد بإكمال سلسلة من المهام والوظائف، ووضعها جميعاً في نتيجة أو محصلة منتهية أو مكملة بأداء ماهر. التشويهات هنا هي النظامية الأكثر من اللازم، وادعاء الكمال، والطقوس أو الاحتفالات الجوفاء التي قد تؤدي إلى طقوس من النظامية أو الاستبعاد الذاتي للمهمة أو الوظيفة المطلوب القيام بها (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٢).

وتتمثل أزمة هذه المرحلة في إحساس الطفل بالمثابرة وتغلبه على مشاعر النقص، ويساعده على ذلك ميله إلى الاستكشاف، ورغبته الشديدة في التعلم، واستعداده للمنافسة، ويتم إشباع ذلك عن طريق المدرسة التي يكوّن من خلالها علاقاته الاجتماعية، ويؤدي الحل الناجح لهذه الأزمة إلى إحساسه بالمثابرة؛ مما يساعد على تحديد هويته في المستقبل، بينما يؤدي الحل السلبي إلى الشعور بالنقص (Erikson,1959).

والواقع أنه على الرغم من أن نوع التعليم الذي يقدم إلى الأطفال يختلف باختلاف الثقافة، فإن الأطفال يصبحون أكثر حساسية واهتماماً بالنواحي التكنولوجية الجماعية لتلك الثقافة، وبهويتهم بالنسبة إليها. ويكمن الخطر في هذه المرحلة في إمكانية تنمية الإحساس بالدونية وعدم الكفاءة. ويرى اريكسون أن هناك أثراً سلبياً ممكناً لهذا التعريف المحدد أو الضيق للنجاح، وبتعبير أدق: إذا قبل الأطفال الإنجاز المدرسي أو العمل على أنه المعيار الوحيد للحكم على قيمتهم، فقد يصبحون عبيداً بدرجة أكبر لسلطة العمل في ثقافتهم. وهكذا فإن الإحساس بالاجتهاد الحقيقي يتطلب أكثر من مجرد إنجازات تربوية ومطامح مهنية. وهكذا فإن الكفاءة قوة نفسية اجتماعية أساسية للمشاركة في النظام الاجتماعي السياسي الاقتصادي (جابر، ١٩٨٦: ١٧٥)، ونجاح الطفل في أثناء هذه المرحلة في تحقيق مطالبها يسهم بإيجابية في الإحساس بالمثابرة Industry، أما الفشل واليأس فيقلل من القدرة على الاستخدام الأمثل

للأدوات والإمكانات بطريقة منتجة؛ مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوافق والشعور بالنقص Inferiority، ويتحدد نجاح نمو الشخصية بالمعدل النفسي الاجتماعي لتحقيق المثابرة، وانعكاس ذلك على إحساسها بالكفاءة Competence أو امتلاك الحرية والذكاء لإنجاز المهام التي لا يمكن أن ينجزها من يشعر بالنقص (Erikson,1964).

وتمثل هذه المرحلة تأجيلاً رسمياً لغرائز الفرد (فهي مرحلة كمون)، ولعل هذا ما يفسر عدم بروز منطقة جسدية غالبة بعينها في هذا الوقت، بل تجد الطاقة الغريزية (الليبيدية) موزعة على الجسد كله، وتتحول عن الهدف الشبقي إلى الإنجاز الذي يتوج مثابرته في العمل، وتصبح المنطقة الشبقية هي إمكانياته العقلية والحركية؛ فيكتسب المهارات والمعلومات (الشعلان، ١٩٧٧: ١٣١).

التفاني مقابل تجاهل الدور FIDELITY VS. ROLE REPUDIATION:

تظهر فاعلية التفانيFidelity نتيجة حل أزمة الهوية Identity crisis حلاً إيجابياً خلال مرحلة المراهقة Adolescence، وتكون هذه المرحلة في سن البلوغ Puberty، والأزمة المركزية فيها هي الإحساس بالهوية مقابل غموض أو اضطراب الدور Identity Confusion، وتعني قدرة المراهق على تحديد معنى وجوده، وأهدافه في الحياة، ووضوح خططه لتحديد هذه الأهداف. وتؤدي هذه الفاعلية مجموعة من الوظائف تشمل: توفير مجالات مقبولة اجتماعياً للتنفيس عن دوافع الحب، وتنمية مشاعر الانتماء، والقوى القيمية، كما تساهم في تطوير النظام الاجتماعي من خلال السماح للشباب بتطوير الأيديولوجيات القديمة (الغامدي، تحت الطبع أ)، فيبدأ المراهق بالتفكير بجدية في بعض القيم والمفاهيم التي يعرفها معرفة لفظية، وكذلك التفكير حول هويته الذاتية، ويتساءل المراهق: من أنا؟ ماذا أريد؟ ما الأدوار الاجتماعية التي ينبغي أن أقوم بها؟ لذلك فإن الخطر الرئيس يكمن فيما يسميه اريكسون غموض الدور Role confusion أو تشتت الذات، ويتمثل الإحساس بهوية الأنا في الثقة الناتجة عن التماثل الداخلي Inner sameness والاستمرارية Continuity التي تم إعدادها في المراحل السابقة، والتي تتصل في المراحل اللاحقة (Erikson,1963).

يلاحظ أن مرحلة الإحساس بالهوية كثيراً ما تؤدي بالمراهق إلى تجريب عدة هويات لأجل انتقاء الهوية المناسبة، فحل هذه الأزمة حلاً إيجابياً يؤدي إلى تكيف المراهق مع الوسط الاجتماعي، ويتجه اتجاهاً إيجابياً نحو الراشدين والحياة الزوجية ودور الوالد أو الوالدة دون صعوبات كبيرة، وعلى العكس من ذلك فإن الفشل في تحقيق الهوية يؤدي إلى اضطراب الدور، والذي يمكن أن يترجم من خلال التردد في اتخاذ

القرارات؛ مما يعني استمرارية خبرته للأزمة نتيجة فقد الثقة بالنفس، والميل إلى الخجل، كما يضعف التركيز في الدراسة، وقد يصل الاضطراب إلى تبني هوية غير مقبولة اجتماعياً (الفنيش، ١٩٨٨: ٥٧).

ويقلل اريكسون من دور الوالدين في هذه المرحلة، لكنه يؤكد دورهما في المراحل السابقة، فيرى أن الوالدين إما أن يدعما تحقيق الفرد لهويته، وذلك عن طريق إمداد الطفل بالأمن الداخلي والتقبل، أو أنهما يعبران عن الحرمان العاطفي لأبنائهما، أو الرفض وعدم التواصل؛ مما يؤدي إلى غموض الدور والاضطراب لدى الأبناء (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٠)؛ لذلك يتجه المراهقون إلى عقد صداقات وعلاقات تبادلية مع الرفاق عن طريق تكوين رفاق يتشابهون في الملبس والشكل، كبديل عن الأسرة، ويصبح هناك توحد في القيم والأفكار، سواء مع الرفاق وهم يثبتون بذلك الإخلاص والتفاني للمجموعة، أو مع أبطال المسلسلات بدرجة مبالغ فيها؛ مما يؤدي إلى ضعف الأنا، وعدم تحقيق الهوية الصحيحة، وعلى الرغم من ذلك يعدّ التوحد دفاعاً لمقاومة الإحساس باضطراب الدور وتشتت الهوية، وبذلك ينسحب المراهق إلى أشكال وهيئات شاذة، أو يتخذ السلوك المنحرف مهرباً له، وهذا السلوك قد يكون متبعاً من جماعة الرفاق؛ لذلك تكثر الانحرافات السيكوباتية في هذه المرحلة أكثر من المراحل السابقة (Erikson,1963؛ 1986).

ويشير اريكسون إلى أن مسؤولية فشل الأنا في التطور تقع على المجتمع بوجه عام؛ وذلك لأن المجتمع لم يكسب المراهقين فرصاً قيمة ليتعلموا من خلالها مواجهة المصاعب واكتساب مهارات جديدة، والتي عن طريقها تتحقق الهوية (Robert,1993)؛ ولذلك عادة ما يختار المراهقون هويات تتماشى مع المعايير الاجتماعية والثقافية، ومنها يمارسون أدواراً مختلفة في بحثهم عن الهوية، وكثيراً ما يقع المراهق في غموض الدور لبناء هوية مقبولة اجتماعياً، وأكثر استقراراً وثباتاً (Lefrencois,1993). ويصف اريكسون نتائج عدم منح الشباب تجريب أدوار مختلفة فيقول: لو شعر الطفل بأن البيئة تحاول أن تحرمه من كل صور التعبير لتطوير وتكامل الخطوة التالية للأنا فإنه سيدافع عنها بقوة مذهلة تشبه قوة الحيوانات التي فرض عليها الدفاع عن حياتها (Jensen,1985)، ويرى أن المجتمعات الأوروبية تسمح لشبابها في هذه المرحلة بفترة تتسم بتسامح من جهة المجتمع عندما لا يكون الفرد مستعداً لمواجهة الالتزام المفروض عليه من قبله؛ وذلك لمساعدته على تحقيق الهوية، ومنحه فرصاً كثيرة لمواجهة تحديات الحياة؛ لذلك يكون أكثر شباب هذا المجتمع محققاً للهوية أو في طور التحقيق (Muuss, 1990).

ويفضل الشباب الذين يملكون فضيلة التفاني العيش خارج جوهر وصميم هويتهم الراسخة، وتكون الأدوار التي يقومون بها هي أدوارهم التي يعتزون بفعلها، وبالتالي فإن التفاني يضمن لهم التلاؤم بين حاجاتهم الداخلية وحاجاتهم الخارجية (Christopher,1987).

ويرى اريكسون (Erikson,1978) أن الفرد يصل إلى مرحلة المراهقة بعد أن تعلم الكثير من المهارات التي تحتاج إليها تلك المرحلة وتتطلبها لاستمرار النمو، ولكن هذه الاستمرارية في النمو تصبح تحت الاختبار من جديد في مرحلة المراهقة، وذلك بما تتميز به هذه المرحلة من سرعة نمو جسمي، والتي لا يعادلها إلا سرعة النمو الجسمي في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب النضج التناسلي الفسيولوجي، والذي يعدّ معرفة جديدة في مرحلة جديدة تماماً على الفرد.

ولعله تأكيد للجدلية في التطور أن تتلو الكمون في مرحلة الاجتهاد أو المثابرة زوبعة المرحلة الخامسة، ولعلها أعنف ما يواجه الفرد في مراحل تطوره، فالجسد يعود مرة أخرى ليقحم نفسه على الوجود من خلال نموه المفاجئ في الحجم والشكل، علاوة على التغيرات الكيمائية (الهرمونية)؛ مما يصيب المراهق بهزة في كيانه يكاد فيها يفقد معرفة ذاته، فيسأل بإلحاح (من أنا؟)، ومن هنا تبرز مشكلة الهوية التي تكون جوهر الصراع في هذه المرحلة من حياة الإنسان (شعلان، ١٩٧٧: ١٣٥).

ويعرض اريكسون تحليلاً مفصلاً لهذه المرحلة أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل نمو الأنا، وذلك باعتبارها - من وجهة نظره- مرحلة مهمة في تشكيل سلامة الفرد النفسية والاجتماعية، ويشير اريكسون (Erikson,1968) إلى أن التغيرات التي يواجهها المراهق في هذه المرحلة تعدّ فترة تحول حاسم بين الطفولة والرشد؛ فينتج من ذلك كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية، وتزداد ثقة الفرد إذا ما واجه تحديات هذه المرحلة بنجاح (Learner & Spanier, 1980).

وفي ضوء تصور اريكسون لطبيعة الصراع داخل الأنا بمرحلة المراهقة يظهر بعد نفسي اجتماعي جديد مكون من أزمة إيجابية وهي الإحساس بهوية الذات، وأزمة سلبية وهي ارتباك الدور، ومهمة المراهق في هذه المرحلة هي إدماج كل معرفة اتخذها عن نفسه في ائتلاف وهوية ذاتية تبيّن الوعي بالماضي والمستقبل الذي ينفصل عن هذا الماضي (Jensen,1985). ويؤكد اريكسون أن مرحلة المراهقة تمثل تأجيلاً اجتماعياً نفسياً للرشد بالطريقة التي تتيح بها مرحلة الكمون تأجيلاً نفسياً جنسياً، ويرى أن المراهقة ليست فقط تأجيلاً لوفاء المراهق بالتزامات الراشدين، وإنما هي أيضاً فترة تتميز بالتسامح (الاختياري) من جانب

المجتمع، وباللهو الاستفزازي من جانب الشباب، وبقبول رسمي بالالتزام من قبل المجتمع (Erikson, 1982).

وهوية الأنا Ego identity هي الوعي بحقيقة أن هناك ذاتية لطرائق تركيب وتنظيم الأنا، واستمرارية لمعنى وقيمة الفرد بالنسبة إلى الآخرين، وينتج من هوية الأنا معنى للفردية المتماسكة يتيح أن يحل الفرد صراعاته عن طريق التكيف. فالمراهقون يجب أن يجيبوا عن تساؤل (من أكون؟) برضا، وقناعة، أما الفشل في فهم ذلك فسوف يؤدي إلى تشوش الدور أو عدم وضوحه (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٤).

ويذهب اريكسون إلى أن أساس المراهقة الناجحة وتحقيق هوية متكاملة موجود أصلاً من الطفولة المبكرة. فبالإضافة إلى ما يجلبه الأفراد معهم من الطفولة عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة، تتأثر تنمية الإحساس بالهوية لدى المراهقين بالجماعات الاجتماعية التي يتوحدون معها (Erikson,1978)، ويرى اريكسون أن المراهق قابل للتعرض للأذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة (الاجتماعية، والسياسية، والتكنولوجية) التي تضر بهويته، وهذا التغير الذي يثيره التفجر المعرفي يسهم في الإحساس الغامض بالشك والقلق وعدم الاستمرارية. إن إخفاق الشباب في تنمية هوية شخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة، والظروف الاجتماعية الحاضرة، يؤدي إلى ما يسميه اريكسون أزمة الهوية. وعلى أي حال، فإن الإخفاق في ترسيخ هوية شخصية مناسبة لا يعني بالضرورة أن المراهق محكوم عليه بحياة تتسم بهزيمة مستمرة؛ وذلك أن اريكسون يؤكد أن الحياة في تغير مستمر، وحل المشكلات في مرحلة معينة من مراحل الحياة لا يعني عدم ظهورها مرة أخرى في مراحل لاحقة، أو أن يمنع ذلك اكتشاف حلول جديدة لها، إن هوية الأنا في كفاح مستمر مدى الحياة (جابر، ١٩٨٦: ١٧٩).

وفي مرحلة المراهقة تختبر الاستعدادات، وقدرات الأنا المتراكمة لتكميل أو تجميع المواهب، والاتجاهات، والمهارات؛ ليحدد هويته ويتوحد مع المفكرين، ومع انطباعات الآخرين عن ذات الفرد منهم، وليبدأ في عمل خيارات مهنية. فتتشكل الأنا بالتدريج وتكون تركيباً من الماضي والمستقبل، وهذا التركيب هو التحدي الأساسي لهذه المرحلة قبل الرشد الاجتماعي النفسي، فيبحث الفرد عن إحساس بالذات، والالتزام بمهام محددة منتقاة من بين بدائل كثيرة، ويستكمل حل جميع الأزمات السابقة من خلال تكامل تدريجي يتضمن هوية الذات، وعندئذ يحقق المراهق فاعلية الولاء والتفاني في جميع مجالاته الأساسية (النفسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية)، وهو يجد أملاً في مستقبل يمتد بمساعدة ذاتية أكثر عمومية (قناوي، ١٩٩٢: ٦٥).

وتنمو فاعلية أو قوة الأنا في هذه المرحلة والمتمثلة في الولاء والتفاني Fidelity، فالمراهق مستعد لتعلم الإخلاص والولاء لوجهات النظر الأيديولوجية. والثقة تتكون من القدرة على الاحتفاظ بالولاء والتفاني، على الرغم من التناقضات التي لا مفر منها لنظم القيم. والفشل في تكوين التفاني قد يطور (أنا) ضعيفاً، ويمر المراهق بمعاناة تتمثل في غموض القيم، أو البحث عن مجموعة منحرفة ليكون مولياً لها. وعلى الرغم من أن المراهق غالباً ما يدخل في اضطرابات عفوية، فالطقوس التي تميز هذه المرحلة هي (الأيديولوجية)، وهي تشير إلى استعداد لتبني دور بنّاء في النظام السياسي والتكنولوجي لثقافة الفرد والالتزام ذاتياً بالقيم (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٥).

وينبثق الولاء والتفاني من الحل السليم لهوية الأنا، وهو يشير إلى محافظة الفرد وقدرته على تعهداته الحرة، على الرغم من تناقضات القيم التي لا يمكن تجنبها، ويمثل التفاني باعتباره حجر الأساس في الهوية قدرة الفرد على إدراك الأخلاق الاجتماعية، وأيديولوجية المجتمع، والتمسك بها (Erikson,1964)، والأيديولوجية تعني عند اريكسون مجموعة لاشعورية من القيم والمسلمات التي تعكس الفكر السياسي والديني والعلمي للثقافة، والغرض من الأيديولوجية خلق صورة للعالم مقنعة بدرجة تكفي لدعم الإحساس الفردي والجماعي بالهوية. وتزود الأيديولوجيات الأفراد بأجوبة مبسطة جداً، ولكنها إجابات محددة لأسئلة أساسية مرتبطة بصراع الهوية. ويرى اريكسون أن النقص في الإيمان بنسق أيديولوجي يمكن أن يؤدي إلى عدم احترام لأولئك الذين يحكمون أنساق القاعدة الاجتماعية Social rule وإلى خلط وتشوش كبيرين (جابر، ١٩٨٦: ١٨٠).

والخطورة في هذه المرحلة تكمن في غموض الدور، والعجز عن النظر إلى الذات كعضو منتج في المجتمع، كما أن نمو وتطور الهوية الإيجابية يعتمد على دعم المجموعات المهمة أو المؤثرة. فالمراهق الذي لا يستطيع أن يجد له دوراً راشداً، ومكاناً رائداً قد يكون عرضة لمخاطر أزمة الهوية، وهذا يمثل فشلاً في بناء هوية ثابتة ومستقلة. فبعض الشباب يمكن أن يهربوا من المجتمع لفترة قصيرة، كما فعل اريكسون، وآخرون قد يتبنون هوية سلبية، وهي معاكسة للقيم المسيطرة، أو السائدة في تنشئتهم ومجتمعهم، والهوية السلبية تظهر عندما لا يجد الشاب دعماً، ولا يتوافر له المناخ المناسب لتطوير طاقاته الداخلية. وقد تترك وراءها نتائج غير جيدة، مثل: الاضطراب الاجتماعي، والجريمة، أو تغيرات من التحيز أو التفرقة العنصرية. ويعدّ اريكسون هذه شواهد مهمة لنزعة المراهقة نحو الالتزام الأيديولوجي (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٤).

الحب مقابل الحصرية LOVE VS. EXCLUSIVITY:

يمثل الحب Love الفاعلية السادسة، حيث تنتج من الحل الناجح لأزمة الألفة Intimacy خلال مرحلة الشباب المبكر، ويستخدم اريكسون مصطلح الحب للإشارة إلى العلاقة الحميمة المختارة بحرية، والتي تعتمد على التفاني التبادلي والإحساس بالمسؤولية والالتزام بذلك. ويساعد الحب على إعادة تشكيل أيديولوجيات الفرد، ودفعه إلى تقويم ما تقدمه الجماعات من التزامات نحو المجتمع بشكل عام. وفي حالة الفشل في حل أزمة الألفة يؤدي ذلك إلى الفشل في كسب الفاعلية المتوقعة، وتبني الضد المرضي المتمثل في العزلة Isolation أو القصورية، والتي تعني انغماساً ذاتياً، وعجزاً عن تطوير علاقات عميقة (الغامدي، تحت الطبع ا). ويعتقد اريكسون أن الوصول إلى العزلة دليل على فشل الفرد في اختيار وتحقيق مطالب النمو في المراحل السابقة (عقل، ١٤١٩: ١٠٤).

ويعاني الفرد في هذه المرحلة من أزمة الألفة مقابل الشعور بالعزلة، فالألفة هي القدرة على تطوير العلاقات والصدقات المحسوسة والتضحيات المعنوية التي يقدمها الفرد إلى الآخرين، بحيث يدمج هويته مع هوية شخص آخر دون خوف من فقدان الأنا، بينما تشير العزلة إلى الانغماس في الذات وعدم الالتزام بالعلاقات الحميمة وتطويرها لتصبح عميقة مع الآخرين (Erikson,1963).

ويتمثل الحل الناجح لأزمة هذه المرحلة في تحقيق إحساس الفرد بالألفة، ويدعم هذا الإحساس حل الأزمات في المراحل السابقة، ويجد اريكسون علاقة بين الحب والعمل بالهوية؛ وذلك لأن الفرد ذا الهوية الآمنة قادر على الحب والعمل، وتكوين علاقات حميمة مع الآخرين. أما الفشل في حل الأزمة فيعني إحساس الفرد بالعزلة، وتجنب الاتصال بالآخرين (Erikson,1968). وهذا ما أيدته دراسة كاكيريوس وآدمز (Kacerguis & Adams,1979)، حيث أظهرت نتائجها أن كلا من الذكور والإناث في رتبة تحقيق الهوية يكون لديهم علاقات الألفة حميمة وعميقة مع الآخرين أكثر من الرتب الأخرى للهوية (تشتت، وانغلاق، وتعليق)، ومع ذلك يمكن القول إن تكوين الهوية شرط أساسي كافٍ، ولكنه غير ضروري لتطوير علاقات الألفة بين المراهقين.

وتنسب المودة إلى القدرة على تطوير علاقة مجدية مع شخص آخر، ويطبق اريكسون (مبدأ تحب وتعمل) كنموذج توجيهي، أما العزلة فتعني انغماساً ذاتياً وعجزاً عن تطوير علاقات التزامية وعميقة. ويعدّ الحب فاعلية الأنا وقوتها في هذه المرحلة، وهذا لا يعني بالطبع إنكار دخول الحب في المراحل السابقة لكن في سن الرشد المبكر يكون الفرد قادراً على تحويل الحب الذي يحصل عليه كطفل ويبدأ في العناية

بالآخرين. ويضيف اريكسون عنصر (العضوية أو الانتساب) إلى قائمة الطقوس للمساهمة والمشاركة مع الآخرين في العمل والصداقة والحب. وتشويه هذه المرحلة هو (مذهب النخبة) الذي هو التركيز على مجموعة استثنائية لا تعترف بالآخرين ولا تعيرهم اهتماماً (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٦).

وتعدّ هذه المرحلة تتويجاً وتنفيذاً لما كان مؤجلاً في المرحلة السابقة، فتتحول مشكلة اختيار المهنة ورفيقة الحياة إلى الالتزام بممارسة هذه الاختيارات وتنفيذها في مجال الواقع الاجتماعي، وهي بمنزلة الانتقال من حالة الثورة إلى حالة الإنجاز والتطبيق، وتحول إلى حالة التكيف النسبي مع الواقع (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٤٩).

ويرى اريكسون أن قدرة الفرد على دمج هويته مع شخص آخر دون خوف من فقدان شيء في ذاته يعد أساسياً لتحقيق زواج له معنى. وبالمثل فإنه يرى أن المعنى الحقيقي للإحساس بالألفة لا يمكن اكتسابه ما لم يكن الشخص قد حقق قبل ذلك هوية متماسكة ومحكمة، والخطر الرئيس في هذه المرحلة هو انهماك الذات أو تجنبها للعلاقات، وتؤدي عدم القدرة على تكوين علاقات ودية بالآخرين إلى الشعور بالعزلة، والمنهمكون في أنفسهم قد يبحثون عن لقاءات بين شخصية شكلية تماماً وسطحية، ويعزلون ذواتهم عن أي نمط من أنماط الانغماس الاجتماعي، ومن المحتمل أن تكون لديهم اتجاهات الغربة بالنسبة إلى مهنهم وعدم فائدتها، كما أنه في حالات العزلة المتطرفة قد تظهر أنماط شخصية سيكوباتية ومضادة للمجتمع، تستغل الآخرين وتستخدمهم دون إحساس بالندم، ويعتقد اريكسون أن الظروف الاجتماعية قد تعيق ترسيخ الإحساس بالألفة والمودة (جابر، ١٩٨٦: ١٨٢).

الاهتمام مقابل الرفض CARE VS. REJECTIVITY:

تظهر فاعلية الأنا السادسة المتمثلة في الاهتمام Care كنتيجة للحل الإيجابي لأزمة الإنتاجية Generativity المقابلة لمرحلة أواسط العمر، بما تحمله من مسؤوليات الفرد الأسرية والاجتماعية، هذه المسؤوليات المتطلبة للإنتاجية، وخاصة فيما يتعلق برعاية الأجيال، وعند الوصول إلى هذه المرحلة من التفكير والإحساس يكون الأنا Ego قد اكتسب فاعلية الاهتمام، ويعني الانتباه والترقب بعناية لشيء ما يحتاج إلى حماية ورعاية، وتجنب التصرفات الهدامة. وعلى العكس، يؤدي الحل السلبي لأزمة الإنتاجية إلى الفشل في كسب الفاعلية المتوقعة، وهو ما يدفع الفرد نحو الركود Stagnation والملل، والافتقار إلى العلاقات الشخصية التبادلية (الغامدي، تحت الطبع أ).

وتتميز هذه المرحلة بصراع الإنتاجية والركود، وتعني القدرة على أن يكون الفرد منتجاً ومبدعاً في عدد من مجالات الحياة، خصوصاً تلك التي تظهر اهتماماً برعاية الأجيال التالية للفرد البالغ؛ ليشارك بحيوية في تلك العناصر التي تتطلبها ثقافته، والتي سوف تساعد على تعزيز وتقوية هذه الثقافة. الراشدون يحتاجون إلى تعليم وتنشئة شباب مجتمعهم من أجل الاحتفاظ بهوياتهم الخاصة وحقيقة عالمهم. والاهتمام يعني التغلب على المشاعر المتضادة التي لانهاية لها في علاقة الأب بولده، ومرة أخرى عندما تكون الأنا الناضجة قادرة على تجاوز هذه الانفعالات أو التفوق عليها، فالراشد يستطيع تحقيق التزامه لشبابه. والطقوس هنا هي الجيلية التي تتضمن ممارسات مثل: الأبوة، والتدريس، والإنتاجية، والإبداعية، والتجديد والأنشطة التي تجعل البالغ والراشد يقود ويهتم بالشباب، أما المبالغة في الطقوسية فهي التسلطية، حيث ينشد الفرد السيطرة لا الاهتمام ورعاية شؤون الآخرين (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٧).

ويصبح الفرد قادراً على استثمار القوة الليبيدية فيما تم إنتاجه، ويستطيع تحقيق الإنتاجية عن طريق أطفاله وأطفال الآخرين، فليس بالضرورة أن يكون الشخص المنتج لديه أطفال (Erikson,1963)، وهذا يعبر عن الحل الإيجابي لأزمة هذه المرحلة (Erikson,1968)، ونتيجة للحل الإيجابي للأزمة تكتسب الأنا قوة جديدة تتمثل في الاهتمام. وعلى أية حال، فإن فاعلية الاهتمام المكتسبة من الحل الإيجابي لأزمة الإنتاجية لا توجد فقط لدى الوالدين، بل توجد كذلك لدى أولئك الذين يرعون الشباب ويسهمون في الارتقاء بهم، وتتمثل في العناصر المبدعة من الإنتاجية في كل شيء ينتقل من جيل إلى الذي يليه، وذلك عن طريق التكنولوجيا والأفكار والكتب، ويؤدي عدم اكتساب فاعلية الاهتمام لدى الأشخاص إلى التوقف عن أداء وظائفهم كأعضاء منتجين في المجتمع، وهم يعيشون لكي يشبعوا حاجاتهم، وهذه أزمة أواسط العمر، إنها الإحساس باليأس، وبأن الحياة لا معنى لها (جابر، ١٩٨٦: ١٨٤)، وإحساسه بأن هناك من يحتاج هذا الاهتمام، ولا يقتصر ذلك على الأبناء، بل يشمل كل الأعمال الإنسانية التي يستطيع أن يبدع بها (Christopher, 1987).

وبعد أن يمارس الإنسان اختياره في مجال (الحب والعمل) يتزوج ويرسخ أساس الاستقرار الأسري، ويختار العمل الذي يستطيع من خلاله أن يحقق ذاته، ويصل إلى نقطة يسأل فيها (ماذا بعد؟)، فالزواج المستقر يعطيه تأكيد أنه مرغوب فيه من آخر؛ مما يجعله مسئولا عن تربية نشء في حاجة إليه، ونجاحه فيه يجعله واثقاً من أهميته في مجاله. وكلما كبر أبناؤه قلّت حاجتهم إليه، وكلما زادت إجادته لعمله ووصلت إلى ذروتها لم يعد العمل يمثل تحدياً أو تجديداً، وعلاوة على أنه يكون غالباً قد حصل على أقصى

ما يسعى إليه من جزاء مادي أو أدبي من خلال عمله. لذلك فإن الاهتمام بأمر الجيل التالي يشمل إحساساً بالإنتاج في مقابل الإحساس بالركود، وهذا الإحساس يضمن للجيل التالي الآمال والفضائل والحكمة التي جمعها الأبوان، ويشمل إحساساً بالأبوة لتدعيم إجراءات رعاية الأطفال وتربيتهم وتعليمهم، وهذا الإحساس الوالدي يتضمن الرعاية السوية للأطفال، والرغبة في إشباع حاجاتهم. ولكن بعد ذلك يبرز التحدي الذي يجعله يبحث عن الهدف الأوسع من دائرة الأسرة المحددة، فهو يبحث عن الشيء الذي يستطيع أن ينجزه على مستوى أعلى من تغطية الاحتياجات الأسرية، إنه يواجه مشكلة البحث عن القضايا التي تهمه، كالبحث عن أيديولوجية تعطي معنى لحياته، وكثيراً ما يحتاج إلى الدِّين أو إلى الفلسفة مرة أخرى. كما أن الدور الذي يبحث عنه في سن الأربعينيات هو كيفية ممارسة العطاء للآخرين، وهو عطاء نابع من داخله وليس مفروضاً عليه بحكم الواجب أو أي شكل من إشكال القهر، وهو لهذا أقرب ما يكون إلى الإبداع، بمعنى إخراج ما سبق أن استدخله بصورة جديدة تحمل طابعه الخاص به (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٤٩؛ الطاشاني، ١٩٩٨: ٥٣؛ محمود، ١٩٧٩: ١٩٢).

الحكمة مقابل الازدراء WISDOM VS. DISDAIN:

تمثل الحكمة فاعلية الأنا الأخيرة المكتسبة من الحل الإيجابي لأزمة التكامل Integrity، وتتضمن رضا الفرد عن حياته. ويمثل تكامل الأنا ثمرة المراحل السابقة في أواخر العمر، حيث يبدأ الفرد في هذه المرحلة بمراجعة وتقييم تاريخ حياته، وما حققه من أهداف. ويعتمد ذلك على حل أزمات النمو حلاً إيجابياً في المراحل السابقة، فمع النمو السويّ يحتفظ المسن بمشاعر إيجابية ورضا عن الحياة؛ مما يقود إلى الشعور بالتكامل، ويؤدي ذلك إلى كسب الأنا لفاعلية جديدة متمثلة في الحكمة Wisdom، حيث يظهر الفرد تقديراً كبيراً لخبراته المتراكمة في سياق الحياة. ويشير اريكسون إلى أن الحكمة نوع من الإيمان يعيد تشكيل الأمل ليصبح الفرد أكثر فاعلية في مواجهة مشكلات أواخر العمر (الغامدي، تحت الطبع أ).

وكنتيجة لمثل هذا الحل الناجح تكتسب الأنا فاعلية الحكمة التي تدل على الحكم الناضج والفهم الشامل، مما يعني ندرة وصول الأشخاص إلى هذا المستوى من الحكمة، أما الجانب السلبي لهذه الأزمة فيظهر في صورة إحساس الفرد باليأس والإحباط، وشعوره بأن الوقت قصير للبدء بحياة جديدة لتجريب طرائق متعددة للوصول إلى تكامل الأنا، وينتج من ذلك خوف الفرد من الموت، ورفضه لدورة الحياة كشكل نهائي لحياته (Erikson,1968)، ويظهر الضد المرضي المتمثل في الازدراء المبني على نمو مضطرب للأنا

خلال فترات الحياة السابقة، وبالتالي يصبح لدى المسن درجة عالية من اليأس ورفض واقع حياته ومشكلاته في هذه المرحلة (الغامدي، تحت الطبع أ).

ويمثل النضج هذه المرحلة من الحياة (من سن الخمسين إلى الوفاة) التي تتميز بتكامل الأنا مقابل اليأس. تكامل الأنا يتضمن رضا الفرد عن حياته وممارساتها، فالموت ليس مخيفاً بالنسبة إليه، بل مقبول كجانب من بين عدد من الجوانب في وجود الفرد. أما اليأس فيعزى إلى أسف الفرد على الفرص الضائعة في وقت أصبح التعويض فيه متأخراً. تكامل الأنا يمثل ثمرة المراحل السابقة، ويشير اريكسون إلى أن نهاية حياة الشخص تثير اهتمامات مطلقة، فالفردية تجد اختبارها النهائي أو المطلق في طلب كل فرد مواجهة الموت منفرداً، ومع ذلك هناك ما يحركه إلى الجيل القادم ليواجهه بقوة. فاعلية الأنا في هذه المرحلة هي الحكمة، حيث تتيح للفرد جلب حياته إلى وضع مناسب، وهي القدرة على الوقوف أو العودة إلى الخلف، وعكس صور في حياة الفرد في مقابل الموت الوشيك (أنجرا، ١٩٩١: ١٩٧). وتعبر التكاملية عن زيادة التأكيد على الذات ونزعتها إلى النظام، وذلك بتحمل إحباطات الماضي، والاستعداد لتحمل مسؤوليات القيادة في الوقت الحالي، ويشير ذلك إلى رغبة الفرد الحرة في أن يكون مختلفاً عن الآخرين، وفي الوقت نفسه متقبلاً لمسؤوليته الكاملة عن حياته الخاصة (Erikson,1963).

ويتأمل الأفراد في هذه المرحلة جهودهم السابقة وإنجازاتهم الكاملة، وتعني هذه المرحلة في كل الثقافات بداية الشيخوخة، وهو زمن تكتنفه كثير من المطالب والتوقعات؛ وذلك بسبب تدهور القوة الجسمية والصحية، والتقاعد، ونقصان الدخل، وموت الزوج والأصدقاء المقربين، والحاجة إلى تكوين روابط جديدة مع جماعة الفرد العمرية، وخلال هذه الفترة يحدث تحول واضح في اهتمام الشخص من المستقبل إلى الحياة الماضية (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٢٧٩).

ويرى اريكسون أن هذه المرحلة لا تتميز بظهور أزمة نفسية اجتماعية جديدة، بل بتجميع وتكامل وتقويم كل المراحل السابقة لنمو الأنا. إن فاعلية الحكمة المكتسبة من الحل الإيجابي لأزمة التكامل تنشأ من قدرة الفرد على أن ينظر إلى الوراء لحياته على نحو شامل، بما في ذلك: الزواج، والأطفال، والأحفاد، وإنجاز العمل، والهويات، والعلاقات الاجتماعية، وأن يؤكد بتواضع، ولكن بثقة (أنا راضٍ)، وأن الموت (لم يعد مخيفاً)؛ وذلك لأن هؤلاء الأشخاص يرون وجودهم مستمراً عن طريق نسلهم أو إنجازاتهم الإبداعية. وفي الطرف الآخر نجد أفراداً يعدّون حياتهم سلسلة من الفرص الضائعة والتوجهات المشتتة، وفقدان الأنا

أو نقصانه في مثل هذا الشخص يبدو في الخوف من الموت، وبالانشغال الدائم بما كان يمكن أن يحدث لو أنه فعل كذا وحدث كذا.. إلخ (جابر، ١٩٨٦: ١٨٥؛ الزهراني، ١٤٢٦: ١٠).

ويلاحظ اريكسون أن هناك حالتين سائدتين لدى الشخص المسن المشمئز، يتأسف على الحياة، ويشكو من أنه لا يمكن عيشها وينبذ نواحي قصوره بإسقاطها على العالم الخارجي. وفي حالات المرض النفسي الشديد يرى اريكسون أن المرارة والندم قد يؤديان بالمسن إلى أن يكون مكتئباً حقوداً متسماً بالبارانويا (Erikson,1982). وإذا كانت المرحلة السابقة تعد أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء، فإن هذه المرحلة تمثل نهاية المطاف، حيث تخبو بالتدريج طاقة الفرد وقدرته على الإنتاج، لكن الفرد يكون قد ضمن النمو للجيل الجديد، واكتسب رؤية أكمل لدورته وفق ما يصبو إليه من ثقة وتكامل (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٥١).

ويتحقق الإحساس بتكامل الذات نتيجة نجاح الفرد في تحقيق فاعليات الأنا بالمراحل السابقة للنمو، فجذور هذه المرحلة تكمن في الحل الإيجابي لأزمة: الثقة والاستقلالية، والمبادأة والهوية، والإنتاج الخلاق، وفي هذه المرحلة يكون الشخص قادراً على تحمّل المسؤولية، وتقبل دوره في الحياة، ويكون فخوراً بإنجازاته؛ وذلك يضعه موضع الحكمة والمشورة والخبرة، فيكون عوناً للآخرين في أغلب أوقاته، وعلى العكس من ذلك نجد الرفض واليأس يلازم الأفراد الذين فشلوا في تحقيق الحل الناجح لأزمات النمو السابقة.

جدول معلوماتي (٢): فاعليات وقوى الأنا المكتسبة:

المرحلة العمرية	أزمات النمو	فاعلية الأنا
العام الأول	الثقة مقابل انعدام الثقة Trust Vs. Mistrust	الأمل مقابل الانسحاب Hope VS. Withdrawal
العام الثاني	الاستقلال مقابل الخجل والشك Autonomy Vs. Shame and Doubt	الإرادة مقابل القسرية (الإلزام) Will Vs. Compulsion
الطفولة المبكرة (٣- ٥)	المبادرة مقابل الشعور بالذنب Intuitive Vs. Sense of Guilt	الغرضية مقابل الكبح Purpose Vs. Inhibitation
الطفولة المتوسطة والمتأخرة (سن المدرسة الابتدائية)	المثابرة مقابل الشعور بالنقص Industry Vs. Inferiority	القدرة مقابل الشعور بالقصور Competence Vs. Inertia
المراهقة	هوية الأنا مقابل اضطراب الدور Ego identity Vs. Role Confusion	التفاني مقابل رفض الدور Fidelity Vs. Role Repudiation
الشباب المبكر	الألفة مقابل العزلة Intimacy Vs. Isolation	الحب مقابل الفردية (المقصورية) .Love Vs. Exclusivity
أواسط العمر	الإنتاجية مقابل الركود Generativity Vs. Stagnation	الاهتمام مقابل الرفض Care Vs. Rejevtivity
الرشد المتأخر (الكهولة)	التكامل مقابل اليأس Integrity Vs. Despair	الحكمة مقابل الازدراء wisdom Vs. Disdain

(مقتبس من: الغامدي، تحت الطبع أ، ب)

المبحث الثاني: مرحلة المراهقة Adolescence:

تقديم عام عن خصائص مرحلة المراهقة:

تمثل المراهقة الفترة الزمنية التي تتوسط بين الطفولة والرشد، وهي فترة انتقال وتحول ونمو شامل، فالمراهق ليس طفلاً شكلاً، ولا راشداً موضوعاً (فاطمة الحازمي، ١٩٩٩: ١٢٣). ويرى موس Muuss أن المراهقة Adolescence هي تلك الفترة في حياة كل فرد، والتي تقع نهاية الطفولة وبداية الرشد، وقد تطول هذه الفترة أو تقصر، ويتفاوت مداها الزمني من مستوى اجتماعي اقتصادي ثقافي إلى آخر (دسوقي، ١٩٧٤: ٢٩٨). ويشير فؤاد السيد إلى أن المراهقة عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها، وهي من ناحية أخرى تعد نقطة انطلاق من الطفولة حيث تمضي إلى رفض اعتمادية الطفولة، وصيرورة الرشد، وتأكيد الاستقلالية الذاتية. ويعرف عقل (١٤١٩) المراهقة بأنها التدرج نحو النضج الجنسي والجسمي والعقلي والاجتماعي والسلوكي، وهي فترة يتحقق في بدايتها النضج الجنسي للفرد، ونهايتها الرشد الذي يحقق النضج الاجتماعي والانفعالي. وترى أسماء الحسين (٢٠٠٢) أن المراهقة مرحلة تبدأ من البلوغ إلى اكتمال نمو العظام، حيث تنتهي باستقرار النمو العضوي لدى الفرد، ويقع ذلك بين سن الثانية عشرة والتاسعة عشرة، على تفاوت بين الأفراد، وعلى تفاوت بين الجنسين.

وتؤكد الدراسات المختلفة لخصائص هذه المرحلة على أنها فترة تحدث فيها تغيرات جنسية وجسمية واجتماعية وانفعالية وعقلية، تنقل الفرد من الطفولة إلى الرشد، فيستلزم التكيف في مرحلة المراهقة إعادة النظر في الأساليب الطفولية السابقة، وإحلال نماذج أرقى من السلوك تتفق مع حياة الراشدين، وتقوى على مواجهة المسؤوليات الجديدة. ففي هذه المرحلة تتبلور الشخصية، وفيها يحدث ما هو خطير، وينبغي الالتفات إليه وهو تبرعم بعض الأمراض النفسية - ومن بينها القلق والفصام- التي تجد في هذه الفترة أرضاً صالحة للازدهار (أسماء الحسين، ٢٠٠٢: ٨٤؛ عقل، ١٤١٩: ٣٩٥).

وتعدّ نظرية ستانلي هول Stanley Holl من أوائل النظريات التي تناولت تفسير أزمة المراهقة، حيث صور حياة الفرد تصويراً يتسم بالشدة والتوتر، حيث عدّها فترة عواصف وضغوط Storm and Stress تولد فيها الشخصية من جديد، ويعاني فيها المراهق عدم الاستقرار النفسي؛ مما يخلق لديه أزمة حتمية بسبب التغيرات الفسيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد، وأيضاً التغيرات البيولوجية (مرسي، ١٩٧٨: ٨٤)، وما يتبعها من صراع وإحباط وقلق ومشكلات توافقية (زهران، ١٩٧٧: ١٩٣). وعلى الرغم ممّا ذهب إليه هول فإن بعض المحللين النفسيين يعتقدون أنه قد بالغ في حتمية الاضطراب "الثورة والعصيان" في هذه

المرحلة من حياة الأفراد (Keniston,1971)، وبيّنت مرجريت ميد Margaret Mead في دراسة قامت بها سنة ١٩٢٥على قبائل الساموا أن فترة المراهقة لا تمثل أزمة بقدر ما هي فترة تتسم بالهدوء النسبي، كما تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى آخر، ومن حضارة إلى أخرى، فالانتقال إلى مرحلة الشباب يتم بصورة أكثر أو أقل تعقيداً وصراعاً، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه، وإنما استجابة للمحيط الذي يعيش فيه وللتغيرات التي يمر بها (Mccandless & Coop, 1979)، ومن ثم نسبت ميد مشكلات المراهقين إلى وجود معايير متصارعة وقيم ثقافية متعارضة في اختيارات الفرد، ومن ثم فخبرة المراهق تتغير بتغير المناخ الثقافي .(Stewart & Barbara, 1983)

ويشير ليفين Lwien إلى أن مشكلة المراهق هي سوء توجيه من المجتمع، فهو يشبه رائد الفضاء الذي يهبط على كوكب مجهول، فالموجود جديد بالنسبة إليه، والتغيرات التي يتعرض لها تجعله رجلاً هامشياً، كما أنه يجتاز أرضاً محايدة ليست ملكاً لأحد، فلا هو طفل ولا هو راشد، وإنما محصور في منطقة تداخل القوى المؤثرة والتوقعات، فهو في وضع غامض لا يعرف بوضوح كافٍ مَن هو، وما المطلوب منه، وما المسموح به، وهذا ما يعكس وضعه كإنسان هامشي. ومفهوم ليفين عن المراهقين كأشخاص هامشيين يدعو إلى الحاجة إلى تحسين الاتصال بالمراهقين، وتوفير فرص الاستقلال لهم، وتنمية الشعور بالمسؤولية، وأن يكونوا مصدراً للمعلومات المساعدة؛ لضمان الاستقرار بين الراشدين والمراهقين .(Wolpe,J.,1958)

وتُعدّ المراهقة لدى سولنبرجر Sollenperger مرحلة بيولوجية اجتماعية على حد سواء، ويشير إلى أن المجتمع يقف عقبة أمام المراهق للقيام بالدور الذي يتفق مع مستويات نضجه الجسمي والعقلي، ونزعته إلى التحرر والاستقلال، ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع، لكن هذه المشكلات وذلك القلق ليست وليدة الثقافة، بل أيضاً نتيجة للتفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، فالمراهقة لا تمثل فترة مستقلة عن المراحل السابقة في النمو، وإنما تتأثر بما هو سابق عليها في الطفولة، وتؤثر في المراحل اللاحقة في الرشد (زيدان، ١٩٩٤: ١٦٠).

وعلى خلاف ما تؤكده الدراسات الأنثروبولوجية، ووفقاً لما ذهب إليه هول، فإن المراهقة لدى فرويد Freud تعدّ فترة قلق نتيجة عودة القوة الليبيدية إلى الظهور؛ مما يهدد التوازن بين الهو والأنا الذي كان سائداً في مرحلة الكمون، ومن ناحية أخرى تتميز المراهقة بمراحل ارتقائية مهمة، منها التحول إلى عشق الذات، واحترام الواقع، ونمو الميول الجنسية الغيرية (كريمة محمود، ١٩٨٦: ٩). وعلى الرغم من أن نظرية

فرويد قد قدمت مفاهيم كثيرة لتطور شخصية المراهق، فإن باحثين آخرين قاموا بتطوير هذه النظرية وطبقوها على هذه المرحلة بنوع خاص، ومنهم آنا فرويد Anna Freud حيث ترى أن المراهقة تعد بمنزلة إنهاء للنمو الآمن للفرد، فالطاقة الجنسية تهدد التوازن بين الأنا والهو؛ مما يؤدي إلى الخوف والقلق والأعراض العصابية (جلال، ١٩٨٥: ٢٨٧).

ويشير سوليفان Sullivan إلى أن كثيراً من المشكلات تنشأ نتيجة الحاجات المتعارضة للإشباع الجنسي، والحاجة إلى الأمن، ويتم التعلم عن طريق الاقتداء حتى يتكون بناء من العلاقات الشخصية المتبادلة الناضجة بقدر ما تسمح به الفرص الشخصية والثقافية المتاحة (هول وليندزي، ١٩٧١: ١٩٦).

ويتجه اريكسون Erikson باتجاه خاص في أزمة المراهقة، مؤكداً تطور الأنا في السياق الثقافي الذي تنمو فيه، وتمثل أزمة الهوية في هذه المرحلة - كما يشير اريكسون- مطلب النمو الأساسي، ويشير إلى أن الثقافات تشكل هوية ذات أصل بيولوجي، وأن المراهقة فترة حاسمة في تحديد الهوية، تكون بدايتها في صورة تساؤل ملح (من أنا؟)، وهذا التساؤل يعد نقطة تحول وعلامة انتقال من الطفولة إلى المراهقة، ويتحتم على المراهق أن يعيش صراعاً وقلقاً من أجل أن يحدد إجابة لسؤاله؛ وذلك من خلال تحقيقه لجملة من الحاجات والتحديات، أبرزها تحقيق الاستقلال الذاتي والتفرد، ودون ذلك فإنه من الصعب تحقيق علاقات ناضجة مع الأقران، وكذلك لا يمكن أن يكون موجهاً لذاته فيما يتعلق بمستقبله التعليمي والمهني، ولا يحقق إحساساً بالهوية الشخصية؛ لأن ذلك يتطلب صورة إيجابية للذات في تفردها وتكاملها. ومن ثم كانت المراهقة لدى اريكسون أهم مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي؛ الأمر الذي دفعه إلى أن يعرض تحليلاً مفصلاً لها أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل النمو (ممدوحة سلامة، ١٩٨٥: ١٤٨).

ويذهب اريكسون إلى أن عملية تكوين الهوية ليست عملية بسيطة، فهي نتاج النضج البيولوجي، والمتغيرات الاجتماعية والشخصية ممثلة في الخبرات السابقة لنمو الأنا، كما تتكامل فيها تدريجياً المعطيات التكوينية، والحاجات الليبدية، والقدرات المميزة، والأدوار المتسقة، والإعلاء الناجح، وكلها تظهر فقط نتيجة للتفاعل المتبادل للإمكانات الفردية والنواحي التكنولوجية في المجتمع، بالإضافة إلى الأيديولوجيات السياسية والدينية في مجتمع ما، وتؤدي سلامة هذه المتغيرات والتفاعل الإيجابي بينها إلى حل أزمة الهوية، مفضية إلى تبني المراهق لأيديولوجيات وأدوار اجتماعية مقبولة، في حين قد يؤدي اضطرابها أو اضطراب أي منها إلى إعاقة تشكل الهوية واضطراب الدور.(Erikson ,1968)

ويرى اريكسون أن المراهقة من أكثر المراحل التي تؤثر في حياة الشخص، ويعاني فيها الفرد ثورة نفسية نتيجة البلوغ، كما يعاني عدم وضوح الدور، ويحاول وضع ثقافة ثابتة خاصة به، كما يحاول ربط الأدوار المتاحة له حالياً مع المهارات التي اكتسبها في فترة سابقة، ومع النموذج المثالي الذي يحاول الوصول إليه. كما يهتم بدرجة كبيرة في هذه الفترة بنظرة الآخرين إليه، ومشاعرهم تجاهه (سلوى المجنوني، ١٤٢٢: ٣٠).

أزمة الهوية في مرحلة المراهقة IDENTITY CRISIS :

يربط أريك فروم Erich Formm بين أزمة الهوية وفقدان القدرة على الحب الناضج، ويرى أن محاولات المراهق الإكثار من موضوعات الحب لا تعدو سوى محاولة لاكتشاف ذاته. ويعبر بول جودمان Boul Gudiman بقوله: إن أزمة الهوية إحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق على فهم ذاته، ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه على الإحساس بقيمته الاجتماعية، والمجتمع الحديث لا يحرم الفرد من القدوة فحسب، وإنما يعطله عن القيام بدور له معنى في الحياة (كريمة محمود، ١٩٨٦: ١٠).

ويرى مايرMaier أن أزمة الهوية إنما هي نتاج لفشل الفرد في تحديد هوية معينة، وتشير إلى عدم القدرة على اختيار المستقبل المهني أو متابعة التعليم، كما تنطوي على الإحساس بالاغتراب وعدم الجدوى، وانعدام الهدف، واضطراب الشخصية، ومن ثم البحث عن هوية سلبية (Maier.,1965). ووفقاً لاربورت فإن أزمة الهوية هي حالة من الضغط الانفعالي والعقلي، تفرض على المراهق تغيرات كثيرة خلال فترة قصيرة، وغالباً ما تسبب هذه التغيرات اختلالاً في بناء الشخصية (Thomas & Carol, 2000).

ويعدّ اريكسون (Erikson,1959)أزمة الهوية هي جوهر مشكلة المراهقة، وهي المتغير الأساسي في هذه المرحلة التي تؤثر تأثيراً كبيراً في الواقع الذي يحيط بالمراهق، والمستقبل الذي يتمناه، فالمراهق خلال بحثه عن هويته يواجه عدداً من التغيرات الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية، ويجد نفسه أمام مطالب متعددة، وأفكار متناقضة، وخيارات مهنية وتعليمية كثيرة؛ مما يجعله متردداً يعيش في صراع داخلي، ولكن عليه أن يتبنى عدداً من هذه الاتجاهات والخيارات التي تميزه ككيان منفرد له ذاتية خاصة، وهذه الأزمة تتطلب البحث عن إجابات للأسئلة التي تحير المراهق، فيسأل نفسه: من أنا؟ من أكون؟ ما دوري في المجتمع؟ كيف أكسب؟ أي مهنة أختار؟ وهل يمكن أن أنجح أو أفشل في حياتي؟ بحيث تعمل هذه الإجابات على إيجاد قوة للأنا تدفع الهوية إلى التطور (خولة العبدالكريم، ٢٠٠٤: ٢٧).

في حين أن الفشل في مواجهة هذه الأزمة يؤدي إلى تشتت الهويةEgo diffusion ؛ فيظهر على المراهق الصراع في أثناء عملية اتخاذ القرارات والقلق، فيشعر بالضياع والتبعية، أو يتبنى المراهق هوية سلبية، فيتجه نحو العزلة والانطواء، ويرافق هذه الأعراض الشعور بالخجل، وفقدان الإحساس بالاعتزاز، والشعور بالاغتراب، أو الاتجاه نحو العنف والتمرد، ويمثل ذلك المحاولة اليائسة للسيطرة على الوضعية التي تنتفي فيها العناصر الإيجابية الممكنة للهوية، وخصوصاً عندما يشعر أن وطأة الكبار والعالم الخارجي شديدة عليه، وقد يكون ذلك وسيلة دفاع لحماية الذات من السقوط والهزيمة؛ مما يؤدي إلى الجنوح، وتشهد هذه المرحلة بدايات السلوك التدخيني الذي يعد محاولة لتأكيد الذات، والظهور بمظهر البالغين، والبحث عن مكانة في عالم الراشدين؛ وذلك لأن التدخين يرتبط في ذهن المراهق بالنضج والرجولة، ويمثل التدخين أول الطرائق للدخول إلى عالم المخدرات؛ فضلاً عن ممارسات سلوكية أخرى؛ مما يشير إلى مدى حاجة المراهق إلى الإرشاد النفسي من أجل تخفيف قلقه وصراعاته النفسية، وعلى الرغم من أنها مرحلة الطموح والرغبة في التجديد وتحقيق هوية ذاتية، فإنها مرحلة يقل فيها الشعور بالرضا الذاتي (مرسي، ٢٠٠٢: ١٩).

ويرى اريكسون (Erikson,1963) أن حل المراهق لصراع أزمة الهوية لا يتم بانفصال تام عن ماضيه، أو الاستمرار الكامل في هذا الماضي، ولكن تتحقق الهوية بتكامل المراحل السابقة مع هذه المرحلة نحو مستقبل معين، ويشير اريكسون إلى أن هوية الأنا تتميز بمفهوم للذات ترجع جذوره إلى التوحدات في الطفولة المبكرة مع الأم، وذلك يدركه الفرد كاستمرار للهوية، وهذا يعدّ بداية الهوية، وقد ينتج عن زيادة التوحد بالوالدين تبني هوية أنا ضعيفة، والتوحد مع بعض الأبطال القدوة، والميل الشديد إلى جماعات الشباب والانصياع لها، تعبيراً عن السلوك الدفاعي لإحساس المراهقين بغموض الدور، والذي يظهر في صورة عجز تام عن اتخاذ القرارات، ومشاعر الحيرة. ومما يجعل المراهق يقع في أزمة تحديد الهوية التناقض الذي يغمر الثقافة التي تحيط به، والذي يظهر في الجماعات المرجعية التربوية، كالوالدين والراشدين والمعلمين والمسئولين، فكثير من هؤلاء يعانون قصوراً في الشخصية، فقد يتسم بعضهم بالاتكالية والفردية، مع أنهم ينادون بالمُثل العليا والقيم السامية، فيكون التعليم والتوجيه في اتجاه والممارسة الفعلية في اتجاه مغاير تماماً، وذلك يؤدي إلى غموض واضطراب الهوية لدى المراهق (خولة العبدالكريم، ٢٠٠٤: ٢٨).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن المراهقين الذين يحققون هوية الذات بشكل متماسك ومستقر يحتمل أن يطوروا مهارات اجتماعية مناسبة، كما يطورون تركيزاً داخلياً يوجههم نحو إيجاد تعريفات

ذاتية متينة تقاوم المؤثرات الاجتماعية الخارجية، ويتمتعون بصداقات حميمة أكثر من ذوي الهوية المشوشة (Bourne,1978; Conger,1984; Josselson,et.al,1977; Marcia,1966; Waterman & Waterman,1974). وتؤثر الهوية في أحاسيس المراهق وتفكيره وشعوره، بحيث ينتج من نمط هوية الفرد (محققة، أو مؤجلة، أو مصادرة، أو مشوشة) ميل إلى التصرف بطرائق معينة ثابتة ومستقرة (Kimmel & Weiner,1995).

ويشير الغامدي (٢٠٢٨؛ تحت الطبع ب) إلى أن تشكل الهوية يمثل حالة داخلية تتضمن الشعور بالتفرد، والتي يدرك الشخص من خلالها استقلالية ذاته وتحقيق هويته بشكل مستقل وواضح. والإحساس بتكامل الشخصية والتآلف الداخلي، وأيضاً التماثل والاستمرارية المتمثلين في إحساس الفرد بنجاح ماضيه وحاضره ومستقبله، والشعور بالتماسك الداخلي والاجتماعي ممثلاً في إحساس الفرد بالقيم التي يؤمن بها المجتمع وتمسكه بها، بحيث تتوازن ذاته الداخلية مع ذاته الخارجية؛ لتحقيق الهوية السوية، وينتج من ذلك إحساس الفرد بالاعتزاز وارتباطه بالمجتمع؛ مما يحقق فاعلية الأنا المرجوة.

ويرى اريكسون أن نمو الأنا في مرحلة المراهقة يتحقق من خلال مواجهة أزمة الهوية، حيث يواجه المراهق تحديات وحاجات متعددة تنتج لديه أفكاراً متناقضة وأيديولوجيات مختلفة، ويعمل على تجريب كثير من الأدوار، فهو يتسم بغموض إجابات الأسئلة التي يبحث عنها في ذاته؛ مما يؤدي إلى القلق والاضطراب في هذه الفترة، وبذلك يعمل المراهق جاهداً لتكوين هوية من أفكار ومعتقدات وأهداف خاصة به (عقل، ١٤١٩: ٤٣٨).

وتشكُّل هوية الأنا يتم عن طريق عمليتين أساسيتين، هما: الاستكشاف والالتزام، ويقصد بهما تحقيق اكتمال تشكل الهوية، أو تغيرها، أو إعادة تشكيلها، ومن المعايير التي تستخدم لتقييم وجود أو غياب الاستكشاف ودرجة كل منهما القدرة المعرفية، وهي أن يعمل الفرد في مرحلة المراهقة المتأخرة على تقييم حاجاته الشخصية، وقدراته، وتكوين صورة حقيقية واقعية عن الفرص الاجتماعية المتاحة. وأيضاً النشاط، وهو الرغبة الذاتية للتعمق في البحث للحصول على المعلومات عن البدائل. فالحديث مع ممثلين لنطاقات مهنية كثيرة، أو مناقشة وجهات نظر دينية مع المتعصبين لها يمثل نشاطاً استكشافياً. ومن المعايير أيضاً النظر في البديل الكامن لعناصر الهوية، بحيث إن معظم الأفراد خلال نموهم في مرحلة الطفولة يدركون الجوانب المختلفة لذواتهم، وبذلك تعد مرحلة المراهقة فترة تجريب لما اكتسب في مرحلة الطفولة، وعندما يصل الفرد إلى مرحلة المراهقة المتأخرة يتضاءل لديه الوقت المتبقي لمواجهة الحقائق القاسية

المتعلقة بالرشد، فإن القضية الأساسية تكمن في جوهرية الاعتبارات السابقة والحالية للبدائل، فقد تكون البيئة الفكرية أو الاجتماعية للطفولة قد حجبتها، وعند ذلك يسعى المراهق وراء بدائل أخرى ليحقق بها هويته، أو يحاول البحث عن طرائق أخرى مخالفة لتلك البيئة، بحيث تتناسب هذه البدائل مع ميول الفرد وقدراته، والمهم هنا هو تقييم تلك المحاولات بحيث تفضي إلى تشكُّل هوية ناجحة. ويحدث تشكل الهوية بطريقة مثلى إذا قام المراهقون ببحث نشط عن هوياتهم، ومروا بفترة معيارية من التعليق للهوية، وقاموا بتجريب الأدوار المختلفة بطريقة فعالة. وتمثل الرغبة في اتخاذ القرار المبكر جانباً مهماً في عملية الاستكشاف لتشكل الهوية، والهدف هو تحديد الوضع الأفضل من الناحية الفكرية والمهنية، والبدائل الخاصة بالعلاقات الشخصية التي بموجبها يتجه الفرد لتشكل الهوية. والقضية تكمن في مدى الاستكشاف وأهميته في التمييز بين معوقات الهوية وتحققها (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٥٨- ٦٠).

ويعد الالتزام من الأهمية بمكان في المراهقة المتأخرة أكثر من أي فترة أخرى سابقة، فقبل أن يحقق الفرد الهوية ويصبح رجلاً راشداً لابد له من تبني وجهة نظر متسقة عن الذات في المجتمع الذي يحيط به. ويشير اريكسون إلى أن الالتزام هو الاختيار المحدد بين الإمكانات، والتثبت في الاتجاه المختار في مواجهة بدائل جذابة ومميزة، كما أن هناك بعض المعايير لتقييم مدى وجود أو غياب الالتزام، ومنها القدرة المعرفية، بحيث يرتبط تحقق الهوية بالقدرة التعبيرية للفرد. فالقدرة المعرفية تتصل بالإعلان عن الالتزام عملياً، فإن تحقق الهوية يعني البحث بعمق في جوانب حياة الفرد، حتى يمكن التعبير عن نتائج هذا الفكر في إطار المقابلة الخاصة بتحديد الهوية، فمثلاً الفرد الذي يفكر في مجال الدراسات التجارية يستطيع التحدث عنه في المقابلة الشخصية التي تتصل بتحديد الهوية. كما أن تقييم جانب النشاط في الالتزام يقوم على تمييز أساليب الفرد في تحويلها إلى حقيقة، وكلما تأكد النشاط أمكن تصنيف الفرد في إحدى مراتب الهوية. والتعبير الجيد عن المعتقدات وما يجري في الذات يعد كافياً ولو كبداية لعملية تحقق الهوية. ويؤثر المزاج الانفعالي في تشكل الهوية، ومن ذلك تأكيد الذات الصلب self- assuredness solid الخاص بتحقق الهوية، وكذلك مقارنة النفس الصلبة inflexible self- righteousness لإعاقة الهوية، والكفاح، والشدة، والسلوك القلق إلى حد ما الخاص بتوقف الهوية، واللامبالاة المتعلقة بتشتت الهوية. ووجود الالتزام يحقق التوازن في الثقة بالنفس، كما أن غيابه قد يؤدي إلى الشك أو اهتزاز الثقة بالنفس إلى حد يبلغ فيه الفرد حدّ العزلة. وتلعب الشخصيات المتميزة دوراً مباشراً وواقعياً في مرحلة المراهقة مثل: المعلمين، والمصلحين، والنماذج التي لها تأثير محتمل في القرارات المهنية والفكرية. فإذا قل

جهد الفرد في تحقيق الهوية زادت رغبته في أن يكون نسخة من الشخص موضع الإعجاب، أو ربما يعتريه اليأس من بلوغ هذا النموذج؛ لذلك فإن التوحد في مرحلة المراهقة يعبر عن نقطة مثالية تتعلق بالتقييم الحقيقي للذات، ومن ثم تتشكل الهوية. ومن المعايير الافتراضية لنمو الهوية وتشكلها القدرة على تفسير بدائل المستقبل دون تأكيد الجانب الواقعي لتلك البدائل (Marcia, 1983)، فإن التقدير الحقيقي لاحتمالات المستقبل يتصل مباشرة بالالتزام، فالالتزام الجاد باتجاه معين يجب أن يؤدي إلى سلوك مطابق لهذا الاتجاه، ومع تراكم الخبرة تنشأ بعض الأفكار التي تفسر أسئلة المراهق بإجابات تحقق له الهوية. أما نقص الالتزام فيؤدي إلى الخبرة المشتتة غير المكتملة. كما أن استجابة الفرد لمقاومة النفوذ والتسلط تشير إلى الشكل المتقدم للهوية، والتي لها في العادة ثلاثة جوانب، هي: الاعتراف بإمكانية التغير، وارتباط التغير المحتمل بقدرات الفرد، والفرص الاجتماعية المتاحة. وبذلك فإن الالتزام يعد عنصراً حساساً في تشكل الهوية في مرحلة المراهقة. والهوية ليست عملية نمو للجانب الشخصي فقط؛ وذلك لأن الاستكشاف والالتزام عمليات تعتمد جزئياً على العوامل البيولوجية والبيئية. وبذلك فإن الالتزام بعوامل ذات معنى وهدف يؤدي إلى تشكل الهوية السوية (Schwartz et al. ,2000).

وتشير دارسة "شوفنير ونيوسوم" إلى أن درجة الاستكشاف والالتزام المهني ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق الهوية للمراهقات الموهوبات، إضافة إلى وجود أثر مشترك بين المدرسة والأسرة والعمل في تحقيق هوياتهن (Shoffner & Newsome, 2001).

وامتداداً لنظرية اريكسون Erikson حول أهمية أزمة الهوية في مرحلة المراهقة قام جيمس مارشا Marcia (1966) بعدد من الأبحاث للتحقق من صدق نظرية اريكسون استنتج من خلالها أربع رتب للهوية تعتمد على ظهور أو غياب الأزمة Crisis والالتزام Commitment المتمثلين في معتقدات الفرد الدينية والمهنية والسياسية، وقيمه الأيديولوجية، وعلاقاته الاجتماعية، والفلسفة التي يؤمن بها في الحياة، وبذلك فإن كل رتبة حددها مارشا تعكس قدرة الفرد على التعامل مع التحديات والعقبات التي تقف حاجزاً أمام تحقيق أهدافه وأدواره التي تؤدي إلى إمكانية الوصول إلى معنى ثابت لذاته ووجوده (الغامدي، ٢٠٠١ أ، ٢٠٠١ ب، ١٤٢٨). ويمكن إيجاز هذه الرتب فيما يلي:

١. **تحقيق الهوية (IDENTITY ACHIEVEMENT):** وهي فترة أزمة يتبعها تطور الالتزامات أو المعتقدات التي يتعهدها الفرد لنفسه بعد أن يعيد تقييمها، ويحصل على معايير بارزة للهوية يلتزم بها المراهق، وتتطور من خلال عملية الاستكشاف حتى تبلغ التحكم، وذلك عن طريق المرور بخبرات متعارضة؛

مما يؤدي إلى ممارسة المعلومات والأحكام العقلانية التي يستند إليها المراهق، وهذه الرتبة تمثل الرتبة المثالية، ويرى شيلا Sheila في دراسته المنشورة عام ١٩٨١ أن الأفراد الذين حققوا متطلبات إنجاز الهوية أو الذين على مقربة من تحقيقها هم أفراد لديهم قوة أو فاعلية الأنا مكتسبة بدرجة عالية أكثر من غيرهم. وبذلك فإن إنجاز الهوية بمنزلة الجانب الإيجابي في هذه المرحلة، وتظهر دراسة وترمان (Waterman,1992) أن المراهقين ذوي الهوية المحققة يظهرون مميزات إيجابية تعكس الثقة بالنفس، والطمأنينة، والمهارات الاجتماعية، والنضج الانفعالي، وأكثر قدرة على إقامة التزامات عميقة تجاه الأصدقاء. وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن الذين حققوا الهوية لديهم مستوى تحصيلي مرتفع مقارنة بالمراهقين الآخرين، ويملكون شعوراً بالرضا الذاتي، كما أنهم قادرون على اتخاذ القرار وتحمل نتائجه (المطيري، ١٤١٧: ٣٤).

٢. **تعليق الهوية (IDENTITY MORATORIUM):** وهو أزمة يبحث خلالها الشخص عن اختيارات مقبولة. وهذه الرتبة تشبه الإنجاز إلى حد ما، إلا أنه يوجد بينهما اختلاف في فترة التوقف ذاتها، حيث إن الأشخاص في رتبة تحقيق الهوية يمرون بفترة توقف؛ وذلك من أجل الاختيار ومن ثم الالتزام، وذلك يعدّ فرصة لهم لاكتساب فاعلية الأنا المتمثلة في التفاني، بينما التوقف بالنسبة إلى الأشخاص في رتبة التعليق يكون مستمراً أكثر من المدة المفترضة معيارياً (Cote & Levine,1988)، إنهم لا يحسنون اتخاذ القرار، ولديهم التزامات ولكن غير محددة أو غامضة، وتظهر لديهم روح المنافسة، ويتسمون بالقلق لكنهم يعملون بنشاط في البحث والاستكشاف وتقصي الإجابات نحو هوياتهم، ويحتفظون بشعور متوازن نحو تقدير الذات لدرجة تتشابه مع شعور المراهقين المحققين لهويتهم تجاه تقدير ذواتهم، لكنهم مازالوا يبحثون عن الالتزامات الشخصية، وعادة ما يستمرون بتغيير الأهداف التي يبحثون عنها (Thomas & Carol, 2000)، ويمكن أن نشبه هذه الرتبة بالكمون النفسي الاجتماعي (هنري وماير،١٩٩٢: ٩٧).

٣. **انغلاق الهوية (IDENTITY FORECLOSURE):** يظل الفرد ملتزماً بأهداف وقيم واعتقادات تطورت خلالها طفولته، واقترحت بواسطة أشخاص آخرين، وعادة ما يكون التزامه بمهنة أو معتقد معين انعكاساً لرغبات والديه أو من لهم سلطة عليه بوجه عام (Jensen,1985)، ونتيجة للتبعية فإن الكبار يوجهون تقديراً كبيراً إلى منغلقي الهوية؛ مما يعزز هذا التوجه، فيؤدي إلى التحفظ وعدم التقائية في المواقف الاجتماعية (الغامدي، ٢٠٠١ أ، ب، ١٤٢٨)، ونتيجة لذلك يعاني هؤلاء الأفراد ضعف نمو الأنا، ودرجة عالية من القلق، وانخفاض مستوى الثقة بالنفس، ويكونون أقل توافقاً في الناحية الدراسية. كما

وجد "سلاغوسكي" أن الأفراد ذوي الهوية المنغلقة يتمسكون بمعتقداتهم ويقامون التأثيرات الخارجية، وغير ناضجين في سلوكهم الاجتماعي، ويفتقرون إلى التفكير التحليلي مقارنة بأقرانهم Kail & (Cavanaugh,1996)، لكن المراهقين في رتبة انغلاق الهوية يكونون أقل استخداماً للسجائر والخمور والمواد المخدرة، وهذا ما أيدته دراسة جونز وهارتمان (Jones and Hartman, 1988)، وبذلك فإن الالتزامات التي تم صياغتها مبكراً قد تحد من فرص البدائل الأكثر قابلية للتطبيق، وذلك يكون مفيداً خصوصاً إذا عمل على منع السلوك المنحرف وغير المقبول اجتماعياً.

٤. **تشتت الهوية** (IDENTITY DIFFUSION): يرتبط هذا النمط بغياب أزمة الهوية، وبالتالي الحل السلبي للأزمة يؤدي إلى الفشل في اكتساب فاعلية الأنا المتمثلة في التفاني في هذا المرحلة. ويرى اريكسون أن الخطر الرئيس في تكوين الهوية يكمن في التشتت الذي يتضح من خلال النكوص إلى مرحلة الطفولة؛ وذلك تجنباً لحل الصراع الداخلي، وبذلك فإن المراهق يلزم نفسه باتخاذ طرائق غير ناضجة في التفكير (Kail & Cavanaugh,1996)، ويقوم مشتتو الهوية بعدة دفاعات نفسية لضبط القلق الذي ينشأ عن تحديات تشكيل الهوية، وقد يلجأ بعض هؤلاء المراهقين إلى الانغماس في خبرات تشحذ الإحساس بالذات كتعاطي المخدرات أو سوء استعمال العقاقير، وغالباً ما ينتابهم الشعور بالنقص والعزلة والتناقض الوجداني، كما يعانون صعوبة القدرة على حل الأزمات النفسية الاجتماعية في الطفولة، ويتصف هؤلاء الأفراد بالسطحية في تكوين العلاقات مع الآخرين، والميل إلى الانفصال عن المجتمع. وقد وجد "برزونسكي" (١٩٩٢) أن المراهقين ذوي الهوية المشتتة يتجنبون اتخاذ القرارات، ولديهم قابلية للمشاركة في سلوك منحرف (Thomas & Carol, 2000).

فاعلية الأنا في مرحلة المراهقة EGO VIRTUE:

وتظهر فاعلية الأنا المتمثلة في (التفاني Fidelity) كقوة فاعلة ناتجة عن حل أزمة الهوية خلال مرحلة المراهقة المعتمدة في تحقيقها على حل أزمات النمو السابقة حلاً إيجابياً وتوافر الظروف الاجتماعية المساعدة لها، ويشير التفاني إلى القدرة على تحقيق الأهداف، والإحساس بالثقة والرضا عن الذات، ويتضمن ذلك تعيين المعتقدات والأيديولوجيات والتوجه نحو المستقبل. ويشير اريكسون إلى أن التفاني يمثل حجر الأساس بالنسبة إلى تشكل الهوية، وخصوصاً فيما يتعلق بالجماعات الاجتماعية. وتؤدي هذا الفاعلية مجموعة من الوظائف تشمل توفير مجالات مقبولة اجتماعياً للتنفيس عن دوافع الحب، وتنمية مشاعر الانتماء والقوى القيمية، والإحساس بالغائية، كما تساهم في تطوير النظام الاجتماعي من خلال

السماح للشباب بتطوير بعض الأيديولوجيات القديمة، ومع ذلك فإن قوة التفاني المبالغ فيها يمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية، حيث تقود أحياناً إلى نوع من التحيز والتعصب ضد الأيديولوجيات الأخرى (الغامدي، تحت الطبع أ).

وتحدث اريكسون عن فاعلية الأنا أو قوة الأنا كقيم أخلاقية يجاهد ويكافح الجنس البشري من أجلها، كما أن المجتمع يؤدي دوراً بارزاً في تحقيق فاعلية الأنا، ويعد نمط التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الوالدان من أهم المؤثرات لتحقيق التفاني في مرحلة المراهقة، حيث يؤدي إمداد الأطفال بالأمان العاطفي إلى دعم نمو الأنا. كما يشير البعض إلى أن الآباء الذين يتمتعون بمستوى ناضج من نمو الأنا النمو الصحيح السليم يقدمون نموذجاً يحتذى به لأبنائهم الذين يتخذونهم قدوة في أثناء عملية التعلم بالملاحظة، ويطورون بذلك هوياتهم (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ٢٩٠).

ويتوصل المراهق إلى فاعلية الأنا المرجوة بعد سلسلة من الأزمات والصراعات المختلفة، وقد يلجأ إلى تبني الضد المرضي المتمثل في العنف والعزلة والتمرد، غير أن ذلك لا يعني أنه مصاب بالفصام والانحراف، بل إنه في مرحلة حاسمة من التحدي والتحول، ومن البديهي أن تحقيق التفاني لا يأتي دفعة واحدة، بل إنه حصيلة الصراع الذي يتعرض له الفرد منذ الطفولة، وكذلك حصيلة دفاعاته النفسية، فالفرد الذي اعتاد استخدام الدفاع الإيجابي البنّاء يستطيع مواجهة التحديات وينمو من خلالها. إن تحقيق التفاني في هذه المرحلة من العمر يعني السعادة النفسية – الاجتماعية، ووضوح الدور والتفكير والهدف، فيشعر المراهق بأنه ليس غريباً عن ذاته ومجتمعه (يعقوب، ١٩٧٨: ٤٥).

ولاشك في أن الفشل في تحقيق فاعلية الأنا يؤدي إلى اضطراب الدور الذي يمكن أن يترجم من خلال تجنب اتخاذ القرارات، وظهور مشاعر القلق والتوتر، وعدم الطمأنينة، والعزلة، وعدم التركيز في التفاعلات الاجتماعية المعقدة (الغامدي، تحت الطبع أ)، كما أن الفشل في نمو قوة الأنا قد يؤدي إلى خفض المستوى المعرفي والأخلاقي لدى المراهق (Kimmel and Weiner, 1988).

وترى الباحثة أنه يمكن المساعدة على نمو الأنا بما يسهم في حل أزماتها وكسب فاعليتها في هذه المرحلة، وذلك من خلال استغلال ميول المراهق وقدراته في تنمية شخصيته ومساعدته على شغل أوقات فراغه أو استثمارها، والعمل على إتاحة الفرص أمامه للمشاركة في خدمة المجتمع بما يشعره بقيمته لدى الآخرين، ويألف ذلك مع نفسه ومع من يحيط به، من خلال احترام آرائه ونتاج أفعاله، وتدريبه على القيام بأدواره المهمة، وتنظيم خططه بنفسه، لرؤية الأخطاء على أنها خطوات إيجابية في سبيل الهدف وليست

عوائق تحول بينه وبين تحقيق غاياته. أضف إلى ذلك أن يكون المربون على قدر من المرونة في فهم المراهق ووجهات نظره، وتجنب اتساع الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، وفتح باب المناقشة، والحديث بقلب مفتوح وعقل مستنير حول الموضوعات المهمة في حياته، بدلاً من اتباع أسلوب الوعظ والإرشاد (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٤٧).

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي: School Achievement:

مفهوم التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل من المتغيرات الأساسية في هذا البحث؛ لذا لابد - بطبيعة الحال- من إلقاء الضوء على بعض تعريفاته، والتي تختلف باختلاف وجهات النظر والإطار الذي وضع من أجل تحديد هذا المصطلح، وعلى الرغم من صعوبة العثور على تعريف واحد متفق عليه فإن معظم التعريفات تجمع على أن التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة، ويتحدد هذا المستوى باختبارات التحصيل المقننة، أو بتقديرات المدرسين، أو بالاثنين معاً.

ويشير برسي Prissy إلى أن التحصيل هو ما يصل إليه الفرد في تعلمه، ثم قدرته على التعبير عن هذا التعلم، ويتضمن ذلك المهارات والمعلومات التي اكتسبها، إلى جانب الميول والقيم. ويشير لندون وإكسمير London and Exmer إلى أنه إحراز النجاح في الأهداف المدرسية التي تتطلب جهداً محدداً (بن لادن، ١١: ١٩٨٩). ويعرف أيزنك Eysenck التحصيل بأنه "التحقيق الناجح لهدف معين، والذي يتطلب جهداً خاصاً، إنه نتيجة نشاط عقلي أو جسمي محدود طبقاً للمطالب الفردية أو الموضوعية، أو كليهما معاً". وقد عرفه جابلن بأنه مستوى محدد من البراعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات المقررة (مها العجمي، ١٩٩٩: ٢١).

بينما يعرف قاموس إنجلش وإنجلش (English & English) التحصيل بأنه القدرة المكتسبة على أداء المهمات المدرسية، وقد تكون عامة أو خاصة بموضوع دراسي معين (المهيزع، ١٩٩٤: ١٤) وعرفه قاموس ويبستر (Webster) بأنه أداء الطالب في المقرر التعليمي، كمّاً ونوعاً خلال فترة معينة. ويشير قاموس جيمس (James) إلى أنه مستوى من الأداء في الاختبارات المقننة التي غالباً ما تكون تربوية (ارليت أبو خالد، ١٤١٨: ٨٦)، ويرى معجم جود Good أن التحصيل هو المعرفة السابقة المكتسبة في المجال الدراسي، والتي تحدد عادة عن طريق درجات اختبار، أو بتقديرات المعلمين، أو بكليهما. ويعرف قاموس التربية وعلم

النفس التحصيل بأنه إنجاز عمل ما، وإحراز التفوق في مهارات ما، أو مجموعة من المعلومات (أمل العنزي، ١٤٢٦: ٤٧).

ويعد التحصيل تراكماً منطقياً لكثير من الإنجازات المنفصلة على مدار حياة الفرد، فالتحصيل العالي كما يشير عبدالقادر، و أداء عدد من الأعمال أداء متوسطاً، ويختلف كل عمل من حيث: الكيف، والجودة، والتكرار، كما يختلف الأفراد من حيث الأعمال المميزة التي يقومون بها. وقد عرفه ايكن Aikon بأنه درجة النجاح أو الإنجاز في مجال محدد للسعي، أو الدرجة في اختبار من الاختبارات التحصيلية (أرليت أبو خالد، ١٤١٨: ٨٨). ويشير الحفني إلى أن التحصيل Achievement هو أن يحقق المرء لنفسه مستويات أعلى من المعرفة؛ لذا يُقرن التحصيل عادة بالدراسة، فنذكر مستوى التحصيل Achievement of Level ونعني الدرجة التي يحصل عليها الفرد في امتحان مقنن. ويرتبط مفهوم التحصيل الدراسي بعدة مصطلحات، أهمها التحصيل الأكاديمي الذي يعني المعرفة التي تم الحصول عليها، أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، والتحصيل المدرسي أو الأكاديمي Achievement Academic هو نوع من التحصيل المتعلق بدراسة مختلف العلوم والمواد الدراسية. وهناك مصطلح الإنجاز الأكاديمي Academic Performance ويعني التحصيل الظاهر للتعليم عند مقابلته بقوة التعليم الكامنة، ويتم قياس هذا الإنجاز بالدرجات من خلال الاختبارات. وعلامة التحصيل هي الدرجة Record التي تتحدد بأعلى علامة يحققها الطالب لنفسه. وسجل التحصيل يرصد به ما يحققه الطالب من درجات التحصيل خلال فترة معينة. ونسبة التحصيل Quotient Achievement هي خارج قسمة العمر ألتحصيلي على العمر الزمني مضروباً في مئة (أمل العنزي، ١٤٢٦: ٤٩؛ القرني، ٢٠٠٢: ٢٠).

وهكذا يتضح أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلم المدرسي، ولكن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات، وطرائق التفكير، وتغيير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة. أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية، وهو عامل تابع لعوامل أخرى مستقلة، أهمها: المتعلم، والمعلم، والمنهج الدراسي، يلي هذه العوامل: الإدارة المدرسية، والأسرة، والأقران، والتقنيات التربوية، والإرشاد الطلابي. ولقد ظل الاهتمام مركزاً لفترات طويلة على دراسة التحصيل الدراسي للتلميذ، وذلك بالتركيز على

الجوانب العقلية فقط، باعتبارها من أكثر العوامل وضوحاً من حيث ارتباطها بالتحصيل الدراسي، وعلى الرغم من أهميتها فإنه "اتضح أن الطلاب ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل؛ مما يدل على أن هناك عوامل غير عقلية مسئولة عن التحصيل الدراسي، ومن هنا أخذ الاهتمام اتجاهاً آخر نتيجة لظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية في أداء الفرد عامة، وعلى مستوى كفايته في العمل، وامتد ذلك الاتجاه إلى مجال العمل المدرسي. كما اتضح تأثير العوامل الاجتماعية على غيرها من العوامل الأخرى المتعلقة بالتحصيل، باعتبار أن الطالب يعيشها قبل سن المدرسة، وتلعب دوراً مهماً في بناء الشخصية. وقد اتجه اهتمام بعض الباحثين إلى دراسة سمات الشخصية؛ إدراكاً منهم لأهمية الدور الذي تلعبه السمات الشخصية في التحصيل الدراسي؛ مما نتج عنه وجود علاقات موجبة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية، مثل: الاستقلالية، والسيطرة، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، وحب الاستطلاع، وقوة الأنا، والثقة بالنفس. بينما ترتبط سمات أخرى ارتباطاً سالباً بالتحصيل الدراسي، مثل: القلق، والعصابية، والشعور بالذنب. ومن ذلك دراسة بيرس Pierce "١٩٥٩"، ودراسة تشيلد Chield"1964"، ودراسة إنتوستل Intostel "١٩٦٨" (بلابل، ١٤٠٦: ٢٣)، بحيث أصبح ثمة ما يشبه الإجماع بين الأطر النظرية للمشتغلين في مجال علم النفس على أهمية الجوانب النفسية وتأثيرها في الفرد. ولقد أثبتت نتائج بعض الدراسات التي تعرضت لدراسة الخصائص النفسية للتلاميذ المتفوقين دراسياً، تميز هؤلاء التلاميذ في مستوى كفايتهم الذاتية وتوافقهم، وتوافر مشاعر الإحساس بالأمن النفسي والاجتماعي. وفي الاتجاه المقابل كشفت نتائج بعض الدراسات التي تعرضت للمتأخرين دراسياً تميز هؤلاء التلاميذ بدرجات أقل في بعض الخصائص النفسية، كسوء التوافق النفسي، ونقص الثقة بالنفس (خير الله، ١٩١٨: ٧٣؛ بسماء آدم، ١٤١٩: ٤؛ الشرقي، ١٤١٦: ٥).

وتوصل لوم Lum من خلال دراسته التي أجريت على ثلاث مجموعات متفاوتة في التحصيل الدراسي (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة) من طلبة جامعة هاواي إلى أن مرتفعي التحصيل يتميزون باتجاهات سلوكية إيجابية نحو الدراسة، كما أنهم أكثر تكيفاً وثقة بالنفس، ويمتلكون درجة عالية لضبط الذات، في حين أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يتميزون باعتمادهم على الظروف الخارجية لإتمام وظائفهم المدرسية، وأن لديهم اتجاهات سلبية نحو الدراسة، كما أنهم أقل تكيفاً من الفئتين الأخريين (بلابل، ١٤٠٦: ٢٣).

ويشير اريكسون إلى أهمية الجوانب الاجتماعية في نمو وتطور الشخصية، وقد أثار ذلك اهتمام المعلمين بالعوامل والصور التي مثلها اريكسون في بناء الشخصية وتطورها، ومن الجدير بالذكر أن المراحل التي يتحدث عنها اريكسون لا ترتبط بالنظام العضوي، كما هو الحال مع نظرية فرويد، بل إنها ترتبط بشكل كبير مع خبرات التعلم التي يتعرض لها الفرد في أثناء حياته، وبذلك فإن المراحل التي ذكرها اريكسون يمكن أن تساعد المدرسين على التنبه إلى المصادر والصراعات الكبرى في كل مرحلة من مراحل النمو (الفنيش، ١٩٨٨: ٥٨). ولقد كان العالم الأمريكي هنري موراي أول من لفت النظر إلى مسألة الدافع إلى الإنجاز بوصفه مكوناً من مكونات الشخصية، فقد حدد عدداً من الحاجات في حياة الأفراد، وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر بوجودها، وتابع ماكيلاند جهود موراي فلخص نظريته والبحوث التي دارت حولها في اثنتي عشر قضية، يهمنا منها القضية المتعلقة بالتحصيل التي وجد فيها أنه كلما أدرك الفرد أن نمو دافع معين لديه يتسق مع مطالب الواقع والمنطق فإن المحاولات التربوية الرامية إلى تنمية ذلك الدافع ستصادف نجاحاً، وكما تتعلق دافعية الطلاب للتحصيل بخصائصهم الشخصية، ومن بين هذه الخصائص: الثقة بالنفس، والثبات الانفعالي، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم، والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات المدرسة (بسماء آدم، ١٤١٩: ٣).

ويعدّ التحصيل الدراسي من المجالات المهمة التي حظيت باهتمام الآباء والمربين باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه، وتفسح المجال لشخصيته لتنمو نمواً صحيحاً، والواقع أن تلك الأهداف التي يسعى إليها النظام التعليمي تتعدى إلى ما هو أبعد من ذلك، فالمدرسة هي المسئولة الأولى عن إحداث التماسك الاجتماعي بين أبناء الشعب، ودفع عملية التقدم إلى الأمام، وغرس القيم الإيجابية، وتربية الشعور بالاعتزاز النفسي (أمل العنزي، ١٤٢٦: ٥٠؛ الزهراني، ١٤١٨: ٤٥).

وتنبع أهمية التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية بصفة خاصة لكونها حلقة وصل رئيسة بين مراحل التعليم العام، والتعليم العالي يتأثر بها ويؤثر فيها بدرجة كبيرة (سلباً أو إيجاباً)، ومن واقع الارتباط بين هذه المرحلة وبين مؤسسات التعليم العالي، فهي تعدّ المصدر الوحيد الذي يمد التعليم العالي بالعناصر البشرية اللازمة والمتمثلة في الخريجين الذين يلتحقون بالجامعات في كل عام دراسي، وكل منهم يختار التخصص الذي يناسبه، وذلك حسب ميوله واتجاهاته (القرني، ٢٠٠٢: ٢٣). وهذه المرحلة بحكم طبيعتها وموقعها من السلم التعليمي تقوم بدور تربوي واجتماعي متوازن، كما تهيئ الطلاب

للاندماج في الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وتنميتها؛ مما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب مع خصائصهم النفسية والعقلية، ومن الجدير بالذكر أن التحصيل الدراسي يؤدي إلى معرفة الطالب حقيقة قدراته وإمكاناته، فبلوغه المستوى التحصيلي المناسب يبث الثقة في نفسه، ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته، ويجنبه القلق والتوتر؛ مما يقوي صحته النفسية، أما فشله في التحصيل الدراسي فسيؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالإحباط والنقص، كما يؤدي إلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للطالب، والمدرسة من أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد، ومن أفضل مجالاتها مجال التربية، وتحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات منها احترام الطالب كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة الفصل، والمدرسة، والمجتمع، وتحقيق الأمن والحرية، بما يتيح فرص أكبر لنمو شخصية الطالب من كل الجوانب، ويحقق ذلك تيسيراً لعملية التعلم؛ مما يؤدي إلى التحصيل الدراسي المأمول (بسماء آدم، ١٤١٩: ٥؛ فاطمة الحازمي، ١٩٩٩: ١١٩).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

ينظر إلى عملية التحصيل نظرة تحليلية، حيث يتبيّن أن هناك كثيراً من العوامل المؤثرة فيه بالسلب أو الإيجاب، وبمعرفة تلك العوامل وأثرها في التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق عملية التحصيل الدراسي الجيد؛ لتفادي المعوقات، واتباع السبل المناسبة والأساليب الصحيحة للوصول بالتحصيل إلى أقصى حد ممكن، وهناك كثير من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وتقسم إلى: العوامل الخارجية وهي البيئة المحيطة بالطالب، والعوامل الداخلية وهي الخصائص المعرفية والنفسية التي تميز شخصية الطالب عن غيره، وتعدّ هذه العوامل مهمة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب.

أولا: العوامل الداخلي:

١. **الذكاء** INTELLIGENCE: تشير الدراسات النفسية إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وبالتالي أصبح من الضروري قياس الذكاء في حالات التأخر الدراسي؛ وذلك لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل إليه الطالب في مستواه الدراسي، ومدى إنجازه الأكاديمي، فقد توصلت دراسة برسي Pressey (١٩٥٩) إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء والتحصيل. ويرى (بركات)

أن الذكاء هو القدرة على التعلم، مع مراعاة أن علاقة الذكاء بالنجاح في المواد تختلف من مادة إلى أخرى حسب ما تحتاجه المادة من قدرات ومواهب بجانب الذكاء (المهيزع، ١٩٩٤: ١٦).

٢. **العوامل الانفعالية** EMOTIONAL FACTORS: يعاني الطالب المضطرب انفعالياً القلق أو المشكلات التي تهدد استقراره الانفعالي، ويصبح غير قادر على التركيز أو الاستيعاب؛ مما يؤدي إلى التأخر الدراسي، فقد أشارت كثير من الدراسات النفسية إلى العلاقة السالبة بين الاضطرابات الانفعالية والإنجاز الأكاديمي (القرني،٢٠٠٢. ٢٨)

٣. **الدافعية للإنجاز** MOTIVE FOR ACCOMPLISHMENT: وتعني العملية التي يتم من خلالها التفاعل بين الطلاب والمدرسين ومَن في حكمهم، والتي تساهم في خبرات التعلم. وقد اهتمّ الباحثون بالتحصيل الدراسي، وعدّه بعضهم تعبيراً مباشراً عن شدة الدافعية للإنجاز. فقد ذكر أتكنسون أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الدافعية، حيث يزيدهم الفشل إصراراً ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضو التحصيل من المواقف بسبب عدم الثقة بقدراتهم (القاضي، ١٩٨١: ٢٦). وقد أجريت كثير من الدراسات للكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والعوامل الدافعية، والتي تشير إلى أن هناك علاقة بين العوامل الدافعية وبين التحصيل الدراسي، كما أن هذه العلاقة ترتفع بارتفاع الدافع (الحامد، ١٩٩٦:٩٠).

٤. **العوامل الصحية والجسمية** HEALTH & BODY FACTORS: تؤثر العوامل الصحية والجسمية في مستوى التحصيل الدراسي للطالب، فعندما يتعرض الطالب لمرض في أثناء دراسته قد يطول أو يقصر على حسب نوعية ذلك المرض، فسيكون ذلك سبباً في تأخره الدراسي، حيث ستتزايد أيام غيابه عن المدرسة، وبالتالي سيتأخر عن ركب زملائه في الدراسة، وقد يكون الطالب مصاباً بضعف في الحواس، أو قد يعاني التآزر الحركي؛ مما يجعل عملية القراءة والكتابة أمراً شاقاً، ولذلك ينبغي على الوالدين والمعلمين متابعة نمو الطالب وعلاجه بأسرع وقت ممكن، والعمل على الارتقاء باللياقة الجسمية له حتى يستطيع مواصلة دراسته من دون مشقة، وبالتالي يتمكن من التحصيل الدراسي الجيد.

٥. **سمات الشخصية:** تشير بعض الدراسات إلى تميز الطلاب المتفوقين دراسياً في بعض الخصائص النفسية المتمثلة في الثقة بالنفس، وارتفاع المسؤولية الشخصية والاجتماعية (الزهراني، ١٤١٨: ٤٠)، ويمكن تفسير ارتباط سمات الشخصية بالتحصيل الدراسي بأن بعض السمات تقوم بدور الدفع إلى

التعلم والتحصيل. كما قام رست Rust بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين سمات الشخصية، وقد وجد أن هناك علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، حيث إن تلك السمات تجعل الطلاب ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم. وفي دراسة أخرى لروث ومايرسبرج Roth, Meyersurg وجد أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم يتصف سلوكهم بالاتكالية والاعتماد على الآخرين، ويميلون إلى الهرب من المواقف الاجتماعية (دسوقي، ١٩٨٤: ١٧٤).

ثانيا: العوامل الخارجية:

يلخص كل من كلاوسماير وجودوين Klausmei-,er&Goodwin العوامل التي تؤثر في فاعلية التعلم والتعليم إلى سبعة عوامل، وهي: المعلم، والمتعلم، وسلوكهما، والصفات الطبيعية للمدرسة، والقوى الخارجية، وصفات مجموعة الأقران، وخصائص المادة الدراسية (توق وعدس، ١٩٨٤: ٨). وبذلك تنقسم إلى عوامل مباشرة أساسية تؤثر في التحصيل الدراسي، وتشمل: المعلم، والمتعلم، والمنهج الدراسي. أما الثانوية فأهمها: الأقران، والإرشاد الطلابي، ومركز الوسائل والتقنيات التربوية، والمكتبة. وعوامل غير مباشرة خارج البيئة المدرسية في المجتمع، مثل: وسائل الإعلام، ومؤسسات اجتماعية متنوعة ومنها الأسرة، والمراكز الثقافية الشعبية. ومما لاشك فيه أن العوامل الثانوية والاجتماعية غير المباشرة لها تأثير مهم في التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات، وقد تكون سبباً رئيساً في ضعف التحصيل دون العوامل المباشرة الأساسية، ولكن من العوامل المقررة المباشرة للتعليم وبالتالي التحصيل الدراسي هي: المعلم، والمتعلم، والمنهج الدراسي؛ لذلك سيتم إيضاحها كما يلي:

١. **خصائص المعلم** TEACHER 'S CHARACTERISTICS: تقوم العلاقة التربوية بين الطالب والمعلم وتندرج في إطار مزدوج وهو الإطار الواعي، إطار الاتصال، حيث يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم، وإطار العواطف. إن العلاقة التربوية هي بطبيعتها علاقة نقليّة بين التلميذ والمعلم، يعيد الطالب العيش اللاواعي لاختبارات طفولته الأولى المرتبطة بالأسرة، وسوف ينقل إلى شخص المعلم الانفعالات والمشاعر التي يشعر بها تجاه طفولته من الصور المثالية للأسرة، ويسقط أناه الأعلى جزءاً من مثاله الأعلى للأنا، فالطالب الذي يرى المعلم بديلاً من السلطة العائلية سوف يواجهه بالمواقف والتصرفات نفسها التي أقامها مع والديه، وهذه الردود العاطفية اللاواعية للمعلم جواباً على نقلة

التلميذ سوف تنعكس على العلاقة التربوية لتدعيمها أو لإرباكها؛ مما يؤثر في التحصيل الدراسي للطالب (لطفي، ٢٠٠٠: ٣٤)، كما يشير موكو Moco إلى أن درجة النضج العاطفي للمعلم هي التي ستحدد نوعية العلاقة التي يقيمها مع الطالب، ولكن يلاحظ موكو أن المربي في مواجهة طفلين: الطفل أو التلميذ الذي هو على عاتقه، والطفل المكبوت في ذاته. فغالباً ما يحمل تعليم المعلم طابع نقل ما عاشه في أثناء طفولته دون أن يعي ذلك، والطالب الذي يملك القدرة على استجواب الراشدين سوف يزعج المعلم غير الناضج عاطفياً، وبذلك فلا يستطيع المعلم الرد إلا على نمط دفاعي، وهناك كثير من حالات الحصر والصد المدرسية تأتي على هذا المستوى. واستناداً إلى أبحاث كابيس Kaes 1973 وفيلو Filloux 1975 يحلل مورو J. M. Moreau ما يمكن عمله للمعلم لمساعدته تربوياً (لطفي، ٢٠٠٠: ٣٧)، فالعمل التربوي يسمح أن يعيش ذاته كصورة (صالحة) للوالدين، فيوزع الاهتمام والانتباه على التلاميذ بصورة مثالية، وهذا ما كان يرغب فيه عندما كان هو نفسه طفلاً؛ وبذلك يتوصل المعلم إلى نقصان طفولته. ويعد المعلم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم مهمة في عملية التعليم، ونتاجها فعال لدى المتعلم، حيث إن لهذه الخصائص آثارها على الناتج التحصيلي للمتعلم من حيث إشباع حاجاته النفسية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية (بسماء آدم، ١٤١٩: ٣)؛ مما يؤدي إلى توافر الثقة بين المعلم والمتعلم، وذلك يعمل على إيجاد الدافعية والحماس والاهتمام في صفوف المتعلمين، فيقبلون على التعلم بحب وشغف ولهفة، ويصبحون مستعدين لبذل أقصى ما لديهم من إمكانات، ثم استثمارها بالشكل الأمثل (أمل الأحمد، ٢٠٠١: ١٩٣)؛ وبذلك يتحقق النجاح والتقدم والارتقاء الذي هو الهدف الرئيس للعملية التربوية. إن المعلم هنا أشبه ما يكون بالقائد العسكري الناجح الذي استطاع أن يقود جنوده قيادة سليمة تؤدي إلى النصر؛ وذلك لأنه كان قدوة حسنة، ونموذجاً أمثل. وفي المقابل فإن الشك والريبة بقدرات المعلم ومعارفه وإمكاناته، من شأنه حجب الثقة عنه وعن المعلومات التي هو مصدر لها؛ مما يؤدي إلى نفور الطلاب ونقص الدافعية لديهم، وبالتالي إلى التأخر الدراسي لعدم التهيؤ النفسي لبذل الجهود الضرورية اللازمة لمواصلة عملية التعلم. فلا يقتصر تأثير المعلم في شخصية المتعلم، وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه. إن فاعلية التعلم تتأثر بدرجة كفاية وذكاء وقيم واتجاه وميول شخصية المعلم (توق وعدس، ١٩٨٤: ٩). وتكمن المهمة الحقيقة للمعلم في مساعدة الطالب على أن يحقق شيئاً من فهم ذاته، والمدرس عندما يحقق التقويم التربوي للطالب فليس الهدف من ذلك أن يعرف المعلم قدرات الطالب فقط، بل لكي يفهم الطالب ويعرف خصائصه الذاتية؛ مما يزيد من مجهوداته في عملية التعليم.

ويذكر جريم Girim في كتابه (Educational Leadership) عدة ميزات لمشاركة التلميذ في عملية التقويم، ومن هذه الميزات: أن التلميذ يصبح أكثر استقلالاً في تقدير ما حققه من تقدم وما يواجهه من مشكلات؛ فيتعلم كيف يحكم على أعماله، وكيف يعيش هذه الأعمال في ضوء القيم الاجتماعية، وذلك لتحقيق التكيف؛ وبالتالي تحصيل دراسي مرتفع (بامشوش وآخرون، ١٩٨٥: ٨).

٢. **خصائص المتعلم** LEARNER 'S CHARACTERISTICS: تعدّ خصائص المتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم؛ وذلك لأن المتعلمين يختلف بعضهم عن بعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية، كما يختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصياتهم (عدس، ٢٠٠٣: ٢٠)، ويلاحظ على دراسات علماء النفس للتحصيل الدراسي تركيزهم على العوامل العقلية والانفعالية والدافعية. وتلعب اتجاهات الفرد نحو ذاته دوراً مهماً في توجيه سلوكه، وذلك أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، والقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات، وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها، أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة، فكثير من الطلاب يخشون تكوين مفهوم سلبي من المدرسين، فيدفعهم ذلك إلى التحصيل خوفاً من ضياع الإدراك الإيجابي (أمل العنزي، ١٤٢٦: ٥٩). وقد أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ومنها دراسة روبن Rubin عام ١٩٧٨ و دراسة نالور وتوماس Nalor & Thomas عام ١٩٨٠، ودراسة مقصود Maqsud عام ١٩٨٣، وتوصلت دراسة محمد بيومى (١٩٨٩) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، حيث يتمم ويعزز أحدهما الآخر، فتقدير الذات المنخفض يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، كما أن انخفاض التحصيل الدراسي يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات (فتحي، ١٩٩٣: ٢٨٣). وتعدّ الثقة بالنفس من أهم السمات النفسية لدى الطالب التي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة جميع العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، فمثل هذا الشعور مدعاة إلى العمل والانطلاق دون خوف؛ ليجرب ويناقش ويتحدى وصولاً إلى غاياته (أمل العنزي، ١٤٢٦: ٥٨). ولن يتمكن الطالب من ذلك إلا إذا حدث توازن بين إدراكه لذاته وإدراك الآخرين له، وهذا التوازن يعبر عن نضج يتناسب مع المرحلة الإنمائية التي يمر بها، وتتكون الثقة بالنفس من معتقدات واتجاهات وسلوكيات مهمة يتعلمها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية والممارسات العملية (أمل الأحمد، ٢٠٠١: ١٠١). كما توصلت نتائج دراسة إلياس والتي اجريت عام ١٩٧٦ إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في الثقة بالنفس لمصلحة الطلاب المتفوقين (بن لادن، ١٤١٠: ٣٨)، ولقد كان للدراسات التي أجراها هانيمان Heyneman في أواخر السبعينيات الأثر الملموس في أدبيات مصادر عدم المساواة في التحصيل الدراسي، حيث وجد هانيمان في دراسة على مجتمع أوغندا أنه لا توجد علاقة قوية بين خلفية الطالب والتحصيل الدراسي، بينما وجد أن هناك علاقة قوية بين ثقة الطالب بنفسه والتحصيل الدراسي، بعيداً عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (الحامد، ١٩٩٦: ٧٦). ويشير وانكوسكي Wankowsky إلى أن الطلاب الوسواسيين والذين يشغلون أنفسهم بالتفصيل المنهجي ويتبنون تناولاً منطقياً للاستذكار، تكون فرصة النجاح متاحة لهم دراسياً، كما يرى أن الطلاب الذين لديهم اكتفاء ذاتي بأساليبهم الدراسية ولا يرغبون في تغييرها لعدم تناسبها مع ذواتهم يحرزون درجات أفضل. وقد أبدى لافين ملاحظة حول أهمية النضج الاجتماعي للطالب، وأوضح أن هذا ينعكس عادة على إظهار العادات الدراسية الجيدة، بالإضافة إلى اتجاه أكثر إيجابية نحو المدرسة بأقل عدائية، وأشار إلى عامل الاستقلالية الذي يتوافر في الطلاب الأكثر نجاحاً (المهيزع، ١٩٩٤: ٢٥).

وتؤدي توقعات الآباء والمعلمين والأقران دوراً بارزاً في تكوين الصورة الإيجابية للذات لدى التلميذ، وتدفعه إلى العمل على رفع مستواه التحصيلي، فهناك كثير ممن يواجهون صعوبات دراسية وانخفاضاً في مستوى التحصيل الدراسي مع أنهم ليسوا من ذوي الذكاء المنخفض أو من ذوي الحاجات الخاصة، ولكن لأنهم تعلموا أن يعدّوا أنفسهم غير قادرين على بلوغ التحصيل المرتفع، وهذه النظرة مستمدة من المحيطين بالتلميذ والمهمين في حياته، كالأسرة والمعلمين وجماعة الأقران، وهذا يؤدي إلى تكوين مفهوم ذات أكاديمي سلبي. كما يتأثر التحصيل الدراسي بالطريقة التي ينسب فيها الطالب نجاحه أو فشله، فمن يملك مفهوم ذات إيجابياً ينسب نجاحه وفشله إلى إمكاناته الداخلية، وعلى العكس، من يملك مفهوم ذات سلبياً سوف ينسب نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية، ولا يضمن النجاح في مهام التعلم المدرسي تكوّن مفهوم ذات إيجابي بشكل عام، وإنما يزيد من احتمال تحقيق ذلك. فلا شك أن التحصيل الدراسي يجعل الطالب يعرف حقيقة قدراته وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب يبث الثقة في نفسه، ويعزز مفهوم الإيجابي عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر؛ مما يقوي صحته النفسية (بسماء آدم، ١٤١٩: ٦). وفي بحث قام به لويس Lewis عام ١٩٧١ وجد أن هناك علاقة بين التحصيل والفهم الواعي للذات. وفي بحث أوزبورن Osborn المنشور عام ١٩٧١

وجد أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح لدى الطلاب، وكذلك وجد أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للآباء (دسوقي، ١٩٨٤: ١٧٠).

ويجب على المربين معاملة الطالب في مراحل تعليمه عامة ومرحلة المراهقة خاصة معاملة ودية ملؤها الحب، والاحترام، والعطاء، والاعتراف بذاته كفرد في المجتمع، والاستماع له بجدية، ومناقشته، وحل مشكلاته، مع احترام أفكاره، ونقدها إن لم تكن صحيحة بأسلوب مقنع وودي؛ لتتم مساعدته على الوصول إلى نتيجة مفيدة تحفزه إلى التقدم، وتؤدي به إلى النجاح في دراسته وحياته المستقبلية (الحلبي، ٢٠٠٠: ٣٥٤). فمعاملة المعلم التي تتسم بالقسوة والتأنيب والسخرية لها أسوأ الأثر في نفسية الطالب، وتؤدي إلى عدم الثقة بالنفس، والانسحاب من المشاركة الفعالة داخل الفصل الدراسي، خوفاً من أن يتعرض لمواقف محرجة، وذلك ينعكس سلباً على أداء التلميذ وتحصيله الدراسي (العنزي وآخرون، ١٩٩٧: ١٦٤).

٣. **المنهج** CURRICULUM: لقد تقدمت الدراسات النفسية تقدماً كبيراً في الوقت الحاضر، فكشفت عن مطالب نمو الدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم، وطرائق اكتسابهم للخبرة، ودوافعهم وأغراضهم وميولهم واتجاهاتهم، وما بينهم من فروق فردية، وما يتعرض له الطلاب من انحرافات أو صراعات تشتت جهودهم وتمزق طاقاتهم، ولابد أن تستفيد المناهج من جميع الدراسات النفسية المتاحة، بحيث تهيئ أفضل الظروف أمام التلاميذ لتحقيق ذواتهم وبلوغ أهدافهم المرجوة، ومساعدتهم لبذل أقصى الجهود في خدمة المجتمع وتحقيق رفاهيته؛ ولذلك ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة بالمجتمع. كما أن الوظيفة الأساسية للمنهج هي مساعدة الطالب على النمو الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً، وقد كشفت الدراسات العلمية عن أن هناك فروقاً فردية بين الطلاب، وأن وجود هذه الفروق أمر طبيعي، بل إنه لازم لنجاح الفرد وتقدم المجتمع، فهو آية من آيات الخالق سبحانه. ويجب مراعاة الفروق الفردية في ميدان المناهج، حيث يتم العمل على اكتشاف الاستعدادات والقدرات لدى كل تلميذ، وتهيئة الظروف المناسبة لتنميتها، وينبغي أن تتاح الفرص أمام التلاميذ لكي يختاروا مجالات الدراسة والعمل التي تناسبهم، ويتم ذلك في ضوء اختبارات علمية للتوجيه تساعد على ترشيد الاختيار. ويتطلب بناء المناهج مراعاة ميول وحاجات ومشكلات التلاميذ (سرحان، ١٩٩٧: ٢٣-٦٨)، فالمنهج هو تنظيم للخبرات التي ترى المدرسة ضرورة مرور التلميذ بها وتعلمها حتى تحقق الأغراض التربوية التي ترمي إلى تحقيقها، وما لم يقم هذه التنظيم على أساس مراعاة دوافع الفرد،

وعامل النضج، والممارسة بالشرح النظري والمناقشة والقراءة وإجراء التجارب في التعلم المدرسي، فإنه سيفشل في تحقيق الأغراض المطلوبة (وجيه، ١٩٨٦: ٣٥٨). ويميل بعض التلاميذ إلى مواد دراسية معينة، بينما ينفرون من مواد أخرى، ومن هنا نرى أن تحصيل المتعلم الواحد يختلف في المواد الدراسية المختلفة، لكن التنظيم الجيد، والعرض الواضح للمادة الدراسية يزيد من فاعلية التعلم (عدس وآخرون، ٢٠٠٣: ٢١).

ويتكون المنهج من أربعة عناصر أساسية مترابطة عضوياً، وتعرف بنموذج (OCME)، وهي: الأهداف Objectives، والمحتوى Content، والطريقة Method، والتقويم Evaluation. ويعرف الهدف بأنه: رغبة يسعى الفرد والمجتمع إلى تحقيقها، وذلك بإجراء دراسات تحليلية للحاجات التربوية، ثم ترتيب الحاجات غير الملباة حسب أهميتها ودرجة إلحاحها. ويوازن في هذه الحالة بين مسح الواقع والمستقبل المنشود في سبيل تحقيق الأهداف، وتعدّ الأهداف ذات أهمية بالغة في تطوير المنهج الدراسي، إذ إنها تنهض بدفعه إلى حاجات راقية يتطلع المجتمع عادة إلى تحقيقها، وبذلك يرتقي المحتوى الذي يضم المعلومات والمبادئ والاتجاهات، والقيم التي يرغب المجتمع في تحقيقها لدى الطلبة باستخدام الأساليب الملائمة (عدس وآخرون، ٢٠٠٣: ٦٠- ٦١). بينما تعدّ عملية متابعة المنهج وتقويمه خطوة أساسية على طريق التطوير، حيث يوفر التقويم فرصة لفهم أفضل لحقيقة المناهج الدراسية، سواء كانت جديدة أو قديمة، فالمناهج قد تكون معرضة للفشل وعدم تحقيق الأهداف المرغوبة (فتح الله، ٢٠٠٠: ٩١)، فصعوبة المواد والمناهج الدراسية التي تتحدى ذهن الطالب بالنسبة إليه تؤدي إلى إحجامه عن التعليم وهربه من المدرس، وهذا من دعائم التأخر الدراسي (سهام عليان، ٢٠٠٥: ٢).

ولاشك في أن للمنهج والمحتوى وأساليب عرضه من قبل المدرسين أثراً بالغاً في نجاح أو فشل المتعلم وإنجازه، ولكي يكون المنهج فعالاً لا بد من أن يكون ملائماً نفسياً وتربوياً، بحيث يتناسب مع خصائص المعلم والمتعلم كليهما، وأيضاً متوافقاً من حيث مستوى الذكاء، والحوافز، ومرحلة الإدراك، ومناسباً طوله الدراسي للوقت المخصص فيه التدريس، ومناسباً أيضاً للعام الدراسي بأكمله المتوافر إدارياً للتحصيل والتعلم. إن المعلومات والخبرات التي يحصلها الطالب عن طريق البرامج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة ما هي إلا وسيلة لعملية إعداده لكي يتمكن من ممارسة أدواره الوظيفية التي يُعدّ لها، ولغرس قيم المجتمع ومعاييره، بما يجعل هذه الطالب عضواً نشيطاً وفعالاً داخل مجتمعه (بسماء آدم، ١٤١٩: ١٤).

من المهم للصحة الشخصية وسلامتها أن تدار المدارس إدارة حسنة، و تتيح طرائق التدريس ومواد الدراسة لكل تلميذ أن يشعر بالإنجاز والنجاح والتحصيل المرضي، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في الفصل الواحد حتى لا يشعر طفل بالفشل المستمر. فلقد تبيّن من دراسة مشكلات الجانحين أنهم كرهوا المدرسة لأن معلميهم كانوا كثيراً ما يصفونهم بالغباء، ولأنهم لم يبلغوا من النجاح والصلاح ما بلغه الآخرون، بالإضافة إلى الإحساس بالإخفاق وعدم الشعور بالأمن؛ ولذلك فهم يستجيبون للشرود والسلوك الجانح بالتقبل السالب لدونيتهم وشعورهم بالنقص، وقد يكونون قد تعرضوا لضرر نفسي أبلغ مما يظهره سلوكهم (عبدالمعطي، ٢٠٠٤: ٣٥).

ويؤدي التفاعل بين المعلم والطالب والمنهج إلى حدوث التعلم والتحصيل الجيد، فالتربية عملية تفاعل بين إنسان وآخر، في زمان ومكان محددين؛ لتحقيق هدف تحصيلي معين، وعوامل التربية عندما تتفاعل معاً تنتج حاصلاً جديداً نسميه بالتعلم المثمر (بسماء آدم، ١٤١٩: ١٢).

ثانيا: الدراسات السابقة:

في إطار موضوع واهتمام الدراسة الحالية سوف يهدف هذا الجزء إلى عرض البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر، وقد تمكنت الباحثة من رصد التوجهات العامة للدراسات في هذا المجال، حيث تبيّن من مراجعتها وجود عدد كبير من الدراسات في مجال النمو النفس اجتماعي في ضوء نظرية اريكسون Erikson، أو مرحلة من مراحله، وبخاصة الهوية في علاقتها بكثير من المتغيرات الشخصية. كما تبيّن وجود كثير من الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي في علاقته بكثير من المتغيرات الشخصية الأخرى. ومع أن البعدين نالا اهتمام الباحثين، فإن الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما تكاد تكون محصورة في علاقة بعد الهوية (وهي أزمة المراهقة) بالتحصيل الدراسي، على حد علم الباحثة، ويرجع ذلك إلى أهمية البعد نفسه، كما يشير إلى ذلك كثير من الباحثين. إذا ما انتقلنا إلى فاعليات الأنا، فإن الوضع يصبح أكثر تعقيداً كنتيجة لحداثة الاهتمام بهذا المجال وفقاً لنظرية اريكسون. ومن هذا المنطلق فإن الباحثة ستقوم بتصنيف دراساتها وفقاً للتنظيم التالي:

المبحث الأول: علاقة النمو النفس اجتماعي ببعض المتغيرات الشخصية:

قامت الباحثة برصد كثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين النمو النفس اجتماعي من جانب وبعض أبعاد الشخصية من جانب آخر. فقد تبيّن أن النمو النفس اجتماعي، كما تشير بعض الدراسات كدراسة راسمو سن Rasmusen، على علاقة بالانحراف والجريمة، إذ تبيّن أن لاضطراب النمو خلال المراحل الخمس الأولى أثره في دفع المراهقين للعدوان والجنوح والمخالفات السلوكية (عبير عسيري، ١٤٢٣: ٥٠).

وقد أظهر بحث مارشيا وفريدمان Marcia & Friedman الذي طبق على عينة من طالبات المرحلة الجامعية، لدراسة حالة الهوية، وباستخدام مقابلة مارشيا لرتب الهوية، أن الطالبات محققات الهوية واللاتي اجتزن هذه المرحلة بنجاح يخترن التخصصات الأكثر صعوبة، في حين اللاتي فشلن في تحقيق الهوية يخترن التخصصات الأقل صعوبة، في حين متوقفات الهوية كن يشبهن حالات تشتت الهوية (عبدالمعطي، ٢٠٥: ٢٠٠٤).

وفي دراسة شياكشيو Ciaccio (١٩٧١) للتحقق من الافتراض الرئيس لنظرية اريكسون، تبين أن الأنا تتطور بطريقة منظمة مع كل مرحلة من المراحل الثماني بزيادة العمر، ويشير هذا الفرض بالفعل

إلى تطور الاتجاهات النفسية (الثقة - الاستقلال الذاتي – المبادأة - المثابرة- هوية الأنا - الألفة- الإنتاجية- التكامل)، والتي تظهر عندما يتفاعل الطفل مع وسط اجتماعي دائم الاتساع، وكذلك الفرض الذي يشير إلى أن الأنا تتطور عندما تواجه أزمات نفسية (عدم الثقة – الخزي –الشك –الذنب- النقص- اضطراب الدور- العزلة- الركود- اليأس)، والتي توفرها كل مرحلة. ويهدف شياكشيو من بحثه إلى التثبت من جدوى هذين الافتراضين، واختار لذلك عينة من (٣٨٤) تلميذاً من الذكور البيض، وقد أجرى الباحث الدراسة على أربع مدارس بشيكاغو ينتمي تلاميذها إلى طبقة اجتماعية متوسطة، وروعي في الاختيار أن تكون العينة ممثلة لثلاثة مستويات سنية (١١، ٨، ٥)، ومن ثم صنفوا في ثلاث مجموعات، وكان متوسط السن للمجموعة الأولى: ٥، ٢، والثانية: ٨، ٦، والثالثة: ١١، ٧، وكان الافتراض الذي يجمع بين الافتراضين كالتالي: من المتوقع أن يهتم الأطفال في عمر زمني خمس سنوات بالاستقلال الذاتي في مقابل الخزي والشك (المرحلة الثانية)، ويتوقع أن يهتم من هم في عمر ثماني سنوات بالمبادأة في مقابل الذنب (المرحلة الثالثة)، أما الأطفال الذين أعمارهم أحد عشر فافترض أنهم يهتمون اهتماماً كبيراً بالاجتهاد في مقابل النقص (المرحلة الربعة)، ولكي يتم التحقق من الافتراضين تم استخدام أداة العرض لبويد Boyd ونظام كودي يناسب الأطفال، واهتمت الأسئلة الرئيسة بالاتجاهات، والقدرات، والسلوكيات، والصراعات، والانتماءات التي تعد سمة في كل مرحلة، وتم تجميع القوائم بالنسبة إلى المراحل الخمس، وقد عكس هذا النظام الترتيبي الجوانب الإيجابية والسلبية لكل مرحلة، وهكذا يتم تجنب الوقوع في خطأ كونه مجرد "مقياس تحصيلي"، علاوة على احتفاظها بالطابع الدينامي للنظرية كما قدمها اريكسون. أما عن طريقة الاختبار فقد خصصت جلستان لكل طفل من المجموعة الأولى، وكانت الجلسة الأولى بمنزلة تسخين Warm- up أعطي الطفل خلالها الفرصة ليفحص غرفة الاختبار، وتضمنت جلسة الاختبار الفعلي للمجموعات الثلاث محادثة قصيرة، وأعطيت التعليمات التالية لكل الأفراد دون النظر للسن: "إنني شغوف بالقصص التي يرويها الأطفال، وسوف أعرض عليكم بعض الصور التي أحب أن تكوّنوا عنها قصة، أريد فقط أن تخبروني بما يحدث في الصورة، اتفقنا؟ "، وسجلت الجلسات. وأعطي كل فرد بطاقة أخرى، وهكذا حتى بلغ عدد البطاقات خمساً، وقد قدمت البطاقات بطريقة غير مرتبة ليقوم كل فرد بترتيبها. ووضح من خلال النتائج أن الافتراض الأول لاريك سون - نمو الأنا بزيادة العمر- قد لقي تأييداً، حيث وجد أن الأطفال في سن الثامنة قد بلغوا ذروة اهتمامهم في المرحلة الثالثة، كما كان متوقعاً، وأكثر من ذلك بينت المرحلة الرابعة اتجاهاً صلباً؛ إذ أظهر الأولاد الذين كانوا في عمر الحادية عشرة اهتماماً بموضوعات المرحلة الرابعة كما كان مفترضاً، ويتفق هذا مع

الافتراضات النظرية لاريكسون فيما يتعلق بمبدأ التطور الذي يؤكد أنه على الرغم من وجود فترات حرجة Critical يحل فيها الطفل أزمات معينة، لكنه من المتوقع وجود "بقايا" من المراحل السابقة. أما بالنسبة إلى الافتراض الثاني فقد كانت ٨٧ ٪ من الإجابات السلبية بالنسبة إلى المجموعات الثلاث تشتمل على موضوعات تتصل اتصالاً مباشراً بالأفراد من ناحية إحساسهم بالحكم الذاتي أو الشعور بالخزي والشك، وكانت عناصر الصراع والأزمة للأربع مراحل الأخرى غير ممثلة تماما. واتضح أن المواقف والاتجاهات النفسية تظهر في مراحل متتالية كما افترض اريكسون. أما الجوانب السلبية لمراحل تطور الأنا والتي تعرف بالأزمات فلم تجد التأكيد الكافي باستثناء الاستقلال الذاتي في مقابل أزمة الخزي والشك التي يعدّها الباحث الأزمة البؤرية للمراحل الخمس الأولى.

وفي دراسة لستارك وتراكسلر Stark & Traxler (1974) عن مرحلة هوية الأنا التي تبلورت في سياق نظرية اريكسون عن النمو النفسي الاجتماعي وكيف يتم نموها، تم قياس هوية الأنا وتشتت الأنا بمقياس ديجنان Dignan لهوية الأنا وبأداة بنيت على أساس نظرية اريكسون. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٣٤ طالباً من طلاب الجامعة تراوح أعمارهم بين١٧ و٢٠ سنة، و١٩٣ طالباً تراوح أعمارهم بين ٢١ و٢٤ سنة لم يتخرجوا بعد (في السنوات النهائية). وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد أيدت النتائج افتراض أن الطلاب الأصغر عمراً يمكن أن يكونوا أكثر تشتتاً في هوية الأنا بدرجة دالة عن زملائهم الأكبر عمراً الذين هم في السنوات النهائية. كما أن الإناث يكنّ أقل تشتتاً بدرجة دالة في كل مجموعة عمرية. وأن هوية الأنا تتبلور في المراهقة المتأخرة كما أوضحتها نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي وتسلسل الأنا.

وفي دراسة مونلي Munley (1975) حول اكتشاف العلاقة بين النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية اريكسون والسلوك الخلقي طبقاً لكولبرج وذلك بطريقة تجريبية كانت عينة الدراسة عبارة عن ١٢٣ ذكراً من الطلاب الذين تراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٥ سنة، وعينة ثانية مكونة من ٩٨ ذكراً من العاملين تراوح أعمارهم بين ٢٨ و٤٠ سنة؛ لكشف اتجاهات مراحل النمو المشتقة من حل أزمات المراحل ١- ٦ التي استنتجها اريكسون، باعتبارها متغيرات تؤثر في مشكلات السلوك الخلقي والنضج في الأحكام الخلقية. وقد صنف المفحوصون إلى مجموعات طبقاً لاختلاف السلوك الخلقي في ثلاثة مواقف سلوكية هي: الغش والأمانة، الصدق والكذب، احترام النظام والامتثال للمعايير، انتهاك القانون. كما قورنت درجات المفحوصين من المستويات المختلفة لمقياس تحديد القضايا (DIT) بالنسبة إلى الفروق بين اتجاهات حل

أزمات مراحل اريكسون، كما قيست باستبيان النمو النفسي الاجتماعي، ومقياس ديجنان لهوية الأنا. وقد أوضحت النتائج أن المفحوصين الذين كانوا يسلكون سلوكاً خلقياً أرقى كانوا في مستويات أخلاقية أكثر نضجاً، وكانوا أيضاً أكثر نجاحاً في الحل الإيجابي لأزمات مراحل النمو ١- ٦ التي استنتجتها اريكسون، وهي: الثقة، الاستقلال، المبادأة، الاجتهاد، الهوية، الألفة. وكانت العينة الثانية (الأكبر سناً) أكثر قدرة على حل أزمات النمو النفسي الاجتماعي من أفراد المجموعة الأولى، كما تخطى معظم أفرادها المستوى التقليدي من النمو الخلقي، وهذا يوضح أثر العمر في النمو بصفة عامة.

أما دراسة جوان دي. روجرز (1995)Rogers بعنوان "أزمة الألفة وأزمة العزلة وفق نظرية اريكسون" فقد هدفت إلى التحقق من نظرية اريكسون حول مرحلة الشباب، وهي أزمة الألفة في مقابل أزمة العزلة، ومسحت الدراسة ٧٤ طالباً من طلاب جامعة Fairfield، كما كشفت النتائج عن أن هناك علاقة إيجابية مهمة بين مراحل النمو نفس اجتماعي تؤدي إلى اكتساب الألفة بمرحلة الشباب.

وعلى المستوى المحلي تبيّن أن النمو النفس اجتماعي له علاقة بالتوافق والصحة النفسية، فقد وجد من دراسة عبير عسيري (١٤٢٣) أن للنمو النفس اجتماعي خلال المراحل الخمس الأولى أثره على كل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. وقد هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين تشكل هوية الأنا ممثلة في الدرجات الخام لرتب الهوية (تحقيق، تعليق، انغلاق، تشتت) في مجالات مختلفة (الأيديولوجية، الاجتماعية، الكلية)، والدرجات الخام لكل من مفهوم الذات والتوافق لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وقد تكونت العينة من ١٤٦ طالبة، وتم استخدام مقياس الهوية الموضوعي من إعداد الغامدي (١٤٢٨)،وذلك قبل نشرة، ومقياس مفهوم الذات من إعداد الصيرفي، وأيضاً مقياس التوافق من إعداد عطية محمود، وقد تبين من نتائج الدراسة ارتباط درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الكلية بطرائق مختلفة، في حين ارتبطت أبعاد التوافق إيجاباً، وبدلالة في بعدين، وقريباً من الدلالة في البعد الثالث بتحقيق رتب الهوية الكلية، في حين اتجهت علاقة التوافق إلى الإيجابية.

المبحث الثاني: علاقة النمو النفس اجتماعي بالتحصيل الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى العلاقة بين النمو النفس الاجتماعي ممثلاً في تشكل هوية الأنا، وبعض المتغيرات المدرسية، والأكاديمية. فعلى سبيل المثال، تبيّن من دراسة واترمان وواترمان Waterman and

Waterman أن للبيئة الجامعية أثرها في تشكل الهوية. كما تبيّن من دراسة ستريتماتر Streitmatter وجود علاقة بين تشكل الهوية والإنجاز الدراسي.

وفي دراسة أجراها كروس وألن (1970) Cross and Allen لبحث حالة هوية الأنا والتوافق والتحصيل الأكاديمي تمت مقابلة ٨١ طالباً لتحديد حالة الهوية لديهم، وطبق عليهم قائمة التوافق العاطفي والمزاجي لزكرمان Zuckerman، كما أخذت درجات القدرة الدراسية لكل طالب، وأوضح تحليل التباين عدم وجود فروق بين المجموعات المصنفة طبقاً للمقاييس الفرعية للهوية في التوافق العاطفي والمزاجي، وكانت العلاقة بين تحقق الهوية والإنجاز والأداء الأكاديمي عالية. كما استنتج أن حالة الهوية والأداء الجامعي لم تكن مساهمة في التوافق، وأن كان الطلاب الذين لديهم تحقق هوية كان أداؤهم الأكاديمي يتم بدرجة أفضل، وكانوا أكثر وضوحاً في اتجاهات المهام الأكاديمية، وكان عملهم أكثر معنى بالنسبة إليهم.

وعلى المستوى العربي تناولت دراسة عبدالمعطي (١٩٩٣) العلاقة بين تشكل الهوية وبعض المتغيرات الأكاديمية، وهي: الفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي، ونظام الدراسة (مختلطة، غير مختلطة)، والتحصيل الأكاديمي، والتوافق الدراسي لدى الشباب الجامعي. وقد استخدم الباحث المقياس الموضوعي لرتب الهوية الذي أعده آدمز (١٩٧٩) على عينة مكونة من ٤٩٨ طالباً وطالبة تم تصنيفهم وفقاً لمتغيرات الدراسة. وقد أوضحت النتائج صدق تصنيف مارشا، حيث يسير نمط تتابع رتب الهوية لدى الشباب الجامعي السوداني من تشتت الهوية، ثم تحقق الهوية في المرتبة العليا، ولا توجد فروق بين الجنسين في ذلك. وأن رتب الهوية تنمو خلال سنوات الدراسة، حيث كان طلاب السنوات النهائية أعلى في مستويات الهوية من طلاب السنة الأولى، ولم يوجد تأثير للتخصص الدراسي على رتب الهوية، ووجد تأثير لنظام الدراسة عليها، حيث كان طلاب الكليات المختلطة أعلى في مستويات الهوية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين تحقق مستوى التحصيل الأكاديمي والتوافق الدراسي ورتب الهوية.

وعلى مستوى المجتمع المحلي قام العمير (١٩٢٨) بدراسة تشكل الهوية أحد أبعاد النمو النفس اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية على عينة من طلاب وطالبات كليات المعلمين والمعلمات بمدينة جازان. حيث تبيّن من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تشكُّل هوية الأنا بين طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في منطقة جازان، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في تشكُّل هوية الأنا لدى عينة الدراسة، باختلاف تخصصاتهم الدراسية، ومعدلات تحصيلهم الدراسية، ومستوياتهم الدراسية.

كما قامت نجمة الزهراني (١٤٢٦) بدراسة بعنوان "النمو النفس اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقة بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف"، وقد هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين حل أزمات النمو النفس اجتماعي الخمس الأولى من جانب، والتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي من جانب آخر، وذلك في ظل بعض المتغيرات الديموجرافية والأكاديمية التي شملت (الجنس، والصف، والتخصص الدراسي،بالإضافة إلى درجات التحصيل الدراسي على عينة عشوائية من ١٥٠طالباً، و١٥٠طالبة في المرحلة الثانوية من مدارس الطائف، وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد وجود علاقة دالة إحصائية بين مراحل النمو كما افترضها اريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي. في حين لم يتبيّن وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي. وتعدّ الدراسة على علاقة وطيدة بالدراسة الحالية، وذلك على الرغم من تركيزها على حل الأزمات في النمو النفس اجتماعي.

المبحث الثالث: علاقة فاعليات الأنا ببعض المتغيرات الشخصية:

بالاعتماد على المقياس الوحيد المتاح المعد من قبل ماركستروم Markstrom et al. (1997; 2007)، ومن خلال مراجعة ما أتيح للباحثة تبيّن من دراسة ماركستروم ومعاونيها Markstrom et al. (1997) على عينة من طلاب الجامعة أن لفاعليات الأنا علاقتها الإيجابية بكل من تحقيق الهوية ومفهوم الذات واتجاه الضبط والهدف من الحياة. وهذا ما أكدته دراستها ومعاونيها الحديثة Markstrom et al. (2007) على عينة أكبر من المراهقين والشباب.

وفي دراسة آدمز Adams (2000) حول أثر البيئات الجامعية والعائلية في فاعلية الأنا (التفاني) وتشكل الهوية، تكونت العينة من ٢٩٤ طالباً من الجامعة، والذين دخلوا المدرسة عام ١٩٩٤و١٩٩٥ قيموا في السنوات الأولى والثانية، واتضح من خلال نتائج التقييم أن هناك بضعة تغييرات تطويرية في فاعلية الأنا (التفاني) وإنجاز الهوية وانتشارها. كما وجد أن للأقسام الأكاديمية الثقافية أثر في النمو النفس اجتماعي وفاعليات الأنا، ويتضمن ذلك التأثيرات المباشرة خلال البيئات المحسوسة، والتأثيرات غير المباشرة من البيئة خلال توسط الإدراك الاجتماعي.

وفي دراسة ماركستروم (2001) Markstrom للعلاقة بين أزمات النمو النفس اجتماعي (الهوية والألفة)، وفاعليات الأنا (الحب والتفاني)، أجريت الدراسة على ١٥٣ طالباً وطالبة من جامعة غرب فرجينيا، تراوح أعمارهم بين ١٨سنة و٢٢سنة من ذوي الطبقة المتوسطة والبيض فقط. كما أن فاعليات الأنا (الحب والتفاني) عملا كمتغير تابع في تحليلات الانحدار، أما أزمة الهوية وأزمة الألفة والأنوثة والذكورة فقد عملتا كمتغير مستقل باتساق مع نظرية اريكسون. وتبيّن من النتائج أن من حقق الهوية فقد اكتسب فاعلية الأنا وهي التفاني، سواء من الذكور أو الإناث، أما فاعلية الحب فكان الأكثر اكتساباً لها هم الذكور، كما اكتسبت الإناث الألفة والهوية، واشتركا في التنبؤ بفاعليتي الأنا التفاني والحب.

ويشير الغامدي (تحت الطبع أ) في دراسته التقنينية للمقياس إلى نتائج بعض الدراسات التي تؤكد ارتباط فاعلية الأنا بكثير من المتغيرات المؤثرة بفاعلية الأنا والمتأثرة بها، حيث أظهرت نتائج دراسة آدمز وآخرين المنشورة عام ١٩٩٤ م أن فاعلية التفاني وفاعلية الحب يشتركان في سمة واحدة هي الالتزام، وأن تحقيق الهوية يرتبط إيجابياً بفاعلية الحب، في حين يرتبط تعليق الهوية سلباً بفاعلية الحب بين طلاب المرحلة الثانوية. وقد تبيّن من عينة مستقلة أنه يمكن التنبؤ بالحب من خلال تحقيق الهوية للذكور ومن تحقيق الهوية للإناث.

وفي دراسة ماركستروم وآخرين (١٩٩٧) .Markstrom et al للعلاقة بين التفاني والهوية على عينة من طالبات الجامعات الكنديات، تبيّن وجود ارتباط سلبي دال بين فاعلية التفاني وكل من تشتت الهوية الأيديولوجية وتعليق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية، في حين تبيّن وجود علاقة إيجابية دالة بين التفاني وتحقيق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية. كما تبيّن من دراسة ماركستروم وكالمنير (2001) Markstrom and Kalmanir للعلاقة بين فاعلية الأنا وتشكل الهوية، أن تحقيق الهوية عامل تنبؤ قوي بتحقيق فاعلية التفاني(الغامدي، تحت الطبع أ).

وفي المجتمع العربي والمحلي، قام الغامدي (تحت الطبع أ) بدراسة تقنينية لقياس فاعليات الأنا الناتجة من حل أزمات النمو نفس اجتماعي تبعاً لنظرية اريكسون، قد تكونت العينة من (٣٨٦) فرداً من الذكور والإناث، تراوح أعمارهم بين ١٥سنة و٥٤ سنة، ومن مستويات تعليمية مختلفة من المنطقة الغربية، وقد تم تطبيق مقياس النمو النفس اجتماعي من إعداد هاولي (١٩٨٨) Hawely لقياس طبيعة حل أزمات الأنا وفق نظرية اريكسون، كما تم استخدام مقياس روتر لاتجاه الضبط (١٩٦٦) Rotter وتبيّن من نتائجه

وجود علاقة إيجابية بين حل أزمات النمو النفس اجتماعي وكسب فاعليات الأنا، وأيضاً بين فاعليات الأنا واتجاه الضبط. كما قام العمري (١٤٢٩) بدراسة نمائية للعلاقة بين تشكل فاعليات الأنا كما افترضها اريكسون ووفقا لمقياس ماركستروم لفاعليات الأنا المقنن من قبل الغامدي (تحت الطبع أ) والمستخدم في الدراسة الحالية، وذلك على عينات من أعمار مختلفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تلازم الفاعليات حيث تبين وجود علاقات دالة بينها، كما تبين وجود علاقة بين تشكل الأنا وكسب فاعلياته من جهة ومراحل النمو الأخلاقي.

إضافة إلى ما سبق فقد قامت بعض الدراسات بدراسة قوة الأنا بصفة عامة ودون ربطه بنموذج اريكسون، ومن ذلك دراسة هدى الشميمري (١٤١٦) لقوة الأنا لدى الفتيات الجانحات، ومعرفة الفروق في قوة الأنا تبعاً لبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية، باستخدام مقياس بارون لقوة الأنا، واختبار رافن للذكاء، ومقياس الاتجاهات الوالدية من إعداد صبحي. وقد تكونت العينة من ٦٠ فتاة من نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات، و٦٠ من الفتيات العاديات من مدارس مكة المكرمة. وقد أظهرت الدراسة النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة الأنا بين النزيلات والعاديات لمصلحة العاديات. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نزيلات مؤسسة رعاية الفتيات في قوة الأنا لصالح ذوات التعليم الأعلى، وأيضا لصالح ذوات الاتجاهات الوالدية المنخفضة. وعلى العكس مما سبق لم يتبين وجود فروق في قوة الأنا بين النزيلات تبعا للسن ومستوى الذكاء والترتيب الميلادي وحجم الأسرة والمستوى الاقتصادي والبيئة السكنية التي كانت تعيش فيها النزيلة.

وفي دراسة تركي عام ٢٠٠٠ م بعنوان "قوة الأنا وعلاقتها بسمات الشخصية"، وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين قوة الأنا وكل من تقدير الذات، والجمود، والانبساطية، والعصابية. كما أن عينة الدراسة تتكون من ٥٠٣ من طلاب جامعة الكويت. بمتوسط عمري (٢١- ٢٣)، والعينة من بين طلاب السنوات والتخصصات المختلفة بالجامعة. وتضمنت أدوات الدراسة اختبار قوة الأنا لبارون (كفافي ١٩٨٢)، واختبار تقدير الذات (الدريني وسلامة، ١٩٨٣)، واختبار العصابية والانبساطية لأيزنك (فرغلي)، واختبار الجمود لنجوتسكيNignlwltsku، وتبيّن من نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين قوة الأنا وكل من تقدير الذات والانبساط، كما تبيّن وجود ارتباط سالب دال بين قوة الأنا وكل من الجمود والعصابية (الجوهرة شيبي، ١٤٢٦: ٧٠).

المبحث الرابع: علاقة فاعليات الأنا بالتحصيل الدراسي:

نتيجة لحداثة المقياس فقد كانت الدراسات المتناولة للعلاقة بين فاعلية الأنا والتحصيل الدراسي محدودة، ولم يتح للباحثة سوى دراسة فريمان Freeman المنشورة عام ٢٠٠٢م (مذكورة في الغامدي، تحت الطبع أ) للعلاقة بين فاعلية الأنا باستخدام خمسة أبعاد من المقياس والتحصيل الدراسي ممثلاً في المعدل التراكمي لعينة من ١٢١ طالب من السود و١٣١ من الطلاب البيض من طلاب المرحلة الثانوية من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر، داعمة لعلاقة فاعليات الأنا بالإنجاز الدراسي، حيث تبيّن وجود علاقات إيجابية دالة بين الفاعليات الخمس المختارة من مقياس ماركستروم، كما تبيّن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدرجة الكلية لفاعلية الأنا والإنجاز الدراسي الكلي (GPA)، وأن الدرجة الكلية لفاعلية الأنا متغير تنبؤي بالإنجاز الدراسي، حيث تفسر ١٠ ٪ من التباين في التحصيل فوق تلك التي تحدث كنتيجة للمتغيرات الديموجرافية والدينية الأخرى.

المبحث الخامس: علاقة بين التحصيل الدراسي ببعض المتغيرات الشخصية:

نال موضوع التحصيل الدراسي والعوامل ذات العلاقة به اهتمام الباحثين في مجال التربية بصفة عامة، وعلم النفس بصفة خاصة، وحيث إن موضوع الدراسة الحالية يركز على نمو الأنا، وهو أحد الموضوعات ذات العلاقة بالصحة والتوافق، فإن الباحثة ستعرض نماذج من هذه الدراسات. ففي هذا السياق يظهر من نتائج دراسة جيجليوتي Gigliotti المنشورة عام ١٩٩٥ التي بحث فيها العلاقة بين مفهوم الذات للمقدرة الأكاديمية وبين التحصيل الدراسي الأكاديمي للطلبة البالغين (٢٨ فما فوق)، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الطلبة والبالغين للمقدرة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي. تكونت العينة من (٣٥١) طالب اختيروا بطريقة عشوائية من جامعة (آكرون Akron، في أهايو)، وكانت أعمارهم فوق (٢٨). وهذه الدراسة أجريت خلال الفصل الدراسي الثاني الربيعي لعام ١٩٩١، وكان هدفها ترتيب أمور الطلبة فوق (٢٨ عاماً) وطريقة استيعابهم المناسب في تجربة جامعة (آكرون، أوهايو)؛ ولذلك يجب أن يجيب الطلبة إجابة كاملة عن (٣١) صفحة تساؤلات. وقد كشفت النتائج أن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية على علاقة بالتحصيل الأكاديمي، وأن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية للبالغين فوق سن (٢٨) معقد أكثر منه لدى الطلبة المراهقين (نوفل، ١٩٩٨: ٣٤).

وهدفت دراسة بيل Bell المنشورة عام ١٩٩٥ إلى بحث العلاقة بين مستويات الضغط والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها (١٨٠) طالباً، طبق عليهم مقياس وحدات تغير الحياة من

إعداد هولمز وراي، وتم تجميع بيانات عن: الجنس، والعمر، ومحل الإقامة، وحجم الأسرة، والمعدل التراكمي. وتوصلت الدراسة إلى أن الضغط النفسي الذي يعانيه الطالب له تأثير دال على مستوى تحصيله الدراسي كما يقدر بالمعدل التراكمي، وأن ٥٦ ٪ من الطلاب يعانون مستويات مرتفعة من الضغط (أمون العتيبي، ١٤٢٢: ٥١).

أما دراسة فالتز "نحو فهم أفضل للاتجاهات التحصيلية للطلبة الإفريقيين الأمريكيين" فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وتقويم الذات (الذي يتضمن توقعات مفهوم الذات وتقديراتها وتقدير الذات)، وتأثير بعض المتغيرات عليها مثل: الجنس، والعمر، ومستوى التحصيل السابق، والمهنة الأصلية. وقد تكونت العينة من طلبة إفريقيين وأمريكيين من ثماني مدارس، منها أربع متوسطة، وأربع عليا. وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي وتقويم الذات مع تضمين التوقعات والتقديرات لمفهوم الذات (مقابلة، ١٩٩٨: ٢٤).

وعلى المستوى العربي فهناك دراسة الزيادي (١٩٦٤) بعنوان: "العلاقة بين التوافق والتحصيل الدراسي"، وطبقت الدراسة على عينة من كلية الآداب جامعة عين شمس، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد صمم الباحث استبياناً يضم مجموعة من الأسئلة المغلقة يجاب عنها بنعم أو لا، وتدور هذه الأسئلة حول حياة الطالب الجامعية، وتشمل ستة مجالات هي: علاقة الطالب بزملائه، وعلاقة الطالب بأساتذته، وأوجه النشاط الاجتماعي، والاتجاه نحو مواد الدراسة، وتنظيم الطالب لوقته، وطريقة الاستذكار. وقد أظهرت نتائج البحث ارتباط التوافق الدراسي بمستوى الطموح ومقياس ك (ضبط النفس) إيجابياً، كما ارتبط التوافق الدراسي ارتباطاً سالباً ذا دلالة إحصائية بالسمات الباثولوجية كالاضطرابات السيكوماتية، ولم يرتبط التوافق الدراسي بالذكاء.

وفي دراسة نوال حمزة المنشورة عام ١٩٧٧م لمعرفة اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي وتفرعهم في الأقسام العلمية والأدبية، لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالأردن، وضمت عينة الدراسة (٦٠٢) طالب وطالبة (٢٩٥ إناث، ٢٠٧ ذكور) من طلبة الصف الأول الثانوي. وقد استخدمت الباحثة في دراستها معدل العلامات السنوية للطالب في المواد الدراسية التالية: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، والدين، والرياضيات، والأحياء، والتاريخ، والجغرافيا، وذلك كمقياس للتحصيل، ومصفوفة دكوورث وإنتويسل Duckworth and Entwistel لقياس اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد

الدراسية ومعدل العلامات السنوية لهم، وذلك في مواد: اللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، وبمعدل أقل لكل من التاريخ والجغرافيا، ولم تكن ذات دلالة في بقية المواد. أما فيما يتعلق بالفروق في اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية فقد بينت النتائج أن تقبل الطلبة كان أعلى ما يمكن للدين واللغة العربية، وأقل ما يمكن للرياضيات والجغرافيا والعلوم (المهيزع، ١٩٩٤: ٦٩).

وفي دراسة رشدي عبده حنين عام ١٩٧٩م بعنوان "علاقة مستوى التحصيل الدراسي للمراهق بسمات الشخصية في المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتباينة"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي للمراهق، كما هدفت إلى التعرف على أثر سمات الشخصية في مستوى التحصيل. وتكونت عينة الدراسة من طالبات وطلاب المرحلة الثانوية المقيدين في الصف الثاني الثانوي في مدينتي الإسكندرية وسوهاج، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٤٠) طالباً وطالبة، بواقع (١٢٠) طالباً و (١٢٠) طالبة، وقد راوحت أعمار العينة بين ١٥- ١٧ سنة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وباستخدام اختبار الشخصية للطلبة تأليف برنرويتر ترجمة محمد عثمان نجاتي، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي من إعداد محمد جميل يوسف، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي وسمة الاتزان الانفعالي، والاكتفاء الذاتي، والانبساط، والسيطرة، والثقة بالنفس، والمشاركة الاجتماعية، لدى طالبات الصف الثاني ثانوي، بينما أظهرت النتائج أنه لا يوجد ارتباط بين التحصيل الدراسي وبقية المتغيرات (بن لادن، ١٤١٠: ٤٣).

كما قام الخضري و نادية عبدالسلام سليمان بدراسة عام ١٩٧٩م هدفت إلى كشف العلاقات بين التحصيل المدرسي متمثلاً في مواد: الرياضيات، والطبيعة، والكيمياء، وبين بعض السمات الانفعالية في الشخصية. وتكونت عينة البحث من (١١٢) طالباً من الصف الثاني الثانوي العلمي تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومتوسط أعمارهم (٥- ١٦) عاماً. واستخدم مقياس الإرشاد النفسي وقائمة الشخصية لجوردون، ودرجات الامتحانات نهاية العام، وتوصل البحث إلى وجود علاقات بين بعض السمات الانفعالية والتحصيل في المواد التي تناولها البحث، كوجود علاقة عكسية في اتجاهها بين الثبات الانفعالي والتحصيل في مادة الرياضيات، وكذلك في مادة الطبيعة، ووجود علاقة عكسية بين الواقعية والتحصيل في الرياضيات (الشرقاوي، ٢٠٠١: ١٦١).

كما قام خير الله (١٩٩٠) بدرسة بعنوان: "التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة" هدفت إلى الكشف عن علاقة الجوانب النفسية

من الشخصية بنواحي التحصيل لدى تلميذات المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة، وذالك عن طريق دراسة التوافق النفسي (الشخصي والاجتماعي) كعامل مستقل مع التحصيل الدراسي كعامل تابع، والظروف الاجتماعية في القرية والمدينة كعامل مستقل مع التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي كعامل تابع. وقد تكونت عينة الدراسية من (١٠٩٤) تلميذاً من البنين في الصف السادس الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين: هما مجموعة القرية وعددها (٥٨٩) تلميذاً، و مجموعة المدينة وعددها (٥٠٥) تلاميذ. أما عن أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث اختبار الذكاء واستمارة بيانات أسرية عامة لجميع الآباء (ريف – وحضر)، على أساس عزل التلاميذ أصحاب الظروف الاجتماعية الخاصة، واختبار الشخصية للأطفال ويتكون من قسمين: الأول: التوافق الشخصي، والثاني: يتناول التوافق الاجتماعي، ومجموعهما يكون التوافق العام. وقد توصلت الدراسة إلى تأكيد العلاقة الدالة بين التوافق والتحصيل الدراسي، سواء في القرية أو في المدينة.، حيث تبين أن الزيادة في درجات التوافق تتبعها زيادة في درجات التحصيل الدراسي في القرية والمدينة. ومع ذلك فقد تبين وجود فروق بين المجموعتين وذلك لصالح طلاب القرية في التوافق الدراسي، ولصالح طلاب المدينة في التحصيل الدارسي.

وفي دراسة دسوقي (١٩٨٤) بعنوان: "العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحاجات النفسية لطلاب الجامعة وتحصيلهم الدراسي، وهل تتغير هذه العلاقة بتغير الجنس، وهل للذكاء تأثير في العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة البحث من ٣٥٠ طالباً وطالبة (٢٠٠طالب- ١٥٠طالبة) من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، طلاب السنة الثالثة التخصص العلمي. واستخدم الباحث مقياس التفضيل الشخصي من وضع إدواردز ونقله إلى العربية جابر عبدالحميد جابر، ويشمل المقياس خمسة عشر متغيراً تقوم على قائمة الحاجات الأساسية التي اقترحها هنري موارى وهي: "الحاجة إلى التحصيل، والخضوع، والنظام، والاستعراض، والاستقلال، والتواد، والتأمل الذاتي، والمعاضدة، والسيطرة، ولوم الذات، والعطف، والتغيير، والتحمل، والجنسية الغيرية، والعدوان". واستخدم الباحث أيضاً اختبار القدرات العقلية الأولية من إعداد أحمد زكي صالح، ويشتمل على أربعة اختبارات فرعية هي: "اختبار معاني الكلمات، واختبار الإدراك المكاني، واختبار التفكير، واختبار العدد".

أما ما يخص التحصيل الدراسي فقد استخدم الباحث الدرجة الكلية التي حصل عليها الطلاب آخر العام الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى تأكيد العلاقة الايجابية الدالة بين كل من "الحاجة إلى

التحصيل، والنظام، والتحمل" والتحصيل الدراسي. وأيضا بين بعض العوامل الشخصية الايجابية والتحصيل الدراسي. كما تبين على عكس ذلك وجود علاقة سالبة دالة بين لوم الذات والتحصيل الدراسي عند الطالبات الأقل تحصيلاً، على حين أنه يرتبط ارتباطاً موجباً مع التحصيل الدراسي عند الطالبات المرتفعات التحصيل والمتوسطات التحصيل الدراسي.

وفي دراسة الطحان (١٩٩٠) بعنوان: "العلاقة بين مفهوم الذات وكل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي"، هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات وكل من التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة، وكذلك معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين مفهوم الذات عند كل من ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض، كما هدف البحث إلى معرفة مدى دلالة الفروق في مستوى التوافق بين ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٩) طالبات من طالبات كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، تم اختيارهن من بين طالبات الفرق الثانية والثالثة والرابعة، في ضوء مستوى التحصيل الدراسي. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة ذوات التحصيل المرتفع وتتكون من (٥٠) طالبة، ومجموعة ذوات التحصيل المنخفض وتتكون من (٥٠) طالبة. وقد استعان الباحث بمقياس مفهوم الذات من تصميم موسى جبريل، ويتكون من ستة مقاييس فرعية تقيس الجوانب التالية من مفهوم الذات: "الجانب العقلي، والجانب الاجتماعي، والجانب الانفعالي، والجانب الأخلاقي، والجانب الجسمي، والثقة بالنفس - المعدل التراكمي" كمحك لاختيار الطالبات وفق مستوى التحصيل الدراسي. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين مفهوم الذات الكلي والتحصيل الدراسي، وكذلك بين كل من الجانب العقلي والانفعالي من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي. كما أظهرت أن هناك علاقة دالة بين مفهوم الذات وأنواع التوافق النفسي والتوافق العام. كما أظهرت وجود فروق نوعية في مستوى مفهوم الذات العام وأبعاده المختلفة وبين كل من ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بأبعاده المختلفة وبين ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض.

وفي دراسة أغا عام ١٩٩٠م بعنوان: "التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين"، دراسة تجريبية مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهدفت الدراسة إلى توضيح علاقة التوافق بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة، وكذلك معرفة الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين الذكور

والإناث المتفوقين في دراستهم، وغير المتفوقين، كما هدفت الدراسة إلى تبيان السبل التي تؤدي إلى التوافق، والتخفيف من الإحباطات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية ممن حصلوا على ٨٠ ٪ فما فوق، و٦٠ ٪ فما دون من مجموع الدرجات في المواد الدراسية، وقد راوحت أعمارهم بين ١٦- ٢٢ سنة. أما أداة الدراسة فكانت اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية (كاليفورنيا للشخصية)، وهو من إعداد: كلارك وتيجر وثورب Klark & Tiegers & Thorpe ، وقد نقله إلى العربية عطية محمود بعد إجراء بعض التعديلات عليه ليناسب البيئة العربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين وغير المتفوقين من الجنسين في التوافق، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق لمصلحة الإناث، حيث كن أكثر توافقا، وأيضاً وجود ارتباط موجب ذي دلالة بين التوافق، والتحصيل الدراسي (أمل العنزي، ١٤٢٦: ٧٩).

وفي دراسة أنور رياض وسبيكة الخليفي عام ١٩٩٢ م بعنوان: "أثر بعض المتغيرات المدرسية والأسرية والنفسية على التحصيل المدرسي لدى عينة من طالبات الثانوي بدولة قطر"، وكان الهدف من الدراسة معرفة الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تدخل الوالدين والواجبات المدرسية وعدد ساعات مشاهدة برامج التلفزيون، ومتغيرات البيئة الأسرية، وسمات الشخصية في التحصيل. وقد استخدمت في الدراسة استمارة بيانات عن تدخل الوالدين، والواجبات المدرسية المنزلية، ومشاهدة برامج التليفزيون، بالإضافة إلى مقياس البيئة الاجتماعية للأسرة "إعداد موس وموس، ١٩٨٤"، ومقياس كومري للشخصية، كما تم الحصول على درجات تحصيل العينة في أحد الامتحانات النهائية متمثلة في المجموع الكلي للدرجات. وقد تكونت العينة من (٨٥) طالبة بالصف الثاني الثانوي متوسط العمر الزمني لها (١٧٫٦٨) عاماً، وراوحت الأعمار بين ١٦- ٢٢ عاماً، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام تحليل الانحدار المتعدد على اعتبار أن التحصيل هو المتغير التابع وباقي المتغيرات مستقلة، وأوضحت النتائج وجود آثار مباشرة على التحصيل من خمسة متغيرات أسرية هي: الاهتمام بالأنشطة الدينية والأخلاقية، والتعبيرية$. وأربع سمات شخصية هي: الثبات الانفعالي، والعصبية، والدافعية، ونقص الالتزام، والنشاط، بالإضافة إلى الآثار غير المباشرة لبعض تلك المتغيرات (اللحيان، ١٤١٨: ٦٠).

كما قام العنزي وآخرون (١٩٩٧) بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب نظامين تعليميين (في المقررات والفصلين الدراسيين)، فضلاً عن فحص الفروق بين طلاب النظامين في كل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي، والكشف عن الفروق بين الطلبة والطالبات في التحصيل

والتوافق، وقد أجريت الدراسة على ١٦٩٠ طالباً وطالبة، وطبق جميع طلاب العينة استمارة بيانات أساسية، واختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة ليقيس التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، وقد تم قياس التحصيل الدراسي باثني عشر متغيراً، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي. بمعنى أنه كلما زاد التوافق النفسي ارتفع التحصيل الدراسي (العنزي وآخرون، ١: ١٩٩٧).

وعلى المستوى المحلي هناك دراسة بن لادن (١٩٨٩) بعنوان: "العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدينة الرياض"، وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التحصيل وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة الرياض، كما هدفت إلى كشف الفروق المحتملة في بعض سمات الشخصية بين الطالبات المتفوقات دراسياَ والمتأخرات دراسياً في كل من التخصصين العلمي والأدبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٦) طالبة، بواقع (٢٤٨) طالبة من التخصص العلمي، و (٢٤٨) طالبة من التخصص الأدبي. وقد استخدمت الباحثة لقياس سمات الشخصية الأدوات التالية: استفتاء الشخصية للمرحلتين الإعدادية والثانوية لكاتل، وترجمه وقننه على البيئة العربية سيد غنيم، وعبدالسلام عبدالغفار. كما استخدمت استبيان مستوى الطموح، إعداد كاميليا عبدالفتاح. أما درجات التحصيل الدراسي فتم الحصول عليها من مجموع درجات كل طالبة من أفراد العينة في جميع المواد الدراسية، ثم حساب متوسط درجات كل طالبة، بحيث يعدّ هذا المتوسط مقياساً لتحصيل درجة الطالبة في جميع المواد الدراسية. وأسفرت نتائج البحث عن وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي وكل من: قوة الأنا، والثقة بالنفس، والاتزان الانفعالي، والاكتفاء الذاتي، والذكاء، كما وجد ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح.

وفي دراسة بلابل (١٤٠٦) بعنوان: "التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة"، ومن أهداف هذه الدراسة التعرف على نمط العلاقة بين التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبار المستخدم في البحث، وكذلك التعرف على إذا ما كانت هناك فروق دالة في التوافق الدراسي بين المتفوقين تحصيلياً والمنخفضين تحصيلياً. وضمت عينة الدراسة الأساسية (٢٠٦) طلاب من طلاب جامعة أم القرى أعمارهم بين (١٧و٣٨ سنة). وقد استخدم الباحث في تحليل نتائج الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: معامل ألفا لتحديد ثبات الاختبار، واختبار (ت) لدلالة فروق المتوسطات، ومعامل الارتباط والانحدار المتعدد. وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود علاقة موجبة

بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي قيمتها (١٩٣ر.)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ر٠). كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المتوافقين دراسياً وبين الطلاب الأقل توافقاً في تحصيلهم الدراسي، حيث كانت قيمة (ث) تساوي (٣ر٠٧)، ودالة عند مستوى (٠١ر٠).

وفي دراسة الحامد (١٩٩٦م) بعنوان: "التحصيل الدراسي: دراساته ونظرياته وواقعه والعوامل المؤثرة فيه)، والتي هدفت إلى التعرف أثر المتغيرات الديمجرافية والاجتماعية والأكاديمي على التحصيل الدراسي. وقد اجريت الدراسة على طلاب المستوى الرابع بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي (١٤١٠) المنتظمين في كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض، وهي: (الشريعة، واللغة العربية، والعلوم الاجتماعية، وأصول الدين، والدعوة والإعلام)، حيث اختار الباحث عينة للبحث بلغت (٢٣٣) طالباً تم اختيارهم من الكليات الخمس السابقة الذكر بطريقة عشوائية طبقية، واستخدم المنهج الوصفي بشقيه: المسحي والارتباط؛ لغرض وصف واقع كثير من المتغيرات الاجتماعية والتعليمية المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب، وكان من أبرز نتائجها عدم وجود علاقة بين بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية ومنها: (مستوى تعليم الأب، ونوع السكن) والتحصيل الدراسي للطلاب.

وفي دراسة الزهراني (١٤١٨) للتعرف على علاقة مفهوم الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي لطلاب الثانويات المطورة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، بلغت عينة الدراسة ٥٦٥ طالباً سعودياً، وتراوحت أعمارهم بين ١٥و٢٤ سنة. وكان من أهداف البحث التعرف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارجي. وكانت النتيجة أن العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل موجبة، وأن قيمة هذه العلاقة =١١ر٠، وهي دالة عند مستوى ٠١ر٠؛ مما يشير إلى أن التوجه الداخلي للضبط يرتبط بارتفاع مستوى التحصيل، والتوجه الخارجي يرتبط بالانخفاض فيه، وهذا يتفق مع أكثر الدراسات التي بحثت العلاقة بين المتغيرين. كما أنها تتفق مع توجيهات نظريات التعلم التي أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومتغيرات الشخصية، والتي تعدّ وجهة الضبط إحداها (أمون العتيبي، ١٤٢٢: ٨٩).

ودراسة أبو طالب (١٤٠٩) بعنوان: "دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي، بالمرحلة الثانوية العامة بمنطقة صبيا التعليمية". وهدفت الدراسة إلى التعرف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات ومستوى الطموح بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي بالصف الثالث الثانوي، وكذلك التعرف

على إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلاب المرتفعين والطلاب المنخفضين بالنسبة إلى كل من مفهوم الذات ومستوى الطموح بالقسمين (العلمي، والأدبي) بالصف الثالث الثانوي، ولمصلحة من تكون هذه الفروق إن وجدت. وقد طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٢١١) من طلاب الصف الثالث الثانوي بقسميه: العلمي (١٤٠) طالباً متوسط أعمارهم ١ر١٩ سنة، والأدبي (١٧) طالباً متوسط أعمارهم ٣ر١٩ سنة. قد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى تأكيد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسمين "الأدبي والعلمي" في مفهوم الذات، وإن كانت هناك فروق في المتوسطات بين المجموعتين في مفهوم الذات، لكنها لا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة. وعلى الرغم من التماثل في الخلفيات الأسرية فإن نتائج الدراسة تشير إلى انخفاض ملموس في مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في المرحلة الثانوية مقارنة بمستوى تحصيلهم في المرحلة المتوسطة. كما أظهرت النتائج أن متغيري مفهوم الذات عن القدرات الأكاديمية والشعور باليأس والدونية أقوى المتغيرات تأثيراً في مستوى أداء الطلاب التحصيلي.

وفي دراسة الزهراني (١٤١٨) بعنوان: "المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة"، والتي هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين درجات الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية والتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة، وتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائياً في المسؤولية الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي والطلاب منخفضي التحصيل الأكاديمي، وكذلك بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٩٧) من طلاب المستويات: الأول، والثاني، والثالث، والرابع، من الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في جامعة الملك عبدالعزيز، واستخدم الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية لزايد الحارثي. وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين درجة الإحساس بالمسؤولية والتوافق الدراسي؛ وأيضا وجود ارتباط دال موجب بين المسؤولية الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل في المسؤولية الاجتماعية لمصلحة الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي. وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام الأدبية وطلاب الأقسام العلمية لمصلحة طلاب الأقسام الأدبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض هذه الدراسات، يتبيّن للباحثة أن بعضها ركز على دراسة النمو نفس اجتماعي كدراسة شياكشيو Ciaccio (١٩٧١)، أو بعض مراحله ومنها الهوية، كما ركزت دراسة راسموسن Rasmusen على المراحل الخمس الأولى من نظرية اريكسون. أما دراسة روجرز Rogers (1995) فقد تمحورت حول مرحلة الشباب من النمو النفس اجتماعي، وهي أزمة الألفة في مقابل أزمة العزلة، وقد هدفت دراسة عبير عسيري (١٤٢٣) إلى بحث أثر طبيعة النمو النفس اجتماعي خلال المراحل الخمس الأولى في كل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام، كما تشير بعض الدراسات إلى العلاقة بين النمو النفس الاجتماعي ممثلاً في تشكل هوية الأنا، وبعض المتغيرات الأكاديمية، ومن ذلك دراسة كروس وألن Cross and Allen (1970) وعبدالمعطي (١٩٩٣). أما دراسة نجمة الزهراني (١٤٢٦) فقد تناولت أزمات النمو النفس اجتماعي وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي.

كما أوضحت دراسة ماركستروم Markstrom (2001) العلاقة بين أزمات النمو نفس اجتماعي (الهوية والألفة) وفاعليات الأنا (الحب والتفاني)، وقد هدفت بعض الدراسات إلى بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية كدراسة (رشدي حنين، ١٩٧٩).

وهناك بعض الدراسات التي أجريت على عينة من الذكور الطلاب الذين تراوحت أعمارهم بين ١٧- ٢٠ سنة كدراسة لستارك وتراكسلر Stark & Traxler(1974) ودراسة ماركستروم (2001) Markstrom. أما البعض الآخر من الدراسات فقد أجريت على فئات عمرية مختلفة.

وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة نجد أنها اشتركت في عدد من النتائج التي كانت محل اتفاق غالبية الباحثين والدارسين، وهي كالأتي: أوضحت نتائج دراسة شياكشيو Ciaccio (١٩٧١) أن الأنا تتطور بطريقة منظمة مع كل مرحلة من المراحل الثماني بزيادة العمر، وتبيّن أن المواقف والاتجاهات النفسية تظهر في مراحل متتالية كما افترض اريكسون، وأن هناك علاقة إيجابية مهمة بين مراحل النمو نفس اجتماعي التي تؤدي إلى اكتساب الألفة بمرحلة الشباب، كما في دراسة روجرز Rogers (1995) كما تبيّن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مراحل النمو كما افترضها اريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي. في حين لم يتبيّن وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين من تخصصات ومستويات

دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي كما في دراسة (نجمه الزهراني، ١٤٢٦). وعلى الرغم من عدم حصول الباحثة على دراسات تغطي متغير فاعليات الأنا إلا أن ما توافر يظهر أن من حقق الهوية فقد اكتسب فاعلية الأنا وهي التفاني، سواء من الذكور أو الإناث، كدراسة ماركستروم وآخرون Markstrom et al. (1997)، كما اتضح وجود علاقة إيجابية بين حل أزمات النمو النفس اجتماعي وكسب فاعليات الأنا، كما في دراسة (الغامدي، تحت الطبع أ، ب)، وأيضا ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية بين درجات التوافق والتحصيل الدراسي، كما في و دراسة بلابل (١٤٠٦) ودراسة العنزي وآخرون (١٩٩٧)، وتوصلت نتائج بعض الدراسات، ومنها دراسة بن لادن (١٩٨٩)، إلى وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية.

وعلى الرغم من قلة الدراسات في مجال فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون لحداثة المقياس، فإنه قياساً بالنتائج في مجال النمو النفس اجتماعي المنبثقة عنه فاعلية الأنا، ومن نتائج الدراسات القليلة المتاحة، كالارتباط بمفهوم الذات وأساليب التكيف والسعي وراء تحقيق الأهداف، فإنه من المتوقع أن يكون لفاعلية الأنا علاقة بالتحصيل الدراسي.

من هذه الدراسات تبيّن لنا أهمية العوامل الشخصية والعوامل الاجتماعية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وحيث إن التحصيل الدراسي مرتبط بصحة النفسية للطلاب ارتباطاً موجباً فإن هذا لا يتأتى إلا بتهيئة الظروف المناسبة التي تجعل الفرد متوافقاً نفسياً، لكن ذلك مبني مسبقاً على نمو الأنا نمواً سليماً في جميع المراحل العمرية؛ ليكتسب الأنا فاعلية جديدة، وذلك عن طريق حل أزمات النمو حلاً إيجابياً. وحيث إن النمو الإنساني يعدّ سلسلة تطورية لفاعليات الأنا فإن اكتسابها لأبعادها الإيجابية مبني على بعضها، وذلك يحتم على المعلمين والمرشدين والآباء أن يكونوا على دراية واسعة بالطالب والطالبة، من حيث تخطي أزمات النمو في جميع مراحله، فيكتسب الأنا فاعلية جديدة؛ ويصبح بذلك الطالب متوافقاً نفسياً، بالتالي يدفعه ذلك إلى التحصيل دراسي مرتفع في سلمه التعليمي، ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

١. لا توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات فاعليات الأنا المختلفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها كما يقيسها مقياس فاعليات الأنا.

٢. لا توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات فاعليات الأنا من جانب ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فاعليات الأنا لدى عينة من الطالبات بالمرحلة الثانوية بأبها تبعاً لنوع التخصص والمرحلة الدراسية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في درجة التحصيل الدراسي تبعاً لفاعلية الأنا والمرحلة الدراسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في درجة التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

أدوات الدراسة.

المعالجة الإحصائية.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في تصميم الدراسة، وذلك بشقيه: الارتباطي والسببي المقارن، حيث يستخدم المنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي، أما المنهج الوصفي (السببي المقارن) فيستخدم لتحديد الفروق بين أفراد العينة؛ تبعاً للمتغيرات المختلفة الديموجرافية والأكاديمية. ويكمن سبب استخدام الباحثة لهذا المنهج في ملاءمته للمقارنة بين المجموعات.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية إجمالاً بتخصصيها الأدبي والعلمي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة أبها للعام الدراسي ١٤٢٨/ ١٤٢٩هـ. وقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث تتكون من (٣٤٨) طالبة، وذلك بعد استبعاد الاستمارات التي لم تستكمل الإجابات، حيث توزعت إلى ٨٤ طالبة من السنة الأولى؛ و١٣٧ طالبة من السنة الثانية منهن ٧٣ طالبة بالقسم العلمي، و ٦٤ طالبة بالقسم الأدبي؛ و ١٣٧ طالبة من طالبات السنة الثالثة منهن ٦٨ طالبة من القسم العلمي، و ٥٩ طالبة من القسم الادبي.

جدول معلوماتي (3): توزيع عينة البحث تبعا للمرحلة الدراسية والتخصص:

	عام	علمي	ادبي	مجموع
الاولى	٨٤			٨٤
الثانية		٧٣	٦٤	١٣٧
الثالثة		٦٨	٥٩	١٢٧
مجموع	٨٤	١٤١	١٢٣	٣٤٨

أدوات الدراسة:

مقياس فاعليات الأنا:

قامت ماركستروم ومعاونوها Markstrom et al. (1997,2007) بإعداد مقياس فاعليات الأنا Ego Virtues ونشره للمرة الأولى عام ١٩٩٧، وذلك بعد جهد طويل من الدراسات في مجال نظرية اريكسون، وتركيزاً على أزمات النمو، وهوية الأنا. وقد قامت بوضع المقياس لعدم توافر مقياس يقيس فاعليات الأنا المترتبة على حل الأزمات وفق نظرية اريكسون بشكل مستقل. ويتكون المقياس من ٦٤ فقرة، بحيث تقاس كل فاعلية بثماني عبارات: أربع عبارات لقياس القطب الإيجابي، وأربع عبارات لقياس الضد المرضي، ويصحح المقياس من خلال تقسيم كل عبارة وفق مدرج ليكرت إلى خمسة تقديرات، حيث تعطى الدرجة (٥) للتقدير (موافق) أو (تنطبق تماماً)، ودرجة واحدة للتقدير (لا تنطبق أبداً)، ويمكن من خلال هذا المقياس الخروج بدرجات لكل بعد من أبعاد فاعلية الأنا، كما يمكن الخروج بالدرجة الكلية لفاعلية الأنا أو قوته، والتي تعبر عن تكيف الفرد وصحته النفسية. ويمكن الخروج من المقياس بتسع درجات مختلفة، تشمل الدرجة الكلية لفاعلية الأنا، وتمثل مجموع درجات الأبعاد أو الفاعليات المختلفة، إضافة إلى الدرجات الفرعية التي تمثل درجات الفاعليات الناتجة عن حل أزمات النمو النفس اجتماعي، والمتمثلة في كل من (الأمل، والإرادة، والغرضية، والقدرة، والتفاني، والحب، والاهتمام، والحكمة). (راجع أيضا الغامدي أ، تحت الطبع؛ العمري، ١٤٢٩).

وقد أجرت عدداً من الدراسات في سبيل تطويره وإخراجه في صورته النهائية، حيث طبقت الدراسة الأولى على عينة مكونة من (٢٤٤) طالبة من طالبات جامعة أونتاريو بكندا تراوح أعمارهن بين ١٩و٢٣ سنة، وذلك بعد التأكد من صدق محتوى المقياس بصورته الأولية المكونة من (١٢٨) مفردة، وقد قام الباحثون بحساب الاتساق بين مفردات كل فاعلية، وبذلك تم اختصار المقياس إلى ٦٤مفردة، وقد أظهرت النتائج أن أبعاد المقياس الثمانية تتمتع بثبات جيد. ثم قامت ماركستروم وآخرون بإجراء الدراسة الثانية (١٩٩٧) على عينة من الذكور والإناث البيض الذين تراوح أعمارهم بين ١٨و٢٢سنة في جامعة بشرق الولايات المتحدة، حيث تم تطبيق المقياس بصورته المعدلة التي تشتمل على (٦٤) مفردة، وفي محاولة لبناء نسخة مختصرة تم اختصار المقياس إلى (٣٢) مفردة، حيث تم حذف عبارتين من كل بعد، وقد تبيّن أن النسخة المختصرة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات. كما قامت ماركستروم وآخرون (٢٠٠٧) بدراسة على (٥٠٢) طالب أعمارهم بين١٥- ١٧سنة، كما تم استدخال بيانات طلاب

الجامعة من العينة السابقة؛ وذلك بهدف التأكد من مصداقية المقياس ومناسبته لقياس فاعليات الأنا بين المراهقين، وقد دلت النتائج على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات. (راجع أيضا الغامدي، تحت الطبع أ؛ العمري، ١٤٢٩).

وعن الخصائص السايكومترية للنسخة الأساسية من المقياس تشير دراسة ماركستروم ومعاونيها Markstrom et al. (1997) إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التميزي Discriminate V، حيث تبيّن وجود فروق دالة بين الجنسين لمصلحة الإناث في درجات كل من فاعلية الحب بمستوى دلالة ٠,٠٠٤، وفاعلية الاهتمام بمستوى دلالة ٠,٠٠٠، كما يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التقاربي. v Convergent حيث تبيّن أن بعدين من أبعاد المشاركة الوجدانية، وهما: اعتبار رؤية الآخرين والاهتمام العاطفي، على علاقة إيجابية قريبة من مستوى الدالة بفاعلية الحب. كما تمثل علاقة السمات المرتبطة بالأنوثة والمشاركة الوجدانية بفاعليتي الحب والاهتمام مؤشراً على الصدق التقاربي. كما أظهرت النتائج أن المقياس في صورته الحالية (٦٤مفردة) يتمتع بدرجة ثبات جيدة، حيث بلغ معامل ألفا كورنباخ (٠,٩٤)، كما تبيّن أن النسخة المختصرة تحتفظ بدرجة عالية من الثبات بلغت (٠,٩١). كما تبين من دراسة ماركستروم وآخرين Markstrom et al (2007). تمتع المقياس بدرجة من الصدق التميزي، حيث تبيّن وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية لفاعلية الأنا وذلك لمصلحة الذكور، في حين تبيّن وجود فروق دالة في كل من فاعليات: الغائية، والتفاني، والحب، والاهتمام، لمصلحة الإناث، ولم يتضح وجود فروق دالة بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في الدرجة الكلية، وكذلك بدرجات فاعليات الأنا ما عدا فاعلية التفاني وفاعلية الحب، حيث تبيّن وجود فروق بين المجموعتين لمصلحة طلاب الجامعة. كما أظهرت نتائج التحليل بدراسة ماركستروم ومعاونيها كثيراً من مؤشرات الصدق التقاربي، ومنها ارتباط الدرجة الكلية لفاعلية الأنا بدرجات رتب الهوية في الاتجاه الصحيح. كما ترتبط الدرجة الكلية لفاعلية الأنا ودرجات الفاعليات المختلفة فيما عدا فاعلية الحب ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً باتجاه الضبط الداخلي. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسن اتساق المفردة ٣٦ من البعد المنتمية إليه الإرادة، حيث تغير من (٠,٢١) إلى (٠,٣٦). كما تحسن اتساق البعد إذ ارتفع (من ٠,٥٢ إلى ٠,٦٩). كما أظهرت نتائج دراسة ماركستروم وهانتر Markstrom and Hunter التي هدفت إلى تحديد أثر هوية الأنا الأيديولوجية والهوية العرقية في الألفة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية البيض والسود بأمريكا، وقد تبيّن أن للهوية العرقية أثراً في

فاعلية الألفة بين الطلاب السود، كما تبيّن أن هوية الأنا الأيديولوجية ليست عامل تنبؤ بالألفة لدى المجموعتين، وهذا مؤشر على صدق المقياس (مذكور في الغامدي، تحت الطبع أ).

وفي المملكة العربية السعودية قام الغامدي (تحت الطبع أ) بتقنين المقياس على عينة مكونة من ٣٨٦، وشملت العينة كلا الجنسين، وتدرجت أعمارهم بين ١٥ و٦٠ سنة من السعوديين في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. وقد تبيّن من نتائج الدراسة التقنينية تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات والاتساق الداخلي والصدق، وبدرجات تؤهله للاستخدام كأداة لقياس هذا الجانب من الشخصية. كما أظهرت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس نفسه وأيضاً معاملات الارتباط بين أبعاده وأبعاد مقياس أزمات النمو النفس الاجتماعي الذي يجري تقنينه من قبل الغامدي (تحت الطبع ب) معاملات جيدة للصدق التلازمي والتقاربي والتمييزي، حيث أظهرت نتائجها الإجمالية وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجات فاعليات الأنا كما يقيسها المقياس وأزمات النمو النفس اجتماعي الذي يقيس حل أزمات النمو النفس اجتماعي وفق نظرية اريكسون، كما تبيّن وجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين درجات المقياس واتجاه الضبط الداخلي. ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

الصدق التمييزي:

من نتائج التحليل للبيانات ظهر ما يدعم القدرة التميزية للمقياس وبدرجة جيدة، حيث تدرجت معاملات الارتباط للأقطاب الإيجابية للمقياس بأضدادها المناظرة بين (- ٠,١٦ إلى – ٠,٣٦)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، فيما عدا العلاقة بين فاعلية الحب والفردية حيث بلغ معامل الارتباط (- ٠,١٠)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وتدرجت معاملات الارتباط بين درجات الأقطاب الإيجابية للأزمات ودرجات الأقطاب السلبية للفاعليات المقابلة لها بين (- ٠,١٣٤ و– ٠,٣٥٦)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١ إلى ٠,٠٠٠١). فيما عدا العلاقة بين الألفة والفردية، حيث بلغ معامل الارتباط (- ٠,٠٩٠) بدلالة عند مستوى (٠,٠٩). كما تدرجت معاملات الارتباط بين درجات الأقطاب السلبية للأزمات ودرجات الفاعليات الإيجابية المقابلة بين (٠,٣١) بدلالة (٠,٠٠٠١ إلى - ٠,١٣٤) وبدلالة (٠,٠١) فيما عدا علاقة العزلة بالحب، حيث لم تصل إلى مستوى دلالة.

الصدق التلازمي:

قام الغامدي (تحت الطبع أ، ب) باستخدام مقياس النمو النفس اجتماعي لقياس العلاقات بين أبعاد المقياسين، وقد أظهرت نتائج التحليل مؤشرات الصدق التلازمي، حيث تدرجت معاملات الارتباط بين درجات الأقطاب الإيجابية لأزمات الأنا ودرجات الفاعليات المقابلة لها بين ٠,٣٧ و٠,٥٧، كما تدرجت معاملات الارتباط بين الأقطاب السلبية لأزمات الأنا بين (٠,٣٧ و٠,٦٤)، وتدرجت معاملات الارتباط بين درجات أزمات الأنا المختلفة ودرجات الفاعليات المقابلة لها بين (٠,٣٦ و٠,٦٩)، وبلغت العلاقة بين الدرجة الكلية للنمو النفس اجتماعي والدرجة الكلية لفاعلية الأنا (٠,٨٥)، وجميعها قيم دالة عند مستوى أعلى من (٠,٠١).

الصدق التقاربي:

بتحليل العلاقات بين الأقطاب الإيجابية والعلاقات بين الأقطاب السلبية، وأيضاً العلاقات بين الدرجة النهائية للفاعليات، تبيّن وجود علاقات إيجابية دالة عند مستوى ثقة أعلى من (٠,٠١) في جميع الحالات، وهذا مؤشر قوي على الصدق التقاربي للمقياس.

ثبات المقياس:

تبيّن من حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، حيث بلغ معامل ثباته (٠,٧٥)، كما تدرجت معاملات الثبات للأبعاد المختلفة من (٠,٥٣ إلى ٠,٨٤)، كما بلغت قيمة ألفا للاتساق الكلي للمقياس (٠,٧٨)، في حين بلغت معاملات ألفا للأبعاد المختلفة (من٠,٥٠ إلى ٠,٧٨).

مقياس التحصيل الدراسي:

قامت الباحثة باستخدام درجات الطالبات المتحصل عليها في المعدل التراكمي لمجموع المواد الدراسية، والذي يعتمد على نتيجة الاختبار الفصلي والنهائي في العام الدراسي.

المعالجة الإحصائية:

سوف تستخدم الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومنها:

رقم الفرض	هـــــــدف الاختبـــار	الأسلـــوب الإحصائي
١	المتغيرات: درجات فاعليات الأنا معاً.	معامل ارتباط بيرسون: لكونه الأسلوب المناسب لحساب العلاقة بين متغيرين من مستوى فئوي.
٢	درجات فاعليات الأنا من جانب، ودرجات التحصيل الدراسي من جانب آخر.	
٣	المتغيرات المستقلة: مستوى فاعلية الأنا، والسنة الدراسة. المتغير التابع: درجات التحصيل الدراسي.	تحليل التباين ثنائي الاتجاه: لكونه الأسلوب المناسب للمقارنة بين أداء المجموعات تبعاً لمتغيرين مستقلين (كمستوى فاعلية الأنا والسنة الدراسية) في متغير تابع واحد مثل (التحصيل الدراسي).
٤	المتغيرات المستقلة: مستوى فاعلية الأنا، والتخصص الدراسي. المتغير التابع: درجات التحصيل الدراسي.	
٥	المتغيرات المستقلة: التخصص، والسنة الدراسية. المتغير التابع: درجات فاعليات الأنا.	
٦	المتغيرات المستقلة: التخصص، والسنة الدراسية. المتغير التابع: درجات التحصيل الدراسي.	

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج البحث وتفسيرها

الخاتمة

التوصيات

البحوث المقترحة

عرض نتائج البحث وتفسيرها

الفرض الأول:

توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات فاعليات الأنا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

جدول رقم (1): العلاقة البينية بين درجات فاعليات الأنا المختلفة:

فاعليات الأنا		فاعلية الأمل	فاعلية الإرادة	فاعلية العرضية	فاعلية القدرة	فاعلية التفاني	فاعلية الحب	فاعلية الاهتمام	فاعلية الحكمة
فاعلية الإرادة	الارتباط	.390(**)							
	الدلالة	.000							
فاعلية العرضية	الارتباط	.465(**)	.557(**)						
	الدلالة	.000	.000						
فاعلية القدرة	الارتباط	.408(**)	.442(**)	.481(**)					
	الدلالة	.000	.000	.000					
فاعلية التفاني	الارتباط	.336(**)	.381(**)	.481(**)	.401(**)				
	مستوى	.000	.000	.000	.000				
فاعلية الحب	الارتباط	.237(**)	.275(**)	.335(**)	.229(**)	.257(**)			
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000			
فاعلية الاهتمام	الارتباط	.203(**)	.107	.164(**)	.231(**)	.012	.211(**)		
	الدلالة	.000	.05 (*)	.002	.000	.824	.000		
فاعلية الحكمة	الارتباط	.426(**)	.513(**)	.480(**)	.354(**)	.376(**)	.212(**)	.045	
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.398	
الكلية	الارتباط	.695(**)	.716(**)	.791(**)	.685(**)	.633(**)	.535(**)	.354(**)	.682(**)
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

- ❖قيمة دالة عند (0,05)
- ❖❖ قيمة دالة (0,01)

تشير النتائج - كما هي موضحة في بالجدول رقم (١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهو مستوى دقيق جداً وعالٍ بين فاعليات الأنا على وجه الإجمال، فيما عدا علاقة فاعلية الاهتمام بفاعليتي التفاني والحكمة، حيث إنها على علاقة إيجابية غير دالة، وفي هذا مؤشر على تأثير الفاعليات المتبادل، وأيضاً على سلامة المقياس، وتعني أن الفرد كلما اكتسب الفاعلية السابقة استطاع اكتساب الفاعلية اللاحقة في كل مرحلة من مراحل نمو الشخصية.

وتتفق هذه النتيجة مع البناء النظري لفاعليات الأنا، كما افترضها اريكسون، إذ يؤكد على أن فاعليات الأنا تنمو وفق مبدأ التطور، فعملية تشكلها ترتبط بالتطور المرحلي للأنا، وتحديداً بمكتسبات الأنا خلال المراحل السابقة، حيث يؤثر ويتأثر بها، وقد دلت نتائج عدة دراسات على ذلك، ومنها دراسة ماركستروم (Markstrom et al. (1997; 2007)، ودراسة الغامدي (تحت الطبع أ، ب) التي بينت أن هناك علاقة إيجابية بين فاعليات الأنا الناتجة عن حل أزمات النمو نفس اجتماعي، ودراسة فريمان Freeman (2002)) التي أظهرت بشكل عام العلاقة البينية لخمس من فاعليات الأنا، حيث تبيّن وجود علاقات إيجابية دالة بين الفاعليات الخمس المختارة من مقياس ماركستروم لفاعليات الأنا. كما اتفقت مع نتائج دراسة شياكشيو Ciaccio (١٩٧١) المؤكدة لتطور الأنا بطريقة منظمة مع كل مرحلة من المراحل الثماني في النمو النفس اجتماعي. ويرجع ذلك - كما افترض اريكسون (Erikson, 1968) إلى مبدأ التخلق المتعاقب Epigenetic Principle الذي يعتمد على درجة النضج البيولوجي والمتغيرات الاجتماعية المستحثة، بما تشمله من توقعات ومعطيات وفرص داعمة للنمو أو معيقة له، ومن ثم البناء النفسي المتمثل في فاعليات الأنا بعد إعادة تشكيلها، حيث تعبر فاعلية الأنا عن عملية تطورية ديناميكية تقوم على إعادة تشكيل المنجزات السابقة (الفاعليات المكتسبة)، فكل كسب مرحلي جديد يفضي إلى كلية نفسية جديدة يكتسب الأنا فيها قوة أعلى في حالة الحل الإيجابي، أو درجة أعمق من الاضطراب في حالة الحل السلبي. إذن اكتساب فاعليات الأنا عملية مستمرة ومتلازمة ومتصلة فترتبط كل فاعلية بالأخرى، ويتطلب انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى اجتياز أزمتها وكسب فاعلياتها بنجاح، حيث تصبح محورية، لكنها لا تلغي المكتسبات السابقة والممهدة للاحقة، حيث يعاد تشكيل الأنا بمكتسباته أو حتى جوانب الضعف فيه في كل متكامل مع كل مرحلة. ومع ذلك فإن كل نجاح يمكن أن يعوض فشلاً سابقاً، كما أنه ييسر الانتقال إلى التحدي التالي، وذلك يؤدي إلى تكامل الشخصية.

وبالنظر إلى مراحل نمو الفرد من السنة الأولى من الطفولة إلى الشيخوخة - كما افترضها اريكسون- نجد أنها تعبر عن تطور في الأنا، حيث تمنحه الظروف الجيدة والملائمة قوى جديدة للتكيف، ويصل النمو مع بلوغ مرحلة المراهقة درجة عالية من التقدم، حيث يصبح الفرد مستعداً لبناء هويته واكتساب فاعلية التفاني، أي إنه يركز على قوى الفرد التوافقية.

ولاشك في أن اكتساب فاعليات الأنا عملية مستمرة ومتلازمة ومتصلة ترتبط فيها كل فاعلية بالأخرى؛ وذلك لأن كل اجتياز لتحديات النمو نفس اجتماعي يستمر فعلاً في المراحل التالية بشكل أو بآخر. كما أن مراحل النمو تكون الجدول الزمني للأنا، وتعكس بناء النظم الاجتماعية المتعلقة بها؛ وذلك لأن كل مرحلة تواجه مجموعة جديدة من التحديات القائمة في الحياة الإنسانية. وهناك ثلاث أساسيات قائمة لاكتساب فاعلية الأنا، وهي: العوامل الداخلية المتمثلة في العمليات البيولوجية، والعامل الثقافي الذي يحدد المعدل المطلوب من النمو، واستجابة الفرد وطريقته الذاتية في تخطي النمو وتطوره استجابة لمطالب مجتمعه. وكل مرحلة تالية توفر إمكانية حلول جديدة لتحدٍّ سابق، في حين أن عنصراً من عناصر البقاء يوجد دائماً؛ ذلك لأن كل اجتياز مبكر يستمر التغلب عليه لاجتناب التلف والاضمحلال، والتأخير أو الفشل في النمو، وذلك سيحرم الفرد من تفوقه الكامل، ويهدد كل قدراته في النمو.

الفرض الثاني:

توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجات فاعليات الأنا ودرجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجات فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي:

فاعليات الأنـا	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
فاعلية الأمل	❖٠,١٢	٠,٠٢٦
فاعلية الإرادة	❖❖٠,٢٣	٠,٠٠٠
فاعلية الغرضية	❖❖٠,٢٩	٠,٠٠٠ .
فاعلية القدرة	❖❖٠,١٧	٠,٠٠١
فاعلية التفاني	❖❖٠,٢٦	٠,٠٠٠
فاعلية الحب	❖❖٠,١٤	٠,٠٠٩
فاعلية الاهتمام	٠,٠٧٢	٠,١٨٠
فاعلية الحكمة	❖٠,١٢٤.	٠,٠٢١
الكلية	❖❖٠,٢٧	٠,٠٠٠

تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات فاعليات الأنا من جانب ودرجات التحصيل الدراسي من جانب آخر - كما هي مبينة بالجدول رقم (٢) إلى وجود علاقة دالة بين فاعلية الأنا (الأمل) والتحصيل الدراسي عند مستوى (٠,٠٢٦)، في حين نجد أن علاقة فاعلية الأنا (الاهتمام) بالتحصيل الدراسي غير دالة، أما علاقة الفاعليات الأخرى وأيضاً الدرجة الكلية للفاعليات فدالة عند مستوى (٠,٠١)، والعلاقة هنا طردية، بمعنى أن مستوى التحصيل الدراسي مرهون بدرجة اكتساب فاعليات الأنا للطالبة بكل مرحلة من مراحل العمر، فكلما اجتاز الفرد فاعليات الأنا بدرجة

عالية كان تحصيله الدراسي عالياً، وكلما فشل الفرد في اجتياز التحدي القائم بهذه المرحلة كان اكتساب فاعليات الأنا ضعيفاً؛ مما يحول دون التحصيل الدراسي المرتفع، ويؤثر ذلك في بناء الشخصية، ويؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس والإحساس بالإحباط، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للطالبة. وهذا مؤشر قوي على علاقة كسب الفاعليات بالتحصيل الدراسي. وبذلك فإن فاعليات الأنا ترتبط بالجوانب السلوكية، وبتحقيق الفرد لأهدافه المختلفة، ومن ذلك التحصيل الدراسي الذي يتأثر بكثير من العوامل، ومنها: توافر الدافعية، والمثابرة، والشعور بالكفاية الذاتية، وكلها تكتسب من خلال تحقيق الفاعلية المرجوة في كل مرحلة من مراحل النمو، وينعكس ذلك على علاقة الفرد بذاته ومجتمعه؛ مما يدفعه إلى الإنجاز في مجالات الحياة المختلفة.

وهذه النتيجة بطبيعة الحال تتفق مع دراسة فريمان Freeman (2002)، حيث تبيّن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدرجة الكلية لفاعلية الأنا والإنجاز الدراسي الكلي (GPA)، وأن الدرجة الكلية لفاعلية الأنا متغير تنبؤي بالإنجاز الدراسي، ودراسة روجرز Rogers (1995) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين مراحل النمو كما افترضها اريكسون والتحصيل الدراسي، ودراسة بن لادن (١٩٨٩) التي أسفرت عن وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي وكل من قوة الأنا والثقة بالنفس.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فاعليات الأنا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها تبعاً لنوع التخصص والمرحلة الدراسية.

جدول (٣) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الثالثة:

المرحلة الدراسية	التخصص	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	العام	٨٤	١٣,١	١٧,٧
	المجموع	٨٤	١٣,١	١٧,٧
الثاني	الأدبي	٦٤	١٠,٧	١٥,١
	العلمي	٧٣	١٧,٢	١٥
	المجموع	١٣٧	١٤,١	١٥,٣
الثالث	الأدبي	٥٩	١٤,٢	١٥
	العلمي	٦٨	١٩,٨	١٥,٥
	المجموع	١٢٧	١٧,٢	١٥,٥
المجموع	العام (الأول)	٨٤	١٣,١	١٧,٧
	الأدبي	١٢٣	١٢,٤	١٥,١
	العلمي	١٤١	١٨,٤	١٥,٣
	المجموع	٣٤٨	١٥	١٦

جدول رقم (٤) تحليل التباين ثنائي الاتجاه: لفروق في درجات فاعليات الأنا تبعاً للتخصص والمرحلة الدراسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المرحلة الدراسية	٦٠٩,٦٢٧	١	٦٠٩,٦٢٧	٢,٤٣٦	٠,١١٩
التخصص	٢٣٩٤,٦٧٤	١	٢٣٩٤,٦٧٤	٩,٥٧٠	٠,٠٠٢ (❖❖)
تفاعل المرحلة والتخصص	١٣,٨٠٥	١	١٣,٨٠٥	٠,٥٥	٠,٨١

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه - كما هي مبينة بالجدول رقم (٤) إلى أن المرحلة الدراسية (الأول، والثاني، والثالث الثانوي) غير مؤثرة في درجة فاعليات الأنا الكلية، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٤٣) عند مستوى دلالة (٠,١١)، في حين أن التخصص (العام، الأدبي، العلمي) عامل مؤثر في درجة فاعليات الأنا، حيث تبيّن وجود فروق دالة عند مستوى (٠,٠٠٢) بين المجموعات (التخصص العام: السنة الأولى، والعلمي، والأدبي)، ولتحديد مواطن الفروق بين هذه المجموعات التي أدى الاختلاف بينها إلى إحداث الفروق، قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي.

جدول رقم (٥) اختبار شيفيه: الفروق بين المجموعات من تخصصات مختلفة في درجة فاعليات الأنا:

التخصص	العام	الأدبي	العلمي
الأدبي	٠,٩٥		
العلمي	٠,٠٥ (❖)	٠,٠٠٩ (❖❖)	

تشير نتائج اختبار شيفيه البعدي - كما هي موضحة بالجدول رقم (٥)إلى أن الفروق لمصلحة العلمي في نمو فاعليات الأنا، وأنه لا فروق بين التخصص الأدبي والعام، في حين أن التخصص العلمي هو المختلف مقارنة بالعام أو بالأدبي. حيث تبيّن وجود فروق دالة بين التخصص العام والتخصص العلمي عند مستوى (٠,٠٥)، وبين التخصص العلمي والأدبي وذلك بدلالة (٠,٠٠٠٩) لمصلحة التخصص العلمي، حيث يتبيّن من الجدول رقم (٣) أن متوسط الدرجة الكلية لفاعليات الأنا كانت ١٨,٤ لطالبات القسم العلمي، و ١٣,١ لطالبات القسم العام، و١٢,٤ لطالبات القسم الأدبي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من مارشيا وفريدمان Marcia & Friedman (عبدالمعطي، ٢٠٥: ٢٠٠٤). حيث تبيّن من نتائج دراستهما أن الطالبات محققات الهوية اللاتي اجتزن هذه المرحلة بنجاح يخترن التخصصات الأكثر صعوبة، في حين اللاتي فشلن في تحقيق الهوية يخترن التخصصات الأقل صعوبة. كما تتفق مع دراسة آدمز Adams (2000) حيث وجد أن للأقسام الأكاديمية الثقافية أثراً في النمو النفس اجتماعي وفاعليات الأنا، ويتضمن ذلك التأثيرات المباشرة خلال البيئات المحسوسة، والتأثيرات غير المباشرة من البيئة من خلال توسط الإدراك الاجتماعي، حيث أن نمو فاعليات الأنا يشعر المراهق بأنه ليس غريباً عن ذاته ومجتمعه. فتتكون فاعليات الأنا من معتقدات واتجاهات وسلوكيات مهمة يتعلمها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية والممارسات العملية.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والمرحلة الدراسية.

جدول (٦) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الرابعة:

المرحلة الدراسية	مستوى نضج الأنا	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	ضعيف	١٧	٨٧	٨,١١
	متوسط	٥٤	٨٧	٩
	عالٍ	١٣	٩٤	٤,١١
	المجموع	٨٤	٨٨	٨,٦
الثاني	ضعيف	١٤	٨٦,٨	٨
	متوسط	٩٧	٨٩	٩
	عالٍ	٢٦	٩٦	٣,٨
	المجموع	١٣٧	٩٠	٨,٨
الثالث	ضعيف	١٧	٨٨	٨
	متوسط	٧٩	٩٠,٨	٨
	عالٍ	٣١	٩٤	٦,٧
	المجموع	١٢٧	٩١	٨
المجموع	ضعيف	٤٨	٨٧	٨
	متوسط	٢٣٠	٨٩	٨,٨
	عالٍ	٧٠	٩٥	٥,٣
	المجموع	٣٤٨	٩٠	٨,٥

جدول (٧): تحليل التباين ثنائي الاتجاه: الفروق في التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والمرحلة الدراسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
المرحلة الدراسية	٣٠٩,١١	٢	١٥٤,٥٥	٢,٣٤	٠,٠٩٨
مستوى نمو فاعلية الأنا	٢٠٥٠,٧	٢	١٠٢٥,٣٤	١٥,٥٤	٠,٠٠٠ ❖❖
التفاعل	٢١٠,٢٣	٤	٥٢,٥٥٧	٠,٧٩٧	٠,٥٢٨
الخطأ	٢٢٣٦٥,٢٣٣	٣٣٩	٦٥,٩٧		
المجموع	٢٨٥٣٨١٣,٧٦	٣٤٨			

تشير نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه - كما هي مبينة بالجدول رقم (٧) إلى أن المرحلة الدراسية (الأول، والثاني، والثالث الثانوي) غير مؤثرة في التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة "ف" (**٢,٣٤**) عند مستوى دلالة (**٠,٠٩٨**)، في حين أن مستوى فاعليات الأنا عامل مؤثر في التحصيل الدراسي، حيث تبيّن وجود فروق دالة بين المجموعات عند قيمة "ف" (**١٥,٥٤**) بمستوى دلالة عند (٠,٠٠٠)، ولمعرفة الفروق بين المجموعات تبعاً لمستوى نضج فاعليات الأنا حيث إنها ثلاث مجموعات (عالٍ، متوسط، منخفض) فإنه لابد من استخدام اختبار شيفيه للتحليل البعدي.

جدول رقم (٨) نتائج اختبار شيفيه البعدي: الفروق بين المجموعات تبعاً لمستوى فاعلية الأنا:

	عالٍ	متوسط
متوسط	٠,٢٠	
منخفض	٠,٠٢٦ ❖	٠,٥٥

يظهر من الجدول رقم (٨) نتائج اختبار شيفيه البعدي للفروق بين المجموعات في التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا عدم وجود فروق بين الطالبات منخفضات ومتوسطات المستوى في فاعليات الأنا. كما لم يتبيّن وجود فروق بين متوسطات المستوى وعاليات المستوى في فاعليات الأنا على متغير التحصيل الدراسي. في حين تبيّن أن هناك فروقاً دالة بين منخفضات المستوى وعاليات المستوى في الفاعليات عند مستوى دلالة (٠,٠٢٦)، وذلك لمصلحة مرتفعات المستوى كما تشير المتوسطات في الجدول

رقم (٦)، حيث تدرجت المتوسطات من ٩٥ ٪ للطالبات في المستوى العالي من النضج في فاعليات الأنا، و٨٩ ٪ للطالبات في المستوى المتوسط، و٨٧ ٪ للطالبات في المستوى المنخفض، وهذا يعني أن الانخفاض الشديد يؤثر سلباً، في حين يؤثر النمو أو ارتفاع المستوى إيجاباً.

وتشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المرحلة الدراسية (الأول، الثاني، والثالث الثانوي) لم تكن مؤثرة في درجة التحصيل الدراسي. ولا تتفق هذه النتائج مع دراسة الزهراني (١٤٢٦) التي أظهرت أن للمرحلة الدراسية أثراً على التحصيل الدراسي لمصلحة الصف الثالث الثانوي، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى اختلاف طبيعة امتحانات الصف الثالث الثانوي حيث تعد وتقيم من قبل الرئاسة العامة؛ وبذلك تبذل الطالبات جهداً كبيراً في سبيل الحصول على معدلات مرتفعة، مع وجود قلق وخوف وتوتر؛ لأن من سيضع لهن الأسئلة ليس معلماتهن اللائي قمن بشرح الدروس لهن، ومع القرار الوزاري الأخير أصبح معلم المادة هو من سيضع الأسئلة؛ مما أدى إلى الطمأنينة والراحة النفسية وعدم الخوف؛ مما يعني أن مواجهة تحديات الحصول على درجات عالية أصبحت أكثر سهولة؛ مما أدى إلى تقارب الفروق بين الصف الثالث الثانوي والصفين الثاني والأول الثانوي.

واتضح أن مستوى نضج فاعلية الأنا له تأثير أساسي على التحصيل الدراسي، حيث وجد أن هناك فروقاً في التحصيل الدراسي بين المجموعات (عاليات، ومنخفضات، ومتوسطات المستوى) تبعاً لمستوى نضج فاعليات الأنا، حيث وجد أن مستوى فاعلية الأنا العالي يؤثر إيجاباً في التحصيل الدراسي، بينما أن الانخفاض في مستوى الفاعلية أو النمو المتوسط يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي على الفرد وشخصيته ودافعيته إلى الإنجاز، بما في ذلك الإنجاز الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات التي أظهرت أن المراهقين المحققين لفاعلية الأنا المتمثلة في التفاني والإخلاص والولاء كانوا أكثر نضجاً في الجوانب المختلفة لشخصياتهم، كما أنهم ينظرون إلى ذواتهم نظرة إيجابية تتسم بالثقة بالنفس، ولديهم شعور جيد تجاه ما يخططون القيام به في حياتهم؛ مما يؤثر في إنجازاتهم (Berzonsky, Neimeyers,& Rice 1990).

الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي.

جدول (٩) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الفرضية الخامسة:

التخصص	مستوى نمو الأنا	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
العام	ضعيف	١٧	٨٧	٨,١
	متوسط	٥٤	٨٧,١	٩
	عالٍ	١٣	٩٤,٤	٤,١
	المجموع	٨٤	٨٨,٣	٨,٦
الأدبي	ضعيف	٢٠	٨٨,٩	٧,٦
	متوسط	٨٦	٨٦	٨,٥
	عالٍ	١٧	٩١,٥	٦,٧
	المجموع	١٢٣	٨٧	٨,٣
العلمي	ضعيف	١١	٨٨,٨	٩,٢
	متوسط	٩٠	٩٣,٧	٧,٢
	عالٍ	٤٠	٩٦,٧	٤,٣
	المجموع	١٤١	٩٤,٢	٦,٩٧
المجموع	ضعيف	٤٨	٨٧,٤	٨,٠١
	متوسط	٢٣٠	٨٩,٣	٨,٨٤
	عالٍ	٧٠	٩٥,٠٤	٥,٣٤
	المجموع	٣٤٨	٩٠,٢	٨,٥١

جدول (١٠) تحليل التباين ثنائي الاتجاه: الفروق في درجات التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
التخصص الدراسي	٢٩٣٥,٨	٢	١٤٦٧,٩	٢٥,٣٥	٠,٠٠٠ ❖❖
مستوى نمو فاعلية الأنا	١٣٠٧,٥	٢	٦٥٣,٧	١١,٣	٠,٠٠٠ ❖❖
التفاعل	٣١٨,٨	٤	٧٩,٧	١,٤	٠,٢٤
الخطأ	١٩٦٢٩,٩٨	٣٣٩	٥٧,٩		
المجموع	٢٨٥٣٨١٣,٨	٣٤٨			

يظهر من الجدول رقم (١٠) أن التخصص الدراسي عامل مؤثر في التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (٢٥,٣٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، كما كان مستوى نمو فاعليات الأنا عاملاً مؤثراً في التحصيل الدراسي، إذ تبيّن وجود فروق دالة بين المجموعات، حيث بلغت قيمة ف (١١,٣) بمستوى دلالة عند (٠,٠٠٠)، ولمعرفة الفروق بين التخصصات (العام، الأدبي، العلمي) فإنه لابد من استخدام اختبار شيفيه للتحليل البعدي، وكذلك يستخدم التحليل البعدي للكشف عن الفروق بين المجموعات (عاليات، ومتوسطات، وضعيفات).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار شيفيه البعدي: الفروق بين المجموعات ف درجات التحصيل تبعاً للتخصص:

	العام	الأدبي
الأدبي	٠,٤٦٤	
العلمي	٠,٠٠٠ ❖❖	٠,٠٠٠ ❖❖

تشير النتائج - كما هي موضحة بالجدول رقم (١١) من تحليل نتائج اختبار شيفيه البعدي- إلى عدم وجود فروق دالة بين القسمين الأدبي والعام (السنة الأولى)، في حين وجد أن هناك فروقاً دالة بين التخصص العلمي والتخصص العام عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، وبين التخصص العلمي

والتخصص الأدبي عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)، حيث وجد أن متوسط التحصيل الدراسي للتخصص العلمي يساوي (٩٤. ٢)، في حين أن متوسط التخصص العام (٨٨. ٣)، كما وجد أن متوسط التحصيل الدراسي للتخصص الأدبي يساوي (٧٧، ٩٨)، وهذا يعني أن الفروق لمصلحة التخصص العلمي.

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار شيفيه البعدي: الفروق بين المجموعات في درجات التحصيل تبعاً لمستوى نمو الأنا:

	ضعيفات	متوسطات	عاليات
متوسط	٠,٢٩٢		
عالٍ	٠,٠٠٠ ❖❖	٠,٠٠٠ ❖❖	

يظهر من الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار شيفيه البعدي للفروق بين المجموعات تبعاً لمستوى فاعلية الأنا عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بين منخفضات المستوى في فاعليات الأنا ومتوسطات المستوى، في حين تبيّن وجود فروق بين متوسطات المستوى وعاليات المستوى في فاعليات الأنا عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) على متغير التحصيل الدراسي، وفروق دالة بين منخفضات المستوى وعاليات المستوى في الفاعليات عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠)؛ وذلك لمصلحة مرتفعات المستوى كما تشير الإحصاءات بالجدول (٩)، حيث تدرج متوسط تحصيل الطالبات من (٩٥ ٪) لعاليات النضج مقابل (٨٩ ٪) لمتوسطات النضج، و (٨٧٪) لمنخفضات النضج. وهذا يعني أن الانخفاض في مستوى فاعلية الأنا أو النمو المتوسط يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي، في حين يؤثر ارتفاع مستوى فاعلية الأنا إيجاباً في التحصيل الدراسي. كما يشير التحليل الإحصائي إلى عدم تأثير التفاعل بين التخصص الدراسي ومستوى فاعلية الأنا في التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجمه الزهراني (١٤٢٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن درجات التحصيل لطالبات القسم الأدبي هي الأضعف مقارنة ليس فقط بطالبات القسم العلمي بل وأيضاً بطالبات القسم العام (الصف الأول)، ويمكن أن ترجع أفضلية القسم العام (الصف الأول) مقارنة بالقسم الأدبي إلى وجود نسبة كبيرة من الطالبات من ذوات التوجهات العلمية، كما يمكن أن يرجع ضعف القسم العام مقارنة بالقسم العلمي إلى وجود الطالبات ذوات التوجهات الأدبية بينهن. أو لكثرة المواد وجمعها بين مواد علمية وأدبية، وهذا يحول دون تقدم الطالبات، ويجعلهن تحت معاناة ضيق الوقت، وخصوصاً أن هؤلاء الطالبات منتقلات من صفوف المرحلة المتوسطة. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما مدى ارتباط التوجه

الأدبي بضعف التحصيل؟ وهذا ما نفترض عدم صحته كأساس للتفسير المنطقي كمسلمة معممة، بل ربما كان العكس هو الصحيح، فميول طالبات التخصص الأدبي إلى المذاكرة البسيطة يقلل من دافعيتهن وإنجازهن، حيث يمكن أن يرجع ذلك إلى ضعف الأنا ومشاعر الكفاية.

ويمكن تفسير نتيجة الفروق في التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا (عالٍ، ومتوسط، وضعيف)، في ضوء نظرية اريكسون حيث ينمو الأنا ويعاد تشكيل بناء الفاعليات في كل فترة عمرية محددة، فكل أزمة تعدّ تحدياً يناضل الفرد من أجل تخطيها، فإذا تم اجتيازها بنجاح تحققت الفاعلية المرجوة بدرجة عالية؛ مما يؤدي إلى تحقيق النمو نفس اجتماعي السليم للفرد، ويجعله متوافقاً نفسياً، وذلك يدفع الطالبات إلى التحصيل الدراسي الجيد، وخصوصاً أن هذه الفترة من العمر مرحلة حاسمة من التحدي يتشكل فيها الأنا بالتدريج، ويكون كلاً متكاملاً يدفع الطالبة إلى الإحساس بالذات، والالتزام بمهام محددة منتقاة من بين بدائل كثيرة، وعندئذ تحقق فاعلية الأنا بدرجة عالية، وتحقق فاعلية الولاء والتفاني بهذه المرحلة، فتجتهد الطالبة أملاً في مستقبل يمتد بمساعدة ذاتية أكثر عمومية. وتؤدي هذا الفاعلية مجموعة من الوظائف تشمل توفير مجالات مقبولة اجتماعياً للتنفيس عن دوافع الحب، وتنمية مشاعر الانتماء والقوى القيمية، والإحساس بالغائية. فمرتفعات مستوى الفاعلية يتميزن باتجاهات سلوكية إيجابية نحو الدراسة، كما أنهن أكثر ثقة بالنفس، ويمتلكن درجة عالية في التحصيل الدراسي. في حين أن الطالبات ذوات المستوى المنخفض يتميزن باعتمادهن على الظروف الخارجية لإتمام وظائفهن المدرسية، كما أن لديهن اتجاهات سلبية نحو الدراسة.

وتمثل المدرسة أهم المؤسسات التي يمكن من خلالها توظيف التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، حيث تحتاج العملية التربوية إلى تحسين قائم على تحقيق جو نفسي صحي له مكونات، منها: احترام الطالبة كفرد في حد ذاته، وكعضو في جماعة الفصل، والمدرسة، والمجتمع، وتحقيق الأمن، والحرية، بما يتيح فرصاً أكبر لنمو فاعلية الأنا لها، ويحقق ذلك تيسير لعملية التعلم؛ مما يؤدي إلى التحصيل الدراسي المأمول.

خـاتـمـة البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة العلاقة بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي لعينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها في ظل بعض المتغيرات الديموجرافية التي شملت (المرحلة الدراسية، والتخصص). وقد انتهى البحث إلى تأكيد الارتباط القوي بين فاعليات الأنا المختلفة، وهو ما يؤيد افتراض اريكسون بالعلاقة الديناميكية بين الأزمات والفاعليات المتلاحقة، والتي عبر عنها من خلال مبدأ التطور (الانبثاق المتعاقب)، حيث تمهد الحلول والفاعليات المكتسبة لكسب اللاحق منها، والذي يعيد تشكيل السابق لينتهي إلى أنا واحد متكامل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه أدبيات البحث السابقة، حيث وجد أن مرحلة تحقيق فاعلية الأمل وتطورها يعتمد بداية على الخبرات الجسمية والنفسية، وهي الخبرة الاجتماعية الأولى التي تعمم في عقل الطفل، فإن نجح في اجتياز هذه المرحلة استطاع أن يواجه تحديات المرحلة اللاحقة واكتساب فاعلية الإرادة التي تبنى بفترة العمر الثانية، فهي فترة نضج الجهاز العضلي، ومواجهة تحدي أزمة الاستقلالية، فيسعى الأنا جاهداً ليكتسب قوة فاعلة في هذه المرحلة. وبعد ذلك ينتقل الطفل إلى مرحلة اكتساب فاعلية الغرضية، وهي فترة ما قبل المدرسة، فبعد أن يتعلم الطفل بعض السيطرة على نفسه وعلى بيئته يتقدم إلى اكتساب تحدي أزمة المبادأة وتحقيق الغرضية. وبذلك فإن مرحلة التحدي التالية هي مرحلة السعي إلى تحقيق فاعلية القدرة، وهي استشعار الفرد لقدرته على الإنجاز، وتبدأ هذه المرحلة مع دخول الطفل المدرسة، فيكرس الطفل جهوده المركزة في قوة الأنا نحو تحسين عمليات الذات. ومن ثم تبدأ فترة التحول الحاسم في حياة الطفل ليصبح راشداً، فيمر بفترة المراهقة، ويسعى جاهداً إلى تحقيق فاعلية التفاني عن طريق النجاح في مواجهة أزمة الهوية، وعندما ينجح المراهق في اكتساب فاعلية الأنا يكون الأنا قوة من المكتسبات السابقة، ليؤثر في المراحل اللاحقة. وبعد هذه المرحلة يبدأ الفرد حياته كعضو يقوم بمهمة المشاركة الكاملة في المجتمع، فيواجه تحدي الألفة ليكتسب فاعلية الحب. والحب هنا يطور فاعلية التفاني، ومن ثم يتوجه النمو النفس اجتماعي إلى مرحلة أواسط العمر، فيواجه أزمة الإحساس بالإنتاج، في حين إذا تم اكتساب فاعلية الاهتمام، وهي قوة اكبر للأنا انتقل الفرد إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الشيخوخة، والتي يسعى الفرد فيها إلى تحدي أزمة التكامل لتحقيق فاعلية الحكمة.

وبذلك تعدّ فاعليات الأنا تلازمية إنمائية بكل مرحلة من مراحل النمو نفس اجتماعي، فكل كسب مرحلي جديد يفضي إلى كلية نفسية جديدة يكتسب الأنا فيها قوة أعلى في حالة الحل الإيجابي. وتؤدي ثلاثة خصائص لفاعليات الأنا الإيجابية إلى تكوين الشخصية السليمة، وهي: السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة، وإظهار قدر من وحدة الشخصية، والقدرة على إدراك الذات والعالم إدراكاً صحيحاً. ويلاحظ على الطفل الصغير عدم إظهار أي خاصية من هذه الخصائص الثلاث، وأن شخصية الراشد السوي تظهرها جميعاً، وعلى هذا فإن النمو الانفعالي والوجداني لدى الطفل هو التحسن التدريجي لهذه الخصائص في مراحل متتابعة معقدة من التمايز المتزايد.

وقد تبيّن من خلال هذه النتيجة تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي، ومناسبة عباراته لثقافة المجتمع السعودي. كما اتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك علاقة طردية بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي؛ ولذلك يمكن القول إن نمو الشخصية السوي واكتساب الفاعليات المرجوة بكل مرحلة يؤثر بشكل موجب في التحصيل الدراسي، فكل إنجاز جديد يدفع إلى مزيد من مشاعر القوة والكفاية، والتي تمثل دوافع لتحقيق فاعلية الأنا. إن هذه الخبرات تمثل توحّدات تراكمية، تكوّن الشخصية وفق صيغة انتقائية لتنتج وحدة جديدة، وعليه يمكن القول بأن قوة الأنا تعمل كدافع للإنجاز بصفة عامة، ومن ذلك التحصيل الدراسي. وعلى أساس ما تقدم تؤيد هذه الدراسة افتراض اريكسون Erikson (1968) حول تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في تطور فاعليات الأنا بصفة عامة، وبذلك فإن إدراك هذه العلاقة بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي قد يساعد المعلمات على التنبه إلى الصراع الداخلي والأزمات النفسية الكبرى لتطور فاعلية الأنا في كل مرحلة من مراحل النمو النفس الاجتماعي، والعمل على دعمها من خلال العملية التربوية، ومحاولة معالجة جوانب الضد المرضي لفاعلية الأنا الذي يؤثر بالتالي في التحصيل الدراسي؛ وذلك من خلال استغلال ميول المراهق وقدراته في تكامل شخصيته، ومساعدته على استثمار أوقاته بعمل نافع يتيح أمامه المشاركة في خدمة المجتمع، بما يشعره بقيمته الذاتية لدى الآخرين،. كما يجب أن يكون المربون على قدر من المرونة في فهم المراهق ووجهات نظره، وتجنب اتساع الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، وفتح باب المناقشة والحديث بقلب مفتوح وعقل مستنير حول الموضوعات المهمة في حياته بدلاً من إتباع أسلوب الوعظ والإرشاد. إن مثل هذا الاهتمام سينعكس، ليس فقط على نتائج التحصيل الدراسي، بل على الجوانب المختلفة من شخصية الطالبة، فاكتساب الفاعليات المرجوة يؤدي إلى قدرة الطالبة على تحقيق الأهداف، والإحساس بالثقة والرضا عن ذاتها، وما تمتلك من

سمات شخصية، كالقدرة على تحمل المسؤولية، وجوانب صحتها النفسية بوجه عام. وينعكس ذلك على سلوك المراهقة، ووضوح تفكيرها وأهدافها وطموحاتها، ويجعلها أكثر قدرة على استثمار طاقاتها وإمكاناتها لتحقيق هذه الأهداف والطموحات، وهو ما ينعكس على أدائها بوجه عام، وعلى أدائها الدراسي بوجه خاص.

ومن جهة أخرى أظهرت الدراسة بعض الفروق بين المجموعات عند التحليل باستخدام اختبار شيفيه البعدي، ومن ذلك وجود فروق بين المجموعات في درجة فاعلية الأنا، وفروق في درجة التحصيل الدراسي تبعاً للتخصص لمصلحة القسم العلمي إحصائياً، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً بين المجموعات في متغير المرحلة الدراسية، وقد يرجع تقدم طالبات التخصص العلمي إلى تمييز طالبات هذا التخصص اجتماعيا، سواء من قبل المعلمات، أو من قبل الآباء، أو من قبل المجتمع ككل، وهو ما يمكن أن يدعم نمو فاعليات الأنا بدرجة تزيد من الثقة بالنفس، وارتفاع المسؤولية الشخصية والاجتماعية. وعلى النقيض من ذلك فإن النظرة الاجتماعية إلى التخصص الأدبي تتسم بالدونية للاعتقاد بأن اختيار التخصص الأدبي يرتبط بانخفاض درجات التحصيل، وهو ما يمكن أن يقود إلى ضعف نمو الأنا، وبالتالي عجزهن عن النظر إلى الذات كعضو منتج في المجتمع. هذه النظرة يمكن أن تؤثر في بعض الطالبات ممن اخترن التخصص الأدبي بسبب أهداف وطموحات واضحة، وليس لسهولة التخصص أو صعوبته، وذلك لأن اتجاهات الفرد نحو ذاته تؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوكه، فالفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، والقدرة على مواصلة البحث وتحقيق الأهداف، وتعمل أيضاً كقوة ضاغطة على الفرد، إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات، وتعزيز المفهوم الإيجابي عنها، أو على الأقل المحافظة على هذه الفكرة.

أما بالنسبة إلى طالبات التخصص العام (الأول الثانوي) فإن هذه المرحلة تعدّ فترة تحول حاسم في حياة طالبات التخصص العام لاتخاذ قراراتهن في تحديد التخصص الذي سينتمين إليه، فتختبر الاستعدادات، والاتجاهات، والمهارات، فتبحث الطالبة عن إحساس بالذات، والالتزام بمهام محددة منتقاة من بين بدائل كثيرة في هذه المرحلة، بخلاف مرحلتي الثاني الثانوي والثالث الثانوي اللذين تم تحديدهما من قبل. وبذلك فإن توقعات الآباء والمعلمين والأقران تؤدي دوراً بارزاً في اكتساب فاعليات الأنا لدى الطالبات؛ مما يدفع الطالبة إلى رفع مستواها التحصيلي، فيجب على المرشدين والآباء فهم هذه النتيجة، وذلك لأن المهمة الحقيقة للمعلمة تكمن في مساعدة الطالبة على أن تحقق شيئاً من فهم ذاتها؛ مما يزيد من مثابرتها في عملية التعليم، فتصبح الطالبة أكثر استقلالاً في تقدير ما حققته من تقدم، وما يواجهها

من مشكلات؛ فتتعلم كيف تحكم على أعمالها، وكيف تعيش هذه الأعمال في ضوء القيم الاجتماعية، وذلك لتحقيق فاعليات الأنا، وبالتالي يرتفع لديها التحصيل الدراسي.

وتعدّ الثقة بالنفس من أهم العوامل الشخصية لدى الطالبة التي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة جميع العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، فمثل هذا الشعور مدعاة إلى العمل والانطلاق دون خوف؛ لتجرب وتناقش وتتحدى وصولاً إلى غاياتها؛ مما يؤدي إلى نمو فاعليات الأنا بشكل الصحيح السليم، ولن تتمكن الطالبة من ذلك إلا إذا حدث توازن بين إدراكها لذاتها وإدراك الآخرين لها، وهذا التوازن يعبر عن نضج يتناسب مع المرحلة الإنمائية التي تمر بها.

وعلى أساس ما تقدم من النتائج فإن على الوالدين الاهتمام بالحاجات النفسية للأطفال في أثناء نموهم النفسي، وإحداث التوازن والاتساق بين هذه الحاجات ومتطلبات المجتمع؛ ولذلك يجب أن يزودوا الأطفال بالأمن والحب والحنان والقدوة الحسنة، وذلك لأن إشباع هذه الحاجات يعدّ أهم الميكانزمات النفسية والاجتماعية للطفل خلال مرحلة امتصاصه وتشربه قواعد ومتطلبات الأسرة والمجتمع (التنشئة الاجتماعية).

إن الدور الرئيس للأسرة هو إعداد الفرد إعداداً اجتماعياً ونفسياً كافياً؛ ليتمكن من اكتساب فاعليات الأنا خلال مراحل دورة حياته النفسية. وتطور الشخصية يتأثر بعمق، ليس فقط بواسطة الأسرة، وإنما بواسطة كثير من الوكالات الاجتماعية الأخرى (المدرسة، والأصدقاء، ورفيق الزواج.. إلخ)، وكلها تقوم بأدوار في تشكيل شخصية الفرد. كما أن الفرد في مرحلة المراهقة بالذات يسعى إلى تحقيق ذاته والاستقلال بها بعيداً عن الوالدين، فنرى كثيراً من المراهقين في هذا الطور يتبنون أدواراً اجتماعية غير مقبولة؛ وذلك رغبة في تأكيد الذات من خلالها، ففترة اكتساب فاعليات الأنا في مرحلة المراهقة لا تمثل فترة مستقلة عن المراحل السابقة في النمو، وإنما تتأثر بما هو سابق عليها في الطفولة وتؤثر في المراحل اللاحقة في الرشد؛ لذلك كان من الضروري الاهتمام بفاعليات الأنا في جميع مراحلها، وتلمس احتياجات المراهق، والأخذ بيده من قبل الآباء والمربين من خلال التوجيه السليم للوصول به إلى درجة من النمو السويّ والأمن النفسي الذي سيساعده على اكتساب فاعلية الأنا، والتي ستحصن نفسه ضد كثير من السلوكيات الخاطئة المنتشرة بين المراهقين. ولاشك في أن الفشل في تحقيق فاعلية الأنا يؤدي إلى اضطراب الدور، والذي يمكن أن يترجم من خلال تجنب اتخاذ القرارات، وظهور مشاعر القلق والتوتر، وعدم الطمأنينة، والعزلة، وإلى خفض المستوى المعرفي والأخلاقي لدى المراهق.

توصيات البحث

انطلاقاً من أهداف البحث، وما تم التوصل إليه من نتائج، وبمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. يجب الاهتمام بالتنشئة الأسرية السليمة للأبناء في الطفولة والمراهقة؛ لتحقيق فاعليات الأنا كواحدة من المهمات الأساسية لتكامل الشخصية؛ وذلك لأن النمو السوي شرط أساسي لنشاط الفرد ونجاحه وتحقيق أهدافه بما في ذلك التحصيل الدراسي.

٢. يجب توعية الآباء عبر وسائل الإعلام المختلفة وفي المؤسسات التربوية بأهمية فاعليات الأنا لتفهم حاجات الأبناء لتحقيق النمو السليم للأنا.

٣. إن على النظام التربوي الرسمي (مثل: المدارس، والكليات، والجامعات) الدور الأكبر في مساعدة الأبناء على تخطي مراحل النمو نفس اجتماعي بنجاح؛ لذلك يجب إعداد الكوادر التعليمية المؤهلة لمساعدة الطالبات، وتوفير الرعاية اللازمة لكل طالبة يلاحظ عليها تدني مستوى فاعلية الأنا أو التحصيل الدراسي، فهذه العوامل تحدد نجاح الفرد في مستقبله ككل.

٤. على المعلمات تعزيز مشاعر الكفاية، والشعور بالقدرة، وتعزيز الدافعية للأداء الجيد والإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية لدى الطالبات في الأقسام الأكاديمية المختلفة، الأدبية منها والعلمية على حد سواء.

٥. على المدرسة عدم تعزيز الشعور ببساطة أو عدم أهمية الأقسام الأدبية لدى الطالبات، ومساعدتهن على الاعتزاز باتجاهاتهن الدراسية، والعمل على رفع دافعيتهن إلى الإنجاز فيها.

٦. على مستشفيات الصحة النفسية ومراكز الخدمة الاجتماعية وضع برامج علاجية وإرشادية مناسبة، وخصوصاً عند الأخذ في الاعتبار فشل الأنا كأحد أسباب الاضطرابات السلوكية والنفسية.

البحوث المقترحة

١. بناء على نتائج الدراسة الحالية المؤكدة للعلاقة بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي، وانطلاقاً من قلة البحوث في مجال فاعليات الأنا، فإن الباحثة تقترح إجراء المزيد من الدراسات على عينات من الذكور والإناث في مراحل عمرية مختلفة، ومراحل دراسية مختلفة.

٢. إن نتائج الدراسة لم تظهر فروقاً في فاعليات الأنا تبعاً للمرحلة الدراسية، وذلك قد يرجع إلى تقارب المرحلة العمرية لأفراد العينة، لذلك فإن الباحثة توصي بتناول متغير العمر في فترات متباعدة من بداية المراهقة إلى نهاية الشباب لدى الجنسين.

٣. أظهرت النتائج فروقاً في فاعليات الأنا تبعاً للتخصص الدراسي لمصلحة التخصص العلمي، وعلى الرغم مما أوردته الباحثة من تفسيرات فإنها توصي بالمزيد من الأبحاث للتخصصات العلمية والأدبية بمراحل جامعية مختلفة؛ وذلك للتأكد من طبيعة الفروق التي تؤثر في فاعليات الأنا.

٤. إجراء دراسات إرشادية تجريبية لمعرفة مدى تأثير فاعلية الأنا في التحصيل الدراسي.

٥. ركزت الدراسة على فاعليات الأنا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، لذلك فإن الباحثة توصي بمزيد من الدراسات المركزة بشكل خاص على جوانب الضد المرضي لفاعلية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية

١. أبو خالد، ارليت عبدالله (١٤١٨). مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى ذوات النشاط الزائد والعاديات. دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٢. أبو طالب، محمد علي (١٤٠٩). دراسة مقارنة لمفهوم الذات ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث بقسميه العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية بمنطقة صبيا التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٣. الأحمد، أمل (٢٠٠١). بحوث ودراسات في علم النفس. لبنان: بيروت. مؤسسة الرسالة.

٤. الحازمي، فاطمة إبراهيم (١٩٩٩). مشكلات طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل المنخفض بمدينة جدة. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٧١: ١١٩- ١٢١.

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

٦. الحسين، أسماء عبدالعزيز (٢٠٠٢). المدخل الميسر الى الصحة النفسية والعلاج النفسي. الرياض: دار عالم الكتب.

٧. الحلبي، موفق هاشم (٢٠٠٠). الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين أسبابها أعراضها- الوقاية منها. بيروت: لبنان: مؤسسة الرسالة.

٨. الزهراني، عيسى علي (١٩١٨). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٩. الزهراني، نجمة عبدالله (٢٠٠٥). النمو النفس اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

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

١١. الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠١). مستخلصات البحوث والدراسات العربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو.

١٢. الشرقي، عبدالعزيز محمد (١٤١٦). تأثير العوامل الاجتماعية على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية الآداب.

١٣. الشعلان، محمد (١٩٧٧). النفس والناس. القاهرة: دار الكتب.

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

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

١٦. الطحان، محمد خالد (١٩٩٠). مبادئ الصحة النفسية، ط٢. جامعة عمر المختار: البيضاء، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى.

١٧. العبدالكريم، خولة عبدالله (٢٠٠٤). مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

١٨. العتيبي، أمون محمد (١٤٢٢). مستويات الضغط النفسي وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى طالبات الصف ثالث ثانوي بمدينة الخبر. رسالة غير منشورة. جامعة الملك فيصل، الدمام.

١٩. العجمي، مها محمد (١٩٩٩). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد٧٢: ٢٠- ٢١.

٢٠. العمري، على سعيد (١٤٢٩). علاقة نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الجنسين من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى.

٢١. العمير، علي (١٤٢٨). تشكُّل هوية الأنا في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في منطقة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية.

٢٢. العنزي، أمل سعود (١٤٢٥). التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات"، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٢٣. الغامدي، حسين بن حسن عبدالفتاح (٢٠٠٤). محاضرات غير منشورة في مدارس علم النفس. www. arabpsychology. com

٢٤. الغامدي، حسين عبدالفتاح (تحت الطبع أ). مقياس فاعليات الأنا وفق نظرية اريكسون في النمو النفس اجتماعي. جامعة أم القرى.

٢٥. الغامدي، حسين عبدالفتاح (تحت الطبع ب). مقياس النمو النفس اجتماعي: حل أزمات النمو وفق نظرية اريكسون. جامعة أم القرى.

٢٦. الغامدي، حسين عبدالفتاح (١٤٢٨). المقياس الموضوعي لهوية الأنا. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

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

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

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

٣٠. القاضي، يوسف وآخرون (١٩٨١). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ.

٣١. القرني، علي عائض (٢٠٠٢). دور بعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٣٢. اللحيان، عمر محمد (١٤١٨). علاقة التماسك الأسري ومفهوم الذات بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. مدينة الرياض

٣٣. المجنوني، سلوى عبدالمحسن (١٤٢٢). تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديموجرافيه، رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٤. المطيري، محمد ثامر (١٤١٧) . أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٣٥. المهيزع، فهد مهيزع (١٩٩٤). التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير: جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٣٦. انجرا، باربرا (١٩٩١) مدخل إلى نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم. الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

٣٧. بسماء آدم، (١٤١٩). التحصيل الدراسي. www. balgh. com. الصفحة التاسعة.

٣٨. بامشوش، سعد محمد، السيد خيري، و يحيى مهنى (١٩٨٥). التقويم التربوي. الرياض.

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

٤٠. بن لادن، سامية محمد (١٤٨٩) العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة الرياض. جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٤١. توق، محيي الدين، وعدس، عبدالرحمن (١٩٨٤). أساسيات علم النفس التربوي. نيويورك، جون وايلي وأولاده.

٤٢. جابر، جابر عبدالحميد (١٩٨٦م). نظريات الشخصية. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٣. جلال، سعد (١٩٨٥). الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٤. خير الله، سيد (١٩٩٠). بحوث نفسية وتربوية. بيروت: دار النهضة العربية.

٤٥. خير الله, السيد (١٩١٨). علم النفس التربوي. بيروت, دار النهضه العربية

٤٦. دسوقي, محمد أحمد (١٩٨٤). العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. رسالة التربية, جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.)

٤٧. زيدان، محمد مصطفى (١٩٩٤). النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية. ط٤، جدة: دار الشروق.

٤٨. سرحان، الدمرداش عبدالمجيد (١٩٩٧). المناهج المعاصرة. القاهرة: دار النهضة العربية.

٤٩. سلامة، ممدوحة محمد (١٩٨٥). محاضرات في سيكولوجية الشخصية. مطابع جامعة الزقازيق.

٥٠. سمير، مشير (٢٠٠٠). نظرية اريكسون www. Arabic Christian counseling. com. الصفحة الأولى.

٥١. شعلان، محمد (١٩٧٧). الاضطرابات النفسية في الأطفال. الجهاز المركزي للكتب الجامعية.

٥٢. شيبي، الجوهرة عبدالقادر (١٤٢٦). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بسمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٣. عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية. القاهرة: دار القباء للطباعة النشر.

٥٤. عبدالمعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٤). النمو النفس اجتماعي وتشكل الهوية. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٥٥. عبدالمعطي، حسن مصطفى (١٩٩٣) دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة علم النفس، السنة الرابعة، ٢٥: ٦- ٣٦.

٥٦. عدس، عبدالرحمن وآخرون (٢٠٠٣). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.

٥٧. عسيري، عبير بنت محمد حسين (١٤٢٣). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق "النفسي والاجتماعي العام" لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

٥٨. عقل، محمد عطا حسين (١٤١٩). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة. الرياض: دار الخريجي.

٥٩. عليان، سهام، (٢٠٠٥). التحصيل الدراسي. www. tarbeya. tadwen. com. الصفحة الثانية.

٦٠. فايق، أحمد (١٩٨٤). الأمراض النفسية والاجتماعية. القاهرة: مطبعة الكويت.

٦١. فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٠). التقويم التربوي. الرياض: دار النشر الدولي.

٦٢. فتحي، عبدالحميد عبدالقادر (١٩٩٣). أثر مستوى التحصيل والصف الدراسي والجنس على تقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعلم الأساسي. مجلة كلية التربية بالزقازيق، الجزء الأول، ٢٠: ٢٨٠- ٢٨٣.

٦٣. فريح العنزي وآخرون (١٩٩٧). دراسات وبحوث بدولة الكويت www. Google com. الصفحة الأولى.

٦٤. كامل أحمد، سهير (٢٠٠٤). سيكولوجية الشخصية. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

٦٥. لطفي، شاهين (٢٠٠٠). علم النفس المدرسي. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.

٦٦. محفوظ، رفعت (١٩٨٦)، دراسة علم نفس الأنا .www.rakhawy.org .

٦٧. محمود، كريمة سيد (١٩٨٦). دراسة لأزمة الهوية في المراهقة، رسالة دكتوراه غير منشورة. مكتبة عين شمس المركزية.

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

٦٩. مرسي، أبو بكر مرسي (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٧٠. مرسي، كمال إبراهيم (١٩٧٨). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة. القاهرة: دار النهضة المصرية.

٧١. مقابلة، نصر يوسف (١٩٩٨). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، ٢: ٢٠.

٧٢. نوفل، مفيد حسن (١٩٩٨). مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

٧٣. هنري وماير (١٩٩٢). ثلاث نظريات في نمو الطفل. ترجمة هدى القناوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٤. هول ولندزي (١٩٧١). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٥. يعقوب، غسان (١٩٧٨). أزمة المراهقة والشباب. المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت.

٧٦. وجيه، إبراهيم (١٩٨٦). التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية

1. Adams, G. R. (2000). Identity. www.Erikson.com.

2. Berzonsky, M. D., Rice K.G., & Neimeyer, G.J. (1990). Identity status and slef-construct systems: Process structure. Journal of Adolescence, 13, 252-263.

3. Bourne, E. (1978). The State of research on ego identity: A review and appraisal (part 1). Journal of Youth and Adolescence, 7 , 223-251.

4. Brenner, c. (1968). Archaic features of ego functioning. International Journal of psycho Analysis, 45: 426 – 429

5. Christopher, F. M. (1987). Beneath the mask. New York: Rinehart and Winston, Inc.

6. Ciaccio, N. V. (1971). A test of Erikson s Theory of ego epigenisis, Developmental Psychology, 4, 3.

7. Cote, J. E.& Levine, C. (1988). The relationshop between ego identity Status and Erikson s notions of institutionalized moratoria, value orientation stage and ego dominance. Journal of Youth and Adolescence 17, 1: 81-99.

8. Conger,J.J. (1984). Adolescence and Youth. New York: Harper and Row.

9. Cross, H.J.& allen ,J.G.(1970). Ego identity status, Adjustment, and academic achievement. J. of Consulting & Clinical psychology. 34, 2: 288.

10. Erikson, E .H. (1959). Identity and life styles: Slected PaPers (Psychological Issue Monograph Series 1, No. 1). New York: International Universities Press .

11. Erikson ،E. H. (1963). Childhood and society. New York: Norton.

12. Erikson,E.H. (1964). Memorandum on identity and Negro youth Journal, 20, 4: 29-42.

13. Erikson, E. H. (1968). Identity: youth and crisis, New York: Norton.

14. Erikson, E. H. (1978). Adulthood. New York: Norton.

15. Erikson, E. H. (1982). The Life Cycle Completed: Ariview, New York: Norton.

16. Freeman, M. D. (2002). The contribution of faith and ego strength to the prediction of GPA among high school students. Ph. D. Dissertation., Virginia Polytechnic Institute and State University, 2002, 108 pages; AAT 3095198.

17. Hartmann, H. (1936). Ego Psychology and the Problem of adaptation. New York: International Universities.

18. Hergenhahn, B. R. (1994). An Introduction to theories of Personality. New Jersey: Prentice Hall, Englewood cliffs.

19. Jensen, L.C. (1985). Adolescence: Theories, Research, Application. New York, West Publishing Company, Los Angles, San Francisco.

20. Jones, R. M and Hartman, B. R (1988). Ego identity: developmental differences and experimental substance use among adolescents. Sociological Abstracts. Journal of Adolescence, 11, 4: 347-360.

21. Josselson, R. L. ,Greenberger, E., & McCorochie, D. (1977). Phenomenological aspects of Psychosocial maturity in adolescence (Part: 1): Boys. Journal of Adolescence, 25, : 215, 90, 2.

22. Kail, Robert V. & Cavanaugh, Johan C. (1996). Human development. Brooks-cole Publishing Company, New York.

23. Kacerguis, M. A. & Adams, G R. (1979). Erikson Stage resolution: the relationship between identity and intimacy. Journal of Youth and Adolescence, 9, 2:117-122.

24. Keniston, K. (1971). Youth and Dissent, The Rise of A new Opposition, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

25. Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1995). Adolescence: A development transition, New York, John wiley & sons.

26. Learner, R. M. & Spanier, G. B. (1980). Adolescent development: life-span perspective, New York: McGraw Hill. Book Co.

27. Lefrencois, G. (1993). The life span. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co.

28. Marcia, J. E. (1966). development and validation of ago identity status. Journal of Personality and Social psychology, 3, 5: 551-558.

29. Marcia.,J. E. (1983). The ego identity status approach to the study of ego identity,(in) Honess & Yardley, Self and identity. New York: Routledge & Kegan Paul.

30. Maier, H.W. (1965). Three Theories of Child Development, A Haeper International Student Reprint and 4 Row.

31. Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner. B. & Berman, R. C. (1997). The Psychosocial Inventory of ego strengths: Development and assessment of a new Eriksonian measure. Journal of Youth and Adolescence, 26: 705-732.

32. Markstrom, Carol A.; Marshall, Sheila K. (2007). The psychosocial inventory of ego strengths: Examination of theory and psychometric properties. Journal of Adolescence, 30, 1; 63-79.

33. Markstrom, Carol A.; Marshall, Sheila K. (2001).. Linkages Between the Psychosocial Stages of Identity and Intimacy and the Ego Strengths of Fidelity and Love. Identity. 1, 2: 179-196

34. Munley, P.H. (1975). Erik Erikson's theory of Psychological development and moral behavior.Journal of Counseling Psychology, 22, 4: 314-319.

35. Muuss, R. E. (1990). Adolescent: Behavior and society. . New York: Mcgraw-Hill Publishing Company.

36. Orgel, S.Z. (1968). Comment on Dr. Sinha s Pager. International Journal of Psycho Analysis, 49: 417-419.

37. Ochse, R & Plug, C. (1986): Cross-Cultural investigation of the Validity of Erikson's theory of Personality development. journal of Personality and social Psychology. 50, 6: 1240-1252.

38. Richard, I. E. (1967). Dialogue with Erik Erikson. New York: Harper and Rew, Publishers.

39. Rogers, J. D. (1995). Intimacy and Isolation: A Validation Study of Erikson's Theory. Journal of Humanistic Psychology, 35, 1, 78-86.

40. Robert, L. E. (1993). An introduction to theories of personality. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

41. Schwartz, S. J., Mullis, R. L., Dunham, R. M. & Waterman A. (2000). Ego identity status, Identity style, and personal expressive-ness: An empirical investigation of three convergent constructs. Joural of Adolescent Research, 15: 504-522.

42. Shoffner, M., Newsome, D.W. (2001). Identity development of gifted femal adolescent:The influence of career development,age and life role salience. Journal of Secondary Gifted Education.12: 201-211

43. Stark, P. A. & Traxler, A. J. (1974). Empirical validation of Erikson s theory of identity crises in late adolescence. The J. of Psychology. 86: 25-33.

44. Stewart, A. C., &Barbara, J. (1983). Children Developmental Through Adolescence, william kessen Yale University, New York, Toronto.

45. Thomas , G. G. & Carol, M. (2000). The adolescent experience, (4th ed.),New York: Academic Press.

46. Waterman,C. K. & Waterman, A. S. (1974). Ego identity status and decision styles. Journal of Youth and Adolescence, 3, 1: 1-5.

47. Waterman, A. S (1992). Identity as an aspcct of optimail psychological functioning. In G.R. Adams, T.P Gullotta, & R. 50.Montemayor (Eds) Identity formation during adolescence. Newbry Park, CA: sage.

48. Wolpe, J. (1958). psychotherapy by reciprocal inhibition. Stanford calif: Stanford University press.

ملاحق البحث

مقياس قوى الأنا النفس اجتماعي: النموذج القصير

فيما يلي ٦٤ عبارة يستخدمها الناس في بعض المواقف لوصف أنفسهم. آمل قراءة كل عبارة منها وتحديد مدى انطباقها عليك، ثم ضع إشارة في المكان المحدد وفقا للمعيار التالي:

تنطبق تماما	تعني أن العبارة تنطبق عليك دائما وفي جميع الظروف والمواقف. (١٠٠٪ تقريبا)
تنطبق غالبا	تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة كبيرة وفي غالبية المواقف. (فوق ٧٥٪)
تنطبق أحيانا	تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة (بين ٢٥٪ و ٧٥٪ من المواقف).
تنطبق نادرا	تعني أن العبارة لا تنطبق عليك في الغالب أو أنها تنطبق بدرجة نادرة فقط (اقل من ٢٥٪ من المواقف).
لا تنطبق مطلقا	لا تنطبق عليك أبدا (٠٪)

رقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق مطلقا
١	يمكن تشويشي بسهولة حتى لو كنت في حاجة لإنهاء المهمة التي بين يدي.					
٢	اشعر بالرضا عن أسلوبي في إدارة حياتي.					
٣	لدي علاقات حميمة مع آخرين من خارج عائلتي.					
٤	عندما أرى شخصا في حاجة للمساعدة، فإنني أساعده بأي طريقة ممكنه.					
٥	لا أعرف نقاط القوة والمهارات التي يجب أن أقدمها للمجتمع.					
٦	أشارك في العديد من الأنشطة التي تمكني من استخدام قدراتي ومهاراتي.					
٧	لا أرتبط بعلاقات حميمة مع أفراد من خارج نطاق أسرتي.					
٨	عندما لا تسير الأمور كما أتمنى، فاني أذكّر نفسي بالأشياء الايجابية في حياتي.					
٩	أنا في الحقيقة لا اعرف ماذا أريد في هذه الحياة.					
١٠	عندما اعرف أن لدى شخصا ما مشكلة، فإنني حقيقة اشعر بالاهتمام والتعاطف معه.					
١١	عندما التزم بشيء فإنني أحافظ على التزامي وأتقيد به.					
١٢	لدي القدرة على ضبط مستقبلي والتحكم فيه بطرق مختلفة.					
١٣	لا ادّعي أني غير ما أنا في حقيقة الأمر.					

رقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق مطلقا
١٤	يلازمني القلق بشأن ما يمكن أن يحدث لي في المستقبل.					
١٥	اشعر كما لو أنني افقد القدرة على ضبط حياتي.					
١٦	عندما أفكر في مستقبلي، فاني أرى اتجاه محدد وواضح لحياتي.					
١٧	حتى عندما تتوفر الفرصة لي للقيام بأشياء قد أجيد فيها، فاني في العادة لا استطيع البدء فيها..					
١٨	فيما عدا أسرتي وأصدقائي الحميمين، فإنني لا اهتم كثيرا بحاجات الآخرين.					
١٩	لدي نقاط قوة تمكني من أن أكون فاعلا في الظروف الصعبة.					
٢٠	يؤدي ارتباطي بعلاقة قوية مع شخص آخر إلى فقدان رؤيتي لاهتماماتي وأهدافي الخاصة بي.					
٢١	مهما ساءت الأمور، فاني على ثقة من أنها ستكون أفضل.					
٢٢	خوفي من الفشل يمنعني من الكفاح من اجل تحقيق معظم أهدافي.					
٢٣	لست متأكد مما اعتقده في هذه الحياة.					
٢٤	عندما أتعرض لإحباط حقيقي، فان من الصعوبة علي التصديق بأن الأمور ستكون أفضل مما هي عليه.					
٢٥	عندما أفكر في الماضي فإنني اشعر بالحزن والندم.					
٢٦	لدى مشكلة في قبول هدف أو دور محدد في الحياة.					
٢٧	لا يقلقني ما يخبّي المستقبل لي.					
٣٨	عندما لا تعمل الأشياء بالطريقة التي أتمناها، فان ذلك يشعرني بالرغبة في إيقاف كل شيء					
٢٩	لا املك الوقت لحل مشكلات الآخرين.					
٣٠	نؤمن أنا وأصدقائي بقدرتنا على الاحتفاظ بصداقتنا رغم اختلافنا حول بعض القضايا.					
٣١	بالرغم من خوفي من الفشل، فإنني أحاول القيام بما ارغب القيام به.					
٣٢	يمكنني الرفض عندما يفرض علي القيام بأشياء لا تتفق واهتماماتي.					