**جامعة الدول العربية**
**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**
**معهد البحوث والدراسات العربية**
**قسم البحوث والدراسات التربوية**

# فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية وأثره في التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال

**رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة من قسم الدراسات التربوية _ تخصص علم نفس تربوي**

**إعداد الباحث**

**سامي محمود حسين نواس**

**إشراف**

**أ. د. جابر عبد الحميد جابر**

**أستاذ علم النفس التربوي**

**كلية الدراسات العليا للتربية**

**جامعة القاهرة**

**2016**

## شكر وتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد، وعلى جميع الرسل والنبيين، ومن سار على هديهم إلى يوم الدين أما بعد/.

أحمد الله وأشكره لما أعانني عليه في إنجاز هذا العمل المتواضع، اللهم إن أخطأت فمن نفسي وإن أصبت فبتوفيق منك، ثم بفضل جميع من ساعدني في ذلك وعلى رأسهم العالم الجليل أ. د. **جابر عبد الحميد جابر** الذي تفضل علّي بالإشراف على رسالتي التي خصها بملاحظاته الثاقبة وأثراها بتوجيهاته ونصائحه الحكيمة، له أقدم عظيم شكري وامتناني، وأدعو الله أن يطيل في عمره ويمتعه بموفور الصحة والعافية. كما أقدم شكري وتقديري للأستاذين الفاضلين **أ. د. السيد عبد القادر زيدان، وأ. د. مديحة العزبي** لما تكرما فيه بالموافقة على مناقشة الرسالة، ولما قدماه لي من ملاحظات قيمة صوبت كثيراً من أخطائي وأثرت رسالتي، كما أقدم شكري لهذا الصرح العلمي الشامخ "معهد البحوث والدراسات العربية" ممثلاً برئيسه وجميع العاملين فيه لما أتاحه لي من فرصة طيبة لمواصلة مشواري التعليمي.

وأوجه خالص شكري وامتناني للصديق والأخ **أ. أحمد عبد القادر بيرم** الذي لم يتوان لحظة واحدة عن تقديم النصح والمشورة لي والمساعدة في إعداد الجوانب الفنية خلال فترة إعداد الرسالة والتي من خلالها ساهم مساهمة فاعلة في إتمام هذا العمل، وأشكر الأخ. د. رياض أبو راس لما بذله من وقت وجهد في التدقيق اللغوي لتقرير الرسالة، كما أشكر كل من الصديقين د. عبد المجيد العيلة، و د. نافذ الشاعر لما قدماه لي من ملاحظات ونصائح علمية قيمة خلال مراجعتيهما لفصول الرسالة، وأشكر أ. جواد الربعي لما بذله من جهد في استخراج النتائج، وأشكر د. محمد الجرجاوي لما قدمه لي من مساعدة أثناء وجودي في مصر لمناقشة الرسالة، والأسماء التي يجب أن أشكرها أكثر مما أستطيع ذكره هنا، ولكن يبرز من بينها أ. أحمد أحمد، و أ. أحمد حماد و أ. أيمن أبو مغاصيب و أ. غسان عيد، وجميع من شاركوا في تطبيق البرنامج المقدم لهم، لما ما بذلوه من جهود طيبة كان لها أثراً إيجابياً في نجاح البرنامج.

وأقدم شكري إلى جميع القائمين على مؤسسة "شركة القدس للتنمية البشرية" التي أتاحت لي الفرصة وهيئت لي الظروف المناسبة لتطبيق البرنامج في إحدى قاعات التدريب الخاصة بها. وكذلك الشكر موصول إلى جميع القائمين على جمعية "التغريد للثقافة والتنمية" وجميع أبناء الأسرى وأسرهم لتعاونهم الطيب معي أثناء تطبيق أدوات الدراسة.

كما وأقدم شكري إلى جميع من وقف لجانبي وشجعني على إنجاز هذا العمل ولو بالكلمة الطيبة، وأخص هنا بالذكر والدي الكريم أطال الله في عمره ومتعه بموفور الصحة والعافية، وكذلك جميع إخوتي وأقاربي وأصدقائي. إلى كل هؤلاء جميعاً أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان، ولزوجتي وأبنائي وبناتي عميق الشكر والامتنان على ما تحملوه معي من عناء وصبر. وآخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين.

الباحث

سامي محمود نواس

# قائمة المحتويات


| المحتويات | رقم الصفحة |
|---|---|
| قائمة المحتويات | ب |
| قائمة الجداول | ح |
| قائمة الأشكال التوضيحية | ذ |
| قائمة الملاحق | ر |
| **الفصل الأول: مدخل الدراسة** | 6 – 1 |
| المقدمة | 1 |
| مشكلة الدراسة | 2 |
| أهداف الدراسة | 3 |
| أهمية الدراسة | 3 |
| المصطلحات الإجرائية | 3 |
| حدود الدراسة | 5 |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري** | 40 – 7 |
| **أولاً: أزمة الهوية** | 7 |
| نظرية أريكسون (نبذة تاريخية) | 7 |
| مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند أريكسون | 8 |
| مرحلة أزمة الهوية | 10 |
| مفهوم الهوية وتعريفها | 10 |
| تشكل الهوية في مرحلة المراهقة | 11 |
| العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية | 11 |
| حالات الهوية (رتبها) | 12 |
| اضطراب الهوية | 13 |
| الخصائص النفسية والاجتماعية لمضطربي الهوية | 15 |
| معالجة اضطراب الهوية لدى المراهقين | 15 |
| **ثانياً: التوافق الأسري** | 16 |
| الأسرة | 16 |
| ووظائف الأسرة | 17 |
| مفهوم التوافق بشكل عام | 18 |
| تعريف التوافق الأسري | 19 |

| | |
|---|---|
| العوامل المؤثرة في التوافق الأسري | 20 |
| غياب الأب وأثره على التوافق الأسري | 20 |
| **ثالثاً: الذكاء الانفعالي** | 21 |
| تطور مفهوم الذكاء الانفعالي | 21 |
| تعريف الذكاء الانفعالي | 22 |
| مكونات الذكاء الانفعالي | 23 |
| أهمية الذكاء الانفعالي في الحياة | 24 |
| **رابعاً: مهارات المواجهة** | 26 |
| مفهوم الأحداث الحياتية الضاغطة وتعريفها | 26 |
| مفهوم المواجهة وتعريفها | 27 |
| مفهوم مهارات المواجهة وتعريفها | 28 |
| تصنيف مهارات المواجهة | 29 |
| **خامساً: فاعلية الذات الأكاديمية** | 31 |
| مفهوم فاعلية الذات العامة وتعريفها | 31 |
| نظرية فاعلية الذات | 32 |
| توقعات فاعلية الذات | 33 |
| أبعاد فاعلية الذات | 33 |
| مصادر فاعلية الذات | 34 |
| آثار فاعلية الذات | 34 |
| مفهوم وتعريف فاعلية الذات الأكاديمية | 35 |
| العوامل المؤثرة في إدراك فاعلية الذات الأكاديمية | 36 |
| **سادساً: أبناء الأسرى** | 37 |
| ظاهرة الأسر | 37 |
| تعريف الأسر | 37 |
| الحركة الفلسطينية الأسيرة | 37 |
| معاناة أهالي أسرى قطاع غزة | 38 |
| تأثير غياب الأب الأسير على الأبناء | 38 |
| أبناء الأسرى والهوية الذاتية | 39 |
| رعاية أهالي الأسرى وأبناءهم | 40 |
| **الفصل الثالث: الدراسات السابقة** | 41 – 53 |

| | |
|---|---|
| أولاً: عرض بعض الدراسات السابقة | 41 |
| ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة | 49 |
| ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة | 51 |
| رابعاً: فروض الدراسة | 52 |
| **الفصل الرابع: المنهج والاجراءات** | 93 - 54 |
| أولاً: منهج الدراسة | 54 |
| ثانياً: مجتمع الدراسة | 55 |
| ثالثاً: عينة الدراسة | 55 |
| رابعاً: أدوات الدراسة | 56 |
| استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي | 57 |
| المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا | 57 |
| مقياس التوافق الأسري لأبناء الأسرى | 67 |
| مقياس الذكاء الانفعالي | 71 |
| مقياس مهارات المواجهة | 74 |
| مقياس فاعلية الذات الأكاديمية | 79 |
| البرنامج الإرشادي | 82 |
| خامساً: خطوات إعداد الدراسة | 91 |
| سادساً: صعوبات إجراء الدراسة | 92 |
| سابعاً: الأساليب الإحصائية | 93 |
| **الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتوصياتها** | 121 - 93 |
| أولاً: نتائج الدراسة | 93 |
| ثانياً: تعليق عام على النتائج | 119 |
| ثالثاً: توصيات الدراسة | 119 |
| رابعاً: مقترحات الدراسة | 120 |
| **قائمة المراجع** | 134 - 122 |
| أولاً: المراجع العربية | 122 |
| ثانياً: المراجع الأجنبية | 132 |
| **ملاحق الدراسة** | 135 |
| **ملخص الدراسة باللغة العربية** | 233 |
| **Abstract** | 1 |

# قائمة الجداول


| الرقم | اسم الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 2- 1 | مراحل النمو النفس اجتماعي عند أريكسون | 9 |
| 2- 2 | خبرة الفرد للأزمة في كل رتبة من رتب الهوية والتزامه بقيمه وأدواره | 13 |
| 2- 3 | تصنيف أبناء الأسرى بحسب رتب الهوية (تحقيق- انغلاق- تعليق - تشتت) | 39 |
| 4- 1 | التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات الدراسة | 56 |
| 4- 2 | توزيع فقرات مقياس رتب الهوية على المجالات والأبعاد والرتب | 58 |
| 4- 3 | كيفية بناء الفقرات في مقياس رتب الهوية | 58 |
| 4- 4 | الدرجة الفاصلة لكل رتبة من رتب الهوية | 60 |
| 4- 5 | الارتباطات البينية للدرجات الخام لرتب الهوية في مجالاتها المختلفة على العينة الاستطلاعية ( ن = 30) | 65 |
| 4- 6 | معاملات الارتباط و معاملات كرونباخ لكل مجال من مجالات مقياس الهوية وكذلك للمقياس ككل | 67 |
| 4- 7 | معامل ارتباط كل فقرة في مقياس التوافق الأسري مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه | 69 |
| 4- 8 | مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأسري بالأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس | 70 |
| 4- 9 | معاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأسري وكذلك للمقياس ككل | 70 |
| 4- 10 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد في مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه | 73 |
| 4- 11 | مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بالأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس | 73 |
| 4- 12 | معاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وكذلك للمقياس ككل | 74 |
| 4- 13 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد في مقياس مهارات المواجهة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه | 77 |
| 4- 14 | مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس مهارات المواجهة بالأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس | 78 |

| | | |
|---|---|---|
| 4- 15 | معاملات الارتباط ومعاملات كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات المواجهة وكذلك للمقياس ككل | 79 |
| 4- 16 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه | 81 |
| 4- 17 | مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس | 81 |
| 4- 18 | معاملات الارتباط ومعاملات كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وكذلك للمقياس ككل | 82 |
| 4- 19 | ترتيب الجلسات وتاريخ انعقادها وموضوعها وأهدافها والفنيات والوسائل المستخدمة. | 89 |
| 4- 20 | الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس الدراسة | 93 |
| 5- 1 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس رتب الهوية | 94 |
| 5- 2 | قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات رتب الهوية | 95 |
| 5- 3 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التوافق الأسري. | 97 |
| 5- 4 | قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس التوافق الأسري | 98 |
| 5- 5 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي | 99 |
| 5- 6 | قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي | 100 |
| 5- 7 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات المواجهة | 101 |
| 5- 8 | قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس مهارات المواجهة | 102 |
| 5- 9 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية | 104 |
| 5- 10 | قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | 105 |
| 5- 11 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على رتب الهوية | 106 |
| 5- 12 | قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات رتب الهوية | 106 |

| | | |
|---|---|---|
| 5- 13 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التوافق الأسري | 107 |
| 5- 14 | قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد مقياس التوافق الأسري | 108 |
| 5- 15 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي | 109 |
| 5- 16 | قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي | 109 |
| 5- 17 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات المواجهة | 110 |
| 5- 18 | قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد مقياس مهارات المواجهة | 111 |
| 5- 19 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | 112 |
| 5- 20 | قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | 113 |
| 5- 21 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على رتب الهوية | 114 |
| 5- 22 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأسري | 115 |
| 5- 23 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي | 116 |
| 5- 24 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات المواجهة | 117 |
| 5- 25 | دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة(Z) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية | 118 |

## قائمة الأشكال


| الرقم | اسم الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 2- 1 | مبدأ الحتمية التبادلية عند باندورا | 32 |
| 2- 2 | الفرق بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج | 33 |
| 4- 1 | التصميم المنهجي للدراسة | 54 |

## قائمة الملاحق


| الرقم | اسم الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | استمارة البيانات الشخصية | 135 |
| 2 | استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي | 135 |
| 3 | قائمة بأسماء المحكمين | 135 |
| 4 | فقرات البعد السياسي التي تم تعديلها في المقياس الموضوعي لرتب الهوية | 136 |
| 5 | المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية | 137 |
| 6 | فقرات مقياس التوافق الأسري اتي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد | 141 |
| 7 | مقياس التوافق الأسري | 143 |
| 8 | فقرات مقياس الذكاء الانفعالي التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد | 146 |
| 9 | مقياس الذكاء الانفعالي | 148 |
| 10 | فقرات مقياس مهارات المواجهة التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد | 151 |
| 11 | مقياس مهارات المواجهة | 152 |
| 12 | فقرات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد | 155 |
| 13 | مقياس فاعلية الذات الأكاديمية | 156 |
| 14 | كراس الأنشطة الفردية | 159 |
| 15 | كراس الأنشطة البيتية | 164 |
| 16 | جلسات البرنامج الإرشادي | 173 |
| 17 | أعمار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وصفوفهم الدراسية ودرجاتهم على استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي | 226 |
| 18 | الدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (التطبيق القبلي) | 227 |
| 19 | الدرجات الخام لأفراد المجموعة الضابطة على أدوات الدراسة (التطبيق القبلي) | 228 |
| 20 | الدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (التطبيق البعدي) | 229 |
| 21 | الدرجات الخام لأفراد المجموعة الضابطة على أدوات الدراسة (التطبيق البعدي) | 230 |
| 22 | الدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (التطبيق التتبعي) | 231 |

# الفصل الأول

## مدخل الدراسة

### المقدمة

تعتبر سياسة الأسر والاعتقال من أكثر السياسات القمعية التي استخدمتها سلطات الاحتلال بضراوة ضد الشعب الفلسطيني بهدف تحطيم معنوياته، وإجباره على التخلي عن هويته الوطنية، وخاصة بعد سيطرتها على قطاع غزة والضفة الغربية بما فيها مدينة القدس عام 1967. حيث بلغ عدد الأسرى الفلسطينيين منذ ذلك العام وحتى الآن بحسب "هيئة الأسرى والمحررين"[1] أكثر من 800 ألف حالة اعتقال، أي ما تزيد نسبته عن 25% من أبناء الشعب الفلسطيني.

ولقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة باسم لافي (2005)، ودراسة عامر شحادة (2015) أن الآثار النفسية لمعاناة الأسرى لم تقتصر عليهم فقط إنما تمتد إلى جميع أفراد أسرهم وخاصة الأبناء المراهقين منهم. فمرحلة المراهقة تعتبر من أهم وأدق مراحل النمو في حياة الإنسان لما يصاحبها من تغييرات كبيرة وسريعة في المجال الفسيولوجي والنفسي والعقلي والوجداني والاجتماعي لدى المراهق، ويعاني فيها صراع مع نفسه ومع الآخرين، وأصعب ما يواجه الفرد في هذه المرحلة هو أزمة الهوية . Identity crisis

ويتعرض الأبناء المراهقين للأسرى لكثير من الأذى الذي يمكن أن يعيق تحقيقهم لهوياتهم بسبب ما يمرون به من أوضاع نفسية وظروف أسرية واجتماعية أصابها كثير من الخلل بسبب غياب آبائهم عنهم في الأسر، فهم يعيشون أزمة هوية Identity crisis حقيقية، تجعلهم أكثر إلحاحاً في البحث عن ذواتهم، وأكثر طرحاً للتساؤلات حول مستقبلهم وأدوارهم في الحياة.

ولقد أكدت العديد من الدراسات أن أزمة الهوية ترتبط بكثير من المتغيرات النفسية ذات الصلة بمرحلة المراهقة، مثل التوافق النفسي والاجتماعي والاستقلال والانتماء للأسرة والقدرة على مواجهة الضغوط والانجاز الدراسي.

وقد لاحظ الباحث كمعلم لمادة الرياضيات في المرحلة الإعدادية تشتت انتباه أبناء المعتقلين داخل غرفة الصف وضعف تحصيلهم في الرياضيات وكثرة غيابهم عن المدرسة، مما ولد لديه شعوراً قوياً بأهمية تصميم برنامج إرشادي لمساعدة هؤلاء الطلاب المراهقين للتخفيف من أزمة الهوية التي يعانون منها، لأن ذلك سيعمل على تحسين العديد من الأبعاد النفسية في شخصياتهم، فحسب اطلاع الباحث على الأدب التربوي والنفسي لم يعثر على أي دراسة تناولت برنامج إرشادي يهدف إلى تخفيف أزمة الهوية لدى المراهقين في المجتمع الفلسطيني، كما لاحظ قلتها في الوطن العربي حيث لم يعثر إلا على

[1] - إحدى مؤسسات منظمة التحرير الفلسطينية: ترعى شئون الأسرى والمحررين وعائلاتهم، وكانت سابقاً تابعة لحكومة السلطة الفلسطينية كوزارة مستقلة (وزارة الأسرى والمحررين).

دراستين فقط، وهما دراسة الضبع (2006)، ودراسة سميرة أبو غزالة (2007)، وكلتاهما استخدمت العلاج بالمعنى لتخفيف أزمة الهوية. في حين استخدمت الدراسة الحالية برنامجاً إرشادياً قائماً على أسس نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي، وبعض الفنيات التطبيقية للنظريتين المعرفية والإنسانية، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تتناول أزمة الهوية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال وتصميم برنامج إرشادي جمعي لتخفيفها، ودراسة أثر هذا البرنامج في كل من: التوافق الأسري، والذكاء الانفعالي، ومهارات المواجهة، وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم.

## مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في **السؤال الرئيس التالي:**

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية وما أثره في التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال؟

ويتفرع عن هذا السؤال **الأسئلة الفرعية التالية:**

1- هل هناك اختلاف في رتب الهوية بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

2- هل هناك اختلاف في التوافق الأسري بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

3- هل هناك اختلاف في الذكاء الانفعالي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

4- هل هناك اختلاف في مهارات المواجهة بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

5- هل هناك اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

6- هل هناك اختلاف في رتب الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

7- هل هناك اختلاف في التوافق الأسري بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

8- هل هناك اختلاف في الذكاء الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ؟

9- هل هناك اختلاف في مهارات المواجهة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

10- هل هناك اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

11- هل هناك اختلاف في رتب الهوية بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

12- هل هناك اختلاف في التوافق الأسري بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

13- هل هناك اختلاف في الذكاء الانفعالي بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

14- هل هناك اختلاف في مهارات المواجهة بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

15- هل هناك اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- دراسة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعد في الدراسة في تخفيف أزمة الهوية لدى أبناء الأسرى الفلسطينيين.

2- دراسة أثر تطبيق البرنامج الإرشادي في كل من التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى الفلسطينيين.

3- التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية، ومدى استمرارية أثره في كل من التوافق الأسري، الذكاء الانفعالي، مهارات المواجهة، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة بعد انتهاء فترة المتابعة.

## أهمية الدراسة:

ويمكن تقسيمها إلى أهمية نظرية وأخرى تطبيقية:

**الأهمية النظرية:** وتكمن الأهمية النظرية للدراسة في النقاط التالية:

1- أهمية الموضوع التي تناولته وهو أزمة الهوية لدى المراهقين، وذلك لارتباطه بكثير من المتغيرات النفسية ذات العلاقة بمرحلة المراهقة، مثل التوافق الأسري، والذكاء الانفعالي، ومهارات المواجهة، وفاعلية الذات الأكاديمية.

2- أهمية عينة الدراسة لكونها من أبناء الأسرى الفلسطينيين الذين يعيشون ظروفاً خاصة بسبب غياب أبائهم عنهم لفترات طويلة، ولكون أن هذه الفئة لم تحظ باهتمامٍ كافٍ من قبل الباحثين.

**الأهمية التطبيقية:** وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط التالية:

1- قد يستفيد الباحثون في مجال التربية وعلم النفس من الأدوات المستخدمة في الدراسة.

2- قد يستفيد المرشدون المدرسيون وغيرهم من المعنيين من البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة.

3- قد تفيد الدراسة بعض المعنيين بما قدمته من مقترحات وتوصيات.

## مصطلحات الدراسة:

### 1- البرنامج الإرشادي:Counseling Program

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو. ( حامد زهران، 1998: 124).

**ويعرفه الباحث إجرائياً:** أنه مجموعة من الخدمات الإرشادية، التي يقدمها الباحث بأسلوب الإرشاد الجمعي في عدد من الجلسات الإرشادية، بهدف إحداث تغيير إيجابي في الجوانب المعرفية والسلوكية ذات الصلة بما يعاني منه أفراد المجموعة التجريبية في هذه الدراسة بسبب أزمة الهوية التي يمرون بها.

**2- أزمة الهوية (اضطراب الهوية) Identity crisis**

**يعرف الباحث مفهوم اضطراب الهوية:** وضع نفسي يعيشه المراهق ويتمثل بفقدان الثقة، والشعور بالشك وبالدونية والعجز والضياع، نتيجة لفشله في تحديد أهداف وقيم وأدوار شخصية واجتماعية ثابتة لنفسه، أو بسبب تبنيه لقيم وأدوار غير مقبولة اجتماعياً، أو مضادة للمجتمع مثل الجنوح وتعاطي المخدرات.

**ويعرف الباحث الأفراد الذين يعانون من أزمة الهوية إجرائياً:** أولئك الأفراد الذين يحصلون على الدرجة الفاصلة فأكثر في رتبتي الانغلاق والتشتت على "المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا" الذي أعده حسين الغامدي (2007)، حيث تحتسب الدرجة الفاصلة بمتوسط درجات المجموعة مضافاً إليها قيمة الانحراف المعياري.

**3- التوافق الأسري: Familial Adjustment**

وهو قدرة أفراد الأسرة على الانسجام معاً، وإحساسهم بالسعادة والراحة في نطاق الحياة الأسرية، وإقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين ( سهام عبد الله، 2006: 72).

**ويعرفه كمال مرسي:** أنه قدرة أفراد الأسرة على التواؤم والتآلف مع بعضهم البعض، ومع مطالب الحياة الأسرية. (كمال مرسي، 2008: 99)

**ويعرف الباحث إجرائياً:** بأنه درجة الانتماء للأسرة، ومدى التفاهم والانسجام بين أفرادها والتواصل الايجابي بينهم، ومدى إشباع الحاجات الأساسية لهم، وقدرتهم على مواجهة المصاعب التي تواجه الأسرة.

**أو** أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على "مقياس التوافق الأسري لأبناء الأسرى" الذي أعده الباحث (2015) والمستخدم في هذه الدراسة.

**4- الذكاء الانفعالي: Emotional Intelligence**

**التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي:** يتبنى الباحث التعريف الذي وضعاه (فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، 2001: 38)، وهو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمهاً وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلمه المزيد من المهارات الايجابية للحياة

**أو** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على "مقياس الذكاء الانفعالي" الذي أعداه فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2001).

**5- مهارات المواجهة: Coping Skills**

هي مجموعة الأساليب المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة والصعوبات التي تواجهه في حياته وذلك للتخفيف من حدة الموقف الضاغط وخفض الانفعالات السلبية التي تتولد عنه (طه حسين وسلامة حسين، 2006: 84).

**ويعرفها الباحث إجرائياً:** بأنها مجموعة من أنماط السلوك المعرفي والانفعالي والاجتماعي التي يمكن للفرد تعلمها وممارستها بهدف تحقيق التوافق مع الموقف الضاغط والتخفيف من آثاره المادية والانفعالية عليه.

**أو** أنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على "مقياس مهارات المواجهة" الذي أعده الباحث (2015) والمستخدم في هذه الدراسة.

**6- فاعلية الذات الأكاديمية: Academic Self-efficacy**

يعرف باندورا، Bandura: فاعلية الذات بأنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك. (عطاف أبو غالي: 2012 :225 )

**ويعرفها الباحث إجرائياً:** بأنها اعتقاد الطالب بأن لديه المقدرة على فهم واستيعاب المواد الدراسية، والمشاركة في المواقف التعليمية التعلمية الصفية، وأداء ما يكلف به من الواجبات البيتية، وخوض الاختبارات الدراسية وهو واثق من نفسه بتحقيق مستوى عالٍ من الدرجات.

**أو** أنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس "فاعلية الذات الأكاديمية" الذي أعده الباحث (2015) والمستخدم في هذه الدراسة.

**7- أبناء الأسرى: Sons of detainees:**

**ويقصد بهم الباحث إجرائياً:** أبناء الفلسطينيين الذين تم اعتقالهم على خلفية مقاومتهم للاحتلال ولا زالوا قيد الأسر حتى إجراء هذه الدراسة، أو تم الإفراج عنهم خلال أو بعد صفقة وفاء الأحرار في 2010/10/18م.

**8- سجون الاحتلال: Occupation jails**

ويقصد بها الباحث: الأماكن التي تقوم دولة الاحتلال باحتجاز الأسرى الفلسطينيين فيها.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على مجموعة من المحددات وهي:

أ- **عينة الدراسة:** طلاب الثانوية من أبناء الأسرى في سجون الاحتلال والواقعين في المدى العمري من 14.5 سنة إلى 17.5 سنة.

ب- **الأدوات المستخدمة:** المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا – مقياس التوافق الأسري- مقياس الذكاء الانفعالي – مقياس مهارات المواجهة – مقياس فاعلية الذات الأكاديمية- البرنامج الإرشادي.

ت- **الحد الجغرافي:** اقتصرت الدراسة على الأبناء المراهقين لأسرى قطاع غزة فقط.

ث- **الفترة الزمنية:** العام الدراسي 2015- 2016.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري للدراسة

## أولاً: أزمة الهوية

**1. نظرية أريكسون (نبذة تاريخية)**

واضع هذه النظرية هو أريكسون، Erikson (1994– 2002)، والتي عرفت باسم "نظرية النمو النفسي الاجتماعي، Psychosocial development"، ولقد وضع نظريته نتيجة مجموعة من الأبحاث التي أجراها على الأطفال ومدى تأثير أسرهم وثقافات مجتمعاتهم المختلفة عليهم. وتعتبر النظرية من أهم النظريات التحليلية المعاصرة، بسبب تفسيرها للنمو وفقا لمبدأ التطور أو التشكل المتعاقب والذي استعير من علم البيولوجي للإشارة إلى أن نمو مكونات الأنا يتم وفق خطة بيولوجية مسبقة، ويحدد اتجاهه من خلال التفاعل بين الأساس البيولوجي والشخصي والثقافي للفرد (حسين الغامدي، 2010: 5).

ويتضح لمن يتتبع السيرة المهنية لأريكسون أنه تأثر بفكر فرويد Freud، وبفكر رواد التحليل النفسي الجدد الذين اهتموا بسيكولوجية الأنا مثل أنا فرويد وهارتمان. وتعتبر نظريته تطويراً لما قدمه فرويد في نظريته عن النمو النفسي الجنسي، حيث ركز أريكسون على نمو الأنا وفاعليتها، وعلى أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية إلى جانب العوامل البيولوجية والنفسجنسية كمحددات للنمو، لذلك فهناك أوجه تشابه وأوجه اختلاف بين النظريتين، حيث أبقى أريكسون على الكثير من المسلمات التحليلية الكلاسيكية والتي أدخلها في نموذجه للنمو بشكل أكثر منطقية وهي: (محمد عبد الرحمن، 1998: 279–280).

أ– أهمية خبرات الطفولة بما في ذلك المركبات الأوديبية كواحدة من المسلمات الفرويدية.

ب– فكرة أبنية الشخصية والمتمثلة في الهو والأنا و الأنا العليا.

ت– فكرة العلاقة الديناميكية بين هذه الأبنية وخاصة الصراع.

ث– فكرة تداخل الأبنية مع مستويات الوعي المتمثلة في الشعور وشبه الشعور و اللاشعور.

ج– أهمية الخبرات اللاشعورية المحولة من الشعور بأثر فاعليات ميكانزمات الأنا المختلفة.

أما أوجه الاختلاف بين نظريتي أريكسون وفرويد فتتضح من خلال ما يلي: (جابر جابر ، 1990: 146–164)

أ– أكد أريكسون على الأنا بدلاً من الهو وهذا يعتبر تغيراً جذرياً وابتعاداً عن التفكير التحليلي المثير لأن الأنا تصور الأفراد باعتبارهم عقلانيين ومنطقيين في اتخاذ القرار لحل المشكلات.

ب– يرى أريكسون أن نمو الأنا مرتبطة بالطبيعة المتغيرة للمؤسسات الاجتماعية، وأن الثقافات المختلفة تؤثر في شخصية الطفل، وليس فقط كما يرى فرويد أن الوالدين هما اللذان يؤثران في شخصيته.

ت- يرى أريكسون أن الإنسان لديه القدرة على الانتصار على مصاعب الحياة النفسية والاجتماعية وهي نظرة متفائلة، في حين يرى فرويد أن الإنسان معرض للفناء الاجتماعي إذا ترك لكفاحاته الغريزية.

ث- تشمل نظرية أريكسون مراحل النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، وليس كما رأى فرويد أنها تمتد من الولادة حتى مرحلة التناسل.

**2. مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند أريكسون:**

يفيد أريكسون أن البيئة الاجتماعية التي تحتوي الإنسان مقترنة بالتفاعل مع النضج البيولوجي تطرح أمام كل فرد مجموعة من "الأزمات Crises" يتعين عليه تجاوزها وحلها بصورة ايجابية لضمان سواء وانتظام مسار نموه النفسي الاجتماعي. إذ يواجه الإنسان خلال مراحل حياته بفترات حرجة أو حساسة عليه أن يتوصل إلى حل أو تجاوز ايجابي لكل أزمة قبل أن يواجه بأزمة أخرى. وغالباً ما ينقل النجاح أو الإخفاق في حل الأزمة إلى مراحل الأزمة التالية مما يُعقد بطبيعة الحال ويُصعب من عملية حل أو تجاوز هذه الأزمة الجديدة بل ويمثل أساس التعامل معها. (محمد أبو حلاوة، 1997: 2).

ويقسم أريكسون دورة حياة الإنسان من الميلاد إلى الشيخوخة إلى ثمانية مراحل، يوضح خلالها أزمة النمو النفسي الاجتماعي التي يمر بها الإنسان خلال كل مرحلة، وأهم المتطلبات التي تساعده على تجاوزها بنجاح، والجهة المسئولة عن توفير هذه المتطلبات، والخاصية المكتسبة لديه في حالة تجاوزه لها بنجاح، وسوء التكيف والمشاكل النفسية والاجتماعية التي تتولد نتيجة الفشل في تجاوز كل أزمة. والجدول (2- 1) الآتي يوضح ذلك: (جابر جابر، 1990: 169-184)، (عادل الأشول، 2008: 451 - 465) و(حسين الغامدي، 2010 : 16- 39)

**جدول رقم (2-1) مراحل النمو النفس اجتماعي عند أريكسون**

| م | مرحلة العمر | أزمة النمو النفس اجتماعي | أهم المتطلبات التي تساعد على حل الأزمة | الجهات المؤثرة في الأزمة | الخاصية المكتسبة من النجاح | سوء التكيف الناتج عن الفشل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | السنة الأولى | الثقة مقابل عدم الثقة | منحه درجة عالية من الألفة والانسجام التي تولد الثقة والقدرة على الاستمرار. | الأم | الأمل | الإحباط و الانسحاب |
| 2 | من 1-3 سنة | الاستقلالية مقابل الخجل والشك | تشجيعه على اكتشاف البيئة من حوله، والاعتماد على نفسه عندما يتعامل معها. | الوالدين | الإرادة | السلوك القهري |
| 3 | من 3-6 سنة ( الطفولة المبكرة ) | المبادرة مقابل الشعور بالذنب | تنمية قدرتهم على المبادأة عن طريق تشجيعهم على اكتشاف أفكارهم وتجريبها، وتشجيع حب الاستطلاع والخيال لديهم. | الأسرة | الغرضية | الخنوع والاستسلام الناتج عن الخوف من الفشل |
| 4 | من 6-12 سنة ( الطفولة المتأخرة) | المثابرة مقابل الشعور بالنقص | تعويدهم على الخيال، وإلحاقهم في المدرسة، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية المدرسية، و تعليمهم الشعور بالمتعة في الإنجاز والنجاح. | الأسرة والجيران والمدرسة | الكفاءة | شعور كبير بالنقص والدونية |
| 5 | من 12-20 سنة ( المراهقة) | الهوية مقابل اضطراب الدور | مساعدتهم على تحديد أهدافهم واختيار أدوارهم في الحياة، والسعي لتحقيقها، وتبني قيم واتجاهات ثابتة نسبيا ومتناسقة مع أدوارهم المختلفة. | الأسرة والرفاق والجماعات والنماذج القيادية | التفاني | الإحساس المتدني بالذات وعدم تبني أدوار ذات معنى |
| 6 | من 20-25 سنة ( الشباب) | الألفة مقابل العزلة | الرعاية وتسهيل الطريق أمامهم كي يتأهلوا اجتماعياً عن طريق الزواج المشروع، وتوفير الفرص لهم كي يمارسوا أدوارهم المهنية المناسبة. | الأسرة والجهات المسئولة في المجتمع | الحب | الحرمان من الحب والعلاقات مع الأصدقاء والمجتمع |
| 7 | من 25-65 سنة ( أواسط العمر) | الإنتاجية مقابل الركود | القدرة على الإنجاب والمساهمة في الأعمال الخيرية، والقيام بالأعمال الخلاقة، والمساهمة في حياة الأجيال القادمة. | الأسرة والمجتمع المحلي | العناية | عدم المشاركة أو المساهمة في الحياة بشكل فاعل |
| 8 | من 65 سنة إلى آخر العمر ( الشيخوخة) | تكامل الأنا مقابل اليأس | القدرة على الإحساس بالفخر والسعادة بما حققه من نجاحات وإنجازات في حياته، وتقبله للفشل و الإخفاق الذي مر في حياته، وتقبل الموت كنهاية حتمية لحياته. | المجتمع والإنسانية والحياة | الحكمة | اليأس والقنوط وازدراء الحياة |

وانطلاقاً من هدف الباحث بتصميم برنامج إرشادي لتخفيف أزمة الهوية لدى عينة الدراسة التجريبية، فلا بد من توضيح بعض المفاهيم المرتبطة بأزمة الهوية.

**3- مرحلة أزمة الهوية: Identity Crises**

وهي تمثل المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي عند أريكسون، وتقابل المرحلة الجنسية عند فرويد وتمتد خلال السنة الثانية عشر إلى السنة العشرين وهي المرحلة التي ينتقل فيها الطفل إلى الرشد، ويرى أريكسون أن هذه المرحلة هي الأساس لتشكيل أنماط التفكير في كل المراحل القادمة، ويمر فيها المراهق بأزمة أو حالة من الصراع بين حاجته لتحقيق هوية الأنا ego identity ، واضطراب الدور role confusion، وعلى الوالدين مساعدة أبنائهم المراهقين في تحديد أهدافهم وتحقيقها، واختيار أدوارهم في الحياة، وتبني قيم واتجاهات ثابتة نسبياً ومتناسقة مع أدوارهم المختلفة، وتشجيعهم للانفتاح على الآخرين بحيث يدمجون رؤيتهم لأنفسهم مع الطريقة التي يراهم بها الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي وخاصة مع الأسرة والزملاء والأصدقاء، ومساعدتهم على التوافق مع أدوارهم الجنسية، كل هذا مع الحرص على أن يحتفظ الأبناء المراهقون على خصوصياتهم وفرديتهم.

ويؤكد أريكسون أن المراهق إذا حل أزمته الناتجة عن الشعور بهوية الأنا مقابل اضطراب الدور في هذه المرحلة، فإنه سيكتسب فضيلة وخاصية الولاء والإخلاص (التفاني) fidelity وتعني الإخلاص والولاء للقيم والمعايير الاجتماعية والقدرة على التعايش معها، أما إن فشل في حل أزمته فسيؤدي ذلك إلى الإحساس المتدني بالذات، وعدم القدرة على تبني أدوارٍ ثابتة ذات معنى أو ذات قيمة شخصية أو اجتماعية، وقد يدفعه ذلك لممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعياً كالجنوح وتعاطي المخدرات.

**4- مفهوم الهوية وتعريفها:**

ولقد استخدم أريكسون مفهوم هوية الأنا مقابل اضطراب الدور للإشارة إلى أزمة النمو في مرحلة المراهقة وبدايات الشباب، حيث يمثل حلها المطلب الأساسي لاستمرارية النمو السوي خلال هذه المرحلة ونقطة تحول نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في مرحلة الرشد (حسين الغامدي، 2001: 5).

**ويعرفها أريكسون** أنها حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف والتماثل والاستمرارية، ممثلا في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله، وأخيراً ممثلاً في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالتماسك الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط (محمد أبو حلاوة، 2010: 11).

**ويعرفها مارشيا:** أنها تنظيم داخلي معين للحاجات والدوافع والقرارات والمعتقدات والإدراكات الذاتية بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي والسياسي للفرد (فضل عبد الصمد، 2005: 97).

**ويعرفها إسماعيل عبد الكافي** على أنها الإحساس الواعي للإنسان بالتفرد والتضامن مع قيم الجماعة ومُثُلِها، وأنها عمليات تقع في الشخصية، وفي مركز ثقافتها الاجتماعية (إسماعيل عبد الكافي، 2001: 13).

وقد **أشارت إليها سميرة أبو غزالة** باعتبارها حقيقة الشخص التي تميزه، وتتضمن ارتباط الفرد بماضيه وحاضره ومستقبله، وإحساسه بالتفرد والاستقلال ووعيه بذاته وبالآخرين، وحاجته النفسية التي يتوقف عليها تماسكه الداخلي وأمر وجوده، كما تتضمن نسق القيم الذي يوجه سلوكه على أساس من الالتزام، ودور اجتماعي يقوم به الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين (سميرة أبو غزالة، 2007: 261).

يتضح للباحث من خلال التعريفات السابقة أن الهوية مطلب لكل البشر وحتمي الحدوث، وهي حالة نفسية داخلية تنتظم فيها الخبرات التي يكتسبها الفرد، وتتضمن ارتباط ماضي الفرد بحاضره ومستقبله وتشتمل على مجموعة من المعتقدات والقيم الدينية والاجتماعية والسياسية، ومكانة الفرد ودوره في الجماعة التي ينتمي إليها، ووعيه بذاته وبالآخرين، وإنجازاته وطموحاته وآماله المستقبلية، واستقلاله وتفرده كشخص لا يماثله أحد. ومن هنا يمكن للباحث أن يعرف الهوية كالتالي:

**الهوية:** هي تكوين نفسي داخلي للفرد يتضمن معتقداته وقيمه الدينية والاجتماعية والسياسية، وثقته بنفسه وتقديره لذاته واستقلاله، وتكامله مع ماضيه، وانسجامه مع حاضره، واستمراره نحو مستقبله، كانعكاس لما لديه من أهداف واضحة وآمال وطموحات مستقبلية، وما يحققه من انسجام بين أفكاره وقيمه وأدواره التي يمارسها وفقا للمعايير الثقافية لمجتمعه.

**5- تشكل الهوية في مرحلة المراهقة:**

يرى حسين الغامدي أن تشكل الهوية يبدأ مع بداية الحياة، فتظهر كأزمة للنمو يعمل المراهق خلالها على توحيد إحساساته البدنية والاجتماعية لتشكل الهوية في كلية أو وحدة جديدة تكون جسر العبور إلى مرحلة الرشد (حسين الغامدي، 2010: 31).

وتشير رغدة شريم إلى أن الهوية تتشكل عندما يعمل المراهقون على حل ثلاث قضايا وهي: اختيار المهنة، وتبني قيم يؤمنون بها ويعيشون وفقا لها، وتطوير هوية جنسية مُرضية (رغدة شريم، 2009: 178).

ويرى أريكسون أن تحقيق الهوية، يعني الثقة بالنفس وبالآخرين، والشعور بالاستقلال، والمبادأة، وأن الحياة تستمد مقوماتها من الاجتهاد والمثابرة (محمد عيد، 2002: 19).

أما كوبر(1996) فيعتبر أن تشكل الهوية يعني الشعور بالاندماج والتماسك، وفهم الشخص لعلاقته مع الآخرين، وفهمه للقيم والأدوار في المجتمع (سائدة الغصين، 2008: 23).

**6- العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية:**

إن تشكيل الهوية لدى المراهق من الأمور المعقدة والتي يمكن أن تساهم فيها العديد من العوامل المتداخلة والمتشابكة. ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، منها دراسة (حسين الغامدي،2010: 32) و دراسة (بثينة عمارة،2001: 38)، ودراسة (خليل الطرشاوي، 2002: 15-18)، فإنه من الممكن استخلاص بعض العوامل المؤثرة في خبرات الفرد وقدرته على تشكيل هويته وهي:

أ- العوامل البيولوجية المتمثلة في الاستعداد الداخلي الناتج عن النضج البدني والبلوغ.
ب- العوامل النفسية المتمثلة في مكتسبات الأنا الناتجة عن حل أزمات النمو السابقة.
ت- العوامل الثقافية المتمثلة في ما يقدمه المجتمع من قيم واتجاهات ومعايير للسلوك السوي.
ث- العوامل الاجتماعية المتمثلة في ما يوفره المجتمع من فرص وأدوار وتوجيه لاختيار المناسب منها.
ج- العوامل المستقبلية المتمثلة في نظرة الفرد إلى المستقبل من خلال طموحاته وأهدافه وتصوراته لما يتوقعه المجتمع منه.

**7- حالات الهوية (رتبها) : Identity Statuses**

انطلاقاً من جهود أريكسون في مفهوم الهوية وحالاتها يرى مارشيا Marcia أن هناك أربع رتب أو حالات للهوية وهي ( تحقيق الهوية، وتعليق الهوية، وانغلاق الهوية، وتشتت الهوية)، وقد صنف هذه الحالات بحسب وضع الفرد من حيث خبرته للأزمة (Crisis) وهي فترة التجريب والاستكشاف في مجالي المهنة والأيديولوجيا لاختيار المناسب منها واتخاذ القرار بشأنها، ومدى التوظيف الشخصي والالتزام اتجاه ما تم اختياره (Marcia,1980: 161).

ويمكن إيجاز هذه الرتب وطبيعة النمو فيها كما اعتمدها بعض الباحثين العرب فيما يأتي: (محمد عبد الرحمن، 1998: 275)، و(نجمة الزهراني، 2005: 43-45)، و(حسين الغامدي، 2007: 13-15)، ، و(فريال حمودة، 2011: 269)، و(ماجدة زقوت، 2011: 43-50).

**أ- تحقيق الهوية Identity Achieve**

في هذه الحالة يحقق الفرد هويته لأنه أحس بأزمة النمو التي يعيشها، وجرب العديد من البدائل والخيارات ثم اختار ما يناسبه من قيم ومعتقدات و أهداف وأدوار اجتماعية ومهنية، وبعد ذلك التزم بما تم اختياره. وتعتبر هذه الرتبة أفضل الرتب لأنها تعطي مؤشرات على نمو الأنا بطريقة سوية، ولذلك فإن محققي الهوية يتمتعون بقدر كافي من التوافق النفسي والاجتماعي وتقدير الذات والإنتاجية، ويعانون بدرجات أقل من القلق والاضطرابات النفسية والسلوكية.

**ب- تعليق الهوية Identity Moratorium**

في هذه الحالة يكون الفرد غير قادر على تحقيق هويته على الرغم أنه أحس بأزمة النمو التي يعيشها، ولكنه لا يزال يستكشف ويجرب العديد من البدائل والخيارات المتاحة له ولم يصل بعد إلى قرار نهائي حول تحديد ما يناسبه من قيم ومعتقدات وأهداف وأدوار اجتماعية ومهنية، بالتالي لا يبدي أي التزام واضح نحو أي خيار من الخيارات التي يقوم بتجريبها، بل يقوم بتغييرها من وقت لآخر، مثل تغيير مجال دراسته أو مهنته أو أصدقائه، وتعتبر هذه الحالة أقل نضجاً من حالة تحقيق الهوية، إلا أنها تمهد لها إذا ما توفرت للفرد العوامل الإيجابية، ولذلك فهم يرضون عن ذواتهم ويمتازون بتوجيه ذاتي، ولكنهم يعانون بدرجات أكبر من القلق ومشاعر الذنب ويتصفون بالتقدير المنخفض لذواتهم، والعلاقات السطحية مع الآخرين، وقطع الوعود والتعهدات الأكبر من إمكانياتهم الشخصية.

**ت- انغلاق الهوية Identity Foreclosed**

في هذه الحالة لا يخبر الفرد أزمة النمو التي يمر فيها، ولذلك فهو لا يحاول استكشاف أو تجريب أي من الخبرات والبدائل المتاحة له لتحقيق ذاته، لأنه اكتسب قيمه وأفكاره وأهدافه وأدواره من غيره كالوالدين أو المسئولين من حوله كما هي دون تفحص أو انتقاد لها، ويبدي التزاماً واضحاً حيالها، ولذلك فإنه يلاقي تقديراً اجتماعياً معززاً ومقوياً لهذا الالتزام، ولكن التزامه غير ناضج لأنه لا يعتمد على تفكيره الذاتي، والفرد منغلق الهوية يعاني من ضعف في نمو الأنا ويكون أكثر اعتماداً على غيره، ويخبر درجة أعلى من القلق والاكتئاب وخاصة إذا فقد المصدر الداعم له.

**ث- تشتت الهوية Identity Diffusion**

في هذه الحالة لا يخبر الفرد أزمة النمو التي يمر فيها، ولا يحاول استكشاف أو تجريب أي أفكار أو فلسفات أو أهداف أو أدوار محددة، لأنه أصلاً ليس لديه إحساساً بالحاجة إلى ذلك، وهو لا يبدي أي التزام اتجاه القيم والأهداف أو الأدوار التي شاءت الصدف أن يمارسها، والفرد مشتت الهوية يخبر درجة عالية من القلق ويكون لديه تقدير منخفض لذاته، وتكون علاقاته الاجتماعية ضعيفة، ويتسم بالسلوك الجامد وعدم القدرة على اتخاذ قرارات سليمة لافتقاره للثقة بالنفس، ووجود المراهق تحت ضغط هذه الحالة من تشتت الهوية يؤدي به للوقوع في كثير من المشكلات، وقد يدفعه ذلك الجناح أو تعاطي المخدرات .

والشكل الآتي يوضح رتب الهوية من وجهة نظر مارشيا:

جدول (2- 2)

خبرة الفرد للأزمة في كل رتبة من رتب الهوية والتزامه بقيمه وأدواره

| | | خبرة الفرد للأزمة | |
|---|---|---|---|
| | | **يخبر الأزمة** | **لا يخبر الأزمة** |
| التزام الفرد بالقيم والأدوار الاجتماعية | **يلتزم** | تحقيق الهوية | انغلاق الهوية |
| | **لا يلتزم** | تعليق الهوى | تشتت الهوية |

**8- اضطراب الهوية: Identity Confusion**

يرى جابر الحميد أن إخفاق الشباب في تنمية هوية شخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة والظروف الاجتماعية الحاضرة يؤدى إلى ما يسميه أريكسون تمييع الدور، وهذا ما يسبب العجز عند المراهق في اختيار عمل أو مهنة أو مواصلة التعليم (جابر، 1990: 179).

ولقد أشار أريكسون إلى أن اضطراب الهوية تعني فقدان الثقة والشعور بالخزي والخجل والشك، والعيش نهباً لمشاعر الذنب والدونية والعجز، وبأن الحياة لا تأخذ بالمبادأة ولا تمضي من خلال الثقة والاستقلالية (محمد عيد، 2002: 19).

ويشير إليها قديمان Gudiman على أنها إحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق في فهم ذاته، ولا يوفر له فرصاً يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية، فالمجتمع الحديث يحرم الشباب من القدوة والمثل ويعطلهم عن القيام بدور له معنى في الحياة (كريمة محمود، 1986: 10).

ويعتقد فتحي الضبع أن معاناة المراهقين من اضطراب الهوية ناتجة عن عجزهم في فهم ما يجري حولهم ونقص خبرتهم في التعامل مع الواقع، والصراع الذي يعانون منه بسبب التعارض والتناقض فيما يطلب منهم سواء في تحمل المسئوليات، أو ما يتوقع منهم من التزامات من قبل الأهل أو المربين أو الأقران وغيرهم، وكذلك إلى عدم كفاية ما يوفره المجتمع لهم من فرص حقيقية تنهض بإشباع حاجاتهم المختلفة، وما يترتب على ذلك من عدم قدرتهم على فهم معنى حياتهم (فتحي الضبع، 2006: 1).

ويرى عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني إلى أن المراهق الذي يعاني من اضطراب الهوية الذاتية يرتفع لديه القلق والتوتر، ويتولد لديه صراع بين الواقع والمفروض، ويكون من نتائج ذلك التمرد والعصيان والعدوان والعجز عن تحمل المسئولية، والحيرة وعدم الاستقرار والاتكالية والاعتماد الدائم على الغير، وسوء التوافق النفسي والاجتماع (عبد المجيد منصور وزكريا الشربيني، 2000: 128).

أما محمد عبد الرحمن فيرى أن من يعاني من اضطراب الهوية يكون لديه عجز في اختيار عمل أو مهنة أو مواصلة التعليم، وعدم وجود هدف لحياتهم ويشعرون بالقصور والعزلة وأحياناً يبحثون عن هوية سلبية مضادة للهوية التي حدد خطوطها الوالدين أو جماعة الأتراب، ويعاني من العزلة والضياع وضعف العلاقات الاجتماعية (محمد عبد الرحمن، 1998: 397).

ويحدث هذا الاضطراب نتيجة لفشل الفرد في تحديد هوية معينة، وتشير إلى عدم القدرة على اختيار المستقبل أو متابعة التعليم، كما تنطوي على الإحساس بالاغتراب، وعدم الجدوى وانعدام الهدف، وعدم القدرة على اختيار المستقبل المهني، واضطراب الشخصية، ومن ثم البحث عن هوية سلبية (كمال مرسي،2002: 75).

ولقد أشار حسين الغامدي إلى وجهة نظر أريكسون بأن اضطراب الهوية يأخذ شكلين أساسين هما: (حسين الغامدي، 2001: 194-195).

**أ- اضطراب الدور Role Confusion**

يعاني المراهق فيه من الإحساس المهلهل بالذات وعدم القدرة على تحديد معنى لوجوده، مما يؤدي إلى فشله في تحديد أدوار وأهداف ذات معني أو قيمة شخصية واجتماعية، وإلى ضعف التزامه بما تفرضه الصدفة عليه من أدوار. ويعاني في هذه الحالة بدرجة عالية من القلق، ومشاعر عدم الكفاية، والسلوك الجامد المتعصب، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات، وسوء علاقاته الاجتماعية وضعف الالتزام بأهداف وأدوار ثابتة.

**ب- تبني هوية سالبة: The adaptation of a negative identity**

ويمثل هذا النمط الوجه الأخطر لاضطراب الهوية، حيث يرتبط بدرجة أعلى من الإحساس بالتفكك الداخلي، والذي لا يقتصر تأثيره على عدم القدرة على تحديد أهداف أو تحقيق الرضا عن دوره الاجتماعي، بل يدفع المراهق إلى ممارسة أدواراً غير مقبولة اجتماعياً مثل الجنوح وتعاطي المخدرات.

ويتضح مما سبق أن وقوع المراهق في أزمة الهوية يحدث كنتيجة حتمية لعدم قدرته على تحقيق هويته، فيعاني من عدم وضوح أهدافه، ويتولد لديه شعورٌ بالتشتت، وعدم القدرة على تحديد أدواره الاجتماعية بشكل واضح، وفي النهاية يتكون لديه ضعف في علاقاته الاجتماعية.

وغلى ضوء ذلك يمكن للباحث أن يعرف اضطراب الهوية: بأنها وضع نفسي يعيشه المراهق ويتمثل بفقدان الثقة، والشعور بالشك وبالدونية والعجز والضياع، نتيجة لفشله في تحديد أهداف وقيم وأدوار شخصية واجتماعية ثابتة لنفسه، وأحياناً بسبب تبنيه لقيم وأدوار غير مقبولة اجتماعياً، أو مضادة للمجتمع مثل الجنوح وتعاطي المخدرات.

**9- الخصائص النفسية والاجتماعية لمضطربي الهوية**

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات مثل دراسة (بشير معمرية وإبراهيم ماحي، 2008: 35-36)، ودراسة (علا مشعل، 2009: 20-23)، ودراسة (لبنى الوحيدي، 2012: 93) ومراجعته إلى ما قام به من قراءات أخرى حول مفهوم اضطراب الهوية، يمكن للباحث أن يستخلص بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لمضطربي الهوية في النقاط الآتية:

أ- عدم وضوح الهدف في حياته.

ب- عدم القدرة على التخطيط لمستقبله العلمي والمهني المناسب.

ت- الإحساس بالتفاهة وعدم التنظيم الشخصي، نتيجة لضعف القدرة على اتخاذ القرارات.

ث- عدم الاستقرار النفسي وتقلب المزاج، كنتيجة لشعوره بدرجة عالية من القلق.

ج- الافتقار إلى العلاقات الاجتماعية والشعور بالعزلة والاغتراب والضياع (لا مبالي ومستهتر).

ح- غير قادر على التعبير عن ذاته الحقيقية، وإظهار ذاتاً مزيفة لإرضاء السلطة الوالدية والمجتمعية.

خ- الافتقار إلى الحب الناضج المتمثل بالإحساس بالمسئولية والالتزام والعطاء والبذل.

د- العجز عن مواصلة التعليم الأكاديمي، حتى وإن كان يمتلك قدرات عقلية لذلك.

ذ- عدم الالتزام بأهداف وأدوار ثابتة.

ر- يتصف بالسلوك الجامد المتعصب.

ز- رفض المعايير الاجتماعية، وأحياناً التطرف نحو الجنوح وتعاطي المخدرات.

س- التناقض الوجداني اتجاه الوالدين، فهو يحبهم لأنهم مصدر إشباعه العاطفي والمادي، وفي نفس الوقت يرفضهم ويتمرد على سلطتهم لأنهم مصدر إعاقة لحريته واستقلاله.

**10- معالجة اضطراب الهوية لدى المراهقين:**

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث أن الأسلوب الأمثل لمعالجة اضطراب الهوية لدى المراهقين يكون في اتجاهين:

**الأول:** اتجاه الآباء والأسرة وما يقدمونه من نصح وإرشاد لأبنائهم بعيداً عن العقاب بكل أشكاله الجسدية والنفسية والمعنوية لأن ذلك يؤثر سلباً على مشكلته.

**الثاني:** اتجاه المؤسسات التربوية سواء كانت رسمية كالمدارس والجامعات، أو غير رسمية كالمؤسسات المجتمعية التي تعتني بالشباب، وذلك من خلال ما يقدمونه من توعية للآباء في تعاملهم مع الأبناء، وما يقدمونه للشباب من برامج إرشادية يعدها وينفذها متخصصون تربويون ونفسيون للتخفيف من اضطرابهم ومساعدتهم لتكوين هوياتهم الايجابية.

ويأتي البرنامج الإرشادي المُعد في هذه الدراسة في هذا السياق حيث يقدم الباحث خلاله العديد من الخدمات الإرشادية الجماعية والفردية لمجموعة من المراهقين الذين يعانون من اضطراب الهوية بهدف التخفيف من أزماتهم، ومساعدتهم على تحقيق هوياتهم.

# ثانياً: التوافق الأسري

## 1. الأسرة Family

يعتبر كمال مرسي أن الأسرة جماعة اجتماعية نواتها امرأة ورجل بينهما زواج شرعي وأبناؤهما وقد تمتد أفقياً أو رأسياً وتضم الأجداد والأحفاد والأقارب الذين يعيشون في معيشة مشتركة وتحت سقف واحد، ويتفاعلون معاً وجهاً لوجه، ويسودها المودة والمحبة والرحمة، وتقوم الحياة فيها على التضحية والرعاية المتبادلة وتنشئة الأطفال (كمال مرسي، 2003: 10).

وتعد الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثيراً في حياة الأفراد والجماعات، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات، وهي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع وتدعيم وحدته وتنظيم سلوك أفراده (محمد شفيق، 2001: 99).

كما أنها تعتبر أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وهي الممثلة الأولى للثقافة وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، وهي التي تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه (زينب غريب وآخرون، 2008: 14).

ويشير جولمان Goleman إلى أن الأسرة تشترك مع بعض المؤسسات الاجتماعية والثقافية، إلاّ أنها تبقى البيئة الأولى التي تتشكل فيها شخصية الفرد، وتظهر فيها اتجاهاته وقيمه. ففي هذا المحيط يشعر الفرد بنفسه، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعره، وكيف يقرأ مشاعر الآخرين. وهذا التعلم لا يتوقف على ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة، بل فيما يقدم بين الطفل وأبويه في بدء حياته، تؤثر تأثيراً بالغاً في نموه العقلي والانفعالي والاجتماعي، وفي بناء شخصيته من جميع الجوانب (Goleman: 2000).

وتعمل الأسرة على تكوين العادات الاجتماعية، وتتيح للفرد تعوّد النظام بما يحقق توافقه النفسي والاجتماعي، لهذا فإن الفرد الذي يتكيف تكيفاً صحيحاً مع العوامل المحيطة به، يكون فرداً آمناً في حياته، متزناً في انفعالاته، وعواطفه (منصورعبد المجيد وزكريا الشربيني، 1998: ص64). وتعتبر الأسرة جماعة وظيفية تزود أعضائها بكثير من الإشباعات الأساسية، كما تعتبر أهمية كبرى في النمو الانفعالي للفرد، وتوفر له شعوراً بالأمن الاقتصادي، إن هذه المقومات التي تتمتع بها الأسرة تساعدها على تأدية أدوارها على الشكل الذي رسمه لها المجتمع (نبيل حليلو، 2013: 1).

## 2- وظائف الأسرة

يتضح مما سبق أنه يتطلب من الأسرة القيام بالعديد من الوظائف والأدوار التربوية لتنمية شخصية أبنائها في النواحي الجسمية والنفسية والعقلية والوجدانية والروحية والاجتماعية، يمكن تلخيصها فيما يلي: (أحمد الكندري، 1992: 125-149)، (كمال مرسي، 2008: 4-67)، (محمد، الفيلكاوي، 2007: 36-38).

أ- **وظائف بيولوجية:** وهي وظيفة تؤدي إلى حفظ النوع الإنساني عن طريق إنجاب الأبناء والمحافظة على حياتهم من خلال توفير المأكل والمشرب والمأوى الآمن لهم، ورعايتهم صحياً وتوفير العلاج اللازم لهم في حالة المرض.

ب- **وظائف نفسية:** يجب على الأسرة أن توفر لأبنائها بيئة أسرية نفسية سليمة خالية من المشاكل الأسرية والاضطرابات النفسية، من خلال معاملة الأبناء معاملة حسنة بعيدة عن القسوة والإهمال ومن دون تساهل ودلال زائد، والعمل على تعزيز العلاقات الأسرية الايجابية المتبادلة بين أفرادها.

ت- **وظائف اجتماعية:** حيث تقوم الأسرة بتعليم أبنائها ما هو متوقع منهم اجتماعياً وما هو متوقع من غيرهم، وتكسبهم أدوارهم الاجتماعية، عن طريق التقليد أو التوجيه والتلقين، وتدربهم عليها في ضوء القيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع.

ث- **وظائف تعليمية:** يجب على الأسرة تعليم أبنائها الخبرات والمهارات والمعارف التي تناسب قدراتهم ومساعدتهم على اختيار مهنة المستقبل، وإلحاقهم في المؤسسات التعليمية الرسمية من مدارس ومراكز تدريب مهني ومعاهد وجامعات كل حسب قدراته وميوله واتجاهاته، وتوفير جميع المستلزمات المادية والمعنوية اللازمة لذلك.

ج- **وظائف وجدانية:** يجب على الأسرة أن تعلم أبنائها كيفية فهم أحاسيس ومشاعر بعضهم البعض ومراعاتها، وتعاطفهم وتراحمهم فيما بينهم فيفرحون لفرح احدهم ويحزنون لحزنه، ويقفون إلى جانبه ويساندونه في السراء والضراء، وتعليمهم كلمات المديح والثناء عليه إذا ما حقق نجاحا ما، وكلمات المواساة والتعاطف والتشجيع له إذا أخفق أو فشل في إنجاز عمل ما.

ح- **وظائف جنسية:** وهي ما يقوم به الوالدان من تربية جنسية للأبناء، من خلال الإجابة الواضحة على تساؤلاتهم حول الجنس وذلك في ضوء ما يقره الدين وقيم المجتمع من أجل تكوين اتجاهات سليمة اتجاه الجنس، والعمل على تقبل كل من الولد والبنت لدوره الجنسي في الحياة.

خ- **وظائف ترويحية:** يجب أن تقوم الأسرة بالترويح عن النفس لدى أفرادها لما لذلك من أهمية في تنمية الشخصية وإكسابها السلوك المقبول، وإزالة الملل وتجديد النشاط والحيوية المطلوبة للنجاح في الحياة، وذلك من خلال المرح والمزاح والمداعبات اللطيفة والنكات المهذبة بين أفراد الأسرة، والاشتراك في ممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية، وحضور الحفلات المناسبة، والقيام بالفسح والرحلات إلى الأماكن العامة كالحدائق وشاطئ البحر وغيرها.

ويستخلص الباحث مما سبق أن قيام الأسرة بوظائفها وتأديتها لأدوارها اتجاه أبنائها على أكمل وجه يؤسس لعلاقات قوامها المحبة والوئام بين أفرادها وينمي الجوانب المختلفة لشخصياتهم بشكل ايجابي، وبالتالي يمنحهم درجة عالية من الصحة النفسية والتوافق في جميع مجالات الحياة وخاصة في مجال الأسرة ، كما ويساعدهم ذلك في سعيهم نحو تشكيل هوياتهم الذاتية.

**3- مفهوم التوافق بشكل عام: Adjustment**

التوافق مفهوم مركزي في علم النفس، والصحة النفسية بصفة خاصة، فمعظم سلوك الفرد هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه، إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، وكذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيراً عن التوافق أو الفشل في تحقيقه. (جابر جابر وعلاء كفافي، 1997: 36)

وهو عملية تعديل الاتجاهات والسلوك لكي يوفي الفرد بمطالب الحياة بشكل فعال، مثل إقامة علاقات شخصية بناءة مع الآخرين، والتعامل الكفء مع المواقف المشكلة أو الضاغطة، وتحمل المسئوليات، وتحقيق الحاجات والأهداف الشخصية (جابر جابر وعلاء كفافي،1988: 65).

أما كمال مرسي فيعتبر أن التوافق: عملية نفسية يقوم بها الإنسان في مجالات الحياة التي يعيشها ويتفاعل معها، ويؤثر فيها ويتأثر بها، ويغيرها ويتغير معها، ومن أهم مجالات التوافق: التوافق مع النفس (التوافق النفسي)، والتوافق مع الناس (التوافق الاجتماعي)، والتوافق مع الدراسة (التوافق الدراسي)، والتوافق مع العمل (التوافق المهني)، والتوافق مع الأسرة (التوافق الأسري) (كمال مرسي، 2008: 97).

وبالتأمل فيما سبق حول المفهوم العام للتوافق يتبين للباحث أن عملية التوافق مركبة من عنصرين متفاعلين أحدهما يحدث داخل الإنسان ويشمل أفكاره وميوله واتجاهاته ودوافعه وتطلعاته، حيث يقوم الإنسان بتقييمها ثم تعديلها وإعادة تنظيمها بشكل يتلاءم مع بيئته ومحيطه الخارجي، والآخر يشمل كل ما في بيئة الإنسان ومحيطه الخارجي من أحوال وظروف وعلاقات اجتماعية وأحداث ضاغطة، حيث يسعى الإنسان لتغييرها أو لتعديلها والتخفيف منها، أو تفهمها والاعتياد عليها والتعايش معها، والعلاقة

بين هاتين العمليتين علاقة ديناميكية مستمرة، بمعنى أن كل منها تؤثر في الأخرى بشكل مستمر ما دام الإنسان على قيد الحياة.

**4- تعريف التوافق الأسري:Familial Adjustment**

يعرفه محمد عبد الحميد بأنه، العلاقة الاجتماعية التي تقوم بين أعضاء الأسرة الواحدة (الأب – الأم – الأبناء) على نحو يحقق التوازن داخل الأسرة (محمد عبد الحميد، 1987: 32).

وتعرفه سها عبد الله بأنه، قدرة أفراد الأسرة على الانسجام معاً، وإحساسهم بالسعادة والراحة في نطاق الأسرية وإقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين (سهام عبد الله، 2006: 72).

ويعرفه كمال مرسي أنه، قدرة أفراد الأسرة على التواؤم والتآلف مع بعضهم البعض، ومع مطالب الحياة الأسرية، ويضيف أنه يمكن الاستدلال على التوافق الأسري من خلال سلوكيات وتصرفات كل منهم وأساليبه في القيام بواجباته الأسرية وتحقيق أهدافه في الأسرة وإشباع حاجاته والتعبير عن انفعالاته ومشاعره نحو أفراد أسرته، كما نستدل عليه من جهود أفراد الأسرة مجتمعين أو منفردين في مواجهة ما يحدث للأسرة من أحداث عادية أو طارئة. (كمال مرسي، 2008: 99).

ويعرفه أشرف عبد الغني بأنه السعادة الأسرية والتي يعيش فيها الفرد حالة من الاستقرار والترابط داخل المنظومة الأسرية، وأن تسود الحياة الأسرية المحبة والإقدام وأن يتحقق التوافق الأسري بمدي قدرات الأسرة على حل المشكلات، وتحقيق المطالب وفق توزيع الأدوار بينهم (أشرف عبد الغني،2001).

ويعرفه غسان حسونة: أنه قدرة أفراد الأسرة على الانسجام معاً، وإحساسهم بالسعادة في نطاق الحياة الأسرية وإقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين والتي تتسبب بالحب والعطاء والعمل المنتج الذي يجعل الفرد شخصاً فعالاً ونافعاً في محيطه الاجتماعي (غسان حسونة، 2002: 11).

بالنظر إلى التعريفات السابقة هناك من اقتصر في تعريفه للتوافق الأسري على العلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل الأسرة مثل (سها عبد الله، 2006)، و(محمد عبد الحميد،1987)، أي أن التوافق الأسري يتحصل نتيجة لعوامل من داخل الأسرة، وهناك تعريفات أضافت إلى جانب العلاقات الأسرية قدرة أفراد الأسرة على مواجهة الأحداث الضاغطة مثل (أشرف عبد الغني، 2001)، و(وكمال مرسي، 2008).

ويرى الباحث أن تعريفات عبد الغني ومرسي أشمل من سابقاتها، وذلك لأن التوافق الأسري كما يتأثر بعوامل داخلية مرتبطة بالعلاقات السائدة بين أفراد الأسرة والتفاعل بينهم فإنه أيضاً يتأثر بعوامل خارجية لا دخل للعلاقات الأسرية فيها كالأحداث الضاغطة التي تُفرض على الأسرة فرضاً، مثل موت أو إعاقة أو مرض يصيب أحد أفراد الأسرة، وهذا ما أكدته دراسة (غزلان الدعدي، 2009) الذي خلصت إلى أن الأسر التي تتعرض إلى ضغوط نفسية بسبب إعاقة أحد أبنائها يكون لديها مستوى أقل من التوافق الأسري، وكذلك أشارت نتائج دراسة (سميرة ميسون وحمامة طاهري، 2013) ودراسة (يوسف عبد اللاه، 1987) إلى أن أبناء الآباء الغائبين عن الأسرة بسبب الوفاة أو الطلاق أو السفر يعانون من توافق أُسَري

أقل. وبناء على ذلك **يعرف الباحث التوافق الأسري:** بأنه درجة الانتماء للأسرة، ومدى التفاهم والانسجام بين أفرادها والتواصل الايجابي بينهم، ومدى إشباع الحاجات الأساسية لهم، وقدرتهم على مواجهة المصاعب التي تواجه الأسرة. وعلى ضوء هذا التعريف سيقوم الباحث بإعداد مقياس التوافق الأسري المستخدم في هذه الدراسة.

**5- العوامل المؤثرة في التوافق الأسري:**

لقد بذل الباحثون عدة محاولات لتحديد العوامل التي تؤدي إلى التوافق الأسري، ويمكن للباحث تلخيص أهمها مستعينا بدراسات كل من (أحمد الكندري، 1992: 183،184)، (نبيل حليلو، 2003: 6-11)، (غزلان الدعدي، 2009: 36، 37) كما يلي:

- الانتماء للأسرة من خلال الإحساس بوجود أهداف مشتركة بين أفرادها والالتزام بها.
- التواصل الإيجابي بين أفراد الأسرة من خلال المشاركة الوجدانية والفكرية والاجتماعية.
- التفاهم القائم على الحب والتقدير بين أفراد الأسرة والاستقرار في العلاقات فيما بينهم.
- إشباع الحاجات الأساسية لأفراد الأسرة سواء كانت مادية أو معنوية.
- التفاهم والاتفاق بين الوالدين حول أمور الأسرة وخاصة علاقتهما مع الأبناء.
- القدرة على مواجهة الضغوط النفسية والصعوبات التي تعترض الأسرة.
- الاهتمام بين أفراد الأسرة بقضاء جزء من أوقات فراغهم مع بعضهم البعض.

**6- غياب الأب وأثره على التوافق الأسري**

تتجه العديد من الآراء التربوية إلى أن الأسرة تمارس دورها الطبيعي في ظل توازن العديد من العوامل والمتغيرات التي تعد مصدرا لذلك الاستقرار والانسجام الذي يحدث بين جميع أفرادها، وعلى وجه الخصوص الوالدين (عبد الله الوابلي، 2006: 15). حيث يعتبر الوالدان أهم أعضاء الأسرة الأكثر تأثيراً في حياة الطفل، حيث يتأثر التكوين السلوكي للأبناء بالتكوين السلوكي لآبائهم، وليس ذلك فحسب بل يتأثر أيضاً بوجهة نظره في معاملتهم له ( مصطفى الشرقاوي، 1987: 103،104).

ويرى مرسي أن قيادة الأسرة تقع على عاتق الوالدين، لاسيما الأب لأن قيادته للأسرة تكليف له وليس تشريف بحكم ما يربطه بأفراد الأسرة من روابط الزواج أو الدم التي تلزمه بمسئوليات الإنفاق عليهم، والرعاية لهم والرحمة بهم وخدمتهم وحمايتهم، لأنه منهم وهم منه، يفرح لفرحهم ويحزن لحزنهم، ولا يسعد إلا بسعادتهم (كمال مرسي، 2008: 26،27).

ويرى الباحث أن غياب الأب وعدم وجوده بين أفراد الأسرة يشكل تحدياً كبيراً للأسرة ويؤثر تأثيراً سلبياً على قيامها بوظائفها ودورها اتجاه باقي أفرادها، ويوقع عبئا كبيرا وإضافيا على الزوجة، حيث يتطلب الوضع منها في مثل هذه الحالة أن تقوم بدور الأم ودور الأب في آن واحد، ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى ذلك، منها دراسة سميرة ميسون وحمامة طاهري (2013)، ودراسة خالد إصليح، (2000)، التي أكدت أن نسبة كبيرة من المراهقين الغائب آباؤهم عن البيت يعانون من انخفاض التوافق النفسي

لديهم، كما أكدت دراسة إيمان حجاج (2005) أن غياب الأب يؤدي إلى زيادة القلق لدى الأبناء، ودراسة جاجان محمد (1995) التي أشارت إلى أن غياب الأب يؤثر تأثيرا سلبيا على تطور الهوية الذاتية لدى الأبناء المراهقين، ودراسة يوسف عبد اللاه (1987) التي أكدت أن أبناء الآباء المتغيبين عن الأسرة يعانون من ضعف في الانتماء للأسرة، وأنهم أقل إحساساً بالمسئولية الاجتماعية، وأنهم يعانون من ضعف في اتجاهاتهم نحو المدرسة.

وعلى الرغم من تنوع أسباب غياب الأب عن الأسرة مثل الغياب بسبب الموت أو الطلاق أو السفر أو السجن، يرى الباحث أن غياب الأب بسبب اعتقاله لفترات طويلة من قبل الاحتلال في المجتمع الفلسطيني يعتبر الأكثر تأثيراً من الأسباب الأخرى على حياة المراهق وما يعانيه من مشكلات نفسية، وذلك لأن الأبناء يعيشون حالة من الصراع والتذبذب بين الأمل واليأس بعودة الأب للأسرة، وخاصة أولئك الذين أصدر الاحتلال بحق آبائهم حكماً طويلاً يمتد إلى عشرات السنين، وليس ذلك فحسب، بل إن هذا الغياب يؤثر تأثيراً سلبياً على علاقات أفراد الأسرة بعضهم ببعض وعلى درجة انتمائهم لأسرهم وبالتالي على توافقهم الأسري.

# ثالثاً: الذكاء الانفعالي: Emotional Intelligence

**1- تطور مفهوم الذكاء الانفعالي:Emotional Intelligence**

تعود فكرة الذكاء الانفعالي إلى الأعوام ( 1920-1930 ) منذ أن اقترح ثورندايك الذي كان من أبرز المنظرين لفكرة معامل الذكاء- في مقال له نشر في مجلة "هاربر" Harber واسعة الانتشار، أن الذكاء الاجتماعي هو أحد أوجه الذكاء العاطفي، وهو القدرة على فهم الآخرين، والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية يعد أحد جوانب معامل الذكاء الشخصي (Goleman, 1995: 66).

وفي عام(1985) أصدر روبرت سترنبرج Robert Sternberg كتابه "ما بعد الذكاء" الذي اعتبر فيه أن الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه أساس للأداء الناجح في الحياة. وفي نفس العام أكد هاورد جاردنر Howard Gardner في كتابه عن الذكاءات المتعددة، إن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء، الذكاء الشخصي، والذكاء في العلاقة بالآخرين، واعتبر كلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة.

ويعتبر بار- أون، Bar-On أول من اهتم بهذا المفهوم، حيث قدم تصوره عنه في رسالة الدكتوراه التي قدمها عام (1988) والتي تعد باكورة أعماله في هذا المجال، وفي عام (1997) قدم نموذجا للذكاء الوجداني باعتباره مجموعة من المهارات والكفاءات والميسرات الوجدانية والاجتماعية (حميد، صفية،2011: 11).

ثم ظهر مصطلح الذكاء الوجداني Emotional Intelligence عام (1990) لأول مرة على يد كل من سالوفي وماير، باعتباره قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، ومشاعر وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكيره وأفعاله (Salovey & Mayer, 1990: 189).

وفي عام (1995) كتب جولمان Goleman كتابه "الذكاء العاطفي "Emotional Intelligence" الذي طرح فيه فكرة أن دماغ الإنسان فيه عقلان أطلق على الأول اسم "العقل المنطقي" وهو المسئول عن التفكير المجرد والمنطقي، وإدراك الأشياء إدراكاً تاماً، والثاني "العقل الوجداني" وهو المسئول عن الأحاسيس والمشاعر وهو قوي ومندفع وأحياناً غير منطقي، واعتبر أن العقلين بينهما توازن، وتناغم دقيق، ويتكاملان مع بعضهما لقيادة حياة الإنسان، فالعقل الوجداني يغذي ويزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات، بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية هذه المعلومات وأحياناً يعترض عليها. ومع ذلك يظل كل من العقلين ملكتين شبه مستقلين، كل منهما يعكس عملية متميزة، لكنهما مترابطان في دوائر المخ العصبية (Goleman, 1995: 24-25).

ثم بعد ذلك أصبح الذكاء الانفعالي محل اهتمام الباحثين، وتوالت الأبحاث والدراسات لكشف طبيعته وتحديد مفهومه، ودراسة مكوناته، والعوامل المؤثرة فيه، وعلاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى، وقد أجمعت هذه الدراسات على أهميته لما له من تأثير على السلوك الإنساني بدرجة تفوق بكثير الذكاء المعرفي، وهذا ما أشار إليه جولمان في دراسته (1993): أن الذكاء الانفعالي يسهم بنسبة (80%) في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، بينما يسهم الذكاء المعرفي في ذلك بنسبة (20%) فقط.

**2- تعريف الذكاء الانفعالي:**

عندما ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي على يد سالوفي وماير(1990) اعتبراه نوعاً من عمليات المعلومات الانفعالية، وأنه يتضمن تقييماً دقيقاً لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والتعبير المناسب عن الانفعالات، والتكيف المنظم لأي حدث فجائي. وقد عرفاه عام (1993): على أنه القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، فهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله (Mayer & salovey, 1993: 433).

بينما عرفه بار- أون Bar-On: أنه هجين من تفاعلات مجموعة من المهارات والكفاءات والميسرات الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على فهم نفسه والتعبير عنها، وفهم الآخرين والارتباط بهم، والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية (Bar - On, 2006: 3).

أما جولمان فقد عرفه: بأنه القدرة على إدراك مشاعرنا ومشاعر الآخرين؛ لحفز أنفسنا على إدارة مشاعرنا بشكل جيد داخل أنفسنا، وداخل علاقاتنا الاجتماعية (Goleman,1998: 317).

وعرفه فاروق عثمان ومحمد عبد السميع: أنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلمه المزيد من المهارات الايجابية للحياة (فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، 2001: 38).

وعرفه كارتريت و سولواي: القدرة على إدراك مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا على إدارة الانفعالات جيدا في أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين (Cartright & Solloway, 2008: 2 ).

ويعرفه أحمد العلوان بأنه: قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به (أحمد العلوان، 2011 : 131).

وتعرفه سامية صابر بأنه: "قدرة الفرد على إدراك مشاعره، وانفعالاته، وفهمها، والتعبير عنها، وإدارتها، وقدرته على النفاذ إلى مشاعر وانفعالات الآخرين، مما يتيح التواصل والتفاعل وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين ( صابر، 2011: 202).

ويمكن تصنيف التعريفات السابقة والتباين بينها حسب العديد من الباحثين إلى اتجاهين أساسيين وهما: (فاروق عثمان، 2008: 17) و( عمر مغربي، 2008: 19) و(سوسن الهي، 2009: 23) و( سعادة رشيد، 2005: 32)

**الأول:** اعتبر أن الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات الناتجة عن التفاعل بين الذكاء بمفهومه التقليدي والعواطف والانفعالات، نموذج (سالوفي وماير).

**الثاني:** اعتبر الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات الانفعالية اللازمة للنجاح في الحياة، والناتجة عن الدمج بين الذكاء التقليدي والحالة المزاجية والسمات الشخصية للفرد، نموذج (جولمان وبار أون).

**وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث تعريف الذكاء الانفعالي:** أنه قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعره وانفعالاته وضبطها وإدارتها والتعبير عنها في ضوء فهمه وتقديره لمشاعر وانفعالات الآخرين، من أجل تكوين علاقات اجتماعية سوية معهم.

### 3- مكونات الذكاء الانفعالي

على ضوء التباين في تحديد مفهوم الذكاء الانفعالي عند بعض الباحثين فقد اختلفوا أيضاً في تحديد أبعاده ومكوناته على الرغم من اتفاقهم في المضمون. فقد حدد ماير وسالوفي أربعة مكونات للذكاء الانفعالي: (إدراك الانفعال – استخدام الانفعال لتسهيل التفكير– فهم الانفعالات– تنظيم الانفعال (Mayer, Salovey & Carso, 2004:199).

أما بار– أون (1997) Bar– On فقد حدد خمسة عشر مكونا للذكاء الانفعالي موزعة على ست مجموعات وهي: (الوعي الشخصي– العلاقات بين الشخصية– حل المشكلات– اختبار الواقع– إدارة الضغوط– المزاج العام) ( صبحي كفوري، 2007: 41).

بينما جولمان، Goleman حدد خمسة مكونات: (التعرف على العواطف– إدارة العواطف– تحفيز النفس– التعرف على عواطف الآخرين– توجيه العلاقات الإنسانية (دانيال جولمان، 2000، 68–69).

ويرى كارتريت و سولواي Solloway & Cartright أن للذكاء الانفعالي أربعة أبعاد هي: (الوعي بالذات ، الوعي الاجتماعي ، إدارة العلاقات ، إدارة الذات) ( Cartright & Solloway: 2008).

وأشار بار– أون Bar– On أن معظم الأوصاف والتصورات والتعريفات للذكاء الانفعالي والاجتماعي قد شملت واحدة أو أكثر من المكونات التالية: (Bar- On, 2006: 3).

أ- القدرة على التعرف وفهم العواطف والمشاعر والتعبير عنها.
ب- القدرة على فهم كيف يشعر الآخرون والتوصل معهم.
ت- القدرة على إدارة المشاعر والسيطرة عليها.
ث- القدرة على التغيير والتكيف مع المشاكل ذات الطابع الشخصي وحلها والتعامل مع الآخرين.
ج- القدرة على توليد دوافع ذاتية والتأثير الإيجابي لها.

وفي دراسة عامليه قام بها فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2001) توصلا إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمس مكونات وهي:

أ- المعرفة الانفعالية Emotional Cognition: وهي القدرة على قراءة المشاعر والانفعالات، وفهمها والتعبير عنها، وإدراك أثرها على الأداء في العمل والعلاقات مع الآخرين .

ب- تنظيم الانفعالات Emotional Regulating: وهي القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستخدامها في صنع القرارات الأفضل.

ت- إدارة الانفعالات Management Emotions: وتشير إلى القدرة على السيطرة على المشاعر والانفعالات الذاتية، وتحويل السلبي منها إلى إيجابي؛ من أجل ممارسة الحياة بفاعلية.

ث- التعاطف Empathy: القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين وتفهمها، والتوافق معهم انفعاليا.

ج- التواصل Communication: القدرة على التأثير الإيجابي بالآخرين من خلال إدراك مشاعرهم وانفعالاتهم وبالتالي معرفة متى يكون التحدث مع الآخرين، ومتى الاستماع إليهم ومساندتهم.

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أنه على الرغم من التباين بين الباحثين في تحديد مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي إلا أن هناك ثمة اتفاق بينهم في العديد منها مثل: قدرة الإنسان على معرفة انفعالاته- قدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته- قدرته على إدارة انفعالاته وتوليد الدافعية الذاتية- قدرته على فهم انفعالات الآخرين والتعاطف معهم- قدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وهذا ما توصلا إليه فاروق عثمان و محمد عبد السميع (2001) في دراستهما العاملية، وعليه سيقوم الباحث باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعداه في هذه الدراسة.

**4- أهمية الذكاء الانفعالي في الحياة:**

يعتبر الذكاء الانفعالي قدرة هامة إذا ما امتلكها الإنسان فإنه يستفيد منها كثيراً من خلال توظيفها في شتى مجالات حياته المختلفة، ومن تلك المجالات:

**أ- مجال السلوك والصحة النفسية:**

أوضح فستس (2001): أن الذكاء الوجداني يساعد الأفراد الذين يعانون من مشكلات سلوكية على التخلص منها، فعن طريق تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم يصبحون أكثر قدرة على ضبط اندفاعاتهم ويخلصهم من مشاعر الغضب اتجاه الآخرين، ويمكنهم من التعبير عن مشاعرهم بشكل ايجابي، مما يساعدهم على الاندماج في المجتمع عن طريق تكوين علاقات اجتماعية سليمة، والقيام

بأعمالهم على أحسن وجه (نقلا عن صفية حميد، 2011: 25). ولقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات، حيث أشارت دراسة عبد العظيم المصدر (2008) إلى أن الذكاء الانفعالي لدى الطلاب يرفع من تقديرهم لذواتهم ووجهة الضبط لديهم، ويعمل على خفض الخجل عندهم، وأشارت كل من دراسة أمال جودة (2007)، دراسة إبراهيم أبو عمشة (2013) أن ارتفاع الذكاء الانفعالي يؤدي إلى زيادة السعادة، والثقة بالنفس لدى الأفراد.

**ب- مجال التعليم والتحصيل الأكاديمي:**

لقد أشار كلاً من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993): أن رفع مستوى الوعي بالذات لدي الطلاب والتفهم العطوف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم، له تأثيره الإيجابي على الطلبة والمعلمين والمديرين في البيئة المدرسة مما يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلبة. وهذا ما أكدت علية دراسة أسماء عبد اللات (2008) حيث أشارت نتائجها إلى أن ارتفاع الذكاء الانفعالي له تأثير إيجابي على التكيف الأكاديمي، والاتجاه نحو المدرسة.

**ت- مجال الأسرة والتوافق بين أفرادها:**

يرى جولمان (٢٠٠٠) أن الأسرة هي أول مدرسة لتعليم المشاعر، ففيها يتعلم الفرد كيف يكون مشاعره اتجاه نفسه واتجاه الآخرين، وكيف يعبر عن آماله ومخاوفه، ومثل هذا التعلم لا يحدث مباشرة من خلال الأشياء التي يذكرها الوالدان لأبنائهم فقط، ولكن أيضاً يعلمان أبناءهم بشكل غير مباشر من خلال طريقة تعبير الوالدين عن مشاعرهم وتعاملهم مع الأبناء ومع بعضهم البعض.

ويرى الباحث أنه إذا نجح الآباء في غرس أسس الذكاء الانفعالي لدى الأبناء وعملوا على تنميته لديهم من خلال تعليمهم كيف يتعرفون على مشاعرهم ويميزون بينها وكيف يتحكمون فيها، وتعليمهم كيف يتفهمون مشاعر الآخرين وكيفية تكوين علاقات قوية معهم، فإنهم سيساعدونهم على تحقيق قدر كبير من التوافق الأسري، أما إن هم فشلوا في ذلك فإنهم وأبناءهم سيخسرون المستوى المناسب من التوافق الأسري، وهذا بدوره سيولد اتجاهات عدوانية لدى الأبناء، فقد أشارت إلى ذلك نتائج دراسة زهوة آل سعود (1985) التي بينت وجود علاقة سلبية بين التوافق الأسري والاتجاهات العدوانية.

**ث- مجال مواجهة الأحداث الضاغطة:**

على ضوء العديد من الدراسات يرى الباحث أن الطلاب الذين يملكون ذكاءً انفعالياً مرتفعاً لديهم القدرة على إدراك ومعرفة مشاعرهم والتحكم فيها وتنظيمها بشتى الطرق عندما يواجهون ضغوط الحياة ومصاعبها، ويتعاملون معها كأمر طبيعي، فيواجهونها بنجاح، فقد أشارت دراستي كل من أحمد عجاجة (2007) ومصطفى الأسطل (2010) أن الطلاب الذين لديهم ذكاءً انفعالياً مرتفعاً يستخدمون أساليب إيجابية وفعالة في مواجهة الضغوط مثل (التفكير، والتقييم الذاتي والاجتماعي، ومهارة تنظيم الوقت، وتنمية الكفاءة الذاتية، وتنمية العلاقات الاجتماعية، والمواجهة المباشرة)، أما الطلاب الذين لديهم ذكاءً

انفعالياً منخفضاَ فأنهم يستخدمون أساليب سلبية وغير فعالة في مواجهة الضغوط مثل (الانسحاب، والتجنب، والتدخين، والشرب، والمخاطرة).

## رابعاً: مهارات المواجهة

يعرض الباحث في هذا الجزء مفهوم مهارات المواجهة وما يتصل بها من موضوعات أخرى بالقدر الذي يخدم أهداف الدراسة.

### 1. مفهوم الأحداث الحياتية الضاغطة وتعريفها

إن حياة الإنسان مليئة بالكثير من المتغيرات والأحداث الذي يتعرض إليها سواء كانت أحداثاَ سارة مثل الزواج أو مولود جديد أو لمكان سكن أو لمرحلة تعليمية جديدة ... الخ، أم أحداثاً محزنة مثل موت أحد الوالدين أو أحد الأعزاء أو إصابته بمرض عضال أو خسارة مالية كبيرة أو فشل في الدراسة أو الطلاق... الخ، كل هذه الأحداث وغيرها الكثير مما يسبب للإنسان نوعاً من الضغوط التي تنغص عليه حياته وتسبب له درجة من الألم والعناء.

ويرى الباحث أن المراهقين الذين يعانون من أزمة الهوية يتعرضون إلى العديد من المشاكل والمواقف الضاغطة في حياتهم أكثر من غيرهم، سواء كان مصدرها التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية أو العقلية والإدراكية والانفعالية التي تطرأ عليهم نتيجة النمو، أو ما يعانونه من مشاكل ناتجة عن عدم تحقيقهم لهويتهم الذاتية، أو طريقة التعامل معهم داخل أسرهم أو مدارسهم أو ما يواجهون من مشاكل في المجتمع الذي يعيشون فيه، وأن هذه المواقف الضاغطة التي يتعرضون إليها قد تؤدي إلى خلل وعدم اتزان في طريقة تفكيرهم أو اضطراب في أجهزتهم النفسية، وبالتالي اضطراب سلوكهم، وهذا بدوره يتطلب منهم امتلاك العديد من المهارات اللازمة لمواجهة هذه المواقف والأحداث الضاغطة كي تساعدهم في التغلب أو التخفيف من آثارها السلبية عليهم، وإلا فإنهم سيعانون من كثير من الاضطرابات الجسمية والنفسية.

حيث يؤكد محمود حسين أن الضغوط النفسية تؤدي إلى ضعف التركيز والذاكرة وتضاؤل القدرة على حل المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والأشخاص كما أنها تؤدي إلى اضطرابات اجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشك والعجز عن التوافق الاجتماعي (محمود حسين، 2000: 4).

ويرى أسعد الأمارة أن الأحداث الضاغطة تشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث والمتغيرات المحيطة في حياته اليومية، مؤلمة كانت أم سارة، تلك الأحداث التي ترتبط ببعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه (أسعد الأمارة، 1995: 15).

وينظر ريس Rees إلى أحداث الحياة الضاغطة: على أنها المثيرات أو التغيرات التي تحدث في البيئة الداخلية أو الخارجية، والتي لها من الشدة والاستمرارية بحيث تثقل القدرة التكيفية للكائن الحي، ويمكن أن تؤدي في أقصى درجاتها إلى اضطراب في السلوك الإنساني، أو سوء توافقه مع البيئة المحيطة به، أو استجابات سلبية على الجوانب النفسية والجسمية للفرد (علي الشكعة، 2009: 353).

وتعرفها آمال شقير بأنها مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة والتي يتعرض لها الفرد وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى (أمال شقير، 1998: 4).

**وبالنظر إلى ما تقدم من تعريفات يلاحظ الباحث ما يلي:**

أ- أن الحدث الضاغط الذي يتعرض له الفرد قد يكون مصدره من داخله وقد يكون مصدره من خارجه، فالمصادر الداخلية ترتبط بمكونات الفرد النفسية وقدراته العقلية وخبراته الحياتية، وإدراكه وتفسيره الحدث الذي يتعرض له وطريقته في التعامل معه، أما المصادر الخارجية فهي مرتبطة بنوع الحدث وبشدته ومكان حدوثه ومدى استمراريته.

ب- إن تعرض الفرد للحدث الضاغط يضعف من قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة معه لأنه يتحدى إمكانياته وقدراته أو يتخطاها.

ت- إن تعرض الفرد للحدث الضاغط يسبب لديه الضيق والألم واضطراب في السلوك وأحياناً يسبب له بعض الاضطرابات أو الأمراض النفسية والجسمية.

وبناء على هذه الملاحظات **يمكن للباحث أن يعرف الحدث الضاغط:** بأنه موقف يتعرض له الفرد ويسبب له الضيق والألم، وقد يؤدي إلى اضطراب في سلوكه، ويجبر الفرد لبذل المزيد من الجهد لمواجهته.

## 2. مفهوم المواجهة وتعريفها:

ظهر مصطلح المواجهة في بداية القرن التاسع عشر في الأدبيات الطبية والاجتماعية حتى بداية الستينات من القرن العشرين ليشير إلى الاستجابات الايجابية نحو الضغط، وبعدها ظهر هذا المصطلح في علم النفس من خلال أدبيات مدرسة التحليل النفسي التي ترى أن مفهوم المواجهة ما هو إلا مجموعة من الآليات الدفاعية التي تستخدمها الأنا ضد المشاعر غير السارة. (طه حسين وسلامة حسين، 2006: 77)، و(هناء شويخ، 2007: 16).

ويعتبر موس، Moss رائداً في مجال مواجهة الضغوط، فالتراث البحثي يكشف عن إسهاماته في هذا الميدان سواء بالمؤلفات أو المقاييس أو الدراسات، فقد وضع مصطلحي (المواجهة الإقدامية Approch Coping والمواجهة الإحجامية Avoidane coping) وهما يشيران إلى أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط. كما أن نيل وستون (Neal & wSton, 1984) ينظران إلى مصطلح المواجهة Coping على أنه مصطلح يتضمن كل الجهود المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد لخفض المواقف الضاغطة أو التكيف معها بطريقة جيدة. (ناجي السيد،2011: 43)

وقد ورد تعريف المواجهة في قاموس أكسفورد، على أنها استجابة ايجابية تصدر عن الكائن الحي نحو مواقف التهديد فقط (طه حسين وسلامة حسين، 2006: 77).

وعرفها لازاروس: على أنها المجهودات المعرفية والسلوكية التي يقوم بها الفرد في تعامله مع الأحداث سواء كانت مجهودات موجهة نحو الأفعال أو موجهة نحو المشكلة (Lazarus, 2000: 667). كما

عرفها علاء كفافي: بأنها العملية التي يتم بها تدبير المطالب الداخلية والخارجية، والتي تدرك باعتبارها مطالب شاقة أو عسيرة أو شديدة الوطأة وقد تتخطى إمكانيات الفرد وموارده (علاء كفافي وجهاد علاء الدين، 2006: 75).

ويلاحظ الباحث أن مفهوم المواجهة يشير إلى مجهودات معرفية أو سلوكية يبذلها الفرد بهدف التوافق مع الحدث الضاغط، وتكون موجهة إلى داخله أو إلى الحدث الضاغط، ويرى أن هذه المجهودات يجب أن تكون منظمة وموجهة من قبل الفرد بشكل سليم، بحيث يعرف ما قدر الجهد الذي سيبذله؟ ولماذا يبذله؟ ومتى يبذله؟ وكيف يبذله؟ كي لا تضيع جهوده سدى دون فائدة، ولهذا لا بد للفرد أن يمتلك مهارات معرفية وسلوكية كافية ومناسبة، وأن يكون لديه المقدرة على تنظيمها وإدارتها كي يستطيع أن يستثمرها على أكمل وجه من أجل إحداث التوافق مع المواقف والأحداث الضاغطة التي يواجهها.

**3. مفهوم مهارات المواجهة وتعريفها:**

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع مهارات المواجهة منذ منتصف القرن العشرين، وتعد الدراسة التي قام بها مورفي (Morphy, (1962 من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف التي تهدده بهدف السيطرة عليها. (Lazarus & Folkman, 1984: 41).

وقد عرف لازاروس وفولكمان مهارات المواجهة: بأنها مجموعه من الأنشطة أو الخطط التي يسعى الفرد من خلالها للتعامل مع المواقف الضاغطة لحلها أو التقليل من أثارها.

(Lazarus & Folkman, 1988: 141).

بينما عرفها موس Moss بأنها مجموعة من أنماط السلوك الكيفية والمتعلمة والتي تتطلب عادة بذل الجهد، وتحددها الحاجة، وتستهدف حل المشكلة، كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها، وبالتالي فهي تستخدم بمرونة كافية كلما تطلب الموقف الضاغط (Moss,1986: 13).

ويعرفها لطفي إبراهيم: بأنها مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات الدينامية – سلوكية أو حركية– يسعى من خلالها الفرد لمواجهة الموقف الضاغط أو لحل المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها (لطفي إبراهيم، 1994: 105).

ويعرفها علي علي: بأنها الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة، والتي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقا لقدرات الفرد، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهاراته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطبقا لاستجاباته التكيفية نحو مواجهة هذه الأحداث دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية عليه (علي علي، 2003: 11).

ويعرفها عادل هريدي: بأنها كافة الجهود المعرفية والانفعالية والنفسحركية والبينشخصية، التي يسعى الفرد من خلالها إلى التخلص من المواقف الضاغطة، أو لتجنب أثارها السلبية، أو التقليل منها بهدف المحافظة قدر الإمكان على توازنه الانفعالي، وتكيفه النفسي والاجتماعي (عادل هريدي، 1996: 283).

**وبالنظر في التعريفات السابقة لمهارات المواجهة يلاحظ الباحث ما يلي:**

- أنها عبارة عن مجموعة من أنماط السلوك المعرفي الانفعالي والاجتماعي والحركي.
- أنه يمكن التدرب عليها وتعلمها والتحكم فيها.
- تتوقف على قدرات الفرد وإطاره المرجعي، وتحتاج إلى بذل الجهد عند ممارستها.
- تهدف إلى إنهاء الموقف الضاغط أو التقليل منه، وإلى التخفيف من التوتر الانفعالي لدى الفرد.

وعلى ضوء هذه الملاحظات يمكن تعريف **مهارات المواجهة** بأنها مجموعة من أنماط السلوك المعرفي والانفعالي والاجتماعي التي يمكن للفرد تعلمها، ويمارسها بهدف تحقيق التوافق مع الموقف الضاغط والتخفيف من آثاره المادية والانفعالية عليه.

**4. تصنيف مهارات المواجهة:**

تعددت تصنيفات العلماء لأساليب واستراتيجيات المواجهة، فمنهم من صنفها إلي: مواجهة إقداميه، ومواجهة إحجامية، ومنهم من صنفها إلي: مواجهة مركزة علي الانفعال، وأخري مركزة علي المشكلة، وذلك تبعا للتوجهات النظرية التي يتبناها كل منهم (نشوة دردير، 2010: 61). وقد ذكر حسين وحسين في دراستهما أن هناك ثلاث مداخل نظرية لتحديد أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد وهي: مدخل التحليل النفسي الذي ركز على استخدام ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية لدى الفرد، ومدخل الشخصية الذي ركز على خصائص الشخصية كمتغير هام في عملية المواجهة، ومدخل يركز على كل من خصائص الموقف الضاغط الذي يتعرض له الفرد والمتغيرات الشخصية للفرد، في تحديد أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة (طه حسين وسلامة حسين، 2006: 85).

وبعد اطلاع الباحث على العديد من التصنيفات مثل: تصنيف لازاروس (Lazarus, R.,1960)، وتصنيف إبراهيم (1994)، وتصنيف كارفر وزملائه (Carfer, et al)، وتصنيف كوهن (Cohn,1988)، وتصنيف رودولف وموس (Rodoulf & Moos)، وذلك من خلال بعض الدراسات التي استعرضت هذه التصنيفات مثل دراسة (محمد عودة، 2010: 30- 32)، ودراسة (علي الشكعة، 2009: 354) ، ودراسة (عبد الله الضريبي، 2010: 680-682)، ودراسة (مصطفى الأسطل، 2010: 70)، ودراسة (نشوة دردير، 2010: 65)، وجد أن معظم هذه التصنيفات قد تضمنت نوعين من الأساليب وهي:

**أ-أساليب مواجهة مركزة على المشكلة Problem focused coping strategies:**

وهي الإجراءات السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الفرد لمواجهة الحدث الضاغط، ومنها: (المواجهة، طلب الإسناد، التخطيط لحل المشكلة، قمع النشاطات المتعارضة، كبح مصدر المشقة).

**ب- أساليب مواجهة مركزة على الانفعال Emotion focused coping strategies:**

وهي الإجراءات السلوكية والمعرفية التي تستهدف تنظيم الانفعال اتجاه الموقف الضاغط، ومنها: (التحكم الذاتي، الابتعاد، إعادة التأويل الإيجابية، تقبل المسئولية، الهروب والتجنب، التوجه للدين)

**كما تضمنت هذه التصنيفات ما يلي:**

**أ- أساليب مواجهة إقداميه Approach Coping:**

وهي الأساليب التي يستخدمها الفرد للتصدي للموقف الضاغط، بهدف القضاء عليه أو تخفيف أثاره، ومن هذه الأساليب: ( التحليل المنطقي، إعادة التيقن الايجابي، البحث عن المساعدة والمعلومات، استخدام أسلوب حل المشكلة).

**ب- أساليب إحجامية Avoidance Coping:**

وهي الأساليب التي يستخدمها الفرد لتجنب الموقف الضاغط والإحجام عن التفكير فيه، ومن هذه الأساليب ( الإحجام المعرفي، التقبل أو الاستسلام، البحث عن الإثابة البديلة التنفيس الانفعالي).

ويرى الباحث أن هذه التصنيفات متداخلة ويكتنفها بعض الغموض حيث أن أساليب المواجهة المركزة على المشكلة لا تتعارض مع أساليب المواجهة المركزة على الانفعال فقد يكون كل منها أو بعضها فعال في مواجهة المواقف الضاغطة وقد لا يكون فعال، كما أن بعض الأساليب الإقدامية قد لا تكون فعالة وخاصة تلك الأساليب التي يصاحبها انفعالات سلبية مثل الغضب والعداء، والعكس فإن بعض الأساليب الإحجامية قد تكون فعالة مثل أسلوب التقبل والاستسلام للموقف الضاغط الناتج عن حدوث الموت لأحد المقربين مثلاً، وبناءً على ذلك يتفق الباحث مع (محمد عودة، 1010: 32)، و (نشوة دردير، 2010: 61) في تصنيف أساليب المواجهة إلى نوعين: أساليب فعالة وأخرى غير فعالة، حيث أخذ الباحث ذلك في الاعتبار عند إعداد مقياس مهارات المواجهة المستخدم في هذه الدراسة وهي كما يلي:

- **مهارات المواجهة الفعالة:**

ويقصد بها مجموعة من الأنماط السلوكية المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي يمارسها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة وتؤدي إلى إنهاء أو قمع تلك المواقف، والتخفيف من آثارها المادية والانفعالية عليه. وتتضمن المهارات والأنماط السلوكية التالية:

- **ضبط الانفعالات:** ويعني قدرة الفرد على التماسك وضبط انفعالاته مع الثقة أن بإمكانه السيطرة على الموقف الضاغط.

- **التصدي الذاتي:** ويعني جمع الفرد للمعلومات حول الموقف الضاغط وإدراك حجم الخطر الذي يشكله عليه، واستغلال أقصى ما لديه من القدرات والإمكانيات من أجل طرح الحلول للسيطرة على الموقف الضاغط.

- **طلب المساعدة:** ويعني لجوء الفرد لطلب المساعدة من الآخرين في حالة شعوره بالضعف في السيطرة على الموقف الضاغط.

- **اللجوء إلى الله:** ويعني لجوء الفرد إلى الصلاة والدعاء طالباً من الله عز وجل أن يمنحه الصبر وأن يوفقه و يهديه لأسهل وأقصر الطرق المناسبة للسيطرة على الموقف الضاغط.

- **مهارات المواجهة غير الفعالة:**

ويقصد بها مجموعة من أنماط السلوك المعرفي والانفعالي والاجتماعي التي يمارسها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة ولا تؤدي إلى إنهاء أو قمع تلك المواقف، أو التخفيف من آثارها المادية والانفعال عليه. وتتضمن المهارات والأنماط السلوكية التالية:

– **لوم الذات والآخرين:** ويعني عدم رضا الفرد عن النفس وتحقيرها، وإيقاع اللوم على الآخرين و تحميلهم مسئولية ما يعترضه من مواقف ضاغطة.

– **التمني السلبي:** ويعني أن يفكر الفرد بطريقة غير منطقية وغير واقعية من خلال ما يتمناه في مخيلته من أمنيات لا يمكن تحقيقها للسيطرة على الموقف الضاغط.

– **الإنكار والإبدال:** ويعني تجنب الفرد للموقف الضاغط الذي يعترضه وكأن شيئاً لم يحدث، ولجوئه إلى ممارسة أنشطة وأعمال ليس لها علاقة بالسيطرة والتغلب على هذا الموقف الضاغط.

– **التفريغ الانفعالي السلبي:** ويعني لجوء الفرد إلى ممارسات عدائية وعنيفة ضد الآخرين والأشياء للتعبير عن مشاعر الضيق والغضب التي تتولد لديه بسبب ما يعترضه من مواقف ضاغطة.

# خامساً: فاعلية الذات الأكاديمية

**1- مفهوم فاعلية الذات وتعريفها**

أكدت العديد من الدراسات أن مفهوم فاعلية الذات ظهر على يد باندورا عام ،1977. ويقصد باندورا بفاعلية الذات بشكل عام أنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين، فالذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة، أما الذين يتمتعون بفاعلية ذات منخفضة ينظرون إلى أنفسهم في الأساس باعتبارهم عاجزين عن أحداث سلوك له آثاره ونتائجه (جابر جابر، 1990: 242).

ويرى سيرفون وبيك،(Cervone & Peake 1986) أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات تحدد مستوى الدافعية، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العقبات، كما أنه كلما تزايدت ثقة الأفراد في فاعلية الذات تزيد مجهوداتهم ويزيد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، وعندما يواجه الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية يقللون من مجهوداتهم بل ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة (البندرين الجاسر، 2007 :28).

وترى ليلى المزروع أن فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة، من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (ليلى المزروع، 2007: 70).

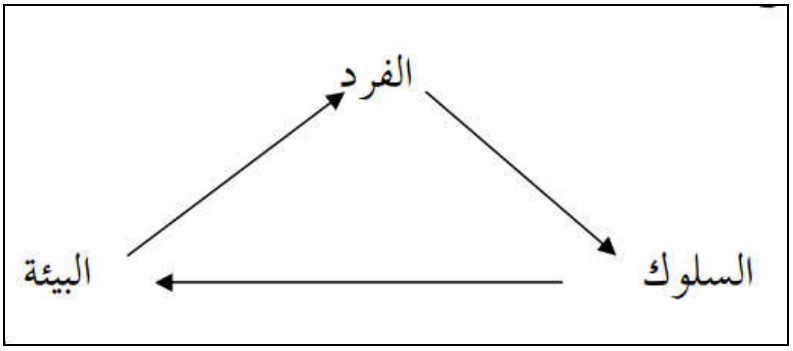
وكذلك عرفها باندورا: على أنها معتقدات الفرد بشأن قدرته على تنظيم وأداء سلسلة من الأنشطة المطلوبة لإنجاز مهمة معينة (Bandura, 1997: 3).

ويرى كيرتش (Kirsch: 1985) أن فاعلية الذات تعني: ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك، بعيدا عن شروط التعزيز (غالب المشيخي، 2009: 66).

ويستنتج الباحث من خلال ما سبق أن الأشخاص ذوي فاعلية الذات العالية يستطيعون استغلال أقصى ما لديهم من قدرات وإمكانيات ذاتية، وبالتالي هم أقرب للصحة النفسية ممن لديهم فاعلية ذاتية منخفضة الذين يشعرون بالعجز والدونية.

**2- نظرية فاعلية الذات**

يشير باندورا Bandura: في كتابة "أسس التفكير والأداء" بأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية Social cognitive theory التي وضع هو أسسها والتي أكد فيها على أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية (البندرين الجاسر، 2007: 29). وهذا أحد الافتراضات النظرية التي حددها باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية وهو ما يعرف بمبدأ الحتمية التبادلية، والشكل (2- 1) يوضح ذلك (Bandura, 1986 : 24).




شكل (2- 1) مبدأ الحتمية التبادلية عند باندورا

وتهتم نظرية الفاعلية الذاتية بشكل رئيس بدور العوامل المعرفية والذاتية، وذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية على أن جميع عمليات التغيرات النفسية والسلوكية تعمل من خلال تعديل الشعور بالفاعلية الذاتية، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات. وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية والقدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (Bandura, 1986: 390-399).

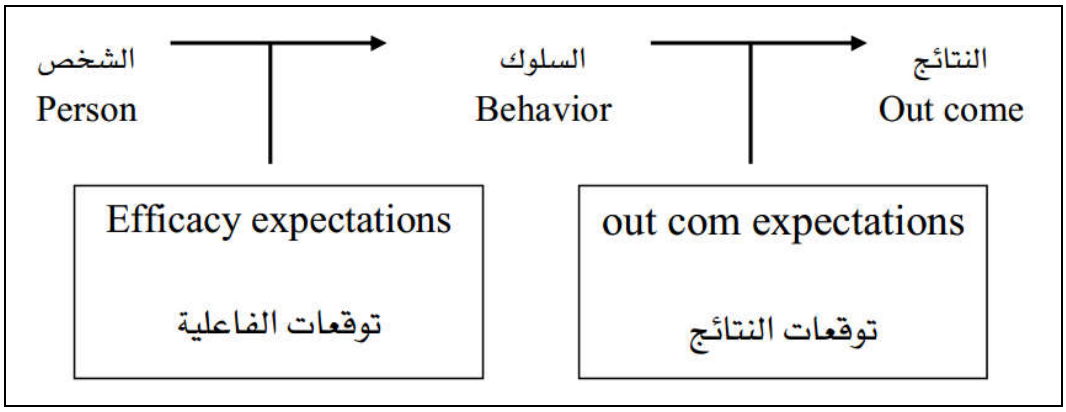
**3- توقعات فاعلية الذات:**

يميز باندورا بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتيجة، فيعتبر أن توقعات الفاعلية تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين، بينما توقعات النتيجة فتشير إلى تنبؤ الفرد عن النتائج المحتملة لذلك السلوك (جابر جابر، 1995: 242).

أ- **التوقعات الخاصة بالفاعلية:** تتعلق بإدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد على تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

ب- **التوقعات الخاصة بالنتائج:** وتعني الاعتقاد بأن النتائج يمكن أن تنتج من الانخراط في سلوك محدد، وتظهر العلاقة بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (Bandura, 1977: 79 - 80).

. ويتضح ذلك من خلال الشكل (2-2): (Bandura, 1977: 19،).




شكل (2-2) الفرق بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج

ويتضح من الشكل(2-2) أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد لنتائج سلوكه. ويؤكد باندورا أن فاعلية الذات ترتبط بالبيئة، فعندما تكون فاعلية الذات مرتفعة والبيئة مناسبة تكون النتائج ناجحة، والعكس عندما تكون فاعلية الذات منخفضة والبيئة غير مناسبة تكون النتائج فاشلة، أما إذا كان الأفراد ذو فاعلية ذات مرتفعة والبيئة غير مناسبة فأنهم يبذلون جهودهم من أجل أحداث تغيير في البيئة وفي هذه الحالة قد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي، وأحياناً القوة من أجل إحداث تغيير في البيئة، فإن أخفقت جهودهم فإنهم يستخدمون مساراً جديداً ( Bandura, 1982 : 123).

**4- أبعاد فاعلية الذات:**

لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعاً لها وهي: (Bandura 1997 44-45)

أ- قدر الفاعلية Magnitude: وتشير إلى مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف ذلك المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف.

ب- العمومية Generality: وتشير إلى انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة، فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للموقف الذي يتعرضون له.

ت- القوة Strength: وتشير إلى قوة الشعور بالفاعلية الشخصية عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تُمكن من اختيار الأنشطة التي تُؤدى بنجاح.

**5- مصادر فاعلية الذات**

ذكر باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات وهي: (Bandura, 1999: 624-625)

أ- الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment: وتشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله، فالنجاح يزيد الفاعلية والفشل يخفضها.

ب- الخبرات البديلة Vicarious Experience: وتشير إلى الخبرات التي يحصل عليها الفرد من خلال رؤيته أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة، لأن ذلك ينتج توقعات مرتفعة لدى الفرد.

ت- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion: ويعني المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين لفظياً قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل.

ث- الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal : وتمثل دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد لفاعليته الذاتية إيجابياً؛ إذا كان في حالة انفعال أو مزاجية جيدة، بينما يكون تقييمه لها سلبياً؛ إذا كان في حالة مزاجية سلبية.

**6- آثار فاعلية الذات:**

ذكر باندورا أن فاعلية الذات تأثر في الأداء من خلال أربعة عمليات وهي: (Bandura, 1994: 5-11)

أ- **العمليات المعرفية Cognitive processes**: حيث أن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة؛ فهي تؤثر على الأهداف، وكذلك في العمليات المتوقعة، فالأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها.

ب- **العمليات الدافعية Motivational processes**: لقد أوضح أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية، وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي : نظرية العزو السببي، ونظرية الأهداف المدركة، ونظرية توقع النتائج، وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها.

ت- **العمليات الوجدانية Affective processes**: إن الاعتقاد بفاعلية الذات يؤثر في الضغوط والإحباط التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر في مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن

الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق؛ لأنهم يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، واعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة.

ث- **عمليات الاختيار Selection processes:** إن فاعلية الذات تؤثر على عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره وأدائه بصورة مناسبة.

ومما سبق يتضح للباحث أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على التحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله ووسائل التكيف التي يستخدمها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة، وتعتبر أيضاً إحدى المحددات الهامة للتعلم بشكل عام؛ لأنها لا تعبر عن مجموعة من الأحكام التي تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه أيضاً، فالفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل.

**7- مفهوم وتعريف فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self- Efficacy :**

يرى الباحث أن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية لا يختلف عن مفهوم فاعلية الذات العامة إلا من باب التخصيص في الحديث أو الكتابة عن فئة بعينها ومجال اهتمامها وهي فئة الطلاب، حيث أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط باهتمام الطلاب في مجال التعليم المدرسي أو الجامعي، وتعدُّ من أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي في مختلف المواد الدراسية كما بينت ذلك العديد من الدراسات مثل دراسة (البلوي، 2009)، ودراسة (رامي اليوسف، 1013)، وكذلك أشارت نتائج كل من دراسة (غالب مشيخي، 2009)، ودراسة (نيفين المصري، 2011) أن هناك علاقة ايجابية بين فاعلية الذات والطموح الأكاديمي، كما أشارت نتائج دراسة **(Bassi et al., 2007)** أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة كانت تطلعاتهم الأكاديمية أعلى ويقضون وقتاً أكثر على الواجبات البيتية وأنشطة التعلم، مقارنةً بذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة.

كما بينت نتائج دراسة (Lau & Liau 2011) أن الطلاب الذين لديهم فاعلية ذات أكاديمية عالية سجلوا مستوىً منخفضاً من قلق الاختبار مقابل أقرانهم ممن لديهم فاعلية ذات أكاديمية منخفضة (Melih Turgut 2013: 34).

ويرى محمد العزب: أن مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية يشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها حجم الفصل الدراسي وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي ( محمد العزب، 2004: 51).

ويعرف التونسي وآخرون فاعلية الذات الأكاديمية: على أنها معتقدات الطلاب حول قدراتهم لتحقيق المهام في بعض المجالات الأكاديمية (Sultan Altunsoy et al., 2010: 23-77).

ويعرفها باسم آل دهام: بأنها توقعات الطالب عن قدراته في مواجهة مشكلاته وتحقيق مستوى جيد من المثابرة والدافعية في أثناء العملية التعليمية (آل دهام، 2011: 76).

ويعرفها عبد المطلب وساها: بأنها الأحكام الشخصية لقدرات المرء على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل لتحقيق أنواع معينة من العروض التعليمية (Abd Elmotaleb & Saha, 2013: 19).

كما عرفها محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات: بأنها ثقة الطالب بقدرته على النجاح في المهمات الأكاديمية الصعبة (محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات، 2013: 16).

ويعرف الباحث **فاعلية الذات الأكاديمية:** أنها معتقدات الفرد وأحكامه وتوقعاته حول مدى قدرته على أداء مهاراته ومهماته التعليمية، وتحقيق إنجازاته الأكاديمية.

- **العوامل المؤثرة في إدراك فاعلية الذات الأكاديمية**

لقد ذكر زيمرمان Zimmerman العوامل المؤثرة في إدراك فاعلية الذات لدى المتعلمين إلى ثلاث مجموعات يلخصها الباحث فيما يلي: (Zimmerman, 1989: 332-336).

أ- **مجموعة التأثيرات الشخصية:** حيث أشار إلى أن إدراكات فاعلية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على أربعة مؤثرات شخصية:

- **المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقاً للمجال النفسي لكل منهم.
- **عمليات ما وراء المعرفة:** هي التي تحدد التنظيم الذاتي لدى المتعلمين.
- **الأهداف:** الطلاب الذين يضعون أهدافاً بعيدة المدى يعتمدون على إدراك فاعلية الذات لديهم.
- **المؤثرات الذاتية:** وتشمل قلق الفرد ودافعية مستوى طموحه وأهدافه الشخصية.

ب- **مجموعة التأثيرات السلوكية:** وتشمل ثلاثة مؤثرات:

- **ملاحظة الذات:** ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد أهدافه.
- **الحكم على الذات:** وتعني استجابة الطلاب التي تحتوي على مقارنة منظمة لأدائهم مع الأهداف.
- **رد فعل الذات:** وتشمل ثلاثة ردود هي: ردود الأفعال السلوكية، وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية. وردود الأفعال الذاتية الشخصية، وفيها يتم البحث عما يرفع من استراتيجيتهم أثناء عملية التعلم. وردود الأفعال الذاتية البيئية، وفيها يتم البحث عن أنسب الظروف الملائمة لعملية التعلم.

ت- **مجموعة التأثيرات البيئية:** عن طريق النمذجة وما تفعله من تغيير في إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية.

مما سبق يرى الباحث أن العمل على غرس معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية ورفع مستواها لدى المتعلمين أمرٌ ضروريٌ، وتعزيز ذلك عن طريق الوالدين أو المدرسة والمعلمين، لما لذلك من أهمية في تقوية دافعيتهم نحو التعلم، وبالتالي بذل مزيدٍ من الجهد والاستمرار به لأداء مهامهم الأكاديمية دون ملل لتحقيق درجات عالية من الإنجاز والتحصيل الدراسي.

# سادساً: أبناء الأسرى

## 1- ظاهرة الأَسر

الصراع بين بني البشر قديم قدم ظهور الإنسان على وجه الأرض، ومع تطور الحياة ونشوء القبائل والدول نشأت ظاهرة الأسر نتيجة الصراعات والحروب بينها. ولقد عانى منها أعداد هائلة من الناس على مدار التاريخ الإنساني، حيث ترتب عليها تمزق شمل العائلات، وتشتت الأبناء بفقدان آبائهم وأمهاتهم؛ مما ولد لديهم الكثير من المعاناة، ولذا فقد اعتبرتها العديد من الدول قضية إنسانية جديرة بالاهتمام، وصاغت من أجلها العديد من الاتفاقيات، مثل: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، ومعاهدات جنيف الأولى والثانية والثالثة والرابعة عام 1949، وغيرها من المعاهدات الدولية. ولقد تعرض الوطن الفلسطيني ولا يزال لأبشع غزوة استعمارية احتلالية، ولقد عانى الكثير من أبنائه أوضاعاً نفسية سيئة بسبب الاعتقال أو الأسر على أيدي سلطات الاحتلال، ولم تقتصر الآثار النفسية على الأسرى إنما تجاوزتهم لتشمل أبناءهم وعائلاتهم.

## 2- تعريف الأسير

**الأسير:** هو الشخص الذي تم اعتقاله من قبل السلطات الإسرائيلية نتيجة مقاومته للاحتلال على خلفية سياسية أو تنظيمية أو أمنية أو عسكرية (باسم لافي، 2005: 8).

**ويعرفه الباحث:** هو كل شخص تم اعتقاله من قبل سلطات الاحتلال على خلفية مقاومته للاحتلال سواء كان موقوفاً أو محكوماً وبغض النظر عن وسيلة المقاومة التي استخدمها أو مكان اعتقاله.

## 3- الحركة الفلسطينية الأسيرة:

تعتبر سياسة الاعتقال أو الأسر من أخطر السياسات القمعية التي استخدمتها سلطات الاحتلال بضراوة لإخضاع الشعب الفلسطيني، وخاصة بعد احتلالها لقطاع غزة والضفة الغربية بما فيها المدينة المقدسة (القدس) عام 1967، ومنذ هذا التاريخ بدأت تتبلور الحركة الأسيرة في سجون الاحتلال من خلال وضع اللوائح التي وضعها الأسرى أنفسهم لتنظيم علاقاتهم مع بعضهم البعض وحياتهم بشكل عام داخل السجون والمعتقلات، وعلاقاتهم مع الجهات المعنية خارج المعتقلات، وكذلك علاقاتهم مع مصلحة إدارة السجون.

ولقد بلغ عدد الأسرى الفلسطينيين منذ عام 1967 حتى منتصف شهر أيلول 2014 أكثر من 800 ألف "حالة اعتقال، أي ما تزيد نسبته عن 25% من أبناء الشعب الفلسطيني. منها 266.5 ألف حالة اعتقال من قطاع غزة، وهؤلاء يشكلون قرابة ثلث إجمالي حالات الاعتقال في الأراضي الفلسطينية، وهي نسبة كبيرة قياساً بمساحة القطاع وعدد سكانه، ولا تزال تحتجز سلطات الاحتلال في سجونها ومعتقلاتها حتى ذلك التاريخ نحو (400) معتقلاً من قطاع غزة، وهؤلاء يشكلون ما نسبته (5.7%) من إجمالي عدد الأسرى الفلسطينيين في السجون الإسرائيلية، ومن بينهم من أمضى أكثر من عشرين عاماً. (مركز المعلومات الوطني الفلسطيني _ وفا) http://www.wafainfo.ps/atemplate.aspx?id=9688

## 4- معاناة أهالي أسرى قطاع غزة

يعاني أهالي الأسرى من أوضاع نفسية مضطربة وحالة من القلق الدائم على أبنائهم المعتقلين بسبب ما يواجهون من أوضاع حياتية ومعيشية قاسية داخل السجن، وما يتعرضون إليه من انتهاكات كالتعذيب وسوء الأوضاع الصحية والإهمال الطبي والعزل الانفرادي والحرمان من الزيارات وسوء الطعام واقتحام الغرف والتفتيش الليلي وفرض الغرامات المالية وغيرها من عمليات التنكيل المستمرة، فقد أشارت نتائج دراسة مغالسة (2003) أن العائلات التي أعتقل أحد أفرادها كانت أكثر تأثراً بأعراض ما بعد الصدمة من العائلات التي تعرضت بيوتها للهدم، وكذلك أشارت دراسة عامر شحادة (2015) أن زوجات الأسرى وخاصة اللواتي لديهن أبناء يعانين من مشاكل صحية ونفسية أكثر من الزوجات اللواتي لم يكن أزواجهن في الأسر. ومما يضاعف من معاناة أهالي الأسرى في قطاع غزة قيام سلطات الاحتلال بمنعهم من زيارة أبنائهم المعتقلين لمدة خمس سنوات، من يونيو/ 2007 إلى يوليو/2012، وبعد إضراب الأسرى عن الطعام الذي استمر (28) يوماً سمحت لعشرات الأُسر بزيارة أبنائها على دفعات ودون انتظام، في حين بقي الأبناء ما فوق العشر سنين محرومين من زيارة آبائهم، ثم عادت سلطات الاحتلال ومنعت الزيارات بشكل جماعي لأهالي أسرى قطاع غزة مع بدء الحرب على قطاع غزة في يوليو/2014 ولا يزال المنع قائماً حتى تاريخ كتابة هذه الأسطر.(مركز المعلومات الوطني الفلسطيني _ وفا)
http://www.wafainfo.ps/atemplate.aspx?id=9489

### 5- تأثير غياب الأب الأسير على الأبناء:

يحتل الأب مكانة خاصة في الأسرة الفلسطينية، لأنه الذي يدبر شئون حياتهم في جميع المجالات، فهو مصدر الأمن والحماية والكرامة للزوجة والأبناء، والمعيل الأول لباقي أفراد الأسرة، وهو بمثابة السند الاجتماعي والنفسي لهم، ومصدر الحنان والمعلم والمربي لأبنائه، وهو عنصر الضبط الاجتماعي الأول تجاه سلوكهم، ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن غياب الأب يؤثر سلباً على حياة الأبناء، وعلى نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي والجسمي والنفسي، وعلى ثقافتهم وتفاعلهم مع الآخرين، وعلى مستوى تحصيلهم الدراسي، فلقد أشارت دراسة يوسف عبد اللاه (1987) إلى أن أبناء الآباء المتغيبين عن الأسرة يعانون من ضعف في الانتماء للأسرة، وأقل إحساساً بالمسئولية الاجتماعية، وأنهم يعانون من ضعف في اتجاهاتهم نحو المدرسة، أما دراسة عامر شحادة (2015) فتوصلت إلى أن أكثر من ثلثي أبناء الأسرى يعانون من مشاكل نفسية وسلوكية، وكذلك توصلت دراسة أحمد أبو زيد (2002) إلى أن أبناء الأسرى هم الأدنى في التوافق النفسي، ومفهوم الذات مقارنة بأبناء الشهداء.

ويرى الباحث أن أبناء الأسرى المراهقين في المجتمع الفلسطيني، وخاصة في قطاع غزة حيث الحصار والحروب المتتالية، يعانون من مشاكل نفسية أكثر من غيرهم ممن تغيب آباءهم عنهم لأسباب أخرى، ويعزو الباحث ذلك لعدة أسباب منها:

أ- **حرمان الأبناء من التواصل مع آبائهم:** لأن غياب الأب الأسير عن أبنائه يكون متواصلاً لفترات طويلة قد تفوق العشر سنوات، حيث يمنعهم الاحتلال من زيارتهم، وإذا سمح لهم بذلك (هذا ما يحدث نادراً) فإن ذلك يكون فقط لمن هم دون العاشرة، والزيارة عادة تكون من خلال المشاهدة عبر نافذة مغلقة بلوح سميك من الزجاج، والتحدث يكون عبر سماعات الهاتف، ولا يسمح لهم مطلقا بأن يلتقوا بأجسادهم وجهاً لوجه مع آبائهم مما يعمق من مشاعرهم بالحرمان العاطفي.

ب- **القلق التي ينتاب الأبناء على حياة آبائهم:** حيث لا تعرف الطمأنينة طريقها إلى قلوبهم بسبب خوفهم على مصير آبائهم، لما يلاقيه الأسرى من ممارسات قمعية من قبل إدارة السجون، كسياسة العزل، والإهمال الطبي الذي أدى إلى استشهاد العديد منهم.

ت- **حالة عدم الاستقرار داخل أسرهم:** عادة ما تقوم الأم في حال وجودها بين أبنائها بدور الأب والأم في آن واحد، مما يسبب لها الكثير من العناء والضغوط النفسية التي تنعكس بشكل أو بآخر على الأبناء، فتسبب لهم الكثير من الأحوال النفسية السيئة والسلوكيات المضطربة، وتؤدي إلى عدم انتظام العلاقات الأسرية، والتي تصل في أحيان كثيرة إلى حد تمرد الأبناء على الأم، وخاصة المراهقين منهم.

## 6- أبناء الأسرى والهوية الذاتية:

لقد قام الباحث بتحليل استجابات العينة الكلية لأبناء الأسرى وعددهم (123) فرداً على مقياس رتب الهوية فوجد أن عدداً كبيراً منهم يعانون من اضطراب الهوية وهم (56) فرداً، أي ما نسبته 45.5% تم تصنيفهم ضمن رتبتي الهوية غير الناضجتين (التشتت والانغلاق)، في حين أن الذين تم تصنيفهم ضمن رتبتي الهوية الناضجتين (التحقيق والتعليق) لم يتجاوز (21) فراد أي ما نسبته 17% فقط. أما الباقين فوقعوا تحت أكثر من رتبتين، أو لم يقعوا تحت أي رتبة، وعددهم (46) فرداً، أي ما نسبته 37.5%. والجدول (2- 3) الآتي يوضح ذلك:

**جدول (2- 3)**

**تصنيف أبناء الأسرى بحسب رتب الهوية (تحقيق – انغلاق – تعليق – تشتت) (ن = 23)**

| التصنيف بحسب مقياس رتب الهوية | عدد الأفراد | | النسبة المئوية | نوع الهوية |
|---|---|---|---|---|
| صنفوا ضمن رتبة تشت الهوية | 56 | 42 | %45.5 | هوية غير ناضجة (مضطربي الهوية) |
| صنفوا ضمن رتبة انغلاق الهوية | | 14 | | |
| صنفوا ضمن رتبة تعليق الهوية | 21 | 11 | %17 | هوية ناضجة |
| صنفوا ضمن رتبة تحقيق الهوية | | 10 | | |
| لم يصنفوا (لم يقعوا تحت أي رتبة) | 46 | 29 | %37.5 | غير محددي الهوية |
| لم يصنفوا (وقعوا تحت أكثر من رتبتين) | | 17 | | |
| المجموع | 123 | | %100 | |

ويتبين من الجدول (2- 3) أن المراهقين الذين غاب عنهم آباؤهم في سجون الاحتلال يعانون بشكل واضح من أزمة الهوية، بسبب افتقادهم للأب الذي يفترض أن يساعدهم على تحديد أهدافهم، وتوفير

الفرص والأدوار المناسبة لهم، ويشاركهم اهتماماتهم وهمومهم، وأيضاً بسبب معاناتهم من كثرة الضغوط النفسية الواقعة عليهم وعدم شعورهم بالأمن والثقة بالنفس، مما أدى إلى إعاقة تحقيقهم لهوياتهم، وهذا ما أكدته دراسة جاجان محمد (1995) التي أشارت إلى أن غياب الأب يؤثر تأثيراً سلبياً على تطور الهوية الذاتية لدى الأبناء المراهقين.

## 7- رعاية أهالي الأسرى وأبنائهم:

لقد أُنشئ في المجتمع الفلسطيني العديد من المؤسسات لرعاية شئون الأسرى وأسرهم للتخفيف عنهم مما يعانون منه من مشكلات نفسية واجتماعية، فتقدم لهم بعض جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية والاقتصادية من خلال بعض المعونات المادية، وتنظيم الرحلات الترفيهية إلى المنتجعات السياحية، وتقديم الهدايا لهم في المناسبات العامة، ومن تلك المؤسسات: هيئة شئون الأسرى والشهداء الفلسطينية و جمعية نادي الأسير الفلسطيني، وجمعية الأسرى والمحررين، ومؤسسة مهجة القدس لرعاية أهالي الشهداء والأسرى، وجمعية واعد للأسرى والمحررين، ومؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان، كما تقدم المدارس الخاصة والمعاهد والجامعات الفلسطينية منح دراسية كاملة لأبناء الأسرى والشهداء.

# الفصل الثالث

## الدراسات السابقة

**أولاً: عرض بعض الدراسات السابقة**

• **دراسة** جاجان **محمد (1995)**: بعنوان "تطور الهوية للمراهق العراقي وعلاقته بجنسه وعمره وحرمانه من الأب، وموقع سكن عائلته"، والتي هدفت لدراسة تطور الهوية للمراهق العراقي وعلاقتها بعمره وحرمانه من الأب، وتألفت عينة الدراسة من (547) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من طلبة المدارس الثانوية من كلا الجنسين في الفئات العمرية (17، 15، 13) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس تحقيق الهوية من إعداد جاجان محمد (1995). وقد أظهرت نتائج الدراسة هناك علاقة سلبية بين تطور الهوية والحرمان من الأب.

- **دراسة محمد عبد الرحمن (1998)**: بعنوان "سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية"، وهدفت إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية وأساليب مواجهة الهوية. واشتملت عينة الدراسة على (297) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية. واستخدمت الدراسة "المقياس الموضوعي لرتب الهوية"، الذي ترجمه للعربية وقننه على البيئة المصرية محمد عبد الرحمن (1998). وخلصت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يقعون في رتبتي الهوية الايجابية (إنجاز – تعليق) يتسمون بالثبات الانفعالي، بينما الطلاب الذين يقعون في رتبة (الانغلاق) يتسمون بالدهاء وكفاية الذات، والذين يقعون في رتبة (التشتت) يتسمون بعدم الأمان والارتياب ، وأن هناك فروق دالة إحصائياً في تشتت الهوية تعزى للمرحلة الدراسية وذلك لصالح طلبة المرحلة الثانوية في حين كانت الفروق لصالح طلبة المرحلة الجامعية في انجاز الهوية.

• **دراسة سميرة أبو غزالة (2007)**: بعنوان"فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة"، وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (15) طالباً كعينة تجريبية، و(15) طالباً كعينة ضابطة، واستخدمت "المقياس الموضوعي لرتب الهوية" إعداد محمد عبد الرحمن (1998)، و"مقياس معنى الحياة"، و"البرنامج الإرشادي بالمعنى" وهما من إعداد أبو غزالة (2007). وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في رتب الهوية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي، وذلك لصالح القياس البعدي في رتب الهوية الايجابية (إنجاز – تعليق)، ولصالح القياس القبلي في رتب الهوية السالبة (انغلاق – تشتت)، ووجود فروق دالة إحصائياً في رتب الهوية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة

الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية في رتبتي (إنجاز – تعليق)، ولصالح المجموعة الضابطة في رتبتي (انغلاق – تشتت)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في رتب الهوية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

- **دراسة** عماد **المرشدي (2007):** بعنوان "تطور فهم الهوية لدى المراهقين وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي"، وهدفت إلى دراسة العلاقة بين تطور الهوية والتفاعل الاجتماعي لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (180) مراهقا ومراهقة، منهم (90) من الذكور و(90) من الإناث. وقد استخدم الدراسة مقياس الهوية من إعداد محمد (1995)، ومقياس التفاعل الاجتماعي من إعداد التميمي (1993). وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فهم الهوية لدى المراهقين والتفاعل الاجتماعي، فكلما زاد فهم المراهق لهويته زاد تفاعله الاجتماعي السليم، وكذلك كلما زاد تفاعله الاجتماعي زاد فهمه لهويته، كما توصلت إلى أن فهم الهوية يأخذ مسارا تطوريا عند الأفراد وبشكل منتظم ومتسلسل عبر مراحل النمو المختلفة سواء كان هذا التطور نحو الأحسن أم نحو الأسوأ، كما يرتبط تطور فهم الهوية عند الأفراد بالمعايير والعلاقات الاجتماعية والثقافية التي تختلف من طبقة لأخرى بالمجتمع الواحد وبين مجتمع ومجتمع آخر.

- **دراسة حنان الشقران (2012):** بعنوان "العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية"، وهدفت لدراسة العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته. وتألفت عينة الدراسة من (78) طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياس الهوية النفسية من عداد آدمز وبينون (1989)، ومقياس التنشئة الأسرية الذي أعده عبيدات (2008). وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي وتحقيق الهوية، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التنشئة التسلطي والحماية الزائدة وانغلاق الهوية واضطراب الهوية، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين نمط التقبل وانغلاق الهوية واضطراب الهوية، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط النبذ، وانغلاق الهوية.

- **دراسة سميرة ميسون وحمامة طاهري (2013):** بعنوان "التوافق النفسي لدى أبناء الآباء ذوي الغياب المتكرر عن البيت – دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين"، وهدفت إلى التعرف على مدى تأثير الغياب المستمر للأب على التوافق النفسي للمراهق المتعلم. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (40) طالباً من المراهقين المسجلين في مرحلة التعليم المتوسط بسيدي عقبة، ولاية بسكرة، تم اختيارها بالطريقة القصدية. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الدراسة اختبار التوافق النفسي العام إعداد زينب الشفير، الذي يشتمل على 80 بندا، موزعة على (4) مقاييس فرعية وهي: (التوافق الشخصي والانفعالي– التوافق الصحي(الجسمي)– التوافق الأسري– التوافق الاجتماعي)، وتوصلت النتائج إلى أن نسبة (55%) من أفراد العينة يعانون من سوء أو ضعف التوافق، وأن (47.5%) يعانون من التوافق، وأن (37.5%) يحققون توافق متوسط، وأن (7.5%) فقط يحققون توافق مرتفع.

- **دراسة أمال جودة (2007):** بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى"، **و**هدفت إلى التعرف على متوسطات كل من الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، كما هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من السعادة والثقة بالنفس، وتكونت عينة الدراسة من (231) فردا، (85) طالب و(146) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد استخدمت الدراسة قائمة أكسفورد للسعادة والتي قام عبد الخالق بتعريبها. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي ككل بلغ(70.67% ) لدى طلبة جامعة الأقصى، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والسعادة من جانب والثقة بالنفس من جانب آخر لدى طلبة الجامعة.

- **دراسة أسماء العبد اللات (2008):** بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن"، **و**هدفت إلى التعرّف على أثر برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وقد تكون مجتمع الدراسة من (60) طالباً وطالبةً من طلبة الصف العاشر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية من (30) طالباً وطالبةً، وضابطة من (30) طالباً وطالبةً. واستخدمت الدراسة مقياس التكيّف الأكاديمي، ومقياس التكيّف الاجتماعي ومقياس الاتجاهات نحو المدرسة، وبرنامج تدريبي مستنداً إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي وجميعها من إعداد العبد اللات (3008). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيّف الأكاديمي والاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة** مصطفي **مظلوم (2011):** بعنوان "الذكاء الانفعالي لدي المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية"، **و**هدفت إلى دراسة الذكاء الانفعالي لدي الطلبة المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية. وبلغت عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي، منهم (30) طالباً وطالبة من المشاغبين، و(30) طالباً وطالبة من ضحايا المشاغبة الأقران. واستخدمت الدراسة مقياس سلوك المشاغبة، ومقياس ضحايا مشاغبة الأقران، ومقياس الذكاء الانفعالي وجميعها من إعداد مظلوم (2011). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس سلوك المشاغبة ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة الضحايا على مقياس ضحايا مشاغبة الأقران ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي.

- **دراسة نعمان علوان وزهير النواجحة (2013):** بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة"، وهدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (247) طالباً وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، إعداد فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (1998)، ومقياس الإيجابية من إعداد الباحثين. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والإيجابية، ووجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء

الوجداني والإيجابية بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والإيجابية بين التخصصات العلمية والأدبية، وذلك لصالح التخصصات العلمية.

- **دراسة محمود عطية (2002):** بعنوان"مدى فاعلية تنمية مهارات المواجهة الايجابية للضغوط في تحسين مستوى التوافق لدى عينة من الطلاب"، **وهدفت** لبناء برنامج إرشادي لتنمية مهارات المواجهة الايجابية للضغوط وقياس أثره في تحسين التوافق النفسي. وبلغت عينة الدراسة (16) طالباً، تم اختيارهم في الصف الأول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية وكل منهما مكون من (8) طلاب. واستخدمت الدراسة مقياس أساليب مواجهة المشاكل الضاغطة، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لطلاب الثانوية، والبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياس المواجهة بأبعاده الثمانية، بعد تطبيق البرنامج، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- **دراسة رانية علي (2011):** بعنوان "مصادر الضغط النفسي وأساليب مواجهتها لدى مدرسات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، **وهدفت** إلى دراسة العلاقة بين مصادر الضغوط وأساليب مواجهتها. وتألفت عينة الدراسة من (431) من طالبة المدارس. واستخدمت الدراسة كل من استبانة مصادر الضغوط النفسية من إعداد علي (2011)، واستبانة أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد الشريف (2003). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأساليب المستخدمة في مواجهة الضغوط النفسية هي: (البحث عن الدعم والمساعدة – ترك المشكلة حتى يسمح الوقت بحلها – بدل الجهد المضاعف والمثابرة من أجل تحقيق الهداف الصعبة – الاستفادة من الخبرات السابقة لحل المشكلة)، وأقل الأساليب استخداما هي: (تجنب الحلول الوسط – تناول كمية إضافية من الطعام مع وجود المشكلة – تجنب التفكير بالمشكلة – قضاء وقت مع الأصدقاء).

- **دراسة ناجى السيد (2011):** بعنوان "مهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى المتأخرين دراسياً– قياسها وتنميتها"، **وهدفت** إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي علاجي في تنمية أساليب المواجهة الإيجابية للضغوط النفسية لدى العينه التجريبية. وتألفت عينة الدراسة من (24) تلميذا ، قسموا إلى عينة تجريبية من (12) تلميذا، وعينه ضابطه من (12) تلميذا. وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط، والبرنامج الإرشادي لتنميه أساليب مواجهة الضغوط وهي من إعداد السيد (2011). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

- **دراسة سومر عياش (2012):** بعنوان "أساليب مواجهة الضغوط – دراسة ميدانية مقارنة بين المراهقين الجانحين وغير الجانحين"، **وهدفت** إلى دراسة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها. وتألفت عينة الدراسة من(188) مراهقا من طلبة الصف الثامن في محافظة دمشق. واستخدم

الدراسة كل مقياس الأحداث الضاغطة ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وهما من إعداد عياش (2012). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأساليب المستخدمة في مواجهة الإحداث الضاغطة لدى المراهقين مرتبة كالتالي: (البحث عن الدعم والمساعدة – أسلوب حل المشكلات– الأسلوب العاطفي– أسلوب التجنب)، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة وكل من أسلوبي حل المشكلات والبحث عن الدعم والمساعدة، ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة وأسلوب التجنب.

- **دراسة سمث: Smith (2004)** بعنوان "العلاقة بين مستوى المهارات المعرفية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى المراهقين"، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى المهارات المعرفية لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من التعليم الثانوي، منهم (18) ذكور و(36) إناث. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام "المقابلة المعرفية البعدية" من إعداد (Rafoth, 1995) لقياس المهارات المعرفية البعدية، كما تم استخدام ملف " التصور الذاتي للمراهقين" إعداد (Harter, 1985) لقياس معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى المهارة المعرفية البعدية ومعتقدات فاعلية الذات الأكاديمية.

- **دراسة باسي وآخرون: Bassi et al., (2007)** بعنوان: معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية ونوعية الخبرة في التعلم"، وهدفت إلى مناقشة نوعية الخبرة في التعلم في ضوء تأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى عينة من (130) طالباً إيطالياً تتراوح أعمارهم بين (15–19) عاماً. واستخدت الدراسة مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية من إعداد باستللي وآخرون (Pastorelli et al. 2001). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة كانت تطلعاتهم الأكاديمية أعلى ويقضون وقتاً أكثر على الواجبات البيتية وعلى أنشطة التعلم، مقارنةً بأولئك ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفض.
- **دراسة سلطان التونسي Altunsoy, (2010)** : بعنوان " تقييم العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة المرشحين لتدريس مادة الأحياء"، وهدفت إلى دراسة العوامل التي تؤثر في فاعلية الذات الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة من المسجلين في كلية التربية والتعليم في جامعة غازي بتركيا. واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي قننه على البيئة التركية يلماز وآخرين (Yilmaz et al, 2007)، ونموذج البيانات الشخصية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية تبعا لمتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح المستوى الأعلى دراسيا، ووجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الإنجاز الأكاديمي وذلك لصالح ذوي الإنجاز الأكاديمي الأعلى.

- **دراسة محمد أبو زريق (2012):** بعنوان "أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر"، وهدفت إلى

قياس أثر العلاج العقلاني في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (33) طالباً من الصف العاشر تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وتكونت من (15) طالباً والأخرى ضابطة وتكونت من (18) طالباً. واستخدمت الدراسة مقياساً للفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومقياساً للتسويف الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسويف الأكاديمي في القياس البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي والتتبعي لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة يوسف عبد الحي (2013):** بعنوان "الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر"، **و**هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي بفلسطين في ضوء متغيري الجنس والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (523) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. واستخدم الدراسة استبانة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل لدى عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذاتية الأكاديمية ككل لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير العمر فئة (12) سنة، وفئة (15- 18) سنة، وذلك لصالح فئة (12) سنة.

- **دراسة دعاء وتد (2013):** بعنوان "فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم"، **و**هدفت إلى الكشف عن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم بفلسطين. وتكونت عينة الدراسة من (454) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية الذي عربه البدارين (2008)، ومقياس مركز الضبط الذي عربه طلافحة (2009). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

- **دراسة أحمد أبو زايد (2002):** بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى أبناء شهداء وأسرى الانتفاضة"، وهدفت إلى دراسة التوافق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لأبناء شهداء وأسرى الانتفاضة، وتكونت عينة الدراسة من (300) فرداً من أبناء الشهداء والأسرى وحاضري الأب. وطبق فيها مقياس التوافق النفسي، ودليل مستوى الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة الفلسطينية وهما من إعداد أبوزيد (2002)، ومقياس مفهوم الذات إعداد الأشول. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين أبناء الأسرى وأبناء

الشهداء في كل من التوافق النفسي ومفهوم الذات، وذلك لصالح أبناء الشهداء، وكذلك يوجد فروق بين أبناء الأسرى وأبناء الشهداء من جانب والأبناء حاضري الأب وذلك لصالح حاضري الأب.

- **دراسة عامر شحادة (2015):** بعنوان "تأثير اعتقال الآباء الفلسطينيين وانعكاس ذلك على صحة عوائلهم النفسية والجسدية"، وهدفت إلى دراسة تأثير اعتقال الآباء الفلسطينيين على الصحة النفسية والجسدية لأسرهم. وتكونت عينة الدراسة من (2020) عائلة أسير منهم (550) متزوجون، و(204) أطفال فوق سن (11) سنة، و(179) طفل أقل من (11) سنة، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلات الميدانية، وتطبيق مقياس (sdq) لقياس الاضطرابات والتكيف والمشاكل الاجتماعية لدى الأطفال، ومقياس الصحة العام (GHQ) وأظهرت النتائج أن ثلث من هم أقل من (11) سنة، وثلثي من هم فوق (11) سنة يعانون من مشاكل نفسية وسلوكية، في حين أن من شاهد عملية الاعتقال راكم خمسة أضعاف المشاكل مقارنة بمن لم يشاهد، كما توصلت الدراسة إلى أن المشاكل السلوكية تزداد عند الأطفال الأقل عمراً.

- **دراسة بايو وآخرون: Pau et al., (2004) بعنوان** " الذكاء الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلبة"، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (20) طلاباً وطالبة. وتم جمع البيانات من العينة عن طريق المقابلة على مدار خمس سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع قد استخدموا أساليب أكثر ايجابية وواقعية لمواجهة الضغوط مثل: التفكير، والتقييم الاجتماعي والشخصي، ومهارات تنظيم الوقت، وأن الطلاب الذين يتمتعون بذكاء انفعالي منخفض قد استخدموا أساليب ضارة بالصحة لمواجهة الضغوط مثل التدخين والشرب والمخاطرة.

- **دراسة عبير عسيري (2004):** بعنوان "علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف"، وهدفت إلى كشف العلاقة بين تشكل هوية الأنا والتوافق لدي عينة مكونة من (146) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. وقد استخدمت الدراسة مقياس الهوية الموضوعي من إعداد الغامدي (2008)، ومقياس مفهوم الذات إعداد الصيرفي (١٩٨٩)، ومقياس التوافق إعداد هنا، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات مفهوم الذات ودرجات رتب هوية الأنا. في حين وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أبعاد التوافق (التوافق الأسري أبعاد) وكل من رتبتي (تحقيق الهوية وتعليق الهوية). ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين أبعاد التوافق وكل من رتبتي (تشتت الهوية وانغلاق الهوية).

- **دراسة ليلى المزروع (2006):** بعنوان"علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات ( موهوبات– عاديات) بمكة المكرمة"، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين هوية الأنا وكل من فاعلية الذات والذكاء الانفعالي لدى المراهقات، وتكونت عينة الدراسة من (104) طالبة، منها (49) من

الطالبات الموهوبات، و(55) من الطالبات العاديات. واستخدمت الدراسة استبيان هوية الأنا، إعداد مرسي (2001)، ومقياس فاعلية الذات إعداد العدل (2001)، ومقياس الذكاء الانفعالي إعداد غنيم (2001). وأظهرت الدراسة وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين درجات هوية الأنا وكل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط كل من درجات فاعلية الذات والذكاء الوجداني للطالبات الموهوبات والعاديات، لصالح الموهوبات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أبعاد مقياس هوية الأنا للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح العاديات.

- **دراسة باباك وآخرون: (2008) ,.Babak et at بعنوان** "إدراك الضغط وفاعلية الذات وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب الثانوية الإيرانيين"، **و**هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وكلا من الصحة النفسية ومواجهة الضغط لدى المراهقين الذكور. وتكونت عينة الدراسة من (866) طالباً من طلاب المدارس العليا. طبق عليهم مقياس الصحة النفسية العامة إعداد ( Gold et. at., (1997، كما استخدم الباحثون مقياس الضغوط إعداد (1983) Cohen، ومقياس فاعلية الذات إعداد Jerusalem & Sohwarzer, (1995). وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات وكلا من الصحة النفسية ومواجهة الضغوط.

- **دراسة منى العبيدات (2008):** بعنوان "فاعلية برنامج تدربي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية والتفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، وهدفت لبناء برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني وقياس أثره في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية. وبلغت عينة الدراسة (60) طالباً وطالبة، تم اختيارهم الصف الثاني من المرحلة الثانوية، قسمت إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، كل منهما مكون من (15 طالب و15 طالبة). واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس أسلوب المواجهة الايجابية، والبرنامج التدريبي. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل من مقياس الذكاء الوجداني ومقياس أساليب المواجهة الايجابية، بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- **دراسة علا مشعل (2009):** بعنوان "اضطراب الهوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة"، **و**هدفت إلى دراسة العلاقة بين اضطراب الهوية لدى الطلبة وكل من( مفهوم الذات– تقدير الذات– فاعلية الذات– القلق– الدوجماتية– التوكيدية)، وتكونت عينة الدراسة من ( 400) طالباً وطالبة. ولقد استخدمت الدراسة مقياس اضطراب الهوية من إعداد النجيري (2003)، ومقياس تنسي لمفهوم الذات ترجمة وتعريب فرج والقرشي( 1999)، ومقياس جامعة تكساس لتقدير الذات للمراهقين والراشدين ترجمة عبد الله (1991)، ومقياس جامعة الفاعلية العامة للذات ترجمة عبد الرحمن (1990)، وقائمة سمة القلق ترجمة وتعريب عبد الخالق (1992)، ومقياس الدوجماتية ترجمة وتعريب

سلامة (1983)، ومقياس التوكيدية إعداد مشعل (2009). وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين اضطراب الهوية وفاعلية الذات.

- **دراسة خلود رحيم وسهام نمر (2013):** بعنوان "علاقة فاعلية الذات بأساليب مواجهة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، **و**هدفت إلى دراسة العلاقة بين أساليب مواجهة أزمة الهوية وفاعلية الذات لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (222) طالب وطالبة، منهم (110) إناث و(112) ذكور استخدمت الدراسة المقياس الموضوعي لرتب الهوية إعداد مارشيا وآخرون (1979) ويتكون من (24) فقرة موزعة على مجالين (الهوية الأيديولوجية، الهوية الاجتماعية) ومقياس فاعلية الذات إعداد شفارتسر (1993) الذي عربه العلي وسحلول (2006). وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات وكل من إنجاز الهوية وتعليق الهوية، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات وكل من تشتت الهوية وانغلاق الهوية.

- **دراسة غالب البدارين وسعاد غيث (2013):** بعنوان "الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية"، **و**هدفت إلى معرفة المساهمة المشتركة لكل من الأساليب الوالدية، وأساليب الهوية، والتكيف الأكاديمي في الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبةً جامعياً. واستخدمت مقياس أساليب الهوية لبيرزونسكي Berzonsky (1989)، ومقياس الأساليب الوالدية لبوري Buri (1991)، ومقياس التكيف الأكاديمي لبيكر وسيرك Baker & Sirke (1999)، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية إعداد أوون وفرومان Owen & Fromen (1988). وتوصلت إلى وجود مساهمة مشتركة ذات دلالة لأساليب الهوية بمتغير فاعلية الذات الأكاديمية.

- **دراسة نانسي محمد (2014):** بعنوان "الذكاء الوجداني لدي المراهقين وعلاقته بالتوافق الأسري"، **و**هدفت إلي تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأسري وفقا لمتغيري الجنس والعمر. وتكونت عينة الدراسة من (540) من المراهقين والمراهقات من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية والجامعة، تتراوح أعمارهم بين (12– 21) عام. وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد سامية القطان (2006)، ومقياس التوافق الأسري من إعداد نانسي محمد (2014). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين درجات المراهقين والمراهقات علي مقياس الذكاء الوجداني، ودرجاتهم علي مقياس التوافق الأسري.

## ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة

– لاحظ الباحث أن كثيرا من الدراسات قد استخدمت "المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا" وهو من إعداد آدمز وبنيون Bennion & Adams (1989)، والذي خضع للتطوير والتقنين خلال عدة مراحل في البيئات الأجنبية، وترجمه وقننه على البيئات العربية (المصرية والسعودية) كلا من محمد عبد الرحمن

(1998)، وحسين الغامدي (2007)، وهذا أعطاه شهرة واسعة، مما شجع الباحث إلى استخدامه في هذه الدراسة.

– لاحظ الباحث وفرة الدراسات التي تناولت أزمة الهوية وعلاقته مع متغيرات أخرى، وعدم توفر دراسات عربية استخدمت برامج إرشادية لتخفيف أزمة الهوية بحسب علم الباحث، باستثناء دراسة سميرة أبو غزالة (2007)، التي استخدمت العلاج بالمعنى للتخفيف من أزمة الهوية، في حين لم يعثر على أي دراسة في فلسطين هدفت إلى تخفيف أزمة الهوية، مما جعله أكثر حرصا على إجراء الدراسة الحالية التي استخدمت برنامج إرشادي قائم على توظيف النظرية المعرفية والنظرية الإنسانية ونظرية أريكسون في النمو النفسي– الاجتماعي لتخفيف أزمة الهوية.

– لم يعثر الباحث على دراسة تناولت التوافق الأسري للمراهقين من طلبة الثانوية. كما لاحظ عدم وفرة الدراسات التي بحثت مفهوم التوافق الأسري وقياسه بشكل مستقل وإنما باعتباره أحد أبعاد التوافق النفسي العام، مما اضطر الباحث إلى إعداد مقياس للتوافق الأسري مكون من عدة أبعاد لاستخدامه في هذه الدراسة.

– لاحظ الباحث وفرة الدراسات السابقة التي أجريت على الذكاء الانفعالي، سواء في البيئة الأجنبية أو البيئة العربية على الرغم من أن مفهوم الذكاء الانفعالي يعتبر حديثا نسبيا في علم النفس مما يؤكد على أهمية هذا الموضوع.

– بعض الدراسات قد استخدمت مقياس "الذكاء الانفعالي" الذي أعداه فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2008) مثل: دراسة نعمان علوان وزهير النواجحة (2013)، ودراسة أمال جودة (2007)، لذا وجد الباحث أنه من المناسب أن يستخدم هذا المقياس في الدراسة الحالية وخاصة أنه تم تقنينه على البيئة الفلسطينية في أكثر من أربع دراسات.

– استفاد الباحث من العديد من الأدوات المستخدمة في الدراسات في تحديد مجالي وأبعاد المقياس الذي أعده في هذه الدراسة لقياس مهارات المواجهة كما سيأتي في الفصل الرابع.

– لم يتمكن الباحث من الحصول على مقياس ذي أبعاد لقياس فاعلية الذات الأكاديمية، مما حدا به لإعداد مقياس ذي أبعاد لقياس فاعلية الذات الأكاديمية مستفيداً بذلك من دراسة يوسف عبد الحي (2013) ودراسة باسي وآخرون، (2008) .Bassi et Al.

– لاحظ الباحث قلة لدراسات التي أجريت على أبناء الأسرى، والتي بينت نتائجها أنهم يعانون من مشاكل نفسية، وأن معانتهم أكثر من غيرهم ممن فقدوا آباءهم كأبناء الشهداء مثلاً، كما وضحت ذلك دراسة: أحمد أبو زيد (2002)، ودراسة عامر شحادة (2015).

– لم يجد الباحث دراسات تناولت أي متغير من متغيرات الدراسة الحالية مع أبناء الأسرى.

– لا توجد أي دراسة قد جمعت بين المتغير الرئيس في الدراسة (أزمة الهوية) وجميع متغيرات الدراسة الحالية، ولكن وجدت دراسة واحدة جمعت بين أزمة الهوية وبين متغيرين من متغيرات الدراسة وهي:

دراسة ليلى المزروع ( 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين هوية الأنا وكل من فاعلية الذات والذكاء الانفعالي، في حين وجد العديد من الدراسات التي جمعت بين أزمة الهوية ومتغير واحد من متغيرات الدراسة مثل: دراسة علا مشعل (2009)، ودراسة خلود رحيم وسهام نمر (2013)، اللتان درستا العلاقة بين أزمة الهوية وفاعلية الذات، وكذلك دراسة غالب البدارين وسعاد غيث (2013)، التي درست العلاقة بين أزمة الهوية وفاعلية الذات الأكاديمية، وتوصلت جميعها إلى أن هناك علاقة ايجابية بين تشكيل الهوية الذاتية وفاعلية الذات، ودراسة عبير عسيري (2004)، التي توصلت إلى أن التوافق الأسري يرتبط ايجابياً برتبتي الهوية (التحقيق والتعليق)، ويرتبط سلبياً برتبتي (الانغلاق والتشتت).

– بعض الدراسات قد جمعت بين متغيرين تابعين من متغيرات الدراسة مثل: دراسة بايو وآخرون، Pau, et al., (2004)، ودراسة منى العبيدات (2008)، قد جمعت بين مهارات مواجهة الضغوط والذكاء الوجداني، حيث توصلت إلى أن الذين يتمتعون بدرجات عالية من الذكاء الانفعالي لديهم أساليب إيجابية وفعالة في مواجهة الأحداث الضاغطة أكثر من الذين يتمتعون بدرجات منخفضة من الذكاء الانفعالي. أما دراسة باباك وآخرون Babak et al., (2008)، فقد توصلت إلى أن فاعلية الذات ترتبط ايجابياً بالمهارات الايجابية أو الفعالة في مواجهة الضغوط الحياتية، أما دراسة نانسي محمد (2014) فقد توصلت إلى وجود ارتباط ايجابي ودال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتوافق الأسري.

– لم يعثر الباحث أي دراسة قد جمعت بين أزمة الهوية ومهارات المواجهة.

**ثالثاً: الاستفادة من الدراسات السابقة**

1– الاستعانة ببعض الأدوات لاستخدامها في الدراسة الحالية مثل "المقياس الموضوعي لرتب الهوية" إعداد كلا من آدمز وبنيون Bennion & Adams (1989)، والذي ترجمه وقننه على البيئات العربية (المصرية والسعودية) كلا من محمد عبد الرحمن (1998)، وحسين الغامدي (2007)، حيث استخدم في العديد من الدراسات مثل: دراسة محمد عبد الرحمن (1998)، ودراسة حنان الشقران (2012)، كما استفاد الباحث منها في كيفية استخدام المقياس، وأساليب تقنينه، وطريقة تصحيحه، مستعينا بدليل "المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا" الذي أعده حسين الغامدي (2007). وكذلك استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي **من** إعداد فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2008)، والذي استخدم في عدة دراسات محلية وقامت بتقنينه على البيئة الفلسطينية، مثل دراسة أمال جودة (2007)، ودراسة نعمان عوان وزهير نواجحة (2013).

2– الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لإعداد باقي أدوات الدراسة، مثل: "مقياس عمليات تحمل الضغوط" الذي أعده لطفي إبراهيم (1994)، و"مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية" الذي أعده داود إسحاق السيد (2011)، و"مقياس أساليب المواجهة" الذي أعده كل من فولكمان ولازاروس Folkman & Lazarus (1988)، المستخدم في دراسة أمال جودة (2004). كما استفاد من بعض

المقاييس عند إعداده لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية مثل: مقياس "فاعلية الذات" إعداد العدل (2001) المستخدم في سعد العبدلي (2009).

3- استفاد من البرامج الإرشادية والتدريبية والفنيات الإرشادية الواردة في بعض الدراسات في إعداد وتصميم البرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية مثل: دراسة، ودراسة سميرة أبو غزالة (2007)، ودراسة وأسماء العبد اللات (2008)، ودراسة ناجي السيد (2011)، ودراسة نحمد أبو زريق (2012).

4- استفاد من التصميم التجريبي لبعض الدراسات التي اتبعت هذا المنهج في تحديد عينة الدراسة وتقسيمها إلى تجريبية وضابطة، وفي صياغة مشكلة الدراسة، وفروضها، وأيضاً استفاد من الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، كما استفاد منها في تفسير نتائج الدراسة الحالية وخاصة دراسة سميرة أبو غزالة (2007).

## رابعاً: فروض الدراسة:

في ضوء الاطلاع على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة صاغ الباحث فروض الدراسة لاختبار فاعلية البرنامج ومعرفة أثره في متغيرات الدراسة، وذلك من ثلاثة جوانب وهي:

أ- إيجاد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية، وذلك لجميع متغيرات الدراسة.

ب- إيجاد الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لجميع متغيرات الدراسة

ج- إيجاد الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية وذلك، لجميع متغيرات الدراسة.

**فكانت الفروض كالتالي:**

1- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس رتب الهوية، وذلك لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الأسري، وذلك لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح القياس البعدي.

4- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات المواجه، وذلك لصالح القياس البعدي.

5- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لصالح القياس البعدي.

6- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس رتب الهوية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

7- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الأسري في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

8- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

9- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات المواجهة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

10- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

11- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس رتب الهوية.

12- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأسري.

13- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي.

14- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات المواجهة.

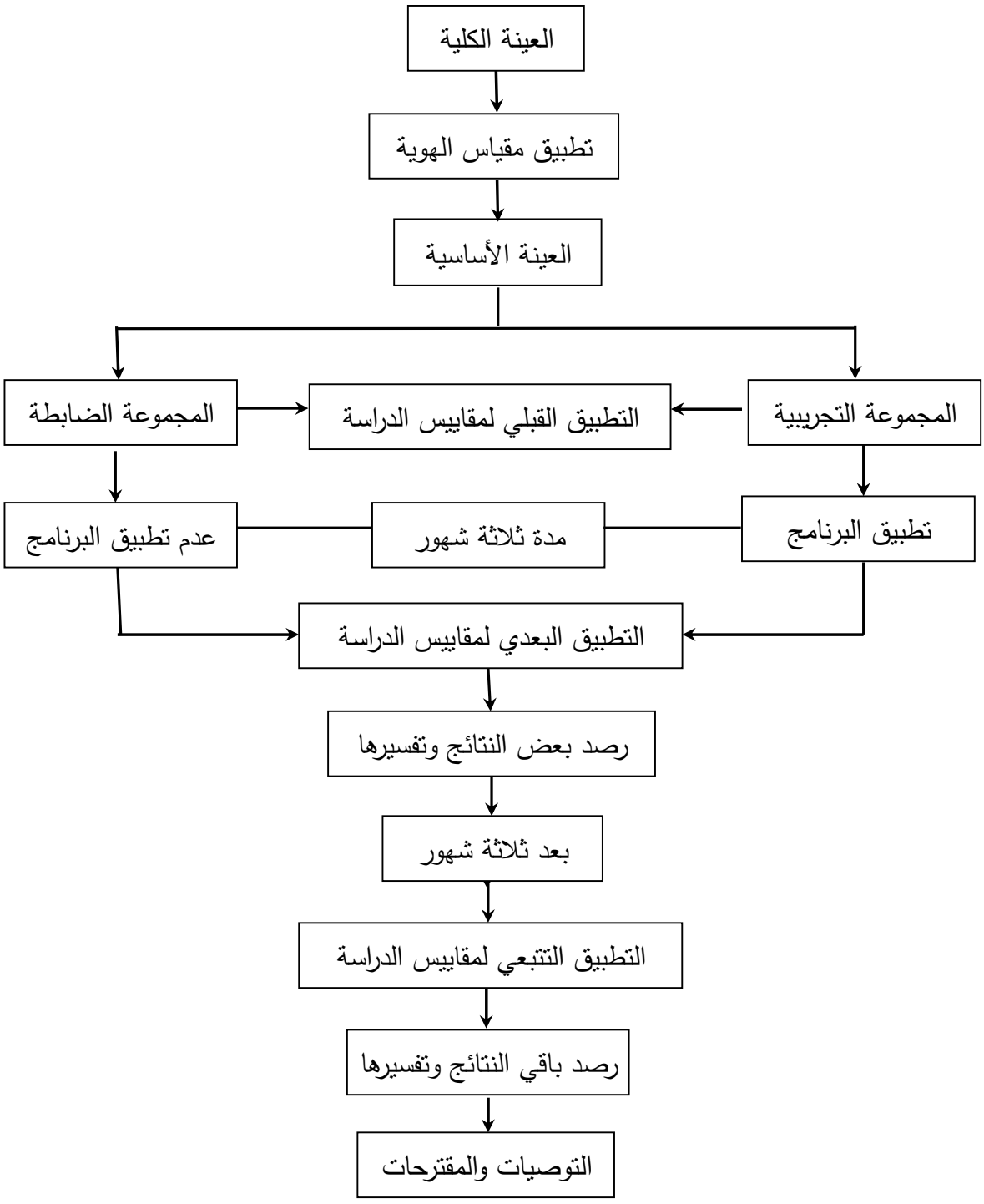
15- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

# الفصل الرابع

## المنهج والإجراءات

### أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي لمناسبته لأهداف الدراسة، وتم التصميم التجريبي على أساس المجموعتين: الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، والشكل الآتي يوضح ذلك:




**شكل (4- 1): التصميم المنهجي للدراسة**

## ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (149) فرداً وهم جميع أبناء الأسرى الذكور المسجلين في المرحلة التعليمية الثانوية بقطاع غزة للعام الدراسي 2014 – 2015، ويدرسون في الصفوف (العاشر والحادي عشر الثاني عشر) وتتراوح أعمارهم ما بين (14.5– 17.5) سنة، طبق عليهم "المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا" من إعداد حسين الغامدي (2007) بهدف تصنيفهم حسب رتب الهوية، وقد تم استبعاد (26) طالباً منهم لعدم استيفائهم تعبئة البيانات أو عدم إرجاعها، فأصبح عدد أفراد العينة الكلية (123) طالباً، بمتوسط عمر (15.87) سنة وانحراف معياري (0.90) ستة.

## ثالثاً: عينة الدراسة

### 1- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (30) طالباً بمتوسط عمر (15.77) سنة وانحراف معياري (0.91) سنة، اختيرت من بين أفراد العينة الكلية بعد ترتيبهم بتسلسل، حيث تم أخذ كل طالب ترتيبه يقبل القسمة على (4)، وطبقت عليهم جميع المقاييس بهدف التأكد من وضوح عبارات المقاييس وسهولتها، وتقدير الزمن الذي يستغرقه الطالب في الاستجابة على كل منها، وللتحقق من صلاحية استخدامها في الدراسة.

### 2- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت من(40) طالباً تراوحت أعمارهم بين (14.5 – 17.5) وبمتوسط عمري بلغ (15.71) سنة، وانحراف معياري بلغ (0.92) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (20) طالبا كمجموعة تجريبية، وبلغ متوسط أعمارهم (15.74) سنة بانحراف معياري (0.92)، وكان منهم (10) طلاب من الصف العاشر، و(5) طالباً من الصف الحادي عشر، و(5) طالباً من الصف الثاني عشر، و(20) طالبا كمجموعة ضابطة، وبلغ متوسط أعمارهم (15.68) سنة، بانحراف معياري (0.94)، وكان منهم (11) طالباً من الصف العاشر، و(4) طالباً من الصف الحادي عشر، و(5) طالباً من الصف الثاني عشر، حيث تم اختيار العينة الأساسية قصدياً على ضوء مجموعة من الأسس.

- **أسس اختيار العينة الأساسية:**

أ- من الذكور.

ب- من المسجلين في المدارس الثانوية بقطاع غزة، وتراوحت أعمارهم من (14.5– 17.5) سنة.

ث- ممن قضوا (7) سنوات على الأقل من أعمارهم أثناء غياب الأب في الأسر.

ج- ممن صنفوا ضمن رتبتي "الانغلاق" و"التشتت" على المقياس الموضوعي لهوية الأنا.

- **التكافؤ بين المجموعتين:**

قام الباحث بضبط متغيرات الدراسة من أجل الحصول على التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وهي: (العمر الزمني – غياب الأب – المستوى الاقتصادي الاجتماعي– رتب

الهوية – التوافق الأسري – الذكاء الانفعالي – مهارات المواجهة – فاعلية الذات الأكاديمية). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4 - 1)
التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة

| المجموعة | | المجموعة التجريبية (ن1 =20) | | | | المجموعة الضابطة (ن2 =20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المتغيرات | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| العمر | | 15.740 | 0.922 | 20.730 | 414.5 | 15.685 | 0.948 | 20.270 | 405.5 | 195.5 | 0.122 |
| مدة غياب الأب | | 2.400 | 0.681 | 22.900 | 458.0 | 2.200 | 0.768 | 18.100 | 362.0 | 152.0 | 1.535 |
| المستوى الاقتصادي الاجتماعي | | 2.200 | 0.410 | 23.125 | 462.5 | 2.100 | 0.308 | 17.875 | 357.5 | 147.5 | 1.443 |
| رتب الهوية | تحقيق | 66.800 | 8.154 | 21.475 | 429.5 | 66.650 | 8.035 | 19.525 | 390.5 | 180.5 | 0.529 |
| | تعليق | 57.200 | 7.105 | 20.250 | 405.0 | 58.300 | 9.102 | 20.750 | 415.0 | 195.0 | 0.135 |
| | انغلاق | 65.450 | 8.166 | 22.125 | 442.5 | 63.750 | 14.052 | 18.875 | 377.5 | 167.5 | 0.881 |
| | تشتت | 56.250 | 7.786 | 21.625 | 432.5 | 60.350 | 7.883 | 19.375 | 387.5 | 177.5 | 0.616 |
| التوافق الأسري | | 157.900 | 23.269 | 19.950 | 399.0 | 159.150 | 18.085 | 21.050 | 421.0 | 189.0 | 0.298 |
| الذكاء الانفعالي | | 159.450 | 27.565 | 20.750 | 415.0 | 158.200 | 20.221 | 20.250 | 405.0 | 195.0 | 0.135 |
| المهارات غير فعالة | المهارات الفعالة | 70.450 | 9.627 | 20.800 | 416.0 | 70.250 | 15.403 | 20.200 | 404.0 | 194.0 | 0.162 |
| | المهارات غير فعالة | 76.450 | 15.261 | 21.650 | 433.0 | 73.750 | 13.924 | 19.350 | 387. 0 | 177.0 | 0.623 |
| فاعلية الذات الأكاديمية | | 92.700 | 16.721 | 19.275 | 385.5 | 95.150 | 14.387 | 21.725 | 434.5 | 175.5 | 0.664 |

يتضح من قيمة "Z" في الجدول (4– 1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة قبل بدء التجربة، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في جميع هذه المتغيرات.

## رابعاً: أدوات الدراسة

يعرض الباحث في الصفحات القادمة الأدوات المستخدمة في الدراسة، وذلك وفقاً لترتيبها حسب عنوان الدراسة وأهدافها، والإجراءات التي قام بها للتأكد من صدقها وثباتها واتساقها الداخلي.

والادوات هي:

- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي: إعداد الباحث (2015)
- المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا: إعداد حسين الغامدي (2007)
- مقياس التوافق الأسري لأبناء الأسرى: إعداد الباحث (2015)
- مقياس الذكاء الانفعالي: إعداد فاروق عثمان ومحمد رزق (2001)
- مقياس مهارات المواجهة: إعداد الباحث (2015)
- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: إعداد الباحث (2015)
- البرنامج الإرشادي: إعداد الباحث (2015)

**1- استمارة البيانات الشخصية**

الغرض منها الحصول على بعض المعلومات الشخصية التي تلزم في الدراسة مثل تاريخ الميلاد والصف الدراسي والمدة التي قضاها الأب في الأسر، ومعلومات أخرى من أجل تسهيل عملية التواصل مع بأفراد العينة مثل الاسم ورقم الجوال وعنوان السكن. ملحق (1)

**عزيزي الطالب:**

**2- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي:**

**الغرض منها:** ضبط متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء الدراسة. وتشتمل على الأبعاد التالية:

أ- **سكن الأسرة:** يقابله ثلاثة مستويات ودرجاته: ملك خاص (3) – مع العائلة (2) – إيجار (1).

ب- **حالة الأم:** يقابله ثلاثة مستويات ودرجاته: موجودة في الأسرة (3) – مطلقة (2) – متوفاة (1).

**ت- المستوى التعليمي للأم:** يقابله أربعة مستويات ودرجاته: جامعي (4) – ثانوي (3) – إعدادي (2) – أقل من إعدادي (1).

**ج- عمل الأم:** يقابله مستويان ودرجاته: تعمل (2) – لا تعمل (1).

**ح- عدد الذين يعملون من أفراد الأسرة:** يقابله أربعة مستويات ودرجاته: أكثر من فردين (4) – فردان (3) – فرد واحد (2) – لا أحد (1).

**خ- عدد أفراد الأسرة بدون الأب:** يقابله أربعة مستويات ودرجاته: فردان (4) – ثلاثة أفراد (3) – أربعة أفراد (2) – أكثر من أربعة أفراد (1).

**د- دخل الأسرة الشهري بالشيكل:** يقابله ثلاثة مستويات ويعطى الدرجات التالية: أكثر من 4000 (3) – من 2000 إلى 4000 (2) – أقل من 2000 (1).

- تكون الدرجة الأعلى للمستوى الاقتصادي الاجتماعي هي (23)، والدرجة الدنيا (7). ملحق (2).

**3- المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا** (OMEIS)

- **الغرض منه:** تصنيف أفراد العينة بحسب رتب الهوية ( تحقيق – تعليق – انغلاق – تشتت).
- **وصف المقياس**

وهو أصلاً من إعداد آدمز وآخرون (1979) ,.Adams, et al ، والذي ترجمه للغة العربية وقننه على البيئة السعودية حسين الغامدي (2007) ويتكون من (64) فقرة، بمعدل (32) فقرة لكل من مجالي الهوية الأيديولوجية والاجتماعية، وكل مجال مكون من أربعة أبعاد، أي بمعدل (8) فقرات لكل بعد، خصص فيها (8) فقرات لكل رتبة في كل مجال، أي بمعدل فقرتين لكل رتبة في البعد الواحد، والجدول الآتي يوضح أرقام الفقرات لكل رتبة في المقياس ذلك:

**الجدول (4- 2)**

**توزيع فقرات مقياس رتب الهوية على المجالات والأبعاد والرتب**

| المجالات | الأبعاد | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت |
|---|---|---|---|---|---|
| المجال الأيديولوجي | المهني | 1، 9 | 17، 25 | 33، 41 | 49، 57 |
| | الديني | 50، 58 | 2، 10 | 18، 26 | 34، 42 |
| | الفلسفي | 35، 43 | 51، 59 | 3، 11 | 19، 27 |
| | السياسي | 20، 28 | 36، 44 | 52، 60 | 4، 12 |
| المجال الاجتماعي | الترفيهي | 5، 13 | 21، 29 | 37، 45 | 53، 61 |
| | الدور الجنسي | 54، 62 | 6، 14 | 22، 30 | 38، 46 |
| | الصداقة | 39، 47 | 55، 63 | 7، 15 | 23، 31 |
| | المواعدة | 24، 32 | 40، 48 | 56، 64 | 8، 16 |

ويعتمد تحديد رتب الهوية إجرائياً على مدى خبرة الفرد لكل من أزمة الهوية (الاستكشاف)، وحل الأزمة (الالتزام) من جانب آخر، والمقصود بالاستكشاف أن الفرد يشعر ويستبصر أنه يعيش في أزمة بسبب كثرة التساؤلات في ذهنه حول ذاته ومستقبله وحول الآخرين وما ينتج عنها من مشكلات، مما يدفعه للبحث عن إجابات لتساؤلاته واستكشاف الحلول المناسبة لمشكلاته، أما الالتزام فالمقصود منه أن الفرد قد حدد إجابات مقنعة له عن تساؤلاته ووضح حلولاً لمشكلاته والتزم بذلك. وعلى هذا الأساس بنيت كل فقرة لتبرز ظهور أو غياب كل من الاستكشاف والالتزام في البعد المراد قياسه، كما يتضح من المثال في الجدول التالي:

**الجدول (4- 3)**

**بناء الفقرات في مقياس رتب الهوية**

| رقم | العبارات | المجال | البعد | خبرة الاستكشاف | خبرة الالتزام | الرتبة المحققة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | فكرت كثيرا في تحديد مهنتي المستقبلية، وأنا مطمئن الآن على صحة اختياري لها ولنوع الدراسة المطلوبة لها. | الأيديولوجي | المهني | حدثت | حدثت | تحقيق |
| 2 | لقد أصبح واضحا لي بأني أجهل بعض المسائل الدينية وأريد أن أفهمها، ولكني لم أبحث فيها الآن. | الأيديولوجي | ديني | حدثت | لم تحدث | تعليق |
| 11 | لقد قبلت رأي والداي (أحدهما) في الحياة، وجعلت منه أسلوبا خاصا لحياتي. | الأيديولوجي | فلسفي | لم تحدث | حدثت | انغلاق |
| 4 | لا أهتم بالقضايا السياسية، لأنها صعبة الفهم ولا تثير اهتمامي. | الأيديولوجي | سياسي | لم تحدث | لم تحدث | تشتت |
| 5 | لقد مارست العديد من الأنشطة الترفيهية، واخترت منها ما أستمتع به حقا. | الاجتماعي | ترفيهي | حدثت | حدثت | تحقيق |
| 6 | لازلت أفكر كثيرا في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل والمرأة في الحياة، ولكن لم أحدد دوري المناسب حتى الآن. | الاجتماعي | الدور الجنسي | حدثت | لم تحدث | تعليق |
| 15 | ألتزم برأي والداي (أو أحدهما) لاختيار أصدقائي، لأنهما أعرف مني بمعنى الصداقة. | الاجتماعي | الصداقة | لم تحدث | حدثت | انغلاق |
| 16 | لم أفكر في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الآخر، واترك ذلك للظروف. | الاجتماعي | المواعدة | لم تحدث | لم تحدث | تشتت |

- **طريقة تصحيح المقياس**

تقدر الدرجات الخام في المقياس عن طريق إجابة المفحوص على كل فقرة وفق نظام لكرت Likert ذي المستويات الستة، يبدأ من "موافق تماماً" حيث يحصل على ست درجات، إلى "غير موافق إطلاقاً" والتي يحصل عندها المفحوص على درجة واحدة، وتحسب الدرجة الكلية للرتبة الواحدة بجمع درجات العبارات الخاصة بهذه الرتبة الأيديولوجية والاجتماعية، وبهذا يكون هناك أربع درجات خام للمفحوص لكل رتبة درجة، وتتراوح درجات الرتبة الواحدة في مجال معين ما بين ٨ درجات كحد أدنى إلى ٤٨ درجة كحد أعلى، فمثلا مجموع درجات الفقرات الثمانية (1، 9، 50، 58، 35، 43، 20، 28) تعطي درجة تحقيق الهوية الأيديولوجية، ومجموع درجات الفقرات الثمانية (5، 13، 54، 62، 39، 47، 24، 32) تعطي درجة تحقيق الهوية الاجتماعية، ويمثل مجموع الدرجتين درجة تحقيق الهوية العامة، وهكذا بالنسبة لباقي الرتب، حيث تتراوح الدرجة الكلية لكل رتبه من رتب الهوية العامة ما بين (16– 96) درجة.

- **تصنيف الفرد على رتب الهوية:**

ويتم تحديد رتب الهوية التي يقع فيها الفرد بتحديد الدرجة الفاصلة للدرجات في كل رتبة، وهي تساوي متوسط درجات المجموعة في تلك الرتبة مضافاً إليها درجة الانحراف المعياري، وبناءً على هذا التصنيف يمكن أن نحصل على حالة من أربعة وهي: ( الغامدي، 2007، 24،23)

أ– الرتبة الخالصة Pure Status: ويقع فيها الفرد إذا حصل على الدرجة الفاصلة فأكثر في رتبة واحدة.

ب– الرتبة الانتقالية Transitional Status: وهي رتبة انتقالية بين رتبتين، ويقع فيها الفرد إذا حصل على الدرجة الفاصلة فأكثر في رتبتين.

ت– التعليق منخفض التحديد low Profile Moratorium : وهي رتبة مختلطة ويقع فيها من لا يحقق الدرجة الفاصلة في أي من الرتب الأربعة.

ث– الاستجابات المستبعدة: وهي الاستجابات التي يتم استبعادها، ويقع فيها من يحقق الدرجة الفاصلة في أكثر من رتبتين، على اعتبار أن ذلك مؤشر على الكذب أو الإهمال أو سوء الفهم.

بالنسبة للحالة الثانية (الرتبة الانتقالية) فكون أن عينة الدراسة الحالية صغيرة بسبب طبيعة المنهج المتبع فيها (التجريبي)، سيقوم الباحث بتجميع الأفراد الذين يقعون ضمنها في أربع مجموعات آخذا في ذلك برأي الغامدي (2007)، وهي:

أ– **الاتجاه نحو التحقيق:** وتشمل الرتب الانتقالية بين التحقيق وكل من التعليق أو الانغلاق شريطة أن تكون الدرجة الفاصلة للتحقيق هي الأعلى.

ب- **الاتجاه نحو التعليق:** وتشمل الرتب الانتقالية بين التعليق وكل من التحقيق أو الانغلاق شريطة أن تكون الدرجة الفاصلة للتعليق هي الأعلى.

ت- **الاتجاه نحو الانغلاق:** وتشمل الرتب الانتقالية بين الانغلاق وكل من التحقيق أو التعليق شريطة أن تكون الدرجة الفاصلة للانغلاق هي الأعلى.

ث- **الاتجاه نحو التشتت:** وتشمل الرتب الانتقالية التي يكون التشتت طرفا فيها.

وبالنسبة للحالة الثالثة (التعليق منخفض التحديد) فيمكن ضم الأفراد الذين يقعون ضمنها إلى حالة تعليق الهوية الخالصة بشرط ألا يوجد بين المجموعتين فروقا دالة في باقي متغيرات الدراسة.

ورأى الباحث ألا يصنف الأفراد الذين يقعون ضمن هذه الحالة الثالثة إلى أي رتبة، لأن ذلك لا يؤثر على العينة الأساسية للدراسة التي يصنف جميع أفرادها ضمن رتبتي (التشتت، والانغلاق).

- **تصنيف أفراد العينة الكلية في الدراسة**

لقد تم تصنيف أفراد العينة الكلية في الدراسة الحالية(123) طالباً كما يلي:

حساب الدرجة الفاصلة لكل رتبة وهي تساوي متوسط درجات المجموعة في تلك الرتبة مضافاً إليها درجة الانحراف المعياري، فالطالب الذي يحصل على الدرجة الفاصلة أو أكبر منها في رتبة ما يصنف ضمن هذه الرتبة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4 -4)

الدرجة الفاصلة لكل رتبة من رتب الهوية

| الرتبة | العدد | مجموع الدرجات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة الفاصلة |
|---|---|---|---|---|---|
| تحقيق | 123 | 8493 | 69.05 | 10.15 | 79.20 |
| تعليق | 123 | 7783 | 63.28 | 10.66 | 73.94 |
| انغلاق | 123 | 7584 | 61.66 | 13.10 | 74.76 |
| تشتت | 123 | 6902 | 56.11 | 12.64 | 68.76 |

يتضح من جدول(4 – 4) أن الطالب الذي مجموع درجاته على الفقرات التي تقيس رتبة التحقيق تساوي أو أكبر من (79.20) يصنف ضمن رتبة التحقيق، والطالب الذي مجموع درجاته على الفقرات التي تقيس رتبة التعليق تساوي أو أكبر من (73.94) يصنف ضمن رتبة التعليق، والطالب الذي مجموع درجاته على الفقرات التي تقيس رتبة الإغلاق تساوي أو أكبر من (74.76) يصنف ضمن رتبة الإغلاق، والطالب الذي مجموع درجاته على الفقرات التي تقيس رتبة التشتت تساوي أو أكبر من (68.96) يصنف ضمن رتبة التشتت.

- **اختيار المقياس:**

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي حول مفهوم أزمة الهوية وطرق قياسها، تم اختياره لهذا المقياس وهو أصلا من إعداد آدمز وآخرون (Adams, et al., (1979، الذين أعدوه كبديل لاختبار مارشيا المعتمد على المقابلة الإكلينيكية، وقاموا بتطويره عام (1984)، وعام (1989). (حسين الغامدي، 2007: 20،21). وقد ترجم المقياس إلى اللغة العربية كل من محمد عبد الرحمن (1994)، وحسين الغامدي (2007)، وقننه الأول على البيئة المصرية، في حين قننه الثاني عبر سلسلة من الدراسات من الدراسات على البيئة السعودية، كما استخدم المقياس في العديد من الدراسات العربية وفي بيئات مختلفة، ولقد استخدم الباحث النسخة المقننة من قبل حسين الغامدي (2007).

ولقد تم اختيار هذا المقياس للأسباب التالية:

أ- وضع على ضوء نظرية أركسون، ونموذج مارشيا (1969) لرتب الهوية الأربعة في مرحلتي المراهقة والرشد. (محمد عبد الرحمن، 1998: 412). وهما الأساس النظري للدراسة الحالية.

ب- يعتمد على التقرير الذاتي الذي يتميز بالبساطة والسهولة في التطبيق والتصحيح.

ت- يتناسب مع المرحلة العمرية لعينة الدراسة الحالية (المرحلة الثانوية). حيث صمم ليناسب الذين أعمارهم ما بين (14 – 30) سنة. (سميرة أبو غزالة، 2007: 169)

ث- يعتمد المقياس أسلوب كشف الكذب أو عدم الجدية والإهمال، وذلك باستبعاد استمارات الأفراد الذين يقعون بين ثلاث رتب في أي من مجالاتها.

ج- خضوع المقياس لعمليات تطوير في مراحل مختلفة، وإجراءات تقنين على مستوٍ عالٍ في البيئتين الأجنبية والعربية.

- **تقنين المقياس على البيئة الأجنبية**

لقد أظهرت الدراسة التقنينية بينيون لآدمز وآخرون عام (Adams, et al., (1979 تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، حيث تدرجت معاملات الثبات للدرجات الخام للرتب من (0.71 – 0.93) ، كما تدرجت معاملات االارتباط للرتب التقاربية من (0.67 – 0.76) ، كما تبين من دراسة آدمز وجونز (1983) Adams,and Jouns أن معاملات الارتباط بين درجات رتب الهوية التقاربية في مجالي الهوية الأيديولوجية والاجتماعية قد تجاوز (0.7)، كما أظهرت الدراسة تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي على مقياس المقابلة لمارشيا، وتبين في مؤشر الصدق التنبؤي علاقة تحقيق الهوية ببعض المتغيرات الشخصية مثل "نمو الأنا" كما في دراسة آدمز (1979) Adams و"اتجاه الضبط" كما في دراسة أبراهام (1983) Abraham، و"الألفة" و"مستوى التعلم" كما في دراسة فيتش وآدمز (1983) Fitch and Adams، والمسايرة كما في دراسة آدمز وآخرين Adams, et al., (1984) ، وبعدما قام جروتفانت وآدمز Grotevant and Adams بتطوير المقياس عام 1984، قاما بإجراء ثلاث دراسات تبين من خلالها أن المقياس يتمتع بدرجات جيدة من الاتساق

الداخلي تراوحت ما بين (0.51 – 0.84) لدى عينة تكساس، وبين (0.37 – 0.82) لعينة أوتاه، وبين (0.69 – 0.86) في الدراسة الثالثة. كما تراوحت معاملات الثبات بين (0.59 – 0.83) لدى عينة تكساس وبين (0.10 – 0.68) لدى عينة أوتاه، وتراوحت في الدراسة الثالثة بين (0.58 – 0.80)، وفي إجراء ثاني قاما بحساب معاملات الارتباط بين الرتب التناظرية في المجالين الأيديولوجية والاجتماعية والكلية على عينتي تكساس وأوتاه حيث تدرجت بين (0.37 – 0.63) كما تدرجت معاملات الارتباط بين الرتب التناظرية في كل من المجالين من جانب والهوية الكلية من جانب آخر بين (0.78 – 0.92) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01. وقد جاءت نتائج دراسة آدمز وآخرون Adams, et al., (1985) على (138) فرداً داعمة للنتائج السابقة، حيث تدرجت معاملات الثبات بين (0.69 – 0.86). وهذا ما أكدته الدراسات اللاحقة حيث تبين من جملة الدراسات المستعرضة في دليل المقياس لآ دمز وآخرون Adams, et al., (1989) المنقول الى العربية بواسطة محمد عبد الرحمن (1989) وجود معاملات ارتباط ايجابية دالة عند مستوى 0.01 في الرتب المتناظرة تدرجت بين (0.51 – 0.92) في حين كانت بين الرتب التباعدية من (– 0.65 إلى 0.69) ومعظمها في الاتجاه المتوقع، كما جاءت نتائج دراسة آدمز وآخرون Adams, et al., (1986) للمقياس داعمة للنتائج السابقة حيث بينت وجود معاملات ارتباط سالبة بين "التحقيق" و"التشتت" تدرجت من (– 0.20 إلى – 0.39) كما تبين أيضاً ميل "التعليق" إلى الارتباط السلبي "بالتحقيق" حيث تدرجت معاملات الارتباط من (– 0.41 إلى 0.11) وايجابياً "بالتشتت" حيث تدرجت معاملان الارتباط بين (0.27 – 0.31)، كما تبين ميل علاقة "الانغلاق" بالرتب الأخرى أنه كان ضعفاً، وهذا أيضاً ما أكدته العديد من الدراسات الأجنبية المستخدمة للمقياس في صوره المختلفة.( الغامدي، 2007: 19– 35).

- **تقنين المقياس على البيئة العربية**

وفي العالم العربي تبين من دراسة عبد الرحمن (1998) على عينة من (٤٢٢) من الذكور والإناث في المدارس الثانوية، والجامعة بمدينة الزقازيق تمتع الاختيار بدرجة مقبولة من الثبات حيث تراوحت معاملات الثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس ما بين (٠,٧٢) إلى (٠,٨٣). كما أظهرت النتائج درجات مقبولة من الاتساق الداخلي حيث أظهرت النتائج وجود علاقة بين المفردات والرتب المنتمية إليها لم تقل في مستوى دلالتها عن (٠,٠٥). كما تبين وجود علاقة بين درجات الأبعاد الفرعية الثمانية للمقياس والرتب المنتمية إليها عند مستوى (٠,٠١). إضافة إلى تمتعه بدرجة عالية من صدق المحتوى المعتمدة على المحكمين والتحليل العاملي لرتب المقياس المختلفة. وأيضاً الصدق التنبؤي حيث تبين ارتباط الرتب في الاتجاه المتوقع غالبا بكل من الثبات الانفعالي والسيطرة والمغامرة والتنظيم الذاتي وعدم الأمن.

وفي المملكة العربية السعودية قام الغامدي ما بين (٢٠٠٠، 2007 ) بسلسة من الدراسات على تشكل الهوية لدى السعوديين حيث تبين منها تمتع الاختبار بدرجات مقبولة من الصدق والثبات والاتساق. ويمكن تلخيص نتائجها كما يلي:

أ- تدرجت العلاقات البينية بين المفردات والدرجة الكلية للرتب المنتمية لها من (٠,٣٢) إلى (٠,٦٤) وكانت غالبيتها ذات دلالة.

ب- أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة حيث بلغت معاملات الثبات (0.37) لرتبة التحقيق (٠,٧٩) لرتبة التعليق، (٠,٧٧) لرتبة الانغلاق، (٠,٧٦) لرتبة التشتت.

ت- بلغ معامل الاتفاق بين المحكمين لتحديد الرتبة والمجال الذي تقيسه كل مفرده (٠,94)٠ وفي ذلك مؤشرا على الصدق الظاهري للمقياس.

ث- كما اظهر المقياس قدرة تمييزية عالية بين الجانحين وغير الجانين حيث تبين أن غير الجانحين أكثر تحقيقا لهوياتهم في حين كان الجانحون أكثر تشتتا وذلك بمستوى دال إحصائيا

ج- وفي محاولة لحساب الصدق التلازمي تبين من النتائج وجود ارتباط موجب بين تحقيق الهوية والاستكشاف والالتزام، وارتباط سالب بين تعليق الهوية والاستكشاف وارتباط موجب مع الالتزام، كما وجد أن هناك ارتباطاً سالباً ودالاً بين انغلاق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية وبعد الاستكشاف، وارتباطاً سلبياً مع بعد الالتزام وهو أكثر دلالة بالنسبة للمجال الاجتماعي.

ح- وللتأكد من الاتساق الداخلي تم بحساب العلاقات البينية بين الدرجات الخام لرتب الهوية المختلفة وتحليلها تبين ما يلي:

- الرتب التقاربية ترتبط جميعها إيجابياً عند مستوى دلالة (0.01).
- تحقيق وتعليق تميل جميعها إلى الارتباط الإيجابي الدال إحصائياً عند مستوى (0.01) و (0.05).
- تحقيق وانغلاق تميل إلى الارتباط غير الدال في جميعها.
- تحقيق وتشتت ترتبط جميعها بعلاقة سلبية غالباً عند مستوى دلالة (0.01).
- تعليق وانغلاق ترتبط بعلاقة دالة في بعضها وغير دالة في بعضها الآخر.
- تعليق وتشتت ترتبط بعلاقة دالة في بعضها وغير دالة في بعضها الآخر.
- انغلاق وتشتت تميل إلى الارتباط الإيجابي حيث حققت جميعها الدلالة مستوى (0.01) (0.05).

وهكذا يتبين أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، ولعل من أهم مؤشرات الصدق ارتباط الرتب التقاربية إيجاباً ببعضها وبدلالة عند( ٠,٠١) في الغالب وارتباط درجات تحقيق وتشتت الهوية سلباً عند ( ٠,٠١) في الغالب. كما تبين من التحليل العاملي للأبعاد (الرتب) تجمعها في ٤ عوامل أساسية هي (التحقيق، التعليق، الانغلاق، التشتت).

- **التأكد من صلاحية المقياس لتطبيقه في الدراسة الحالية**

**i. صدق المحكمين:**

تم التحقق من الصدق الظاهري "للمقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا" من إعداد الغامدي (2007)، وذلك بعرضه في صورته الأولية والمكون من (64) فقرة على (13) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية والإرشاد النفسي في بعض الجامعات الفلسطينية والمصرية، ملحق (3) للتأكد من مدى وضوح الفقرات وقوة صياغتها اللغوية، ومدى انتماء كل فقرة من الفقرات للبعد الذي تقيسه، وهل هي كافية لقياس الهوية النفسية، وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمون، فقد تم الاحتفاظ بعدد فقرات المقياس، حيث وافق عليها (11) محكماً، في حين تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات الخاصة بالبعد السياسي ملحق (4)، وهكذا بقي المقياس في صورته شبه النهائية كما هو مكوناً من (64) فقرة.

**ملاحظة:** تم عرض جميع المقاييس المستخدمة في الدراسة على نفس المجموعة من المحكمين.

**ب- التأكد من الاتساق الداخلي:**

وتم التأكد منه عن طريق تحليل العلاقات البينية بين الدرجات الخام لرتب الهوية، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (4- 5)

الارتباطات البينية للدرجات الخام لرتب الهوية في مجالاتها المختلفة على العينة الاستطلاعية ( ن = 30)

| | | الهوية الكلية | | | | المجال الأيديولوجي | | | | المجال الاجتماعي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت |
| **الهوية الكلية** | تحقيق | 1 | | | | | | | | | | | |
| | تعليق | 0.693** | 1 | | | | | | | | | | |
| | انغلاق | 0.327 - | 0.529* - | 1 | | | | | | | | | |
| | تشتت | 0.289 - | 0.348* - | 0.629** | 1 | | | | | | | | |
| **المجـــــال الأيديولوجي** | تحقيق | 0.883** | 0.610** | 0.259 - | 0.254 - | 1 | | | | | | | |
| | تعليق | 0.502** | 0.921** | 0.598* - | 0.348 - | 0.422* | 1 | | | | | | |
| | انغلاق | 0.287 - | 0.479** - | 0.964** | 0.477** | 0.240 - | 0.538** - | 1 | | | | | |
| | تشتت | 0.194 - | 0.231 - | 0.445* | 0.866** | 0. 224 - | 0.196 - | 0.315 | 1 | | | | |
| **المجـــــال الاجتماعي** | تحقيق | 0.918** | 0.639** | 0.325 - | 0.266 - | 0.625** | 0.478** | 0.274 - | 0. 133 - | 1 | | | |
| | تعليق | 0.773** | 0.845** | 0.294 - | 0.256 - | 0.707** | 0.569** | 0.272 - | 0.218 - | 0.690** | 1 | | |
| | انغلاق | 0.344 - | 0.540** - | 0.961** | 0.739** | 0.259 - | 0.615** - | 0.853** | 0.546** | 0.353 - | 0.294 - | 1 | |
| | تشتت | 0.308 - | 0.374* - | 0.651** | 0.889** | 0.222 - | 0.407* - | 0.514** | 0.541** | 0.325 - | 0.230 - | 0.742** | 1 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول (4- 5) ما يلي:

1- الرتب التقاربية: وهي (تحقيق وتحقيق)، (تعليق وتعليق)، (انغلاق وانغلاق)، (تشتت وتشتت) ترتبط جميعها ايجابياً عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.541 ) و (0.964)

2- تحقيق وتعليق: ترتبط جميعها ايجابياً عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا عاملا واحدا ارتبط عند مستوى دلالة (0.05) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.422 ) و (0.773)

3- تحقيق وانغلاق: ترتبط بعلاقة سلبية غير دالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.240) و (-0.353)

4- تحقيق وتشتت: ترتبط جميعها بعلاقة سلبية غير دالة إحصائياً حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.133) و (-0.327)

5- تعليق وانغلاق: ترتبط بعلاقة سلبية في جميعها، منها أربعة معاملات عند مستوى دلالة (0.01) واثنان عند مستوى دلالة (0.05) وثلاثة معاملات غير دالة إحصائيا، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.272 ) و (- 0.615)

6- تعليق وتشتت: ترتبط بعلاقة سلبية في جميعها، منها معاملان دالان عند مستوى (0.05)، في حين باقي المعاملات غير دالة إحصائياً، تراوحت معاملات الارتباط بين (- 0.196) و (- 0.407)

7- انغلاق وتشتت: ترتبط جميعها ايجابياً عند مستوى دلالة (0.01) ما عدا معاملان أحدهما ارتبط عند مستوى دلالة (0.05) والآخر ارتباطه غير دال إحصائياً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0315 ) و (0.742)

وبالنظر إلى نتائج الجدول (4- 4) يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الاتساق الداخلي مما يطمئن الباحث لاستخدامه في الدراسة الحالية.

**ح- ثبات المقياس Reliability:**

قام الباحث باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس وذلك بطريقتين وهما: التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

وذلك باستخدام (درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية)، وحساب معامل الارتباط بين النصفين وتعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل من مجالي المقياس وكذلك للمقياس ككل،

والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4 - 6)**
**معاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس وكذلك للمقياس ككل ( ن = 30)**

| المجالات | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| **الهوية الأيديولوجية** | 32 | 0.505 | 0.671 | 0.468 |
| **الهوية الاجتماعية** | 32 | 0.548 | 0.708 | 0.656 |
| **الهوية الكلية** | 64 | 0.615 | 0.761 | 0.738 |

يتضح من الجدول (4 – 6) أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمجال الأيديولوجي (0.671)، وللمجال الاجتماعي (0.708)، وللمقياس ككل (0.761)، كما أن معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمجال الأيديولوجي (0.468)، وللمجال الاجتماعي (0.656)، وللمقياس ككل (0.738) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على عينة الدراسة.

وبناءً على التأكد من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات للمقياس تم وضعه في صورته النهائية ملحق رقم (5).

**4- مقياس التوافق الأسري لأبناء الأسرى Measure of Familial Adjustment**

- **وصف مقياس التوافق الأسري:**

وهو من إعداد الباحث ويتكون من (50) فقرة موزعة على خمسة أبعاد بمعدل (10) فقرات لكل بعد كما يلي:

أ- **الانتماء للأسرة Family Belonging** : ويقصد به إحساس الفرد بالمسئولية نحو أسرته، من خلال معرفته بحقوقه داخلها وواجباته اتجاهها، ووضع أسرته في المقام الأول لاهتماماته، وتوجيه جزئ كبير من وقته وطاقاته من أجلها. وفقراته هي:( 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46)، منها فقرتين سالبتين وهما: (6، 36)

**ب- التواصل الأسري الإيجابية Positive Family Communication** : والمقصود به الاتصال والتفاعل بين الفرد مع باقي أفراد أسرته، ويتمثل ذلك بالتشاور والحوار والإقناع والمساعدة والتعاون معهم، والمشاركة الوجدانية والفكرية والاجتماعية بينه وبينهم. وفقراته هي:( 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 41، 46)، منها فقرتين سالبتين وهما: (12، 37)

ت- **إشباع الحاجات الأساسية Essential Needs Fulfillment**: ويقصد بها شعور الفرد بأن جميع حاجاته داخل الأسرة مشبعة، سواء كانت حاجات مادية مثل المأكل والملبس والمسكن الطيب، أو حاجات نفسية مثل التقبل والتقدير والاحترام والترفيه. وفقراته هي: (3، 8، 13، 18، 23، 28، 33،38، 43، 48)، منها فقرتين سالبتين وهما: (28، 48)

**ث- مواجهة مصاعب الحياة Coping Life Difficulties**: وهي قدرة الفرد على التضامن والتكاثف مع أفراد أسرته أمام المصاعب التي تواجههم، ومهارته في مواجهتها والتخفيف من وقعها ومن الأخطار

المترتبة عليها بصبر وهدوء دون توتر وقلق أو مبالغة، ودون تحميل الآخرين مسئولية حدوثها. وفقراته هي:( 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34،39، 44، 49)، منها فقرتين سالبتين وهي: (29، 44).

**ج- الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة Awareness Of Father's Effect on Family Detention:** ويقصد به مدى تفهم واستيعاب الفرد لاعتقال والده، وما يترتب على ذلك من بعض المشكلات، ومدى قدرته على سد الفراغ الذي يتركه غياب أبيه عن العيش بين افردا أسرته. وفقراته هي: (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50)، منها فقرتين سالبتين وهي: (35، 40)

- **تصحيح مقياس التوافق الأسري**
- يضع المستجيب إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد فيها مع قناعته الشخصية، على تدرج من خمسة مستويات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي: كثيراً جداً (5) درجات، وكثيراً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، وقليلاً (2)، وقليلاً جداً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات للفقرات الموجبة، وتعكس في حالة الفقرات السالبة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت درجات المقياس من (50 – 250) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة للمستجيب إلى التحسن في التوافق الأسري.
- **خطوات إعداد مقياس التوافق الأسري لأبناء الأسرى:**

أ- قام الباحث بالاطلاع على كل ما توفر لديه من الأدب التربوي في مجال الأسرة ومراجعة الآراء المختلفة حول مفهوم الأسرة والتوافق الأسري ومن ثم الخروج بالتعريف الإجرائي للتوافق الأسري.

**ب**- مراجعة ما توفر لدى الباحث من مقاييس التوافق النفسي والتوافق الأسري وبعض المقاييس الأخرى ذات الصلة بالتوافق الأسري، مثل "مقياس العلاقات الأسرية"، إعداد فتحي عبد الرحيم وحامد الفقي (1980)، و"مقياس التوافق النفسي العام"، إعداد إجلال سري ( 1986 )، و"مقياس التوافق الأسري"، إعداد محمد نبيل عبد الحميد (1987)، و"مقياس التوافق النفسي"، إعداد حنان طقش (2002)، و"مقياس التوافق النفسي"، إعداد ليلى وافي (2006). وقد استفاد الباحث من مقياس التوافق الأسري (محمد عبد الحميد، 1987) بأخذ أحد الأبعاد المستخدمة في أداة الدراسة وهو بعد "التواصل الأسري الإيجابي"، في حين اقتصرت استفادته من باقي المقاييس عن طريق تجميع الفقرات المتعلقة بالنواحي الأسرية ثم تصنيفها في خمس مجموعات، ومن ثم إعادة صياغتها بما يتناسب مع مفهوم التوافق الأسري.

**ت**- حدد الباحث خمسة أبعاد لقياس التوافق الأسري لأبناء الأسرى وهي المذكورة في وصف المقياس.

ث- وضع مجموعة من الفقرات تنتمي لكل بعد بحسب تعريف الباحث للتوافق الأسري كما تقدم في الاطار النظري، وبلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (60) فقرة.

ج- عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (60) فقرة على الأساتذة المحكمين وعددهم (13).

ح- تم تعديل المقياس على ضوء آراء المحكمين.

خ- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (30) طالباً من مجتمع الدراسة؛ للتأكد من وضوح العبارات وسهولتها، وتقدير الزمن الذي يستغرقه الطالب للاستجابة عليه، ومن أجل التحقق من صلاحيته.

- **التأكد من صلاحية مقياس التوافق الأسري لتطبيقه في الدراسة الحالية**

**أ- صدق المحكمين:**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس والمكون في صورته المبدئية من (59) فقرة من خلال عرضه على الأساتذة المحكمين وعددهم (13)، وبناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمون، تم تعديل (22) فقرات وحذف (10) فقرات، وإضافة فقرة واحدة ملحق (6)، في حين أبقى الباحث على العبارات التي وافق عليها (10) محكمين على الأقل، فأصبح المقياس في صورته شبه النهائية مكوناً من (50) فقرة، بمعدل (10) فقرات لكل بعد.

**ب- التأكد من الاتساق الداخلي:**

i. **اتساق الفقرات:** قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4 - 7)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التوافق الأسري مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ( ن = 30)**

| البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانتماء للأسرة | 1 | 0.435* | التواصل الأسري الإيجابي | 2 | 0.507** | إشباع الحاجات الأساسية | 3 | 0.645** | مواجهة مصاعب الحياة | 4 | 0.501** | الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة | 5 | 0.775** |
| | 6 | 0.392* | | 7 | 0.625** | | 8 | 0.661** | | 9 | 0.723** | | 10 | 0.649** |
| | 11 | 0.429* | | 12 | 0.694** | | 13 | 0.459* | | 14 | 0.611** | | 15 | 0.683** |
| | 16 | 0.720** | | 17 | 0.728** | | 18 | 0.580** | | 19 | 0.440* | | 20 | 0.419* |
| | 21 | 0.589** | | 22 | 0.876** | | 23 | 0.397* | | 24 | 0.788** | | 25 | 0.528** |
| | 26 | 0.731** | | 27 | 0.877** | | 28 | 0.368* | | 29 | 0.823** | | 30 | 0.497** |
| | 31 | 0.395* | | 32 | 0.587** | | 33 | 0.450* | | 34 | 0.776** | | 35 | 0.532** |
| | 36 | 0.583** | | 37 | 0.486** | | 38 | 0.498** | | 39 | 0.390* | | 40 | 0.796** |
| | 41 | 0.760** | | 42 | 0.721** | | 43 | 0.675** | | 44 | 0.785** | | 45 | 0.807** |
| | 46 | 0.713** | | 47 | 0.805** | | 48 | 0.630** | | 49 | 0.492** | | 50 | 0.442* |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول (4-7) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه كانت ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.368 - 0.877)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس متسقة لما وضعت لقياسه.

ii. **اتساق الأبعاد:** قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع درجات الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح ذلك.

**الجدول (4 - 8)**
**مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ( ن = 30)**

| أبعاد التوافق الأسري | الدرجة الكلية للمقياس | الانتماء الأسري | التواصل الأسري الايجابى | إشباع الحاجات الأساسية | مواجهة مصاعب الحياة | الوعي بتأثير اعتقال الأب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 1 | | | | | |
| الانتماء الأسري | 0.896** | 1 | | | | |
| التواصل الأسري الايجابي | 0.907** | 0.825** | 1 | | | |
| إشباع الحاجات الأساسية | 0.895** | 0.718** | 0.761** | 1 | | |
| مواجهة مصاعب الحياة | 0.776** | 0.603** | 0.661** | 0.653** | 1 | |
| الوعي بتأثير اعتقال الأب | 0.839** | 0.725** | 0.667** | 0.745** | 0.448** | 1 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463
*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من جدول (4 – 8) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ج- ثبات المقياسReliability :**

قام الباحث باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس وذلك بطريقتين وهما: التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

باستخدام درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين النصفين وتعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown Coefficient)

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لإيجاد، حيث حصل على قيمة معامل ألفا **لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل**، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4 – 9)**
**معاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأسري وكذلك للمقياس ككل ( ن = 30)**

| أبعاد التوافق الأسري | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| الانتماء الأسري | 10 | 0.551 | 0.710 | 0.776 |
| التواصل الأسري الايجابي | 10 | 0.628 | 0.771 | 0.867 |
| إشباع الحاجات الأساسية | 10 | 0.643 | 0.782 | 0.716 |
| مواجهة مصاعب الحياة | 10 | 0.643 | 0.783 | 0.823 |
| الوعي بتأثير اعتقال الأب | 10 | 0.856 | 0.731 | 0.810 |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | 50 | 0.824 | 0.904 | 0.945 |

يتضح من الجدول (4– 9) أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس هي: (0.710)، (0.771)، (0.782)، (0.783)، (0.731)، وللمقياس ككل (0.904)، كما أن معامل الثبات

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس هي: (0.776)، (0.867)، (0.716)، (0.823)، (0.810)، وللمقياس ككل (0.945) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على عينة الدراسة.

وبناءً على التأكد من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات للمقياس تم وضعه في صورته النهائية. ملحق رقم (7).

**4- مقياس الذكاء الانفعالي: Measure of Emotional Intelligence**

- **وصف مقياس الذكاء الانفعالي:**

وهو من إعداد فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2001)، ويتكون المقياس في صورته المطبقة في الدراسة من (50) فقرة موزعة على (5) أبعاد كما يلي:

أ- **المعرفة الانفعالية Emotional Cognition:** وهي القدرة على قرائة المشاعر والانفعالات، وفهمها والتعبير عنها، وإدراك أثرها على الأداء في العمل والعلاقات مع الآخرين. وفقراته (1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46).

ب- **إدارة الانفعالات Emotions Management** : وتشير إلى القدرة على السيطرة على المشاعر والانفعالات الذاتية، وتحويل السلبي منها إلى إيجابي؛ من أجل ممارسة الحياة بفاعلية. وفقراته (2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47، 49).

ت- **تنظيم الانفعالات Emotions Regulating:** وهي القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستخدامها في صنع القرارات الأفضل. وفقراته (3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48، 50).

**ث- التعاطف Empathy** : ويشير إلى القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين وتفهمها، والتوافق معهم انفعاليا. وفقراته (4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44).

**ج- التواصل Communication:** القدرة على التأثير الإيجابي بالآخرين، وذلك من خلال إدراك مشاعرهم وانفعالاتهم وبالتالي معرفة متى يكون التحدث مع الآخرين، ومتى الاستماع إليهم ومساندتهم. وفقراته (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45).

- **تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي**

- يضع المستجيب إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قدرته الشخصية، على تدرج يتكون من خمسة مستويات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: دائما (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2)، ومطلقاً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات لجميع الفقرات لأنها موجبة الموجبة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (50 – 250) درجة، وتشير الدرجات المرتفعة للمستجيب إلى التحسن في الذكاء الانفعالي.

- **اختيار المقياس:**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي حول مفهوم الذكاء الانفعالي وطرق قياسه، تم اختيار مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعداه عثمان وعبد السميع (2001) لاستخدامه في هذه الدراسة، وذلك لاعتقاد الباحث أنه قد شمل على معظم أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي كما تقدم في الإطار النظري، وخاصة أنه استخدم في عدة دراسات محلية قام أصحابها بالتأكد من صلاحية استخدامه على البيئة الفلسطينية وتوصلوا إلى أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، فقد قام المصدر (٢٠٠٧) بالتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (40) طالباً وطالبة من جامعة الأزهر وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (70,.) و(85 ,.)وهي معاملات دالة إحصائية عند (0,05)، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني (أسبوعان) على نفس العينة، وقد بلغ معامل الثبات (85,.). كما قامت جودة (٢٠٠٧) بالتأكد من صلاحية استخدامه وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (231) من طلاب وطلبة جامعة الأقصى للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠١,.)، وكذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها دالة عند مستوى(٠,٠١)، كما قامت بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام عدة طرق وهي التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني (أسبوعين) على عينة مكونة من (40) طالب وطالبة، وبطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، فبلغت درجة الثبات على التوالي: (٠,813)، (٠,85)، (٠,75)، وقامت بتصحيح معامل الثبات بطريقة سبيرمان فبلغت درجته (٠,86). كما بينت دراستي كل من الأسطل (2010)، النواجحة وعلوان (2013) بعدة طرق أن درجة ثبات المقياس قد تراوحت ما بين (٠,68، 0,98)، وأن الاتساق الداخلي للمقياس الذي اعتمدت فيها الدراستان على حساب معاملات الارتباط لكل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل بعد بباقي الأبعاد، وكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,05)، و(٠,٠١).

- **التأكد من صلاحية مقياس الذكاء الانفعالي لتطبيقه في الدراسة الحالية:**

أ- **صدق المحكمين:** تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس المكون في صورته الأصلية من (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد من خلال عرضه على الأساتذة المحكمين وعددهم (13). وبناءً على ملاحظاتهم فقد تم تعديل (25) فقرة وحذف (8) فقرات. ملحق (8)، حيث أبقى الباحث على العبارات التي وافق عليها (10) محكمين على الأقل أي ما نسبته 77% تقريباً، فأصبح المقياس في صورته شبه النهائية مكوناً من (50) فقرة موزعة على أبعاده الخمسة.

**ب- الاتساق الداخلي:**

i. **اتساق الفقرات:** قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 10)**

**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه ( ن = 30)**

| البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد الأول: المعرفة الانفعالية | 1 | 0.671** | البعد الثاني: إدارة الانفعالات | 2 | 0.513** | البعد الثالث: تنظيم الانفعالات | 3 | 0.557** | البعد الرابع: التعاطف | 4 | 0.530** | البعد الخامس: التواصل | 5 | 0.562** |
| | 6 | 0.507** | | 7 | 0.745** | | 8 | 0.640** | | 9 | 0.702** | | 10 | 0.655** |
| | 11 | 0.673** | | 12 | 0.539** | | 13 | 0.626** | | 14 | 0.539** | | 15 | 0.428** |
| | 16 | 0.576** | | 17 | 0.766** | | 18 | 0.638** | | 19 | 0.882** | | 20 | 0.724** |
| | 21 | 0.529** | | 22 | 0.465** | | 23 | 0.672** | | 24 | 0.885** | | 25 | 0.620** |
| | 26 | 0.555** | | 27 | 0.461* | | 28 | 0.812** | | 29 | 0.511** | | 30 | 0.630** |
| | 31 | 0.520** | | 32 | 0.778** | | 33 | 0.722** | | 34 | 0.865** | | 35 | 0.650** |
| | 36 | 0.628** | | 37 | 0.625** | | 38 | 0.768** | | 39 | 0.549** | | 40 | 0.492** |
| | 41 | 0.544** | | 42 | 0.579** | | 43 | 0.444** | | 44 | 0.839** | | 45 | 0.623** |
| | 46 | 0.585** | | 47 | 0.551** | | 48 | 0.519** | | | | | | |
| | | | | 49 | 0.581** | | 50 | 0.498** | | | | | | |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول (4– 10) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.428– 0.882)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس متسقة لما وضعت لقياسه.

**ii. اتساق الأبعاد:** قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد مع درجات باقي الأبعاد، وكذلك درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح ذلك.

**الجدول (4– 11)**

**مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ( ن = 30)**

| أبعاد الذكاء الانفعالي | الدرجة الكلية للمقياس | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | 1 | | | | | |
| المعرفة الانفعالية | 0.852** | 1 | | | | |
| إدارة الانفعالات | 0.914** | 0.698** | 1 | | | |
| تنظيم الانفعالات | 0.877** | 0.766** | 0.818** | 1 | | |
| التعاطف | 0.823** | 0.563** | 0.705** | 0.542** | 1 | |
| التواصل | 0.891** | 0.727** | 0.768** | 0.679** | 0.736** | 1 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

ويتضح من جدول (4– 11) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ج– ثبات المقياس Reliability :**

قام الباحث باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس وذلك بطريقتين وهما: التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

باستخدام درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين النصفين وتعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown Coefficient)

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لإيجاد، حيث حصل على قيمة معامل ألفا **لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل**، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 12)**

**معاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وكذلك للمقياس ( ن = 30)**

| أبعاد الذكاء الانفعالي | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| المعرفة الانفعالية | 10 | 0.747 | 0.855 | 0.774 |
| إدارة الانفعالات | 11 | 0.808 | 0.814 | 0.820 |
| تنظيم الانفعالات | 11 | 0.779 | 0.814 | 0.841 |
| التعاطف | 9 | 0.870 | 0.889 | 0.871 |
| التواصل | 9 | 0.530 | 0.548 | 0.768 |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | 50 | 0.857 | 0.923 | 0.950 |

يتضح من الجدول (4– 12) أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس هي: (0.855)، (0.814)، (0.814)، (0.889)، (0.548)، وللمقياس ككل (0.923)، كما أن معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس هي: (0.774)، (0.820)، (0.841)، (0.871)، (0.768)، وللمقياس ككل (0.950)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على عينة الدراسة.

وبناءً على التأكد من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات للمقياس تم وضعه في صورته النهائية. ملحق رقم (9).

**5– مقياس مهارات المواجهة Measure of Coping Skills**

- **الغرض منها :** قياس **مهارات مواجهة** الأحداث الضاغطة لأفراد عينة الدراسة.
- **وصف مقياس مهارات المواجهة**

هو من إعداد الباحث ويتكون في صورته النهائية من (48) فقرة موزعة على مجالين، ويندرج تحت كل مجال أربعة أبعاد وبمعدل (6) فقرات لكل بعد كما يلي:

**أ) مهارات المواجهة الفعالة Effective Coping Skills:** وهي مجموعة من أنماط السلوك المعرفي والاجتماعي والانفعالي التي يمارسها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة وتؤدي إلى إنهاء تلك المواقف، أو التخفيف من آثارها المادية والانفعالية عليه. وتتضمن المهارات والأنماط التالية: (ضبط الانفعالات – التصدي النشط للمشكلة – طلب المساعدة من الآخرين – اللجوء إلى الله).

- **ضبط الانفعالات Adjust Emotions**: ويعني قدرة الفرد على التماسك وضبط انفعالاته مع الثقة أن بإمكانه السيطرة على الموقف الضاغط. وفقراته ( 1، 9، 17، 25، 33، 41).

- **التصدي الذاتي Self-addressed**: ويعني جمع الفرد للمعلومات حول الموقف الضاغط وإدراك حجم الخطر الذي يشكله، واستغلال أقصى ما لديه من القدرات والإمكانيات والمثابرة من أجل طرح الحلول للسيطرة على الموقف الضاغط. وفقراته (2، 10، 18، 26، 34، 42).

- **طلب المساعدة Request Help**: يعني لجوء الفرد لطلب المساعدة من الآخرين في حالة ضعف سيطرته على الموقف الضاغط. وفقراته (3، 11، 19، 27، 35، 43)

- **اللجوء إلى الله Refuge to ALLAH**: ويعني لجوء الفرد إلى الصلاة والدعاء طالبا من الله عز وجل أن يمنحه الصبر، وأن يوفقه ويهديه لأسهل وأقصر الطرق المناسبة للسيطرة على الموقف الضاغط. وفقراته (4، 12، 20، 28، 36، 44).

**ب) مهارات المواجهة غير الفعالة Ineffective Coping Skills** : وهي مجموعة من أنماط السلوك المعرفي والاجتماعي والانفعالي التي يمارسها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة ولا تؤدي إلى إنهاء تلك المواقف، أوالتخفيف من آثارها المادية والانفعالية عليه. وتتضمن المهارات والأنماط السلوكية التالية:

- **لوم الذات أو الأخرين Self-blame or others**: ويعني عدم الرضا عن النفس وتحقيرها، أو لوم الآخرين وتحميلهم مسئولية ما يعترضه من مواقف ضاغطة. وفقراته (5، 13، 21، 29، 37، 45).

- **التمني السلبي Negative Wishful thinking**: ويعني أن يفكر الفرد بطريقة غير منطقية وغير واقعية من خلال ما يتمناه في مخيلته من أمنيات لا يمكن تحقيقها للسيطرة على الموقف الضاغط. وفقراته (6، 14، 22، 30، 38، 46).

- **الإنكار والإبدال Denial & Substitution**: ويعني تجنب الفرد للموقف الضاغط الذي يعترضه وكأن شيئاً لم يحدث، ولجوئه إلى ممارسة أنشطة وأعمال ليس لها علاقة بالسيطرة والتغلب على هذا الموقف الضاغط. وفقراته (7، 15، 23، 31، 39، 47).

- **التفريغ الانفعالي السلبي Negative Emotional Discharge**: ويعني لجوء الفرد إلى ممارسات ليس لها علاقة بالحلول سوى أنها عدائية وعنيفة ضد الآخرين والأشياء للتعبير عن مشاعر الضيق والغضب التي تتولد لديه بسبب ما يعترضه من مواقف ضاغطة. وفقراته (8، 16، 24، 32، 40، 48).

- **تصحيح مقياس مهارات المواجهة**

يضع المستجيب إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد فيها للأسلوب الفعلي الذي يستخدمه المستجيب في مواجهة الموقف الضاغط، وذلك على تدرج يتكون من خمسة مستويات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2)، ومطلقاً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات لجميع فقرات كل مجال لأنها موجبة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت درجات كل من المجالين (24 – 120) درجة، وتجمع درجات كل مجال على حدة حيث تشير الدرجات المرتفعة للمستجيب على مجال المهارات الفعالة إلى التحسن في مهارات المواجهة العامة، في حين يشير ارتفاعها على مجال المهارات غير الفعالة إلى التراجع في مهارات المواجهة العامة.

- **خطوات إعداد مقياس مهارات المواجهة:**

أ- قام الباحث بالاطلاع على كل ما توفر لديه من الأدب التربوي حول أحداث الحياة الضاغطة ومهارات وأساليب مواجهتها ومن ثم الخروج بالتعريف الإجرائي لمهارات المواجهة.

ب- تمت مراجعة ما توفر لدى الباحث من مقاييس أعدت لقياس أساليب ومهارات المواجهة وبعض المقاييس الأخرى ذات الصلة بالأحداث الضاغطة والمستخدمة في البلاد العربية مثل "مقياس عمليات تحمل الضغوط" الذي أعده إبراهيم (1994)، و"مقياس أساليب مواجهة الضغوط" (COPE ) الذي قام بإعداده كارفر وآخرون (Carver, Scheieler & Weintraub, 1989). و"مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية" الذي اعده داود ناجي السيد (2011)، وقائمة استراتيجيات التوافق مع الضغوط" الذي أعدها جلال ضمرة (2009)، و"مقياس أساليب مواجهة المشكلات" الذي قام بإعداده محمود عطية (2002).. ولقد استفاد الباحث بشكل أساسي من المقياس الأخير (محمود عطية، 2002) وذلك بتحديد المجالين الأساسيين لأداة الدراسة مع تغيير اسميهما حيث تم استخدام "مهارات المواجه الفعالة" بدلاً من "أساليب المواجهة الإيجابية- الإقدامية"، و"مهارات المواجهة غير الفعالة" بدلاً من أساليب المواجهة السلبية- الإحجامية"، وقام بتغيير الأبعاد المندرجة تحت كل نوع من أساليب المواجهة بما يتناسب مع التعريف الذي وضعه الباحث لكلٍ من المجالين السابقين، في حين اقتصرت الاستفادة من باقي المقاييس على اختيار بعض الفقرات الواردة فيها مع إعادة صياغتها بما يتناسب مع مفهوم المواجه.

**ت**- بناءً على ما سبق حدد الباحث مجالين لمهارات المواجهة تفرع من كل منهما أربعة أبعاد كما سبق.

ث- قام بصياغة مجموعة من الفقرات تحت كل بعد، تصف كل منها الأسلوب الذي يلجأ إليه الفرد في مواجهة الموقف الضاغط الذي يتعرض له. وتكون المقياس في صورته الأولية من (48) فقرة.

ج- عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (48) فقرة على الأساتذة المحكمين وعددهم (13).

ح- تم تعديل المقياس على ضوء آراء المحكمين.

خ- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (30) طالبا من مجتمع الدراسة؛ للتأكد من وضوح العبارات وسهولتها، وتقدير الزمن الذي يستغرقه الطالب للاستجابة عليه، ومن أجل التحقق من صلاحيته.

- **التأكد من صلاحية مقياس مهارات المواجهة لتطبيقه في الدراسة الحالية**

**أ- صدق المحكمين:**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس والمكون في صورته المبدئية من (48) فقرة من خلال عرضه على الأساتذة المحكمين وعددهم (13)، وبناءً على ملاحظاتهم فقد تم تعديل (10) فقرات فقط. ملحق (10)، حيث أبقى الباحث على الفقرات التي وافق عليها (10) محكمين على الأقل أي ما نسبته 77% تقريباً، فأصبح المقياس في صورته شبه النهائية مكوناً من (48) فقرة، بمعدل (6) فقرات لكل بعد.

**ب- التأكد من الاتساق الداخلي:**

**i. اتساق الفقرات:** قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 13)**
**معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد في مقياس مهارات المواجهة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ( ن = 30)**

| المجال | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الفعالة | ضبط الانفعالات | 1 | 0.545** | التصدي النشط | 2 | 0.829** | طلب المساعدة من الآخرين | 3 | 0.512** | اللجوء إلى الله | 4 | 0.613** |
| | | 9 | 0.631** | | 10 | 0.646** | | 11 | 0.416* | | 12 | 0.391* |
| | | 17 | 0.410* | | 18 | 0.770** | | 19 | 0.453* | | 20 | 0.416* |
| | | 25 | 0.642** | | 26 | 0.612** | | 27 | 0.768** | | 28 | 0.482** |
| | | 33 | 0.595** | | 34 | 0.629** | | 35 | 0.798** | | 36 | 0.593** |
| | | 41 | 0.690** | | 42 | 0.548** | | 43 | 0.696** | | 44 | 0.703** |
| المهارات غير الفعالة | لوم الذات | 5 | 0.772** | التمني السلبي | 6 | 0.778** | الانكار والإبدال | 7 | 0.506** | التفريغ الانفعالي السلبي | 8 | 0.796** |
| | | 13 | 0.842** | | 14 | 0.595** | | 15 | 0.787** | | 16 | 0.747** |
| | | 21 | 0.817** | | 22 | 0.748** | | 23 | 0.471** | | 24 | 0.734** |
| | | 29 | 0.811** | | 30 | 0.493** | | 31 | 0.387* | | 32 | 0.776** |
| | | 37 | 0.775** | | 38 | 0.602** | | 39 | 0.730** | | 40 | 0.627** |
| | | 45 | 0.759** | | 46 | 0.618** | | 47 | 0.389** | | 48 | 0.741** |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463
*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول (4- 13) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.01،0.05)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.387- 0.817)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس متسقة لما وضعت لقياسه.

**ii. اتساق الأبعاد:** قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع درجات الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح ذلك.

**الجدول (4- 14)**

**مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس مهارات المواجهة بالأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ( ن = 30)**

| أبعاد مهارات المواجهة الفعالة | الدرجة الكلية | ضبط الانفعالات | التصدي النشط | طلب المساعدة | اللجوء إلى الله |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 1 | | | | |
| ضبط الانفعالات | 0.868** | 1 | | | |
| التصدي النشط | 0.856** | 0.773** | 1 | | |
| طلب المساعدة | 0.805** | 0.579** | 0.473** | 1 | |
| اللجوء إلى الله | 0.866** | 0.629** | 0.625** | 0.687** | 1 |
| **أبعاد مهارات المواجهة غير الفعالة** | **الدرجة الكلية** | **لوم الذات أو الأخرين** | **التمني السلبي** | **الإنكار والإبدال** | **التفريغ الانفعالي السلبي** |
| الدرجة الكلية | 1 | | | | |
| لوم الذات أو الآخرين | 0.833** | 1 | | | |
| التمني السلبي | 0.783** | 0.466** | 1 | | |
| الإنكار والإبدال | 0.743** | 0.503** | 0.561** | 1 | |
| التفريغ الانفعالي السلبي | 0.851** | 0.653** | 0.522** | 0.474** | 1 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول (4- 14) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

### ج- ثبات المقياس Reliability:

قام الباحث باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس وذلك بطريقتين وهما: التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

باستخدام درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين النصفين وتعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لإيجاد، حيث حصل على قيمة معامل ألفا **لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل**، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 15)**

**معاملات الارتباط ومعاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات المواجهة وكذلك للمقياس ككل ( ن = 30)**

| أبعاد مهارات المواجهة الفعالة | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| **ضبط الانفعالات** | **6** | 0.423 | 0.595 | 0.602 |
| **التصدي النشط** | **6** | 0.466 | 0.636 | 0.757 |
| **طلب المساعدة من الآخرين** | **6** | 0.610 | 0.758 | 0.664 |
| **اللجوء إلى الله** | **6** | 0.644 | 0.783 | 0.474 |
| **الدرجة الكلية** | **24** | 0.696 | 0.821 | 0.871 |
| **أبعاد المهارات غير الفعالة** | **عدد الفقرات** | **الارتباط قبل التعديل** | **معامل الثبات بعد التعديل** | **معامل ألفا كرونباخ** |
| **لوم الذات أو الآخرين** | 6 | 0.818 | 0.900 | 0.883 |
| **التمني السلبي** | 6 | 0.437 | 0.608 | 0.704 |
| **الإنكار والإبدال** | 6 | 0.420 | 0.592 | 0.540 |
| **التفريغ الانفعالي السلبي** | 6 | 0.759 | 0.863 | 0.825 |
| **الدرجة الكلية** | 24 | 0.811 | 0.896 | 0.899 |

يتضح من الجدول (4- 15) أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المهارات الفعالة ككل هو: (0.821)، ومعامل الثبات بنفس الطريقة لأبعاد المهارات غير الفعالة ككل هو: (0.896)، كما أن معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للمهارات الفعالة ككل هو: (0.871)، ومعامل الثبات بنفس الطريقة للمهارات غير الفعالة ككل هو: (0.899)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على عينة الدراسة.

وبناءً على التأكد من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات للمقياس تم وضعه في صورته النهائية. ملحق رقم (11).

**6- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية Measure of Academic Self-efficacy**

- **وصف مقياس فاعلية الذات الأكاديمية**

المقياس من إعداد الباحث ويتكون في صورته النهائية من(32) فقرة موزعة على (4) أبعاد، وبمعدل (8) فقرات لكل بعد كما يلي:

**أ- فاعلية الذات في المواد الدراسية: Self-efficacy in Study Subject** اعتقاد الطالب بأن لديه القدرة على فهم واستيعاب المواد الدراسية وتحقيق مستوى جيد من التحصيل أثناء العملية التعليمية. وفقراته هي (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29)، منها الفقرتين (5، 13) سالبتين.

**ب- فاعلية الذات في التفاعل الصفي: Self-efficacy in class Interaction** مقدرة الطالب على المشاركة في المواقف التعليمية التعلمية الصفية وتحقيق مستوى جيد من العلاقات مع المعلمين والطلاب. وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30)، منها الفقرتين (10، 18) سالبتين.

**ت- فاعلية الذات في الاختبارات التحصيلية Self-efficacy in Examination:** وهي اعتقاد الطالب بأن لديه الثقة والمقدرة على خوض الاختبارات الدراسية وتحقيق مستوى جيد من النتائج. وفقراته هي (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31)، منها الفقرتين (15، 23) سالبتين.

**ث- فاعلية الذات في الواجبات البيتية Self-efficacy in Home works** : وهي مقدرة الطالب على أداء ما يكلف به من الواجبات الدراسية البيتية المتنوعة وتحقيق مستوى أفضل من التعلم. وفقراته هي (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32)، منها الفقرتان (20، 28) سالبتان.

- **تصحيح مقياس فاعلية الذات الأكاديمية**

يضع المستجيب إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع اعتقاده وقناعته الشخصية، على تدرج يتكون من خمسة مستويات وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: كثيراً جداً (5) درجات، وكثيراً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، وقليلاً (2)، وقليلاً جداً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات للفقرات الموجبة وتعكس في حالة الفقرات السالبة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس من (32 – 160) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى التحسن في فاعلية الذات الأكاديمية.

- **خطوات إعداد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:**

أ- قام الباحث بالاطلاع على كل ما توفر لديه من الأدب التربوي حول فاعلية الذات الأكاديمية، ومن ثم الخروج بالتعريف الإجرائي لفاعلية الذات الأكاديمية.

**ب**- تمت مراجعة ما توفر لدى الباحث من مقاييس أعدت لقياس فاعلية الذات العامة أو فاعلية الذات الأكاديمية مثل: مقياس فاعلية الذات إعداد فان وماك (1998) Fan & Mak من ترجمة وتعريب اللحياني (2002)، ومقياس "فاعلية الذات" إعداد محمود محمود وسهيل حسن (2008) المستخدم في دراسة محمود وسهيل (2008)، ومقياس "فاعلية الذات" إعداد العدل (2001) المستخدم في سعد العبدلي (2009)، ومقياس "الفاعلية الذاتية الأكاديمية" الذي طوره محمد أبو زريق وعبد الكريم جرادات (2013)، كما استفاد الباحث من بعض مقاييس مفهوم الذات الأكاديمية مثل: "مقياس مفهوم الذات الأكاديمية" إعداد أمجد هياجنة وفتحية الشكيري (2013).

وحيث لم يعثر الباحث على مقياس لفاعلية الذات الأكاديمية ذو أبعاد فإنه قام بتجميع الفقرات المتعلقة بالنواحي الدراسية في المقاييس السابقة وقام بتصنيفها في أربع مجموعات، ومن ثم أعاد صياغتها بما يتناسب مع مفهوم فاعلية الذات.

ت- وبناء على ما سبق حدد الباحث أبعاد لقياس فاعلية الذات الأكاديمية كما سبق عند وصف المقياس.

ث- قام بصياغة مجموعة من الفقرات لكل بعد، تصف كل منها موقفا أكاديميا يبين مدى قدرة الطالب على اتخاذ سلوك محدد عند تعرضه للموقف، وبلغ عدد فقرات المقياس في صورته الأولية (32) فقرة.

ج- تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (32) فقرة الأساتذة المحكمين وعددهم (13).

ح- تم تعديل المقياس على ضوء آراء المحكمين.

خ- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبا أخذت من المجتمع الأصلى للدراسة؛ للتأكد من وضوح العبارات وسهولتها، وتقدير الزمن الذي يستغرقه الطالب للاستجابة عليه، وللتحقق من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **التأكد من صلاحية مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لتطبيقه في الدراسة الحالية**

**أ- صدق المحكمين:**

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس المكون في صورته المبدأية من(32) فقرة، وذلك من خلال عرضه على الأساتذة المحكمين وعددهم (13)، وبناءً على ملاحظاتهم فقد تم تعديل (8) فقرات فقط. ملحق (12)، حيث أبقى الباحث على الفقرات التي وافق عليها (10) محكمين على الأقل أي ما نسبته 77% تقريباً، فبقي المقياس في صورته شبه النهائية مكوناً من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد.

**ب- التأكد من الاتساق الداخلي:**

i. **اتساق الفقرات:** قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 16)**

**معامل ارتباط فقرات كل بعد في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه ( ن = 30)**

| البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات في المواد الدراسية | 1 | 0.663** | فاعلية الذات في التفاعل الصفي | 2 | 0.703** | فاعلية الذات في الاختبارات | 3 | 0.624** | فاعلية الذات في الواجبات البيتية | 4 | 0.628** |
| | 5 | 0.418* | | 6 | 0.752** | | 7 | 0.639** | | 8 | 0.503** |
| | 9 | 0.448* | | 10 | 0.771** | | 11 | 0.785** | | 12 | 0.762** |
| | 13 | 0.745** | | 14 | 0.529** | | 15 | 0.757** | | 16 | 0.649** |
| | 17 | 0.657** | | 18 | 0.755** | | 19 | 0.743** | | 20 | 0.406* |
| | 21 | 0.391* | | 22 | 0.400* | | 23 | 0.712** | | 24 | 0.653** |
| | 25 | 0.502** | | 26 | 0.607** | | 27 | 0.576** | | 28 | 0.362* |
| | 29 | 0.831** | | 30 | 0.528** | | 31 | 0.672** | | 32 | 0.734** |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463
*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول (4- 16) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (0.05، 0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.362 - 0.771)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس متسقة لما وضعت لقياسه.

ii. **اتساق الأبعاد:** قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع درجات الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 17)**

**مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد في المقياس والأبعاد الأخرى وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس ( ن = 30)**

| فاعلية الذات الأكاديمية | الدرجة الكلية | فاعلية الذات في المواد الدراسية | فاعلية الذات في التفاعل الصفي | فاعلية الذات في الاختبارات | فاعلية الذات في الواجبات البيتية |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | 1 | | | | |
| فاعلية الذات في المواد الدراسية | 0.830** | 1 | | | |
| فاعلية الذات في التفاعل الصفي | 0.916** | 0.682** | 1 | | |
| فاعلية الذات في الاختبارات | 0.849** | 0.559** | 0.734** | 1 | |
| فاعلية الذات في الواجبات البيتية | 0.840** | 0.593** | 0.722** | 0.612** | 1 |

**ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463
*ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول (4- 17) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01). مما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

**ج- ثبات المقياس Reliability:**

قام الباحث باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس وذلك بطريقتين وهما: التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

باستخدام درجات فقرات المقياس الفردية مقابل الفقرات الزوجية، وحساب معامل الارتباط بين النصفين وتعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient)

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لإيجاد، حيث حصل على قيمة معامل ألفا **لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل**، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (4- 18)**

**معاملات الارتباط ومعامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية وكذلك للمقياس ككل ( ن = 30)**

| أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | عدد الفقرات | الارتباط قبل التعديل | معامل الثبات بعد التعديل | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|---|
| في المواد الدراسية | 8 | 0.543 | 0.704 | 0.735 |
| في التفاعل الصفي | 8 | 0.710 | 0.831 | 0.781 |
| في الاختبارات التحصيلية | 8 | 0.508 | 0.674 | 0.821 |
| في الواجبات البيتية | 8 | 0.574 | 0.729 | 0.728 |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | 32 | 0.778 | 0.875 | 0.917 |

يتضح من الجدول (4- 18) أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس هي: (0.704)، (0.831)، (0.674)، (0.729)، وللمقياس ككل (0.875)، كما أن معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس هي: (0.735)، (0.781)، (0.821)، (0.728)، وللمقياس ككل (0.917)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث لتطبيقه على عينة الدراسة.

وبناءً على التأكد من الصدق الظاهري والاتساق الداخلي والثبات للمقياس تم وضعه في صورته النهائية. ملحق رقم (13).

## 7- البرنامج الإرشادي. Counseling Program

- **الحاجة إلى البرنامج:**

يحتاج المراهقون ممن يدرسون في المرحلة الثانوية إلى من يوعيهم بطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشونها ( مرحلة تحقيق الهوية)، ويوجههم ويرشدهم إلى تحديد أهدافهم واختيار تخصصاتهم الدراسية واختيار مهنهم وأدوارهم المستقبلية وكيفية تحقيقها، وخاصة أولئك الذين يعيشون في ظروف سياسية

واقتصادية واجتماعية ونفسية صعبة مثل أبناء الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال، حيث يعيشون تحت وطأة الاحتلال وما يفرضه من حصار على الشعب الفلسطيني في جميع مجالات الحياة ومستوياتها، ويعانون من نتائج الانقسام السياسي الفلسطيني، وانتشار البطالة والفقر، وتكدس أعداد الخريجين الجامعيين، بالإضافة إلى معاناتهم بسبب غياب آبائهم عنهم، فكل هذه الظروف القاسية توقع عليهم ضغوطاً نفسيةً كبيرةً تفقدهم وضوح الرؤيا المستقبلية لحياتهم، فيشعرون بالضياع وعدم الجدوى من حياتهم، ولذا فهم في أمس الحاجة لمثل هذا البرنامج الإرشادي الذي يقدم في هذه الدراسة.

- **أهمية البرنامج الإرشادي:**

يسهل على المراهقين إيجاد معنى لحياتهم، وذلك من خلال مساعدتهم على تحديد أهدافهم ومهنهم وأدوارهم المستقبلية، واختيار تخصصاتهم الدراسية المناسبة لذلك، كما يكسبهم العديد من المهارات المعرفية والنفسية والاجتماعية اللازمة لتحقيق النجاح في حياتهم.

- **الهدف العام للبرنامج:**

تخفيف أزمة الهوية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في قطاع غزة من أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**

سيأتي ذكرها عند عرض ملخص لجلسات البرنامج.

- **الأسلوب الإرشادي المستخدم:**

**الإرشاد الجمعي:** إرشاد عدد من المسترشدين الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة، ويعتبر عملية تربوية إذ يقوم أساساً على موقف تربوي. (كاملة الفرخ وعبد الجابر تيم، 1999 :128)

- **مصادر البرنامج:**

أ- الإطار النظري لموضوع الدراسة، وتحديداً "نظرية النمو النفسي الاجتماعي" لأريكسون.
ب- أبعاد المقياس الموضوعي لهوية الأنا المستخدم في الدراسة.
ت- البرامج الإرشادية والتدريبية والتعليمية التي استخدمت في الدراسات السابقة، وخاصة التي وضعت لهدف تخفيف أزمة الهوية كما في دراسة سميرة أبو غزالة (2008).

- **المنطلقات النظرية للبرنامج:**

أ- استند الباحث في تحديد أهداف البرنامج إلى الجانب النظري المتعلق بأزمة الهوية في المراهقة، بالإضافة إلى أبعاد المقياس الموضوعي لهوية الأنا الذي ترجمه وقننه حسين الغامدي (2007).
ب- استند الباحث عند اختيار الأنشطة والأساليب والفنيات الإرشادية المستخدمة لتحقيق أهداف جلسات البرنامج على أسس النظرية المعرفية بتنوع اتجاهاتها وخاصة اتجاه (أرون بيك) Aron Beck واتجاه

(إليس) Ellis. حيث تفترض هذه النظرية أن سلوك الفرد يحدث كنتيجة للجانب المعرفي والإدراكي للفرد، كالمعتقدات التي يحملها عن ذاته وعن الآخرين والكون من حوله، وطريقته في التنبؤ بحدوث الأشياء وكذلك تفسير حدوثها، وتعتبر أن المشاكل والاضطرابات النفسية تحدث بسبب عمليات التفكير الخطأ أو اللاعقلاني، وما ينتج عنها من افتراضات أو تنبؤات أو معالجات للمعلومات بطريقة غير صحيحة، ولذلك تعتبر أن الأسلوب الإرشادي أو العلاجي الأمثل للتخلص من هذه المشاكل والاضطرابات النفسية يكون بمساعدة المسترشد على إعادة ترتيب بنائه المعرفي بواسطة تصحيح المدركات الخاطئة وعادات التفكير السالبة، أو تغيير أسلوب معالجته للمعلومات التي يمتلكها. والإرشاد المعرفي يكون مباشراً وتستخدم فيه وسائل وأدوات معينة، وفنيات معرفية متنوعة لمساعدة المشاركين في البرنامج على تصحيح أفكارهم السلبية ومعتقداتهم اللاعقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي، وتحويلها إلى معتقدات ايجابية وعقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي.

ت- استند الباحث إلى الأسس النظرية للاتجاه الإنساني في علم النفس لفهم وتقدير وتقبل المسترشدين كما هم، ومن ثم العمل على تبصيرهم بذواتهم وتشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم، ومساعدتهم على التخلي عن خبراتهم المشوهة أو المحرفة أو إنكارها بهدف التقريب بين ذواتهم وخبراتهم، وتشجيعهم على التعامل السليم مع المحيط الذي يعيشون فيه من أجل تحقيق ذواتهم، وذلك من خلال كسب حب الآخرين واحترامهم وتقديرهم وقبولهم. حيث تفترض هذه النظرية أن الإنسان بإمكانه توجيه نفسه ذاتياً من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه لقدراته وإمكانياته. (عبد الستار إبراهيم، 1980: ص 224، 225 ).

- **مبررات اختيار أسلوب الإرشاد المعرفي:**

لقد اختار الباحث أسلوب الإرشاد المعرفي لأنه يقوم على عدة مبادئ تتناسب إلى حد كبير مع طبيعة مهنته كمعلم ومربي، كما أنه يناسب أسلوب الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة، ويناسب أيضاً طبيعة المشاكل الناتجة عن أزمة الهوية المراد مساعدة المشاركين في التغلب عليها، ومن هذه المبادئ ما يلي:

أ- يعتمد الإرشاد المعرفي على صياغة مشكلة المسترشد ضمن إطاره المعرفي. وقد تحقق ذلك للباحث من خلال اطلاعه على الإطار النظري للدراسة، ومعرفته لطبيعة المشاكل الذي يعاني منها أفراد المجموعة التجريبية والتي صاغ أهداف البرنامج على أساسها.

ب- يتطلب الإرشاد المعرفي وجود علاقة إرشادية جيدة بين المرشد والمسترشد. ويعتقد الباحث أن لديه مقدرة على تحقيق ذلك من خلال خبراته السابقة كمعلم يستطيع بناء علاقات طيبة مع طلابه.

ت- الإرشاد المعرفي يُبنى على غرار النموذج التربوي، فهو تعليمي يجعل المسترشد قادراً على فهم نفسه وطبيعة مشكلته، ويكسبه المهارات اللازمة للتغلب على مشكلته بنفسه. وهذا يتناسب مع طبيعة المشاكل الناتجة عن أزمة الهوية لدى المشاركين، حيث اعتمد الباحث على أسلوب المحاضرة لتبصير المشاركين بمشاكلهم وقام بإرشادهم وتدريبهم على كيفية التعامل معها.

ث- الإرشاد المعرفي يعتمد على التعاون والمشاركة النشطة بين المرشد والمسترشد والعمل كفريق. وهذا يتناسب مع أسلوب الإرشاد الجمعي المستخدم مع المشاركين.

ج- يستخدم الإرشاد المعرفي الطريقة السقراطية أساساً ( كثرة استخدام الأسئلة). ويعتقد الباحث أن لديه الخبرة بذلك من خلال عمله كمعلم لمادة الرياضيات.

خ- الإرشاد المعرفي مكثف وقصير المدى. وهذا يتناسب مع عدد جلسات البرنامج وطبيعة أهدافها.

د- يتطلب الإرشاد المعرفي من المرشد التركيز على أعراض المشاكل النفسية الذي يعاني منه المسترشد أكثر من تعامله مع العوامل التي ترجع إليها هذه الأعراض. وهذا يتناسب مع المشاكل النفسية الناتجة عن أزمة الهوية التي يعاني منها المشاركون.

- **الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

استخدم الباحث بعض فنيات الإرشاد المعرفي التي يمكن أن تفيد في تحقيق أهداف البرنامج وهي:

أ- **المحاضرة:** استخدم الباحث هذه الفنية بهدف تقديم المعلومات اللازمة حول المفاهيم التي تم طرحها في الجلسات، وإعادة تنظيم المعرفة التي يمتلكها المشاركون حول تلك المفاهيم وتعميق فهمها، من أجل تغيير اتجاهاتهم نحو أنفسهم، ونحو الآخرين، ونحو مشكلاتهم، فمثلاً استخدم الباحث هذه الفنية عند تزويده بالمعلومات حول مراحل النمو النفسي الاجتماعي.

ب- **الحوار والمناقشة:** تم استخدام هذه الفنية بشكل أساسي بعد كل محاضرة بهدف توضيح بعض الجوانب الغامضة أو تعديل بعض المعلومات والأفكار الخطأ، وإتاحة الفرصة للمشاركين للتعبير عن آرائهم، وتعزيز التواصل فيما بينهم.

ت- **التغذية الراجعة:** واستخدمها الباحث بعد كل مناقشة؛ بهدف التأكيد على الآراء الصحيحة وتعديل أو تصويب الآراء والأفكار الخطأ.

ج- **التعزيز الإيجابي:** استخدمت هذه الفنية لتشجيع المشاركين على التعبير عن آرائهم ومشاعرهم، وتدعيم أفكارهم وسلوكياتهم المناسبة بهدف زيادة احتمالات تكرارها في المستقبل، فمثلاً كان يعقب الباحث على الإجابات الصحيحة بكلمات تشجيعية مثل أحسنت أو ممتاز أو استمر بالإجابة.

ح- **التعزيز الذاتي:** واستخدمت هذه الفنية لإكساب المشاركين المقدرة على تكوين دوافع ذاتيه تحفّزهم لتغيير أفكارهم وسلوكياتهم السلبية من أجل التطوير الإيجابي في شخصياتهم، وذلك من خلال تبصيرهم وتدريبهم على الربط بين الأفكار والنتائج السلوكية المترتبة عليها، والمقارنة بين الإيجابي والسلبي منها، فمثلاً ضرب لهم مثالاً لطالبين رسبا في الامتحان، أحدهما كون فكرة خطأ عن الرسوب، قال في نفسه: هذه نتيجة كارثية، وأنا فاشل، ولا فائدة من المحاولة مرة أخرى، فكانت النتيجة أنه ترك المدرسة. والآخر كون فكرة صحيحة عن الرسوب ، قال في نفسه هذه نتيجة سيئة بسبب تقصيري في المذاكرة دروسي، و لذلك سأجتهد في المرة القادمة، فكانت النتيجة أنه حقق النجاح ومن ثم أكمل تعليمه.

خ- **إعادة البناء المعرفي:** استخدمها الباحث كي يثبت للمشاركين أن انفعالاتهم وسلوكياتهم السلبية ترتبط بأفكارهم الخطأ أو اللاعقلانية ، بهدف تدريبهم على استبدال أفكارهم اللاعقلانية بأفكار عقلانية من أجل الوصول إلى انفعالات إيجابية وبالتالي إصدار سلوكيات سوية، فمثلاً وضح لهم ما يلي:

حدث ضاغط + فكرة غير عقلانية ← شعور قوي بالضيق والقلق + سيطرة ضعيفة على الحدث الضاغط. ولكن حدث ضاغط + فكرة عقلانية ← شعور معقول بالضيق والقلق + سيطرة قوية على الحدث الضاغط.

د- **التحليل والاقناع المنطقي:** استخدمت هذه الفنية من خلال طرح بعض المشاكل النفسية الذي يعاني منها المشاركون، وتدريبهم على تحليلها إلى أبعادها الفكرية والانفعالية والسلوكية، وإقناعهم أن سبب المشكلة النفسية هو فكرة خطأ أو غير عقلانية، وأن حل المشكلة يكون من خلال تصويب هذه الفكرة.

ذ- **السيطرة على الخجل:** من خلال إتاحة الفرصة للطالب وتشجيعه للتحدث في كل جلسة أمام الآخرين. فمثلاً طلب من كل طالب ذكر (اسمه – صفه الدراسي – هوايته – مكان سكنه – مدة اعتقال والده).

ر- **العصف الذهني:** حيث تم طرح العديد من التساؤلات حول موضوع بعينه، وإتاحة الفرصة للمشاركين لإعطاء أكبر قدر من الأفكار وفي أسرع وقت حول إجابة كل سؤال، ومن ثم تصنيف هذه الأفكار لمناقشتها من أجل الوصول إلى الجواب المقنع، فمثلاً في بداية جلسة اختيار مهنة المستقبل طرح الباحث هذه التساؤلات على العديد من الطلاب: من أنت؟ وماذا تريد؟ وماذا يعني لك المستقبل؟ وهل تخطط لمستقبلك؟ وهل اخترت مهنتك المستقبلية، وكيف اخترتها؟

ز- **الحوار السقراطي:** استخدم هذا الأسلوب من خلال طرح العديد من الأسئلة بهدف مساعدة المشاركين على تقييم أفكارهم، وتبصيرهم بالجوانب السلبية منها، ومساعدتهم على اكتشاف بعض الخيارات والحلول البديلة التي لم يأخذوها بعين الاعتبار من قبل. فمثلاً عندما طرح الباحث على المجموعة سؤال هل ترتبط بعلاقة غرامية مع فتاة؟ فكانت إحدى الإجابات نعم،فقام الباحث بتوجيه السؤال الآتي له: ما الهدف من هذه العلاقة؟ فأجاب أنا مبسوط في هذه العلاقة. فطرح عليه سؤال آخر: هل هذه العلاقة شرعية ويرضى عنها المجتمع؟ فأجاب مش مهم عندي المهم أنا مبسوط. فسأله السؤال التالي: هل ترضى أن يرتبط أحدٌ بعلاقة غرامية مع ابنة أختك ؟ فرد غاضباً لا أرضى. فقال له الباحث ولمَ ترضى ذلك لغيرك؟ فلم يجب على السؤال. وعندها توقف الباحث عن توجيه الأسئلة له وتركه يقوم أفكاره بنفسه.

س- **تأمل الذات:** تم استخدامها من خلال الطلب من كل مشارك أن يتأمل ذاته وتحديد بعض المشاكل النفسية يعاني منها، وكذلك الأفكار الخطأ المرتبطة بكل مشكلة وما تولده من مشاعر سلبية وسلوك غير سوي، وتسجيل ذلك في نموذج أعد خصيصاً في كراس الأنشطة الفردية، فمثلاً طلب منهم أن يسجل كل طالب على حدة في كراس الأنشطة الفردية ثلاث جوانب إيجابية وأخرى سلبية يراها في نفسه، وطلب من بعضهم قراءة ما كتب.

ش- **النمذجة:** تم استخدامها لتعليم المشاركين بعض المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال تقديم نماذج سوية وأخرى غير سوية لتلك المهارات؛ بهدف المقارنة بينها، ومعرفة العناصر الهامة في النماذج المرغوب فيها، وبالتالي الاقتداء بها والعمل على تقليدها. فمثلاً عرض الباحث بواسطة شاشة العرض مشهدين تمثيليين أحدهما نموذج لتواصل ناجح بين شخصين، وآخر لتواصل فاشل بين آخرين، وقام مع الطلاب بتحليل الموقفين ومعرفة عناصر النجاح والفشل من خلال ما تم عرضه، بهدف التعلم من النموذج الناجح.

ص- **لعب الدور:** تم استخدامه من خلال الطلب من كل اثنين من المشاركين القيام بعملية اتصال ناجحة أو مواجهة فعالة فيما بينهما، مع تعزيز أدائهم للسلوك الإيجابي وخفض السلوكيات السلبية، وذلك بعد تقديم نموذجي اتصال أحدهما ناجح والآخر فاشل، وكذلك نموذجي مواجهة أحدهما سلبي والآخر إيجابي.

ض- **التدريب التوكيدي:** استُخدمت من خلال تدريب المشاركين على المواجهة الإيجابية؛ من أجل اكسابهم القدرة على التعبير عن مشاعرهم الإيجابية والسلبية بطريقة مناسبة ومقبولة من الآخرين، فمثلاً قام الباحث بمصافحة مجموعة من الطلاب في حين قفز عن أحدهم ولم يصافحه، وطلب منه أن يعترض على ذلك بطريقة مناسبة يؤكد من خلالها ذاته، وكرر ذلك مع مجموعة أخرى.

ط - **أسلوب حل المشكلات:** حيث تم تدريبهم على الأسلوب العلمي لحل المشكلات، وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعات وإعطائهم مثالاً لمشكلة من واقع حياتهم الدراسية، مثلاً: "لاحظت أن مستوى تحصيلك الدراسي قد تدنى عن السابق، وتريد أن تحل مشكلتك"، والطلب من كل مجموعة اتباع الخطوات العلمية لحل المشكلات في حل هذه المشكلة، وكتابة الحل المقترح على لوحة ورقية، ثم عرض ما اقترحته كل مجموعة لمناقشته مع باقي المشاركين، وكان ذلك بعد تزويدهم بالخطوات العلمية لحل المشكلات، وتقديم نموذج لمشكلة والخطوات التي تم إتباعها من أجل حلها.

ظ- **التخيل:** بعد عرض موقف ضاغط مثير للقلق "**رسبت في امتحان الرياضيات النهائي**"، طلب من كل واجد منهم أن يتخيل نفسه يمر بهذا الموقف، ثم يقوم بتسجيل الحديث الذاتي الذي دار بداخله أثناء تخيله للموقف، ووصف شعوره نتيجة لذلك، وما فعله اتجاه هذا الحدث من أجل التغلب على مشاعر القلق والتخفيف من آثاره السلبية.

ع- **الفلم المصور:** تم استخدامه لعرض قصة لشخص يروي عن نفسه كيف عاش مرارة الفشل بسبب ظروفه القاسية وكيف تغلب على ذلك، ومن ثم استطاع أن يحقق نجاحاً كان عنده بمثابة حلم صعب التحقيق. كما استخدم لعرض أغنية وطنية حماسية لتعزيز الانتماء الوطني.

غ- **الاسترخاء:** قام الباحث باستخدام هذه الفنية من أجل تدريب المشاركين على استخدامها ذاتياً كلما شعر بضغط نفسي، أو بذل جهداً جسدياً شاقاً، كي يخفف من توتره النفسي، ويحصل على حالة الهدوء والراحة النفسية والجسدية، فمثلاً قام الباحث بتدريبهم على الاسترخاء عن طريق النفس العميق.

ف – **الواجب البيتي:** تم استخدام هذه الفينة من خلال تكليف المشاركين بممارسة المهارات التي اكتسبوها خلال الجلسات في مواقف حياتية مماثلة، أو حل تدريبات في كراس الواجبات المنزلية لتثبيت المهارات التي تم إكسابها لهم أثناء الجلسات.

- **الوسائل المعينة المستخدمة:**

جهاز كمبيوتر– جهاز أل سي دي LCD – شاشة العرض – السبورة – لوحات ورقية– دليل الباحث – كراسات الأنشطة الفردية ملحق (14)، كراسات الأنشطة البيتية ملحق (15)– أقلام مختلفة.

- **خطوات إعداد البرنامج:**

أ– الاطلاع على الإطار النظري للبرنامج ( نظرية النمو النفسي الاجتماعي والنظرية المعرفية والإنسانية).

**ب**– الاطلاع على البرامج التي استخدمتها الدراسات السابقة، وخاصة دراسة (سميرة أبو غزالة 2008).

ت– التعرف على خصائص العينة واحتياجاتهم الإرشادية من خلال تطبيق مقياس الهوية عليهم.

ث– اختيار الموضوعات التي يتضمنها البرنامج وتحديد الأهداف المراد تحقيقها.

ج– تحديد عدد جلسات البرنامج ومدة كل جلسة.

ح– تحديد أهداف وأنشطة كل جلسة، والفنيات والإجراءات المناسبة لتنفيذ تلك الأنشطة.

خ– إعداد البرنامج في صورة مبدئية ومختصرة، وعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص.

د– إجراء بعض التعديلات على البرنامج بحسب آراء المحكمين.

ذ– اختيار وإعداد الأنشطة والتدريبات المراد تنفيذها في كل جلسة وذلك تطلب ما يلي:

– إعداد بعض الأنشطة على برنامج البوربوينت.

– إعداد كراس دليل الباحث لتحديد جميع الخطوات والأنشطة المراد تنفيذها في كل جلسة.

– إعداد كراس الأنشطة الفردية التي نفذها كل مشارك على حدة أثناء الجلسات. ملحق (14)

– إعداد كراس الأنشطة البيتية التي قام بتنفيذها المشاركون خارج إطار الجلسة. ملحق (15)

– تجهيز بعض الوسائل المعينة على تنفيذ الأنشطة، مثل: كمبيوتر وLCD ولوحات ورقية وأقلام.

**صدق البرنامج:**

عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المحكمين كما تقدم لإبداء آراءهم حول:

( الأهداف العامة والخاصة للبرنامج – مدة البرنامج – عدد الجلسات وترتيبها – المدة الزمنية لكل جلسة – محتوى كل جلسة – الأساليب الإرشادية والفنيات المقترحة فيه).

وعلى ضوء ملاحظاتهم تم تعديل مدة الجلسة من 90 دقيقة إلى 60 دقيقة، كما تم إعادة ترتيب وتعديل بعض الجلسات على ضوء أبعاد مقياس الهوية، واستبدال الجلسة "التفاوض مع الآخرين" بجلسة أخرى بعنوان "الهوية الوطنية (الفلسطينية)".

- **مكونات البرنامج**

يتكون البرنامج من (25) جلسة موزعة على ثلاثة أشهر، بمعدل جلستين كل أسبوع، ومعدل كل جلسة (60) دقيقة.

- **مختصر جلسات البرنامج**

الجدول الآتي يوضح ترتيب كل جلسة، وتاريخ انعقادها، وموضوعها، وأهدافها، والوسائل والأساليب والفنيات المستخدمة فيها. أما محتوى الجلسات فقد تم عرضه مفصلا في ملحق رقم (16).

**الجدول (4- 19)**

**ترتيب الجلسات، وتاريخ انعقادها، وموضوعها، وأهدافها، والوسائل والأساليب والفنيات المستخدمة فيها**

| تاريخ الجلسة | الموضوع | أهداف الجلسة | الوسائل والفنيات المستخدمة |
|---|---|---|---|
| **الجلسة الأولى** 2015/7/22 | التمهيد للبرنامج | - يرحب الباحث بأفراد العينة ويجري التعارف بينه وبينهم.<br>- يؤسس معهم علاقة إرشادية ملؤها الدفء والتقبل والثقة.<br>- يكونون اتجاهاً ايجابياً نحو البرنامج.<br>- يتفق معهم على قوانين ونظام ووقت وزمان الجلسات. | - الحوار والمناقشة - التعزيز الإيجابي- السيطرة على الخجل.<br>- التقبل غير المشروط للذات وللأخرين- شاشة العرض. |
| **الجلسة الثانية** 2015/7/26 | نظرية النمو نفس – اجتماعي | - يتعرفون على مراحل "النمو النفسي الاجتماعي".<br>- يحددون مفهوم "أزمة الهوية".<br>- يتعرفون على أهم ملامح أزمة الهوية ومشكلاتها. | - المحاضرة - الحوار والمناقشة<br>- مراقبة الذات – التغذية الراجعة<br>- الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة الثالثة** 2015/7/29 | معاناة الإنسان في الحياة | - يحدد أفراد العينة الهدف من الوجود (خلق الإنسان) .<br>- يعرفون أن معاناة الإنسان مستمرة طيلة حياته.<br>- يعرفون سبب التأثير السلبي للمشاكل على سعادة الإنسان<br>- يستبصرون أن بإمكانهم تحقيق معاني كثيرة لحياتهم. | - المحاضرة - إعادة البناء المعرفي - الفلم المصور - مراقبة الذات - التغذية الراجعة - الواجب البيتي– السبورة- شاشة العرض. |
| **الجلسة الرابعة** 2015/8/2 | التغلب على مشاعر الإحباط | - يخفف أفراد العينة من مشاعر الإحباط لديهم.<br>- يغيرون من اتجاههم نحو فشلهم في مواجهة الحياة.<br>- يضعون أهدافا جديدة يحققوا من خلالها معنى لحياتهم. | - المحاضرة القصيرة - النمذجة - الصحيفة البيضاء - الواجب البيتي. |
| الجلسة الخامسة 2015/8/5 | الوعي بالذات | - يتأملون الجوانب الإيجابية والسلبية في شخصياتهم.<br>- يتدربون على استبعاد الجوانب السلبية من نفوسهم.<br>- يتدربون على ترسيخ الجوانب الإيجابية في نفوسهم.<br>- يثقون بقدرتهم على توظيف الإيجابيات في حياتهم. | - المحاضرة - الحوار والمناقشة - تأمل الذات - التعزيز الإيجابي- التغذية الراجعة - الواجب البيتي - كراسات الأنشطة. |
| **الجلسة السادسة** 2015/8/9 | تقدير الذات والثقة بالنفس | - يحدد أفراد العينة مفهوم "تقدير الذات".<br>- يواجهون شعورهم بالدونية.<br>- يستشعرون بقيمتهم الشخصية.<br>- ينمون ثقتهم بأنفسهم. | - الحوار السقراطي - العصف الذهني - المحاضرة القصيرة - التعزيز الذاتي- التغذية الراجعة - الواجب البيتي- كراسات الأنشطة. |
| **الجلسة السابعة** 2015/8/12 | المشكلات النفسية وأسبابها | - يتعرفون على بعض المشكلات التي يعانون منها.<br>- يحللون المشكلة النفسية.<br>- يتعرفون على أسباب المشكلات النفسية. | - الحوار والمناقشة- التحليل المنطقي<br>- مراقبة الذات - التعزيز الايجابي<br>- التغذية الراجعة - الواجب البيتي. |
| **الجلسة الثامنة** 2015/8/16 | معالجة المشكلات النفسية | - يتعرفون على العلاقة بين الفكرة والانفعال والسلوك.<br>- يستبصرون مشاعرهم وأفكارهم المولد لسلوكهم الخطأ.<br>- يتدربون على تغيير بعض سلوكياتهم الخطأ. | - المحاضرة القصيرة- الحوار والمناقشة - التحليل المنطقي- التعزيز الذاتي - الصحيفة البيضاء – الواجب. |
| **الجلسة التاسعة** 2015/8/19 | حل المشكلات واتخاذ القرارات | - يتعرف أفراد العينة على الخطوات العلمية لحل المشكلة.<br>- يتدربون على الطريقة الصحيحة لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة.<br>- يطبقون ما تعلموه في حياتهم العملية. | - المحاضرة القصيرة- أسلوب حل المشكلات - لعب الدور- التغذية الراجعة - الصحيفة البيضاء - الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| الجلسة العاشرة 2015/8/23 | الاستقلالية وتحمل المسئولية | - يحددون مفهوم "الاستقلالية" مقابل "الاعتمادية".<br>- ينمون قدراتهم على الاستقلالية.<br>- ينمون قدرتهم على تحمل مسئولية قراراتهم وافعالهم.<br>- يلتزمون بحقوق الآخرين في ظل تمتعهم بالاستقلالية. | - المحاضرة القصيرة - المناقشة والحوار - أسلوب حل المشكلات - لعب الدور- التغذية الراجعة - الواجب البيتي- كراسات الأنشطة. |

| تاريخ الجلسة | الموضوع | أهداف الجلسة | الوسائل والفنيات المستخدمة |
|---|---|---|---|
| **الجلسة الحادية عشرة** 2015/8/26 | الأفكار اللاعقلانية | - يحددون مفهوم "الأفكار اللاعقلانية" و"الأفكار العقلانية"<br>- يتعرفون على سمات الأفكار اللاعقلانية.<br>- يقتنعون بعدم منطقية الأفكار اللاعقلانية.<br>- يتدربون على تعديل الأفكار اللاعقلانية إلى عقلانية. | - المحاضرة - الحوار والمناقشة - التحليل والإقناع المنطقي - التغذية الراجعة - الواجب البيتي- السبورة - كراسات الأنشطة. |
| **الجلسة الثانية عشرة** 2015/8/30 | الضغوط النفسية | - يحددون مفهومي "الضغط النفسي" و"الحدث الضاغط".<br>- يعرفون أعراض الضغط النفسي.<br>- يذكرون بعض الأحداث الضاغطة.<br>- يعرفون سبب الشعور بالضيق عند تعرضهم للضغط.<br>- يتدربون على الاسترخاء عن طريق النفس العميق. | - المحاضرة القصيرة - التحليل والإقناع المنطقي- إعادة البناء المعرفي- حوار الذات - الاسترخاء- الواجب البيتي - شاشة العرض - كراسات الأنشطة - السبورة. |
| **الجلسة الثالثة عشرة** 2015/9/2 | المواجهة الفعالة للمواقف الضاغطة | - يتعرف أفراد العينة إلى أهم أنواع الأحداث الضاغطة.<br>- يتعرفون على أهم أساليب مواجهة الأحداث الضاغطة.<br>- يتعرفون إلى أهم الأساليب الفعالة لمواجهة الأحداث .<br>- يتدربون على الأساليب الفعالة لمواجهة المواقف الأحداث | - المحاضرة القصيرة - التخيل - التحليل والإقناع المنطقي- لعب الدور- الصحيفة البيضاء - الواجب البيتي- كراسات الأنشطة. |
| **الجلسة الرابعة عشرة** 2015/9/6 | فن التواصل مع الآخرين | - يحدد أفراد العينة مفهوم "الاتصال" ومفهوم "التواصل".<br>- يتعرفون على أهم عناصر الاتصال.<br>- يعرفون أهم شروط التواصل الناجح.<br>- يتدربون على مهارات التواصل الناجح مع الآخرين. | - المحاضرة- المناقشة والحوار<br>- إعادة البناء المعرفي- النمذجة<br>- التغذية الراجعة<br>- الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة الخامسة عشرة** 2015/9/9 | الصداقة وأهميها | - يحددون مفهوم "الصداقة". ويتعرفون على أهميتها.<br>- يعددون صفات الصديق الجيد، وصفات الصديق السيئ.<br>- يختارون أصدقاءهم بأنفسهم. | - العصف الذهني - المحاضرة<br>- الحوار والمناقشة - الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة السادسة عشرة** 2015/9/13 | المواجهة مع الآخرين | - يحدد أفراد العينة "مفهوم المواجهة مع الآخرين".<br>- يعرفون أسس المواجه الإيجابية مع الآخرين.<br>- يتدربون على إدارة مواجهة إيجابية مع الآخرين. | - المحاضرة - المناقشة - لعب الدور- التدريب التوكيدي- التغذية الراجعة - الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة السابعة عشرة** 2015/9/16 | الثابت والمتغير في الإسلام | - يحددون "مفهوم الدين". ويعرفون أهميته للإنسان.<br>- يتعرفون إلى أهم الثوابت والمتغيرات الدينية.<br>- يكونون أراءً خاصة بهم حول المسائل المختلف حولها. | - المحاضرة - الحوار والمناقشة<br>- التغذية الراجعة - الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة الثامنة عشرة** 2015/9/20 | تقبل الدور الجنسي | - يحدد أفراد العينة مفهوم "الدور الجنسي".<br>- يفرقون بين الدور الجنسي الذكري والأنثوي.<br>- يتعرفون إلى مفهوم اضطراب الدور الجنسي.<br>- يتقبلون دوره أدوارهم الجنسية الذكرية | - العصف الذهني- المناقشة الجماعية<br>- إعادة البناء المعرفي- التحليل والإقناع المنطقي - التغذية الراجعة - الصحيفة البيضاء - الواجب البيتي. |
| **الجلسة التاسعة عشرة** 2015/9/28 | العلاقة مع الجنس الآخر | - يتعرف أفراد العينة طبيعة العلاقة مع الجنس الآخر.<br>- يحددون أنواع العلاقات التي تربطهم بالجنس الآخر.<br>- يتعرفون على أهم ضوابط العلاقات بين الجنسين.<br>- يجنبون أنفسهم الانحراف في العلاقة مع الجنس الآخر. | - الحوار السقراطي - العصف الذهني<br>- المناقشة الجماعية - التحليل و الإقناع المنطقي- إعادة البناء المعرفي<br>- الصحيفة البيضاء - الواجب البتي. |
| **الجلسة العشرون** 2015/10/1 | أهمية السياسة في الحياة | - يحدد ون مفهوم "السياسة". وأهميتها في حياة الإنسان.<br>- يتعرفون على أهم القضايا السياسية الخاصة والعالمية.<br>- يتعرفون على أهم السبل للمشاركة السياسية. | - المحاضرة - الحوار والمناقشة<br>- إعادة البناء المعرفي- التغذية الراجعة - الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة الحادية والعشرون** 2015/10/4 | الهوية الوطنية أو الانتماء الفلسطيني | - يتعرفون على نشأة القضية الفلسطينية وأسبابها.<br>- يتعرفون على موقف الدين اتجاهها .<br>- يتعرفون على موقف العرب والمسلمين والعالم اتجاهها.<br>- يحددون واجباتهم اتجاه قضيته الفلسطينية. | - المحاضرة - الحوار والمناقشة<br>- إعادة البناء المعرفي - التغذية الراجعة- الفلم المصور - الواجب البيتي- شاشة العرض. |
| **الجلسة الثانية والعشرون** 2015/10/7 | اختيار مهنة المستقبل | - يكون أفراد العينة اتجاهاً ايجابياً نحو المستقبل.<br>- يخططون لمستقبلهم من خلال وضعهم أهدافاً واقعية.<br>- يحددون دورهم في الحياة ويختارون المهنة التي تناسبهم. | - الحوار السقراطي - العصف الذهني<br>- المحاضرة القصيرة - التغذية الراجعة-الفلم المصور- الواجب البيتي |
| **الجلسة الثالثة والعشرون** 2015/10/11 | أهمية الترفيه في حياة الإنسان | - يتعرف أفراد العينة على أهمية الترفيه في حياة الإنسان.<br>- يعرفون بعض طرق ووسائل الترويح عن النفس.<br>- يتعرفون على ضوابط الترويح عن النفس.<br>- يخططون للرحلة الترفيهية. | - المحاضرة القصيرة.<br>- الحوار والمناقشة.<br>- الصحيفة البيضاء.<br>- الواجب البيتي. |

| تاريخ الجلسة | الموضوع | أهداف الجلسة | الوسائل والفنيات المستخدمة |
|---|---|---|---|
| **الجلسة الرابعة والعشرون** 2015/10/13 | القيـــــام بالرحلـــــة الترفيهية | - يمارس أفراد العينة عملية الانضباط.<br>- يمارسون مجموعة من الأنشطة الترفيهية<br>- يتحملون المسئولية من خلال ما يوكل إليهم من مهام. | - حافلة صغيرة.<br>- مستلزمات الرحلة الشخصية.<br>- حوض سباحة. |
| **الجلسة الخامسة والعشرون** 2015/10/15 | التقيـــــيم وإغـــــلاق الجلسات | - يسترجع أفراد العينة أهم ما جاء في جلسات البرنامج.<br>- يقومون بالاستجابة على مقاييس الدراسة.<br>- يغلق الباحث الجلسات. ثم يتسلمون الشهادات والمكافآت. | - الحوار والمناقشة.<br>- التعزيز الايجابي.<br>- المكافأة. |

- **مكان انعقاد جلسات البرنامج**

قاعة التدريب في مؤسسة " شركة القدس للتنمية البشرية" فرع محافظة الوسطى بقطاع غزة.

- **خطوات تطبيق البرنامج**

لقد بدأ تنفيذ البرنامج في 2015/7/22، حيث تم تطبيق جميع مقاييس الدراسة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، واستمر دون توقف باستثناء فترة عيد الأضحى من 21 إلى 27 سبتمبر، وبعد انتهاء البرنامج مباشرة في 2015/10/15 تم تطبيق جميع مقاييس الدراسة على كلا المجموعتين، وبعد مرور ثلاثة أشهر وتحديدا في 2016/1/10 تم تطبيق جميع المقاييس على المجموعة التجريبية.

- **خطوات الجلسة الإرشادية:** نفذت كل جلسة من جلسات البرنامج بحسب الخطوات التالية:

أ- البدء بالترحيب بالمشاركين، وشكرهم على الالتزام بالحضور، وتذكيرهم بملخص الجلسة السابقة.

ب- تسجيل عدد المشاركين في كل جلسة.

ت- متابعة الواجب البيتي ومناقشته، وتقديم التغذية الراجعة لهم.

ث- توضيح موضوع الجلسة الجديدة وأهدافها.

ج- تنفيذ الأنشطة والتدريبات المعدة لتحقيق أهداف الجلسة.

ح- إغلاق الجلسة بسؤالهم عما استفادوا منه في الجلسة، ثم تذكيرهم بملخصها.

خ- تذكيرهم بتنفيذ الواجب المعد للجلسة مسبقا في كراس الواجبات الذي بحوزة كل منهم.

د- تسجيل مشاعر وانطباع المشاركين عن الجلسة من أجل تقييمها وعمل التغذية الراجعة.

- **تقويم البرنامج**

أ- **التقويم التكويني:** تم تقييم كل جلسة من خلال ملاحظة عدد المشاركين في كل جلسة، ومن خلال سؤالهم عن مشاعرهم وانطباعهم، ومدى استفادتهم من كل جلسة.

**ب- التقويم الختامي:** من خلال تطبيق مقياس رتب الهوية في الجلسة الأخيرة لمقارنة استجابات المشاركين باستجاباتهم القبلية على نفس المقياس، وذلك للتأكد من تحقيق أهداف البرنامج.

**ت- التقويم التتبعي:** تم تطبيق مقياس رتب الهوية بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، ومن ثم معالجة استجابات المشاركين إحصائياً لمقارنتها باستجاباتهم البعدية على نفس المقياس، وذلك للتأكد من استمرار تحقيق البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها.

**خامساً: خطوات إعداد الدراسة**

1- الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

2- إعداد الإطار النظري الخاص بالدراسة.

3- إعداد أدوات الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين، ومن ثم اجراء التعديلات اللازمة.

4- حصر أسماء وعناوين جميع أفراد العينة الكلية للدراسة من خلال هيئة شئون الأسرى والمحررين.

5- تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

6- تطبيق مقاييس الدراسة على جميع أفراد العينة الكلية، واختيار عينة الدراسة الأساسية ممن يقعون ضمن رتبتي الانغلاق والتشتت، والقيام بالتعرف على أهم خصائصها.

7- تقسيم عينة الدراسة الأساسية إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة على أساس التكافؤ بينهما.

8- الاحتفاظ باستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة، (التطبيق القبلي). ملحق (17) وملحق (18) ملحق (19).

9- الطلب من مدير مؤسسة "شركة القدس للتنمية البشرية" للسماح باستخدام إحدى قاعات التدريب في المؤسسة من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، وقد وافق مشكوراً علي ذلك.

10- زيارة أهالي أفراد العينة التجريبية من أجل حثهم للموافقة على مشاركة أبنائهم في البرنامج.

11- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط.

12- تطبيق جميع المقاييس بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة، (تطبيق بعدي). المحق (20)، الملحق (21).

13- تطبيق المقاييس بعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج على التجريبية (تطبيق تتبعي). المحق (22).

14- القيام بالمعالجات الإحصائية باستخدام (برنامج spss)، واختبار فرضيات الدراسة.

15- تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وظروف المجتمع الفلسطيني.

16- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء تحليل النتائج وتفسيرها.

**سادساً: صعوبات إجراء الدراسة:**

واجهت الباحث العديد من الصعوبات خلال إجراء الدراسة وكان أهمها:

**1- صعوبة الوصول إلى العينة:** أعتقد الباحث عندما اختار عينة الدراسة أنه من السهل الوصول إليها؛ لعلمه المسبق بوجود العديد من المؤسسات التي تعتني بذوي الأسرى مثل: مؤسسة مهجة القدس لرعاية أهالي الشهداء والأسرى، وجمعية الأسرى والمحررين، ، ولكنه صدم عندما اعتذرت هذه الجمعيات عن إمكانية تجميع أبناء الأسرى (عينة الدراسة) وعددهم (149) طالباً في مكان واحد أو أكثر، ولقد تغلب الباحث على ذلك بمساعدة بعض الأصدقاء المؤهلين، من خلال الذهاب إليهم في منازلهم من أجل الاستجابة على مقاييس الدراسة، مما كلفه مزيداً الجهد والوقت والمال.

2- **توجس وقلق بعض أولياء أمور أفراد العينة التجريبية من مشاركة أبنائهم في البرنامج:** وذلك بسبب بعد مسكنهم نسبياً عن مكان انعقاد البرنامج، وعدم معرفتهم بطبيعة وفوائد البرنامج المقدم، ولقد تغلب الباحث على ذلك من خلال زيارتهم بنفسه مقدماً لهم بعض التوضيحات والضمانات التي أرادوها. كما قدم لأبنائهم (أفراد العينة التجريبية) العديد من الحوافز المادية لترغيبهم وتشجيعهم على الالتزام بالبرنامج. **الحوافز المادية:**

أ- توفير وسيلة نقل للمشاركين ذهاباً وإياباً من أماكن سكناهم إلى مكان انعقاد الجلسات.

ب- تقديم ضيافة للمشاركين في كل جلسة.

ت- اصطحاب المشاركين في رحلة ترفيهية في نهاية البرنامج إلى إحدى المنتجعات الترفيهية مع تقديم وجبة عشاء لهم.

ث- تقديم مكافأة رمزية للمشاركين في نهاية الجلسة الأخيرة عبارة عن كأس من الخزف طبع عليها صورة الأب الأسير، وعبارة لأحد القادة الفلسطينيين وهي: "الأسرى وجع في القلب ونجمة على الجبين".

ج- منحهم شهادات بحضور دورة إرشادية من قبل مؤسسة (شركة القدس للتنمية البشرية) التي عقدت جلسات البرنامج في إحدى قاعاتها التدريبية.

**سابعاً: الأساليب الإحصائية**

1- الوسط الحسابي والانحراف المعياري.

2- معامل ارتباط بيرسون Pearson: لحساب الصدق والاتساق الداخلي.

3- معادلة سيبرمان- براون Spearman-Broun: لحساب الثبات .

4- معادلة الفا كرونباخ Cronbach's Alpha: لحساب الثبات .

5- اختبار مان ويتني Mann-Whitney test: لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتين مستقلتين، (بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي).

6- اختبار ويلكوكسن Wilcoxon test: لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتين مرتبطتين (بين القياسين القبلي والبعدي للتجريبية) و(بين القياسين البعدي والتتبعي للتجريبية).

7- معادلة حجم التأثير (مربع معامل إيتا) للتحقق من فاعلية البرنامج وهي:

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{Z^2 + 4}$$

والجدول المرجعي الآتي يوضح حجم التأثير لقيمة مربع معامل إيتا "$\eta^2$":

**جدول (4- 20)**

**الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس الدراسة**

| الأسلوب الإحصائي | حجم التأثير | | |
|---|---|---|---|
| | صغير | متوسط | كبير |
| $\eta^2$ | 0.01 | 0.06 | 0.14 |

# الفصل الخامس

## نتائج الدراسة وتوصياتها

**أولاً: نتائج الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإجراء التطبيق القبلي والبعدي لمقاييس الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج قام بتطبيق مقاييس الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية فقط، وتم تفريغ البيانات وتصحيحها بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات والتحقق من صحة فروض الدراسة بهدف استخلاص النتائج، ومن ثم الإجابة عن تساؤلاتها، ومناقشة كل نتيجة على حدة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

**1- نتائج الفرض الأول ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس رتب الهوية، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام الوسط الحسابي لمعرفة طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على مقياس رتب الهوية، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 1 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على رتب الهوية (ن=20)**

| رتب الهوية | القياس القبلي | | القياس البعدي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | | |
| التحقيق | 66.800 | 8.154 | 83.650 | 5.659 | السالبة | 0 | 0.000 | 0.000 | **3.922 |
| | | | | | الموجبة | 20 | 10.500 | 210.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| التعليق | 57.200 | 7.105 | 81.250 | 6.742 | السالبة | 1 | 1.000 | 1.000 | **3.887 |
| | | | | | الموجبة | 19 | 11.000 | 209.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| الانغلاق | 65.450 | 8.166 | 40.500 | 9.768 | السالبة | 20 | 10.500 | 210.000 | **3.922 |
| | | | | | الموجبة | 0 | 0.000 | 0.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| التشتت | 70.350 | 7.786 | 44.300 | 10.183 | السالبة | 20 | 10.500 | 210.000 | **3.921 |
| | | | | | الموجبة | 0 | 0.000 | 0.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (5- 1) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي، وأن هذه الفروق تشير إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي في رتبتي الهوية الناضجتين ( التحقيق والتعليق)، وانخفاضها في رتبتي الهوية غير الناضجتين (الانغلاق

والتشتت) بالمقارنة مع القياس القبلي. ويتضح من قيمة "Z" بين القياسين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

ولإيجاد حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادي ) على العامل التابع (رتب الهوية) قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5-2)**
**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات رتب الهوية**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| **التحقيق** | 3.922 | 15.385 | 19.385 | 0.794 | كبير |
| **التعليق** | 3.887 | 15.111 | 19.111 | 0.791 | كبير |
| **الانغلاق** | 3.922 | 15.382 | 19.382 | 0.794 | كبير |
| **التشتت** | 3.418 | 11.685 | 15.685 | 0.745 | كبير |

يتضح من الجدول (5–2) أن حجم التأثير كبير.

ويتضح من جدول (5– 2) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "η2 " أن حجم التأثير على الدرجة الكلية لكل رتبة من رتب الهوية كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض الأول وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الأول:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس رتب الهوية، وذلك لصالح القياس البعدي.

ويعزو الباحث هذه الفروق إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى المجموعة التجريبية، حيث أن تطبيق البرنامج الإرشادي أدى إلى ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في رتب الهوية الناضجة (التحقيق والتعليق) والتي تشير إلى إنجاز الهوية وتشكلها، وانخفاضها في رتب الهوية غير الناضجة (الانغلاق والتشتت) والتي تشير إلى أزمة الهوية واضطرابها، وهذه النتيجة تتفق مع ما خلصت إليه دراستي كل من فتحي الضبع (2006)، سميرة أبو غزالة (2007) اللتان توصلتا إلى فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلي أن البرنامج المستخدم في هذه الدراسة كان فعالاً في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية في التخفيف من أزمة الهوية التي يعانون منها، ومساعدتهم في المقابل على تشكيل هوياتهم وإنجازها، وذلك من خلال تركيز البرنامج على ما يلي:

– توعية أفراد العينة بأهم خصائص مرحلة النمو النفسي الاجتماعي التي يمرون بها (مرحلة تشكيل الهوية)، وتعريفهم بالرتب التي يقعون ضمنها (الانغلاق والتشتت)، وأهم الخصائص التي يتصفون بها بناءً على ذلك، وذلك من خلال تقديم المعلومات لهم عن طريق المحاضرة والشرح والنقاش، مما أدى إلى تعرفهم على ذواتهم وتبصيرهم بالمشكلات التي يعانون منها.

– تذكيرهم وتوعيتهم بالهدف من وجودهم في الحياة، وما يترتب على ذلك من معاناة الإنسان طيلة حياته، وما ينبغي عليه فعله كي يتغلب على هذه المعاناة، وذلك من خلال وضع أهداف ممكنة التحقيق في

حياتهم، مما ولد لديهم الدافعية لتحقيق النجاح، وساعدهم على تحديد أدوارهم في الحياة وما يريدونه منها، وبالتالي منحهم معنى لحياتهم.

– مساعدتهم كي يتجاوزوا ذواتهم، فلا يتمركزون حولها انشغالاً بالمشاكل التي تواجههم، وصرف انشغالهم هذا إلى أهداف وقضايا يؤمنون بها، وذلك من خلال تقديم بعض النماذج التي استطاعت تحقيق النجاح في حياتهم على الرغم من ظروفهم الصعبة ومناقشتهم بها، مما منحهم الأمل وأوجد لديهم القناعة أن بإمكانهم تحقيق كثير من النجاحات في حياتهم.

– تدريبهم على تأمل ذواتهم ومراقبتها كي يتعرفوا على الجوانب السلبية والايجابية لديهم، وكيفية تجاوز السلبيات أو تحويلها إلى ايجابيات، كما ركز البرنامج على توعيتهم بما يترتب على الأفكار الخطأ من مشاعر وسلوكيات غير مرغوب بها، وتدريبهم على كيفية تحويل أو تعديل الأفكار الخطأ إلى أفكار صحيحة، وهذا أوجد لديهم القدرة على تحويل سلوكياتهم السلبية إلى سلوكيات إيجابية ومرغوبة.

– تدريبهم على المهارات الفعالة لمواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، مثل أسلوب حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرار وتحمل المسئولية اتجاه ذلك، مما ساعدهم على التغلب على كثير من مشاكلهم وما يتولد عنها من أوضاع نفسية مثل الضيق والاكتئاب والقلق.

– تدريبهم على مهارات الاتصال والتواصل الفعال والمواجهة الناجحة، مما أحدث عندهم تحسناً في علاقاتهم الاجتماعية والأسرية، وزاد من ثقتهم بأنفسهم وجعلهم يشعرون بأهميتهم وقيمتهم الذاتية.

– توعيتهم وتبصيرهم بمعني الاستقلالية الذاتية وحقهم في ذلك، وما يترتب عليه من اختيار أصدقائهم بأنفسهم، وتحديد علاقاتهم مع الجنس الآخر، واختيار تخصصهم ومهنتهم المستقبلية، مع التركيز على أن حقهم بالاستقلالية لا يعني الاستغناء بالمطلق عن الآخرين، وبالتالي لا يكون على حساب حقوقهم واحترامهم وخاصة الوالدين، وهذا بدوره أدى إلى شعورهم بذواتهم وتقديرها وزاد لديهم الثقة أن بإمكانهم أن يشقوا حياتهم معتمدين على أنفسهم بشكل كبير.

– التركيز على بعض الأنشطة الدينية والسياسية والاجتماعية والترفيهية ساهم في تكوين منظومة قيمية وفلسفية لحياتهم، مما ساعدهم على تحديد مواقفهم من بعض القضايا السياسية والاجتماعية والدينية المختلف حولها محلياً وعالمياً.

– الواجبات المنزلية أتاحت كثيراً من الفرص لتطبيق ما قدم لهم من شروحات نظرية وتدريبات عملية أثناء الجلسات، مما ساعدهم على ترسيخ القناعات التي كونوها، وساهم في اكتسابهم للمهارات التي تدربوا عليها.

– كما أنه كان للفنيات المستخدمة في البرنامج دوراً كبيراً في تحقيق أهداف البرنامج، مثل الحوار والمناقشة، والتحليل المنطقي والإقناع، والتعزيز الايجابي، وتأمل الذات ومحاورتها، وخفض التفكير، والتخيل، والنمذجة، وأسلوب حل المشكلات.

**2– نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الأسري، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي لمعرفة طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على مقياس التوافق الأسري، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 3 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التوافق الأسري (ن=20)**

| أبعاد التوافق الأسري | القياس القبلي | | القياس البعدي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | | |
| الانتماء الأسري | 32.600 | 5.951 | 44.200 | 3.088 | السالبة | 0 | 0.000 | 0.000 | **3.923 |
| | | | | | الموجبة | 20 | 10.500 | 210.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| التواصل الأسري الايجابي | 33.150 | 7.154 | 44.950 | 3.316 | السالبة | 1 | 2.500 | 2.500 | **3.830 |
| | | | | | الموجبة | 19 | 10.921 | 207.500 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| إشباع الحاجات الأساسية | 31.100 | 5.776 | 42.150 | 3.731 | السالبة | 2 | 4.000 | 8.000 | **3.625 |
| | | | | | الموجبة | 18 | 11.222 | 202.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| مواجهة مصاعب الحياة | 31.700 | 5.027 | 42.150 | 4.196 | السالبة | 1 | 1.500 | 1.500 | **3.661 |
| | | | | | الموجبة | 17 | 9.971 | 169.500 | |
| | | | | | المتساوية | 2 | | | |
| الوعي بتأثير اعتقال الأب | 29.350 | 7.088 | 41.550 | 4.032 | السالبة | 1 | 2.000 | 2.000 | **3.745 |
| | | | | | الموجبة | 18 | 10.444 | 188.000 | |
| | | | | | المتساوية | 1 | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | 157.900 | 23.269 | 215.000 | 13.038 | السالبة | 0 | 0.000 | 0.000 | **3.920 |
| | | | | | الموجبة | 20 | 10.500 | 210.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (5 – 3) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأسري، وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس، وتشير هذه الفروق إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميعها، وذلك في القياس البعدي مقارنة مع القياس القبلي. ويتضح أيضاً من جدول (5– 3) أن قيم "Z" لأبعاد التوافق الأسري مرتبة من الأعلى إلى الأدنى هي: (3.923 – 3.830 – 3.745 – 3.661 – 3.625)، وكانت للأبعاد الآتية في اتجاه التحسن على التوالي: (الانتماء الأسري – التواصل الأسري الايجابي – الوعي بتأثير اعتقال الأب – مواجهة مصاعب الحياة – إشباع الحاجات الأساسية)، وكانت قيمة Z" للدرجة الكلية للمقياس هي: (3.920) ، كما يتضح من قيم"Z" بين القياسين أن الفروق في جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

ولإيجاد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي ) على المتغير التابع (التوافق الأسري) في القياس البعدي، قام الباحث بحساب مربع إيتا "2 η ". باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5-4)**
**قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد مقياس التوافق الأسري**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| **الانتماء الأسري** | 3.923 | 15.387 | 19.387 | 0.794 | كبير |
| **التواصل الأسري الايجابي** | 3.830 | 14.671 | 18.671 | 0.786 | كبير |
| **إشباع الحاجات الأساسية** | 3.625 | 13.139 | 17.139 | 0.767 | كبير |
| **مواجهة مصاعب الحياة** | 3.661 | 13.402 | 17.402 | 0.770 | كبير |
| **الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة** | 3.745 | 14.026 | 18.026 | 0.778 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | 3.920 | 15.366 | 19.366 | 0.793 | كبير |

يتضح من الجدول (5-4) أن حجم التأثير كبير.

ويتضح من جدول (5- 4) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "$\eta^2$ " أن حجم التأثير على كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأسري وكذلك الدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض الثاني وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الثاني: أنه** توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الأسري، وذلك لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بشكل عام بأن أفراد المجموعة التجريبية عندما تغلبوا على أزماتهم الناتجة عن اضطراب الهوية ساعدهم ذلك على التعرف على أفكارهم وميولهم وطموحاتهم، وكيفية تقييمها وتعديلها بشكل يلائم محيطهم الخارجي من أحوال وظروف وأحداث ضاغطة وعلاقات اجتماعية وأسرية، وفي نفس الوقت أكسبهم ذلك المقدرة على التأثير في محيطهم الخارجي بشكل ايجابي، وذلك من خلال تدريبهم على بعض المهارات التي ساعدتهم على ذلك، مثل التعبير عن المشاعر والتواصل الناجح ومهارات المواجهة الفعالة وأسلوب حل المشكلات، وغيرها من المهارات التي أدت إلى زيادة درجة الطمأنينة والاستقرار النفسي داخل أسرهم، ووضوح حقوقهم وواجباتهم اتجاهها وبالتالي تقوية انتمائهم لها، وكذلك أدى التحسن في هوياتهم إلى منحتهم الفرصة لإشباع حاجاتهم الأساسية، وساهم في تنمية قدراتهم على مواجهة مصاعب الحياة وخاصة المصاعب التي نتجت بسبب غياب الأب عن الأسرة، وبالتالي كل ذلك أدى إلى زيادة توافقهم الأسري. وهذا ما يتفق تماماً مع الأطر النظرية الذي تعتبر أن عدم تحقيق المراهق لهويته يكون سبباً لشعوره بالضياع والاغتراب وعدم توافقه داخل الأسرة وتمرده على الوالدين، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عسيري (2004) التي خلصت إلى أن التوافق الأسري يرتبط ايجابياً برتبتي الهوية (التحقيق والتعليق)، في حين يرتبط سلبياً مع رتبتي الهوية ( الانغلاق والتشتت)، أي أنه كلما حدث تقدم في تشكيل الهوية للمراهقين كلما أدى ذلك لمزيد من توافقهم الأسري.

ويعزو الباحث حصول بعد "الانتماء للأسرة" على الترتيب الأول في اتجاه التحسن لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى أن تقوية انتماء الفرد لأسرته لا يحتاج إلى كثير من الجهد فهو من

السهولة بمكان لأن ذلك يتفق مع فطرته وقيمه الإنسانية بحكم علاقة الدم التي تربطه مع باقي أفراد أسرته. بينما يعزو الباحث حصول بعد "إشباع الحاجات الأساسية" على الترتيب الأخير إلى أن إشباع الحاجات الأساسية للفرد يرتبط في جانب منه بالحاجات المادية مثل المأكل والملبس والمسكن وهذا من غير الممكن تحقيقه خلال البرنامج المقدم لهم.

**3- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:**

ونص هذا الفرض على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على مقياس الذكاء الانفعالي، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 5 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (ن=20)**

| أبعاد الذكاء الانفعالي | القياس القبلي | | القياس البعدي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | | |
| المعرفة الانفعالية | 33.750 | 6.365 | 41.300 | 3.420 | السالبة | 3 | 2.667 | 8.000 | 3.626** |
| | | | | | الموجبة | 17 | 11.882 | 202.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| إدارة الانفعالات | 36.750 | 7.525 | 43.800 | 5.126 | السالبة | 4 | 7.750 | 31.000 | 2.766** |
| | | | | | الموجبة | 16 | 11.188 | 179.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| تنظيم الانفعالات | 35.000 | 6.875 | 44.150 | 3.602 | السالبة | 4 | 4.500 | 18.000 | 3.250** |
| | | | | | الموجبة | 16 | 12.000 | 192.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| التعاطف | 29.00 | 5.947 | 34.65 | 4.440 | السالبة | 5 | 5.600 | 28.000 | 2.877** |
| | | | | | الموجبة | 15 | 12.133 | 182.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| التواصل | 24.950 | 6.126 | 34.350 | 3.573 | السالبة | 2 | 3.500 | 7.000 | 3.550** |
| | | | | | الموجبة | 17 | 10.765 | 183.000 | |
| | | | | | المتساوية | 1 | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | 159.450 | 27.565 | 198.250 | 15.235 | السالبة | 3 | 2.667 | 8.000 | 3.622** |
| | | | | | الموجبة | 17 | 11.882 | 202.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (5- 5) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس، وتشير هذه الفروق إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميعها، وذلك في القياس البعدي مقارنة مع القياس القبلي. ويتضح أيضاً من الجدول (5- 5) أن قيم "Z" لأبعاد الذكاء الانفعالي مرتبة من

الأعلى إلى الأدنى هي: (3.626- 3.550- 3.250- 2.877- 2.766) وكانت للأبعاد الآتية في اتجاه التحسن على التوالي: (المعرفة الانفعالية – التواصل – تنظيم الانفعالات – التعاطف – إدارة الانفعالات)، وكانت قيمة "Z" للدرجة الكلية للمقياس هي: (3.622)، كما ويتضح من قيم "Z" بين القياسين أن الفروق في جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

ولإيجاد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي ) على المتغير التابع (الذكاء الانفعالي) في القياس البعدي، قام الباحث بحساب مربع إيتا "2 η ". باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5-6)**

**قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| **المعرفة الانفعالية** | 3.626 | 13.146 | 17.146 | 0.767 | كبير |
| **إدارة الانفعالات** | 2.766 | 7.649 | 11.649 | 0.657 | كبير |
| **تنظيم الانفعالات** | 3.250 | 10.562 | 14.562 | 0.725 | كبير |
| **التعاطف** | 2.877 | 8.276 | 12.276 | 0.674 | كبير |
| **التواصل** | 3.550 | 12.600 | 16.600 | 0.759 | كبير |
| **الدرجة الكلية** | 3.622 | 13.120 | 17.120 | 0.766 | كبير |

يتضح من الجدول (5- 6) أن حجم التأثير كبير.

ويتضح من جدول (5- 6) وذلك من خلال من قيمة مربع إيتا "$\eta^2$ " أن حجم التأثير على كل بعد في مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض الثالث وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الثالث:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد المجموعة التجريبية عندما تغلبوا على أزمتهم الناتجة عن اضطراب هوياتهم بسبب ما تلقوه من خدمات إرشادية خلال البرنامج، ساعدهم ذلك على تأمل ذواتهم والتعرف على أفكارهم وانفعالاتهم وكيفية تنظيمها وضبطها والتحكم بها، كما ساهم البرنامج في زيادة قدراتهم على تفهم الآخرين واحترام مشاعرهم، وأكسبهم بعض المهارات اللازمة للتواصل والمواجهة الفعالة مع الآخرين، مما أدى إلى تحسن ذكائهم الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إلية دراسة المزروع (2006) التي أكدت على أن هوية الأنا ترتبط ايجابياً مع الذكاء الانفعالي.

ويعزو الباحث حصول بعد "المعرفة الانفعالية" على الترتيب الأول في اتجاه التحسن لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى أن أغلب جلسات البرنامج كانت تتيح لأفراد المجموعة التجريبية التعرف على مشاعرهم وفهمها، وكانوا يمنحوا خلالها الكثير من الفرص للتعبير عنها بكل حرية دون الإساءة الى مشاعر الآخرين. بينما يعزو الباحث حصول بعد "إدارة الانفعالات" على الترتيب الأخير في اتجاه

التحسن إلى صعوبة قدرة أفراد المجموعة التجريبية على السيطرة والتحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم الذاتية وخاصة أن جميعهم من المراهقين الذين يتصفون بالاندفاعية الناتجة عن سرعة الانفعال وحدته.

**4- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:**

ونص هذا الفرض على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات المواجهة، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على مقياس مهارات المواجهة، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 7 )**
**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس مهارات المواجهة (ن=20)**

| أبعاد مهارات المواجهة | القياس القبلي | | القياس البعدي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | | |
| ضبط الانفعالات | 18.300 | 4.532 | 23.150 | 2.852 | السالبة | 5 | 4.300 | 21.500 | **2.965 |
| | | | | | الموجبة | 14 | 12.036 | 168.500 | |
| | | | | | المساوية | 1 | | | |
| التصدي النشط | 18.400 | 5.605 | 26.050 | 2.523 | السالبة | 2 | 2.500 | 5.000 | **3.739 |
| | | | | | الموجبة | 18 | 11.389 | 205.000 | |
| | | | | | المساوية | 0 | | | |
| طلب المساعدة من الآخرين | 15.650 | 4.945 | 22.200 | 2.895 | السالبة | 3 | 4.167 | 12.500 | **3.458 |
| | | | | | الموجبة | 17 | 11.618 | 197.500 | |
| | | | | | التساوي | 0 | | | |
| اللجوء إلى الله | 18.100 | 4.303 | 27.200 | 2.687 | السالبة | 0 | 0.000 | 0.000 | **3.829 |
| | | | | | الموجبة | 19 | 10.000 | 190.000 | |
| | | | | | المساوية | 1 | | | |
| **الدرجة الكلية للمهارات الفعالة** | **70.450** | **9.627** | **98.600** | **7.380** | السالبة | 0 | 0.000 | 0.000 | **3.921** |
| | | | | | الموجبة | 20 | 10.500 | 210.000 | |
| | | | | | المساوية | 0 | | | |
| لوم الذات أو الآخرين | 17.550 | 5.680 | 11.800 | 3.270 | السالبة | 16 | 10.656 | 170.500 | **3.041 |
| | | | | | الموجبة | 3 | 6.500 | 19.500 | |
| | | | | | المساوية | 1 | | | |
| التمني السلبي | 24.150 | 4.738 | 14.850 | 5.244 | السالبة | 18 | 11.389 | 205.000 | **3.737 |
| | | | | | الموجبة | 2 | 2.500 | 5.000 | |
| | | | | | المساوية | 0 | | | |
| الإنكار والإبدال | 17.600 | 3.575 | 11.600 | 2.891 | السالبة | 16 | 11.438 | 183.000 | **3.550 |
| | | | | | الموجبة | 3 | 2.333 | 7.000 | |
| | | | | | المساوية | 1 | | | |
| التفريغ الانفعالي السلبي | 17.150 | 5.770 | 11.900 | 4.436 | السالبة | 17 | 10.441 | 177.500 | **2.709 |
| | | | | | الموجبة | 3 | 10.833 | 32.500 | |
| | | | | | المساوية | 0 | | | |
| **الدرجة الكلية للمهارات غير الفعالة** | **76.450** | **15.261** | **50.150** | **10.624** | السالبة | 18 | 11.333 | 204.000 | **3.697** |
| | | | | | الموجبة | 2 | 3.000 | 6.000 | |
| | | | | | المساوية | 0 | | | |

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (5-7) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي سواء في متوسطات أبعاد مهارات المواجهة الفعالة أو أبعاد مهارات المواجهة غير الفعالة

أوفي الدرجة الكلية لكل منهما، وتشير هذه الفروق إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات المواجهة الفعالة والدرجة الكلية لها وانخفاضها في جميع أبعاد مهارات المواجهة غير الفعالة والدرجة الكلية لها، وذلك في القياس البعدي مقارنة مع القياس القبلي. ويتضح أيضا من الجدول (5- 7) أن قيم "Z" لأبعاد مهارات المواجهة الفعالة مرتبة من الأعلى إلى الأدنى هي: (3.829- 3.739- 3.458- 2.965) وكانت للأبعاد الآتية في اتجاه التحسن على التوالي (اللجوء إلى الله – التصدي النشط – طلب المساعدة من الآخرين – ضبط الانفعالات)، وكانت قيمة "Z" للدرجة الكلية لمجال مهارات المواجهة الفعالة هي: (3.921). أما قيم "Z" لأبعاد مهارات المواجهة غير الفعالة مرتبة من الأعلى إلى الأدنى هي: (3.737- 3.550- 3.041-2.709)، وكانت للأبعاد الآتية في اتجاه التراجع والانخفاض على التوالي (التمني السلبي – الإنكار والإبدال – لوم الذات أو الآخرين – التفريغ الانفعالي السلبي)، وكانت قيمة "Z" للدرجة الكلية لمجال مهارات المواجهة غير الفعالة هي: (3.697)، كما ويتضح من قيمة "Z" بين القياسين أن الفروق في جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

ولإيجاد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (مهارات المواجهة) في القياس البعدي، قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5 - 8)**
**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس مهارات المواجهة**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| ضبط الانفعالات | 2.965 | 8.793 | 12.793 | 0.687 | كبير |
| التصدي النشط | 3.739 | 13.984 | 17.984 | 0.778 | كبير |
| طلب المساعدة من الآخرين | 3.458 | 11.958 | 15.958 | 0.749 | كبير |
| اللجوء إلى الله | 3.829 | 14.660 | 18.660 | 0.786 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمهارات الفعالة** | 3.921 | 15.371 | 19.371 | 0.794 | كبير |
| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
| لوم الذات أو الآخرين | 3.041 | 9.246 | 13.246 | 0.698 | كبير |
| التمني السلبي | 3.737 | 13.966 | 17.966 | 0.777 | كبير |
| الإنكار والإبدال | 3.550 | 12.605 | 16.605 | 0.759 | كبير |
| التفريغ الانفعالي السلبي | 2.709 | 7.336 | 11.336 | 0.647 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمهارات غير الفعالة** | 3.697 | 13.667 | 17.667 | 0.774 | كبير |

يتضح من الجدول (5-8) أن حجم التأثير كبير.

و يتضح من جدول (5-8) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "$\eta^2$" أن حجم التأثير على كل بعد من أبعاد مقياس مهارات المواجهة والدرجة الكلية لكل من مجالي مهارات المواجهة الفعالة ومهارات المواجهة غير الفعالة كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض الرابع وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الرابع:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات المواجهة، وذلك لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد المجموعة التجريبية عندما تغلبوا على أزمتهم الناتجة عن اضطراب هوياتهم بسبب ما تلقوه من خدمات إرشادية خلال البرنامج، ساعدهم ذلك على التعرف على مفهوم الضغوط النفسية وأعراضها، وعلى أنواع المواقف والأحداث الضاغطة، وأسباب الشعور بالضيق والضجر عند التعرض للمواقف الضاغطة، وأهم الأساليب الفعالة لمواجهتها، كما تم تدريبهم على بعض عمليات الاسترخاء من أجل التخفيف من تأثيرها عليهم، مما أكسبهم العديد من أساليب ومهارات المواجهة الفعالة وجنبهم بعض الأساليب غير الفعالة للأحداث الضاغطة، وهذا ما يتفق مع أدبيات الدراسة التي أشارت إلى أن المراهقين مضطربي الهوية يعانون من الإحباط وعدم القدرة على المواجهة الفعالة للمشاكل ومصاعب الحياة.

ويعزو الباحث حصول بعد "اللجوء إلى الله" على الترتيب الأول في اتجاه الزيادة والتحسن لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى أن بعض جلسات البرنامج كانت تعزز الجانب الإيماني لدى أفراد المجموعة التجريبية، إضافة إلى أن الإنسان بفطرته يلجأ إلى الله بالصلاة والدعاء كلما تعرض للمحن والصعوبات الحياتية. بينما يرجع الباحث حصول بعد "ضبط الانفعالات" على الترتيب الأخير في اتجاه الزيادة والتحسن إلى صعوبة قدرة أفراد المجموعة التجريبية على ضبط مشاعرهم والتحكم في انفعالاتهم الذاتية وخاصة عند مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة.

ويعزو الباحث حصول بعد "التمني السلبي" على الترتيب الأول في اتجاه الانخفاض والتراجع لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى سهولة تخلي أفراد المجموعة التجريبية عن التفكير غير المنطقي لإدراكهم أن هذا النوع من التفكير لا يحل مشاكلهم، وخاصة بعد تدريبهم على العديد من أساليب مواجهة المواقف الضاغطة مثل ضبط الانفعالات والمواجهة النشطة للموقف. بينما يعزو الباحث حصول بعد "التفريغ الانفعالي السلبي" على الترتيب الأخير في اتجاه الانخفاض والتراجع إلى ما يتصف به أفراد المجموعة التجريبية من اندفاعية بسبب طبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها، وبالتالي هم يلجئون إلى ممارسات أكثر عنفاً وعدائية اتجاه الآخرين والأشياء من حولهم للتعبير عن مشاعر الضيق التي تنتج عند تعرضهم للمواقف الضاغطة.

**5- نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي لمعرفة طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 9 )**
**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ن=20)**

| أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | القياس القبلي | | القياس البعدي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | | | |
| فاعلية الذات في المواد الدراسية | 21.300 | 5.381 | 33.450 | 2.819 | السالبة | 1 | 3.000 | 3.000 | 3.811** |
| | | | | | الموجبة | 19 | 10.895 | 207.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| فاعلية الذات في التفاعل الصفي | 22.750 | 6.536 | 31.050 | 3.471 | السالبة | 1 | 11.000 | 11.000 | 3.382** |
| | | | | | الموجبة | 18 | 9.944 | 179.000 | |
| | | | | | المتساوية | 1 | | | |
| فاعلية الذات في الاختبارات التحصيلية | 24.650 | 6.612 | 32.500 | 4.915 | السالبة | 3 | 7.167 | 21.500 | 3.120** |
| | | | | | الموجبة | 17 | 11.088 | 188.500 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| فاعلية الذات في الواجبات البيتية | 24.000 | 4.365 | 31.100 | 4.483 | السالبة | 1 | 7.500 | 7.500 | 3.642** |
| | | | | | الموجبة | 19 | 10.658 | 202.500 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | **92.700** | **16.721** | **128.100** | **9.984** | السالبة | 0 | 0.000 | 0.000 | **3.921**** |
| | | | | | الموجبة | 20 | 10.500 | 210.000 | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | |

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (5– 9) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقبلي على جميع أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وعلى الدرجة الكلية للمقياس، و تشير هذه الفروق إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك في القياس البعدي مقارنة مع القياس القبلي. ويتضح أيضا من جدول (5– 9) أن قيم "Z" لأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية مرتبة من الأعلى إلى الأدنى هي: (3.811 – 3.642 – 3.382 – 3.120) وكانت للأبعاد التالية في اتجاه التحسن على التوالي (فاعلية الذات في المواد الدراسية – فاعلية الذات في الواجبات البيتية – فاعلية الذات في التفاعل الصفي – فاعلية الذات في الاختبارات التحصيلية)، وكانت قيمة Z" للدرجة الكلية للمقياس هي: (3.921)، كما ويتضح من قيمة"Z" بين القياسين أن الفروق في جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي.

ولإيجاد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية) في القياس البعدي قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$". باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5-10)**

**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات في المواد الدراسية | 3.811 | 14.523 | 18.523 | 0.784 | كبير |
| فاعلية الذات في التفاعل الصفي | 3.382 | 11.441 | 15.441 | 0.741 | كبير |
| فاعلية الذات في الاختبارات التحصيلية | 3.120 | 9.734 | 13.734 | 0.709 | كبير |
| فاعلية الذات في الواجبات البيتية | 3.642 | 13.268 | 17.268 | 0.768 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | **3.921** | **15.371** | **19.371** | **0.794** | **كبير** |

يتضح من الجدول (5– 10) أن حجم التأثير كبير.

ويتضح من جدول (5– 10) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "$\eta 2$ " أن حجم التأثير على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض الخامس وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الخامس:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أفراد المجموعة التجريبية عندما تغلبوا على أزمتهم الناتجة عن اضطراب هوياتهم بسبب ما تلقوه من خدمات إرشادية خلال البرنامج، أدى ذلك إلى زيادة وعيهم بذواتهم وتقديرهم لها، وساعدهم على اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم وعزز ثقتهم بأنفسهم وزاد من مقدرتهم على مواجهة الفشل وتحقيق النجاح، وبالتالي ولد لديهم قناعات ومعتقدات أن بإمكانهم تحقيق أهدافهم وإنجاز أعمالهم بأقل جهد ووقت ممكن، مما أدى إلى زيادة فاعليتهم الذاتية لتحقيق إنجازاتهم الأكاديمية، أو ما يعرف بفاعلية الذات الأكاديمية. وهذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري المقدم في الدراسة حول أزمة الهوية، والذي أشار إلى أن المراهقين الذين يعانون من اضطراب الهوية لا يستطيعون تكميل مشوارهم التعليمي، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما خلصت إلية دراسة كل من ليلى المزروع (2006)، ودراسة علا مشعل (2009)، ودراسة خلود رحيم وسهام نمر (2013) والتي أكدت كل منها على أنه يوجد علاقة ايجابية دالة بين هوية الأنا وفاعلية الذات، كما اتفقت مع دراسة محمد البدارين وسعاد غيث (2013) التي خلصت إلى وجود قدرة تنبؤيه لأساليب الهوية الايجابية بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ويعزو الباحث حصول بعد "فاعلية الذات في المواد الدراسية" على الترتيب الأول في اتجاه التحسن لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى سهولة التعامل مع المواد الدراسية بسبب كثرة استعمال وتعامل الطالب مع الكتب المدرسية مما يولد لديه اعتقاد أنه قادر على فهمها واستيعابها. بينما يعزو الباحث حصول بعد "فاعلية الذات في الاختبارات التحصيلية" على الترتيب الأخير في اتجاه التحسن إلى صعوبة الاستعداد للاختبارات لأن ذلك يحتاج مزيداً من الجهد ووالوقت الذي يتخلله الكثير من مشاعر القلق والخوف من الفشل.

**6- نتائج الفرض السادس ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس رتب الهوية في القياس البعدي. وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس رتب الهوية، واستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney test اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 -11 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على رتب الهوية**

**(ن1 = ن2 = 20)**

| رتب الهوية | المجموعة التجريبية (ن1 =20) | | | | المجموعة الضابطة (ن2 =20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| **التحقيق** | 83.650 | 5.659 | 29.650 | 593.000 | 70.400 | 8.084 | 11.350 | 227.000 | 17.000 | 4.957** |
| **التعليق** | 81.250 | 6.742 | 29.200 | 584.000 | 65.150 | 8.665 | 11.800 | 236.000 | 26.000 | 4.712** |
| **الانغلاق** | 40.500 | 9.768 | 13.375 | 267.500 | 60.350 | 16.509 | 27.625 | 552.500 | 57.500 | 3.860** |
| **التشتت** | 44.300 | 10.183 | 10.575 | 211.500 | 70.650 | 9.149 | 30.425 | 608.500 | 1.500 | 5.383** |

** دالة عند مستوى 0.01،

يتضح من الجدول (5- 11) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس رتب الهوية، وأن هذه الفروق تشير إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في رتبتي الهوية الناضجتين ( التحقيق والتعليق)، وانخفاضها في رتبتي الهوية غير الناضجتين (الانغلاق والتشتت) مقارنة مع المجموعة الضابطة. ويتضح من قيمة"Z" بين المجموعتين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادي ) على العامل التابع (رتب الهوية) لدى المجموعة التجريبية قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5- 12)**

**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات رتب الهوية**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| **التحقيق** | 3.902 | 15.228 | 19.228 | 0.792 | كبير |
| **التعليق** | 4.712 | 22.199 | 26.199 | 0.847 | كبير |
| **الانغلاق** | 3.860 | 14.897 | 18.897 | 0.788 | كبير |
| **التشتت** | 3.684 | 13.572 | 17.572 | 0.772 | كبير |

يتضح من الجدول (5- 12) أن حجم التأثير كبير.

و يتضح من جدول (5- 12) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "η2 " أن حجم التأثير على الدرجة الكلية لكل رتبة من رتب الهوية كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض السادس وقبوله بصورة كاملة.

وبالتالي تكون **نتيجة الفرض السادس:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس رتب الهوية في القياس البعدي. وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذه الفروق إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى المجموعة التجريبية، حيث أن تطبيق البرنامج الإرشادي أدى إلى ارتفاع درجات المجموعة التجريبية في رتبتي الهوية الناضجتين (التحقيق والتعليق)، وانخفاضها في رتبتي الهوية غير الناضجتين ( الانغلاق والتشتت)، في حين ظلت درجات المجموعة الضابطة في رتبتي الهوية غير الناضجتين ( الانغلاق والتشتت) أكبر من درجاتها في رتبتي الهوية الناضجتين ( التحقيق والتعليق).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض إلى أي خبرات أو أنشطة منظمة ومقصودة من شأنها أن تؤدي إلى إحداث تغيير ايجابي في رتب الهوية لديهم مقارنة بالمجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج الإرشادي، في حين يرجع التغير في رتب الهوية لدى المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم لهم، وهذه النتيجة تتفق مع ما خلصت إليه دراستي كل من فتحي الضبع (2006)، سميرة أبو غزالة (2007) اللتان توصلتا إلى فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية.

**7- نتائج الفرض السابع ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الأسري في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التوافق الأسري، واستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 13 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التوافق الأسري ($ن_1$ = $ن_2$ = 20)**

| أبعاد التوافق الأسري | المجموعة التجريبية ($ن_1$ = 20) | | | | المجموعة الضابطة ($ن_2$ = 20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| الانتماء الأسري | 44.20 | 3.09 | 29.40 | 588.0 | 36.10 | 4.09 | 11.60 | 232.0 | 22.00 | 4.825** |
| التواصل الإيجابي | 44.95 | 3.32 | 29.00 | 580.0 | 37.50 | 3.72 | 12.00 | 240.0 | 30.00 | 4.608** |
| إشباع الحاجات الأساسية | 42.15 | 3.73 | 29.27 | 585.5 | 33.50 | 4.20 | 11.72 | 234.5 | 24.50 | 4.759** |
| مواجهة مصاعب الحياة | 42.15 | 4.20 | 27.65 | 553.0 | 35.10 | 5.05 | 13.35 | 267.0 | 57.00 | 3.877** |
| الوعي بتأثير اعتقال الأب | 41.55 | 4.03 | 28.57 | 571.5 | 32.80 | 5.10 | 12.42 | 248.5 | 38.50 | 4.380** |
| **الدرجة الكلية** | **215.0** | **13.04** | **30.07** | **601.5** | **175.0** | **14.46** | **10.92** | **218.5** | **8.50** | **5.182**** |

** دالة عند مستوى 0.01 ،

يتضح من الجدول (5 – 13) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأسري، وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس، وأن هذه الفروق تشير إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميعها مقارنة مع المجموعة الضابطة. ويتضح من قيمة"Z" بين المجموعتين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادي ) على العامل التابع (التوافق الأسري) لدى المجموعة التجريبية قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5- 14)**
**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس التوافق الأسري**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| **الانتماء الأسري** | 4.825 | 23.284 | 27.284 | 0.853 | كبير |
| **التواصل الأسري الايجابي** | 4.608 | 21.230 | 25.230 | 0.841 | كبير |
| **إشباع الحاجات الأساسية** | 4.759 | 22.647 | 26.647 | 0.850 | كبير |
| **مواجهة مصاعب الحياة** | 3.877 | 15.029 | 19.029 | 0.790 | كبير |
| **الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة** | 4.380 | 19.185 | 23.185 | 0.827 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | 5.182 | 26.854 | 30.854 | 0.870 | كبير |

يتضح من الجدول (5– 14) أن حجم التأثير كبير.

يتضح من جدول (5– 14) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "η2" أن حجم التأثير على كل بعد في مقياس التوافق الأسري والدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض السابع وقبوله كاملاً.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض السابع:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الأسري في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، أو أي خبرات وأنشطة منظمة ومقصودة من شأنها أن تؤثر في توافقهم الأسري مقارنة بالمجموعة التجريبية، في حين ترجع الزيادة في مستوى التوافق الأسري لدى المجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج الإرشادي المقدم لهم، حيث أن البرنامج كان فعالاً في مساعدة أفراد المجَموعة التجريبية على تحقيق هويتهم، ومن هنا يمكن القول أن تحقيق المراهقين لهويتهم الذاتية يؤدي إلى زيادة توافقهم الأسري، وهذا يتفق مع الإطار النظري المقدم في الدراسة حول أزمة الهوية. الذي وضح أن عدم تحقيق المراهق لهويته يكون سببا لشعوره بالضياع والاغتراب وعدم توافقه داخل الأسرة وتمرده على الوالدين، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبير عسيري (2004) التي خلصت إلى أن التوافق الأسري يرتبط ايجابياً برتبتي الهوية (التحقيق والتعليق)، أي أنه كلما حدث تقدم في تشكيل الهوية للمراهقين كلما أدى ذلك لمزيد من توافقهم الأسري.

**8– نتائج الفرض الثامن ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي لمعرفة طبيعة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، واستخدام اختبار مان ويتني Mann–Whitney test اللابارمتري لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 15 )**
**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (ن$_1$ = ن$_2$ = 20)**

| أبعاد الذكاء الانفعالي | المجموعة التجريبية (ن$_1$ = 20) | | | | المجموعة الضابطة (ن$_2$ = 20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| المعرفة الانفعالية | 41.30 | 3.42 | 26.63 | 532.5 | 36.60 | 4.14 | 14.38 | 287.5 | 77.5 | **3.326 |
| إدارة الانفعالات | 43.80 | 5.13 | 25.48 | 509.5 | 38.70 | 5.39 | 15.53 | 310.5 | 100.5 | **2.699 |
| تنظيم الانفعالات | 44.15 | 3.60 | 27.18 | 543.5 | 38.05 | 5.27 | 13.83 | 276.5 | 66.5 | **3.627 |
| التعاطف | 34.65 | 4.44 | 25.85 | 517.0 | 29.20 | 5.81 | 15.15 | 303.0 | 93.0 | **2.902 |
| التواصل | 34.35 | 3.57 | 27.60 | 552.0 | 27.75 | 4.76 | 13.40 | 268.0 | 58.0 | **3.855 |
| **الدرجـــــة الكلية** | 198.2 | 15.24 | 28.15 | 563.0 | 170.3 | 17.38 | 12.85 | 257.0 | 47.0 | **4.140 |

**** دالة عند مستوى 0.01 ،**

يتضح من جدول (5 – 15) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس، وأن هذه الفروق تشير إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميعها مقارنة مع المجموعة الضابطة. كما يتضح من قيمة"Z" بين المجموعتين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح التجريبية.

ولإيجاد حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادي ) على العامل التابع (الذكاء الانفعالي) لدى المجموعة التجريبية قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5- 16)**
**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة الانفعالية | 3.326 | 11.059 | 15.059 | 0.734 | كبير |
| إدارة الانفعالات | 2.699 | 7.286 | 11.286 | 0.646 | كبير |
| تنظيم الانفعالات | 3.627 | 13.154 | 17.154 | 0.767 | كبير |
| التعاطف | 2.902 | 8.422 | 12.422 | 0.678 | كبير |
| التواصل | 3.855 | 14.857 | 18.857 | 0.788 | كبير |
| **الدرجة الكلية** | 4.140 | 17.140 | 21.140 | 0.811 | كبير |

يتضح من الجدول (5– 16) أن حجم التأثير كبير.

يتضح من جدول (5- 16) وذلك من خلال قيمة "η2 " أن حجم التأثير على كل بعد من أبعاد المقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض الثامن وقبوله كاملاً.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الثامن:** توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، أو أي خبرات وأنشطة منظمة ومقصودة من شأنها أن تؤثر في ذكائهم الانفعالي مقارنة بالمجموعة التجريبية، في حين ترجع الزيادة في مستوى الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج الإرشادي المقدم لهم حيث ساعدهم على تحقيق هويتهم، ومن الممكن القول أن تحقيق المراهقين لهويتهم الذاتية يؤدي إلى زيادة ذكائهم الانفعالي، وهذه النتيجة تتفق مع ما خلصت إلية دراسة ليلى المزروع (2006) التي توصلت إلى أن هوية الأنا ترتبط ايجابياً مع الذكاء الانفعالي.

## 9- نتائج الفرض التاسع ومناقشتها:

وينص هذا الفرض على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات المواجهة في القياس البعدي، لصالح التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات المواجهة، واستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney test اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، (مهارات المواجهة) لدى المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 17 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس مهارات المواجهة (ن$_1$ = ن$_2$ = 20)**

| أبعاد مهارات المواجهة | المجموعة التجريبية (ن$_1$ = 20) | | | | المجموعة الضابطة (ن$_2$ =20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| ضبط الانفعالات | 23.15 | 2.85 | 26.95 | 539.0 | 19.20 | 3.12 | 14.05 | 281.0 | 71.00 | 3.512** |
| التصدي النشط | 26.05 | 2.52 | 28.78 | 575.5 | 19.55 | 4.16 | 12.23 | 244.5 | 34.50 | 4.490** |
| طلب المساعدة من الآخرين | 22.20 | 2.90 | 26.88 | 537.5 | 18.15 | 3.30 | 14.13 | 282.5 | 72.50 | 3.466** |
| اللجوء إلى الله | 27.20 | 2.69 | 28.83 | 576.5 | 19.65 | 5.04 | 12.18 | 243.5 | 33.50 | 4.518** |
| الدرجة الكلية للمهارات الفعالة | 98.60 | 7.38 | 29.53 | 590.5 | 76.55 | 11.51 | 11.48 | 229.5 | 19.50 | 4.885** |

| أبعاد مهارات المواجهة | المجموعة التجريبية (ن1 = 20) | | | | المجموعة الضابطة (ن2 =20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| لوم الذات أو الآخرين | 11.80 | 3.27 | 14.60 | 292.0 | 16.20 | 5.00 | 26.40 | 528.0 | 82.00 | 3.203** |
| التمني السلبي | 14.85 | 5.24 | 14.13 | 282.5 | 21.05 | 3.76 | 26.88 | 537.5 | 72.50 | 3.455** |
| الإنكار والإبدال | 11.60 | 2.89 | 13.38 | 267.5 | 16.30 | 3.76 | 27.63 | 552.5 | 57.50 | 3.870** |
| تفريغ انفعالي سلبي | 11.90 | 4.44 | 15.25 | 305.0 | 16.40 | 4.16 | 25.75 | 515.0 | 95.00 | 2.852** |
| الدرجة الكلية للمهارات غير الفعالة | 50.15 | 10.62 | 12.50 | 250.0 | 69.95 | 12.36 | 28.50 | 570.0 | 40.00 | 4.332** |

** دالة عند مستوى 0.01 ،

يتضح من الجدول (5 – 17) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات المواجهة، وأن هذه الفروق تشير إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات المواجهة الفعالة والدرجة الكلية لها وانخفاضها في جميع أبعاد مهارات المواجهة غير الفعالة والدرجة الكلية لها، وذلك مقارنة مع المجموعة الضابطة. ويتضح من قيمة"Z" بين المجموعتين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادي ) على العامل التابع (مهارات المواجهة) لدى المجموعة التجريبية قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$" باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5- 18)**
**قيمة "Z" و "$\eta^2$" لدرجات أبعاد مقياس مهارات المواجهة**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^2 + 4$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| ضبط الانفعالات | 3.512 | 12.334 | 16.334 | 0.755 | كبير |
| التصدي النشط | 4.490 | 20.157 | 24.157 | 0.834 | كبير |
| طلب المساعدة من الآخرين | 3.466 | 12.013 | 16.013 | 0.750 | كبير |
| اللجوء إلى الله | 4.518 | 20.409 | 24.409 | 0.836 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمهارات الفاعلة** | 4.885 | 23.862 | 27.862 | 0.856 | كبير |
| لوم الذات أو الآخرين | 3.203 | 10.260 | 14.260 | 0.719 | كبير |
| التمني السلبي | 3.455 | 11.934 | 15.934 | 0.749 | كبير |
| الإنكار والإبدال | 3.870 | 14.976 | 18.976 | 0.789 | كبير |
| التفريغ الانفعالي السلبي | 2.852 | 8.136 | 12.136 | 0.670 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمهارات غير الفاعلة** | 4.332 | 18.763 | 22.763 | 0.824 | كبير |

يتضح من الجدول (5– 18) أن حجم التأثير كبير.

ويتضح من جدول (5– 18) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "$\eta 2$ " أن حجم التأثير على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض التاسع وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض التاسع:** أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات المواجهة في القياس البعدي، لصالح التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض لأي خبرات أو أنشطة منظمة ومقصودة من شأنها أن تؤثر في مهارات المواجهة لديهم مقارنة بالمجموعة التجريبية، ومن هنا يمكن إرجاع هذا التغير في مهارات المواجهة لدى المجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج الإرشادي المقدم لهم. وحيث أن البرنامج كان فعالاً في مساعدة أفراد المجَموعة التجريبية على تحقيق هويتهم، فمن الممكن القول أن تحقيق المراهقين لهويتهم الذاتية يؤدي إلى إكسابهم مهارات فعالة في مواجه الأحداث الضاغطة التي تعترضهم، وهذا ما يتفق مع أدبيات الدراسة التي أشارت إلى أن المراهقين مضطربي الهوية يعانون من الإحباط وعدم القدرة على المواجهة الفعالة للضغوط والمشاكل ومصاعب الحياة.

**10- نتائج الفرض العاشر ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، واستخدام اختبار مان ويتني Mann–Whitney test اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، كما تم حساب مربع إيتا "$\eta 2$ " لإيجاد حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي ) على المتغير التابع (فاعلية الذات الأكاديمية) لدى المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول (5 – 19)**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية ($ن_1$ = $ن_2$ = 20)**

| أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | المجموعة التجريبية ($ن_1$ =20) | | | | المجموعة الضابطة ($ن_2$ =20) | | | | قيمة "U" | قيمة "Z" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| في المواد الدراسية | 33.45 | 2.82 | 29.48 | 589.5 | 24.40 | 4.10 | 11.53 | 230.5 | 20.5 | **4.872 |
| في التفاعل الصفي | 31.05 | 3.47 | 26.98 | 539.5 | 25.85 | 4.85 | 14.03 | 280.5 | 70.5 | **3.512 |
| في الاختبارات | 32.50 | 4.92 | 25.90 | 518.0 | 27.25 | 5.85 | 15.10 | 302.0 | 92.0 | **2.930 |
| في الواجبات البيتية | 31.10 | 4.48 | 26.15 | 523.0 | 24.70 | 6.94 | 14.85 | 297.0 | 87.0 | **3.065 |
| **الدرجة الكلية** | **128.1** | **9.98** | **28.70** | **574.0** | **102.2** | **14.92** | **12.30** | **246.0** | **36.0** | **4.439** |

** دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول (5– 19) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وأن هذه الفروق تشير إلى ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية وكذلك الدرجة الكلية مقارنة مع المجموعة الضابطة. ويتضح من قيمة"Z" بين المجموعتين أن هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية.

ولإيجاد حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الإرشادي ) على العامل التابع (فاعلية الذات الأكاديمية) لدى المجموعة التجريبية قام الباحث بحساب مربع إيتا "$\eta^2$ " باستخدام المعادلة المذكورة في الفصل الرابع، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول (5- 20)**

**قيمة "Z" و "$\eta^2$ " لدرجات أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية**

| البعد | Z | $Z^2$ | $Z^{2+4}$ | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات في المواد الدراسية | 4.872 | 23.734 | 27.734 | 0.856 | كبير |
| فاعلية الذات في التفاعل الصفي | 3.512 | 12.331 | 16.331 | 0.755 | كبير |
| فاعلية الذات في الاختبارات التحصيلية | 2.930 | 8.584 | 12.584 | 0.682 | كبير |
| فاعلية الذات في الواجبات البيتية | 3.065 | 9.392 | 13.392 | 0.701 | كبير |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | 4.439 | 19.700 | 23.700 | 0.831 | كبير |

يتضح من الجدول (5– 20) أن حجم التأثير كبير.

ويتضح من جدول (5– 20) وذلك من خلال قيمة مربع إيتا "$\eta 2$ " أن حجم التأثير على كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية له كان كبيراً. وهذا ما يحقق صحة الفرض العاشر وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض العاشر**: أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، أو أي خبرات وأنشطة منظمة ومقصودة من شأنها أن تؤثر في فاعلية الذات الأكاديمية لديهم مقارنة بالمجموعة التجريبية، ومن هنا يمكن إرجاع هذه الزيادة في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى المجموعة التجريبية إلى تأثير البرنامج الإرشادي المقدم لهم. وحيث أن البرنامج كان فعالاً في مساعدة أفراد المجَموعة التجريبية على تحقيق هويتهم، فمن الممكن القول أن تحقيق المراهقين لهويتهم الذاتية يؤدي إلى زيادة فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري الذي أشار إلى أن المراهقين مشتتي الهوية لا يستطيعون تكميل تعليمهم، كما تتفق مع ما خلصت إليه دراسة البدارين وغيث (2013) بأن هناك علاقة دالة إحصائياً بين هوية الأنا وفاعلية الذات الأكاديمية، في حين اختلفت مع دراسة خلود رحيم وسهام نمر (2013) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين رتب الهوية وفاعلية الذات.

**11- نتائج الفرض الحادي عشر ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس رتب الهوية.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس رتب الهوية، واستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارمتري للتعرف على مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 21 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على رتب الهوية (ن=20)**

| رتب الهوية | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | | | | | | |
| **التحقيق** | 83.650 | 5.659 | 85.950 | 5.907 | السالبة | 6 | 11.417 | 68.500 | 1.367 | **غير دالة** |
| | | | | | الموجبة | 14 | 10.107 | 141.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | | |
| **التعليق** | 81.250 | 6.742 | 83.550 | 5.826 | السالبة | 8 | 8.750 | 70.000 | 1.008 | **غير دالة** |
| | | | | | الموجبة | 11 | 10.909 | 120.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 1 | | | | |
| **الانغلاق** | 40.500 | 9.768 | 39.750 | 9.176 | السالبة | 11 | 8.227 | 90.500 | 0.218 | **غير دالة** |
| | | | | | الموجبة | 7 | 11.500 | 80.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 2 | | | | |
| **التشتت** | 44.300 | 10.183 | 43. 450 | 10.262 | السالبة | 8 | 7.938 | 63.500 | 0.199 | **غير دالة** |
| | | | | | الموجبة | 7 | 8.071 | 56.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 5 | | | | |

ويتضح من الجدول رقم (5 – 21) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي سواء في رتب الهوية الناضجة (التحقيق والتعليق) أو رتب الهوية غير الناضجة ( الانغلاق والتشتت)، وذلك كما يتضح من قيمة"Z" بين القياسين. وهذا ما يحقق صحة الفرض الحادي عشر وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الحادي عشر:** أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس رتب الهوية.

ويمكن تفسر هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي المقدم في الدراسة ساعد أفراد المجموعة التجريبية على إحداث تطوير حقيقي في هويتهم الذاتية بحيث أصبحوا قادرين على مواصلة حياتهم وإيجاد معنى لها، وذلك من خلال تحديد أهدافهم وأدوارهم في الحياة، واستمرار فاعليته إلى ما بعد انتهاء تطبيقه وأثناء فترة المتابعة، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة كل من فتحي الضبع (2007)، وسميرة أبو غزالة (2008) التي توصلتا إلى أن التحسن في هوية المراهقين نتيجة لتعرضهم لبرامج ارشادية يستمر لما بعد انتهاء فترة تعرضهم للبرنامج .

## 12- نتائج الفرض الثاني عشر ومناقشتها:

**ونص على ما يلي:** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأسري.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأسري، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول ( 5 - 22 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس التوافق الأسري (ن=20)**

| أبعاد التوافق الأسري | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | | | | | | |
| الانتماء الأسري | 44.200 | 3.088 | 44.900 | 3.370 | السالبة | 6 | 11.333 | 68.000 | 0.765 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 12 | 8.583 | 103.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 2 | | | | |
| التواصل الأسري الايجابي | 44.950 | 3.316 | 45.550 | 3.052 | السالبة | 7 | 8.500 | 59.500 | 0.441 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 9 | 8.500 | 76.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 4 | | | | |
| إشباع الحاجات الأساسية | 42.150 | 3.731 | 43.600 | 2.683 | السالبة | 5 | 6.700 | 33.500 | 2.048 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 12 | 9.958 | 119.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 3 | | | | |
| مواجهة مصاعب الحياة | 42.150 | 4.196 | 43.600 | 3.470 | السالبة | 7 | 5.500 | 38.500 | 1.531 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 9 | 10.833 | 97.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 4 | | | | |
| الوعي بتأثير اعتقال الأب | 41.550 | 4.032 | 42.100 | 3.478 | السالبة | 7 | 6.643 | 46.500 | 0.378 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 7 | 8.357 | 58.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 6 | | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | 215.00 | 13.038 | 219.75 | 11.598 | السالبة | 7 | 9.000 | 63.000 | 1.571 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 13 | 11.308 | 147.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 0 | | | | |

ويتضح من الجدول (5 – 12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، سواء في متوسطات أبعاد التوافق الأسري أو في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يتضح من قيمة"Z" بين القياسين. وهذا ما يحقق صحة الفرض الثاني عشر وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الثاني عشر:** أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأسري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى المجموعة التجريبية أدت إلى استمرار أثره الايجابي في توافقهم الأسري إلى ما بعد انتهاء تطبيقه وأثناء فترة المتابعة.

**13- نتائج الفرض الثالث عشر ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 - 23 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (ن=20)**

| أبعاد الذكاء الانفعالي | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | | | | | | |
| المعرفة الانفعالية | 41.300 | 3.420 | 42.400 | 3.455 | السالبة | 7 | 9.357 | 65.500 | 1.190 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 12 | 10.375 | 124.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 1 | | | | |
| إدارة الانفعالات | 43.800 | 5.126 | 45.600 | 4.740 | السالبة | 5 | 5.700 | 28.500 | 1.793 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 10 | 9.150 | 91.500 | | |
| | | | | | المتساوية | 5 | | | | |
| تنظيم الانفعالات | 44.150 | 3.602 | 45.300 | 3.743 | السالبة | 8 | 7.750 | 62.000 | 1.034 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 10 | 10.900 | 109.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 2 | | | | |
| التعاطف | 34.650 | 4.440 | 36.400 | 3.619 | السالبة | 9 | 6.667 | 60.000 | 0.783 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 8 | 11.625 | 93.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 3 | | | | |
| التواصل | 34.350 | 3.573 | 35.850 | 4.082 | السالبة | 5 | 8.600 | 43.000 | 1.296 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 11 | 8.455 | 93.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 4 | | | | |
| الدرجة الكلية | 198.250 | 15.235 | 205.550 | 16.863 | السالبة | 9 | 6.889 | 62.000 | 1.329 | غير دالة |
| | | | | | الموجبة | 10 | 12.800 | 128.000 | | |
| | | | | | المتساوية | 1 | | | | |

ويتضح من الجدول رقم (5 – 13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، سواء في متوسطات أبعاد الذكاء الانفعالي أو في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يتضح من قيمة"Z" بين القياسين. وهذا ما يحقق صحة الفرض الثالث عشر وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الثالث عشر:** أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى المجموعة التجريبية، أدت إلى استمرار أثره الايجابي في ذكائهم الانفعالي إلى ما بعد انتهاء تطبيقه وأثناء فترة المتابعة.

**14- نتائج الفرض الرابع عشر ومناقشتها:**

ونص على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات المواجهة.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات المواجهة، واستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 – 24 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس مهارات المواجهة (ن=20)**

| أبعاد مهارات المواجهة | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | | | | | | |
| ضبط الانفعالات | 23.150 | 2.852 | 23.750 | 2.337 | السالبة | 10 | 6.800 | 68.000 | 0.404 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 7 | 12.143 | 85.000 | | |
| | | | | | التساوي | 3 | | | | |
| التصدي النشط | 26.050 | 2.523 | 26.350 | 2.641 | السالبة | 7 | 7.429 | 52.000 | 0.456 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 8 | 8.500 | 68.000 | | |
| | | | | | التساوي | 5 | | | | |
| طلب المساعدة من الآخرين | 22.200 | 2.895 | 22.600 | 2.722 | السالبة | 6 | 10.667 | 64.000 | 0.594 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 11 | 8.091 | 89.000 | | |
| | | | | | التساوي | 3 | | | | |
| اللجوء إلى الله | 27.200 | 2.687 | 27.600 | 3.136 | السالبة | 6 | 7.833 | 47.000 | 0.743 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 9 | 8.111 | 73.000 | | |
| | | | | | التساوي | 5 | | | | |
| **الدرجة الكلية للمهارات الفاعلة** | **98.600** | **7.380** | **100.30** | **6.959** | السالبة | 8 | 9.438 | 75.500 | **0.786** | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 11 | 10.409 | 114.500 | | |
| | | | | | التساوي | 1 | | | | |
| لوم الذات أو الآخرين | 11.800 | 3.270 | 11.400 | 2.604 | السالبة | 8 | 8.250 | 66.000 | 0.343 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 7 | 7.714 | 54.000 | | |
| | | | | | التساوي | 5 | | | | |
| التمني السلبي | 14.850 | 5.244 | 13.200 | 3.792 | السالبة | 13 | 9.115 | 118.500 | 1.442 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 5 | 10.500 | 52.500 | | |
| | | | | | التساوي | 2 | | | | |
| الإنكار والإبدال | 11.600 | 2.891 | 11.100 | 3.417 | السالبة | 7 | 10.286 | 72.000 | 0.208 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 9 | 7.111 | 64.000 | | |
| | | | | | التساوي | 4 | | | | |
| التفريغ الانفعالي السلبي | 11.900 | 4.436 | 11.250 | 4.940 | السالبة | 8 | 7.500 | 60.000 | 0.472 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 6 | 7.500 | 45.000 | | |
| | | | | | التساوي | 6 | | | | |
| **الدرجة الكلية للمهارات غير الفاعلة** | **50.150** | **10.624** | **46.950** | **8.036** | السالبة | 10 | 10.650 | 106.500 | **0.916** | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 8 | 8.063 | 64.500 | | |
| | | | | | التساوي | 2 | | | | |

ويتضح من الجدول (5 – 14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، سواء في متوسطات أبعاد مهارات المواجهة الفعالة أو أبعاد

مهارات المواجهة غير الفعالة أوفي الدرجة الكلية لكل منهما، وذلك كما يتضح من قيمة"Z" بين القياسين. وهذا ما يحقق صحة الفرض الرابع عشر وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الرابع عشر**: أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات المواجهة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى المجموعة التجريبية، أدت إلى استمرار أثره الايجابي في مهارات المواجهة لديهم إلى ما بعد انتهاء تطبيقه وأثناء فترة المتابعة.

## 15- نتائج الفرض الخامس عشر ومناقشتها:

ونص على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام الوسط الحسابي للتعرف على طبيعة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارمتري لمعرف مدى دلالة هذه الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 5 – 25 )**

**دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية وقيمة(Z) في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (ن=20)**

| أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة "Z" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط حسابي | انحراف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري | | | | | | |
| في المواد الدراسية | 33.450 | 2.819 | 33.250 | 3.110 | السالبة | 9 | 12.000 | 108.000 | 0.112 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 11 | 9.273 | 102.000 | | |
| | | | | | التساوي | 0 | | | | |
| في التفاعل الصفي | 31.050 | 3.471 | 33.050 | 3.052 | السالبة | 5 | 7.100 | 35.500 | 2.184 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 13 | 10.423 | 135.500 | | |
| | | | | | التساوي | 2 | | | | |
| في الاختبارات التحصيلية | 32.500 | 4.915 | 34.350 | 3.787 | السالبة | 10 | 6.650 | 66.500 | 1.152 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 9 | 13.722 | 123.500 | | |
| | | | | | التساوي | 1 | | | | |
| في الواجبات البيتية | 31.100 | 4.483 | 31.650 | 4.891 | السالبة | 8 | 6.875 | 55.000 | 0.674 | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 8 | 10.125 | 81.000 | | |
| | | | | | التساوي | 4 | | | | |
| **الدرجة الكلية للمقياس** | **128.100** | **9.984** | **132.300** | **12.790** | السالبة | 7 | 9.143 | 64.000 | **1.248** | غير دالة إحصائياً |
| | | | | | الموجبة | 12 | 10.500 | 126.000 | | |
| | | | | | التساوي | 1 | | | | |

يتضح من الجدول (5 – 15) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، سواء في متوسطات أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية أو في الدرجة

الكلية للمقياس، وذلك كما يتضح من قيمة"Z" بين القياسين. وهذا ما يحقق صحة الفرض الخامس عشر وقبوله بصورة كاملة.

**وبالتالي تكون نتيجة الفرض الخامس عشر**: أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى المجموعة التجريبية، أدت إلى استمرار أثره الايجابي في فاعلية الذات الأكاديمية لديهم إلى ما بعد انتهاء تطبيقه وأثناء فترة المتابعة.

### خلاصة النتائج:

أ- إن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تخفيف أزمة الهوية لدى عينة الدراسة خلال فترة التطبيق.

ب- إن البرنامج الإرشادي كان له أثر إيجابي في كل من التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة خلال فترة التطبيق.

ت- إن فاعلية البرنامج الإرشادي استمرت في تخفيف أزمة الهوية لدى عينة الدراسة أثناء فترة المتابعة.

ث- إن الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي استمر في كل من التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة أثناء فترة المتابعة.

## ثانياً: تعليق عام على نتائج الدراسة:

1- أكدت نتائج الدراسة على أهمية البرامج الإرشادية في مساعدة المراهقين والشباب في التخفيف من مشاكلهم والتغلب عليها، وخاصة إذا ما كانت ناتجة عن أزمة الهوية، وتتفق بذلك مع دراستي كل من الضبع (2006)، وأبو غزالة (2007).

2- تؤكد النتائج على ارتباط متغيرات الدراسة ببعضها البعض ارتباطاً ايجابياً، وتتفق بذلك مع كثير من الدراسات مثل دراسة عسيري (2004) التي توصلت إلى أن التوافق الأسري يرتبط ايجابياً برتبتي الهوية ( التحقيق والتعليق). ودراسة المزروع ( 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين هوية الأنا وكل من فاعلية الذات والذكاء الانفعالي، ودراسة كل من مشعل (2009)، رحيم ونمر (2013)، و البدارين وغيث (2013)، التي توصلت جميعها إلى وجود علاقة ايجابية بين أزمة الهوية وفاعلية الذات الأكاديمية. وكذلك دراسة كل وشان (2004) Chan، والمزروع (2007)، والعبدلي (2009) حيث توصلت جميعها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات. ودراسة كل من سرور (2003)، وبايو وآخرون، (2004) ,.Pau, et al، 2004، وعجاجة (2007)، والعبيدات (2008)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي والأساليب الفعالة في مواجهة الأحداث الضاغطة. وكذلك دراسة باباك وآخرون (2008) ,.Babak, et al، التي توصلت إلى أن فاعلية الذات ترتبط ايجابياً بالمهارات الفعالة لمواجهة الضغوط الحياتية، ودراسة محمد (2014) التي توصلت إلى وجود ارتباط ايجابي ودال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتوافق الأسري.

## رابعاً: توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بمساعدة المراهقين من أبناء الأسرى وغيرهم من طلبة المدراس الثانوية على تشكيل هوياتهم الذاتية وذلك من خلال ما يلي:

- توعيتهم بطبيعة وخصائص المرحلة التي يمرون بها (مرحلة تحقيق الهوية).
- مساعدتهم على كيفية حل مشاكلهم وتحديد أهدافهم والتخطيط لمستقبلهم.
- تدريبهم على مهارات التواصل الفعال والمواجهة الناجحة من أجل تحسين علاقاتهم الاجتماعية.
- مساعدتهم على التعرف على مشاعرهم التحكم بها وكيفية تفهم مشاعر الآخرين واحترامها.
- تدريبهم على التعرف أفكارهم اللاعقلانية وكيفية تحويلها إلى أفكار عقلانية.
- توعيتهم بأهمية الترفيه عن النفس وإتاحة الفرصة لهم لممارسة ذلك بالوسائل السليمة.
- توعيتهم بمفهوم الاستقلالية وحقهم في ذلك، وما يترتب عليه من اختيار أصدقائهم ، وتحديد مواقفهم من القضايا السياسية، والأمور الدينية المختلف حولها، واختيار تخصصاتهم الدراسية وأدوارهم في الحياة.

**كما يوصي الباحث بتوصيات عامة أهمها:**

- تقديم دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية من قبل الإدارات التعليمية لتدريبهم على كيفية التعامل مع خصائص ومتطلبات ومشاكل مرحلة النمو النفسي والاجتماعي التي يمر بها طلبتهم من أجل مساعدتهم على كيفية حل مشاكلهم وتحديد أهدافهم والتخطيط لمستقبلهم.
- تقديم برامج إرشادية من قبل الإدارات التعليمية لمساعدة طلبة الثانوية على تحقيق هوياتهم الذاتية وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها.
- تقديم برامج إرشادية للآباء والأمهات من قبل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لمساعدتهم على كيفية التعامل مع أبنائهم وبناتهم في مرحلة المراهقة.
- تخصيص برامج للتوجيه والإرشاد النفسي الخاصة بالمراهقين تقدمها الجهات المختصة من خلال محطات التلفزة المحلية، بحيث تكون موجهة للأسرة بكامل أفرادها.
- إعطاء الاهتمام الكافي عند تقديم البرامج الإرشادية لأولئك الذين غاب آباؤهم عنهم لأي سبب من الأسباب وخاصة أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

## خامساً: مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

1- فاعلة برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف أزمة الهوية، وأثره في تحمل المسئولية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

3- فاعلة برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف أزمة الهوية، وأثره في الصحة النفسية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

4- فاعلة برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف أزمة الهوية، وأثره في الاستقلال النفسي لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

5- فاعلة برنامج إرشادي لتنمية التوافق الأسري، وأثره في المهارات الحياتية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال

6- فاعلة برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي، وأثره في السلوك القيادي لدى أبناء الأسرى في السجون الاحتلال.

7- فاعلة برنامج إرشادي لتنمية مهارات المواجهة، وأثره في المعنى الإيجابي للحياة لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

8- فاعلة برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية، وأثره في التحصيل الدراسي لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال.

# قائمة المراجع

**أولاً: المراجع العربية**


1- إبراهيم باسل أبو عمشة (2013): "الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

2- إجلال محمد سري (1986): " التوافق مع الاسم وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الجنسين"، **دراسات تربوية المجلد2، الجزء5، عالم الكتب، القاهرة.**

3- أحمد العلوان (2011): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** مج 7، ع2، ص ص125- 144.

4- أحمد عبد الله أبو زايد (2002): "التوافق النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى أبناء شهداء وأسرى الانتفاضة"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس بالقاهرة وجامعة الاقصى بغزة.

5- أحمد محمد الكندري (1992): "**علم النفس الأسري**"، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

6- أسعد أشرف الأمارة (1995): "علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة ، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

7- أسماء ضيف الله عبد اللات (2008): "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن"، **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

8- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (2001): "التعليم والهوية في العالم المعاصر"، **سلسلة دراسات إستراتيجية، العدد66،** مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

9- أشرف محمد عبد الغني (2001): "**المدخل إلى الصحة النفسية**"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

10- آمال عبد القادر جودة (2004): "أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى"، بحث مقدم إلى **المؤتمر التربوي الأول، "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

11- أمال عبد القادر جودة (2007): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى"، **مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث والعلوم الإنسانية،** ج 21، ع 3، ص698- 738.

12- أمجد محمد هياجنة وفتحية بنت محمد الشكيري ( 2013 ): "فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى صعوبات التعلم الأكاديمية"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ج21، ع1، ص ص 189- 225.

13- إيمان يوسف حجاج (2005): "العلاقة بين غياب الأب والقلق لدي تلاميذ الحلقة الأولي من مرحله التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

14- باسم عطية لافي (2005): "الضغوطات النفسية لدى زوجات الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها ببعض المتغيرات"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

15- بثينة حسنين عمارة (2001): "**الأسس العلمية لتنشئة الأبناء للفئة العمرية من 6 سنوات إلى 8 سنوات**"، دار الأمين للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، القاهرة مصر.

16- بشير معمرية وإبراهيم ماحي (2008): "أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي"، **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**،ج3، المكتبة العصرية، المنصورة، مصر.

17- البندرين عبد الرحمن الجاسر (2007): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول – الرفض لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

18- جابر عبد الحميد جابر (1990): "**نظريات الشخصية**"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

19- جابرعبد الحميد جابر وعلاء كفافي، (1988): "**معجم علم النفس والطب النفسي**"، ج1، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

20- جاجان جمعة محمد (1995): "تطور الهوية للمراهق العراقي وعلاقته بجنسه وعمره وحرمانه من الأب، وموقع سكن عائلته"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة ابن رشد، بغداد، العراق.

21- جلال كايد ضمرة (2009): "استراتيجيات التوافق مع الضغوط لدى أطفال النساء المعنفات وعلاقتها بمتغيري جنس الطفل وعمره"، **دراسات العلوم التربوية**، مج36، ملحق (2009)، جامعة أربد الاهلية، اربد، الأردن، ص ص249- 263.

22- جميلة مغالسة (2003): "اضطرابات ما بعد الصدمة المتعلقة بالشهادة أو السجن، وهدم البيوت في محافظة بيت لحم"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

23- حامد عبد السلام زهران (1998م): "**التوجيه والإرشاد النفسي**"، ط2،عالم الكتب، القاهرة، مصر.

24- حسين عبد الفتاح الغامدي (2001): "علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع29**، ص ص221- 255.

25- حسين عبد الفتاح الغامدي (2007): "**المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا**" معهد البحوث العلمية، مركز بحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

26- حسين عبد الفتاح الغامدي (2010): "**مقياس النمو النفس- اجتماعي**"، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

27- حسين عبد الفتاح الغامدي (٢٠٠١ ): " **التفكير الأخلاقي وتشكل هوية الأنا لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية**"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع ٢٩، ص ص 221 – 255 .

28- حنان إبراهيم الشقران (2012): "العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مج 26، ع5، ص1079-1098.

29- خالد عبد القادر أحمد (2007): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

30- خالد علي إصليح (2000): "التوافق النفسي لدى المحرومين من الأب، دراسة ميدانية لأبناء الشهداء في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

31- خلود رحيم عصفور، وسهام كاظم نمر، (2013): "علاقة فاعلية الذات بأساليب مواجهة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، **مجلة اماراباك**، مج4، ع11، ص27-42.

32- خليل عبد الرحمن الطرشاوي (2002): "أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

33- دانيال جولمان (1995): "**الذكاء العاطفي**"، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة رقم (262)، أكتوبر، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

34- دعاء محمد وتد (2103): "فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، إربد، الأردن.

35- رامي محمود اليوسف (2013): "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج21، ع1، ص327-365.

36- رانية على على (2011): "مصادر الضغط النفسي وأساليب مواجهتها لدى مدرسات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

37- رزان نديم عز الدين (2004): "التوافق السري وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

38- رغدة حكمت شريم (2009): "**سيكولوجية المراهقة**"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

39- زهوة سعود آل سعود (1985): "العلاقة بين التوافق الأسري والسلوك الإجرامي"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

40- زينب عبد الرازق غريب، ومحمد محمد عبد المنعم، وفتحي محمد أبو ناصر(2008): "حقيبة **تدريبية أكاديمية - الصحة النفسية**"، مركز التنمية الأسرية في جامعة الملك فيصل، الرياض، السعودية.

41- زينب محمود شقير (1998): "**مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية - سعودية)**"، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

42- سامية محمد صابر (2011): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة"، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، (43)، ص ص200- 261.

43- سائدة جمال الغصين (2008): "النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقتها بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

44- سعادة رشيد (2005): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكمالي والثانوي"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.

45- سعد بن حامد العبدلي (2009): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

46- سعد بن حامد العبدلي (2009): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

47- سميرة علي أبوغزالة، (2007): "فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة"، **المؤتمر السنوي الرابع عشر، الارشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة**، مصر، مج1، ص ص 157 - 202.

48- سميرة ميسون وحمامة طاهري (2013): "التوافق النفسي لدى أبناء الآباء ذوي الغياب المتكرر عن البيت - دراسة ميدانية على عينة من المراهقين المتمدرسين"، **الملتقى الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

49- سها أحمد عبد الله (2006): "الاحتياجات النفسية والاجتماعية لوالدي الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقتها بالتوافق الأسري"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

50- سهاد المللي (2011): "الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين"، **مجلة جامعة دمشق، ج27، ع1**، ص ص283- 320.

51- سوسن بنت رشاد الهي (2009): "علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما يدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، السعودية.

52- سومر عياش (2008): "أساليب مواجهة الضغوط – دراسة ميدانية مقارنة بين المراهقين الجانحين وغير الجانحين"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

53- صبحي عبد الفتاح الكفوري (2007): "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج 17، ع 72، ص ص 36-63.

54- صبيحة ياسر مكطوف وابتسام محمد سعيد، (2007): "تحقيق الهوية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية"، **مجلة التربية والعلم**، مج14، ع1، ص ص204-225.

55- صفاء أحمد عجاجة (2007): "النموذج سببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

56- صفية مبارك حميد (2011): "الذكاء الوجداني لدى عينات متباينة من ذوى الإعاقات البصرية من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

57- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين ( ٢٠٠٦): "**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**"، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

58- عادل عز الدين الأشول (2008): "**علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

59- عادل محمد هريدي (1996): "علاقة وجهة الضبط بأساليب مواجهة المشكلات – دراسة في ضوء الفروق بين الجنسين"، **مجلة بحوث كلية الآداب بجامعة المنوفية**، ع26، ص ص267- 321.

60- عامر شحادة (2015): "تأثير اعتقال الآباء الفلسطينيين وانعكاس ذلك على صحة عوائلهم النفسية والجسدية"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، جامعة بروكسل الحرة، بلجيكا. وكالة معا الاخبارية https://www.maannews.net/Content.aspx?id=798739

61- عبد الستار إبراهيم (1980): "**العلاج النفسي الحديث**"، عالم المعرفة، الكويت.

62- عبد الستار إبراهيم (1998): "الاكتئاب: اضطرابات العصر الحديث فهمة وأساليب علاجه"، **سلسلة عالم المعرفة** رقم ( 239)، نوفمبر، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

63- عبد العظيم سليمان المصدر (2008): "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة" **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، مج 16، ع1، ص ص587-632.

64- عبد الله محمد الوابلي (2006): "أثر الإعاقة على التوافق النفسي"، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، الرياض، السعودية، ص ص13-71.

65- عبد المجيد سيد أحمد منصور و زكريا أحمد الشربيني، (2000): "**الأسرة على مشارف القرن 21- الأدوار- المرض النفسي- المسئوليات**"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

66- عبدالله محمد الضريبي (2010): "الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

67- عبير بنت محمد عسيري (2004): "علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

68- عطاف محمود أبو غالي (2012): " فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد العشرين، العدد الأول، ص ص219-254.

69- علا إبراهيم مشعل (2009): "اضطراب الهوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

70- علاء الدين كفافي (1997): "**الصحة النفسية**"، ط7، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، مصر.

71- علاء الدين كفافي، وجهاد علاء الدين (2006): "**موسوعة علم النفس التأهيلي**"، مج3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

72- علي عادل الشكعة (2009): "استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة نابلس"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث ( العلوم الإنسانية)**، مج23، ع2، ص ص351 – 378.

73- علي عبد السلام علي (2003): "**دليل تطبيق مقياس مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة**"، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

74- عماد حسين المرشدي (2007): "**تطور فهم الهوية لدى المراهقين وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي**" ، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.
http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=1668

75- عمر عبد الله مغربي (2008): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

76- غالب سلمان البدارين وسعاد منصور غيث (2013): "الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج9، ع1، ص ص 65 – 87.

77- غالب محمد المشيخي (2009): "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

78- غزلان شمسي الدعدي (2009): "الضغوط النفسية والتوافق الأسري والزواجي لدى عينة من أباء وأمهات الأطفال المعاقين تبعا لنوع ودرجة الإعاقة وبعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

79- غسان حسن حسونة (2002): "التوافق الأسري لدى الطالبات المتزوجات وعلاقته مع بعض المتغيرات"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر

80- فاروق السيد عثمان (2008): "**العلاقة بين القيادة الخدمية والذكاء العاطفي**"، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. http://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/59795

81- فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع رزق (2001): "الذكاء الوجداني مفهومه وقياسه"، **مجلة علم النفس**، السنة 15، ع 18، ص ص 31- 51.

82- فتحي عبد الرحمن الضبع (2006): "فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابية للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

83- فريال حمودة (2011): "مستويات تشكيل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين"، **مجلة دمشق، مج27**، ملحق (2011) ، دمشق سوريا، ص ص253- 296.

84- فضل إبراهيم عبد الصمد (2005): "ارتباك الهوية الثقافية في علاقته ببعض الإعراض المرضية لدى عينة من الشباب الجامعي"، مركز الإرشاد النفسي وجامعة عين شمس، **المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس**. القاهرة، مصر.

85- كاملة الفرخ شعبان وعبد الجابر تيم (1999): "**مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**"، ط ،1دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

86- كريمة محمود (1986): "دراسة أزمة الهوية في المراهقة"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

87- كمال إبراهيم مرسي (2003): "**الأسرة التعريف والوظائف والأشكال**"، دار القلم، الكويت.

88- كمال إبراهيم مرسي (2008): "**الأسرة والتوافق الأسري**"، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

89- لبنى برجس الوحيدي (2012): "الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

90- لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994): "عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين"، **مجلة البحوث التربوية**، ع5، السنة الثالثة، يناير، ص ص95- 127.

91- ليلى أحمد وافي (2006): "الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

92- ليلى عبد الله المزروع (2006): "**علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات ( موهوبات- عاديات) بمكة المكرمة**"، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية. http://uqu.edu.sa/page/ar/93097

93- ليلى عبد الله المزروع (2007): "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، مج8، ع4، ص ص67- 85.

94- ماجدة محمد زقوت (2011): "هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي الهوية"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

95- محمد إبراهيم عيد (2002): "**الهوية والقلق والإبداع**"، دار القاهرة، القاهرة، مصر.

96- محمد السعيد أبو حلاوة (2010): "نموذج هوية الأنا لأندرو ماهوني- أبعاده وتطبيقاته في مجال رعاية الموهوبين"، ورقة عمل، **المؤتمر العلمي "اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول"**، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

97- محمد السيد عبد الرحمن (1998): "**دراسات في الصحة النفسية - المهارات الاجتماعية - الاستقلال النفسي - الهوية**"، الجزء الثاني، دار قباء، القاهرة، مصر.

98- محمد سامح العزب (2004): "الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

99- محمد سعيد أبو حلاوة (1997): "**النمو الاجتماعي الانفعالي- مقارنة بين الذكور والإناث**"، المكتبة الالكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. *www*. gulfkids. Com

100- محمد سليمان البلوي (2009): "برنامج تدريبي لتحسين فاعلية الذات وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

101- محمد شفيق (2001): "**التشريعات الاجتماعية العالمية- الأسرية**"، دار المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

102- محمد عيسى أبو زريق (2012): "أثر العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الصف العاشر"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

103- محمد عيسى أبو زريق وعبد الكريم علي جرادات (2013): "أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج9، ع1، ص ص15-27.

104- محمد عيسي الفيلكاوي (2007): "الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الخليج العربي.

105- محمد محمد عودة (2010): "الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

106- محمد نبيل عبد الحميد (1987): "**العلاقات الأسرية للمسنين وتوافقهم النفسي**"، الدار الفنية للنشر التوزيع، الإسكندرية، مصر.

107- محمود إبراهيم عطية (2002): "مدى فاعلية تنمية مهارات المواجهة الايجابية للضغوط في تحسين مستوى التوافق لدى عينة من الطلاب"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.

108- محمود حسين (2000): "الضغوط النفسية وآثارها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والسلوكية"، **ورقة عمل**، جامعة البترا، عمان، الأردن.

109- محمود كاظم محمود وحسن أحمد سهيل (2008م): "فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"، مجلة **الأستاذ**، كلية التربية – جامعة بغداد، ع 72، ص ص 453-485. http://www.4shared.com/web/preview/pdf/C0Nn-S1z

110- مركز المعلومات الوطني الفلسطيني http://www.wafainfo.ps/atemplate.aspx?id=9489

111- مريم بنت حميد اللحياني (2002): "فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي- الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

112- مصطفى رشاد الأسطل (2010): "الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

113- مصطفي خليل الشرقاوي (1987): "**علم الصحة النفسية**"، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

114- مصطفي على مظلوم (2011): "الذكاء الانفعالي لدي المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية"، بحث مقدم إلى **المؤتمر الدولي حول العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، المنعقد من17 إلى 18 يوليو/2011، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

115- منى مشاري العبيدات (2002): "فاعلية برنامج تدربي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الايجابية والتفكير الناقد لدى الفائقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

116- ناجى داود السيد (2011): "مهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى المتأخرين دراسياً- قياسها وتنميتها"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا، مصر.

117- نانسي محمد محمد، (2014): "الذكاء الوجداني لدي المراهقين وعلاقته بالتوافق الأسري"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، جامعة بنها، كلية الآداب، مصر.

118- نبيل حليلو (2013): "الأسرة وعوامل نجاحها"، ورقة عمل، **الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة**، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

119- نجمة بنت عبد الله الزهراني (2005): "النمو النفس-اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

120- نشوة كرم دردير (2010): "فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

121- نعمان علوان وزهير النواجحة (2013): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،ج21، ع1، ص1-51.

122- نيفين عبد الرحمن المصري: "قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بغزة"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

123- هناء أحمد شويخ (2007): "**أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية**"، أتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

124- يوسف رياض عبد الحي (2013): "الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر"، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

125- يوسف عبد الصبور عبد اللاه (1987): "الحاجة إلى الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتهما باتجاهاتهم نحو العمل المدرسي"، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

126- Abd Elmotaleb, M. & Saha, S. K.(2013):"The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance**", Journal of Education and Learning, Vol. 2 (3**), PP. 117-129.

127- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A. (2010): "An assessment of the factors that influence biology teacher candidates'levels of academic self-efficacy", Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2377–2382.

128- Babak, M**.** (2008): **"**Perceived stress, self- Efficacy and Its Relation to Psychological well-Being Status IN IRANIN Male high school students", **Journal of social and Behavior Personality, Vol. 36 (2), PP 257 – 266.**

129- Bandura, A. ( 1986): **"social foundations of thought and action: A social cognitive theory**", New York, Prentice Hall.

130- Bandura, A. (1982): "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", **Journal of American Psychologist, Vol. 37 (2), PP. 122 – 147.**

131- Bandura, A. (1994): "Self-efficacy, In V. S. Ramachaudran", **Encyclopedia of human behavior, Vol. 4, PP. 71-81**.

132- Bandura, A. (1997): **"Self Efficacy: The Exercise of Control",** New York: W.H. freeman.

133- Bandura, A. (1999): "A Social cognitive Analysis of Substance Abuse: An Agentic perspective", **psychological science, Vol. 10 (3), PP. 214 – 217** .

134- Bandura, A.(1977): "Self-Efficacy: Toward A unifying Theory of Behavior Chang**", Journal of Psychological Review، Vol. 84(2). PP. 191-215**.

135- Bar-On, R. (2006): "The Bar-On model of emotional - social intelligence (ESI)", **Psicothema, vol.18, supl., PP. 13-25.**

136- Bassi M., Steca P., Fave A.D. & Caprara G.V. (2007): "Academic self-Efficacy beliefs and quality of experience in learning**", J. Youth Adolescence, V. 36, PP. 301– 312.**

137- Cartwright, A., & Solloway, A.(2008):"**Emotional Intelligence: Activities for Developing You and Your Business**",Available at: *www.amazon.co.uk.*

138- Carver,C, Seheier,M & Weintraub,J.(1989) Assessing coping. strategies : A theoretically based approach .**Journal of Personality and Social Psycohology,Vol56 n 2 .pp 267-283.**

139- **Diane L. Witt-Ros, (2003): "** Student self-efficacy college science: An investigation of gender, age, and academic achievement", http//www.uwstout,edu/lib/thesis/2003wittrosed.pdf

140- Fan C. & Mak A. S. (1998): "Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population", **Social Behavior and Personality on International Journal, vol. 26 (2), PP. 131- 144.**

141- Goleman (1995): **"Emotional Intelligence. Why it can matter more than I**" , Q. New-York، Bantam.

142- Goleman (1998): **"Working with Emotional Intelligence"**, Great Britain: Bloomsubry publishing Plc.

143- Kumar P. k., Sudheesh & Dileep P. (2006): "Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success", Online submission, **ERIC No. ED491869.**

144- Lazarus R. (2000): "Toward better research on stress and Coping", **Journal of American Psychologist, Vol. 55, (6), PP. 665 - 673.**

145- Lazarus, R. & Folkman S. (1988): "Coping as a mediator of emotion**"**, **Journal of personality and social psychology, Vol. 54, PP. 66 - 475.**

146- Lazarus, RS. & Folkman S. (1984): **"stress, appraisal, and coping",** New York, springer.

147- Mayer, J. & Salovey, p. (1993): "The intelligence of emotional intelligence", **Intelligence, Vol. 17, (4), PP. 433- 442.**

148- Mayer, J., & Salovey, P. (1990): "Emotional intelligence Imagination", **Cognition and Personality,** Vol. 9, PP. 185 - 211.

149- Mayer, J., Caruso, R. & Salovey, P. (2004): "Emotional Intelligence :Theory, Finding, Finding, and Implication",**Psychological Inquiry,** 15 (3), PP. 197-215**.**

150- Mayer, J., Caruso, R., & Salovey, P. (1999): "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", **Intelligence,** 27(4), PP. 267-298.

151- Melih Turgut (2013): "Academic Self–efficacy Beliefs of Undergraduate Mathematics Education Students", **Acta Didactica Napocensia,** Vol. 6, (1), PP. 33 - 39.

152- Minglin & Yu Wang (2010): "Coping Styles of Students at Universities and Colleges of Technology**"**, **Journal of American Academy of Business, Cambridge, Hollywood**, Vol. 2 (50), PP. 306 –313.

153- Moss R. Tsehacfer (1986): **"j life transitions and crises"**, Aconceptu, New York.

154- Pau, A., Croucher, R., Sohanpal, R., Muirhead, V. & Seymour, K. ( 2004): "Emotional intelligence and stress coping in dental undergraduates – a qualitative study", **British Dental Journal vol.** 197, (4), pp. 205- 209.

155- Smith, B. (2004): **"The Relationship Between Metacognitive Skill level and Academic Self – Efficacy in Adolescents**", Psychology – cognitive, Dissertation Abstracts International,Vol. 65 (10-B), PP 543 – 633.

156- Zimmerman, Barry J. (1989): "A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning", **Journal of Educational Psychology , Vol. 81, No. 3, PP. 329 - 339.**

# ملاحق الدراسة

## ملحق رقم (1)

### استمارة البيانات الشخصية

**عزيزي الطالب:**

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى تخفيف أزمة الهوية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال، ويتطلب ذلك الحصول على بعض البيانات اللازمة للدراسة. برجاء تعبئة الفراغ بالبيانات اللازمة و وضع إشارة (√) في المربع بجانب المعلومة التي تنطبق عليك، مع مراعاة الدقة في ذلك وعدم ترك أي من البيانات بدون ذكر، علما أنه سيتم استخدام هذه المعلومات لغرض البحث العلمي فقط. وشكرا لحسن تعاونكم.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **الاسم:** | **رقم الجوال:** | | **تاريخ الميلاد:** |
| **الصف الدراسي:** | **المحافظة:** | | **المنطقة:** |
| **المدة التي قضاها الأب في الأسر** | □ أقل من 7 سنوات | □ من 7 – 14 سنة | □ أكثر من 14 سنة |

## ملحق رقم (2)

### استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **1- وضع سكن الأسرة:** | □ ملك خاص | □ مع العائلة | □ إيجار | | |
| **2- حالة الأم:** | □ موجودة في الأسرة | □ مطلقة | □ متوفاة | | |
| **3- المستوى التعليمي للأم:** | □ أقل من إعدادي | □ إعدادي | □ ثانوي | □ جامعي | |
| **4-عمل الأم:** | □ تعمل | □ لا تعمل | | | |
| **5- عدد الذين يعملون من أفراد الأسرة:** | □ لا أحد | □ فرد واحد | □ اثنان | □ أكثر من اثنين | |
| **6- عدد أفراد الأسرة بدون الأب** | □ اثنان | □ ثلاثة | □ أربعة | □ أكثر من أربعة | |
| **7- دخل الأسرة الشهري بالشيكل** | □ أقل من 2000 | □ من 2000 - 4000 | □ أكثر من 4000 | | |

## ملحق رقم (3)

### قائمة بأسماء المحكمين

| الرقم | الاسم | الصفة الأكاديمية والإدارية |
|---|---|---|
| 1 | أ. د. آمال جودة | أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية – جامعة الأقصى بغزة |
| 2 | أ. د. أمين علي محمد سليمان | أستاذ علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة |
| 3 | أ. د. حسام الدين محمود عزب | أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية - جامعة عين شمس |
| 4 | أ. د. حسين حسن طاحون | أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية – جامعة عين شمس |
| 5 | أ. د. سليمان الخضري الشيخ | أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية – جامعة عين شمس |
| 6 | أ. د. محمد إبراهيم عيد | أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية - جامعة عين شمس |
| 7 | أ. د. محمد وفائي الحلو | أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية – الجامعة الإسلامية بغزة |
| 8 | أ. م. د. أنور حمودة البنا | أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية – جامعة الأقصى بغزة |
| 9 | أ. م. د. حسام إسماعيل هيبة | أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية - جامعة عين شمس |
| 10 | أ. م. د. محمد جواد الخطيب | أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية – جامعة الأزهر بغزة |
| 11 | أ. م. د. نبيل عبد الفتاح حافظ | أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي- كلية التربية - جامعة عين شمس |
| 12 | د. خضر محمود عباس | أستاذ الصحة النفسية – غير متفرغ |
| 13 | د. رضا سمير عوض عمر | مدرس علم النفس التربوي- معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة |

## ملحق ( 4)

## العبارات البعد السياسي التي تم تعديلها في المقياس الموضوعي لرتب الهوية

| رقم | العبـــارات قبل التحكيم | العبارات بعد التحكيم |
|---|---|---|
| 1 | لقد فكرت مراراً في القضايا السياسية والاجتماعية، وحددت موقفي اتجاهها الآن | لقد فكرت مرارا في القضايا السياسية، وحددت موقفي اتجاهها الآن. |
| 2 | يصعب فهم كثير من القضايا السياسية والاجتماعية مثـل (العلاقـات الدوليـة – الإدمـان – حقـوق الأقليات)، لكن لي وجهة نظر ثابتة حولها. | يصـعب فهـم كثيـر مـن القضـايا السياسـية مثـل: (العلاقات الدولية – اضطهاد الأقليات – الإرهاب – المقاومة)، لكن لي وجهة نظر ثابتة حولها. |
| 3 | ما زلت أفكر في القضايا السياسية والاجتماعية، ولم أحدد رأيي حولها حتى الآن | ما زلت أفكر في القضايا السياسية، ولم أحدد رأيي حولها حتى الآن. |
| 4 | يوجد كثير من الآراء حول بعض القضايا السياسية والاجتماعيـة مثـل (العلاقـات الدوليـة – الإدمـان – حقوق الأقليات)، لكنى لم أحدد الأفضل منها حتى الآن. | يوجد كثير من الآراء حول بعض القضايا السياسية مثـل: (العلاقـات الدوليـة – اضـطهاد الأقليـات – الإرهاب – المقاومة)، لكنى لم أحدد الأفضل منها حتى الآن. |
| 5 | إنـي أطمـئن لرأيـي حـول القضـايا السياسـية والاجتماعية لأنه مثل رأي والدي تماما | إنـي أطمـئن لرأيـي حـول القضـايا السياسـية لأنـه مثل رأي والدي تماما. |
| 6 | لقـد اكتسـبت أفكـاري السياسـية والاجتماعيـة حـول بعض القضايا مثل (العلاقات الدولية – الإدمان – حقوق الأقليات) من والدي وأسرتي، وأنا مطمئن لذلك. | لقد اكتسبت أفكاري السياسية حول بعض القضايا مثـل: (العلاقـات الدوليـة – اضـطهاد الأقليـات – الإرهـاب – المقاومـة)، مـن والـدي وأسـرتي، وأنـا مطمئن لذلك. |
| 7 | لا أهتم بالقضايا السياسية الاجتماعية، لأنها صعبة الفهم ولا تثير اهتمامي. | لا أهتم بالقضايا السياسية، لأنها صعبة الفهم ولا تثير اهتمامي. |
| 8 | لم أشارك في القضايا السياسية والاجتماعية بدرجة كافيـة تمكننـي مـن فهمهـا وتكـوين وجهـة نظـر اتجاهها. | لم أشارك في القضايا السياسية بدرجة كافية تمكنني من فهمها وتكوين وجهة نظر نحوها. |

## ملحق رقم (5)

**المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية: Objective Measure of Ego-Identity Status (OMEIS)**

عزيزي الطالب/

أمامك مقياس يتكون من 64 عبارة اقرأ كل منها، ثم وضح إلى أي مدى تعكس مشاعرك واعتقادك عن ذاتك، مع مراعاة أن كثيراً من هذه العبارات تتكون من أكثر من جزء ولهذا يجب أن تفكر في كل أجزاء العبارة، وأن تعبر إجابتك عن العبارة ككل بجميع أجزائها. سجل إجابتك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب كما يلي:

- **موافق تمامًا:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل تام.
- **موافق:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل كبير.
- **موافق إلى حد ما:** تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل ضعيف.
- **غير موافق:** تعنى أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل ضعيف
- **غير موافق إلى حد ما:** تعنى أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل كبير .
- **غير موافق إطلاقا:** تعنى أن العبارة لا تعكس اعتقادك مطلقًا.

**مثال:** تم اختيار **غير موافق إطلاقا**، لأن المفحوص غير موافق إطلاقًا على الجزء الأول من العبارة ( لم أختر مهنة سألتحق بها، ولا نوع الدراسة المطلوبة لها) كما أنه غير موافق إطلاقًا على الجزء الثاني ( يمكن أن أعمل أو أدرس في أي مجال يتاح لي إلى أن يتوفر عمل أفضل).

| رقم | العبـــارات | موافق تماما | موا فق | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق إطلاقًا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لم أختر المهنة التي سألتحق أو التحقت بها، ولا نوع الدراسة المطلوبة لها، ويمكن أن أعمل في أي عمل أو (أدرس في أي مجال) يتاح لي إلى أن يتوفر مجال أفضل منه. | | | | | | √ |

وأشكرك على صدقك وحسن تعاونك.

الباحث

سامي محمود نواس

| رقم | العبـــارات | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق إطلاقًا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | استغرقت بعض الوقت لاختبار مهنتي في المستقبل ونوع الدراسة التي تلزم لها، وأما الآن فانا أعرف تماما طبيعة هذه المهنة ونوع الدراسة اللازمة لها. | | | | | | |
| 2 | لقد أصبح واضحا لي بأني أجهل بعض المسائل الدينية وأريد أن أفهمها، ولكني لم أبحث فيها الآن. | | | | | | |
| 3 | لقد اكتسبت فلسفتي (أسلوب حياتي) من والدّي وأسرتي، وأنا مقتنع بذلك. | | | | | | |
| 4 | لا أهتم بالقضايا السياسية، لأنها صعبة الفهم ولا تثير اهتمامي. | | | | | | |
| 5 | لقد مارست العديد من الأنشطة الترفيهية، واخترت منها ما أستمتع به حقا. | | | | | | |
| 6 | لازلت أفكر كثيراً في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل والمرأة في الحياة، ولكن لم أحدد دوري المناسب حتى الآن. | | | | | | |
| 7 | اختار الأصدقاء الذي يوافق عليهم والداي (أو أحدهما) فقط. | | | | | | |
| 8 | لا أفكر كثيرًا في مسألة التعامل مع الجنس الأخر، وغير مهتم بأسلوب التعامل معهم. | | | | | | |
| 9 | فكرت كثيراً في تحديد مهنتي المستقبلية، وأنا مطمئن الآن على صحة اختياري لها و لنوع الدراسة المطلوبة لها. | | | | | | |
| 10 | أشك في فهمي لبعض المسائل الدينية ومدى شرعيتها (أصل أم بدعة)، وأريد أن أتأكد منها ، ولكني لم أقم بذلك حتى الآن. | | | | | | |
| 11 | لقد قبلت رأي والدّي (أحدهما) في الحياة، وجعلت منه أسلوبا خاصا لحياتي. | | | | | | |
| 12 | لم أشارك في القضايا السياسية بدرجة كافية تمكنني من فهمها وتكوين وجهة نظر نحوها. | | | | | | |
| 13 | لقد اخترت الأنشطة الترفيهية التي أمارسها دائماً، وأنا راض عن اختياري لها. | | | | | | |
| 14 | هناك مسئوليات وأدوار محددة للرجل والمرأة في الحياة، وأحاول الآن جاهدا تحديد مسئولياتي في هذا الصدد. | | | | | | |
| 15 | ألتزم برأي والدّي (أو أحدهما) لاختيار أصدقائي، لأنهما أعرف منى بمعنى الصداقة. | | | | | | |
| 16 | لم أفكر في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الآخر، وأترك ذلك للظروف. | | | | | | |
| 17 | ما زلت أحاول اكتشاف قدراتي وميولي، وتحديد المهنة التي تناسبني و نوع الدراسة المطلوبة لذلك. | | | | | | |
| 18 | أمارس الشعائر الدينية تماما كما يمارسها والدّي (أو أحدهما)، وأعتقد بصحة ما يعتقدون، وليس لي رأي مخالف لهم. | | | | | | |
| 19 | لا يوجد أسلوب حياة يجذبني أكثر من غيره، وليس لي فلسفة في الحياة. | | | | | | |
| 20 | لقد فكرت مراراً في القضايا السياسية، وحددت موقفي اتجاهها الآن. | | | | | | |
| 21 | إني أمارس أنشطة ترفيهية متنوعة، وأحاول اختيار الأكثر استمتاعاً لي منها. | | | | | | |
| 22 | أخذت أفكاري عن دور الرجل والمرأة من والدّي وأسرتي، ولا أقتنع بغيرها. | | | | | | |

| رقم | العبـــارات | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق إطلاقًا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | ليس لدى أصدقاء حميمين، ولا أبحث عن هذا النوع من الأصدقاء الآن. | | | | | | |
| 24 | من خلال خبراتي السابقة، اخترت الأسلوب الأصلح للتعامل مع الجنس الأخر. | | | | | | |
| 25 | لم أستطع حتى الآن تحديد مهنتي المستقبلية أو مجال التعليم المطلوب لها، لأن أمامي عدة مهن، وأنا الآن أحاول جاهدًا تحديد ما يناسبني منها. | | | | | | |
| 26 | في الحقيقة لم أسأل نفسي عن مدى شرعية بعض الشعائر الدينية (أصل أم بدعة)، إنما أفعل تماماً ما يفعله والداي (أو أحدهما) . | | | | | | |
| 27 | أحب الاستمتاع بالحياة بشكل عام، ولا أعتقد أن لي وجهة نظر محددة فيها. | | | | | | |
| 28 | يصعب فهم كثيراً من القضايا السياسية مثل: (العلاقات الدولية - اضطهاد الأقليات - الإرهاب - المقاومة)، لكن لي وجهة نظر ثابتة حولها. | | | | | | |
| 29 | أمارس أنشطة ترفيهية متعددة بحثا عن **الأنشطة** المناسبة لي كي أمارسها دائما. | | | | | | |
| 30 | رأيي عن دور الرجل والمرأة هو نفس رأي والدّي وأسرتي، ولا أحتاج لغيره. | | | | | | |
| 31 | لا يوجد لدي أصدقاء مقربين، وأحب فقط أن يكون حولي مجموعة من الناس. | | | | | | |
| 32 | الآن وبعد التجربة، أعرف تماماً الأسلوب الأفضل للتعامل مع الجنس الآخر. | | | | | | |
| 33 | لم اشعر بالقلق اتجاه المهنة التي أرغبها في المستقبل، لأن والدّي ( أو أحدهما ) اختارا لي المهنة التي تناسبني ونوع الدراسة اللازمة لها، وأنا مطمئن لذلك. | | | | | | |
| 34 | لا أفكر كثيرًا في المسائل الدينية، ولا أبحث فيها، ولا تمثل لي مصدر قلق. | | | | | | |
| 35 | بعد تفكير عميق حول وجهة نظري (فلسفتي) في الحياة، لقد حددت أسلوب حياتي ولا يمكن أن أغير وجهة نظري. | | | | | | |
| 36 | ما زلت أفكر في القضايا السياسية، ولم أحدد رأيي حولها حتى الآن. | | | | | | |
| 37 | تعلمت الأنشطة الترفيهية من والدّي (أو أحدهما)، ولم أمارس أو أجرب غيرها. | | | | | | |
| 38 | لا أفكر في مسؤوليات الرجل والمرأة في الحياة، لأن الآراء حولها مختلفة. | | | | | | |
| 39 | هناك أساليب عديدة لاختيار أصدقاء، ولكني اختار أصدقائي على أساس تشابه قيمهم مع القيم التي أؤمن بها. | | | | | | |
| 40 | على الرغم من تجربتي، إلا أني لم أحدد الأسلوب الأنسب في التعامل مع الجنس الآخر حتى الآن. | | | | | | |
| 41 | لقد حدد لي والدّي ( أو أحدهما ) مهنتي المستقبلية ونوع التعليم الذي يلزمها، وأنا راض تمام الرضا عن ذلك. | | | | | | |
| 42 | رغم جهلي لبعض المسائل الدينية فإن ذلك لا يقلقني، ولا أحتاج للبحث فيها. | | | | | | |
| 43 | لقد كونت أسلوب حياتي الخاص بناءً على قناعاتي، ولا أقبل بتغييره. | | | | | | |

| رقم | العبـــارات | موافق تماما | موافق | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حد ما | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 44 | يوجد كثير من الآراء حول بعض القضايا السياسية مثل: (العلاقات الدولية - اضطهاد الأقليات- الإرهاب - المقاومة)، لكنى لم أحدد الأفضل منها حتى الآن. | | | | | | |
| 45 | أحب دائما ممارسة الأنشطة الترفيهية التي يمارسها والدّي (أو أحدهما) فقط. | | | | | | |
| 46 | لم أفكر في دور كل من الرجل والمرأة في الحياة، ولا يهمني هذا الأمر كثيراً. | | | | | | |
| 47 | لقد كونت علاقات صداقة عديدة ومتنوعة، وأصبح لدي فكرة واضحة عما يجب أن يتوفر في صديقي من صفات. | | | | | | |
| 48 | ما زلت أطور أسلوبي في التعامل مع الجنس الآخر، ولكني لم أصل إلى الأسلوب الأصلح. | | | | | | |
| 49 | لم أفكر في المهنة التي تناسبني في المستقبل ولا نوع الدراسة اللازمة لها، لأن أي مجال دراسي أو مهنة في المستقبل تناسبني وسأحاول التكيف معها. | | | | | | |
| 50 | لقد دار في ذهني مجموعة من الأسئلة حول القضايا الإيمانية والدينية أو مدى شرعية بعضها (أصل أم بدعة)، ولكني أفهم جيدا ما أؤمن به الآن. | | | | | | |
| 51 | أخوض مناقشات مع الآخرين كمحاولة لتحديد فلسفتي (أسلوب حياتي) الخاص، ولكني لم أحددها حتى الآن. | | | | | | |
| 52 | إني أطمئن لرأيي حول القضايا السياسية لأنه مثل رأي والدّي تماما. | | | | | | |
| 53 | أمارس أحياناً بعض الأنشطة الترفيهية التي تتوفر لي وبشكل غير منتظم. | | | | | | |
| 54 | لقد استغرقت بعض الوقت لتحديد مسؤوليات الرجل والمرأة في الحياة، إلا أنني أخيراً حددت الدور الذي يناسبني تماماً. | | | | | | |
| 55 | الناس مختلفون، ولذا فأنا ما زلت أبحث عن نوع يناسبني من الأصدقاء. | | | | | | |
| 56 | لقد تعلمت أسلوب تعاملي مع الجنس الآخر من والدّي (أو أحدهما) فقط. | | | | | | |
| 57 | لم أشغل نفسي في اختيار أي نوع من الدراسة أو المهنة التي سأعمل بها، لأني سأعمل في أي مهنة تناسبي عندما تتوفر لي في المستقبل. | | | | | | |
| 58 | فكرت مراراً في بعض المسائل الإيمانية، وأنا مطمئن الآن من درجة إيماني بها. | | | | | | |
| 59 | إنني أبحث عن أسلوب مناسب لحياتي، ولكني لم أجد هذا الأسلوب حتى الآن. | | | | | | |
| 60 | لقد اكتسبت أفكاري السياسية حول بعض القضايا مثل: (العلاقات الدولية - اضطهاد الأقليات - الإرهاب - المقاومة)، من والدّي وأسرتي، وأنا مطمئن لذلك. | | | | | | |
| 61 | أشترك أحياناً في أنشطة ترفيهية يدعوني إليها الآخرين، بغض النظر عن نوعها. | | | | | | |
| 62 | لقد فكرت في طرق كثيرة لتقسيم المسئوليات بين الرجل والمرأة في الحياة، و عرفت الآن الطريقة المناسبة لذلك. | | | | | | |
| 63 | تعرفت على أناس كثيرين، ولكني لم أختر لي أصدقاء حتى الآن. | | | | | | |
| 64 | أتعامل مع الجنس الآخر في حدود ما يسمح به والدّي فقط. | | | | | | |

**ملحق (6)**

**عبارات مقياس التوافق الأسري التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد**

**1- الانتماء للأسرة:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أبذل كل جهد مستطاع لإسعاد أفراد أسرتي | أبذل كل جهدٍ مستطاع لكي أسعد أفراد أسرتي. |
| 2 | أجد صعوبة في تأدية واجباتي تجاه الأسرة | أجد صعوبة في تأدية واجباتي اتجاه أسرتي. |
| 3 | أشعر بالغربة داخل منزلي | أشعر بالراحة والطمأنينة داخل منزلي. |
| 4 | أشعر بالملل داخل أسرتي | حذفت |
| 5 | ترهقني مطالب أفراد أسرتي مني | حذفت |
| 6 | ينتابني شعور باليأس من أسرتي | حذفت |

**2- التواصل الأسري الايجابي:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| **1** | **يتجنب أفراد أسرتي مشاركتي في أي عمل يقومون به** | لا يشاركني أفراد أسرتي في أي عمل يقومون به. |
| **2** | أتعاون مع أفراد أسرتي في تدبير شئوننا | أتعاون مع أفراد أسرتي في تدبير شئونهم. |
| **3** | أشعر بوجود تفاهم بيني وبين أفراد أسرتي | يوجد تفاهم بيني وبين أفراد أسرتي. |
| **4** | **أشعر بعدم اهتمام أفراد أسرتي بي إذا كنت مهموما** | يشاركني أفراد أسرتي همومي. |
| **5** | **أتبادل مع أفراد أسرتي استخدام أدواتنا وأغراضنا الخاصة** | حذفت |
| **6** | **أقف لجانب أي من أفراد أسرتي إذا ما واجهته مشكلة ما** | حذفت |

**3- إشباع الحاجات الأساسية:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أشعر أن أفراد أسرتي يحترمون رأيي | أشعر أن أفراد أسرتي يحترمونني. |
| 2 | أخرج برفقة أفراد أسرتي للتنزه في نهاية الأسبوع | عادة أخرج للتنزه برفقة أفراد أسرتي. |
| 3 | **أشاهد الأفلام المفضلة لدي والمقبولة اجتماعيا بحرية** | أشاهد الأفلام والبرامج المفضلة لدي بحرية. |
| 4 | **أتلقى الاهتمام المناسب داخل أسرتي إذا ما مرضت** | يهملني أفراد أسرتي إذا مرضت. |
| 5 | يتقبل أفراد أسرتي بعض أخطائي | يزجرني أفراد أسرتي إذا أخطأت في أي أمر. |
| 6 | أقوم بإظهار قدراتي ومواهبي داخل الأسرة بارتياح | حذفت |
| 7 | استمتع بالحديث مع أفراد أسرتي | حذفت |

**4- مواجهة مصاعب الحياة:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أتماسك عندما تتعرض أسرتي لصدمات | أتماسك عندما تتعرض أسرتي لأحداث كبيرة. |
| 2 | أنزعج كثيرا إذا ما مرض أحد أفراد أسرتي | **إذا مرض أحد أفراد أسرتي أبذل ما بوسعي لرعايته والتخفيف عنه.** |
| 3 | استمتع بالمشاركة في الترتيبات للمناسبات السعيدة في أسرتي | استمتع بالمشاركة في الترتيبات للمناسبات السعيدة مع أفراد أسرتي. |
| 4 | أحزن إذا توفي أحد أفراد أسرتي وأعمل للتغلب على هذا الحزن | أحزن إذا توفي أحد أفراد أسرتي وأحاول التغلب على هذا الحزن. |
| 5 | **يسيطر على اليأس والإحباط إذا ما فشلت في عمل ما** | يبقى لدي الأمل بالنجاح إذا فشلت في عمل ما. |
| 6 | أعمل مع أفراد أسرتي كفريق لمواجهة أي مشكلة تعترضنا | أثق في قدرتي على المساعدة في حل أي مشكلة تعترض أسرتي. |
| 7 | لا أبالي بالمشكلات والمصاعب التي تواجه أسرتي | حذفت |

**5- الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أشعر بالمسئولية اتجاه نفسي واتجاه أفراد أسرتي بسبب اعتقال أبي | أشعر بالمسئولية اتجاه نفسي بسبب اعتقال والدي. |
| 2 | أقوم برعاية أخوتي اللذين يصغرونني كي أعوضهم حنان أبى | أقوم برعاية أخوتي الصغار كي أعوضهم حنان والدي. |
| 3 | أدعو الله في صلاتي كي يعجل بالفرج عن أبي | أدعو الله في صلاتي كي يعجل بفك أسر والدي. |
| 4 | أشعر بافتقاري للاقتداء بأبي بسبب غيابه عني | أفتقر إلى القدوة الحسنة بسبب غياب والدي عنا. |
| 5 | **أعاني من الحزن والضيق الشديدين بسبب غياب أبي** | حذفت |
| 6 | أتواصل مع والدي بشتى وسائل الاتصال المتاحة | حذفت |
| 7 | لم تكن موجودة | **أتحمل المسئولية اتجاه أفراد أسرتي بسبب اعتقال والدي.** |

## ملحق رقم (7)

### مقياس التوافق الأسري: Measure of Familial Adjustment

عزيزي الطالب/ .....

أمامك مقياس يتكون من (50) عبارة اقرأ كل منها بدقة، ثم وضح إلى أي مدى تنطبق كل عبارة مع معاملاتك داخل أسرتك، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب، كما يلي:

- **دائماً:** تعني أنك تتعامل داخل أسرتك بما جاء في العبارة بشكل كبير جداً.
- **غالبا:** تعني أنك تتعامل داخل أسرتك بما جاء في العبارة بشكل كبير.
- **أحياناً:** تعني أنك تتعامل داخل أسرتك بما جاء في العبارة بشكل متوسط.
- **نادراً:** أنك تتعامل داخل أسرتك بما جاء في العبارة بشكل قليل.
- **مطلقاً:** أنك لا تتعامل داخل أسرتك بما جاء في العبارة على الإطلاق.

مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن تعاملك داخل أسرتك بصدق وأمانة، حيث أنه سيتم استخدام هذه المعلومات لغرض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس للمقياس زمن محدد ولكن حاول الإجابة بدقة وسرعة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

**مثال:** تم اختيار غالباً، لأن المفحوص يتبادل الابتسامات مع أخوته بشكل كبير.

| الرقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أتبادل الابتسامات مع أخوتي. | | √ | | | |

وأشكرك على صدقك وحسن تعاونك.

الباحث

سامي نواس

| رقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أبذل كل جهدٍ مستطاعٍ لكي أسعد أفراد أسرتي. | | | | | |
| 2 | أتشاور مع أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي . | | | | | |
| 3 | أشعر أن أفراد أسرتي يحترمونني. | | | | | |
| 4 | أتماسك عندما تتعرض أسرتي لأحداث كبيرة. | | | | | |
| 5 | أعتز كثيراً لكون أبى معتقلا لدى الاحتلال. | | | | | |
| 6 | أجد صعوبة في تأدية واجباتي اتجاه أسرتي. | | | | | |
| 7 | أعبر عن آرائي داخلَ أسرتي بارتياح. | | | | | |
| 8 | **أحصل على كل حاجاتي المادية من مأكل وملبس ومسكن.** | | | | | |
| 9 | أتعاون مع أسرتي لمواجهة ما يعترضنا من مشكلات. | | | | | |
| 10 | أساعد أمي في تحمل أعباء غياب أبي عنا. | | | | | |
| 11 | أفتخر بانتمائي لأسرتي. | | | | | |
| 12 | لا يشاركني أفراد أسرتي في أي عمل يقومون به. | | | | | |
| 13 | عادة أخرج للتنزه برفقة أفراد أسرتي. | | | | | |
| 14 | أقوم بترشيد الإنفاق والاستهلاك عندما تقع أسرتي في أزمةٍ ماليةٍ. | | | | | |
| 15 | أشعر بالمسئولية اتجاه نفسي بسبب اعتقال والدي. | | | | | |
| 16 | أقضي معظم الوقت مع أفراد أسرتي. | | | | | |
| 17 | **أتحاور مع أفراد أسرتي في أي مشكلة شخصية لأي منهم.** | | | | | |
| 18 | أمارس هواياتي الرياضية بحرية. | | | | | |
| 19 | إذا مرض أحد أفراد أسرتي أبذل ما بوسعي لرعايته والتخفيف عنه. | | | | | |
| 20 | أسعى لكسب الرزق كي أوفر بعض احتياجاتي واحتياجات أسرتي. | | | | | |
| 21 | أتنازل عن بعض حقوقي من أجل أسرتي. | | | | | |
| 22 | أدير نقاشات كثيرة تلقائية مع أفراد أسرتي. | | | | | |
| 23 | يقدرني أفراد أسرتي عندما أحقق نجاحا في عمل ما. | | | | | |
| 24 | استمتع بالمشاركة في الترتيبات للمناسبات السعيدة مع أفراد أسرتي. | | | | | |
| 25 | أقوم برعاية أخوتي الصغار كي أعوضهم حنان والدي. | | | | | |

| رقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | أتناول طعام الغذاء مع أسرتي. | | | | | |
| 27 | أتعاون مع أفراد أسرتي في تدبير شئونهم. | | | | | |
| 28 | يزجرني أفراد أسرتي إذا أخطأت في أي أمر. | | | | | |
| 29 | **أشعر بالضيق والإرهاق إذا فشل أحد أفراد أسرتي في عمل ما.** | | | | | |
| 30 | أدعو الله في صلاتي كي يعجل بفك أسر والدي. | | | | | |
| 31 | أبذل كل ما أستطيع من أجل إنجاز أعمال المنزل. | | | | | |
| 32 | يوجد تفاهم بيني وبين أفراد أسرتي. | | | | | |
| 33 | أشعر بأنني محبوب بين أفراد أسرتي. | | | | | |
| 34 | أحزن إذا توفي أحد أفراد أسرتي وأحاول التغلب على هذا الحزن. | | | | | |
| 35 | لا أستطيع التركيز في دراستي بسبب اعتقال والدي. | | | | | |
| 36 | أعتبر منزلي مكان للأكل والنوم فقط. | | | | | |
| 37 | أحتفظ بمشاعري لنفسي داخل أسرتي. | | | | | |
| 38 | أستطيع الاحتفاظ بشئوني الخاصة داخل أسرتي. | | | | | |
| 39 | يبقى لدي الأمل بالنجاح إذا فشلت في عمل ما. | | | | | |
| 40 | أفتقر إلى القدوة الحسنة بسبب غياب والدي عنا. | | | | | |
| 41 | أشعر بالراحة والطمأنينة داخل منزلي. | | | | | |
| 42 | يشاركني أفراد أسرتي همومي. | | | | | |
| 43 | أشاهد الأفلام والبرامج المفضلة لدي بحرية. | | | | | |
| 44 | **أحمل المسئولية لغيري اذا ما وقعت مشكلة كبيرة في أسرتي.** | | | | | |
| 45 | أعمل على إنهاء أي خلاف طارئ بين أفراد أسرتي. | | | | | |
| 46 | **أشعر بالقلق عندما يتأخر أحد أفراد أسرتي عن عودته للبيت.** | | | | | |
| 47 | أشارك أفراد أسرتي في الزيارات الاجتماعية. | | | | | |
| 48 | يهملني أفراد أسرتي إذا مرضت. | | | | | |
| 49 | **لدي المقدرة على المساعدة في حل أي مشكلة تعترض أسرتي.** | | | | | |
| 50 | **أتحمل المسئولية اتجاه أفراد أسرتي بسبب اعتقال والدي.** | | | | | |

## ملحق (8)

## عبارات مقياس الذكاء الانفعالي التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد

**1- المعرفة الانفعالية:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي. | تؤثر مشاعري السلبية على حياتي. |
| 2 | ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين. | **تساعدني مشاعري الإيجابية في التعامل مع الآخرين.** |
| 3 | أستطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت. | أدرك مشاعري الصادقة أغلب الوقت. |
| 4 | أستطيع التعبير عن مشاعري. | أستطيع التعبير عن مشاعري في المواقف المختلفة. |
| 5 | لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام. | لا أهتم بمشاعري وانفعالاتي السلبية. |
| 6 | أدرك أن لدي مشاعر رقيقة. | أدرك أن لدي مشاعر إيجابية وأخرى سلبية. |
| 7 | يغمرني المزاج السيئ. | يسيطر علي المزاج الجيد. |
| 8 | أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري. | حذفت |

**2- إدارة الانفعالات**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها. | أكن هادئا أمام أي ضغوط أتعرض لها. |
| 2 | يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي. | أتمسك بالأمل والتفاؤل بعد أي فشل يعترضني. |
| 3 | **تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.** | **أتحكم في مشاعري عند اتخاذ قرارات هامة في حياتي.** |
| 4 | عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتي. | حذفت |
| 5 | مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية | حذفت |
| 6 | **أفقد إحساسي بالزمن عند تنفذ المهام التي تتصف بالتحدي.** | حذفت |
| 7 | **أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق.** | حذفت |

**3- تنظيم الانفعالات**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج. | أكافئ نفسي بعد التغلب على أي حدث مزعج. |
| 2 | أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة. | أتحلى بالصبر عندما لا أحقق نتائج سريعة. |
| 3 | عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل. | إذا ما قمت بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل. |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال. | لدي القدرة على إنجاز المهام بنشاط وتركيز عالٍ. |
| 5 | في وجود الضغوط نادراً ما أشعر بالتعب. | لا أشعر بالتعب عندما أتعرض للضغوط. |
| 6 | أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط. | أستطيع تحقيق النجاح أثناء تعرضي للضغوط. |
| 7 | أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي. | أنهمك في إنجاز أعمالي رغم العقبات. |
| 8 | أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي. | حذفت |
| 9 | أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة. | حذفت |

**4- التعاطف.**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أنا حساس لاحتياجات الآخرين. | عندما أعبر عن مشاعري فإنني أراعي مشاعر الآخرين |
| 2 | أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين. | أستمع باهتمام لمشاكل لآخرين من أجل مساعدتهم في حلها. |
| 3 | أجيد فهم مشاعر الآخرين. | أتفهم مشاعر الآخرين. |
| 4 | أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين. | أحس بالاحتياجات العاطفية للآخرين. |
| 5 | أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين. | أشارك الآخرين في مشاعرهم. |
| 6 | أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة. | حذفت |

**5- التواصل**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء. | أتحدث مع الغرباء بسهولة.. |
| 2 | عندي قدرة على التأثير في الآخرين. | لدي القدرة على التأثير في الآخرين. |
| 3 | يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين | يعتبرني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين. |

## ملحق رقم (9)

### مقياس الذكاء الانفعالي: Measure of Emotional Intelligence

عزيزي الطالب/ .....

أمامك مقياس يتكون من (50) عبارة اقرأ كل منها بدقة، ثم وضح إلى أي مدى يحدث معك ما جاء في كل عبارة أثناء تعاملك مع الآخرين، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب، كما يلي:

- **دائماً:** تعني أنه يحدث معك ما جاء في العبارة بشكل كبير جداً.
- **غالبا:** تعني أنه يحدث معك ما جاء في العبارة بشكل كبير.
- **أحياناً:** تعني أنه يحدث معك ما جاء في العبارة بشكل متوسط.
- **نادراً:** تعني أنه يحدث معك ما جاء في العبارة بشكل قليل.
- **مطلقاً:** تعني أنه لا يحدث معك ما جاء في العبارة على الإطلاق.

مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عما يحدث معك أثناء تعاملك مع الآخرين، حيث أنه سيتم استخدام هذه المعلومات لغرض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس للمقياس زمن محدد ولكن حاول الإجابة بدقة وسرعة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

مثال: تم اختيار نادرا، لأن المستجيب يغضب بشكل قليل عندما يحرجه الآخرون.

| الرقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أغضب بسرعة إذا أحرجني الآخرين | | | | √ | |

وأشكرك على صدقك وحسن تعاونك

الباحث

سامي نواس

| رقم | العبـــارة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أستخدم انفعالاتي في قيادة حياتي. | | | | | |
| 2 | مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح. | | | | | |
| 3 | أكافئ نفسي بعد التغلب على أي حدث مزعج. | | | | | |
| 4 | عندما أعبر عن مشاعري فإنني أراعي مشاعر الآخرين. | | | | | |
| 5 | أتحلى بالصبر عندما يضايقني الناس بأسئلتهم المتكررة. | | | | | |
| 6 | تؤثر مشاعري السلبية على حياتي. | | | | | |
| 7 | أستطيع التحكم في تفكيري السلبي. | | | | | |
| 8 | أتحلى بالصبر عندما لا أحقق نتائج سريعة. | | | | | |
| 9 | أستمع باهتمام للآخرين من أجل مساعدتهم في حلها. | | | | | |
| 10 | أنا أتفهم الإشارات الحركية التي تصدر من الآخرين. | | | | | |
| 11 | أستطيع اتخاذ قراراتي عند مواجهة مشاعري السلبية. | | | | | |
| 12 | أسيطر على مشاعري بعد أي أمر مزعج. | | | | | |
| 13 | اذا ما قمت بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل. | | | | | |
| 14 | أتفهم مشاعر الآخرين. | | | | | |
| 15 | أتحدث مع الغرباء بسهولة. | | | | | |
| 16 | تساعدني مشاعري الٍإيجابية في التعامل مع الآخرين. | | | | | |
| 17 | أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي. | | | | | |
| 18 | أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به. | | | | | |
| 19 | أتعرف على مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم. | | | | | |
| 20 | لدي القدرة على التأثير في الآخرين. | | | | | |
| 21 | أدرك مشاعري الصادقة أغلب الوقت. | | | | | |
| 22 | أكن هادئا أمام أي ضغوط أتعرض لها. | | | | | |
| 23 | لدي القدرة على إنجاز المهام بنشاط وتركيز عالٍ. | | | | | |
| 24 | أحس بالاحتياجات العاطفية للآخرين. | | | | | |
| 25 | أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين. | | | | | |
| 26 | أستطيع التعبير عن مشاعري في المواقف المختلفة. | | | | | |
| 27 | أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة. | | | | | |

| رقم | العبـــارة | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | أشعر بالتعب عندما أتعرض للضغوط. | | | | | |
| 29 | أشارك الآخرين في مشاعرهم. | | | | | |
| 30 | أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين. | | | | | |
| 31 | أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري. | | | | | |
| 32 | أستطيع أن أتحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية. | | | | | |
| 33 | أستطيع تحقيق النجاح أثناء تعرضي للضغوط. | | | | | |
| 34 | أشعر بالانفعالات والمشاعر التي يخفيها الآخرون. | | | | | |
| 35 | أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم. | | | | | |
| 36 | لا أهتم بمشاعري وانفعالاتي السلبية. | | | | | |
| 37 | أتحكم في مشاعري عند مواجهة المخاطر. | | | | | |
| 38 | أنهمك في إنجاز أعمالي رغم العقبات. | | | | | |
| 39 | إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم. | | | | | |
| 40 | يعتبرني الناس أنني أجيد التعامل مع أحاسيس الآخرين. | | | | | |
| 41 | أدرك أن لدي مشاعر إيجابية وأخرى سلبية. | | | | | |
| 42 | أستطيع استدعاء انفعالات المرح والفكاهة بيسر. | | | | | |
| 43 | أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني. | | | | | |
| 44 | أفعل ما يتوقعه الآخرين مني حتى لو اختلفت معهم | | | | | |
| 45 | عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب. | | | | | |
| 46 | يسيطر علي المزاج الجيد. | | | | | |
| 47 | أتحكم في مشاعري عند اتخاذ قرارات هامة في حياتي. | | | | | |
| 48 | لا أخضع لعواطفي عندما أقوم بإنجاز أعمالي. | | | | | |
| 49 | أتمسك بالأمل والتفاؤل بعد أي فشل يعترضني. | | | | | |
| 50 | أستطيع احتواء مشاعري التي تعيق أدائي لأعمالي | | | | | |

## ملحق (10)

### عبارات مقياس مهارات المواجهة التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد

**- ضبط الانفعالات والثقة بالنفس:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أرتبك وأشعر بالتوتر الشديد | أعتقد أنه لا بد من مرور الوقت الكافي لحلها |
| 2 | أغضب وأشعر بالحزن الشديد | لا أجعل الضيق يؤثر على شئون حياتي. |
| 3 | أعتقد أن بمقدرتي التغلب عليها | أثق بقدرتي على التغلب عليها. |
| 4 | أعتبر أن ذلك أمر طبيعي | أتقبلها كأمر يمكن أن يحدث لأي إنسان. |

**- طلب المساعدة من الآخرين:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أعتقد أنها ستكبر وتتعقد إذا طلبت المساعدة من احد | ألجأ إلى أي إنسان يمكن أن يساعدني. |
| 2 | أعتقد لا أحد بمقدوره مساعدتي | أطلب المساعدة ممن له خبرة في مشكلتي. |

**- اللجوء إلى الله:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أكثر من قول لا حول ولا قوة إلا بالله | أكثر من ذكر الله. |

**- التمني السلبي:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أتمنى أن يذهب عني الضيق بسرعة | أتمنى لو يذهب عني الضيق فجأةَ.. |
| 2 | أتمنى لو أني لم أكن موجوداً | أتمنى لو أني لم أكن في هذا الموقف. |

**- الإنكار والإبدال:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | أمارس العادة السرية كثيراً | ألجأ إلى تدخين السجائر. |

## ملحق رقم (11)

### مقياس مهارات المواجهة:Measure of Coping Skills

عزيزي الطالب/ .....

أمامك مقياس يتكون من (48)عبارة اقرأ كل منها بدقة، ثم وضح إلى أي مدى تستخدم الأسلوب الذي جاء في كل عبارة لمواجهة المشكلة التي تثير لديك الضيق، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب كما يلي:

- **دائماً:** تعني أنك تستخدم الأسلوب الذي جاء في العبارة بشكل كبير جداً.
- **غالبا:** تعني أنك تستخدم الأسلوب الذي جاء في العبارة بشكل كبير.
- **أحياناً:** تعني أنك تستخدم الأسلوب الذي جاء في العبارة بشكل متوسط.
- **نادراً:** تعني أنك تستخدم الأسلوب الذي جاء في العبارة بشكل قليل.
- **مطلقاً:** تعني أنك لا تستخدم الأسلوب الذي جاء في العبارة على الإطلاق.

أما اذا كنت لا تلجأ لهذا الأسلوب على الإطلاق فضع (√) تحت مطلقا مقابل هذه العبارة

مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن الأسلوب الذي تستخدمه عند مواجه أي مشكلة تثير لديك الضيق بصدق وأمانة، حيث أنه سيتم استخدام هذه المعلومات لغرض البحث العلمي فقط، كما أنه لا يوجد زمن محدد للاستجابة على مقياس، ولكن حاول الإجابة بدقة وسرعة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

مثال: تم اختيار غالبا، لأن المستجيب يلجأ إلى استخدام الأسلوب الذي جاء في العبارة بشكل متوسط.

| الرقم | العبـــارات<br>عندما تعترضني مشكلة تثير لدى الضيق فإنني | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أطلب المساعدة من صديق | | | √ | | |

وأشكرك على صدقك وحسن تعاونك.

الباحث

سامي نواس

| رقم | العبارة<br>عندما تعترضني مشكلة تثير لدى الضيق فإنني: | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أتمالك نفسي وأتحلى بالصبر. | | | | | |
| 2 | أحرص على معرفة أسبابها. | | | | | |
| 3 | أطلب المساعدة من أحد أفراد أسرتي. | | | | | |
| 4 | أكثر من ذكر الله. | | | | | |
| 5 | أوجه اللوم كثيراً إلى نفسي. | | | | | |
| 6 | أتمنى لو يذهب عني الضيق فجأةَ. | | | | | |
| 7 | أبحث عن شخص أتبادل معه الطرائف والضحك. | | | | | |
| 8 | أقوم بتكسير الأدوات التي أمامي. | | | | | |
| 9 | أعتقد أنه لا بد من مرور الوقت الكافي لحلها. | | | | | |
| 10 | أقدر حجم الخطر التي تشكله علي. | | | | | |
| 11 | أذهب إلى أخصائي طلبا للمساعدة. | | | | | |
| 12 | أتوجه إلى الله بالدعاء. | | | | | |
| 13 | أعتبر نفسي فاشلاً في الحياة. | | | | | |
| 14 | أتمنى لو أني لم أكن في هذا الموقف. | | | | | |
| 15 | أذهب إلى النوم كثيراً. | | | | | |
| 16 | ألجا إلى الصراخ في وجه الآخرين. | | | | | |
| 17 | لا أجعل الضيق يؤثر على شئون حياتي. | | | | | |
| 18 | أستطيع أن أضع لها عدة حلول. | | | | | |
| 19 | ألجأ إلى أي إنسان يمكن أن يساعدني. | | | | | |
| 20 | أكثر من الاستغفار. | | | | | |
| 21 | أشعر أنني عاجز عن حلها. | | | | | |
| 22 | أتمنى لو أني أستيقظ ولم أجدها. | | | | | |
| 23 | أشغل نفسي بمشاهدة التلفاز. | | | | | |
| 24 | أقوم بضرب من يضايقني. | | | | | |
| 25 | أثق بقدرتي على التغلب عليها. | | | | | |
| 26 | أختار الحل الأنسب لها. | | | | | |

| رقم | العبارة<br>عندما تعترضني مشكلة تثير لدى الضيق فإنني: | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | أتحدث إلى صديق كي أخفف عن نفسي. | | | | | |
| 28 | ألجأ إلى قراءة القرآن. | | | | | |
| 29 | أعتقد أن الآخرين هم السبب في ذلك. | | | | | |
| 30 | أتمنى لو أملك مالاً كثيراً من أجل حلها. | | | | | |
| 31 | ألجأ إلى تدخين السجائر. | | | | | |
| 32 | أمزق وأتلف ممتلكاتي الخاصة. | | | | | |
| 33 | أتقبلها كأمر يمكن أن يحدث لأي إنسان. | | | | | |
| 34 | أستغل كل قدراتي وإمكانياتي لحلها. | | | | | |
| 35 | أطلب المساعدة ممن له خبرة في مشكلتي. | | | | | |
| 36 | أكثر من الصلاة. | | | | | |
| 37 | أخجل من نفسي أمام الآخرين. | | | | | |
| 38 | أتمنى لو أن الله ينتقم لي ممن سببها. | | | | | |
| 39 | ألجأ إلى الإكثار من تناول الطعام. | | | | | |
| 40 | أقوم بضرب رأسي وشد شعري. | | | | | |
| 41 | أقوم بأعمال تجلب لي الاسترخاء. | | | | | |
| 42 | أراجع معلوماتي وأفكر بطريقة مناسبة من أجل حلها. | | | | | |
| 43 | أطلب المساعدة من صديق أثق به. | | | | | |
| 44 | أكثر من الصوم. | | | | | |
| 45 | أؤمن أن ذلك حدث بسبب حسد الآخرين لي. | | | | | |
| 46 | أتمنى لو لم تحدث هذه المشكلة. | | | | | |
| 47 | أبتعد عن المكان الذي حدثت فيه. | | | | | |
| 48 | ألجا إلى السب والشتم. | | | | | |

## ملحق (12)

**عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية التي تم تعديلها أو حذفها بعد التحكيم موزعة على الأبعاد**

**- فاعلية الذات في المواد الدراسية:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | **أثق بقدرتي على فهم الموضوعات التي تبدو لي أنها صعبة** | أثق بقدرتي على فهم الموضوعات الصعبة. |
| 2 | **أعاني من عدم قدرتي على مذاكرة محتوى الكتب الدراسية** | **أعاني من عدم قدرتي على مذاكرة أي موضوع في الكتب الدراسية** |
| 3 | أثق بكفاءتي في تعلم أي موضوع دراسي جديد | لدي الكفاءة في تعلم أي موضوع دراسي جديد. |

**- فاعلية الذات في الاختبارات:**

| الرقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | **ألجأ إلى الغش عندما لا أعرف حل سؤال في الاختبار** | **ألجأ إلى غش السؤال الذي لا أعرف إجابته في الاختبار.** |
| 2 | **أتجنب حل أي سؤال يبدو لي صعبا في الاختبار** | أثق بقدرتي في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار. |
| 3 | أشعر باليأس عند فشلي في أي اختبار | **أشعر بالفخر عندما أحصل على درجات عالية في أي اختبار** |

**- فاعلية الذات في الواجبات البيتية:**

| رقم | العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|---|
| 1 | يمكنني إعداد بحث علمي جيد لو كلفت في ذلك | أستطيع إعداد بحث علمي جيد لو كلفت في ذلك. |
| 2 | أجيد تنظيم المعلومات التي أدرسها في البيت | أجيد تنظيم المعلومات التي أراجعها في البيت |

## ملحق رقم (13)

### مقياس فاعلية الذات الأكاديمية: Measure of Academic Self-efficacy

أمامك مقياس يتكون من (32)عبارة اقرأ كل منها بدقة، ثم وضح إلى أي مدى ينطبق عليك ما جاء في كل عبارة في حياتك التعليمية، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان المناسب، كما يلي:

- **دائماً:** تعني أن ما جاء في العبارة ينطبق علي بشكل كبير جداً.
- **غالبا:** تعني أن ما جاء في العبارة ينطبق علي بشكل كبير.
- **أحياناً:** تعني أن ما جاء في العبارة ينطبق علي بشكل متوسط.
- **نادراً:** تعني أن ما جاء في العبارة ينطبق علي بشكل قليل.
- **مطلقاً:** تعني أن ما جاء في العبارة لا ينطبق علي على الإطلاق.

مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ ، فالإجابة الصحيحة هي التي توضح إلى أي مدى ينطبق عليك ما جاء في العبارة بصدق وأمانة، حيث أنه سيتم استخدام هذه المعلومات لغرض البحث العلمي فقط، كما أنه لا يوجد زمن محدد للاستجابة على مقياس، ولكن حاول الإجابة بدقة وسرعة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

مثال: تم اختيار دائما، لأن المستجيب يقدر على ما جاء في العبارة بشكل كبير جداً.

| الرقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أستطيع شرح الدرس لزميلي إذا طلب مني ذلك. | √ | | | | |

وأشكرك على صدقك وحسن تعاونك.

الباحث

سامي محمود نواس

| رقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أثق بقدرتي على فهم الموضوعات الصعبة. | | | | | |
| 2 | أستطيع التركيز والانتباه أثناء شرح المعلم لأي درس. | | | | | |
| 3 | أنظم أفكاري بدقة للإجابة عن أي سؤال في أي الاختبار. | | | | | |
| 4 | أتمكن من فهم دروسي التي أراجعها في البيت. | | | | | |
| 5 | **أعاني من عدم قدرتي على مذاكرة أي موضوع في الكتب الدراسية.** | | | | | |
| 6 | أمتلك المقدرة على مساعدة زملائي إذا طلبوا مني ذلك. | | | | | |
| 7 | أبذل قصارى جهدي كي أتفوق في الاختبار. | | | | | |
| 8 | أستطيع إعداد بحث علمي جيد لو كلفت في ذلك. | | | | | |
| 9 | أستطيع تعلم أي موضوع لو ركزت تفكيري فيه. | | | | | |
| 10 | إذا احتجت شيء من المعلم فإني لا أستطيع مواجهته. | | | | | |
| 11 | أستمتع أثناء محاولة حل أي سؤال في الاختبار. | | | | | |
| 12 | أنجز واجباتي المدرسية أولاً بأول. | | | | | |
| 13 | أترك تعلم أي موضوع إذا لم أفهمه من أول مرة. | | | | | |
| 14 | أثق في مهاراتي على المحادثة والتعامل مع زملائي. | | | | | |
| 15 | ألجأ الى غش السؤال الذي لا أعرف إجابته في الاختبار. | | | | | |
| 16 | أقوم بتنفيذ الخطط التي أضعها لمراجعة دروسي بدقة. | | | | | |
| 17 | يمكنني حل جميع الأسئلة في نهاية كل وحدة دراسية. | | | | | |
| 18 | لا أملك القدرة على منافسة أي زميل لي. | | | | | |
| 19 | **أشعر بالفخر عندما أحصل على دجات عالية في أي الاختبار.** | | | | | |
| 20 | أجد صعوبة كبيرة عند تحضير دروسي. | | | | | |
| 21 | **لدي القدرة على تنفيذ الأنشطة الموجودة في الكتب المدرسية.** | | | | | |
| 22 | أشعر بالثقة عند إجابتي على أي سؤال يطرحه المعلم. | | | | | |
| 23 | أترك الأسئلة الصعبة دون حل في الاختبار. | | | | | |
| 24 | **أثق في قدرتي على أداء أي تكليف دراسي بيتي يطلب مني.** | | | | | |
| 25 | لدي الكفاءة في تعلم أي موضوع دراسي جديد. | | | | | |
| 26 | أستطيع عمل وإنجاز كل ما يطلبه مني المعلم. | | | | | |
| 27 | أثق بقدرتي في الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار. | | | | | |
| 28 | أعتمد على الآخرين في أداء واجباتي. | | | | | |

| رقم | العبارات | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أستطيع حفظ واسترجاع المفاهيم والمصطلحات الدراسية. | | | | | |
| 30 | لدي المقدرة على توضيح أي موضوع لزملائي. | | | | | |
| 31 | أقوم بالاستعداد الجيد قبل دخول الاختبار. | | | | | |
| 32 | أجيد تنظيم المعلومات التي أراجعها في البيت. | | | | | |

**ملحق رقم (14)**

# كراس الأنشطة الفردية

**الاسم:** .....

## قواعد وأسس نجاح البرنامج

- **سأعمل على نجاح البرنامج من خلال ما يلي:**

1- أحافظ على سرية الجلسات وما يدور فيها.

2- ألتزم بحضور جميع الجلسات في موعدها.

3- أستمع وأصغي جيداً للآخرين.

4- أحترم وجهات نظر الآخرين.

5- أتحدث بعد الاستئذان.

6- أنفذ كل ما يطلب مني من أنشطة خلال الجلسات بجدية واهتمام.

7- أنفذ كل ما يطلب مني من أنشطة بيتية.

إعداد الباحث

سامي محمود نواس

## الجلسة الخامسة

- **أكتب ثلاثة جوانب ايجابية وثلاثة جوانب سلبية أجدها في نفسي:**

– جوانب ايجابية مثل : (شجاع– ذكي– متفوق في الدراسة – صادق– أصلى – أمين – أبر والدي – أحترم مشاعر الآخرين – أعطف على الفقير– أخطط بشكل جيد – أثق بنفسي – أعتز بنفسي – أستطيع حل مشاكلي – أحب أسرتي..... إلخ)

– جوانب سلبية مثل: (أشعر بالخوف – أخجل– جبان– متردد – أشعر بالقلق – لا أثق بنفسي – لا احترم الآخرين، محبط ، أفشل كثيرا – اعتمد على غيري– لا أحترم نفسي – لا أحب أسرتي– لا أثق بالناس – ارادتي ضعيفة– أشعر بالحزين دائما....إلخ)

– الجوانب الايجابية التي أجدها في نفسي هي:

1– ..... 2– .....

3– .....

– الجوانب السلبية التي أجدها في نفسي هي:

1– ..... 2– .....

3– .....

## الجلسة السادسة

- **أسجل نجاحاً حققته في حياتي، ومرة قدمت فيها خدمة لغيري.**

**– النجـــاح هـــو:** .....

.....

**– المرة التـي قـدمت فيهـا خدمـة لغيـري هـي:** .....

.....

.....

## الجلسة السابعة

**– أسجل مشكلة نفسية أعاني منها ثم أقوم بتحليلها الى أبعادها الثلاثة.**

| المشكلة النفسية | البعد المعرفي | البعد الوجداني | البعد السلوكي |
|---|---|---|---|
| | | | |

## الجلسة العاشرة

**نشاط (1): أعبر عن رأيي اتجاه كل قضية من القضايا الآتية:**

أ- حصل خليل في الثانوية العامة على معدل يؤهله للالتحاق في إحدى الكليات النظرية الجامعية، وطلب منه والده الالتحاق بكلية الطب في أي دولة في العالم، واستعد له بكافة نفقات وتكاليف الدراسة، في حين أن خليل يرغب بالالتحاق بكلية الحقوق لأن ذلك يتفق مع ميوله وقدراته، فحدث خلاف حاد بينهما. (لو كنت مكان خليل ماذا تفعل؟)

رأيي هو: .....

.....

ب- حصل سعيد في الثانوية العامة على معدل يؤهله للالتحاق بالجامعة وأراد الالتحاق بتخصص ما لمجرد أن له صديق يدرس في هذا التخصص، فنصحه والده أن يلتحق بتخصص يتفق مع ميوله وقدراته ومطلوب في سوق العمل، ولكن سعيد أصر على رأيه والتحق بالتخصص الذي أراده، وفي نهاية العام فشل فشلاً ذريعاً. ( ما رأيك في قرار سعيد؟)

رأيي هو: .....

.....

**نشاط (2): أضع إشارة (√) أمام العبارة التي تنطبق علي، وإشارة (X) أمام العبارة التي لا تنطبق علي أنا مستقل ذاتيا ولذلك فأنا:**

| | |
|---|---|
| 1. (  ) أحترم آراء الذين يخالفون رأيي. | 7. (  ) أطلب دائما من غيري كل ما أريد. |
| 2. (  ) آخذ رأى الآخرين قبل أن أقوم بأي عمل. | 8. (  ) أقلد والدي في كل صغيرة وكبيرة. |
| 3. (  ) **أحتاج دائما إلى الكثير من وقت وجهد غيري.** | 9. (  ) أتحمل مسئولية أفعالي. |
| 4. (  ) أتخذ قراري بنفسي. | 10. (  ) تقديري لنفسي ضعيف. |
| 5. (  ) أعتمد على غيري في حل كل مشكلاتي. | 11. (  ) أستمع إلى نصائح والدي. |
| 6. (  ) أعبر عن رأي بكل حرية. | 12. (  ) أمي تختار لي ملابسي. |

## الجلسة الحادية عشرة

**أستبدل الفكرة اللاعقلانية الموجودة في الجدول بفكرة عقلانية.**

| الفكرة اللاعقلانية | الفكرة العقلانية |
|---|---|
| المعلم يريد الانتقام عندما يطلب منا النشاط البيتي. | |
| **تقلق أمي علي لأنها تريدني أن أكون بجانبها طيلة الوقت.** | |
| يجب أن يحبني جميع زملائي. | |

## الجلسة الثانية عشر

– أقرأ الموقف الضاغط التالي وأتخيل نفسي أمر به وأسجل الحديث الذاتي الذي دار بداخلي أثناء تخيله، وأصف شعوري نتيجة لذلك، وما يمكن أن أفعله اتجاه هذا الموقف.

| الحدث الضاغط | الحديث الداخلي | الشعور الناتج | ما يمكن أن أفعلته اتجاه الحدث |
|---|---|---|---|
| رسبت في امتحان الرياضيات النهائي. | | | |

## الجلسة الرابعة عشر

– أقرأ الموقف الآتي قراءة صامتة " **ذهبت مع والدك لزيارة صديق له، وهناك أتاحت لك الفرصة بإجراء اتصال مع ابنه مصطفي**".

– أتخيل هذا الموقف، وأسجل أحداث لتواصل ناجح بيني وبين إياد، كما يلي:

أنا .....

مصطفي.....

أنا .....

مصطفي .....

أنا .....

مصطفي .....

أنا .....

مصطفي .....

أنا .....

مصطفي .....

## الجلسة السادسة عشر

– أتخيل الموقف الآتي وأسجل مواجهة إيجابية حوله.

**"جميل سبق وأن قدم المساعدة لمحمود في موضوع ما، وعندما طلب جميل من محمود المساعدة في موضوع خاص به، لم يقدم له محمود هذه المساعدة!".**

جميل .....

محمود .....

جميل .....

محمود .....

جميل .....

محمود .....

جميل .....

محمود .....

جميل .....

محمود .....

## الجلسة العشرون

**– أسجل وصفا " للوضع السياسي الفلسطيني، وانعكاساته على حياة الناس".**

**أولاً: وصف الوضع السياسي الفلسطيني**

.....

.....

**ثانياً: انعكاسات الوضع السياسي الفلسطيني على حياة الناس**

.....

.....

**ملحق رقم (15)**

# كراس الأنشطة البيتية

**الاسم:** .....

## قواعد وأسس نجاح البرنامج

- **أساعد على نجاح البرنامج من خلال ما يلي:**

8- أحافظ على سرية الجلسات وما يدور فيها.

9- ألتزم بحضور جميع الجلسات في موعدها.

10- أستمع وأصغي جيداً للآخرين.

11- أحترم وجهات نظر الآخرين.

12- أتحدث بعد الاستئذان.

13- أنفذ كل ما يطلب مني من أنشطة خلال الجلسات بجدية واهتمام.

14- أنفذ كل ما يطلب مني من أنشطة بيتية.

إعداد الباحث

سامي محمود نواس

## الجلسة الثانية

- أهم المشكلات التي أعاني منها وتسبب لي الضيق والقلق وتفقدني معنى السعادة في حياتي.

1- .....

2- .....

3- .....

## الجلسة الثالثة

- أكتب باختصار قصة لإنسان أعرفه حقق نجاحا في حياته رغم ظروفه القاسية.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## الجلسة الرابعة

**أكتب موقف أو أكثر فشلت فيه وسبب لي الإحباط، ثم الطريقة التي يجب إتباعها من أجل تجاوز هذا الإحباط**

الموقـــــف الأول: .....

.....

الطريقة التي يجب إتباعها من أجل تجاوز هذا الإحباط هي:

.....

.....

الموقــف الثــاني: .....

.....

الطريقة التي يجب إتباعها من أجل تجاوز هذا الإحباط هي:

.....

.....

## الجلسة الخامسة

أختار جانب سلبي أو أكثر مما هو موجود عندي مثل (أشعر بالخوف – أخجل– أجبن– متردد – مكتئب – لا أثق بنفسي – لا احترم الآخرين، محبط ، أفشل كثيرا – أعتمد على غيري– لا أحترم نفسي – لا أحب أسرتي– لا أثق بالناس – إرادتي ضعيفة– أشعر بالحزين دائما....إلخ ) ثم أقوم بشكل عملي على التخلص من هذا الجانب السلبي وأقوم بتحويله إلى ايجابي ( أسجل تجربتي العملية لتوضيح ما قمت به لتحويل الصفة السلبية إلى ايجابية)، على غرار المثال التالي:

– الجانب السلبي عند عمران هو: الخجل من الغريب (الشخص الذي لا يعرفه سابقا)

– ما قام به عمران للتغلب على هذه السلبية وتحولها إلى إيجابية ما يلي: بينما كان عمران خارجا من بيته وجد رجل غريب يسير في الشارع يغدو ويروح وكأنه يبحث عن شيء، تردد عمران في بداية الأمر بسبب ما عنده من خجل، ثم قرر أن يتغلب على هذا الجانب السلبي، فذهب إلى ذلك الرجل وطرح عليه السلام، ثم قال له هل تريد خدمة مني يا عم؟ فابتسم الرجل الغريب، وقال له: نعم أريد بيت أبو أحمد، وكان أبو أحمد جاراً لعمران، وعندما دله عمران على منزل أبو أحمد، شكره الرجل الغريب على ذلك، وعاد عمران وهو سعيد وراضي عن نفسه، لأنه تغلب على الخجل الذي عنده، وفي نفس الوقت بادر لمساعدة الرجل الغريب في الوصول إلى هدفه.

– الجانب السلبي الذي اخترته هو: .....

– ما قمت به للتغلب عليه هو: .....

.....

## الجلسة السادسة

**أسجل موقفا حققت فيه نجاحا فعليا خلال الأيام الماضية، وموقفا احتاجني فيه شخص آخر وقدمت له المساعدة، والشعور الذي أحسست به بعد كل موقف.**

الموقف الذي حققت فيه النجاح هو: .....

.....

الشعور الذي أحسست بعد تحقيق هذا النجاح: .....

.....

الموقف الذي احتاجني فيه شخص آخر هو: .....

.....

الشعور الذي أحسست بعد تقديم المساعدة لهذا الشخص: .....

.....

## الجلسة السابعة

- أقوم بتحليل بعض المشكلات النفسية إلى الأبعاد المكونة لها في الجدول الآتي:

| المشكلة النفسية | البعد المعرفي | البعد الوجداني | البعد السلوكي |
|---|---|---|---|
| **عندما يحتاج محمد أمرا من المعلم لا يجرؤ على طلبه** | | | |
| **عندما يتشاجر خليل مع أحد زملائه لا يسامحه أبدا** | | | |
| يشعر فارس بقلق شديد قبل دخوله للاختبار. | | | |

## الجلسة الثامنة

أصف (سلوكاً خطأً) صدر عني و لم أرض عنه أنا وغيري، وأسجل الفكرة التي أنتجته، ثم أغير هذا السلوك إلى (سلوك صواب) مرضي عنه، على غرار المثال الوارد في الجدول التالي:

| الحادثة | الفكرة(الخطأ) | السلوك (الخطأ) | الفكرة (الصواب) | السلوك (الصواب) |
|---|---|---|---|---|
| **عندما كنت ألعب كرة قدم في المدرسة شاركني أحدهم بالكرة فوقعت على الأرض، فلما نهضت ووجدته يقف بجانبي.** | هو الذي دفعني بشكل متعمد فلا بد من الانتقام. | **فقمت فورا ووجهت له لكمة قوية، لامني عليها المعلم وجميع الزملاء فندمت على ذلك.** | وقف بجانبي لأنه يريد أن يطمئن علي. | عندما نهضت واقفاً شكرته على شعوره الطيب. |
| **الحادثة** | **الفكرة(الخطأ)** | **السلوك (الخطأ)** | **الفكرة (الصواب)** | **السلوك (الصواب)** |
| | | | | |

## الجلسة التاسعة

- **أختار مشكلة أعاني منها فعلا، وأسجل الخطوات التي اتبعتها والقرار الذي اتخذته لحلها وذلك بحسب البطاقة التالية:**

| المشكلة | المعلومات حول المشكلة | أسباب المشكلة | خيارات الحل | الحل الذي اخترته | التقييم والمتابعة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

## الجلسة العاشرة

- **أسجل موضوعاً تم الاختلاف حوله بيني وبين باقي أفراد أسرتي، وأسجل رأيي وكذلك رأي أفراد أسرتي اتجاهه، والدور الذي قمت به لإنهاء مظاهر الاختلاف.**

| الموضوع المختلف حوله | رأيي في الموضوع | رأي أفراد أسرتي اتجاهه | دوري في انهاء الاختلاف |
|---|---|---|---|
| | | | |

## الجلسة الحادية عشرة

**أسجل مشكلة ضايقتني بسبب الفكرة اللاعقلانية التي أحملها اتجاهها، ومشاعري الناتجة عن ذلك، ثم أستبدل هذه الفكرة اللاعقلانية بفكرة عقلانية وأسجل مشاعري الناتجة عن ذلك.**

| المشكلة | الفكرة اللاعقلانية | المشاعر الناتجة عن الفكرة اللاعقلانية | الفكرة العقلانية | المشاعر الناتجة عن الفكرة العقلانية |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

## الجلسة الثانية عشرة

- أسجل حدثاً ضاغطاً أو أكثر مررت به وسبب لي كثيراً من الضيق (سواء في المجتمع أو في داخل الأسرة أو في المدرسة أو أثناء المذاكرة) خلال الفترة السابقة، وما دار في داخلي من أفكار أثناء وقوع الحدث، وأصف مشاعري، وأدون أسلوبي في مواجهة الحدث.

| الحدث الضاغط | الحديث الداخلي | الشعور الناتج | أسلوب مواجهتي للحدث |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |

## الجلسة الثالثة عشر

1- أتخيل أني تعرضت للموقف الضاغط المذكور في الأسفل، ثم أقوم بوضع اشارة ( √ ) أو ( X ) مقابل كل فكرة أو أسلوب من الممكن أن أستخدمه في مواجهة الموقف الضاغط.

- الموقف الضاغط هو: "**رفض والدي أن يشتري لي جهاز كمبيوتر محمول (Laptop)**".

أ- (  ) أبي رفض ذلك لأنه يكرهني.

ب- (  ) أبي لا يملك نقودا كافية لشرائه لي الآن.

ت- (  ) أوفر من مصروفي كي أساعد والدي في شرائه.

ث- (  ) إن أبي بخيل.

ج- (  ) أشعر باليأس.

ح- (  ) أصبر حتى تتحسن ظروف والدي المالية.

خ- (  ) أعترض على أداء أي مهام في المنزل حتى أحصل على جهاز الكمبيوتر.

2- أطبق تمارين الاسترخاء التي تدربت عليها في الجلسة السابقة وأنا مستلقي على ظهري.

## الجلسة الرابعة عشر

أطبق ما تعلمته وتدربت عليه أثناء تواصلي مع الآخرين سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع، وتسجيل ملخص ما دار من حوار أثناء عملية تواصل واحدة.

.....

.....

.....

## الجلسة الخامسة عشر

1- أسجل أهم الصفات التي أجدها في أعز أصدقائي.

.....

.....

.....

2- أتصل بصديق قديم.

3- أختار وأتعرف على صديق جديد.

## الجلسة السادسة عشر

أقوم بتطبيق ما تعلمه وتدرب عليه، وذلك أثناء مواجهتي مع شخص آخر سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع وأسجل ملخص أحداث **مواجهة ايجابية** واحدة كما يلي:

الموقف الذي استدعى المواجهة هو: .....

.....

الحديث الذي حصل أثناء المواجهة:

أنا.....

هو.....

أنا.....

هو.....

أنا.....

هو.....

أنا.....

هو.....

## الجلسة السابعة عشر

- **أسجل ثلاث مسائل متعلقة بالشعائر التعبدية ومختلف حولها، وأسجل رأيي حول كل واحدة منها، ومبررات هذا الرأي.**

| المسألة المختلف حولها | رأيي فيها | المبرر |
|---|---|---|
| **مثال:** فتح الكفين ورفعهما الى أعلى أثناء الدعاء. | **سواء رفعت الكفين أو رفعت إصبع السبابة، أو لم أرفع أي منهما فهذا لا يؤثر في درجة الاستجابة.** | لأن أهم شروط استجابة الدعاء هو الحاجة والسعي لتحقيقها، ثم التوجه إلى الله بقلب مخلص وموقن بالإجابة. |

| | | |
|---|---|---|
| 1- | | |
| 2- | | |
| 3- | | |

## الجلسة الثامنة عشر

**أسجل ثلاثة أدوار للرجل لا تستطيع المرأة القيام بها مقابل ثلاثة أدوار للمرأة لا يستطيع الرجل القيام بها.**

| الرقم | من أدوار الرجل | من أدوار المرأة |
|---|---|---|
| 1- | | |
| 2- | | |
| 3- | | |

## الجلسة التاسعة عشر

**أسجل في الفراغ الآتي الضوابط الشرعية للمشاعر العاطفية بين أي شاب وفتاة.**

.....

.....

.....

.....

.....

## الجلسة العشرون

- **أسجل رأيي حول القضايا السياسية الموجودة في الجدول التالي:**

| الرقم | القضية السياسية | رأيي في هذه القضية |
|---|---|---|
| 1- | الانقسام الفلسطيني بين غزة ورام الله. | |
| 2- | الاقتتال بين الأشقاء في الدول العربية. | |
| 3- | الاتفاق النووي بين أمريكا وإيران. | |

## الجلسة الواحدة والعشرون

**أكتب ثلاثة واجبات عليّ القيام بها اتجاه القضية الفلسطينية.**

**1-** .....

**2-** .....

**3-** .....

## الجلسة الثانية والعشرون

- **أختار ثلاث مهن أحب أن أمارسها في المستقبل من المهن المذكورة في الجدول الآتي، وأرتبها من الأهم الى الأقل أهمية، وذلك بوضع رقم (1) أمام الاختيار الأول، ثم (2)، ثم (3)**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ( ) إمام وخطيب | ( ) إداري | ( ) شاعر | ( ) صيدلي | ( ) تاجر |
| ( ) مهندس مدني | ( ) ممرض | ( ) ممثل | ( ) مزارع | ( ) حلاق |
| ( ) مهندس حاسوب | ( ) معلم | ( ) رسام | ( ) معلم | ( ) طبيب |
| ( ) مهندس زراعي | ( ) مصور | ( ) نجار | ( ) مربي طيور | ( ) قاضي |
| ( ) سائق تاكسي | ( ) صحفي | ( ) ميكانيكي | ( ) صياد | ( ) محامي |
| ( ) مربي ماشية | ( ) كاتب | ( ) حداد | ( ) محاسب | ( ) سياسي |

1- ..... 2- ..... 3- .....

غير ذلك: .....

## الجلسة الثالثة والعشرون

- أُحضر معي في الغد نموذج الدعوة للمشاركة في الرحلة، موقعاً عليه الموافقة الخطية من قبل ولي أمري لتسليمه قبل موعد انطلاق الرحلة.

## الجلسة الرابعة والعشرون

- **أسجل ثلاث وسائل ترفيهية أحب أن أروح عن نفسي من خلالها.**

1- .....

2- .....

3- .....

## ملحق رقم (16)

## جلسات البرنامج الإرشادي

### الجلسة الأولى: التمهيد للبرنامج

**أهداف الجلسة**

- الترحيب والتعارف مع المشاركين
- تعريفهم لماذا تم اختيارهم للمشاركة في البرنامج.
- التعرف على أهداف البرنامج.
- يتقبل كل واحد ذاته ويتقبل الآخرين.
- الاتفاق على أسس نجاح البرنامج.
- تحديد مكان انعقاد الجلسات.
- الاتفاق على الموعد المناسب للجلسات.
- تحديد آليات الوصول من وإلى المكان

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

الحوار والمناقشة – التدعيم الإيجابي – السيطرة على الخجل – التقبل غير المشروط للذات وللأخرين – جهاز كمبيوتر – جهاز LCD – شاشة العرض.

**خطوات تنفيذ الجلسة**

- قام الباحث باستقبال الطلاب في قاعة التدريب الخاصة ب "شركة القدس للتنمية البشرية" في المحافظة الوسطى بقطاع غزة، ورحب بهم وعرفهم على نفسه ومؤهلاته وعمله وطبيعة البحث الذي يقوم به، ثم تعرف عليهم من خلال ذكر كل منهم (اسمه– صفه الدراسي– هوايته– مكان سكنه – مدة اعتقال والده).
- تم تعريفهم بأسباب اختيارهم للمشاركة بالبرنامج وذلك من خلال:

– إعلامهم أنهم يعانون في هذه الفترة من حياتهم من اضطراب الهوية، وبالتالي قام الباحث بتقديم فكرة مبسطة عن أزمة الهوية في فترة المراهقة.

– اختيارهم من أبناء الأسرى كنوع من الوفاء للأسرى وأبنائهم، حيث أن البرنامج أعد خصيصاً من أجل إرشادهم وتدريبهم على بعض المهارات التي تساعدهم للتغلب على هذه الأزمة، وبالتالي تحقيق هوياتهم الذاتية.

- قام الباحث باطلاعهم على أهم المهارات المعرفية والنفسية والاجتماعية التي سيتدربون على إكتسابها من خلال المشاركة في جلسات البرنامج وذلك من خلال عرضها على شاشة العرض والطلب من كل واحد أن يقرأ واحدة منها مثل:

- معرفة مراحل النمو النفسي الاجتماعي الذي يمر بها كل انسان في حياته.
- معرفة أهم خصائص مرحلة النمو النفسي الاجتماعي التي يمرون بها (أزمة الهوية).
- معرفة سبب التأثير السلبي للمشاكل على حياة الإنسان وسعادته.
- تحقيق معاني كثيرة لحياتهم حتى في أسوأ الظروف.
- رفض واستبعاد الجوانب السلبية من نفوسهم.
- تنمية الجوانب الإيجابية في نفوسهم، وكيفية توظيفها في حياتهم.
- إكسابهم القدرة على تغيير بعض انفعالاتهم وسلوكياتهم الخطأ.
- السيطرة على مشاعر الإحباط أو التخفيف منها.
- إكسابهم القدرة على تحويل الفشل في مواجهة الحياة إلى نجاح.
- إكسابهم القدرة على وضع أهدافٍ جديدةٍ لأنفسهم لتحقيق معنى لحياتهم.
- مواجهة الشعور بالنقص والدونية وزيادة الثقة بالنفس.
- الشعور بالقيمة الشخصية وتقدير الذات.
- الطريقة الصحيحة لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلات.
- تنمية القدرة على تحمل مسئولية اتخاذ القرار والأفعال.
- تنمية القدرة على الاستقلالية مع الالتزام بحقوق الآخرين.
- ممارسة المهارات الفعالة لمواجهة المواقف الضاغطة.
- أستبدل الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية.
- ممارسة بعض تمارين الاسترخاء.
- اكتساب مهارات التواصل مع الآخرين.
- كيفية أختار الأصدقاء الجيدين بأنفسهم.
- ادارة مواجهة إيجابية مع الآخرين.
- تكوين آراء معتدلة حول القضايا الدينية المختلف حولها.
- تقبل أدوارهم كرجال في الحياة.
- معرفة طبيعة العلاقة الصحيحة مع الجنس الآخر واختيارها بأنفسهم.
- تكوين وجهة نظر خاصة بهم اتجاه القضايا السياسية المتداولة محليا وعالميا.
- تكّوين اتجاه ايجابي نحو المستقبل من خلال وضع أهداف لأنفسهم ممكنة التحقيق.

- التخطيط للمستقبل واختيار المهنة التي تناسبهم بأنفسهم.
- اختيار الأنشطة الترفيهية التي تناسبهم بأنفسهم.

• قام الباحث بالتأكيد على ضرورة أن يتقبل كل واحد منهم ذاته ويرضى بها كما هي حتى لو كان لا يمتك أي مهارة من المهارات السابقة، وأن ويتقبل الآخرين أيضاً كما هم، ويبادلهم الاحترام والتقدير.

• قام الباحث بالاتفاق معهم من خلال المناقشة على بعض القواعد التي تجعلهم يحترمون بعضهم البعض وتؤدي إلى نجاح البرنامج، وبعد ذلك قام الباحث بكتابتها على لوحة ورقية كبيرة وتعليقها في القاعة بحيث يراها جميع المشاركين، وأيضا تسجيلها على غلاف كراس الأنشطة الفردية، وعلى غلاف كراس الواجبات، وكانت كالتالي:

- المحافظة على سرية المعلومات الخاصة بباقي المشاركين.
- الالتزام بحضور جميع الجلسات في موعدها.
- الاستماع والإصغاء جيدا للآخرين.
- احترام وجهات نظر الآخرين.
- التحدث بعد الاستئذان.
- تنفيد كل ما يطلب منهم من أنشطة خلال الجلسات بجدية واهتمام.
- تنفيد كل ما يطلب منهم من الأنشطة البيتية.

• قام الباحث بالاتفاق معهم على وقت ومكان جلسات البرنامج، وكان الاتفاق كما يلي:

- مكان تطبيق البرنامج هو مقر "شركة القدس للتنمية البشرية" في المنطقة الوسطى.
- مدة البرنامج ثلاثة شهور تختتم برحلة ترفيهية يقومون هم بالتخطيط لها.
- تعقد في الأسبوع جلستان بواقع (60) دقيقة لكل جلسة.
- موعد الجلسات (الأحد والأربعاء) من كل أسبوع ما لم يتم الاتفاق على غير ذلك في حينه.

• قام الباحث بالتأكيد لهم على بعض المحفزات التالية:

- يحق لأي منهم الانسحاب من البرنامج إذا شعر أنه لا يستفيد منه وقت ما شاء.
- القيام برحلة ترفيهية يقوم بالتخطيط لها هم بأنفسهم في نهاية البرنامج.
- تقديم الباحث مكافأة رمزية لكل من يلتزم بجلسات البرنامج وذلك في نهاية الجلسة الأخيرة.
- استعداد الأخوة المعنيين في "شركة القدس للتنمية البشرية" منح شهادة معتمدة لكل واحد يلتزم بحضور 80% أو أكثر من جلسات البرنامج.
- تقديم ضيافة لهم في نهاية كل جلسة.

– استعداد الباحث المكوث لمدة نصف ساعة بعد انتهاء كل جلسة لإتاحة الفرصة لأي واحد يريد أن يتحدث بحرية وبشكل منفرد عن مشاعره ومشكلاته التي لا يحب أن يبوح بها أمام الجميع.

• قام الباحث في نهاية الجلسة بأخذ عهدٍ شفهيٍ منهم على حضور جميع الجلسات دون تغيب إلا بعذر والاحتفاظ بالمعلومات الخاصة بجميع المشاركين وعدم البوح فيها، والالتزام بقواعد ونظام البرنامج، وتنفيذ جميع الأنشطة المطلوبة منهم وهذا نصه: "أوافق على حضور جميع الجلسات دون تغيب إلا بعذر، وأتعهد بالالتزام بقواعد الانضباط في كل جلسة، وتنفيذ جميع الأنشطة التي تطلب مني، وأتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات الخاصة بزملائي".

• قسمهم الباحث إلى مجموعات، واختارت كل مجموعة قائداً لها، وذلك لتسهيل عملية الاتصال بهم.

**تقويم الجلسة**

قام الباحث بسؤالهم: من لديه الاستعداد للمشاركة في البرنامج؟ فأجاب الجميع بالإيجاب.

**الواجب المنزلي:** تم تذكيرهم بموعد الجلسة القادمة وكيفية الوصول إلى مكانها.

## الجلسة الثانية: نظرية النمو النفسي الاجتماعي

**أهداف الجلسة**

– يتعرف أفراد العينة إلى مراحل النمو النفسي الاجتماعي وفقا لنظرية أريكسون.

– يعرف أفراد العينة مفهوم أزمة الهوية وأهم ملامحها والمشكلات التي تنجم عنها.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة – التعليم والتوجيه – الحوار والمناقشة – مراقبة الذات – الواجب البيتي– جهاز كمبيوتر – جهاز LCD – شاشة العرض – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة**

قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، وأعلمهم أن البرنامج الذي نحن بصدده قائم على أساس نظرية "النمو النفسي الاجتماعي" وينبغي أن يكون لديهم فكرة عن هذه النظرية.

**نشاط (1)** محاضرة بعنوان "مراحل النمو النفسي الاجتماعي"

• قام الباحث بشرح نظرية أركسون في النمو النفسي الاجتماعي مركزاً على النقاط التالية:

– يمر الإنسان خلال مراحل عمره بثماني مراحل وكل مرحلة تبرز فيها أزمة خاصة.

– الأزمة لا تعبر عن تهديد أو مصيبة يصعب مواجهتها أوحلها، بل هي عبارة عن فترة حساسة من عمر الإنسان، يتم فيها إحساس الفرد بالحاجة لبعض الأمور النفسية والاجتماعية التي تتطلب الإشباع.

– في كل مرحلة يجب على الفرد التوصل إلى حل الأزمة التي يمر بها، لأن ذلك يساعده على حل الأزمة التي تليها. (كما المراحل الدراسية).

- الأزمة تنتج بشكل طبيعي نتيجة لعاملين وهما: البيئة الاجتماعية والنضج البيولوجي والتفاعل بينهما.
- ينتقل النجاح أو الإخفاق في حل الأزمة إلى مراحل الأزمة التالية، ( تماما كما المراحل الدراسية).
- الأزمة نفسها تمثل مصدرا أساسيا للتطور والنمو السوي أو التكيف السليم، أو العكس فتمثل سوء التكيف في حياة الفرد.

• قام الباحث بشرح مراحل النمو النفسي الاجتماعي الثمانية بحسب نظرية أركسون على ضوء عرضه للجدول الآتي والذي يلخص مراحل النمو النفسي الاجتماعي:

**جدول يلخص مراحل النمو النفسي الاجتماعي**

| م | مرحلة العمر | أزمة النمو النفسي الاجتماعي | أهم المتطلبات التي تساعد على حل الأزمة | الجهات المؤثرة في الأزمة | الخاصية المكتسبة من النجاح | سوء التكيف الناتج عن الفشل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | السنة الأولى | الثقة مقابل عدم الثقة | منح الطفل درجة عالية من الألفة والانسجام كي تتولد لديه الثقة والقدرة على الاستمرار. | الأم | الأمل | الإحباط والانسحاب |
| 2 | من 1-3 سنة | الاستقلالية مقابل الخجل والشك | تشجيعه على اكتشاف البيئة من حوله، والاعتماد على نفسه عندما يتعامل معها. | الوالدين | الإرادة | السلوك القهري |
| 3 | من 3-6 سنة ( الطفولة المبكرة ) | المبادرة مقابل الشعور بالذنب | تنمية قدرتهم على المبادأة عن طريق تشجيعهم على اكتشاف أفكارهم وتجريبها، وتشجيع حب الاستطلاع والخيال لديهم. | الأسرة | الغرضية | الخنوع والاستسلام الناتج عن الخوف من الفشل |
| 4 | من 6-12 سنة ( الطفولة المتأخرة ) | المثابرة مقابل الشعور بالنقص | تعويدهم على الخيال، وإلحاقهم في المدرسة، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية المدرسية، و تعليمهم الشعور بالمتعة في الإنجاز والنجاح. | الأسرة والجيران والمدرسة | الكفاءة | شعور كبير بالنقص والدونية |
| 5 | من 12-21سنة ( المراهقة) | الهوية مقابل اضطراب الدور | مساعدتهم على تحديد أهدافهم واختيار أدوارهم في الحياة، والسعي لتحقيقها، وتبني قيم واتجاهات ثابتة نسبيا ومتناسقة مع أدوارهم المختلفة. | الأسرة والرفاق والجماعة والنماذج القيادية | التفاني | الإحساس المتدني بالذات وعدم تبني ادوار ذات معنى. |
| 6 | من 21-25سنة ( الشباب) | الألفة مقابل العزلة | الرعاية وتسهيل الطريق أمامهم كي يتأهلوا اجتماعيا عن طريق الزواج المشروع، وتوفير الفرص لهم كي يمارسوا أدوارهم المهنية المناسبة. | الأسرة والجهات المسئولة في المجتمع | الحب | الحرمان من الحب والعلاقات مع الأصدقاء والمجتمع |
| 7 | من 25-65سنة ( أواسط العمر) | الإنتاجية مقابل الركود | القدرة على الإنجاب والمساهمة في الأعمال الخيرية، والقيام بالأعمال الخلاقة، والمساهمة في حياة الأجيال القادمة. | الأسرة والمجتمع المحلي | العناية | عدم المشاركة أو المساهمة في الحياة بشكل فاعل |
| 8 | من 65 سنة إلى آخر العمر ( الشيخوخة) | تكامل الأنا مقابل اليأس | الإحساس بالفخر والسعادة بما حققه من نجاحات وانجازات في حياته، وتقبله للفشل والإخفاق الذي مر فيه، وتقبل الموت كنهاية حتمية لحياته. | المجتمع والإنسانية والحياة | الحكمة | اليأس والقنوط وازدراء الحياة |

• وضح لهم الباحث لكون أن أعمارهم تتراوح ما بين 14.5– 18.5سنة فإنهم يقعون ضمن المرحلة الخامسة (مرحلة تكوين الهوية مقابل اضطراب الدور)، مبيناً لهم أن الفرد في هذه المرحلة من العمر يبحث عن هويته الذاتية لذا تكثر أسئلته في داخل نفسه مثل: من أنا؟ ولم أنا موجود في هذه الحياة؟ وماذا أريد منها ؟ ولماذا أتعلم؟ وما هي أهدافي؟ وما هي المهنة التي أريد ممارستها في المستقبل؟ وهل أستطيع ممارسة دوري كرجل؟ وهل سأكون متدينا؟ وما هو الاتجاه السياسي الذي أريد أن أؤيده؟ وماذا سيكون دوري في المجتمع والحياة؟ هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة التي يطرحها الإنسان على نفسه ولا يجد إجابة محددة عليها، يمكن التعبير عنها بمصطلح "**البحث عن الهوية الذاتية**"، وهنا تختلف درجة هذه التساؤلات أو الإجابات عنها من فرد لآخر، وبحسب تساؤلات أو إجابات كل فرد يمكن أن يقترب أو يبتعد عن تحقيق هويته.

• تم إتاحة الفرصة لمن أراد الاستفسار والنقاش حول موضوع المحاضرة.

وبعد انتهاء النقاش وضح لهم الباحث أنه يمكن تصنيف الفرد بحسب اجاباته على التساؤلات السابقة ضمن أو رتبة (حالة) من أربع رتب للهوية وذلك من خلال النشاط التالي:

**نشاط (2):** رتب الهوية بحسب تصنيف "مارشيا"

• قام الباحث بشرح رتب الهوية الأربعة (تحقيق – تعليق – انغلاق – تشتت) بحسب تصنيف مارشيا وذلك بالاستعانة بعرض الجدول الآتي، موضحا لهم أنهم يقعون ضمن رتبتي الانغلاق والتشتت (اضطراب الهوية)، و تذكيرهم بأن الهدف الأساسي من البرنامج هو مساعدتهم للتغلب على أزمتهم وتحقيق هوياتهم.

**جدول يوضح خبرة الفرد للأزمة في كل رتبة من رتب الهوية والتزامه بقيمه وأدواره**

| | | خبرة الفرد للأزمة | |
|---|---|---|---|
| | | **يخبر الأزمة** | **لا يخبر الأزمة** |
| التزام الفرد بالقيم والأدوار الاجتماعية | **يلتزم** | تحقيق الهوية | انغلاق الهوية |
| | **لا يلتزم** | تعليق الهوى | تشتت الهوية |

• تم إتاحة الفرصة لمن أراد الاستفسار والنقاش حول رتب الهوية.

**تقويم الجلسة**

تم طرح الأسئلة التالية: ما هي اسم المرحلة التي تمرون بحسب نظرية النمو النفسي الاجتماعي؟ ما أهم الملامح التي تميز مرحلة تكوين الهوية عن غيرها؟ إلى كم رتبة يمكن تصنيف رتب الهوية في هذه

المرحلة، أذكرها؟ ما هي الرتب التي تم تصنيفكم عليها؟ هل بإمكانك الانتقال من إحدى هاتين الرتبتين إلى رتبة تحقيق الهوية؟

وكانت الإجابات مطمئنة على استيعابهم لأهم ما جاء في الجلسة.

**الواجب البيتي**

سجل كل طالب في كراس الأنشطة البيتية أهم المشكلات التي يعاني منها وتسبب له الضيق والقلق وتفقده معنى السعادة في حياته.

## الجلسة الثالثة: معاناة الإنسان في حياته

**أهداف الجلسة**

- يتعرف أفراد العينة على أهم المشاكل النفسية والاجتماعية لمضطربي الهوية.
- يحددون الهدف من الوجود (خلق الإنسان).
- يعرفون أن معاناة الإنسان مستمرة طيلة حياته.
- يدركون سبب التأثير السلبي للمشاكل على حياة الإنسان وسعادته.
- يستبصرون أن بإمكانهم أن يحققوا معاني كثيرة لحياتهم حتى في أسوأ الظروف.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة – التعليم والتوجيه – الحوار والمناقشة– إعادة البناء المعرفي – النمذجة – مراقبة الذات – الواجب البيتي– فلم مصور – السبورة – جهاز كمبيوتر– جهاز LCD – شاشة العرض.

**خطوات تنفيذ الجلسة**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم بدأ بمناقشة الواجب المنزلي وذلك بتسجيل بعض المشكلات التي يعاني منها أغلبهم على السبورة ومناقشتهم بها.
- وضح لهم أن هناك مشاكل أخرى ربما لم يذكروها، وعرضها للمناقشة من خلال النشاط التالي:

**نشاط (1)** المشاكل النفسية والاجتماعية التي يعاني منها مضطرب الهوية.

- عدم وضوح الهدف في حياته.
- عدم القدرة على التخطيط لمستقبله العلمي والمهني المناسب.
- ضعف القدرة على اتخاذ القرارات.
- عدم الإحساس بالمسئولية والالتزام بما هو مطلوب منه.
- الإحساس بالتفاهة وعدم التنظيم الشخصي.
- عدم الاستقرار النفسي وتقلب المزاج.

- الافتقار إلى العلاقات الاجتماعية والشعور بالعزلة والاغتراب.
- الشعور بالضياع وعدم الجدوى (لا مبالي ومستهتر).
- غير قادر على التعبير عن ذاته الحقيقية.
- إظهار ذاتاً مزيفة لإرضاء السلطة الوالدية والمجتمعية.
- يعاني من تشتت الانتباه وضعف التركيز والشعور بعدم الكفاءة.
- العجز عن مواصلة التعليم الأكاديمي.
- التناقض الوجداني اتجاه الوالدين.
- التمرد والرفض للمعايير الاجتماعية.
- عدم الالتزام بأهداف وأدوار ثابتة.
- الشعور بدرجة عالية من القلق.
- يتصف بالسلوك الجامد المتعصب.

• بعد ما انتهى الباحث من مناقشة المشكلات السابقة، وضح لهم أن كثرة المشاكل في حياة الإنسان يعتبر أمراً طبيعياً، ولكن الأهم هو كيف يواجه هذه المشاكل ويعمل على حلها بالطرق الصحيحة.

• أكد لهم من خلال طرح مجموعة من التساؤلات عليهم ومناقشة إجاباتهم أن معاناة الإنسان مستمرة طيلة حياته وذلك من خلال النشاط التالي:

**نشاط (2):** محاضرة بعنوان "خلق الإنسان في كبد"

• قدم الباحث المحاضرة من خلال عدة محاور أجاب فيها على مجموعة من الأسئلة:

- **الهدف من خلق الإنسان،** وفيه تم توضيح الإجابات على الأسئلة التالية: (من خلق قبل الموت أم الحياة؟ ما معنى الموت؟ وما معنى الحياة؟ لماذا خلق الله الموت والحياة؟" ما الهدف من خلق الإنسان؟)

- **علاقة الإنسان بغيره،** وفيه تم توضيح الإجابات على الأسئلة التالية: (ما هي علاقة الإنسان بخالقه سبحانه؟ ما هي العلاقة الذي أرادها الله للإنسان مع أخيه الإنسان؟ ما هي العلاقة التي أرادها الله للإنسان مع الكون وباقي المخلوقات؟)

- **أهداف الإنسان في الحياة،** وفيه تم توضيح الإجابات على الأسئلة التالية: (هل أهداف الإنسان هي الذي يريد تحقيقها في الدنيا فقط؟ هل يستطيع تحقيق جميع أهدافه الدنيوية؟ ما أهداف الإنسان الذي يريد تحقيقها بعد مماته؟ وهل يستطيع تحقيقها؟ ما العلاقة بين أهداف الدنيا وأهداف الآخرة؟)

– **حياة الإنسان تعب وكدح ومشقّة:** وفيه تم توضيح الإجابات على الأسئلة التالية: ( هل بإمكان الإنسان أن يعيش بدون مشاكل في حياته؟ ما تأثير المشاكل على حياة الإنسان؟ ما الذي يجعل المشاكل تزيد من تعب الإنسان ومشقته في الحياة؟ كيف للإنسان أن يعيش سعيدا في حياته؟)

• ملخص المحاضرة كالتالي: لا يوجد إنسان بدون مشاكل، فإذا لم يتعامل معها بشكل صحيح فإنها سوف تسبب له الكثير من الضيق، ولذلك نستطيع إن نقول أن سعادة الإنسان تنبع من داخله وبإمكانه أن يحقق الكثير من النجاح وأن يعيش سعيدا في حياته حتى ولو كانت ظروفا صعبة وقاسية ويواجه فيها الكثير من المشكلات، وذلك من خلال صبره على ظروفه الصعبة والقاسية وتعامله الصحيح مع مشكلاته. يقول النبي صلى الله عليه وسلم: "عجباً لأمر المؤمن كله له خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر فكانت خيراً، وإن أصابته ضراء صبر فكانت خيراً له". (رواه مسلم)

**نشاط (2):** عرض فيلم لقصة شخص حقق النجاح على الرغم من قسوة ظروفه.

• تم عرض فلم فيديو قصير لشخص تحدى ظروفه القاسية، وتعامل مع مشاكله بشكل صحيح، وبالتالي استطاع أن يحقق نجاحاً كبيراً كان له بمثابة حلم.

• بعد مناقشتهم بقصة هذا الشخص، أكد لهم أن بإمكان أي واحد منهم أن يحقق النجاح في حياته حتى لو كانت ظروفه سيئة وقاسية.

**تقويم الجلسة**

تم طرح الأسئلة التالية عليهم: هل يوجد إنسان تمر حياته دون أن يواجه مشاكل ومصاعب في حياته؟

هل بإمكان الإنسان أن يتغلب على مشاكله أو التخفيف من تأثيرها السلبي عليه، وكيف؟

هل سعادة الإنسان بيده أم بيد غيره، وكيف؟

كانت الإجابات مطمئنة للباحث على تحقق أهداف الجلسة.

**الواجب البيتي**

سجل كل طالب في كراس الأنشطة البيتية قصة مختصرة لإنسان يعرفه حقق نجاحا في حياته رغم ظروفه القاسية.

## الجلسة الرابعة: التغلب على مشاعر الاحباط

**أهداف الجلسة:**

– يخفف أفراد العينة من مشاعر الإحباط لديهم.

– يغيرون من اتجاههم نحو فشلهم في مواجهة الحياة.

– يضعون أهدافاً جديدة يحققوا من خلالها معنى لحياتهم.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة القصيرة – الحوار والمناقشة – النمذجة – حديث الذات – التغذية الراجعة – الصحيفة البيضاء.– الواجب البيتي – فلم مصور– كمبيوتر – جهاز LCD – شاشة عرض – ألواح ورقية – أقلام – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، وبدأ الباحث بمناقشة الواجب المنزلي من خلال عرض إحدى قصص النجاح التي دونها أحد أفراد العينة.

**نشاط (1)** عرض فلم لشخص استطاع أن يتجاوز الإحباط بسبب فشله المتكرر.

1– قام الباحث بعرض نموذج لإنسان درس في المرحلة الثانوية ولم يكمل دراسته الجامعية وعمل في عدة مجالات ولكنه لم ينسجم في عمله وكان ذلك يسبب له إحباطاً كثيراً، وعاش ظروفاً صعبة وعلى الرغم من ذلك استطاع أن يتغلب على الفشل وما ينتج عنه من إحباط، وبدأ يكتشف نفسه، وعمل في مهنة لم تخطر في باله من قبل وأصبح إنساناً ناجحاً ومتفوقاً في عمله، تغلب عليها وأصبح مثالاً يحتذى به وحاز على شهادات تقدير على انجازاته.

2– ناقشهم الباحث في أهم الأمور التي جعلت هذا الشاب يتجاوز الإحباط مثل: الصبر وعدم اليأس– المثابرة والاستمرار في العمل– التفكير في عمل أفضل – التصميم على تنمية قدراته.

3– بعد المناقشة وضح لهم أن بإمكانهم التخفيف من مشاعر الإحباط، وذلك من خلال توجيه تفكيرهم نحو نجاح حققوه، أو مساعدة قدموها لأناس يحبونهم، بدلاً من تفكيرهم بفشلهم وأسبابه والمسئول عنه.

**نشاط (2):** التدريب على تجاوز مشاعر الإحباط

1– تم تقسيمهم الى مجموعات.

2– طلب من كل مجموعة تسجيل عمل فشل فيه أحدهم وسبب له الإحباط وذلك على لوحة ورقية.

3– طلب من كل مجموعة عرض ما كتبت بواسطة عضو يمثلها.

4– ناقش الباحث الجميع في كيفية تجاوز مشاعر الإحباط في كل مثال يتم عرضه.

5– قدم الباحث التغذية الراجعة لهم.

**تقويم الجلسة**

تم طرح السؤال التالي: هل استفدت من الجلسة؟ وما أهم الفوائد التي حصلت علها؟

فكانت الإجابات مطمئنة حيث كانت على الأول بالإيجاب، وكانت إحدى الإجابات على السؤال الثاني: تعلمت كيف أركز تفكيري في النجاح بدل الفشل.

- **الواجب البيتي**

سجل الطالب في كراس الأنشطة البيتية موقفاً فشل فيه وسبب له الإحباط، وماذا فعل لتجاوزه الإحباط.

## الجلسة الخامسة: الوعي بالذات

**أهداف الجلسة:**

- يتعرفون على جوانب القوة والضعف في شخصياتهم.
- يتدربون على رفض واستبعاد الجوانب السلبية من نفوسهم.
- يتدربون على تأكيد وترسيخ الجوانب الإيجابية في نفوسهم.
- يثقون بقدرتهم على توظيف الجوانب الإيجابية في حياتهم.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة القصيرة – الحوار والمناقشة – تأمل الذات – التعزيز الإيجابي– الصحيفة البيضاء – الواجب البيتي – السبورة – كراس الأنشطة الفردية – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، وبدأ بمناقشة الواجب المنزلي، مؤكداً لهم أنه كما أن الإنسان عرضة الفشل بسبب أخطائه وضعفه فإنه أيضاً بمقدوره أن يحقق النجاح.

**نشاط (1):** مخاصرة قصيرة بعنوان " الإنسان مخلوق ناقص يسعى إلى الكمال"

- قدم الباحث المحاضرة من خلال الحديث حول النقاط التالية:

– أن الإنسان يسعى في حياته للوصول إلى الكمال في كل شيء، ولكنه كلما أراد أن يحقق شيء في حياته يكتشف بعد فتره قصيرة من حصوله عليه أنه مازال هناك جانب ناقص بداخله.

– أن الإنسان لديه جوانب ايجابية أو عناصر قوة، يستطيع من خلالها أن يحقق بعض أهدافه المرتبطة بهذه العناصر أو الايجابيات، ولكن في نفس الوقت لديه أيضاً نقاط ضعف وجوانب سلبية تحول بينه وبين تحقيق بعض أهدافه.

– أن الإنسان الناجح هو الذي يستطيع أن ينمي الجوانب الإيجابية عنده ويستغلها الى أقصى حد ممكن من أجل تحقيق الإنجازات في حياته ، في نفس الوقت يحاول أن يتخلص من سلبياته ويسعى لتكميل جوانب النقص لديه ليزداد قدرة على تحقيق المساعدة لنفسه ولغيره.

**نشاط (2)** تأمل الذات

1- طلب منهم أن يسجل كل طالب على حدة في كراس الأنشطة الفردية ثلاث جوانب إيجابية وأخرى سلبية يراها في نفسه.

2- طلب من بعضهم قراءة ما كتب، ثم ناقشهم في ذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم.

**نشاط (3)** تعزيز الجوانب الإيجابية واستبعاد الجوانب السلبية.

1- نظمهم على شكل دائرة وطلب من الأول أن يقول وهو ينظر إلى الجميع أرفض أن أكون ( يذكر بعض عناصر الضعف أو الصفات السلبية عنده)، ثم الثاني والثالث وهكذا، ثم يعيدوا الكرة مع الجوانب الإيجابية ولكن يقول كل منهم أعتز بأن أكون (يذكر بعض عناصر القوة أو الصفات الايجابية عنده).

2- سجل الباحث ثلاث سلبيات مما ذكروا على السبورة، وناقش معهم كيف يمكن التخلص منها أو استبدالها بإيجابيات، ثم ثلاث إيجابيات وناقش معهم كيف يمكن تنميتها.

**تقويم الجلسة**

تم طرح السؤال: ماذا استفدت من هذه الجلسة؟ فكانت الإجابات مطمئنة؟، فمثلاً أجاب أحدهم: تعلمت أن الإنسان مخلوق ناقص. وأجاب آخر: فهمت الجوانب الإيجابية والسلبية التي عندي. وأجاب ثالث: تعلمت كيف أتخلص من صفاتي السلبية.

**الواجب البيتي**

- اختار كل طالب منهم جانباً سلبياً أو أكثر يعاني منه، وعمل على التخلص منه أو تحويله إلى سلوك إيجابي، وذلك بشكل عملي (سجل تجربته في كراس الأنشطة البيتية).

## الجلسة السادسة: "تقدير الذات والثقة بالنفس"

**أهداف الجلسة:**

- يحدد أفراد العينة مفهوم تقدير الذات.
- ينمون ثقتهم بأنفسهم.
- يواجهون شعورهم بالدونية.
- يستشعرون قيمتهم الشخصية.
- يتدربون على احترام وتقدير أنفسهم.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- الحوار السقراطي - العصف الذهني- المحاضرة القصيرة - الحوار والمناقشة - التعزيز الذاتي- الواجب البيتي- كراس الأنشطة الفردية - كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال ما كتبه أحد أفراد العينة.

**نشاط (1)** تعزيز الثقة بالنفس

1- واجه الباحث أفراد العينة بالأسئلة التالية: هل تظن أنك أقل نجاحا من غيرك؟ وهل تظن أنك أقل أهمية من غيرك؟ هل غيرك ناجح في كل شيء في حياته؟ وهل غيرك مفيد لغيره أكثر منك؟ هل أنت فاشل في كل شيء؟ هل أنت عديم الفائدة تماما؟ أليس بإمكانك أن تكون ناجحا لذاتك ومفيدا لغيرك؟

2- عزز الباحث إجاباتهم من خلال محاضرة قصيرة بعنوان "**أهمية الإنسان وفائدته أمر نسبي**".

- بين لهم انه إذا كان غيرهم ناجحاً ومهم في مجال من مجالات الحياة، فربما هم أكثر نجاحاً وأهمية منه في نفس المجال أوفي مجالات أخرى، ولكن تنقصهم الثقة بالنفس. ومثال ذلك أن الطبيب هو ناجح في مجال تشخيص الأمراض ومعالجتها فيستفيد منه المرضى، ولكنه قد لا يستطيع أن يصلح حنفية مياه تالفة في بيته. فهل من الصواب أن يقول الطبيب في نفسه أنا إنسان فاشل ولا أستطيع أن أقدم فائدة لأسرتي لأني لا أستطيع تصليح الحنفية! ومثال آخر النجار قد يكون فاشلاً في تحصيله الدراسي ولكنه ماهر في صنع الموبيليا ويربح من صنعته، ويستفيد منه الناس في تأثيث منازلهم. وبين لهم أنه مهما كان عمر كلٍ منهم فإنه إنسان ناجح في أمور كثيرة في الحياة،، وأيضاً هو مهم ومفيد لغيره، ويجب أن يثق بنفسه ويتعامل مع ذاته أنه إنسان ناجح ومهم، وبمقدوره تحقيق المزيد من النجاح في كثير من المجالات.
- طلب منهم ذكر بعض الأمثلة على ذلك؟
- طلب من كل طالب أن يردد على مسامع الجميع: "**أنا ناجح ومهم**"

**نشاط (2)**

1- طلب من كل طالب أن يسجل في كراس الأنشطة الفردية نجاحاً حققه، وفرصة قدم فيها خدمة لغيره.

2- طلب من كل طالب أن يقرأ على مسامع الآخرين ما قام بكتابته.

3- ناقشهم الباحث في ما قرءوه مقدماً لهم التغذية الراجعة.

**نشاط (3) تقدير الذات**

1- ذكرهم بقوله تعالى: "وكرمنا بني آدم"، ووضح لهم أن الله قد كرمنا على باقي المخلوقات، وحفظ لنا كرامتنا عند بعضنا البعض، ولذلك واجب علينا أن نكرم نحن أنفسنا ونحترمها، ونقدر ذواتنا تقديرا عاليا، ونثق بقدراتنا على مواصلة الحياة بنجاح وإفادة المجتمع.

2- يناقشهم في ذلك ويقدم لهم التغذية الراجعة.

3- طلب الباحث أن يردد كل طالب هذه العبارة: "**لقد كرمني الله، فأنا إنسان محترم**".

4- في ختام الجلسة شرح لهم الباحث القاعدة التي تقول: "بأن العقل الباطن لا يمكنه أن يميز بين الحقيقة والخيال، فكل ما تتخيله يتعامل معه العقل الباطن على أنه حقيقة". وطلب منهم أن يستفيدوا من هذه القاعدة، وذلك من خلال القيام بتمرين الخيال التالي: اجلس مع نفسك لعدة دقائق وقل في نفسك: "أنا إنسان متفائل، وأحترم نفسي وأقدرها عاليا، وعلي أن أمارس حياتي بكل ثقة". وبعدما تنتهي قرر أن تطبق ذلك في حياتك العملية.

**تقويم الجلسة**

تم طرح السؤال التالي: ما رأيك في هذه الجلسة؟ فكانت جميع الإجابات تدل على أن الجلسة كانت مفيدة كثيراً، فمثلاً كانت إحدى الإجابات أن الجلسة جعلتني أثق بنفسي، وآخر قال أحسست أني محترم.

**الواجب البيتي:** سجل طالب في كراس الأنشطة البيتية موقفا حقق فيه نجاحا فعليا خلال الأيام التي سبقت الجلسة التالية، ومرة احتاجه فيها الآخرين وشعر فيها بالثقة بالنفس.

## الجلسة السابعة: "المشكلات النفسية وأسبابها"

**أهداف الجلسة:**

- يتعرف كل طالب على بعض المشكلات النفسية التي يعاني منها.
- يحلل كل واحد منهم المشكلة النفسية إلى ثلاث أبعاد (معرفي – انفعالي– سلوكي).
- يتعرفون على أسباب المشكلات النفسية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- الحوار والمناقشة – التعزيز الايجابي – مراقبة الذات – التحليل المنطقي – الواجب البيتي– السبورة – كراس الأنشطة الفردية – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وأثنى على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال ما كتبه أحد أفراد العينة.

**نشاط (1)** تحليل المشكلة النفسية

1- ذكر الباحث بعض المشكلات النفسية التي يعاني منها الناس، وسجل بعضها على السبورة مثل (أعاني من تقلب المزاج – التعصب لرأيي – أشعر أني لا أحب أمي)

2- شرح لهم أن كل مشكلة نفسية لها ثلاثة أبعاد وهي: المعرفي والانفعالي والسلوكي، وذلك من خلال تحليل كل مشكلة على حدة، فمثلا تم تحليل مشكلة تقلب المزاج كالتالي:

| المشكلة النفسية | البعد المعرفي | البعد الوجداني | البعد السلوكي |
|---|---|---|---|
| أشـــعر بتقلـــب المزاج | أقول في نفسي أني ضعيف، وأن النـاس لا يحبـونني، ودائمـا أفكـر أن مشاكلي التي لا يمكن حلها. | أشعر بالتوتر وعدم الراحـة والإحســـاس بالضـــيق والضغط العصبي. | أكون عابس الوجه، وأصـرخ لأتفه الأسباب، وأكثر من النوم، وأتجنب الاخـتلاط بالنـاس، ولا أضـحك إلا نادراً، |

3- طلب من طالب أن يسجل في كراس الأنشطة الفردية مشكلة نفسية يعاني منها ثم يقوم بتحليلها إلى أبعادها الثلاثة.

4- طلب من بعضهم أن يذكر المشكلة التي يعاني منها (المسجلة في كراسته) وتحليله لها ثم ناقشهم في ما سجلوه، وقدم التغذية الراجعة مبيناً لهم أن السلوك الخطأ والمضطرب الذي ينتج عن المشكلة النفسية، سببه الانفعال السلبي الذي يتولد عن معرفة (فكرة) خطأ حول المشكلة.

**تقويم الجلسة**

ملاحظة إجاباتهم على الأسئلة التالية: ما السبب الذي يجعل الإنسان يقوم بسلوك لا يرضي الآخرين؟ ما الذي يولد الشعور السلبي عندما يواجه الإنسان مشكلة نفسية؟

- الواجب البيتي: طلب منهم تحليل بعض المشكلات النفسية إلى الأبعاد المكونة لها في البطاقة المعدة لذلك في كراس الأنشطة البيتية..

## الجلسة الثامنة: "معالجة المشكلات النفسية ذاتيا"

**أهداف الجلسة:**

- يتعرفون على العلاقة بين الفكرة والانفعال والسلوك.
- يستبصرون مشاعرهم وأفكارهم المولد لسلوكهم الخطأ.
- يتدربون على تغيير بعض سلوكياتهم الخطأ من خلال تعديل أفكارهم.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- المحاضـرة القصـيرة - التعلـيم والتوجيـه - الحـوار والمناقشـة - التحليـل والإقنـاع المنطقـي- الـوعي بالمشـاعر- إعـادة البنـاء المعرفـي- التعزيـز الـذاتي - الصـحيفة البيضـاء- التغذيـة الراجعـة - الواجـب البيتي- ألواح ورقية كبيرة - أقلام - كمبيوتر - جهاز LCB - شاشة العرض - كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال إجابات بعض الطلاب.

**نشاط (1)** تأثير الفكرة على السلوك

- بدأ معهم بشرح الآية القرآنية التالية: "إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم"

• شرح لهم أن تغيير السلوك الخطأ يلزمه تغيير في الفكرة وبالتالي الانفعال الذي أنتج هذا السلوك الخطأ مستعيناً على ذلك بالمثال التالي (يعرض على شاشة العرض).

المثال: "طالبان رسبا في الامتحان، وكل منهما عانى نفسيا من الرسوب.

**الطالب الأول:**

**كوّن فكرة خطأ عن الرسوب:** (قال في نفسه النتيجة كارثية + أنا طالب فاشل+ لا فائدة من المحاولة مرة أخرى).

**الفكرة ولدت شعورا سلبيا:** (شعوره بالإحباط + اكتئاب+ عدم ثقة بالنفس).

**النتيجة السلوكية:** (ترك المدرسة وانشغل بأنشطة غير منتجة).

**الطالب الثاني:**

**كون فكرة صحيحة عن الرسوب:** (قال في نفسه النتيجة سيئة – سأقوي عزيمتي– سأحاول مرة أخرى – لأنه لا بد أن أنجح)

**الفكرة ولدت شعورا ايجابياً:** (شعور معقول بالقلق والتوتر + دافعية قوية وتصميم على النجاح).

**النتيجة السلوكية:** (تحسين مهارات الدراسة، وزيادة في الجهد المبذول، والنجاح في المرة الثانية).

• ناقشهم في المثال السابق موضحاً لهم أن الإنسان إذا أراد أن يغير من سلوكه الخطأ يجب عليه تغيير الفكرة التي ولدت هذا السلوك.

**نشاط (2):** التدريب على تغيير السلوك

1– قسم الباحث الطلاب إلى مجموعات.

2– طلب من كل مجموعة أن تسجل على لوحة ورقية كبيرة المثال الآتي. "تعرض أخوان لتعنيف والدهما"، أحدهما نفر من أبيه وبدأ يتجنبه، والآخر بقي قريباً من أبيه وحافظ على علاقته معه.

3– طلب من ممثل عن كل مجموعة عرض ما كتبته مجموعته أمام الجميع.

3– ناقش هو وباقي الطلاب كل مجموعة في ما عرضته، مقدماً لهم التغذية الراجعة.

**تقويم الجلسة**

طرح عليهم السؤال التالي: كيف يغير الإنسان سلوكه الخطأ؟ فكانت الإجابات جميعاً: بتغيير الفكرة الخطأ التي ولدت السلوك الخطأ.

– **الواجب البيتي:** طلب من كل طالب ذكر سلوك يصدر منه ولا يرضى عنه هو والآخرين، والفكرة التي أنتجت هذا السلوك، ثم كيف عمل على تغييره إلى سلوك مرضي عنه، وذلك في كراس الأنشطة البيتية..

## الجلسة التاسعة: "حل المشكلات واتخاذ القرارات"

**أهداف الجلسة:**

- يتعرف أفراد العينة على الخطوات العلمية لحل المشكلة.
- يتدربون على الطريقة الصحيحة لاتخاذ القرار المناسب لحل المشكلة.
- يطبقون ما تعلموه في حياتهم العملية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- المحاضرة – المناقشة والحوار– أسلوب حل المشكلات – لعب الدور– الواجب البيتي – السبورة – ألواح ورقية كبيرة – أقلام – كمبيوتر – جهاز LCB – شاشة العرض – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال إجابات بعض الطلاب.

**نشاط (1):** خطوات حل المشكلة

- قدم الباحث محاضرة قصيرة يوضح فيها خطوات حل المشكلة كالتالي:

أ – الإحساس بالمشكلة وإدراكها.

ب – تشخيصها وتحديد معالمها من خلال جمع المعلومات عنها لمعرفة أسباب حدوثها.

ج – طرح الحلول والمقارنة بينها.

د – اتخاذ القرار بالحل المناسب.

هـ – متابعة القرار وتقييمه.

- ناقشهم في موضوع المحاضرة وأجاب على أسئلتهم واستفساراتهم.

**نشاط (2):** مثال على حل المشكلة

- طرح الباحث المثال الآتي بواسطة شاشة العرض: "لاحظ مربي الشعبة أن خليل من طلاب الصف الرابع تكرر غيابه عن الدوام المدرسي في الشهر الأول من بداية الفصل الدراسي، فأخبر المرشد المدرسي من أجل حل المشكلة".
- قام الباحث بمناقش الطلاب في كيفية حل هذه المشكلة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة عليهم وتقديم التغذية الراجعة لهم أولاً بأول كما يلي:

1– ما هي المشكلة؟ الجواب: الغياب المتكرر لخليل.

2- من الذي أحس بالمشكلة؟ الجواب: مربي الشعبة

3- من المسئول عن حلها بدرجة أولى؟ الجواب: المرشد المدرسي.

4- لو كنت مكان المرشد فما الذي تقوم به أولا ؟ الجواب: أجمع المعلومات كي أعرف أسبابها.

5- ممن تجمع المعلومات عن المشكلة؟ الجواب: من ثلاثة مصادر وهي: المدرسة – ولي أمره – خليل.

أولا: ما هي المعلومات التي حصل عليها المرشد من داخل المدرسية؟ الجواب هو:

- مستوى خليل التحصيلي كان فوق المتوسط.
- المدة التي غابها خليل من بداية الفصل هي: ( 8 ) أيام.
- كان خليل يأتي في الصباح إلى المدرسة، ولكنه لم يدخلها.
- لم يصاحب خليل طلاباً آخرين في حال غيابه عن المدرسة.
- زملاء خليل أخبروا المرشد أنه يذهب إلى مقهى الانترنت القريب من المدرسة.

ثانيا: ما هي المعلومات التي حصل عليها المرشد من ولي الأمر؟ الجواب هو:

- يذهب خليل إلى المدرسة ويعود إلى البيت في الموعد المحدد دون تأخير.
- ولي أمر خليل يعطيه أضعاف ما يحتاج من المصروف كي يتفوق في دروسه.
- خليل لا يطالع دروسه في البيت إلا إذا طلب منه والديه ذلك ؟
- ولي الأمر لا يعلم أن خليل تغيب عن المدرسة منذ 8 أيام.
- ولي الأمر غاضب ومحتار في أمر ابنه خليل.

ثالثا: ما هي المعلومات التي حصل عليها المرشد من خليل؟. الجواب هو:

- خليل يتألم ويعاني بسبب غيابه المستمر عن المدرسة.
- خليل لم يعرف كم يوماً بالضبط تغيب عن المدرسة.
- خليل يحب المدرسة، ولكنه يخاف أن يدخلها.
- هناك طلاب في الصف السادس يهددونه بالضرب إذا لم يعطهم مصروفه.
- خليل لا يعرف أسماء الطلاب الذين يهددونه بالضرب.

6- ما أسباب تغيب خليل عن المدرسة؟ الجواب هو:

ج – المصروف الزائد + خوفه من أذى زملائه + عدم إخبار والده أو معلميه بالمشكلة.

7- ما هو القرار الأنسب الذي اتخذه المرشد لمساعدة خليل على حل مشكلته؟

المرشد أخذ خليل إلى صفوف السادس وقام بالتعرف على هؤلاء الطلاب. ثم ناقشهم المرشد في مشكلة زميلهم حتى أقنعهم بخطئهم، ثم جمعهم مع خليل فقدموا له اعتذارهم، وتعهدوا أن يكونوا له أصدقاء. وشجع خليل على إبلاغ أبيه أو أحد المعلمين بأي مشكلة تعترضه، وفي اليوم التالي استدعى المرشد ولي أمر خليل وأطلعه على أسباب المشكلة وكيفية حلها و نصحه ألا يعطي خليل مصروفا أكثر من حاجته.

8- ماذا فعل المرشد لتقييم الحل الذي وضعه لمشكلة خليل؟ الجواب هو:

تابع المرشد مدى انتظام خليل في الدوام المدرسي، ومواظبته على دروسه في البيت، ومشاركته في الصف، ومستوى تحصيله في الاختبارات، فكانت النتيجة جيدة جدا.

9- هل القرار الذي اتخذه المرشد لحل مشكلة خليل يعتبر صائبا؟ الجواب هو:

بالتأكيد نعم، بدليل أن النتيجة كانت جيدة جدا.

**نشاط (3)** تدريب على أسلوب حل المشكلات

1- تم تقسم الطلاب إلى مجموعات

2- كتب الباحث المشكلة الآتية على السبورة (لاحظت أن مستوى تحصيلك الدراسي قد تدنى عن السابق، وتريد أن تحل مشكلتك).

3- طلب من كل مجموعة اتباع خطوات حل المشكلة من أجل اتخاذ القرار المناسب لحلها وتسجيل ذلك على لوحة ورقية.

4- طلب من كل مجموعة عرض ما سجلته بواسطة ممثل عنها.

5- ناقش الباحث مع باقي الطلاب طريقة الحل المقدمة من كل مجموعة، مقدماً لهم التغذية الراجعة.

**تقويم الجلسة**

أذكر خطوات حل المشكلة؟ فكانت الإجابات مطمئنة بأنه أصبح لهم دراية في أسلوب حل المشكلات.

- **الواجب البيتي:** اختار كل طالب مشكلة تواجهه فعلاً، وسجل الخطوات التي اتبعها، والقرار الذي اتخذه لحلها، وذلك في بطاقة أعدت لذلك في كراس الأنشطة البيتية.

## الجلسة العاشرة: "الاستقلالية وتحمل المسئولية"

**أهداف الجلسة:**

- يحددون مفهوم "الاستقلالية" مقابل "الاعتمادية".
- ينمون قدراتهم على الاستقلالية.
- ينمون قدرتهم على تحمل مسئولية قراراتهم وأفعالهم.

- يلتزمون بحقوق الآخرين في ظل تمتعهم بالاستقلالية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- المحاضرة القصيرة - المناقشة والحوار - أسلوب حل المشكلات - لعب الدور- الواجب البيتي- كراسات الأنشطة الفردية - أقلام - كمبيوتر - جهاز LCB - شاشة العرض - كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال عرض مشكلة أحد الطلاب المسجلة في كراسه ومناقشة الجميع في كيفية حلها.

**نشاط (1)** محاضرة بعنوان "الاستقلالية مقابل الاعتمادية"

- قدم الباحث محاضرة لتوضيح مفهومي الاستقلالية والاعتمادية وبعض الأمور التي تتعلق في كل منهما كالتالي:

1- مفهوم الاستقلالية: ولتوضيح هذا المفهوم تمت الإجابة على مجموعة من الأسئلة وهي: (ما المقصود بالاستقلال الذاتي؟ هل الاستقلالية ضرورية للإنسان؟ لماذا؟ هل الاستقلال الذاتي يعني استغناء الإنسان تماما عن باقي الناس؟ لماذا؟ ما موقف الإسلام من الاستقلالية؟ كيف تكتسب الاستقلال الذاتي؟)

2- مفهوم الاعتمادية: ولتوضيح هذا المفهوم تمت الإجابة على مجموعة من الأسئلة وهي: (ماذا نسمي عكس الاستقلالية؟ ما المقصود بالاعتمادية؟ هل الاعتمادية في صالح الفرد؟ لماذا؟ ما موقف الإسلام من الاعتمادية؟).

- **ملخص المحاضرة**

بالاستقلال الذاتي هو استعداد الفرد بأن يظهر بشكل متفرد ومتميز عن غيره، و هو ضروري للإنسان، لأنه ينمي قدرة الفرد على مواجهة المشكلات، ويمنحه العزة والكرامة والحرية، وتزيد من ثقته بنفسه واحترامه لذاته، وتسهل عليه اتخاذ القرارات الصعبة، وتجعله إنسانا مبدعا ومطورا لشخصيته، ومجددا لحياته بشكل دائم. والاستقلال الذاتي لا يعني استغناءك عن الناس، لأن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بدون الآخرين أو الاستغناء عنهم تماما، وتستطيع أن تكتسب استقلالك الذاتي عن طريق: **معرفتك لنفسك بشكل جيد، والعمل على تنمية ذاتك، وكن إنساناً عملياً، واعترف بالخطأ واعمل على إصلاحه، وتحمل مسئولية قراراتك،** واعلم أن الإسلام طالب من الإنسان أن يكون مستقلاً عن غيره، وجعل الحساب يوم القيامة على أساس هذا الاستقلال يقول تعالي: ( وكلهم آتيه يوم القيامة فرداً)، و(كل نفس بما كسبت رهينة)، (ولا تز وازرة وز أخرى).

الاعتمادية هي عكس الاستقلالية وتعني: احتياج الشخص على الآخرين بشكل كامل للحصول على ما يريد، سواء كان ذلك شعوريًا أو لا شعوريًا، دون تحمل أي مسئولية تقع عليه، وهي بالتأكيد ليست في صالح الفرد، لأنها تجعل الإنسان يبحث عن القوة في الآخرين، و يستجدى عواطفهم بمذلة وهوان لأن قراره دائمًا بيد غيره، ولا يسعى لتطوير ذاته ولا إلى تجديد حياته، وهو أقرب إلى الاستعباد لا يستطيع مواصلة حياته إذا فقد من يعتمد عليهم. واعلم أن الإسلام نهى الإنسان عن الاعتمادية، يقول تعالى: (وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما وجدنا عليه آباءنا) ، ويقول رسول الله (ص): "لا يكن أحدكم إمعة يقول أنا مع الناس إن أحسن الناس أحسنت، وإن أساءوا أسأت، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أحسنتم، وإن أساءوا أن تجتنبوا أساءتهم ".

- ناقشهم في موضوع المحاضرة، وأجاب على استفساراتهم، وقدم لهم التغذية الراجعة.

**نشاط (2) تدريب على الاستقلالية**

- طلب من كل واحد أن يعبر كتابيا عن رأيه اتجاه كل قضية من القضايا الواردة في كراس الأنشطة الفردية وهي:

أ- حصل خليل في الثانوية العامة على معدل يؤهله للالتحاق بإحدى الكليات النظرية الجامعية، وطلب منه والده الالتحاق بكلية الطب في أي دولة في العالم، واستعد له بكافة نفقات وتكاليف الدراسة، في حين أن خليل يرغب بالالتحاق بكلية الحقوق لأن ذلك يتفق مع ميوله وقدراته، فحدث خلاف حاد بينهما. ( لو كنت مكان خليل ماذا تفعل؟)

ب- حصل سعيد في الثانوية العامة على معدل يؤهله للالتحاق بالجامعة وأراد الالتحاق بتخصص ما لمجرد أن له صديق يدرس هذا التخصص، فنصحه والده أن يلتحق بتخصص يتفق مع ميوله وقدراته ومطلوب في سوق العمل، ولكن سعيد أصر على رأيه والتحق بالتخصص الذي أراده، وفي نهاية العام فشل فشلاً ذريعاً. ( ما رأيك في قرار سعيد؟).

- ناقش الباحث مع باقي الطلاب كل رأي على حدة، وقام بتقديم التغذية الراجعة لهم.

**نشاط (3) التأكيد على اكتساب خاصية الاستقلالية**

قام الباحث بالتأكيد على إكساب كل طالب مهارة الاستقلالية، وذلك من خلال حل التدريب الوارد في كراس الأنشطة الفردية وهو:

أوضع إشارة (√) أمام العبارة التي تنطبق علي، وإشارة (X) أمام العبارة التي لا تنطبق علي:

**أنا مستقل ذاتيا ولذلك**

1. (  ) أقوم بأخذ رأى الآخرين قبل أن أقوم بأي عمل.
2. (  ) أعتمد على الغير في حل كل مشكلاتي.
3. (  ) أطلب دائما من غيري كل ما أريد.
4. (  ) أحتاج في حياتي إلى الكثير من وقت وجهد الغير.
5- (  ) أتحمل مسئولية أفعالي.
6-(  ) أتخذ قراري بنفسي.
7- (  ) أستمع إلى نصائح والدي.
8- (  ) احترم آراء الذين يخالفون رأيي.
9- (  ) تقديري لنفسي ضعيف.
10- (  ) أقلد والدي في كل صغيرة وكبيرة.
11- (  ) أعبر عن رأي بكل حرية.
12- (  ) أمي تختار لي ملابسي.

**التقويم الختامي**

ما لمقصود بالاستقلالية؟ ما المقصود بالاعتمادية؟ هل المطلوب أن تكون مستقلاً أم اعتمادياً؟ كيف تكون مستقلاً ذاتياً؟ هل الاستقلال الذاتي يعني الاستغناء تماماً عن الآخرين؟ ولقد تأكد الباحث من خلال إجابات الطلاب على أن الجلسة حققت أهدافها.

**الواجب البيتي:**

سجل كل طالب في كراس الأنشطة البيتية قضية تم الاختلاف حولها بينه وبين باقي أفراد الأسرة، وما هو كان عليه رأيه اتجاهها، وما رأي الآخرين، وما الدور الذي قام به لإنهاء مظاهر الاختلاف.

## الجلسة الحادية عشرة: "الأفكار اللاعقلانية"

**أهداف الجلسة:**

- يحدد أفراد العينة على مفهوم الأفكار اللاعقلانية.
- يحددون على مفهوم الأفكار العقلانية.
- يتعرفون على بعض الأفكار اللاعقلانية.
- يتعرفون على سمات الأفكار اللاعقلانية.
- يقتنعون بعدم منطقية الأفكار اللاعقلانية.

– يتدربون على استبدال الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة - التعليم والتوجيه - الحوار والمناقشة - التحليل المنطقي والإقناع – الدحض - التخيل العقلاني - الواجب البيتي - كراسات الأنشطة – السبورة - كمبيوتر- جهاز LCB – شاشة العرض – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال قراءة ما كتبه أحد الطلاب في كراسه، ومناقشة الجميع في ذلك.

**نشاط (1)** الأفكار اللاعقلانية

- سجل الباحث على السبورة الأفكار اللاعقلانية التالية.

أ– يجب أن أكون محبوبا من كل الناس.

ب– يوجد حل واحد فقط لكل مشكلة وإن لم أصل إليه ستصبح حياتي جحيماً.

ج – اذا لم أحقق جميع أهدافي أكن إنساناً فاشلاً.

- ناقش الباحث الطلاب في هذه الأفكار، وتوصل معهم على أنها أفكار غير واقعية (لاعقلانية).

نشاط (2) محاضرة بعنوان" الأفكار اللاعقلانية"

- قدم خلالها الباحث الإجابة على جملة من التساؤلات وهي: (ما هي الأفكار العقلانية؟ ما هي الأفكار اللاعقلانية؟ ما هي سمات الأفكار اللاعقلانية؟ ما تأثير الأفكار اللاعقلانية على صاحبها إذا لم تتحقق ؟ كيف نحول الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية؟)

- **ملخص المحاضرة**

الأفكار العقلانية هي: الأفكار التي تجعل صاحبها يمتاز بالمرونة الفكرية، يعتبر أن تحقيقها بحذافيرها أمرٌ ليس ضرورياً، وأن تحقيق أي قدر منها أمرٌ جيدٌ. أما الأفكار اللاعقلانية فهي: الأفكار التي يعتبر صاحبها أن تحقيقها بحذافيرها واجب محتم، وأن عدم تحقيقها بالكامل يعني فشلاً لا يمكن تحمله، وأهم ما يميز الأفكار اللاعقلانية عن غيرها: أ– خطأ أو غير منطقية (غير واقعية)، ب– متطرفة (يا كله يا بلاش منه) أو(يا أسود يا أبيض)، ت– لا تساعد على تحقيق الأهداف، ث– تؤدي إلى الاضطرابات النفسية. والأفكار اللاعقلانية تصيب صاحبها بالجمود الفكري، وتسبب له اضطرابات انفعالية وسلوكية، وتولد لديه قدرة ضعيفة على تحمل مشاكل الحياة، وإذا لم يحققها تجعله يشعر بأن شراً كبيراً ومصيبة

حلت به وكأن حياته انتهت، وتجعله يصاب بالإحباط، وتفقده ثقته بنفسه، وتجعله يعتبر أنه لا قيمة له، وتجعله يصاب بالتعاسة وتفقده معنى الحياة، وقد يصاب ببعض الاضطرابات النفسية. ومن المهم أن نعرف أن الأفكار اللاعقلانية يمكن تصحيحها أو جعلها منطقية (واقعية)، أو مرنة (تقبل الحلول الوسطية) فيوجد بين الأبيض والأسود ألوان كثيرة، بالتالي نجعلها قابلة لتحقيق الأهداف.

- ناقشهم الباحث في موضوع المحاضرة، وقدم لهم التغذية الراجعة مؤكدا أن الأفكار اللاعقلانية هي التي تنتج الجمود الفكري المسبب للكثير من الضيق والقلق الناتج عن مواجهة المشاكل التي يتعرض لها الإنسان، وأن الأفكار العقلانية التي تنتج المرونة الفكرية تخفف كثيراً من الضيق والقلق التي تسببه المشاكل التي تواجهه.

**نشاط (3)** تدريب على تحويل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية

1- كتب الباحث بعض الأفكار اللاعقلانية على السبورة، وقام بمناقشة الطلاب في تصحيحها كي تصبح أفكاراً عقلانية، كالتالي:

| الفكرة اللاعقلانية | الفكرة العقلانية البديلة |
|---|---|
| أ- يجب أن تسير الأمور داخل غرفة الصف تماما كما أريد. | أ- أساعد زملائي كي أحسن من سير الأمور داخل غرفة الصف. |
| ب- يجب أن أحصل على علامات كاملة في جميع الامتحانات. | ب- أضاعف مجهوداتي في المذاكرة كي أحصل على علامات مرتفعة في الامتحانات. |
| ت- يجب أن يفصل الطالب الذي يشوش على زملائه أثناء الشرح من المدرسة. | ت- أنصح الطالب الذي يشوش على زملائه أثناء الشرح بالمحافظة على الهدوء. |
| **ث- يجب أن يشتري لي والدي كل ما أطلبه منه.** | **ث- أقدم الشكر لوالدي إذا اشتري لي بعض ما أطلبه منه.** |

2- **طلب الباحث من كل فرد استبدال الفكرة اللاعقلانية الموجودة عنده في كراس الأنشطة الفردية بفكرة عقلانية.**

| الفكرة اللاعقلانية | الفكرة العقلانية البديلة |
|---|---|
| إن لم أنجح في اختبار حيازة رخصة السواقة من أول مرة، فلن أفكر فيها على الإطلاق. | |
| **تقلق أمي على لأنها تريدني أن أكون بجانبها طيلة الوقت.** | |
| يجب أن يحبني جميع زملائي. | |

2- يناقش الباحث بالاشتراك مع باقي الطلاب كل فرد فيما ذكره.

3- يقوم الباحث بتقديم التغذية الراجعة لهم أول بأول.

**تقويم الجلسة**

اطمأن الباحث على نجاح الجلسة من خلال متابعة إجابات الطلاب على التدريب السابق في كراس الأنشطة الفردية، ومناقشتهم في ذلك.

النشاط البيتي: سجل كل واحد في كراس الأنشطة البيتية مشكلة تضايقه بسبب الفكرة اللاعقلانية التي يحملها اتجاهها، ومشاعره الناتجة على ذلك، ثم استبدال هذه الفكرة اللاعقلانية بفكرة عقلانية وتسجيل مشاعره الناتجة عن ذلك.

## الجلسة الثانية عشرة: "الضغوط النفسية وأثرها على الفرد"

**أهداف الجلسة:**

- يتعرف الطلاب على مفهوم الضغط النفسي.
- يتعرفون على أعراض الضغط النفسي.
- يذكرون أمثلة على الأحداث والمواقف التي تسبب الضغط النفسي.
- يتعرفون على سبب الشعور بالضيق والضجر عندما يتعرضوا للأحداث الضاغطة.
- يتدربون على بعض تمارين الاسترخاء.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- المحاضرة القصيرة – التحليل والإقناع المنطقي – إعادة البناء المعرفي– التخيل – الاسترخاء – حديث الذات – التعبير عن المشاعر – الواجب البيتي– كراسات الأنشطة الفردية – السبورة – كمبيوتر– جهاز LCB – شاشة العرض– كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال قراءة ما كتبه أحد الطلاب في كراسه، ومناقشة الجميع في ذلك.

**نشاط (1):** مقدمة عن الضغوط وأثرها على الإنسان

- مهد الباحث لمفهوم الضغوط النفسية من خلال مقدمة بين فيها أن الضغوط النفسية أصبحت من أهم المظاهر التي تصدرت مشكلات هذا العصر، كنتيجة لتعقيدات الحياة بسبب التقدم في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، وأن الحياة وأحداثها وضغوطها يسيران جنبا إلى جنب، وأن استمرار الاحساس بضغوط الحياة وعدم القدرة على مواجهتها بالطرق الفعالة تسبب لكثير من الناس بعض الأمراض الجسمية كضغط الدم، وأمراض القلب .... وغيرها، وترهق القوى النفسية لهم فتجعلهم عرضة

للاضطرابات والأمراض النفسية، أما إذا استطاع الإنسان مواجهتها بالطرق الفعالة والتوافق معها فإن ذلك سيجعله يتمتع بقدر جيد من الصحة النفسية.

- قام الباحث بمناقشتهم في الموضوع من خلال مناقشة الاجابة على التساؤلات الآتية: (ما هو الضغط النفسي؟ ما هي الأعراض التي تظهر على الإنسان الذي يعاني من الضغط النفسي؟ ماهي أنواع الضغوط التي يتعرض لها الفرد في حياته ؟ أذكر أمثلة على الضغوط؟ ما سبب شعور بعض الناس بالضيق والضجر عند تعرضهم للأحداث والمواقف الضاغطة؟
- واشتملت الإجابات عليها المعلومات التالية: الضغط النفسي هو التأثير غير المرغوب فيه الذي يقع على الناحية النفسية للإنسان مثل (الضيق– التوتر– القلق) وسببه التعرض لأحداث حياتية سلبية (مكروهة) أو ايجابية (سارة). وأهم الأعراض التي تظهر على الفرد يسبب الضغط النفسي ( الإثارة العصبية – الإفرازات هرمونية – ضيق – حزن – خوف – اكتئاب – قلق – انسحاب – العنف والاعتداء على الآخرين دون سبب واضح – افتعال المشاكل مع المدرسين والزملاء – إثارة الشغب في المدرسة – تدني التحصيل الدراسي). وأهم الأحداث التي تسبب الضغوط منها ما هو سلبي ومنها ما هو ايجابي، الأحداث السلبية مثل: الأزمات المالية أو الخسارة أو فقدان مصدر الرزق ، والخروج عن قيم وأعراف المجتمع وأخلاقياته وعدم الالتزام بها، الصعوبات الدراسية التي يواجها الطالب، عدم استجابته للوائح المدرسة أو المعهد أو الكلية أو العمل، موت أحد الوالدين أو أحد الأعزاء، أو الإصابة بمرض عضال، أو فشل في الدراسة، والأحداث الايجابية مثل: الزواج أو المولود الجديد، أو الانتقال لعمل أو لمكان سكن جديد، أو لمرحلة تعليمية جديدة. وأن سبب الشعور بالضيق ليس الحدث نفسه وإنما الفكرة التي يكونها الفرد اتجاه الحدث أو الموقف الضاغط.

**فمثلاً:** حدث ضاغط + فكرة غير عقلانية ← شعور قوي بالضيق والقلق + سيطرة ضعيفة على الحدث الضاغط. ولكن حدث ضاغط + فكرة عقلانية ← شعور معقول بالضيق والقلق + سيطرة قوية على الحدث الضاغط.

**نشاط (2):** تدريب على تأمل الذات

1– طلب الباحث من كل طالب أن يقرأ الموقف الضاغط المذكور في كراس الأنشطة الفردية ويتخيل نفسه يمر به وهو: "**رسبت في امتحان الرياضيات النهائي**"، ويسجل الحديث الذاتي الإيجابي الذي دار بداخله أثناء تخيله للموقف، ووصف شعوره نتيجة لذلك، وما فعله اتجاه الحدث.

| الحدث الضاغط | الحديث الداخلي الإيجابي | شعوري الناتج عن ذلك | ما فعلته اتجاه الحدث |
|---|---|---|---|
| رسبت في امتحان الرياضيات النهائي | | | |

2- ناقش الطلاب في ذلك وقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة.

**نشاط (3)** تمرين عملي للتخفيف من أثر الضغوط على الفرد **( الاسترخاء)**

1- قدم الباحث محاضرة قصيرة وضح فيها المقصود بعملية الاسترخاء، وأهميته كأسلوب فعال للتخفيف من الآثار النفسية السلبية للمواقف الضاغطة، وأهم العوامل التي تؤدي إلى نجاح عملية الاسترخاء، وشروط الحصول على أكبر قدر من الفائدة لعملية الاسترخاء.

**2**- قام الباحث بشرح عملية الاسترخاء عن طريق التنفس العميق، وطبق ذلك عملياً على الطلاب بحسب الخطوات التالية:

- اجلس بشكل مستقيم والقدمان متباعدتان بعض الشيء.
- اغلق العينين وتخيل عالم آخر خيالي جميل، أو تذكر مكان تحبه.
- ضع أحد اليدين على منطقة الصدر والأخرى على منطقة البطن (مكان السرة).
- خذ الهواء بشكل بطيء من خلال الأنف حتى تشعر أن يدك الموضوعة على منطقة البطن ارتفعت قليلا .. قليلا وليس كثيرا أي لا تتعمد ذلك، بل يكون بشكل طبيعي.
- عندما تشعر بارتفاع اليد على البطن قم بحبس الهواء في الرئتين لفترة زمنية حسب قدراتك وشعورك بالارتياح، وعد من 1 إلى 3.

6- قم بإخراج الهواء بشكل بطيء من منطقة الفم حتى تشعر أن يدك الموضوعة على البطن قد عادت إلى وضعها الطبيعي.

7- كرر هذه العملية ( الاستنشاق من الأنف وحبس الهواء ثم زفره من الفم ) 3 مرات.

8- وبعد المرة الثالثة طلب منهم بأخذ نفسٍ عميقٍ من الأنف بدون حبسه ثم إخراجه من الأنف مرتين.

- بعد الانتهاء من تمرين الاسترخاء سألهم الباحث عما يشعرون به بعد التمرين فأجاب كثير منهم أنهم يشعرون بالراحة، وقد لاحظ الباحث أن نبرة الصوت عند بعضهم قد هدأت وانخفضت عما قبل، ثم نصحهم على المداومة على التمرين ثلاث مرات كل يوم لأنه سهل وسريع، وبإمكانهم ممارسته بكل سهوله على كرسي الامتحان أو قبل الدوام.

**تقويم الجلسة**

تم تقويم الجلسة من خلال سؤالهم: ما الذي يجعل الفرد يشعر بالضيق عند تعرضه لحدث ضاغط؟ فكانت إجاباتهم أن المسبب الأكبر هو فكرة الفرد عن الحدث.

1- الواجب البيتي: دون كل واحد في كراس الأنشطة البيتية موقف ضاغط (حدث أو أكثر مرّ به وسبب له كثيرا من الضيق)، سواء في المجتمع أو في داخل الأسرة أو في المدرسة أو أثناء المذاكرة خلال الفترة السابقة وما دار في داخله من أفكار أثناء الحدث، ووصف مشاعره، ودون ما قام به اتجاه الحدث.

**الجلسة الثالثة عشر:** "مواجهة المواقف الضاغطة"

**أهداف الجلسة**

- يتعرف أفراد العينة إلى أهم أنواع المواقف الضاغطة.
- يتعرفون على أهم الأساليب الشائعة في مواجهة الأحداث الضاغطة.
- يتعرفون إلى أهم الأساليب الفعالة لمواجهة الأحداث .
- يتدربون على الأساليب الفعالة لمواجهة المواقف الضاغطة.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

- المحاضرة القصيرة - التحليل والإقناع المنطقي- التخيل - الصحيفة البيضاء - لعب الدور- إعادة البناء المعرفي- الواجب البيتي - السبورة - كمبيوتر- جهاز LCB - شاشة العرض - ألواح ورقية - أقلام - كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال قراءة أحد الطلاب لما كتبه في كراسه، ومناقشة الجميع في ذلك.

- **نشاط (1): المواقف الضاغطة ومهارات مواجهتها**

- قدم الباحث محاضرة بعنوان "**المواجهة الفعالة للمواقف الضاغطة**" وضح خلالها ما يلي:

مفهوم الحدث أو الموقف الضاغط - مصادر المواقف الضاغطة - أنواع الأحداث الضاغطة - مفهوم مواجهة الضغوط - المهارات الفعالة والمهارات غير الفعالة لمواجهة في مواجهة الأحداث الضاغطة).

- ناقشهم في مضمون المحاضرة، مؤكداً لهم أن استخدام الأساليب الصحيحة لمواجهة المواقف الضاغطة يؤدي إلى السيطرة عليها وذلك من خلال **المثال التوضيحي التالي:**

أ- الحدث الضاغط + فكرة عقلانية + مهارات مواجهة فعالة ← الحد الأدنى من مشاعر الضيق + النجاح في السيطرة على الموقف الضاغط.

ب- الحدث الضاغط + فكرة لا عقلانية + مهارات مواجهة غير فعالة ← الحد الأعلى من مشاعر الضيق + فشل في السيطرة على الموقف الضاغط.

**نشاط (2): مثال على مواجهة حدث ضاغط**

1- قام الباحث بعرض مثال لحدث ضاغط وهو: "مات أحد الآباء وكان المعيل الوحيد للأسرة ".

موضحاً لهم أن هناك طريقتين لمواجهة هذا الحدث أمام الابن وهما:

**الطريقة الأولى (خطأ وغير فعالة):**

- **الأفكار التي حدث بها الابن نفسه أثناء تعرضه للموقف:**

– توفى الله والدي ونحن في أمس الحاجة إليه فهذا سخط من الله علينا ! لو لم يحدث كذا وكذا لما مات والدي! وقعنا في مصيبة لن نخرج منها أبدا! فمن الآن فصاعدا سنعيش فقراء! ولا يوجد أحد يرعانا أو يحمينا! ولن أستطيع تكملة تعليمي! وسأعيش ضعيفاً في المجتمع!.

- **المشاعر التي نتجت عن ذلك:**

– الإحساس العميق بالحزن وملازمته طيلة الحياة.

- **المهارة التي استخدمها لمواجهة هذا الموقف:**

التمني السلبي – لوم الآخرين

- **النتيجة التي ترتبت على ذلك:**

– ترك الدراسة وأهمل نفسه وأسرته– العيش بطريقة مضنية وصعبة– عدم تحقيق انجازات في حياته.

**الطريقة الثانية (صحيحة وفعالة):**

**الأفكار التي حدث نفسه فيها أثناء تعرضه للموقف:**

الموت حق، ولا توجد قوة في الأرض تستطيع أن تمنعه ( كل نفس ذائقة الموت)، إذن لابد أن أتقبل ما حدث.

- **المشاعر الناتجة عن ذلك:**

الشعور بالحزن الطبيعي دون مبالغة.

- **المهارات التي استخدمها لمواجهة هذا الموقف:**

ضبط الانفعالات والثقة بالنفس – اللجوء إلى الله عز وجل – طلب المساعدة من الآخرين للبحث عن مصدر رزق جديد.

- **النتيجة التي ترتبت على ذلك:**

مواصلة الحياة بشكل طبيعي، وتحقيق الكثير من الانجازات.

2– ناقشهم في المثال السابق وقدم لهم التغذية الراجعة أول بأول.

**نشاط (2): تدريب على مواجهة الحدث الضاغط**

1– قسمهم إلى مجموعات.

2– سجل الباحث على السبورة الموقف الضاغط التالي: "**يطالبني والدي بأن أحصل على درجات عالية في امتحانات نهاية العام الدراسي، في حين أن قدراتي لا تساعدني على ذلك**".

3- طلب من كل مجموعة أن تسجل على لوح ورق كبير الأفكار العقلانية التي يجب أن يحدث الفرد نفسه فيها أثناء تعرضه للموقف، والمشاعر الناتجة عن ذلك، والأسلوب الأنسب لمواجهة هذا الموقف، والنتيجة المترتبة على ذلك.

4- عرضت كل مجموعة ما كتبته أمام الجميع.

5- قام الباحث مع باقي الطلاب بمناقشة كل مجموعة بما عرضته، وقدم التغذية الراجعة للجميع.

**تقويم الجلسة**

من خلال سؤالهم: ما هي المهارات الفعالة في مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة؟ حيث كانت الإجابات مطمئنة على نجاح الجلسة.

**- الواجب البيتي:**

1- تخيل أنك تعرضت للموقف الضاغط التالي: "رفض والدي شراء كمبيوتر لي (لاب توب)". والمذكور في كراس الأنشطة البيتية لديه، ثم قام بوضع إشارة (√) أو (X) مقابل كل سلوك من الممكن أن يسلكه اتجاه هذا الموقف.

## الجلسة الرابعة عشر: " فن التواصل مع الآخرين"

**أهداف الجلسة**

- يحدد أفراد العينة مفهوم "الاتصال" ومفهوم "التواصل".
- يتعرفون على أهم عناصر الاتصال.
- يعرفون أهم شروط التواصل الناجح.
- يتدربون على مهارات التواصل الناجح مع الآخرين.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضر- الحوار والمناقشة - إعادة البناء المعرفي - النمذجة - التدريب التوكيدي - الواجب البيتي- كمبيوتر- جهاز LCB- شاشة العرض- كراس الأنشطة الفردية - كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال قراءة أحد الطلاب لما كتبه في كراسه، ومناقشة الجميع في ذلك.

**نشاط (1)** " فن التواصل مع الآخرين"

**1- قدم الباحث محاضرة بعنوان "فن التواصل مع الآخرين" وضح خلالها**

مفهومي الاتصال والتواصل والفرق بينهما– عناصر الاتصال – أسس التفاهم المثمر والتواصل الجيد– كيف يتم بناء التواصل والتفاهم.

**2**– ناقشهم في مضمون المحاضرة، وأكد لهم من خلال التغذية الراجعة على ضرورة إلتزام كل منهم إذا أراد أن يقوم بعملية تواصل ناجح وفعال بما يلي: (أن يستخدم لغة بسيطة وواضحة – أن يكون صادقا وصريحا – أن يستمع ويصغي للآخر باهتمام – أن يتفهم مشاعر المتحدث – أن يكون متسامحا– يبتعد عن الجدال). وكذلك أن يتجنب ما يلي: (الكلام بسرعة فائقة – الغمغمة في الكلام – الكلام على وتيرة واحدة – الاستطراد في الكلام وكثرة الكنايات والمجازات).

**نشاط (2):** مشهد تمثيلي (أ)

– عرض الباحث مشهداً تمثيلي لتواصل فاشل بين طالب ومعلم من خلال الموقف التالي: "**هاني يرى في نفسه أنه يلعب كرة قدم بمهارة عالية، ويرغب بالانضمام لفريق مدرسته، فيتصل بمعلم التربية الرياضية داخل المدرسة**".

**هاني:** السلام عليكم.

**المعلم:** وعليكم السلام، تفضل يا بني.

**هاني:** بصوت متذمر: لماذا لم تختارني لفريق المدرسة؟

**المعلم:** بكل تواضع: عفوا، أنا لا أعرفك، عرفني على نفسك أولا؟

**هاني:** يجيب بكل غرور: أنا جابر، قررت أن أنضم لفريق المدرسة.

**المعلم:** ليس أنت يا بني الذي تقرر ذلك.

**هاني:** أنت معلم منحاز، فأنا ألعب كرة القدم أفضل من خميس.

**المعلم:** أجل هذا الموضوع لمرة أخرى لأن موعد حصتي قد بدأ.

- تم مناقشة هذا المشهد مع الطلاب من خلال الأسئلة التالية:

1– هل الاتصال بين **هاني** ومعلم التربية الرياضية كان ناجحا؟. 2– لماذا كان الاتصال بينهما فاشلا ؟.

2– ماذا تتوقع النتيجة لهذا التواصل؟، وقدم لهم التغذية الراجعة أولاً بأول.

**نشاط (3) مشهد تمثيلي (ب)**

- يعرض الباحث بواسطة شاشة العرض مشهد تمثيلي لتواصل ناجح بين شخصين من خلال الموقف التالي: "**حسن يشاهد طالب جديد في مدرسته، تفصل بينهما مسافة قصيرة جدا**".

حسن: ينظر إليه و هو يبتسم، ثم يقترب منه مع حركة رأس خفيفة لأسفل وهو ينظر إلى وجهه و يمد يده ليصافحه، وبصوت هادئ يقول له: أهلا و سهلا ... اسمي حسن.

الطالب الجديد: يمد يده ليصافح حسن قائلا له : أهلا بك ... اسمي سمير.

حسن: تشرفت بمعرفتك.

سمير: وأنا تشرفت أكثر بمعرفتك.

حسن: هل تحتاج يا سمير إلى أيه مساعدة.

سمير: لا. شكراً لك يا حسن.

حسن: إلى لقاء آخر.

سمير: رافقتك السلامة.

- تم مناقشة هذا المشهد مع الطلاب من خلال الأسئلة التالية:

1- هل الاتصال بين حسن وسعيد كان ناجحا؟. 2- لماذا كان الاتصال بينهما ناجحا؟. 3- ماذا تتوقع نتيجة هذا التواصل بينهما؟ وقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة أولاً بأول.

**نشاط (4)** تدريب (أ) على التواصل الناجح

1- قسم الباحث المشاركين مثنى ... مثنى.

2- طلب من كل اثنين إدارة حوار تعارف ناجح بينهما.

3- طلب من ثلاثة أزواج إعادة الحوار الذي دار بينهم أمام الجميع،

4- قام الباحث بمناقشة ذلك مع الطلاب وقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة.

**نشاط (5)** تدريب (ب) على التواصل الناجح

1- طلب الباحث من كل مشارك أن يقرأ الموقف المذكور في كراس الأنشطة الفردية وهو:

" **ذهبت مع والدك لزيارة صديق له، وهناك أتاحت لك الفرصة بإجراء اتصال مع ابنه مصطفي** ".

2- طلب من كل واحد أن يتخيل هذا الموقف، ويسجل أحداثاً لتواصل ناجح بينه وبين مصطفي.

3- طلب الباحث من بعضهم أن يقرأ ما قام بكتابته على مسامع الجميع.

4- قام الباحث بمناقشة ذلك مع أفراد العينة وقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة.

**تقويم الجلسة**

وجه إليهم السؤال التالي: كيف تقوم بتواصل ناجح وفعال؟ وقام بالاستماع إلى إجاباتهم التي كانت مطمئنة على نجاح الجلسة.

– **الواجب البيتي:** طلب من كل طالب أن يطبق ما تعلمه وتدرب عليه في الجلسة، أثناء تواصله مع الآخرين في البيت أو المدرسة أو المجتمع، وتسجيل ملخص ما دار أثناء عملية تواصل واحدة.

**الجلسة الخامسة عشر:** "أهمية الصداقة في الحياة"

**أهداف الجلسة**

– يحددون مفهوم "الصداقة".

– يتعرفون على أهمية الصداقة في الحياة.

– يعددون صفات الصديق الجيد، وصفات الصديق السيئ.

– يختارون أصدقاءهم بأنفسهم

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

العصف الذهني – المحاضرة القصيرة – إعادة البناء المعرف – الواجب البيتي – كمبيوتر– جهاز LCB – شاشة العرض– كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال قراءة أحد الطلاب لما كتبه في كراسه، ومناقشة الجميع في ذلك.

**نشاط (1)** حوار حول الصداقة وأهميتها

1– بدأ الباحث الجلسة بطرح الأسئلة الآتية: ما معنى الصداقة؟ هل تستقيم الحياة بدون صديق؟ كم صديقاً لك؟ من اختار لك أصدقاءك؟ هل تثق بصديقك؟ لماذا؟ هل يوجد صديق لا يمكن الثقة به؟

2– شجعهم على الإجابة بكامل الحرية عن الأسئلة السابقة والإصغاء لإجاباتهم بدون تدخل من قبل الباحث حتى النهاية.

3– بعد الاستماع لإجاباتهم قدم الباحث محاضرة قصيرة بعنوان "أهمية الصداقة في الحياة" يتم فيها توضيح ما يأتي:(معنى الصداقة – أهمية الصداقة – صفات الصديق الحسن (الجيد) – أهم صفات الصديق السيئ – أختار الصديق الجيد).

4– قام بمناقشتهم في المحاضرة، مقدماً لهم التغذية الراجعة من خلال التأكيد على أهمية أن يختار كل منهم صديقه بنفسه أن الصديق، والشروط اللازم توفرها في هذا الصديق مثل أن يكون: (متعلماً – قنوعاً – متفهماً – خيراً – خلوقاً – يتحلى بالثقة). وأن يختاره ممن هم قريبون من عمره من عمري – وممن يشترك معه في صفات متشابهة وميول وهوايات وأفكار واهتمامات مشتركة، ومتشابها معه في القيم

والمعايير والأعراف والظروف الاجتماعية، وممن يبادلنه المشاعر والاحترام بشكل دائم، ونصحهم عدم المبالغة الشديدة في حب الأصدقاء.

**نشاط (2)** تدريب على اختيار الصديق

1- يقوم الباحث بترتيب الكراسي في قاعة التدريب كل كرسيين على حدة.

2- يجلس المشاركون على الكراسي بحيث يكون أحدهم بدون صديق (الكرسي الذي بجانبه فارغا).

3- يقوم الباحث بتشغيل المسجل لمدة دقيقة وعلى المشارك الذي بدون صديق أن يقنع أحدهم أن يكون له صديقاً ليجلس بجانبه، وعندما يوقف المسجل تحتسب نقطة على المشارك الذي يبقى وحده.

4- يكرر النشاط خمس مرات.

5- يناقش الباحث المشاركين في فائدة هذا النشاط.

**نشاط (3):** الصديق الحقيقي

**وفي الختام لخص الباحث الجلسة من خلال العرض الآتي بعنوان: "صديقي الحقيقي"**

**صديقي الحقيقي** : هو الصديق الذي يكون معي ، كما أكون وحدي. يعني هو أنا وأنا هو

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يقبل عذري ويسامحني إذا أخطأت و يسد مكاني في غيابي.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يظن بي الظن الحسن و إذا أخطأت بحقه يلتمس لي العذر.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يرعاني في مالي و أهلي وعرضي.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يكون معي في الفرح والحزن وفي السعةِ والضيق وفي الغنى والفقر

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يؤثرني على نفسه و يتمنى لي الخير دائما.

**الصديق الحقيقي** : هو الذي ينصحني إذا رأى عيبي و يشجعني إذا رأى خيري.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يستقبلني بالسلام و يسعى لي في حاجتي ويوسع لي في المجالس.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يدعو لي بظهر الغيب دون أن أطلب منه ذلك.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يحبني في الله بدون مصلحة.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يفدني بعلمه و صلاحه و أدبه و أخلاقه.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يرفع شأني بين الناس وأفتخر بصداقته ولا أخجل من مصاحبته.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي أفرح إذا احتجت إليه ويسرع لخدمتي دون مقابل.

**صديقي الحقيقي:** هو الذي يتمنى لي ما يتمنى لنفسه.

**تقويم الجلسة**

من خلال السؤالين: ما أهم ما يميز الصديق الجيد؟ كيف تختار صديقك بنفسك؟

**الواجب البيتي:**

1- سجل كل طالب أهم الصفات التي يجدها في أعز أصدقائه.

2- اتصل بصديق قديم.

3- اختر وتعرف على صديق جديد.

## الجلسة السادسة عشر: "المواجهة الإيجابية مع الآخرين"

**أهداف الجلسة**

- يحدد الطلاب مفهوم المواجهة مع الآخرين.
- يعرفون أسس المواجه الإيجابية مع الآخرين.
- يتدربون على إدارة مواجهة إيجابية مع الآخرين من خلال توكيد الذات.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة – المناقشة والحوار– لعب الدور– التدريب التوكيدي – الواجب البيتي – كمبيوتر– جهاز LCD – شاشة العرض– كراس الأنشطة الفردية – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش معهم الواجب المنزلي من خلال الاستماع لأحدهم عن تجربته بالاتصال بصديق قديم، والاستماع لآخر عن تجربته في اختيار صديق جديد، ومناقشة الجميع في ذلك.

**نشاط (1) المواجهة مع الآخرين**

1- يقدم الباحث محاضرة قصيرة بعنوان "المواجهة الإيجابية مع الآخرين" يوضح فيها ما يلي:

( معنى المواجهة – أهمية المواجهة في حياتنا – أنواع المواجهة – شروط الخوض في مواجهة إيجابية – كيف تستطيع إدارة مواجهة ناجحة – أمثلة على عبارات تستخدم في المواجهة الإيجابية)

**2**- ناقشهم في المحاضرة مركزاً على شروط الخوض في المواجه الإيجابية التي تنتهي عادة بشكل طيب ومرضٍ للطرفين، مثل اختيار التوقيت الصحيح للمواجهة، ومراعاة الوضع النفسي للشخص، وعدم تأجيل المواجهة طويلا، التعبير عن المشاعر والملاحظات، واستخدام العبارات الوصفية، والتركيز على نقاط القوة وتجاهل نقاط الضعف.

**نشاط (2):** نموذج لمواجهة سلبية بين صديقين.

1- قسم الباحث الطلاب إلى مجموعات.

2- تم عرض نموذج لمواجهة سلبية "**بين زميلين (محمد وعلاء) حول غضب زميليهما (زعل)**" كالتالي:

**محمد:** صديقي زعل زعلان مني بسببك يا علاء.

**علاء:** بسببي! ... كيف؟

**محمد:** أنت قلت لزعل أني أكرهه.

**علاء:** نعم أنت قلت لي ذلك.

**محمد:** أنا لم أقل ذلك، أنت كذاب.

**علاء:** لا أنت الكذاب، انصرف من وجهي.

**محمد:** أنت إنسان غير محترم.

**علاء:** أنت غير محترم وسافل وحقير.

ثم ازداد الشتم بينهما حتى تشاجرا بالأيدي وآذى كل منهما الآخر.

3- تجيب كل مجموعة على لوحة ورقية عن الأسئلة التالية:(- لماذا نعتبر أن ما حدث بين محمد وعلاء موقف مواجهة؟ – هل تعتبر المواجهة السابقة ايجابية، أم سلبية؟ ولماذا؟ – ما توقعك للنتيجة؟).

4- قرأت كل مجموعة إجاباتها على مسامع الجميع.

5- ناقشهم الباحث وقدم لهم التغذية الراجعة.

**نشاط (3)** نموذج لمواجهة إيجابية

**1- تم عرض المثال السابق بعد إعادة صياغته، لتقديم نموذج لمواجهة إيجابية حول نفس الموضوع**

**محمد:** أنا عاتب عليك يا علاء لأن صديقي زعل خاصمني بسببك.

**علاء:** بسببي! ... كيف؟

**محمد:** أنت قلت لزعل أني أكرهه.

**علاء:** نعم أنت قلت لي ذلك.

**محمد:** يا علاء أنت فهمت كلامي خطأً، أنا أحب زعل وأحترمه.

علاء: إذن وما الذي قلته لي.

محمد: أنت إنسان دقيق يا علاء ، أنا قلت أكره الخجل الزائد عند زعل.

علاء: فعلا أنا فهمتك خطأ، وآسف على إبلاغ زعل بذلك.

محمد: لا عليك، هيا بنا نوضح الأمر لزعل.

ذهب الصديقان لصديقهما الثالث (زعل) واعتذر علاء له موضحاً له الصورة.

2- تم مناقشة الطلاب في ذلك من خلال الأسئلة الآتية: (- لماذا نعتبر أن ما حدث بين محمد وعلاء موقف مواجهة؟ – هل تعتبر المواجهة السابقة ايجابية، أم سلبية؟ لماذا؟ – ما توقعك لنتيجة ما حدث؟)

**نشاط (4): التدريب على تأكيد الذات من خلال المواجه**

فمثلاً قام الباحث بمصافحة مجموعة من الطلاب في حين قفز عن أحدهم ولم يصافحه، وطلب منه أن يعترض على ذلك بطريقة مناسبة يؤكد من خلالها ذاته، وكرر ذلك مع مجموعة أخرى.

**نشاط (5)** تدريب على المواجهة الإيجابية

1- طلب الباحث من كل طالب أن يسجل في كراس الأنشطة الفردية مواجهة إيجابية حول الموقف التالي: "**جميل سبق وأن قدم المساعدة لمحمود في موضوع ما، وعندما طلب جميل من محمود المساعدة في موضوع خاص به، لم يقدم له محمود هذه المساعدة!**".

**2**- طلب من بعضهم أن يقرأ ما كتب على مسامع الجميع.

**3**- قام الباحث بمناقشة ذلك مع أفراد العينة وقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة.

**تقويم الجلسة**

من خلال طرح السؤال التالي: أذكر بعض العبارات التي يمكن أن تستخدمها في مواجهة إيجابية؟

- **الواجب البيتي**

طبق كل طالب ما تعلمه وتدرب عليه أثناء مواجهته مع الآخرين في البيت أو المدرسة أو المجتمع وسجل ملخص ما دار أثناء عملية مواجهة واحدة في كراس الأنشطة البيتية.

## الجلسة السابعة عشر: "أهمية الدين في حياة الإنسان"

**أهداف الجلسة**

- يحدد الطلاب مفهوم الدين.
- يتعرفون على أهمية الدين للإنسان.
- يتعرفون إلى أهم على أهم الثوابت المتفق عليها في الإسلام.
- يتعرفون على بعض الأمور التي تتباين حولها الآراء في الإسلام.
- يكونون أراءً خاصة بهم حول المسائل المختلف حولها.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

– المحاضرة – الحوار والمناقشة – إعادة البناء المعرفي – الواجب البيتي– السبورة – ألواح ورقية كبيرة – أقلام – كمبيوتر– جهاز LCB – شاشة العرض– كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع لأحد الطلاب عن تجربته بالقيام بمواجهة مع آخر.

**نشاط (1) الثابت والمتغير في الإسلام**

**1**– قدم الباحث محاضرة بعنوان: " **الثابت والمتغير في الإسلام**" وضح خلالها ما يلي:

(معنى الدين– أهمية الدين للإنسان – أهم الثوابت الإسلامية – بعض الأمور المتغيرة في الإسلام – بعض المسائل الدينية المختلف حولها – كيفية لتكوين رأي خاص حول المسائل الدينية المختلف فيها).

2– ناقشهم في مضمون المحاضرة، مقدماً لهم التغذية الراجعة، ومؤكداً لهم أن بإمكان المسلم أن يأخذ بالرأي الذي يطمئن إليه قلبه حول المسائل الدينية المختلف فيها بعيدا عن هوى النفس.

**نشاط (2) مسائل دينية مختلف حولها**

1– يعرض على السبورة ثلاث مسائل متعلقة ببعض الشعائر التعبدية مختلف بشأنها.

ثلاث مسائل مختلف حولها وهي: (كيفية التيمم – رفع اليدين في تكبيرات الجنائز والعيدين – الجهر بالبسملة عند قراءة الفاتحة في الصلاة).

**2**– ناقشهم فيها من حيث مدى شرعية كل منها، ومدى تأثيرها على جوهر العبادة وصلاحها.

**3**– قدم التغذية اللازمة، وشجعهم على البحث في هذه المسائل وتكوين وجهة نظر خاصة بهم حولها.

**نشاط (3) تساؤلات حول بعض المسائل الدينية**

1– قسم الباحث الطلاب إلى مجموعات.

**2**– طلب الباحث من كل مجموعة أن تسجل على لوحة ورقية كبيرة ثلاثة تساؤلات تدور في أذهان أعضائها حول بعض المسائل الدينية المختلف حولها.

**3**– عرضت كل مجموعة ما كتبته أمام الجميع.

**4**– ناقشهم الباحث في أفضل السبل التي لو اتبعوها فإنه يكون بمقدورهم تكوين رأي ذاتي حول كل مسألة من المسائل.

**تقويم الجلسة**

تم ذلك من خلال السؤال التالي: اذكر أفضل السبل التي تمكنك من تكوين آراءٍ حول المسائل الدينية المختلف حولها؟

**الواجب المنزلي:** طلب من كل طالب تسجيل ثلاثة تساؤلات تدور في ذهنه حول مسائل متعلقة بالشعائر التعبدية، والقيام بالبحث بالطرق الصحيحة عن إجابات عليها، والرأي الذي كونه حول كل مسألة.

## الجلسة الثامنة عشر: "تقبل الدور المنوط بنوع الجنس"

**أهداف الجلسة**

- يحدد الطلبة مفهوم الدور المنوط بنوع الجنس.
- يفرقون بين الدور الذكري والدور الأنثوي.
- يتعرفون على مفهوم اضطراب الدور.
- يتقبلون أدوارهم الذكرية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

العصف الذهن- الحاضرة – المناقشة الجماعية – الصحيفة البيضاء – إعادة البناء المعرفي – التحليل والإقناع المنطقي – الواجب البتي- السبورة – ألواح ورقية كبيرة- أقلام – كمبيوتر- جهاز LCB – شاشة العرض- كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع إلى آراء بعض الطلاب التي كونوها حول المسائل الدينية التي طرحوها في كراسات النشاطات البيتية.

**نشاط (1):** أوجه الشبه والاختلاف بين الرجل والمرأة

**1**- قسم الباحث الطلاب إلى مجموعات.

2- عرض على السبورة السؤالين التاليين: (أ- أكتب أوجه التشابه بين الذكر والأنثى؟ ب- أكتب أوجه الاختلاف بين الذكر والأنثى؟).

3- طلب من كل مجموعة أن تجيب عن الأسئلة السابقة على لوحة ورقية.

4- قامت كل مجموعة بعرض إجاباتها عن الأسئلة السابقة أمام باقي المجموعات.

5- ناقش الباحث مع باقي الطلاب كل مجموعة في إجاباتها على السؤالين السابقين. وفي كل مرة كان يقدم لهم التغذية الراجعة المناسبة. موضحاً لهم أوجه الشبه بينهما (تحمل مسئولية الأعمال – الامتثال أمام القانون – القدرة على التفكير – القدرة على حل المشكلات – الحقوق الإنسانية)، وكذلك أوجه الاختلاف (شكل الجسم – القوة البدنية – العقل – العاطفة – الصوت – منبت الشعر – سمك الجلد – الطول و الحجم و الوزن – الجهاز التناسلي).

**نشاط (2):** الدور المنوط بنوع الجنس

1- قدم الباحث محاضرة بعنوان "الدور المنوط بنوع الجنس" وضح خلالها ما يلي: (مفهوم الدور المنوط بنوع الجنس – الاختلاف بين الدور الذكر والدور الأنثى في الحياة، والسبب في ذلك – أهم أدوار الرجل وأدوار المرأة في الحياة – مفهوم اضطراب الدور).

2- ناقشهم في موضوع المحاضرة، مؤكداً لهم أن الاختلاف بين الأدوار الذكرية و الأدوار الأنثوية فرضته طبيعة الاختلاف بينهما سواء في التركيبة الفسيولوجية، أم الوظائف البيولوجية، وأكد كذلك على أهمية أن يلتزم كل من الرجل والمرأة بالأدوار التي حددتها قيم وأعراف المجتمع.

**نشاط (3):** تقبل الدور

1- طرح الباحث السؤال الآتي على مسامع الجميع: هل تفضل أن يكون دورك في الحياة دور أنثوي أم دور ذكوري؟

2- استمع الجميع إلى إجابة كل طالب على حدة.

3- قام الباحث بتعزيز الإجابات المتوقعة، مؤكدا لهم على أهمية تقبل الدور الذكوري للرجل وتقبل الدور الأنثوي للمرأة.

**تقويم الجلسة**

تم ذلك من خلال السؤال التالي: أذكر الأدوار المتوقع منك أن تقوم بها كرجل؟ وكانت الإجابات تؤكد على وعي الطلاب بالأدوار المنوطة بهم.

**- الواجب البيتي**

سجل كل طالب في كراس الأنشطة البيتية ثلاثة أدوار للرجل لا تستطيع المرأة القيام بها، مقابل ثلاثة أدوار للمرأة لا يستطيع الرجل القيام بها.

## الجلسة التاسعة عشر: "العلاقة مع الجنس الآخر"

**أهداف الجلسة**

- يتعرف أفراد العينة طبيعة العلاقة مع الجنس الآخر.
- يتعرفون على أهم ضوابط العلاقات بين الجنسين.
- يحددون نوع العلاقة التي تربطهم بالجنس الأخر.
- يجنبون أنفسهم الانحراف في العلاقة مع الجنس الآخر.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة**

المحاضرة – الحوار السقراطي – العصف الذهن – المناقشة الجماعية – الصحيفة البيضاء – إعادة البناء المعرفي – التحليل والإقناع المنطقي – الواجب البيتي – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع إلى ما كتبه بعض الطلاب في كراسات النشاطات البيتية.

**نشاط (1):** العلاقة مع الجنس الآخر

1- قدم الباحث محاضرة مختصرة حول "العلاقة مع الجنس الآخر"، وذلك من خلال مناقشة الإجابة على التساؤلات التالية: (هل العلاقة مع الجنس الآخر علاقة مستهجنة وغريبة؟ أم طبيعية وحتمية؟ وما السبب في ذلك؟ هل يوجد صورة واحدة لهذه العلاقة؟ وهل هي علاقة مطلقة أم منضبطة؟ ما هي ضوابط هذه العلاقة؟)

2- قام الباحث بتقديم التغذية الراجعة حول الإجابات عن كل سؤال، مؤكداً لهم على أن العلاقة مع الجنس الآخر هي علاقة طبيعية وعادية، وتحتمها ضروريات الحياة الإنسانية، ولكنها ليست علاقة مطلقة وإنما منضبطة بضوابط شرعية وأخلاقية واجتماعية، وأن هذه العلاقة لا تأخذ شكلاً واحداً فهناك علاقة محارم مثل: (علاقة كلٍ منا بأمه وأخته وعمته وخالته ...إلخ) وهناك علاقة مع أجانب غير المحارم مثل: (علاقة كلٍ منا بقريباته غير المحارم، وبنات الجيران والزميلات ...إلخ)

**نشاط (2) العلاقات العاطفية (الغرامية)**

1 – طرح الباحث السؤال الآتي على مسامع الجميع، هل تربطك علاقة عاطفية (غرامية) مع الجنس الآخر (فتاة ما)؟

**2**- استمع الجميع إلى إجابة كل طالب على حدة؟ فكانت إحدى الإجابات بنعم، فقام الباحث بتوجيه السؤال الآتي له: ما الهدف من هذه العلاقة؟ فأجاب أنا مبسوط في هذه العلاقة. فطرح عليه سؤال آخر: هل هذه العلاقة شرعية ويرضى عنها المجتمع؟ فأجاب مش مهم عندي المهم أنا مبسوط. فسأله السؤال التالي: هل ترضى أن يرتبط أحدٌ بعلاقة غرام مع ابنة عمك أو مع أختك؟ فرد غاضباً لا أرضى. فقال له الباحث ولمَ ترضى ذلك لغيرك؟ فلم يجب على السؤال. وعندها توقف الباحث عن توجيه الأسئلة له، وأخذ يوجه حديثه لمجموع الطلاب أن ديننا وأعرافنا وقيمنا الاجتماعية تحذر مثل هذه العلاقة، لأنها قد توقع طرفيها في الفاحشة الذي نهانا عنها الله عز وجل، وتوقع أيضاً المشاكل بين الناس، ويذهب أحياناً ضحية ذلك أحد المغرمين. وأوضح لهم أن الانجذاب للجنس الآخر أمر طبيعي جداً لأنه ناتج عن الغريزة الجنسية الموجودة عند كل إنسان، ويمكن أن يشعر بذلك أي فرد اتجاه أكثر من فتاة، وخاصة من هم في سنهم (سن المراهقة) ولكن المطلوب في مثل هذه الحالة الانضباط وعدم البوح بذلك محافظة على أعراض الناس، أما إن أراد شاب أن يتزوج ووجد في نفسه ميلاً وحباً لفتاة ما، مع وجود قناعة لديه بأنها الأصلح لتكون له زوجة، فعليه أن يتقدم لخطبتها من أهلها على سنة الله ورسوله، وفي الختام أكد لهم الباحث على أهمية أن يحدد كل منهم طبيعة علاقته بالجنس الآخر بنفسه، بحيث أن تكون منضبطة بالضوابط التي حددتها قيمنا وأخلاقنا.

**تقويم الجلسة**

تم تقييم الجلسة بطرح السؤال التالي: هل يسمح ديننا وأعرافنا ببناء علاقات غرامية بين الشاب والفتاة بهدف المتعة المحرمة؟ فكانت جميع الإجابات لا.

**الواجب المنزلي:** سجل كل طالب في كراس الأنشطة البيتية الضوابط الشرعية للعلاقة العاطفية (الغرامية) بين الجنسين.

## الجلسة العشرون: " السياسة وأهميتها في حياة الإنسان"

**أهداف الجلسة**

- يحدد الطلاب مفهوم السياسة.
- يتعرفون على أهمية السياسة في حياة الإنسان.
- يتابعون المواقف الدولية والمحلية حول القضايا السياسة.
- يتعرفون على أهم القضايا السياسية الخاصة والعالمية.
- يكونون وجهة نظر اتجاه القضايا السياسية المتداولة محليا وعالميا.

- يتعرفون على أهم السبل للمشاركة السياسية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة.**

- المحاضرة - الحوار والمناقشة - التعبير الحر - إعادة البناء المعرفي- الواجب البيتي- كمبيوتر- جهاز LCB - شاشة العرض- كراس الأنشطة الفردية - كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع إلى ما كتبه بعض الطلاب في كراسات الأنشطة البيتية.

**نشاط (1):** السياسة وأهميتها في حياة الإنسان

**1**- يقدم الباحث محاضرة بعنوان: " **السياسة وأهميتها في حياة الإنسان**" **وذلك** من خلال طرح الأسئلة التالية:( ما معنى السياسة؟ - ما أهمية السياسة في حياة الإنسان؟ - ما أسباب الاختلاف في السياسات بين الدول؟- ما أسباب الاختلاف في المواقف بين التيارات السياسية داخل البلد الواحد؟ - ما أهمية المتابعة السياسية؟- كيف لنا أن نتابع السياسة؟- ما المقصود بالمشاركة السياسية؟ - ما أهمية المشاركة السياسية؟- هل المشاركة السياسية من حق كل مواطن؟ - ما هي أشكال المشاركة السياسية؟)

2- تم مناقشة الطلاب في الإجابات على التساؤلات السابقة وقدم لهم الباحث التغذية الراجعة عن طريق توضيح ما يلي: أن السياسة تعني تسيير أمور أي جماعة و قيادتها، ومعرفة كيفية التوفيق بين التوجهات الإنسانية المختلفة والتفاعلات بين أفراد المجتمع الواحد، وأن أهمية السياسة تتبع أن حياة الجماعة لا تستمر بعيدة عن الفوضى والتظالم إلا من خلال نشوء سلطة سياسية تقوم على رعاية شئونهم، وتعمل على توزيع موارد البلد بالعدل والمساواة بين جميع أفراد الجماعة، وأن المتابعة السياسة تجعلنا نعرف ما يدور حولنا فنكون على بينة من أمرنا، وتحديد من هو صديقنا الذي يعمل لمصالحنا فنقف لجانبه ونشاركه ونسانده، ومن هو عدو لنا فنقف في وجهه ونصده قبل أن يلحق الضرر بنا، وأن بإمكاننا المتابعة السياسية من خلال نشرات الأخبار المسموعة والمتلفزة، والاطلاع على أهم ما يصدر في الصحف والمجلات السياسية، وأن المشاركة السياسية التي هي المساهمة في إدارة الشؤون العامة وصنع القرار في المجتمع من حق كل مواطن، وخاصة فئة الشباب لأنهم الأقدر على القيام بدور فاعل في عملية البناء والتغير الايجابي داخل المجتمع، **وهي** وسيلة الفرد لإثبات ذاته وشعوره بالانتماء الوطني، وتمنح الفرد القدرة على التمييز واختيار الرجل أو الحزب المناسب في المكان المناسب، وتتيح له الفرصة في رسم السياسات العامة للبلد، والضمان لتحصيل حقوق المواطنين في مقابل القيام بواجباتهم، وتعتبر

ضماناً للتداول السلمي على السلطة، وتساهم في تقوية وتفعيل الرقابة الشعبية على السلطة، كما أكد لهم أن بإمكانهم المشاركة في الحياة السياسية عن طريق المشاركة في مختلف مكونات المجتمع المدني (منظمات– نقابات – المشاركة في الندوات– نشر الوعي السياسي في المجتمع)، أو المشاركة من خلال الصحافة والنشر، والتظاهرات، والاعتصامات، والإضرابات، أو الانخراط في الأحزاب السياسية والعمل على تنفيذ برامجها، أو المساهمة في الانتخابات، والترشح للهيئات السياسية الممثلة للشعب وتحمل مسؤولية خدمة الوطن، أو محاسبة المسئولين عن الفساد بالامتناع عن انتخابهم.

**نشاط (2):** الاختلاف بين الاتجاهين السياسيين الفلسطينيين الأساسيين

**1**– عرض الباحث بواسطة شاشة العرض مثالاً يوضح الاختلاف السياسي بين الاتجاهين الفلسطينيين حول بعض القضايا السياسية المتداولة داخليا.

الأول: ينسجم في ممارساته مع السياسية الدولية اتجاه هذه القضايا.

- يعترف بدولة المحتل (إسرائيل) وبحقها في الوجود على أرض فلسطين.
- يطالب بدولة فلسطينية على أرض غزة والضفة الغربية فقط.
- وسيلته لتحقيق مطلبه (الدولة) هي المفاوضات.
- يعتبر أي عمل مسلح ضد الاحتلال إرهابا ويجب الوقوف في وجهه.

الثاني: لا ينسجم في ممارساته مع السياسية الدولية اتجاه هذه القضايا.

- يرفض الاعتراف بدولة المحتل (إسرائيل) ويعتبر وجودها على أرض فلسطين ظلماً لأهلها .
- يطالب بدولة فلسطينية على كامل تراب فلسطين التاريخية.
- وسيلته لتحقيق مطلبه (تحرير فلسطين) هي المقاومة المسلحة، وفضح جرائم الاحتلال.
- يعتبر أي عمل مسلح ضد الاحتلال مقاومة وطنية مشروعة كفلتها كل المواثيق السماوية والأرضية.

2– قام الباحث بمناقشة مواقف كلا الاتجاهين بشكل موضوعي وترك لكل طالب رأيه في ذلك.

**نشاط (3):** الوضع الفلسطيني الداخلي

1– طلب الباحث منهم أن يسجل كل طالب في كراس الأنشطة الفردية وصفا "**للوضع السياسي الفلسطيني، وانعكاساته على حياة الناس**".

**2**– طلب من بعضهم أن يقرأ ما كتب على مسامع الجميع.

3– قام الباحث بمناقشة ذلك مع الطلاب.

4- شجعهم على ضرورة وأهمية تكوين رأيا مستقلا لكل منهم حول أي قضية سياسية محلية أو دولية بغض النظر اتفق مع الآخرين أم اختلف معهم.

**تقويم الجلسة**

تم تقويم الجلسة من خلال طرح الأسئلة التالية: هل من حق الطلاب المشاركة في الحياة السياسية؟ ما فائدة ذلك لهم وللمجتمع؟ وما هي أشكال المشاركة السياسية المتوفرة لهم؟ ولقد اطمأن الباحث من خلال الإجابات على هذه الأسئلة أن الجلسة قد حققت أهدافها.

- **الواجب البيتي:** طلب منهم بأن يسجل كل طالب رأيه حول مجموعة القضايا السياسية الموجودة في كراس الأنشطة البيتية.

**الجلسة الحادية والعشرون:** الهوية الوطنية (الانتماء الفلسطيني)

**أهداف الجلسة**

- يتعرفون على نشأة القضية الفلسطينية وأسبابها.
- يتعرفون على موقف الدين اتجاهها.
- يتعرفون على موقف العرب والمسلمين والعالم اتجاهها.
- يحددون واجباتهم اتجاه قضيته الفلسطينية.
- يعززون انتماءهم الوطني.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة.**

المحاضرة – الحوار والمناقشة – إعادة البناء المعرفي – التعزيز الايجابي – التغذية الراجعة– الفلم المصور– الواجب البيتي– كمبيوتر– جهاز LCB – شاشة العرض– كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع إلى آراء بعض الطلاب اتجاه القضايا المطروحة في كراسات الأنشطة البيتية.

**نشاط (1): القضية الفلسطينية وأهميتها**

ألقى الباحث على مسامعهم محاضرة بعنوان "**القضية الفلسطينية وأهميتها**" وضح خلالها النقاط التالي: نشأة القضية الفلسطينية وأسبابها – موقف الإسلام اتجاه القضية – موقف العرب اتجاه القضية – موقف المسلمين اتجاه القضية – موقف العالم من القضية – واجب كل فلسطيني اتجاه قضيته.

وكان ملخص المحاضرة كالتالي:

نشأت القضية الفلسطينية المعاصرة منذ انتهاء الحرب العامية الأولى 1918م، واحتلال بريطانيا لفلسطين ومن ثم إقامة دولة الاحتلال الصهيوني في فلسطين عام 1948م، وذلك بعد خروج الانجليز وطرد جزء

كبير من أهلها منها بالقوة، ومنذ ذلك الوقت والشعب الفلسطيني يعاني التهجير والتشريد وويلات الحرب والقتل والاعتقال والدمار والفقر، وعلى الرغم من ذلك فإن الشعب الفلسطيني لا زال صامداً يدافع عن حقوقه.

ولقد احتلت فلسطين بسبب وجود المسجد الأقصى مكانة كبيرة في القرآن الكريم والسنة النبوية، حيث يقول تعالى: (سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا إنه هو السميع البصير). ويقول (ص): "لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد: المسجد الحرام، ومسجدي هذا والمسجد الأقصى".

منذ نشأت القضية الفلسطينيين اعتبرها العرب (على المستويين الرسمي والشعبي) القضية الأولى بالنسبة لهم، وواجهت بسببها مصر وسوريا والأردن أكثر من حرب ومعركة شارك في بعضها الجيوش العربية الأخرى، ولكن مع كبر حجم المؤامرة وشدتها واستمرارها ضد القضية الفلسطينية، وضد الأمة العربية، ضعف الموقف الرسمي العربي اتجاه القضية، أما على المستوى الشعبي فظلت جميع الشعوب العربية تقف إلى جانب القضية وتقدم كل ما تستطيع من أجلها.

وكذلك الدول الإسلامية ناصرت قضية الشعب الفلسطيني، ولكن مع مرور الوقت تنصل العديد منها من التزاماته اتجاه القضية وأقاموا علاقات دبلوماسية مع دولة الكيان الصهيوني، واكتفى البعض الآخر بمناصرة القضية في المحافل الدولية. وموقف الشعوب الإسلامية لا يقل عن موقف الشعوب العربية اتجاه القضية، لأن ارتباطها بالقضية هو ارتباط عقائدي على اعتبار أن فيها المسجد الأقصى أولى القبلتين وثالث الحرمين.

أما باقي دول العالم فقسم منها متآمر على القضية الفلسطينية وعلى رأس هؤلاء أمريكا وبريطانيا وفرنسا وإيطاليا وكندا واستراليا، والقسم آخر وهو الأضعف يعتبرون أن الشعب الفلسطيني وقع عليه ظلم تاريخي ولابد من مناصرته والدفاع عن قضيته، وعلى رأس هؤلاء دولة فنزولا اللاتينية. أما بالنسبة للشعوب الغربية فمعظمهم مظللين لصالح دولة الاحتلال وضد القضية الفلسطينية، بسبب ما يتلقونه من مواد إعلامية تبثها وسائل الإعلام الكبيرة والمدعومة برؤوس أموال يهودية حيث تقوم بتزوير الحقائق وقلبها.

اما شعبنا الفلسطيني فمنذ نشأت قضيته وهو يعاني التهجير والتشريد وويلات الحرب والقتل والاعتقال والدمار والفقر، وفي المقابل لم يدخر جهدا في الدفاع عن حقوقه فقدم عشرات ألاف الشهداء والجرحى، ومئات الآلاف من المعتقلين والمبعدين، ولا زال صامدا في وجه كل المؤامرات التي تحاك ضده مدافعاً عن حقوقه بكل ما أوتي من قوة وبشتى الوسائل المتاحة، على الرغم مما يعانيه من انقسام وحصار بسبب وجود دولة الاحتلال الصهيوني على أرضه.

وفي الختام حثهم الباحث أن يتحملوا مسئولياتهم اتجاه قضيتهم العادلة، أن يصبروا على معاناتهم ومعاناة شعبهم التي يعانونها بسبب الاحتلال، وأكد لهم أن وجودهم على أرضهم المباركة هو رباط يتلقوا عليه الأجر من الله عز وجل، كما حثهم على التمسك بحقوقهم وحقوق شعبهم كاملة دون التنازل عنها أو

التفريط فيها، كما شجعهم على الدفاع عنها بكل ما أوتوا من قوة وبشتى الوسائل المتاحة ( بالفكر – بالسياسة – بالمقاومة السلمية – بالمقاومة المسلحة).

**نشاط (2):** تعزيز الانتماء لفلسطين

1- قام الباحث بعرض من مجموعة من الجمل التي تقوي الاعتزاز بالانتماء لفلسطين لدى المشاركين، وقام أحد الطلبة بقراءتها بحماسة وبصوت مرتفع واحدة تلو الأخرى، ورددها المشاركون خلفه:

**أنا فلسطيني ..... أنا فلسطيني**

**أنا فلسطيني** وأرضي مقدسة

**أنا فلسطيني** وأرضي مباركة

أنا فلسطيني وقضيتي عادلة

**أنا فلسطيني ..... أنا فلسطيني**

**أنا فلسطيني** فأنا صامد

**أنا فلسطيني** فأنا مرابط

**أنا فلسطيني** فأنا مقاوم

**أنا فلسطيني ..... أنا فلسطيني**

**أنا فلسطيني** أدافع عن الأقصى بقلمي

**أنا فلسطيني** أدافع عن الأقصى بمالي

**أنا فلسطيني** أدافع عن الأقصى بروحي.

2- قام الباحث بإسماعهم قصيدة حماسية عن فلسطين بعنوان "**بركان الغضب**" تغنيها فرقة فلسطينية.

3- ردد جميع الطلاب بصوت مرتفع الهتاف التالي:

نموت لتحيا فلسطين ..... نموت لتحيا فلسطين ..... نموت لتحيا فلسطين.

**تقويم الجلسة**

من خلال توجيه السؤال التالي: ما هي واجباتكم اتجاه قضيتكم الفلسطينية؟ والاستماع إلى إجابات الطلبة، تأكد الباحث أن الجلسة قد حققت أهدافها.

- **الواجب البيتي:** طلب من كل طالب أن يكتب ثلاثة واجبات عليه القيام بها اتجاه القضية الفلسطينية، وذلك في حدود قدراته وإمكانياته الذاتية.

## الجلسة الثانية والعشرون: "التخطيط لاختيار مهنة المستقبل"

**أهداف الجلسة**

- يكون أفراد العينة اتجاها ايجابياً نحو المستقبل.
- يخططون لمستقبلهم من خلال وضعهم أهدافاً واقعية.
- يحددون دورهم في الحياة ويختارون المهنة التي تناسبهم

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة.**

– العصف الذهني – المحاضرة القصيرة – إعادة البناء المعرفي – الفلم المصور – الحوار والمناقشة – الواجب البيتي– كمبيوتر– جهاز LCB – شاشة العرض – كراس الأنشطة البيتية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع إلى ما كتبه بعض الطلاب في كراسات الأنشطة البيتية.

**نشاط (1)** حوار حول الأهداف المستقبلية

1– بدأ الباحث الجلسة بطرح الأسئلة التالية: من أنت؟ وماذا تريد؟ وماذا يعني لك المستقبل؟ وهل تخطط لمستقبلك؟ وهل اخترت مهنتك المستقبلية؟ وما هي الأدوار التي تحب أن تقوم بها في المستقبل؟

2– شجعهم على الإجابة بكامل الحرية عن الأسئلة السابقة والإصغاء لإجاباتهم بدون تدخل من قبل الباحث حتى النهاية.

**3**– بعد الاستماع لإجاباتهم قدم الباحث محاضرة قصيرة بعنوان "أهمية الأهداف في حياة الإنسان" وضح من خلالها (مفهوم المستقبل – أهمية وضع الأهداف في حياتهم – مواصفات الهدف السليم – كيف يحددون أهدافهم في الحياة – كيف يختارون مهنتهم بحسب الأدوار التي يحبونها – يختارون التخصص المناسب للمهنة التي يحبون ممارستها)، وهذا هو ملخص المحاضرة:

حيث أكد لهم خلال المحاضرة أن مستقبل كل منهم يعني مجموعة الأهداف التي لم يحققها بعد، وأن حياتهم لا تستقيم بدون أهداف لأنها تشعرهم بقيمتهم الذاتية، وتشجعهم على التخطيط وتنظيم أوقاتهم، وتولد في داخلهم الدافعية للعمل، وتنمي إمكانياتهم وقدراتهم، وتحقيقها يزيد من ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم يخطون نحو النجاح، ولذلك يجب أن تكون أهدافهم واضحة وقابلة للتطبيق ومرنة.

وأن تحديد الأهداف يحتاج أن يسأل الإنسان نفسه. ماذا تريد من حياتك؟ وتسجيل كل ما حدده من أهداف، وترتيبها بحسب الأهمية والمقدرة على تحقيقها، وأن يوجد في نفسه الرغبة بتحقيقها، وأن يثق بنفسه، مستحضراً الفائدة من تحقيقها، ويحدد متى ينبغي تحقيق الهدف، ومدى امكانيته لتحقيقه، والعقبات التي يمكن أن تواجهه، والأشخاص الذين سيساعدونه على تحقيقه، ثم رسم خطة لتحقيقه.

5– قام بمناقشتهم في المحاضرة، مقدماً لهم التغذية الراجعة اللازمة.

**نشاط (3)** فلم مصور عن اختيار المهنة

1- عرض الباحث لهم فلماً إرشاديا مصوراً تم من خلاله توضيح إذا ما رغب أحدهم أن يكون له دوراً معيناً في حياته، فعليه أن يختار المهنة المستقبلية التي تسهل عليه القيام بهذا الدور، وأن تحديد مهنة المستقبل يجب أن يوجهه نحو التخصص الجامعي المناسب، وهذا بدوره سيجعله أكثر قدرة على تحمل أعباء الدراسة، أما اختيار التخصص المناسب لمهنته المستقبلية فيجب أن يختاره هو بنفسه بحيث يتناسب مع حدود إمكانياته وقدراته، ويراعي فرص العمل المتاحة في البلد الذي يريد أن يعمل به.

2- ناقشهم بمحتوى الفلم، وشجعهم على وضع أهداف جديدة لحياتهم تنسجم مع ميولهم وتتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم.

**تقويم الجلسة**

من خلال سؤالهم: ما شروط اختيار التخصص الدراسي الجامعي؟ واستمع لإجاباتهم مما طمئنه على نجاح الجلسة.

**الواجب البيتي:** طلب من كل واحد منهم أن يكتب أهدافه المستقبلية والمهنة التي يحب ممارستها في المجتمع، والخطة أو الخطط التي وضعها لتحقيق هذه الأهداف.

## الجلسة الثالثة والعشرون: "أهمية الترفيه في حياة الإنسان"

**أهداف الجلسة**

- يتعرف الطلبة على أهمية الترفيه في حياة الإنسان.
- يتعرفون على بعض طرق ووسائل الترفيه والترويح عن النفس.
- يتعرفون على ضوابط الترويح عن النفس.
- يخططون للرحلة الترفيهية.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة.**

- الحوار السقراطي - المحاضرة القصيرة - الحوار والمناقشة - الواجب البيتي - كمبيوتر- جهاز LCB - شاشة العرض - لوحات الورقية - أقلام.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث بالترحيب بالمشاركين وشكرهم على التزامهم بالحضور، ثم ناقش الواجب المنزلي من خلال الاستماع إلى ما كتبه بعض الطلاب في كراسات الأنشطة البيتية.

**نشاط (1):** أهمية الترويح عن النفس

1- قدم الباحث محاضرة قصيرة بعنوان "أهمية الترويح عن النفس"

وضح خلالها المقصود بالترفيه هو: أوجه من الأنشطة المختلفة وغير الضارة التي يمكن أن يقوم بها الفرد أو الجماعة في أوقات الفراغ بغرض الاسترخاء والتنفيس عن النفس، وإدخال السرور على القلب، في ضوء القيم والمبادئ الإسلامية.

وأن للترفيه أهمية كبيرة في حياة الإنسان، لأنه يساعد على تنمية الجسم والبدن والروح المعنوية ، وينشط العقل ويساعد على تقوية الإرادة، ويخفف من آثار للضغوط النفسية السلبية على النفس، ويساعد على تنمية المواهب ويكسب الفرد خبرات ومهارات وأنماط معرفية، ويمنحه الفرصة للإبداع والابتكار، ولذا فهو ضرورة فطرية إنسانية، لا يستطيع الإنسان أن يعيش حياته دون ترويح عن النفس.

كما أوضح لهم أن الترفيه وسيلة وليس هدفاً، يلجأ إليه الفرد في أوقات فراغه، وخاصة بعد الانتهاء من التزامه بأنشطة وأعمال منتجة لفترة من الزمن بذل خلالها كثيرا من الجهد، وذلك بهدف التخفيف عن نفسه من آثار الضغوط النفسية السلبية.

ويجب أن يكون النشاط الترويحي بعيدا عن المخالفات الشرعية والقيم الاجتماعية، وألا يسبب ضرر على ممارسه أو على غيره، ومن الأمثلة على الأنشطة الترفيهية المنضبطة: القراءة وعزف الموسيقى أو سماعها ، ومشاهدة الأفلام أو التلفاز، والاستماع إلى الحكايات والطرائف، والبستنة، والصيد، وممارسة الهوايات والرياضات، والسفر، والرحلات إلى الأماكن العامة كالحدائق والشواطئ والمنتجعات والأماكن الأثرية.

وفي ختام المحاضرة أكد لهم على ضرورة أن يحدد كل منهم بنفسه الأنشطة الترفيهية التي يمارسها، بحيث تتناسب مع ميوله وقدراته وإمكانياته وظروفه وأوقات فراغه، كي يشعر بالمتعة ويحقق الفائدة منها.

2- ناقشهم في المحاضرة، ثم قدم لهم قصة فكاهية قصيرة، وطلب من بعضهم تقديم بعض النكت.

**نشاط (2):** التخطيط للرحلة الترفيهية

**1**- قسمهم إلى مجموعات.

2- طلب من كل مجموعة أن تستخدم اللوحات الورقية لوضع خطة للرحلة الترفيهية المقررة ضمن البرنامج من حيث (الهدف منها – حصر الإمكانيات المتوفرة لتغطية تكاليف الرحلة – مدة الرحلة – موعد وزمان انطلاق الرحلة – الأماكن التي سيتم زيارتها– خط سير الرحلة – وسيلة النقل التي سيتم

استخدامها – برنامج الرحلة والأنشطة التي تتخللها – الأغراض اللازم اصطحابها في الرحلة – تشكيل اللجان اللازمة لنجاحها وتحديد مهامها – زمن انتهاء الرحلة والعودة إلى البيت).

3- عرضت كل مجموعة خطتها، وتم مناقشتها من قبل الآخرين لمعرفة مدى مناسبة كل منها للهدف.

4- قام الباحث بتقديم التغذية الراجعة لهم، ومن ثم صياغة خطة موحدة بالتعاون مع كل المجموعات.

5- قام بكتابة الدعوة للمشاركة في الرحلة وطباعتها، وتم تسليم كل طالب نسخةً منها من أجل عرضه على ولي أمره للحصول على موافقة خطية منه بالمشاركة، وتسجيل رقم هاتف البيت أو الجوال الخاص به كشرط لقبوله بالمشاركة في الرحلة.

ملاحظة: تضمن نموذج الدعوة (أهم عناصر خطة الرحلة كي يطلع عليها ولي الأمر).

6- تم الطلب من قائد كل مجموعة متابعة كل فرد في مجموعته، وذلك لإحضار أغراضه الشخصية اللازمة للرحلة، وإحضار إشعار الموافقة، والالتزام بالموعد والمكان المحددين للرحلة.

**تقويم الجلسة**

تم التقويم من خلال ملاحظة الحماسة على الطلاب وخاصة وهم يخططون للرحلة.

**الواجب المنزلي:** 1- طلب من كل طالب إحضار إشعار الموافقة الخطية لولي أمره في موعد انطلاق الرحلة متضمنا رقم هاتفه الشخصي.

## الجلسة الرابعة والعشرون: " الرحلة الترفيهية"

**أهداف الجلسة**

- يمارس الطلاب عملية الانضباط.
- يمارسون مجموعة من الأنشطة الترفيهية الفردية والجماعية.
- يتحملون المسئولية من خلال ما يوكل إليهم من مهام.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة.**

حافلة صغيرة – كرة قدم – حوض سباحة – مستلزمات الرحلة الشخصية.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

- قام الباحث باستقبال المشاركين في مكان انطلاق الرحلة ورحب بهم، وشكرهم على التزامهم بالحضور في الموعد المقرر للرحلة، وقام باستلام إشعارات موافقة أولياء الأمور، ومن ثم الصعود إلى الحافلة التي انطلقت في تمام الساعة الواحدة ظهرا من يوم الثلاثاء الموافق 13/10/ 2015، متوجهة إلى مدينة أصداء الترفيهية بخانيونس.

- بمجرد الوصول إلى مكان الرحلة اجتمع بهم الباحث وطلب منهم الالتزام بالبرنامج العملي للرحلة، والانضباط بقواعد النظام، مؤكداً على قادة المجموعات متابعة ذلك.

وكان برنامج الرحلة التي تم تنفيذه كالتالي:

| الفترة الزمنية | فقرات البرنامج والأنشطة الترفيهية |
|---|---|
| **من الساعة 1:30 – 2:00** | **اجتمع الباحث بهم وقام بتعريفهم على قواعد الانضباط خلال ممارسة أنشطة الرحلة، وآليات الاتصال بهم، وأطلعهم على البرنامج التفصيلي للرحلة ( توزيع الأنشطة على الفترات الزمنية).** |
| **من الساعة 2:00 – 3:00** | **نشاط حر: حيث انتشار الكثبان الرملية والأشجار البرية، والألعاب الفردية، وأقفاص الحيوانات البرية، وأحواض السمك، وحظائر الحيوانات الأليفة، ومزارع الفاكهة والخضار.** |
| **من الساعة 3:10 – 4:10** | **تم تقسيمهم لفريقين وممارسة لعبة كرة القدم، في ملعب معد لذلك.** |
| **من الساعة 4:20 – 6:20** | **ممارسة ألعاب السباحة في الحوض المعد لذلك.** |
| **من الساعة 6:30 – 7:00** | **تناول وجبة العشاء، وبعض المشروبات.** |
| **من الساعة 7:00 – 7:30** | **تعبير حر لمن أراد أن يتحدث عن تجربته وانطباعه حول أنشطة الرحلة، وقد تخلل ذلك بعض الحواديث الفكاهية.** |
| **من الساعة 7:30 – 8:00** | **انتهاء الرحلة والعودة إلى البيوت.** |

- بعد الانتهاء من تناول وجبة العشاء، تم تجميعهم والاستماع لآرائهم حول برنامج الرحلة والأنشطة التي مارسوها، وبعد ذلك تم الصعود للحافلة في تمام الساعة 7:30 مساءً، ومن ثم الانطلاق بهم في طريق العودة للبيوت، وبعد والوصول حمد الباحث الله على سلامتهم، وحثهم على حضور الجلسة القادمة (الأخيرة) من خلال تعريفهم بالهدف منها وتذكرهم بتوزيع المكافئات والشهادات عليهم في نهايتها.
- في تمام الساعة الثامنة والنصف مساءً تم الاتصال بأولياء أمورهم للتأكد من وصول أبنائهم ومهنئاً إياهم على سلامتهم.

**تقويم الجلسة**

تم التقويم من خلال الاستماع لآرائهم حول برنامج الرحلة والأنشطة التي مارسوها، حيث أبدى الجميع إعجابه بذلك، ولاحظ الباحث السرور على وجوههم وهم يتحدثون حول بعض القصص التي حدثت معهم أثناء ممارسة أنشطة الرحلة.

**الواجب المنزلي:** يسجل ثلاث وسائل ترفيهية يحب أن يروح عن نفسه من خلالها.

## الجلسة الخامسة والعشرون: التقييم النهائي للبرنامج واغلاق الجلسات

**أهداف الجلسة**

- يسترجع أفراد العينة أهم ما جاء في جلسات البرنامج.

- يغلق الباحث الجلسات.

- يقومون بالاستجابة على مقاييس الدراسة (التطبيق البعدي).

- يتسلمون الشهادات والمكافآت.

**الفنيات والأساليب والوسائل المستخدمة.**

الحوار والمناقشة – التعزيز الايجابي – المكافأة – مقاييس الدراسة – الأقلام.

**خطوات تنفيذ الجلسة:**

نشاط (1) ملخص الاستفادة من البرنامج وإغلاق الجلسات

1- قام الباحث بتوجيه السؤال الآتي على كل منهم: هل تشعر بتغير إيجابي في نفسك بعد مشاركتك في جلسات البرنامج؟ ما الذي تعتقد أنه تغير فيك، سواء على مستوى التفكير أو على مستوى السلوك والعلاقات مع الآخرين؟.

2- ساعدهم الباحث من خلال إجاباتهم على استرجاع أهم النقاط التي وردت في جلسات البرنامج.

نشاط (2) الاستجابة على مقاييس الدراسة

1- وزع الباحث عليهم أدوات الدراسة طالبا منهم الاستجابة عليها بصدق ونزاهة.

2- اتفق معهم بعد الإنهاء من تعبئة أدوات الدراسة على موعد التطبيق التتبعي (بعد ثلاثة أشهر).

3- حثهم على المواظبة في بذل الجهد من أجل الالتزام في تطبيق ما استفادوا منه في البرنامج، والمحافظة عليه، وتنميته طيلة حياتهم.

4- قام الباحث بتكريمهم وذلك بتوزيع المكافآت عليهم، في حين قام مدير مؤسسة "شركة القدس للتنمية البشرية" بتوزيع الشهادات.

5- اختتم الباحث البرنامج بتقديم الشكر لهم على مشاركتهم والتزام في جلسات البرنامج، مذكراً إياهم بموعد التطبيق التتبعي.

## ملحق رقم (17 )

**أعمار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وصفوفهم الدراسية ودرجاتهم على استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي**

| الرقم | المجموعة التجريبية | | | المجموعة الضابطة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الصف الدراسي | العمر | المستوى الاقتصادي والاجتماعي | الصف الدراسي | العمر | المستوى الاقتصادي والاجتماعي |
| 1 | العاشر | 15 | 21 | العاشر | 14.5 | 13 |
| 2 | العاشر | 14.7 | 16 | الثاني عشر | 17.3 | 15 |
| 3 | الثاني عشر | 17.5 | 16 | العاشر | 15.4 | 12 |
| 4 | العاشر | 14.6 | 13 | العاشر | 15 | 15 |
| 5 | الثاني عشر | 17.2 | 15 | الثاني عشر | 17.2 | 17 |
| 6 | العاشر | 14.8 | 18 | الحادي عشر | 15.6 | 17 |
| 7 | العاشر | 15.1 | 15 | الحادي عشر | 15.7 | 16 |
| 8 | الحادي عشر | 16.2 | 15 | الثاني عشر | 16.5 | 15 |
| 9 | العاشر | 15.3 | 15 | الثاني عشر | 17.4 | 11 |
| 10 | الحادي عشر | 15.5 | 17 | العاشر | 14.8 | 12 |
| 11 | العاشر | 15.2 | 17 | العاشر | 15.3 | 17 |
| 12 | الحادي عشر | 16.4 | 17 | العاشر | 15.3 | 16 |
| 13 | الحادي عشر | 15.7 | 17 | الثاني عشر | 17.6 | 14 |
| 14 | العاشر | 15.3 | 18 | العاشر | 15.2 | 17 |
| 15 | الحادي عشر | 16 | 18 | العاشر | 14.1 | 17 |
| 16 | الثاني عشر | 17 | 18 | الحادي عشر | 15.6 | 15 |
| 17 | العاشر | 14.9 | 16 | العاشر | 15.2 | 16 |
| 18 | العاشر | 15 | 15 | الحادي عشر | 15.6 | 18 |
| 19 | الثاني عشر | 17.1 | 16 | العاشر | 15.1 | 18 |
| 20 | الثاني عشر | 16.5 | 14 | العاشر | 14.8 | 14 |

## ملحق رقم ( 18 )
## الدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (التطبيق القبلي)

| رقم | رتب الهوية | | | | التوافق الأسري | | | | | | الذكاء الانفعالي | | | | | | مهارات المواجهة | | | | | | | | | | فاعلية الذات الأكاديمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | المهارات الفاعلة | | | | | المهارات غير الفاعلة | | | | | | | | | | |
| | تحقيق | تعلق | انغلاق | تشتت | الانتماء الأسري | التواصل الأسري الايجابي | إشباع الحاجات الأساسية | مواجهة مصاعب الحياة | الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة | الدرجة الكلية | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل | الدرجة الكلية | ضبط الانفعالات | التصدي الضغط | طلب المساعدة من الآخرين | اللجوء إلى الله | الدرجة الكلية | لوم الذات أو الآخرين | التنفيس السلبي | الإنكار والإبدال | التفريغ الانفعالي السلبي | الدرجة الكلية | في المواد الدراسية | في التفاعل الصفي | في الاختبارات التحصيلية | في الواجبات البيتية | الدرجة الكلية |
| **1** | 59 | 65 | 68 | 72 | 39 | 38 | 36 | 34 | 43 | **190** | 40 | 44 | 50 | 41 | 39 | **214** | 27 | 25 | 6 | 7 | **65** | 10 | 18 | 11 | 14 | **53** | 32 | 35 | 33 | 27 | **127** |
| **2** | 76 | 50 | 65 | 70 | 34 | 36 | 37 | 35 | 30 | **172** | 36 | 38 | 37 | 28 | 30 | **169** | 23 | 21 | 12 | 20 | **76** | 16 | 21 | 18 | 18 | **73** | 23 | 25 | 23 | 21 | **92** |
| **3** | 70 | 56 | 66 | 70 | 37 | 42 | 33 | 37 | 40 | **189** | 41 | 45 | 38 | 34 | 32 | **190** | 18 | 25 | 14 | 18 | **75** | 10 | 12 | 14 | 17 | **53** | 23 | 32 | 25 | 30 | **110** |
| **4** | 66 | 66 | 76 | 71 | 43 | 45 | 34 | 32 | 29 | **183** | 42 | 45 | 39 | 38 | 30 | **194** | 21 | 24 | 21 | 22 | **88** | 27 | 29 | 24 | 25 | **105** | 19 | 23 | 20 | 21 | **83** |
| **5** | 57 | 50 | 46 | 69 | 37 | 49 | 35 | 41 | 36 | **198** | 44 | 48 | 41 | 36 | 33 | **202** | 20 | 30 | 14 | 23 | **87** | 22 | 30 | 21 | 10 | **83** | 31 | 19 | 16 | 24 | **90** |
| **6** | 72 | 61 | 65 | 70 | 33 | 28 | 37 | 35 | 25 | **158** | 31 | 43 | 41 | 37 | 33 | **167** | 20 | 22 | 13 | 18 | **73** | 15 | 26 | 14 | 10 | **65** | 16 | 22 | 38 | 27 | **103** |
| **7** | 75 | 73 | 66 | 69 | 33 | 36 | 32 | 26 | 33 | **160** | 40 | 37 | 27 | 28 | 27 | **159** | 17 | 18 | 22 | 13 | **70** | 13 | 23 | 13 | 10 | **59** | 16 | 19 | 23 | 26 | **84** |
| **8** | 53 | 49 | 72 | 71 | 27 | 33 | 24 | 30 | 25 | **139** | 37 | 40 | 36 | 29 | 18 | **160** | 19 | 12 | 20 | 22 | **73** | 13 | 26 | 18 | 15 | **72** | 23 | 36 | 34 | 27 | **120** |
| **9** | 68 | 61 | 70 | 71 | 35 | 35 | 30 | 29 | 23 | **152** | 26 | 25 | 32 | 21 | 20 | **124** | 12 | 17 | 20 | 11 | **60** | 18 | 26 | 17 | 16 | **77** | 22 | 14 | 19 | 16 | **71** |
| **10** | 78 | 61 | 83 | 50 | 28 | 27 | 18 | 40 | 31 | **144** | 32 | 43 | 36 | 32 | 22 | **164** | 25 | 19 | 18 | 16 | **78** | 11 | 24 | 18 | 16 | **69** | 13 | 30 | 27 | 18 | **88** |
| **11** | 77 | 46 | 63 | 72 | 34 | 34 | 30 | 35 | 26 | **159** | 34 | 33 | 31 | 26 | 24 | **148** | 23 | 17 | 16 | 20 | **74** | 17 | 28 | 23 | 22 | **90** | 28 | 21 | 24 | 30 | **103** |
| **12** | 78 | 59 | 54 | 70 | 40 | 35 | 26 | 33 | 35 | **169** | 25 | 34 | 26 | 27 | 21 | **131** | 11 | 11 | 9 | 20 | **51** | 16 | 24 | 15 | 14 | **69** | 18 | 22 | 27 | 25 | **92** |
| **13** | 66 | 63 | 64 | 69 | 31 | 33 | 27 | 32 | 34 | **157** | 41 | 48 | 46 | 31 | 23 | **189** | 23 | 16 | 17 | 19 | **75** | 8 | 22 | 18 | 9 | **57** | 28 | 27 | 34 | 28 | **117** |
| **14** | 70 | 57 | 65 | 75 | 31 | 24 | 30 | 35 | 20 | **140** | 28 | 41 | 33 | 27 | 27 | **156** | 16 | 18 | 17 | 25 | **76** | 23 | 27 | 22 | 28 | **100** | 16 | 17 | 28 | 24 | **85** |
| **15** | 72 | 63 | 71 | 74 | 21 | 23 | 28 | 29 | 25 | **126** | 30 | 34 | 33 | 26 | 23 | **146** | 18 | 13 | 13 | 18 | **62** | 19 | 27 | 20 | 18 | **84** | 19 | 14 | 11 | 14 | **58** |
| **16** | 53 | 56 | 59 | 75 | 28 | 25 | 27 | 26 | 16 | **122** | 21 | 22 | 34 | 17 | 18 | **112** | 11 | 7 | 16 | 22 | **56** | 27 | 15 | 13 | 15 | **70** | 20 | 13 | 22 | 21 | **76** |
| **17** | 60 | 48 | 66 | 74 | 27 | 33 | 29 | 21 | 24 | **134** | 35 | 33 | 32 | 27 | 25 | **152** | 15 | 15 | 25 | 19 | **74** | 22 | 26 | 17 | 21 | **86** | 23 | 21 | 22 | 25 | **91** |
| **18** | 61 | 55 | 66 | 70 | 26 | 23 | 29 | 30 | 27 | **135** | 32 | 26 | 25 | 23 | 18 | **124** | 14 | 21 | 8 | 14 | **57** | 22 | 30 | 16 | 14 | **82** | 16 | 23 | 27 | 23 | **89** |
| **19** | 59 | 49 | 71 | 69 | 26 | 28 | 35 | 26 | 25 | **140** | 28 | 31 | 28 | 25 | 27 | **139** | 16 | 14 | 20 | 20 | **70** | 18 | 23 | 19 | 23 | **83** | 24 | 20 | 19 | 26 | **89** |
| **20** | 66 | 56 | 53 | 76 | 42 | 36 | 45 | 28 | 40 | **191** | 32 | 33 | 28 | 27 | 29 | **149** | 17 | 23 | 12 | 17 | **69** | 24 | 26 | 21 | 28 | **99** | 16 | 22 | 21 | 27 | **86** |

## ملحق رقم (19)
## الدرجات الخام لأفراد المجموعة الضابطة على أدوات الدراسة (التطبيق القبلي)

| رقم | رتب الهوية | | | | التوافق الأسري | | | | | | الذكاء الانفعالي | | | | | | مهارات المواجهة | | | | | | | | | | فاعلية الذات الأكاديمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | مهارات غير الفاعلة | | | | | مهارات الفاعلة | | | | | | | | | |
| | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت | الانتماء الأسري | التواصل الأسري الايجابي | إشباع الحاجات الأساسية | مواجهة مصاعب الحياة | الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة | الدرجة الكلية | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل | الدرجة الكلية | لوم الذات أو الآخرين | التمني السلبي | الإنكار والإبدال | التفريغ الانفعالي السلبي | الدرجة الكلية | ضبط الانفعالات | التصدي النشط | طلب المساعدة من الآخرين | اللجوء الى الله | الدرجة الكلية | في المواد الدراسية | في التفاعل الصفي | في الاختبارات التحصيلية | في الواجبات البيتية | الدرجة الكلية |
| **1** | 58 | 65 | 70 | 69 | 32 | 32 | 35 | 32 | 33 | **164** | 36 | 38 | 32 | 26 | 23 | **155** | 14 | 13 | 25 | 25 | 22 | **96** | 14 | 13 | 7 | 14 | **48** | 13 | 21 | 21 | 18 | **73** |
| **2** | 63 | 54 | 71 | 70 | 37 | 39 | 38 | 30 | 29 | **161** | 23 | 36 | 24 | 29 | 34 | **146** | 19 | 23 | 15 | 24 | **81** | 18 | 18 | 13 | 20 | **69** | 25 | 23 | 18 | 20 | **86** |
| **3** | 62 | 56 | 55 | 69 | 39 | 37 | 37 | 34 | 42 | **189** | 28 | 31 | 28 | 24 | 16 | **127** | 24 | 24 | 15 | 13 | **77** | 17 | 14 | 12 | 13 | **56** | 15 | 16 | 19 | 15 | **65** |
| **4** | 61 | 48 | 54 | 69 | 34 | 36 | 29 | 26 | 30 | **155** | 42 | 45 | 34 | 31 | 29 | **181** | 15 | 26 | 15 | 17 | **73** | 11 | 15 | 10 | 23 | **59** | 25 | 22 | 23 | 21 | **91** |
| **5** | 61 | 73 | 40 | 76 | 35 | 31 | 37 | 37 | 32 | **172** | 33 | 31 | 33 | 23 | 25 | **145** | 25 | 30 | 17 | 16 | **78** | 25 | 16 | 18 | 20 | **79** | 23 | 25 | 28 | 19 | **95** |
| **6** | 62 | 60 | 65 | 74 | 27 | 32 | 29 | 35 | 42 | **165** | 31 | 40 | 29 | 26 | 19 | **145** | 14 | 24 | 17 | 21 | **91** | 14 | 19 | 15 | 12 | **60** | 21 | 25 | 28 | 23 | **93** |
| **7** | 66 | 46 | 68 | 70 | 34 | 27 | 30 | 29 | 30 | **150** | 33 | 39 | 29 | 26 | 24 | **159** | 18 | 14 | 18 | 12 | **62** | 18 | 14 | 12 | 17 | **61** | 25 | 25 | 21 | 20 | **91** |
| **8** | 62 | 46 | 40 | 72 | 32 | 27 | 37 | 29 | 33 | **158** | 39 | 34 | 38 | 21 | 24 | **156** | 20 | 20 | 12 | 16 | **93** | 24 | 20 | 12 | 22 | **74** | 18 | 17 | 21 | 20 | **89** |
| **9** | 75 | 58 | 90 | 57 | 30 | 24 | 23 | 23 | 27 | **127** | 30 | 27 | 25 | 21 | 16 | **119** | 15 | 16 | 14 | 18 | **65** | 15 | 16 | 15 | 16 | **62** | 12 | 21 | 14 | 18 | **86** |
| **10** | 69 | 52 | 60 | 74 | 31 | 21 | 26 | 24 | 31 | **133** | 26 | 35 | 30 | 28 | 20 | **139** | 13 | 12 | 8 | 14 | **53** | 6 | 22 | 16 | 9 | **47** | 19 | 21 | 19 | 30 | **89** |
| **11** | 70 | 53 | 55 | 69 | 29 | 29 | 27 | 34 | 21 | **140** | 38 | 36 | 33 | 24 | 25 | **156** | 15 | 18 | 8 | 12 | **82** | 16 | 27 | 13 | 26 | **53** | 23 | 28 | 27 | 36 | **114** |
| **12** | 72 | 58 | 68 | 72 | 27 | 27 | 31 | 34 | 35 | **154** | 40 | 37 | 33 | 33 | 26 | **169** | 20 | 14 | 24 | 25 | **83** | 18 | 15 | 14 | 24 | **69** | 12 | 20 | 30 | 21 | **83** |
| **13** | 72 | 59 | 67 | 70 | 36 | 28 | 27 | 27 | 22 | **140** | 29 | 41 | 33 | 30 | 17 | **150** | 22 | 15 | 25 | 17 | **78** | 21 | 14 | 12 | 12 | **60** | 23 | 21 | 27 | 26 | **97** |
| **14** | 56 | 47 | 58 | 71 | 30 | 26 | 27 | 39 | 28 | **150** | 35 | 35 | 29 | 28 | 20 | **147** | 16 | 17 | 21 | 23 | **64** | 12 | 22 | 14 | 14 | **77** | 23 | 28 | 29 | 21 | **101** |
| **15** | 57 | 59 | 56 | 69 | 35 | 38 | 30 | 44 | 28 | **175** | 39 | 41 | 40 | 29 | 31 | **180** | 19 | 22 | 18 | 16 | **100** | 25 | 27 | 23 | 25 | **75** | 20 | 14 | 27 | 25 | **86** |
| **16** | 58 | 74 | 58 | 75 | 30 | 28 | 26 | 35 | 23 | **142** | 34 | 38 | 42 | 24 | 32 | **170** | 20 | 24 | 26 | 23 | **93** | 14 | 19 | 15 | 10 | **58** | 21 | 32 | 26 | 29 | **108** |
| **17** | 69 | 51 | 60 | 72 | 40 | 38 | 31 | 34 | 29 | **172** | 33 | 41 | 46 | 25 | 32 | **177** | 16 | 27 | 26 | 18 | **87** | 18 | 12 | 18 | 14 | **62** | 29 | 27 | 34 | 26 | **116** |
| **18** | 75 | 72 | 90 | 57 | 31 | 32 | 32 | 33 | 31 | **159** | 36 | 39 | 41 | 19 | 20 | **155** | 23 | 18 | 23 | 15 | **89** | 16 | 18 | 12 | 15 | **60** | 20 | 28 | 29 | 35 | **112** |
| **19** | 76 | 64 | 90 | 57 | 36 | 38 | 43 | 37 | 34 | **188** | 38 | 42 | 45 | 37 | 31 | **193** | 15 | 19 | 20 | 11 | **56** | 16 | 24 | 18 | 9 | **71** | 27 | 23 | 24 | 24 | **110** |
| **20** | 69 | 71 | 60 | 72 | 39 | 39 | 41 | 38 | 32 | **189** | 40 | 40 | 46 | 34 | 35 | **195** | 27 | 14 | 28 | 18 | **77** | 17 | 23 | 29 | 33 | **102** | 24 | 30 | 21 | 27 | **118** |

## ملحق رقم ( 20)
## الدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (التطبيق البعدي)

| رقم | رتب الهوية | | | | التوافق الأسري | | | | | | الذكاء الانفعالي | | | | | | مهارات المواجهة | | | | | | | | | | فاعلية الذات الأكاديمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت | الانتماء الأسري | التواصل الأسري الايجابي | إشباع الحاجات الأساسية | مواجهة مصاعب الحياة | الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة | الدرجة الكلية | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل | الدرجة الكلية | المهارات الفاعلة: ضبط الانفعالات | التقصي والتنقيط | طلب المساعدة من الآخرين | اللجوء الى الله | الدرجة الكلية | المهارات غير الفاعلة: لوم الذات أو الآخرين | التمني السلبي | الإنكار والإبدال | التفريغ الانفعالي السلبي | الدرجة الكلية | في المواد الدراسية | في التفاعل الصفي | في الاختبارات التحصيلية | في الواجبات البيتية | الدرجة الكلية |
| **1** | 89 | 62 | 43 | 25 | 40 | 42 | 42 | 39 | 39 | **202** | 38 | 40 | 46 | 49 | 41 | **207** | 26 | 30 | 25 | 29 | **110** | 9 | 21 | 14 | 6 | **50** | 26 | 37 | 39 | 36 | **138** |
| **2** | 80 | 76 | 31 | 42 | 39 | 38 | 39 | 35 | 38 | **189** | 40 | 37 | 38 | 33 | 28 | **176** | 22 | 24 | 23 | 20 | **89** | 9 | 23 | 18 | 12 | **62** | 36 | 30 | 32 | 24 | **122** |
| **3** | 90 | 86 | 45 | 38 | 46 | 48 | 45 | 41 | 40 | **220** | 43 | 51 | 48 | 36 | 34 | **212** | 24 | 28 | 19 | 23 | **94** | 8 | 8 | 10 | 7 | **33** | 34 | 33 | 37 | 36 | **140** |
| **4** | 82 | 86 | 48 | 48 | 50 | 48 | 44 | 37 | 42 | **221** | 41 | 41 | 42 | 37 | 30 | **191** | 26 | 25 | 16 | 25 | **92** | 12 | 25 | 13 | 6 | **56** | 32 | 31 | 39 | 34 | **136** |
| **5** | 91 | 84 | 25 | 44 | 48 | 46 | 44 | 45 | 42 | **225** | 46 | 51 | 46 | 39 | 38 | **220** | 24 | 29 | 25 | 30 | **108** | 10 | 11 | 13 | 6 | **40** | 39 | 31 | 39 | 39 | **148** |
| **6** | 85 | 91 | 61 | 60 | 43 | 47 | 33 | 33 | 34 | **190** | 35 | 37 | 39 | 33 | 33 | **177** | 19 | 20 | 19 | 27 | **85** | 21 | 16 | 16 | 22 | **75** | 34 | 27 | 25 | 22 | **108** |
| **7** | 79 | 84 | 42 | 50 | 45 | 49 | 44 | 46 | 37 | **221** | 45 | 49 | 47 | 37 | 38 | **216** | 27 | 26 | 24 | 29 | **106** | 13 | 15 | 17 | 11 | **56** | 36 | 34 | 26 | 32 | **128** |
| **8** | 87 | 81 | 30 | 34 | 47 | 46 | 42 | 44 | 44 | **223** | 48 | 48 | 44 | 43 | 37 | **220** | 23 | 27 | 25 | 27 | **102** | 12 | 22 | 11 | 12 | **57** | 32 | 26 | 37 | 29 | **124** |
| **9** | 84 | 87 | 42 | 44 | 45 | 49 | 48 | 45 | 46 | **233** | 42 | 47 | 48 | 36 | 37 | **210** | 25 | 30 | 19 | 30 | **104** | 7 | 11 | 9 | 11 | **38** | 32 | 39 | 34 | 35 | **140** |
| **10** | 87 | 85 | 32 | 41 | 42 | 45 | 42 | 40 | 45 | **214** | 44 | 36 | 38 | 35 | 39 | **192** | 20 | 24 | 20 | 26 | **90** | 13 | 23 | 9 | 15 | **60** | 37 | 30 | 35 | 29 | **131** |
| **11** | 83 | 81 | 42 | 38 | 41 | 45 | 44 | 40 | 33 | **200** | 41 | 46 | 47 | 34 | 33 | **201** | 23 | 26 | 23 | 29 | **101** | 9 | 10 | 10 | 12 | **41** | 32 | 30 | 32 | 35 | **129** |
| **12** | 83 | 88 | 32 | 34 | 46 | 47 | 42 | 45 | 43 | **223** | 41 | 42 | 44 | 34 | 30 | **191** | 24 | 23 | 21 | 30 | **98** | 13 | 14 | 11 | 12 | **50** | 34 | 27 | 33 | 33 | **127** |
| **13** | 76 | 83 | 35 | 59 | 45 | 44 | 41 | 43 | 46 | **219** | 39 | 36 | 41 | 26 | 37 | **179** | 22 | 25 | 25 | 25 | **97** | 14 | 15 | 12 | 18 | **59** | 31 | 28 | 30 | 29 | **118** |
| **14** | 82 | 78 | 55 | 63 | 45 | 43 | 44 | 46 | 47 | **225** | 45 | 42 | 46 | 37 | 29 | **199** | 22 | 27 | 24 | 26 | **99** | 10 | 15 | 8 | 10 | **43** | 35 | 30 | 26 | 25 | **116** |
| **15** | 88 | 86 | 49 | 51 | 45 | 47 | 48 | 44 | 44 | **228** | 39 | 45 | 42 | 33 | 34 | **193** | 28 | 28 | 24 | 28 | **108** | 13 | 13 | 10 | 10 | **46** | 31 | 31 | 37 | 26 | **125** |
| **16** | 83 | 86 | 46 | 48 | 48 | 49 | 40 | 47 | 45 | **229** | 43 | 47 | 49 | 36 | 36 | **211** | 26 | 28 | 22 | 30 | **106** | 11 | 11 | 8 | 13 | **43** | 35 | 33 | 35 | 35 | **138** |
| **17** | 91 | 78 | 54 | 45 | 43 | 45 | 38 | 44 | 42 | **212** | 41 | 45 | 45 | 33 | 36 | **200** | 23 | 27 | 26 | 27 | **103** | 8 | 9 | 9 | 10 | **36** | 31 | 35 | 27 | 31 | **124** |
| **18** | 87 | 76 | 31 | 37 | 44 | 41 | 46 | 48 | 43 | **222** | 42 | 48 | 48 | 38 | 37 | **213** | 23 | 26 | 21 | 28 | **98** | 14 | 9 | 10 | 12 | **45** | 35 | 32 | 33 | 32 | **132** |
| **19** | 78 | 73 | 32 | 30 | 38 | 40 | 41 | 44 | 37 | **200** | 35 | 42 | 46 | 34 | 28 | **185** | 17 | 23 | 18 | 30 | **88** | 15 | 14 | 11 | 12 | **52** | 32 | 31 | 30 | 30 | **123** |
| **20** | 68 | 74 | 35 | 55 | 44 | 40 | 36 | 40 | 44 | **204** | 38 | 37 | 39 | 22 | 36 | **172** | 19 | 25 | 25 | 25 | **94** | 15 | 12 | 13 | 21 | **61** | 35 | 26 | 24 | 30 | **115** |

## ملحق رقم ( 21)
## الدرجات الخام لأفراد المجموعة الضابطة على أدوات الدراسة (التطبيق البعدي)

| رقم | رتب الهوية | | | | التوافق الأسري | | | | | | الذكاء الانفعالي | | | | | | مهارات المواجهة | | | | | | | | | | فاعلية الذات الأكاديمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | المهارات الفاعلة | | | | | المهارات غير الفاعلة | | | | | | | | | |
| | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت | الانتماء الأسري | التواصل الأسري الايجابي | إشباع الحاجات الأساسية | مواجهة مصاعب الحياة | الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة | الدرجة الكلية | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل | الدرجة الكلية | ضبط الانفعالات | التصدي النشط | طلب المساعدة من الآخرين | اللجوء الى الله | الدرجة الكلية | لوم الذات أو الآخرين | التمني السلبي | الإنكار والإبدال | التفريغ الانفعالي السلبي | الدرجة الكلية | في المواد الدراسية | في التفاعل الصفي | في الاختبارات التحصيلية | في الواجبات البيتية | الدرجة الكلية |
| **1** | 64 | 66 | 55 | 69 | 43 | 43 | 37 | 41 | 38 | **202** | 34 | 41 | 47 | 26 | 30 | **178** | 23 | 23 | 20 | 25 | **91** | 24 | 17 | 13 | 16 | **73** | 32 | 21 | 15 | 16 | **84** |
| **2** | 70 | 52 | 54 | 71 | 39 | 37 | 30 | 28 | 28 | **162** | 44 | 47 | 39 | 27 | 39 | **196** | 18 | 21 | 16 | 24 | **79** | 15 | 17 | 16 | 14 | **62** | 33 | 23 | 30 | 27 | **113** |
| **3** | 66 | 76 | 40 | 72 | 42 | 36 | 34 | 37 | 34 | **183** | 38 | 42 | 44 | 21 | 27 | **172** | 23 | 22 | 18 | 23 | **86** | 17 | 26 | 16 | 20 | **79** | 20 | 23 | 26 | 22 | **91** |
| **4** | 65 | 72 | 65 | 74 | 36 | 36 | 36 | 36 | 38 | **182** | 35 | 39 | 44 | 28 | 30 | **176** | 18 | 17 | 16 | 11 | **62** | 24 | 22 | 17 | 21 | **84** | 26 | 26 | 24 | 22 | **98** |
| **5** | 66 | 65 | 68 | 69 | 36 | 37 | 32 | 31 | 33 | **169** | 33 | 36 | 35 | 22 | 33 | **159** | 25 | 21 | 17 | 21 | **84** | 12 | 19 | 18 | 16 | **65** | 25 | 28 | 20 | 21 | **94** |
| **6** | 64 | 61 | 40 | 76 | 39 | 38 | 39 | 39 | 28 | **183** | 40 | 43 | 41 | 24 | 29 | **177** | 18 | 23 | 17 | 26 | **84** | 24 | 26 | 24 | 20 | **94** | 26 | 24 | 17 | 32 | **97** |
| **7** | 76 | 60 | 90 | 71 | 35 | 32 | 30 | 25 | 29 | **151** | 32 | 26 | 26 | 23 | 23 | **130** | 18 | 19 | 21 | 16 | **74** | 12 | 18 | 15 | 11 | **56** | 19 | 24 | 24 | 20 | **87** |
| **8** | 73 | 71 | 60 | 70 | 37 | 33 | 28 | 33 | 33 | **164** | 30 | 31 | 34 | 22 | 23 | **140** | 17 | 13 | 11 | 14 | **55** | 6 | 20 | 17 | 17 | **60** | 23 | 24 | 25 | 17 | **89** |
| **9** | 72 | 58 | 55 | 69 | 31 | 41 | 34 | 38 | 30 | **174** | 42 | 35 | 39 | 30 | 27 | **173** | 18 | 13 | 14 | 17 | **62** | 16 | 27 | 13 | 13 | **79** | 22 | 23 | 25 | 22 | **92** |
| **10** | 74 | 61 | 68 | 72 | 41 | 36 | 25 | 39 | 29 | **170** | 40 | 38 | 33 | 27 | 32 | **170** | 17 | 18 | 20 | 21 | **76** | 18 | 22 | 16 | 20 | **76** | 21 | 24 | 29 | 19 | **93** |
| **11** | 77 | 80 | 67 | 70 | 32 | 38 | 32 | 29 | 30 | **161** | 31 | 39 | 40 | 28 | 21 | **159** | 21 | 18 | 19 | 23 | **81** | 15 | 25 | 17 | 14 | **71** | 28 | 23 | 24 | 22 | **97** |
| **12** | 65 | 54 | 58 | 71 | 32 | 33 | 31 | 41 | 24 | **161** | 38 | 33 | 27 | 31 | 24 | **153** | 14 | 21 | 16 | 17 | **68** | 16 | 22 | 14 | 19 | **71** | 24 | 29 | 24 | 19 | **96** |
| **13** | 65 | 51 | 56 | 71 | 30 | 44 | 38 | 34 | 30 | **176** | 42 | 37 | 37 | 33 | 31 | **180** | 19 | 18 | 18 | 17 | **72** | 25 | 23 | 27 | 22 | **97** | 28 | 20 | 23 | 16 | **87** |
| **14** | 63 | 80 | 58 | 75 | 31 | 34 | 32 | 42 | 29 | **168** | 33 | 39 | 37 | 31 | 28 | **168** | 17 | 16 | 23 | 19 | **75** | 14 | 19 | 15 | 18 | **66** | 28 | 27 | 34 | 30 | **119** |
| **15** | 71 | 59 | 60 | 70 | 40 | 42 | 36 | 28 | 34 | **180** | 32 | 41 | 40 | 29 | 23 | **165** | 15 | 20 | 18 | 18 | **71** | 18 | 12 | 18 | 18 | **58** | 23 | 25 | 31 | 33 | **112** |
| **16** | 70 | 69 | 90 | 69 | 30 | 32 | 29 | 31 | 29 | **151** | 33 | 36 | 39 | 28 | 20 | **156** | 23 | 21 | 20 | 19 | **83** | 16 | 18 | 12 | 15 | **61** | 27 | 28 | 30 | 28 | **113** |
| **17** | 78 | 71 | 90 | 71 | 40 | 39 | 33 | 37 | 36 | **185** | 38 | 39 | 39 | 41 | 24 | **181** | 15 | 12 | 16 | 19 | **62** | 16 | 20 | 11 | 13 | **60** | 19 | 29 | 23 | 28 | **99** |
| **18** | 76 | 70 | 60 | 72 | 36 | 42 | 41 | 39 | 40 | **198** | 39 | 40 | 43 | 38 | 33 | **193** | 21 | 21 | 26 | 28 | **96** | 14 | 24 | 18 | 19 | **75** | 19 | 33 | 29 | 37 | **118** |
| **19** | 77 | 58 | 48 | 73 | 37 | 41 | 33 | 34 | 42 | **187** | 39 | 41 | 39 | 36 | 28 | **183** | 23 | 25 | 16 | 9 | **73** | 12 | 24 | 15 | 16 | **61** | 23 | 32 | 38 | 34 | **127** |
| **20** | 76 | 69 | 25 | 72 | 35 | 36 | 40 | 40 | 42 | **193** | 39 | 51 | 38 | 39 | 30 | **197** | 21 | 29 | 21 | 26 | **97** | 10 | 17 | 14 | 16 | **51** | 22 | 38 | 39 | 39 | **138** |

## ملحق رقم ( 22)
## الدرجات الخام لأفراد المجموعة التجريبية على أدوات الدراسة (التطبيق التتبعي)

| رقم | رتب الهوية | | | | التوافق الأسري | | | | | | الذكاء الانفعالي | | | | | | مهارات المواجهة | | | | | | | | | | فاعلية الذات الأكاديمية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | المهارات الفاعلة | | | | | المهارات غير الفاعلة | | | | | | | | | |
| | تحقيق | تعليق | انغلاق | تشتت | الانتماء الأسري | التواصل الأسري الايجابي | إشباع الحاجات الأساسية | مواجهة مصاعب الحياة | الوعي بتأثير اعتقال الأب على الأسرة | الدرجة الكلية | المعرفة الانفعالية | إدارة الانفعالات | تنظيم الانفعالات | التعاطف | التواصل | الدرجة الكلية | ضبط الانفعالات | التصدي النشط | طلب المساعدة من الآخرين | اللجوء الى الله | الدرجة الكلية | لوم الذات أو الآخرين | التمني السلبي | الإنكار والإبدال | التفريغ الانفعالي السلبي | الدرجة الكلية | في المواد الدراسية | في التفاعل الصفي | في الاختبارات التحصيلية | في الواجبات البيتية | الدرجة الكلية |
| **1** | 94 | 75 | 40 | 25 | 44 | 43 | 45 | 39 | 43 | **214** | 37 | 49 | 46 | 37 | 38 | **207** | 22 | 30 | 26 | 29 | **107** | 9 | 20 | 15 | 6 | **50** | 30 | 37 | 38 | 36 | **141** |
| **2** | 87 | 75 | 28 | 42 | 36 | 36 | 38 | 37 | 38 | **185** | 38 | 37 | 46 | 31 | 28 | **171** | 22 | 24 | 24 | 25 | **95** | 12 | 20 | 18 | 12 | **62** | 32 | 31 | 31 | 24 | **118** |
| **3** | 94 | 82 | 42 | 38 | 41 | 42 | 45 | 37 | 40 | **205** | 43 | 51 | 44 | 36 | 34 | **208** | 24 | 28 | 19 | 20 | **91** | 8 | 7 | 7 | 7 | **29** | 36 | 37 | 37 | 36 | **146** |
| **4** | 88 | 79 | 45 | 52 | 46 | 43 | 43 | 42 | 42 | **216** | 43 | 41 | 45 | 36 | 31 | **196** | 26 | 25 | 18 | 23 | **92** | 12 | 13 | 15 | 6 | **46** | 35 | 32 | 38 | 34 | **139** |
| **5** | 94 | 85 | 40 | 25 | 44 | 46 | 46 | 43 | 44 | **223** | 41 | 49 | 49 | 38 | 38 | **214** | 26 | 30 | 25 | 30 | **111** | 9 | 16 | 12 | 6 | **43** | 34 | 37 | 38 | 36 | **145** |
| **6** | 87 | 82 | 28 | 42 | 38 | 47 | 41 | 41 | 40 | **207** | 41 | 39 | 37 | 31 | 28 | **176** | 22 | 24 | 24 | 30 | **100** | 12 | 14 | 11 | 12 | **49** | 36 | 31 | 31 | 24 | **122** |
| **7** | 94 | 78 | 42 | 38 | 44 | 46 | 46 | 45 | 43 | **224** | 46 | 51 | 50 | 36 | 39 | **222** | 24 | 28 | 19 | 21 | **92** | 7 | 9 | 6 | 7 | **29** | 37 | 37 | 37 | 36 | **147** |
| **8** | 94 | 81 | 45 | 52 | 47 | 49 | 45 | 47 | 40 | **228** | 43 | 41 | 45 | 38 | 34 | **201** | 26 | 25 | 18 | 25 | **94** | 12 | 14 | 13 | 6 | **45** | 35 | 32 | 38 | 34 | **139** |
| **9** | 88 | 89 | 22 | 44 | 45 | 46 | 46 | 45 | 46 | **228** | 46 | 51 | 47 | 42 | 42 | **228** | 24 | 29 | 25 | 30 | **108** | 9 | 15 | 10 | 6 | **40** | 38 | 38 | 39 | 39 | **154** |
| **10** | 85 | 82 | 58 | 60 | 45 | 50 | 44 | 44 | 36 | **219** | 36 | 39 | 44 | 31 | 33 | **183** | 19 | 20 | 22 | 28 | **89** | 16 | 12 | 8 | 22 | **58** | 29 | 28 | 28 | 22 | **107** |
| **11** | 85 | 78 | 42 | 45 | 45 | 46 | 48 | 48 | 40 | **227** | 44 | 49 | 50 | 39 | 40 | **222** | 27 | 26 | 24 | 29 | **106** | 15 | 10 | 12 | 11 | **48** | 34 | 35 | 30 | 32 | **131** |
| **12** | 81 | 92 | 30 | 34 | 48 | 47 | 45 | 48 | 43 | **231** | 49 | 50 | 47 | 44 | 42 | **232** | 23 | 27 | 25 | 29 | **104** | 14 | 15 | 7 | 12 | **48** | 27 | 30 | 36 | 29 | **122** |
| **13** | 88 | 95 | 42 | 44 | 48 | 46 | 47 | 48 | 46 | **235** | 45 | 48 | 50 | 40 | 40 | **223** | 25 | 30 | 21 | 30 | **106** | 14 | 10 | 8 | 11 | **43** | 37 | 36 | 38 | 35 | **146** |
| **14** | 83 | 94 | 32 | 41 | 48 | 45 | 44 | 43 | 46 | **226** | 46 | 44 | 43 | 36 | 38 | **207** | 20 | 24 | 20 | 27 | **91** | 16 | 10 | 9 | 15 | **50** | 36 | 31 | 35 | 29 | **131** |
| **15** | 81 | 87 | 42 | 36 | 46 | 45 | 42 | 43 | 36 | **212** | 46 | 50 | 47 | 36 | 38 | **217** | 23 | 26 | 24 | 29 | **102** | 12 | 12 | 10 | 16 | **50** | 34 | 35 | 35 | 35 | **137** |
| **16** | 76 | 84 | 32 | 34 | 50 | 46 | 40 | 47 | 41 | **224** | 40 | 46 | 46 | 36 | 34 | **202** | 24 | 23 | 21 | 30 | **98** | 10 | 10 | 11 | 14 | **45** | 33 | 31 | 33 | 33 | **130** |
| **17** | 76 | 80 | 35 | 55 | 48 | 45 | 40 | 40 | 41 | **214** | 40 | 41 | 39 | 30 | 37 | **187** | 22 | 25 | 27 | 30 | **104** | 9 | 9 | 9 | 22 | **49** | 30 | 26 | 30 | 30 | **116** |
| **18** | 80 | 88 | 55 | 63 | 45 | 50 | 43 | 47 | 44 | **229** | 44 | 47 | 46 | 39 | 33 | **209** | 22 | 27 | 24 | 29 | **102** | 11 | 18 | 12 | 11 | **52** | 30 | 30 | 31 | 25 | **116** |
| **19** | 82 | 85 | 49 | 51 | 45 | 47 | 44 | 44 | 50 | **230** | 39 | 45 | 43 | 36 | 34 | **197** | 28 | 28 | 24 | 28 | **108** | 10 | 12 | 11 | 14 | **47** | 30 | 31 | 33 | 29 | **123** |
| **20** | 82 | 80 | 46 | 48 | 45 | 46 | 40 | 44 | 43 | **218** | 41 | 46 | 49 | 37 | 36 | **209** | 26 | 28 | 22 | 30 | **106** | 11 | 18 | 18 | 9 | **56** | 32 | 34 | 35 | 35 | **136** |

# ملخص الدراسة باللغة العربي

- **عنوان الدراسة**

"فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية وأثره في التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال".

- **مشكلة الدراسة:**

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى أبناء الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال؟ وما أثره في التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم ؟

ويتفرع من هذا السؤال **الأسئلة الفرعية** التالية:

1- هل هناك اختلاف في رتب الهوية بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

2- هل هناك اختلاف في التوافق الأسري بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

3- هل هناك اختلاف في الذكاء الانفعالي بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

4- هل هناك اختلاف في مهارات المواجهة بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

5- هل هناك اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

6- هل هناك اختلاف في رتب الهوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

7- هل هناك اختلاف في التوافق الأسري بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

8- هل هناك اختلاف في الذكاء الانفعالي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ؟

9- هل هناك اختلاف في مهارات المواجهة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

10- هل هناك اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؟

11- هل هناك اختلاف في رتب الهوية بين التطبيقين القبلي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

12- هل هناك اختلاف في التوافق الأسري بين التطبيقين القبلي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

13- هل هناك اختلاف في الذكاء الانفعالي بين التطبيقين القبلي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

14- هل هناك اختلاف في مهارات المواجهة بين التطبيقين القبلي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

15- هل هناك اختلاف في فاعلية الذات الأكاديمية بين التطبيقين القبلي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

- **أهداف الدراسة**

1- إعداد برنامج إرشادي مبني على أساس نظرية النمو النفس اجتماعي لأريكسون وبعض الفنيات التطبيقية لكل من النظرية المعرفية والنظرية الإنسانية، ودراسة مدى فعاليته في تخفيف أزمة الهوية لدى أبناء الأسرى الفلسطينيين.

2- دراسة أثر تطبيق البرنامج الإرشادي في التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى الفلسطينيين.

3- التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية.

4- التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في كل من التوافق الأسري، الذكاء الانفعالي، مهارات المواجهة، وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة بعد انتهاء فترة المتابعة.

- **منهج الدراسة**

تم استخدام المنهج التجريبي لمناسبته لأهداف الدراسة، وتم التصميم التجريبي على أساس المجموعتين تجريبية وضابطة.

- **عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة الكلية من (123) من الطلاب المسجلين في المدارس الثانوية من أبناء الأسرى الفلسطينيين في سجون الاحتلال، وبلغ متوسط أعمارهم (15.71) سنة بانحراف معياري (0.92) سنة، تم اختيار(40) طالباً منهم قصدياً ممن صنفهم مقياس رتب الهوية ضمن رتبتي (الانغلاق والتشتت)، وتم تقسيمهم إلى (20) طالبا كمجموعة تجريبية، و(20) طالبا كمجموعة ضابطة، حيث طبقت عليهم جميع مقاييس الدراسة.

- **أدوات الدراسة**

1- **استمارة البيانات الشخصية:** استخدمت بغرض جمع المعلومات الأساسية عن أفراد العينة اللازمة لإجراء الدراسة، ومن أجل سهولة الاتصال بهم، وهي من إعداد الباحث.

2- **استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي:** استخدمت بغرض ضبط التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة قبل إجراء الدراسة. وهي من إعداد الباحث.

3- **المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا:** استخدم بغرض تصنيف أفراد العينة بحسب رتب الهوية ( تحقيق – تعليق – انغلاق – تشتت). وهو إعداد آدمز وآخرون Adams, et at (1979)، و قام بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية عبد الرحمن (1994)، كما عربه وقننه على البيئة السعودية الغامدي (2007)، وقد قام الباحث بالتأكد من صلاحيته للإستخدام في البيئة الفلسطينية.

4- **مقياس التوافق الأسري:** وهو من إعداد الباحث.

**5- مقياس الذكاء الانفعالي:** وهو إعداد عثمان وعبد السميع (2001).

6- **مقياس مهارات المواجهة:** وهو من إعداد الباحث.

7- **مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:** وهو من إعداد الباحث.

8- **البرنامج الإرشادي:** وهو من إعداد الباحث.

- **الأسلوب الإحصائي**

1- الوسط الحسابي والانحراف المعياري.

2- معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق والثبات.

3- معادلة سيبرمان – براون، ومعادلة جثمان ومعادلة ألفا كرو نباخ لحساب الثبات.

4- اختبار"Z" (اختبار مان ويتني – اختبار ويلكوكسن) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، لمجموعتين مرتبطتين، ولمجموعتين مستقلتين.

5- معادلة حجم التأثير (مربع معامل آيتا) للتحقق من فاعلية البرنامج.

- **نتائج الدراسة**

1- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس رتب الهوية، وذلك لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق الأسري، وذلك لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، وذلك لصالح القياس البعدي.

4- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات المواجه، وذلك لصالح القياس البعدي.

5- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لصالح القياس البعدي.

6- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس رتب الهوية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

7- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق الأسري في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

8- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

9- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات المواجهة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

10- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

11- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس رتب الهوية.

12- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التوافق الأسري.

13- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي.

14- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات المواجهة.

15- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

- **خلاصة النتائج:**

1- أن البرنامج الإرشادي كان فعال في تخفيف أزمة الهوية لدى عينة الدراسة.

2- أن البرنامج الإرشادي كان له أثر إيجابي في كل من التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.

3- استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف أزمة الهوية لدى عينة الدراسة أثناء فترة المتابعة.

4- استمرار الأثر الايجابي للبرنامج في كل من التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة أثناء فترة المتابعة.

- **توصيات الدراسة**

1- توعيتهم بطبيعة وخصائص المرحلة التي يمرون بها (مرحلة تحقيق الهوية).

2- مساعدتهم على كيفية حل مشاكلهم وتحديد أهدافهم والتخطيط لمستقبلهم.

3- تدريبهم على مهارات التواصل الفعال والمواجهة الناجحة من أجل تحسين علاقاتهم الاجتماعية.

4- مساعدتهم على التعرف على مشاعرهم التحكم بها وكيفية تفهم مشاعر الآخرين واحترامها.

5- توعيتهم بأهمية الترفيه عن النفس وإتاحة الفرصة لهم لممارسة ذلك بالوسائل السليمة.

6- تدريبهم على التعرف أفكارهم اللاعقلانية وكيفية تحويلها إلى أفكار عقلانية.

7- توعيتهم بمفهوم الاستقلالية وحقهم في ذلك، وما يترتب عليه من اختيار أصدقائهم ، وتحديد مواقفهم من القضايا السياسية، والأمور الدينية المختلف حولها، واختيار تخصصاتهم الدراسية وأدوارهم في الحياة.

| | |
|---|---|
| اسم الملف: | النسخة-المعدلة أحمد.doc |
| الدليل: | H:\رسالة سامي المعدلة |
| القالب: | |

C:\Users\alawael\AppData\Roaming\Microsoft\Templates\Normal.dotm

| | |
|---|---|
| العنوان: | الدراسات السابقة: |
| الموضوع: | |
| الكاتب: | sasa |
| الكلمات الأساسية: | |
| تعليقات: | |
| تاريخ الإنشاء: | 2016/18/1 11:11:00 م |
| رقم التغيير: | 1,220 |
| الحفظ الأخير بتاريخ: | 2016/23/8 03:24:00 ص |
| الحفظ الأخير بقلم: | alawael |
| زمن التحرير الإجمالي: | 19,618 دقائق |
| الطباعة الأخيرة: | 2016/23/8 03:26:00 ص |
| منذ آخر طباعة كاملة | |
| عدد الصفحات: | 245 |
| عدد الكلمات: | 76,856 (تقريباً) |
| عدد الأحرف: | 387,356 (تقريباً) |