



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

تقبل الذات كمتغير وسيط بين التسامح والهوية الإيجابية

حالة دراسية: "طلاب الجامعة مرحلة المراهقة المتأخرة" مدينة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الصحة النفسية

إعداد الطالبة

صفاء محمد غسان الجبّان

إشراف

د. عائشة ناصر

الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي

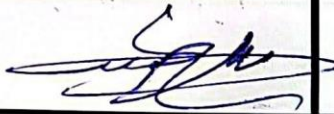
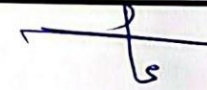
العام الدراسي: 2024-2025

نوقشت رسالة الطالبة صفاء محمد غسان الجبان

بـعـنـوان :

تقبل الذات كمتغير وسيط بين التسامح والهوية الإيجابية - حالة دراسية :
طلاب الجامعة "" مرحلة المراهقة المتأخرة "" مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠٢٥/٢/١٩ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. رياض العاسمي	عضواً	
د. عائشة ناصر	عضواً مشرفاً	
د. صافيناز جاويش	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في
الصحة النفسية . قسم الإرشاد النفسي.

شكر وتقدير

إلى من أضاء قلبي وروحي وعقلي بنور الإيمان والعلم وفتح لي أبواب الخير واليسر والتوفيق حتى بلغت بفضلته وكرمه ومعونته هذا اليوم إليك ربي كل الحمد والشكر ، فما كُتِبَ لهذا العمل أن يبصر النور إلا بفضلك اللهم اجعله عملاً نافعاً لخلقك مقبولاً عندك.

إلى الحبيب المصطفى سيدي رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم من علمنا حب العلم وأمرنا بطلبه ونشره وتعليمه أهدي لك سيدي هذا الجهد البسيط من قلبٍ محبٍ.

والشكر موصولاً إلى اللجنة الكريمة الدكتور رياض العاسمي والدكتورة صافيناز جاويش اللذان أنفقا الوقت والجهد لتقويم الرسالة وأشكُرُ مشرفتي الدكتورة عائشة ناصر على توجيهها لي وعلى ملاحظاتها القيمة التي أنارت طريق رسالتي.

إلى والدي ووالدتي الحبيبَان أهل العلم والفضل والتربية من رباني على الأخلاق وغرسا فيّ خصال الخير وأكرمانِي بدعائهما الطاهر في جوف الليالي لكما مني كل الشكر اللهم اجزهما عني كل خير.

إلى زوجي الغالي د. محمد خير الشَّعَال المربي الفاضل صاحب الهمة في العلم والتعليم ونشر الخير...

إلى أخي الغالي وأخواتي الغاليات الكرام الأفاضل سندي وعوني لكم مني كل الشكر والمحبة...

وإلى أولادي قرة عيني وأعظم إنجازاتي في الحياة أسماء ونور الهدى وعبد الرحمن وشمس الهداية...

إلى كل من ساعدني وساندني لأكمل رسالتي زميلاتي وأخواتي لكم مني كل الشكر والمحبة...

فهارس البحث

أولاً-فهرس المحتويات

المحتويات

أ.....	فهارس البحث
أ.....	أولاً-فهرس المحتويات
ث.....	ثانياً-فهرس الجداول
ح.....	ثالثاً-فهرس الأشكال
ح.....	رابعاً-فهرس الملاحق
خ.....	الملخص
2.....	الفصل الأول: خطة البحث
2.....	مقدمة البحث
3.....	1- مشكلة البحث
5.....	2- تساؤلات البحث
5.....	3- فرضيات البحث
6.....	4- أهداف البحث
7.....	5- أهمية البحث
8.....	6- مصطلحات البحث
10.....	7- حدود البحث
12.....	الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث
12.....	توطئة
12.....	المحور الأول: تقبل الذات Self-acceptance
12.....	1-1 مفهوم الذات وتقبل الذات
13.....	1-2 تعريف تقبل الذات
14.....	1-3 عمليات تقبل الذات
14.....	1-4 النظريات المفسرة لتقبل الذات

18	5-1 صفات المتّسم بتقبل الذات
19	6-1 تقبل الذات في مرحلة المراهقة المتأخّرة
20	المحور الثاني: التسامح Tolerance
20	1-2 تعريف التسامح
21	2-2 النظريات المفسرة للتسامح
23	3-2 أنواع التسامح
24	4-2 أبعاد التسامح
24	5-2 التسامح في مرحلة المراهقة المتأخّرة
25	المحور الثالث: الهوية الإيجابية Positive identity
26	1-3 تعريف الهوية الإيجابية
27	2-3 نظريات الهوية الإيجابية
34	3-3 أبعاد الهوية الإيجابية
37	4-3 مجالات تنمية الهوية الإيجابية
37	5-3 وظائف الهوية الإيجابية
38	6-3 تنمية الهوية الإيجابية لدى طلبة الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخّرة
39	المحور الرابع: الهوية الإيجابية وتقبل الذات والتسامح في مرحلة المراهقة المتأخّرة
43	الفصل الثالث: الإطار العملي (منهج البحث وإجراءاته)
43	تمهيد
43	1-منهج البحث
43	2-مجتمع البحث
44	3-عينة البحث
46	4-أدوات البحث
65	5-متغيرات البحث
65	6-إجراءات البحث
66	7-القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث
69	الفصل الرابع: نتائج البحث
69	عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

69.....	تمهيد
69.....	1-دراسة التوزيع الاعتدالي للعينة الأساسية
69.....	2-نتائج تساؤلات البحث وتفسيرها
74.....	3- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها
96.....	4-الخاتمة
96.....	5-مقترحات البحث
98.....	مراجع البحث
98.....	المراجع العربية
101.....	المراجع الأجنبية
118.....	ملاحق البحث
133.....	Abstract

ثانياً- فهرس الجداول

43	جدول 1 توزع أفراد المجتمع على متغيرات البحث
45	جدول 2 توزع عينة البحث حسب المتغيرات
48	جدول 3 معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات
48	جدول 4 معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس تقبل الذات
48	جدول 5 معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقبل الذات ومع الدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات
49	جدول 6 اختبار كيمو لكفاية العينة واختبار بارتليت لتجانس البيانات لاختبار تقبل الذات
50	جدول 7 نتائج اختبار مان وتني لمقياس تقبل الذات
51	جدول 8 معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس تقبل الذات
51	جدول 9 معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس تقبل الذات
52	جدول 10 أرقام العبارات السلبية والإيجابية لمقياس التسامح
54	جدول 11 ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التسامح
54	جدول 12 معاملات ارتباط البنود والأبعاد لمقياس التسامح
54	جدول 13 معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التسامح
55	جدول 14 قيم اختبار كيمو وبارتليت لمقياس التسامح
56	جدول 15 متوسط الرتب ومجموع الرتب لاختبار مان وتني لمقياس التسامح
57	جدول 16 معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التسامح
57	جدول 17 معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التسامح
59	جدول 18 الأبعاد الأساسية والفرعية لاستبانة الهوية الإيجابية
59	جدول 19 توزع الدرجات في بدائل الإجابة على استبانة الهوية الإيجابية
60	جدول 20 معاملات ارتباط البند مع الدرجة الكلية لاستبانة الهوية الإيجابية
60	جدول 21 معاملات ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه في استبانة الهوية الإيجابية
61	جدول 22 معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لاستبانة الهوية الإيجابية
62	جدول 23 كيمو لكفاية العينة وبارتليت لتجانس البيانات لاستبانة الهوية الإيجابية
63	جدول 24 معامل ارتباط بيرسون بين استبانة الهوية الإيجابية ومقياس التطور الإيجابي
64	جدول 25 متوسط الرتب ومجموع الرتب لاختبار مان وتني لاستبانة الهوية الإيجابية
64	جدول 26 معامل ثبات التجزئة النصفية لاستبانة الهوية الإيجابية
65	جدول 27 معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة الهوية الإيجابية
69	جدول 28 اختبار سميرونوف لاختبار اعتدالية التوزيع

جدول 29 قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ونقاط القطع لمقاييس الثلاثة	69
جدول 30 مستويات استبانة الهوية الإيجابية	70
جدول 31 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على استبانة الهوية الإيجابية	70
جدول 32 مستويات مقياس تقبل الذات	71
جدول 33 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس تقبل الذات	71
جدول 34 مستويات مقياس التسامح	72
جدول 35 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس التسامح	73
جدول 36 معاملات الارتباط بين الهوية الإيجابية والتسامح	74
جدول 37 معاملات الارتباط بين الهوية الإيجابية وتقبل الذات	76
جدول 38 معاملات الارتباط بين التسامح وتقبل الذات	77
جدول 39 مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشر لنموذج تحليل المسار بين تقبل الذات والهوية الإيجابية والتسامح	80
جدول 40 العلاقات بين المتغيرات المدروسة (مخرجات أسلوب تحليل المسار)	81
جدول 41 نتائج معامل الانحدار المتعدد التدريجي باستخدام الإدخال (stepwise)	84
جدول 42 ملخص النموذج	84
جدول 43 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير الجنس	86
جدول 44 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية	87
جدول 45 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	88
جدول 46 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس	89
جدول 47 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير السنة الدراسية	90
جدول 48 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	91
جدول 49 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس التسامح تبعاً لمتغير الجنس	92
جدول 50 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس التسامح تبعاً لمتغير السنة الدراسية	93
جدول 51 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس التسامح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	94

ثالثاً-فهرس الأشكال

- شكل 1 توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس 45
- شكل 2 توزع أفراد العينة حسب متغير التخصص 45
- شكل 3 توزع أفراد العينة حسب متغير السنة الدراسية 46
- شكل 4 النموذج المصمم لمتغيرات الدراسة 78
- شكل 5 المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بين تقبل الذات والهوية الإيجابية والتسامح 79

رابعاً-فهرس الملاحق

- الملحق 1 جدول أسماء السادة المحكّمين 118
- الملحق 2 استبانة الهوية الإيجابية من إعداد الباحثة 119
- الملحق 3 مقياس تقبل الذات المراهقين من إعداد برنارد (Bernard,2013) 121
- الملحق 4 مقياس التسامح للمراهقين (Thompson, et all. 2005) إعداد وترجمة أ.د رياض العاسمي 123
- الملحق 5 مقياس التطور الإيجابي للمراهقين (Ocampo, et all, 2018) المترجم 125
- الملحق 6 جدول نتائج التحليل العاملي لمقياس تقبل الذات 128
- الملحق 7 جدول بنود استبانة الهوية الإيجابية قبل وبعد التعديل 129
- الملحق 8 جدول نتائج التحليل العاملي لاستبانة الهوية الإيجابية 130
- الملحق 9 جدول العوامل التي تشبع عليها بنود اختبار التسامح 132

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف دور تقبل الذات متغيّراً وسيطاً للعلاقة بين التسامح والهوية الإيجابية لدى عيّنة من طلاب الجامعة فئة المراهقة المتأخّرة في جامعة دمشق. وتعرّف مستوى تقبل الذات والتسامح والهوية الإيجابية لدى أفراد العينة، وإمكانية التنبؤ بالتسامح من خلال الهوية الإيجابية وتقبل الذات، فضلاً عن تعرّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس (تقبل الذات، والتسامح، والهوية الإيجابية) وفقاً لمتغيرات (الجنس، والتخصّص الدراسي، والسنة الدراسية). تألفت عينة البحث من (416) طالباً وطالبة من طلاب جامعة دمشق بواقع (128) ذكراً و(288) أنثى، استخدم مقياس التسامح من إعداد تومبسون وآخرون من Thompson, et.al (2005) ترجمة رياض العاسمي (2018)، ومقياس تقبل الذات من إعداد برنارد Bernard (2013)، واستبانة الهوية الإيجابية Positive identity من إعداد الباحثة. وتوصّل البحث إلى عدة نتائج: كان مستوى الهوية الإيجابية عند أفراد العينة جيداً، وكان مستوى تقبل الذات والتسامح متوسطاً، أدى تقبل الذات دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح، وُجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من تقبل الذات والهوية الإيجابية في التنبؤ بالتسامح وكان تقبل الذات أكثر تأثيراً من الهوية الإيجابية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصّص العلمي، السنة الدراسية)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تعزى لمتغيرات (التخصّص العلمي، السنة الدراسية)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الإناث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصّص العلمي، السنة الدراسية).

الكلمات المفتاحية: تقبل الذات، التسامح، الهوية الإيجابية، المراهقة المتأخّرة.

الفصل الأول: خطة البحث

مقدمة البحث

1- مشكلة البحث

2- تساؤلات البحث

3- فرضيات البحث

4- أهداف البحث

5- أهمية البحث

6- مصطلحات البحث

7- حدود البحث

الفصل الأول: خطة البحث

مقدمة البحث

تعدُّ المراهقة "الفترة الزمنية من حياة الإنسان التي تمتدُّ ما بين نهاية الطفولة المتأخرة وبداية سن الرشد، وتتميزُ بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية" (الزعبي، 2008: 22).

ويتفق غالبية العلماء على أن المراهقة تتألف من مراحل فرعية: المراهقة المبكرة الممتدة بين السنتين الحادية عشرة والرابعة عشرة، والمتوسطة الممتدة بين السنتين الرابعة عشرة والثامنة عشرة، والمتأخرة الممتدة بين الثانية عشرة والحادية والعشرين (مخول، 2011: 267).

ويتميزُ سلوك المراهق في هذه المرحلة بالتوافق مع المجتمع الذي يعيشُ فيه، بالابتعاد عن العزلة، والانخراط في نشاطات اجتماعية، وتقلُّ عنده النزعات الفردية، كما تتحدُّ اتجاهاته السياسية والاجتماعية، وتتضحُ ميولُه المهنية (الزعبي، 2008: 23).

ووفقاً لأريكسون (Erikson, 1968) فإنهم قد واجهوا بالفعل صراع ارتباك الهوية وانتقلوا إلى التفاوض على علاقاتهم مع الآخرين أو الصراع بين العلاقة الحميمة والعزلة، وهذه الانتقالات تمثلُ أزماً نمو تتحدى قدرة المراهق على التَّكْيُف، ويتَّوَجَّ التَّكْيُف الناجح بتكوين هوية واضحة وإيجابية يمكن أن تسهل التطوير المستقبلي والاستخدام المثمر للموارد الشخصية (Tsang, et al., 2012: 1).

وفي العقود الماضية اهتمَّ الباحثون وعلماء النفس بدراسة الجوانب التي تتعلق بالاضطرابات والمشكلات النفسية والتركيز على نواحي القصور الإنساني عوضاً عن مواطن التطور والنمو الإيجابي، فظهر تيار علم النفس الإيجابي كردة فعل على المسار السابق، وركَّز على دراسة المتغيرات الإيجابية وتعزيزها، فدرس الخبرات الإيجابية الذاتية كالرضا عن الحياة والتفاؤل والسعادة والرفاهية النفسية وركز على تعزيز مواطن القوة الشخصية، كالأصالة والتسامح، وتناول العلاقات الاجتماعية الإيجابية في مجال السياق الاجتماعي.

وتُعدُّ الهويةُ الإيجابية والتَّسامح من المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي إذ يشير التَّسامح إلى قبول الآخرين واحترام الاختلافات بينهم، وتعكس الهويةُ الإيجابية قدرة الفرد على تقدير نفسه والتعبير عن ذاته على نحوٍ حقيقي دون تظاهر، وبناء علاقات صحيّة مع نظرة تفاؤلية للحياة والرضا والشعور بالكفاءة، فهما من المفاهيم المهمة والمعززة للصحة النّفسية ولا سيّما للطالب الجامعي في السنوات الأولى والثانية والثالثة (مرحلة المراهقة المتأخّرة) التي تمتد ما بين (18 و21) سنة (زهران، 1986: 362).

ويؤثر تقبُّل الذات في هذه المرحلة حيث يعزّز من قدرة الطالب الجامعي على النظر لذاته بإيجابية وقبول نقاط قوّته وضعفه وتقبل اختلافات الآخرين في بيئته الجديدة، مما يساهم في تعزيز التَّسامح.

لقد ركزت الأبحاث السابقة المتعلقة بالهويّة على طريقة تشكيل الهوية وتكوينها كدراسة بلوشتين وبالادينو (Blustein & Palladino, 1991)، عبد المعطي (1993)، العيطان (2020)، شيل وآخرون (Shell, et, al, 2020)، دراسة سوغيمورا وآخرون (at, e Sugimura (2024)، ولم تستكشف الهوية الإيجابية وعلاقتها بمتغيّرات إيجابية كالنَّسّامح، ودراسة المتغيّرات الوسيطة المؤثرة في العلاقة بينهما كتقبُّل الذات لدى الطلبة الجامعيين، وهذا ما يشيرُ إليه البحث الحالي إذ يكتشف العلاقة بين هذه المتغيّرات الإيجابية، و الأثر الوسيط لتقبُّل الذات بين التَّسامح والهويّة الإيجابية لدى طلبة جامعة دمشق، و يوضّح الهوية الإيجابية ومكوناتها وأبعادها مما يغني الأدبيات النّفسية العربيّة ويفتح آفاقاً للباحثين لدراساتها والاستفادة منها في تطبيق البرامج التّثموية.

1- مشكلة البحث

يواجه الطالب الجامعي في السنوات الأولى تحدياً لتشكيل هوية إيجابية عن نفسه في ظل تعامله مع مجتمع جامعي جديد تتنوع فيه الثقافات والقيم والأفكار والتوجهات والآراء السياسية والدينية، والتي قد تختلف عن أفكاره ومعتقداته وقيمه الخاصة مما يبرز أهمية دور التَّسامح في هذه المرحلة.

تشير الأبحاث إلى ارتباط بعض أبعاد الهوية الإيجابية بالتَّسامح ففي دراسة شلش (2021) تبين وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والتَّسامح، وارتبط الرضا عن الحياة بالتَّسامح كما في دراسة شعيب (2021).

ما يشير إلى وجود تأثير للهوية الإيجابية على التسامح، ويشارك في هذا التأثير عوامل عدة نظراً لتعقيد الظواهر النفسية وتراكبها مما دفع الباحثة للتساؤل عن هذه العوامل ودورها الوسيط في نقل الأثر.

ومن خلال عمل الباحثة في جانب الإرشاد النفسي في مركز الهلال الأحمر والجمعيات الإنسانية التي تُعنى بهذه الفئة، وتدريب المراهقين والشباب على مهارات الحياة، لاحظت أن تقبل الذات كان عاملاً نفسياً واضحاً عند هذه الفئة العمرية يظهر جلياً من خلال المشكلات المطروحة من قبل هذه الفئة.

وبعد مراجعة الدراسات والبحوث السابقة تبين أن تقبل الذات أدى دوراً وسيطاً مع متغيرات إيجابية كدراسة وي شو (Wei Xu, et all (2016 حيث توسط تقبل الذات العلاقة الإيجابية بين اليقظة والرفاهية الذاتية، ودراسة رودريغز (Rodriguez (2015 إذ توسط تقبل الذات العلاقة جزئياً بين اليقظة والضغط، وتوسط تقبل الذات جزئياً العلاقة بين تقدير الذات والرفاهية الذاتية كما في دراسة سو وزانك (Su & Zhang (2019، وارتبط تقبل الذات إيجابياً بقبول الآخر كما في دراسة بيرغر (Berger (1952، كما ارتبط تقبل الذات المرتفع بالرفاهية والسعادة والصحة النفسية، وسجل ذوو تقبل الذات المرتفع درجات أقل في القلق والاكتئاب كما في دراسة تشامبرلين وهاجا (Chamberlain & Haaga (2001).

فقامت بتطبيق مقاييس التسامح (Thompson, et all (2005 من تعريب د.رياض العاسمي ومقياس تقبل الذات (Bernard (2013 من ترجمة الباحثة، ومقياس التطور الإيجابي للمراهقين (Ocampo, et. all (2018 الذي يقيس تطور النمو الإيجابي للمراهقين والهوية الإيجابية بعدد من أبعاده على عينة استطلاعية قوامها (20) طالباً وطالبة من طلاب جامعة دمشق من مختلف الاختصاصات العلمية والنظرية وشملت الكليات الطبية كطب الأسنان والطب البشري والصيدلة والكليات الهندسية كالهندسة المعلوماتية والهندسة المدنية وهندسة العمارة وكلية العلوم الكيمياء والفيزياء، والكليات النظرية وشملت كلية التربية بأقسامها وكلية الحقوق والشرعية وكلية الآداب قسم التاريخ والجغرافيا واللغة الإنكليزية والاعلام، وتم التطبيق في حرم الكليات، وأشارت النتائج إلى ارتباطات إيجابية بين المتغيرات.

وعلى الرغم من أن الهوية الإيجابية تُعتبر ضرورية لتعزيز الصّحة النّفسية والرّفاهية الاجتماعية لطلاب الجامعة إلا أن هناك نقصاً في الدراسات التي تتناول كيف تعزّز الهوية الإيجابية التّسامح من خلال تقبّل الذات لذا يسعى هذا البحث إلى تحليل العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة، ويحدد سؤال البحث: ما الأثر الوسيط لتقبّل الذات للعلاقة بين التّسامح والهوية الإيجابية لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخّرة؟

2- تساؤلات البحث

- ما مستوى تقبّل الذات لدى أفراد عيّنة البحث؟
- ما مستوى الهوية الإيجابية لدى أفراد عيّنة البحث؟
- ما مستوى التّسامح لدى أفراد عيّنة البحث؟

3-فرضيات البحث

تم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الإيجابية والتّسامح لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخّرة
- لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الإيجابية وتقبّل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخّرة.
- لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين تقبّل الذات والتّسامح لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخّرة
- لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة 0,05 للهوية الإيجابية على التّسامح بوجود تقبّل الذات كمتغيّر وسيط
- لا يمكن التنبؤ بالتّسامح من خلال الهوية الإيجابية وتقبّل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخّرة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير الجنس التخصص الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس السنة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

4-أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مستوى تقبل الذات لدى أفراد العينة.

- تحديد مستوى الهوية الإيجابية لدى أفراد العينة.
- تحديد مستوى التسامح لدى أفراد العينة.
- دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الهوية الإيجابية والتسامح وتقبل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة.
- دراسة الأثر الوسيط لوجود تقبل الذات بين الهوية الإيجابية والتسامح لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة.
- دراسة إمكانية التنبؤ بالتسامح من خلال الهوية الإيجابية وتقبل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة.
- تعرف دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي).
- تعرف دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي).
- تعرف دلالة الفروق بين بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي).

5-أهمية البحث

تحددت أهمية البحث في جانبين:

الأهمية النظرية:

- الإسهام في التأصيل النظري لمتغير جديد على الساحة العربية والأجنبية (الهوية الإيجابية) وتوضيح الأطر النظرية المفسرة له.
- إعداد أدوات بحث تتمتع بمؤشرات سيكومترية مناسبة.

الأهمية التطبيقية:

- المساهمة في تطوير برامج إرشادية لتطوير وتنمية الهوية الإيجابية وتقبل الذات والتسامح لدى طلاب الجامعة من فئة المراهقة المتأخرة.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في فتح آفاق جديدة لبحوث ودراسات جديدة.
- المساهمة في تيسير التدخلات الوقائية والعلاجية بتوضيح أثر الهوية الإيجابية وتقبل الذات في زيادة التسامح.

6-مصطلحات البحث

- تقبل الذات (Self-acceptance):

عرّف روجرز (Rogers, 1961) تقبل الذات بأنه "احترام إيجابي غير مشروط للذات، بما في ذلك خبرات الفرد وأفكاره ومشاعره ويتكوّن من فهم المرء لوجهة نظره دون أن يصاحب ذلك تشخيص أو تقييم أخلاقي" (Fung, 2011:36).

يعرف قاموس علم النفس (APA) تقبل الذات بأنه: "اعتراف بقدرات المرء وإنجازاته، إلى جانب الاعتراف بنقاط الضعف التي يعاني منها المرء وقبولها، مشيراً إلى أن تقبل الذات غالباً ما يُنظر إليه على أنه عنصر رئيسي من عناصر الصحة النفسية" (Calin & Tasente, 2022: 368).

ويعرّف تقبل الذات إجرائياً بأنه: رضا الفرد غير المشروط عما لديه من نقاط قوة وضعف ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقبل الذات (Bernard 2013)، وتبلغ أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (80)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (16).

- التسامح (Tolerance):

عرف البورت (Allport, 1958) "هو سمة واضحة في شخصية الفرد من خلال سلوكه ونابعة من المرونة العقلية التي تؤدي إلى تقبل وتفهم الأفراد الآخرين من دون صعوبات حتى لو اختلفوا معنا في الدين والرأي والعرق

والأفراد المتسامحون إيجابيين في سلوكهم مع الآخرين المتشابهين معهم والمختلفين عنهم" (400: 1958 Allport).

عرف تومبسون وآخرون (2005) Thompson et all التَّسامح بأنه: "إعادة صياغة المخالفة المُدرَّكة بحيث تتحوَّل ردود أفعال الفرد تجاه المُخالف، والمُخالفة، وعواقبها من سلبية إلى محايدة أو إيجابية قد يكون مصدر المخالفة، وبالتالي موضوع المغفرة، هو ذات الفرد، أو شخصاً أو أشخاصاً آخرين، أو موقفاً يراه المرء خارجاً عن السيطرة (مثل مرض، قَدْر، كارثة طبيعية) عندما يسامح الناس، فإنهم يُقرُّون بوقوع تجاوز، ثم يقومون بالعمل المعرفي والعاطفي والسلوكي اللازم لإعادة صياغة التجاوز بحيث لا تصبح ردود أفعالهم تجاهه سلبية" (318: 2005 Thompson).

ويعرف التَّسامح إجرائياً: بأنه إعادة صياغة الإدراك السلبي للتجاوز والمُخالفة (من الذات أو الآخرين أو الموقف) بحيث تصبح ردود الفعل اتجاهه حيادية أو إيجابية ويُعبَّر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التسامح لتومبسون وآخرون (2005) Thompson, et all، وتبلغ أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (126)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (18).

- الهوية الإيجابية (Positive identity):

عرف ديمتروفا وويم (2021) Dimitrova & Wiium الهوية الإيجابية: "شعور بالسيطرة والهدف، فضلاً عن الاعتراف بالقوة والإمكانات الذاتية، بما في ذلك القوة الشخصية، واحترام الذات، والنظرة الإيجابية" (464: 2021 Dimitrova & Wiium). وعرف نيبيرغال (2010) Niebergall الهوية الإيجابية: "وجود تصور ذاتي قوي وصحي وشعور بالرفاهية ويعتقد أنها هي التي تحدد بشكل جزئي كيفية تنظيم الأفراد لسلوكهم وردود أفعالهم واستجاباتهم على العوامل البيئية والمحيط" (5: 2021 Niebergall).

وتعرّف الهوية الإيجابية إجرائياً: هي رؤية الفرد لذاته ورؤية الآخرين له على أنه إيجابي ويتَّسم بالأصالة والكفاءة ويُعبَّر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عيّنة البحث على استبانة الهوية الإيجابية، وتبلغ الدرجة الدنيا (40) درجة والعليا (200) درجة.

- طلاب الجامعة في مرحلة المراقبة المتأخرة:

هم طلاب السنة الأولى والثانية الذين يقعون في الفئة العمرية بين (18-20) عاماً.

7-حدود البحث

- **الحدود البشرية:** تتضمن عينة الدراسة الطلاب في السنوات الأولى والثانية في الكليات النظرية والتطبيقية

في جامعة دمشق وتتراوح أعمارهم (18-20) وعددهم (416) طالباً وطالبة.

- **الحدود الموضوعية:** تشمل دراسة أثر تقبل الذات كمتغير وسيط من خلال إجابات أفراد عينة البحث على

مقياس تقبل الذات ومقياس التسامح واستبانة الهوية الإيجابية المستخدمة في البحث الحالي وفقاً للمنهج

الوصفي التحليلي.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في مباني كليات جامعة دمشق من الأقسام النظرية والتطبيقية (كلية

الآداب والعلوم الإنسانية بفروعها- كلية التربية- كلية الاقتصاد - كلية الهندسة المدنية والعمارة- كلية

العلوم - الكليات الطبية بفروعها البشري الصيدلة الأسنان - كلية الهندسة المعلوماتية) في محافظة دمشق.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة بين 2024/7/3 و 2024/8/29.

الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث
توطئة
المحور الأول: تقبل الذات Self-acceptance
1-1 مفهوم الذات وتقبل الذات
1-2 تعريف تقبل الذات
1-3 عمليات تقبل الذات
1-4 النظريات المفسرة لتقبل الذات
1-5 صفات المتسم بتقبل الذات
1-6 تقبل الذات في مرحلة المراهقة المتأخرة
المحور الثاني: التسامح Tolerance
2-1 تعريف التسامح
2-2 النظريات المفسرة للتسامح
2-3 أنواع التسامح
2-4 أبعاد التسامح
2-5 التسامح في مرحلة المراهقة المتأخرة
المحور الثالث: الهوية الإيجابية Positive identity
3-1 تعريف الهوية الإيجابية
3-2 نظريات الهوية الإيجابية
3-3 أبعاد الهوية الإيجابية
3-4 مجالات تنمية الهوية الإيجابية
3-5 وظائف الهوية الإيجابية
3-6 تنمية الهوية الإيجابية لدى طلبة الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة
المحور الرابع: الهوية الإيجابية وتقبل الذات والتسامح في مرحلة المراهقة المتأخرة

الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث

توطئة

يتضمن الفصل الثاني تعريفاً بمتغيرات البحث: تقبل الذات، والهوية الإيجابية، والتسامح وارتباطها بفئة المراهقة المتأخرة من طلبة الجامعة، بالإضافة لتناول أهم النظريات التي فسرت هذه المتغيرات وساهمت في إثراء مفاهيمها.

المحور الأول: تقبل الذات Self-acceptance

يهدفُ التعليم الجامعي إلى تطوير الطالب أكاديمياً، إضافة إلى تنمية مهاراته الشخصية والاجتماعية، ففي هذه المرحلة العمرية يتجه الطالب الجامعي من أواخر المراهقة نحو النضج، ولهذه المرحلة مهامٌ تنموية مخصصة كتحمّل الطالب مسؤولية نفسه، واتخاذ قرارات مستقلة، والبحث عن المهنة المناسبة، والاستعداد لتكوين أسرة، وإقامة علاقات وثيقة ذات معنى مع الآخرين والحفاظ عليها، لذلك كان من المهم أن يتكيف الطالب مع بيئته ويطوّر هويته الخاصة، ويعي جوانبه الإيجابية والسلبية ليقبل ذاته، ويوفّر تقبل الذات ضماناً مهمة للطلاب الجامعيين في مرحلة المراهقة المتأخرة حيث يتعرّضون لتقييم قدراتهم خاصة في البيئة الأكاديمية.

1-1 مفهوم الذات وتقبل الذات

يعرف كارل روجرز الذات على أنها "التنظيم المعرفي لمفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ومثله، وهي الصورة المطردة للفرد عن نفسه، ويعتقد أن الذات هي جوهر الشخصية الإنساني وأن مفهوم الذات هو حجر الزاوية الذي ينظم سلوك الإنسان" (بلان، 2007: 240).

وتتسق هذه الرؤية مع النموذج التكاملي للذات الذي قدمه باوميستر وبوشمان Baumeister and

Bushman (2011) الذي يُوسع مفهوم الذات ليشمل ثلاث مكونات مترابطة:

- معرفة الذات (الوعي الذاتي، مفهوم الذات، احترام الذات)
- الذات الاجتماعية (العلاقات مع الآخرين، والأدوار الاجتماعية، والعضوية في مجموعة)

- الذات العملية والتنفيذية (اتخاذ القرارات وإدارة الذات) (Baumeister, 2011: 50) .

ويرى روزنبرغ Rosenberg (1986) أن مفهوم الذات هو وعي الفرد بمجموع الخصائص التي تنتمي إليه، إذاً مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن نفسه والصورة التي يكونها عن ذاته من خلال الصفات التي يتصف بها العقلية والجسمية والشخصية، وينمو مفهوم الذات من خلال التجارب والخبرات ويتأثر بتقييم الآخرين. ولمفهوم الذات بُعدٌ تقييمي هو تقبل الذات حيث يقيم الفرد بطريقة واقعية جميع الجوانب الفعالة وغير الفعالة في شخصيته، ويقبل الجوانب غير الفعالة والمحدودة كجزء منها، فيرضى عن نفسه ويسعد بذاته ويرى أنه ذو قيمة مميزة ومتفردة، وعلى العكس من ذلك فالرافض لذاته يرى ذاته أقل قيمةً، ومن المحتمل أن يكون لديه أعراض أخرى لسوء التكيف (Shepard, 1979: 140).

2-1 تعريف تقبل الذات

يبرز تقبل الذات كبناء نفسي متعدد الأبعاد يُعرفه سيهان وسيهان Ceyhan & Ceyhan, 2011 بأنه "قبول الفرد لجميع جوانبه الإيجابية والسلبية، ويتضمن الوعي الواقعي والذاتي بنقاط القوة والضعف لديه" (Ceyhan & Ceyhan, 2011: 650).

فهو قبول غير مشروط بكفاءة مطلقة أو رضا الآخرين أو موافقتهم، فيرى نفسه كإنسان قيم، سواء كان مؤهلاً ذاتياً أم لا، وسواء وافق الآخرون عليه أو أحبه أم لا (Fung, 2011: 26).

ويضيف شبرد Shepard (1979) بأنه "عنصرٌ تقييمي لمفهوم الذات ويشير إلى رضا الفرد وسعادته عن نفسه" (Shepard, 1979: 140).

فيقيم الفرد ذاته بطريقة واقعية دون إفراط في التفاؤل والتشاؤم ودون تشويه لذاته في الواقع والقبول لا يعني الغياب الكامل للنقد الذاتي، بل التوازن بين الاعتراف بالعيوب وتجربة المشاعر الإيجابية تجاه الذات، ويرى هايز وآخرون Hayes, et all أن "القبول ينطوي على تبني موقف الوعي دون إصدار أحكام، وتقبل تجربة الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسدية بفاعلية عند ظهورها" (Calin & Tasente, 2022: 368).

وبناءً على ما سبق يُعرَّفُ تقبُّل الذات على أنه "وعي الفرد بنقاط قوته فيطورها ويحسِّنها وينقاطِ ضعفه دون رفضها والصراع معها، بل يسمحُ بوجودها ويستثمرُ نقاط قوته في تحسينها، ووعي الفرد بعيوب ذاته دون إصدار الأحكام عليها".

3-1 عمليات تقبُّل الذات

ويحدث تقبُّل الذات من خلال عمليتين: عقلية ووجدانية، فالعملية العقلية تتمثلُ بتقييم الفرد لذاته، والوجدانية تتمثلُ في إحساسه بجدارته وقيمه، ويتحقَّقُ تقبُّل الذات من خلال التوقف عن النقد، ويزدادُ عن طريق حلِّ عيوب الذات، ومن ثم يتمُّ قبُولها بأنها موجودة؛ أي قبول العيوب في بعض أجزائها.

ويتطوَّر كل من مفهوم الذات وتقبُّل الذات في البيئة الاجتماعية، والمواقف الأبوية والعلاقات مع الآخرين خاصَّة العلاقات الدائمة والثقة مع الأشخاص المهمين مثل الأصدقاء المقربين والمعلمين والأقارب الذين يؤدون دوراً محورياً في تنمية الذات السليمة (Shepard, 1979: 141) (Calin & Tasente, 2022: 368).

4-1 النظريات المفسرة لتقبُّل الذات

بدأ الاهتمام بدراسة تقبُّل الذات خلال النصف الثاني من القرن العشرين وأصبح تقبُّل الذات نقطة محورية شائعة في كل من التَّدخلات العلاجية والفهم الأوسع للرفاهية، وتعود جذوره إلى علم النفس الإنساني الذي طوَّره روجرز وماسلو وآخرون Maslow & Rogers, et all. رداً على التَّحليل النفسي الذي سعى لاستكشاف ما هو داخل الذات، والسلوكية التي حاولت السيطرة على السلوك من خلال المحفَّزات الخارجية.

1-4-1 هرم ماسلو للاحتياجات الإنسانية Maslow's Hierarchy of Needs (1943):

ركَّز ماسلو Maslow (1943) على الحاجة لتحقيق الذات ووضعها في مرتبة عالية ضمن التسلسل الهرمي لاحتياجات الإنسان الضرورية لبقائه على قيد الحياة، ويتكون هرم الاحتياجات من عدة مستويات تركز على بعضها أي يجب تحقيق الاحتياج الأدنى للوصول إلى الأعلى.

يضم هرم الحاجات الإنسانية في المستوى الأول الاحتياجات الفسيولوجية كالطعام والماء، وفي المستوى الثاني احتياجات الأمن والسلامة، وفي المستوى الثالث حاجات الانتماء والحب، وفي المستوى الرابع احتياجات

التقدير والانجاز، وفي المستوى الأخير وهو أعلاها تأتي حاجة تحقيق الذات ويعتقد Maslow أن تقبل الذات يحدث من خلال تحقيق الذات فالذي حقق ذاته يستخدم مواهبه وقدراته بشكل كامل ويتقبل ذاته ويقدرها. (Bernard, 2014: 4).

2-4-1- روجرز (1951) نظرية التمرکز حول الذات:

إن الذات هي الشيء الوحيد الذي يجعل للفرد الإنساني فرديته الخاصة به، وقد تم تعريف مفهوم الذات من قبل الكثير من الباحثين وكانت لدى بعضهم المتركز الأساسي في تكوين نظرياتهم في العلاج والإرشاد النفسي ومن بينهم كارل روجرز (1951) الذي وضع نظرية قائمة على مفهوم الذات التي تقوم على الإيمان بأهمية الفرد واحترامه والعمل على توجيه الذات لديه ليكون جديراً بالاحترام (بلان، 2007: 229).

ويتكون مفهوم الذات لدى الفرد من مفهوم الشخص عن نفسه منفرداً، ثم مفهومه عن نفسه في علاقاته مع الآخرين وبالأشياء الأخرى في بيئته، بالإضافة إلى القيم المرتبطة بتلك المدركات (بلان، 2007: 236).

ويرى روجرز Roger أن الإنسان عقلاني اجتماعي واقعي يتحرك للأمام ولديه ميل فطري لتحقيق الذات الذي يوجه السلوك، ولديه حاجات للاعتبار الإيجابي الذاتي والاعتبار الإيجابي من الآخرين، وأي إحباط يهدد إشباع الحاجات الأساسية وخاصة تحقيق الذات أو التقدير سينتج عنه تقييم سلبي للذات مما يجعله ينكر جانباً من خبراته أو يشوه الواقع (السرحاني، 2015: 29).

يعتبر روجرز تقبل الذات بمثابة الركن الأساسي لنجاح عملية العلاج المتمركز حول العميل فتقبل العميل يعني نجاح العلاقة العلاجية، ويسعى العلاج إلى مساعدة الأفراد على تحقيق ذاتهم من خلال تحقيق إمكاناتهم واستخدام قدراتهم بشكل كامل، وتركز العملية العلاجية على استبصار الفرد بذاته وبالخبرات التي شوهها أو حرقها أو أنكرها في محاولة للتقريب بين (ذات الفرد وخبراته) مما يعطيه فرصة للصيرورة إلى ذات جديدة (السرحاني، 2015: 29).

خلصت نتائج أبحاث روجرز (Rogers) إلى أن الاستبصار في العلاج المتمركز حول العميل تضمن

أربعة عناصر:

- تقبل دوافع الشخص ومواقفه.
- الانسجام مع سلوك الفرد وإدراكه للعلاقات الجديدة.
- النظرة المتجددة للواقع التي أصبحت ممكنة بفضل فهمه لذاته وقبولها.
- التخطيط لطرق جديدة وأكثر إرضاءً يمكن للذات أن تتكيف بها مع الواقع.

يرى روجرز Rogers أنّ العلاقات مع الآخرين يمكن تحسينها عندما يتقبل الفرد نفسه، وأن الإنسان لا يصل إلى تحقيق الذات إلا بعد احترام الذات وتطوير مفهومه لذاته، وعندما يتحرك العميل نحو قبول خبراته الخاصة فإنه يتحرك أيضاً نحو قبول خبرات الآخرين، وعندما يقبل ذاته فإنه يكون قادراً على الانفتاح على تجارب أوسع وبالتالي زيادة فهمه لذاته، كما أن زيادة تقبل الذات تساعد أيضاً على توفير الثقة للحديث عما يمر به العميل خلال العلاج مما يزيد أصالة الفرد، ويساعد تقبل الذات أيضاً على أن يظل المرء منفتحاً على تجارب الآخرين، ويتعرف عليها ويختبرها دون إصدار أحكام (Bernard, 2014: 8).

3-4-1- دراسات برنارد حول تقبل الذات Bernard (2013):

يرى برنارد Bernard تقبل الذات على أنه: القدرة على الاعتراف بالذات كفرد معقد وغير كامل، وتقبل الذات بكل تفرد، والامتناع عن انتقاد الذات. وبنى دراساته اعتماداً على نظرية إيليس Ellis في العلاج العقلاني الانفعالي التي تركز طريقته في العلاج على أربع دعائم هي:

- يكون البشر في أسعد حالاتهم عندما تكون لديهم أهداف محددة وهامة، ويسعون لتحقيقها بروح إيجابية.
- العقلانية: هي الوسيلة التي تساعد الناس على تحقيق أهدافهم لأنها عملية ومنطقية وواقعية.
- إن اللاعقلانية تحول بين الناس وبين تحقيق أهدافهم، ويرى إيليس أن الفرد يميل إلى التصرف بطريقة لا عقلانية، ومع ذلك فهو قادر على إعادة النظر في أفكاره وسلوكه بطريقة نقدية إيجابية، وتحويل تلك الأفكار والسلوك إلى طاقة نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو العالم والبيئة.
- إن الاضطراب النفسي ينبع من مصدرين:

- المطالب التي نفرضها على أنفسنا وقد تقود إلى نقد الذات ولومها، والبديل الصحي هو تقبل الذات مع الاعتراف بضعفها وقصورها ونقاط القوة الإيجابية فيها والسعي العملي لتجاوز النقص.
- المطالب التي نريدها ونتوقعها من الآخرين والعالم الواقعي من حولنا، والبديل الصحي هو: تنمية القدرة على تحمل الإحباط والانزعاج من أجل التغلب على المعوقات التي تعوق تحقيق أهدافنا وذلك بتحقيق التفاعل النفسي بين الأفكار والانفعالات" (العاسمي، 2015: 23).

ويرى برنارد Bernard أن تقييم الذات السلبي هو انخفاض القيمة الذاتية بحيث يرى الفرد ذاته بلا قيمة، وأن ذاته يائسة أو فاشلة مما ينعكس بتسلسل تقييم سلبي على جميع جوانبه النفسية، وينتج تدني تقبل الذات من التجريد الانتقائي لواحد أو أكثر من جوانب السلوك أو السمات السلبية للفرد للوصول إلى نتيجة خاطئة غير عقلانية مفادها أن جميع جوانب سلوكه سيئة مما يؤدي لليأس والاكتئاب.

ويوضح برنارد Bernard ذلك عبر استخدام نموذج: Ellis ABC (1994)

الفعاليات التنشيطية: مثال: فقدان حب الأبوي بالهجر أو الموت أو الإهمال

المعتقدات ← **الاستدلالات** ← **الاستنتاجات** ← **والتنبؤات:** والذي لا يحبني إنه خطأي، لا يريدان رؤيتي، لا أستطيع أن أجعله يحبني، لن أكون سعيداً بدون حبه، الحياة لا تستحق العيش إن لم أتمكن من الحصول على حبه.

الأحكام المطلقة: الوجوبيات: يجب أن يحبني والدي، أحتاج حب والدي.

التقييمات: لا أستطيع العيش دون حبه وهذا يثبت أنني غير محبوب ويأس وهذا مريع.

النتيجة السلوكية العاطفية: البكاء، عدم النشاط، تجنب الأشخاص والمهام، التعب، التهيج.

وحدّد برنارد بُعدان يؤثّران على القدرة على تقبل الذات، وهما تحديداً بُعد الوعي الذاتي، والقدرة على الاعتراف بالإيجابيات والاستجابة غير المشروطة للظروف الصعبة.

البعد الأول: القدرة على رؤية الأحداث بشكل إيجابي هو بعد من أبعاد الوعي الذاتي للتعرف على الشخصية الإيجابية، ويحدده السمات الآتية:

← **الاعتقاد** هو القدرة الشعورية التي يتمتع بها الأفراد في تصديق وتقبل كل ما يتلقاه في الحياة

← **تقبل المدح والعتاب بشكل إيجابي** هو القدرة الشعورية التي يتمتع بها الأفراد في الاستجابة للمدح والعتاب

الذي يقدمه الآخرون بأفعال ومواقف إيجابية.

← **التمييز الذاتي** هو القدرة الشعورية التي يتمتع بها الأفراد في معرفة نقاط قوتهم ويمكنهم تنميتها بشكل

إيجابي.

ومن هنا يتبن كيفية تأثير الهوية الإيجابية في رفع مستوى تقبل الذات لدى الطالب الجامعي من خلال

بعد الوعي الذاتي المؤثر على تحسين مستوى تقبل الذات والذي يعد من أبعاد الهوية الإيجابية.

البعد الثاني: **بُعد تقبل الظروف، والاستجابة لها برضا وفخر، ومواصلة العمل على التحسين** وتتضمن هذه

الصفات التعامل في المواقف الصعبة مع تقبل الذات دون تردد، ويحدده السمات الآتية:

← **المسؤولية عن السلوك** هي القدرة على أن يتصرف في الحياة مع تقبله لمسؤولية سلوكه الفردي.

← **تقبل النقد بموضوعية** هي القدرة على تقبل العيوب دون إصدار أحكام على النفس أو على الآخرين.

ويرى Bernard أن علاج تقبل الذات المنخفض عند الشباب والمراهقين بتعليمهم عدم تقييم قيمتهم

الذاتية بناءً على انجازاتهم أو ما يعتقد الآخرون عن قيمتهم كأشخاص، وتعليمهم أن كل شخص يمتلك العديد من

الصفات الإيجابية وبعض الصفات السلبية، وأنه ليس من المنطقي إصدار أحكام شاملة حول قيمتهم كأشخاص

بناءً على انجازاتهم أو آراء الآخرين عنهم، ويركز على تشجيع الشباب على قبول أنفسهم كما هم (أنا أقبل نفسي بأنني

إنسان جيد لأنني موجود) والعمل الجاد من أجل التغيير والتحسين الذاتي في السلوك الذي يؤدي إلى عواقب سلبية

عليهم وعلى الآخرين على المدى القصير والطويل (Gunawan, et all., 2023: 72) (6-8)

:(Bernard, 2013).

5-1- صفات المتسم بتقبل الذات

- القدرة على استخدام نقاط القوة دون التعمق في التفكير بنقاط الضعف.

- لا يعتبرون أنفسهم مثاليين.

- تقبل نقد الآخرين وعدم تجنبه وتحسين نقاط الضعف لديهم.

- الثّقة بالنفس في التعامل مع مشكلات الحياة واتخاذ إجراءات تلتزم بمبادئهم وقيمهم الخاصة، وليس بقيم أو مبادئ الآخرين.

- يقيمون أنفسهم بواقعية بحيث يمكنهم استخدام جميع إمكانياتهم بفعالية وصدق ودون ادعاء.

- لديهم موقف متسامح تجاه الآخرين ولديهم وجهة نظر مفادها أن كل شخص لديه ضعف فيقبلون حقيقة ضعف الآخر وإمكانية ارتكابه للأخطاء مما يؤدي لتقبل ذاتهم وتقبل الآخرين.

(Abharini & Budiman, 2023: 507).

6-1- تقبل الذات في مرحلة المراهقة المتأخرة

يعتبر تقبل الذات من العوامل النفسية الهامة أثناء الانتقال من مرحلة المراهقة المتأخرة إلى الرشد، حيث يسهم تقبل الذات في الصحة النفسية والرفاهية لدى طلاب الجامعة، ويسهم في تطوير مهارات التأقلم والتفاعلات الاجتماعية (Abharini & Budiman, 2023: 507).

قد يعاني الطلبة الجامعيون في مرحلة المراهقة المتأخرة من التقييمات السلبية للذات بسبب التغيرات النمائية والضغوط المتعلقة بالبيئة الأكاديمية وقد تتدخل صورة الجسد لديهم لتسبب تقييماً سلبياً أو مقارنة قدراتهم بقدرات الآخرين مما يؤثر على تقبل الذات لديهم.

وبالمقابل فالطلبة الجامعيون في مرحلة المراهقة المتأخرة ممن يتسمون بتقبل الذات لديهم تقدير واقعي لنقاط قوتهم الخاصة، ولديهم الثقة في معاييرهم ومبادئهم الخاصة، ولديهم القدرة على النظر إلى أنفسهم بواقعية دون الحاجة إلى الخجل من وضعهم والتعرف على نقاط قوتهم الخاصة واستخدامها بحرية، لديهم شعور بالمسؤولية داخل أنفسهم، ويتقبلون إمكانياتهم دون لوم أنفسهم على ظروف خارجية، ولا يرون أنفسهم كأفراد يجب أن يتحكم بهم الغضب أو الخوف أو أن يصبحوا غير مهمين بسبب رغباتهم بل يتحررون من الخوف من ارتكاب الأخطاء، و يجدون السعادة بسهولة لأن لديهم نظرة إيجابية لنقاط ضعفهم مما يؤثر على قبول اختصاصهم الجامعي فيعزز قبول ذاتهم قبول اختصاصهم الجامعي كما في دراسة غراهام وبار (Graham & Barr 1967) مما يعزز رفاهيتهم وصحتهم النفسية.

المحور الثاني: التسامح Tolerance

يركز علم النفس الإيجابي على دراسة جوانب القوة والتميز التي يتمتع بها الإنسان وتحسين الصحة النفسية ليتوافق الفرد مع ذاته وبيئته ويحقق أفضل إمكاناته، ويُعتبر التسامح من موضوعات علم النفس الإيجابي ويرتبط بالصحة النفسية للفرد فغالب الاضطرابات النفسية تحدث نتيجة الألم الزائد للنفس أو لوم الآخرين أو المجتمع، ولذلك فإن التسامح هو بناء نفسي وأسلوب علاجي يُستخدم في علاج العلاقات الاجتماعية المتأزمة والمشكلات النفسية.

1-2- تعريف التسامح

يرى ألبورت Allport (1958) أن التسامح tolerance "هو سمة واضحة في شخصية الفرد من خلال سلوكه، ونابعة من المرونة العقلية التي تؤدي إلى قبول وتفهّم الأفراد الآخرين من دون صعوبات، حتى لو اختلفوا معنا في الدين والرأي والعرق، والأفراد المتسامحون إيجابيون في سلوكهم مع الآخرين المتشابهين معهم والمختلفين عنهم" (Allport, 1958: 450).

عرّف غرين Green (2008) العفو "عملية متممّة تتضمن حدوث تحوّل من الاستجابة السلبية "الانتقام من المسيء" إلى الاستجابة الإيجابية، فالفرد المتسامح يحاول بشكل فعّال تحويل انفعالاته وأفكاره وسلوكه السلبي تجاه المسيء إلى انفعالات وأفكار وسلوك أكثر إيجابية وذلك بغضّ النظر عن ردود أفعال المسيء كاعتذار المسيء عما صدر منه" (Green, et al., 2008: 408).

يعرف كرانديل Crandell (2008) العفو بأنه "تعديل ادراكات الفرد السلبية المتعلقة بفعل الإساءة وإعادة صياغتها بحيث تتحول الادراكات السلبية إلى إيجابية حيث تتضمن تلك الإدراكات السلبية استجابة المُساء إليه تجاه من أساء في حقه، واستجاباته اتجاه فعل الإساءة ذاته، والعواقب المترتبة على هذا الفعل حيث قد ينظر المُساء إليه على أنه حادث قدرّي أو كارثة طبيعية أو ابتلاء" (Crandell, 2008: 11).

ويعني التسامح في العلاقات بين الأفراد القدرة على قبول الآخرين كما هم، واحترامهم وعدم التّدخل في مجال حرّيتهم بغض النظر عن المعتقد، أو الحياة، أو الهوية، أو الانتماء (Sönmez & Aksan, 2019: 302).

مما سبق يتبين الفرق بين التسامح والعفو فالتسامح الاعتراف بحق الآخر سواء شاركته أم لم تشاركه فيما اختلفت فيه معه، فهو أعم من العفو لأنه شخصي اجتماعي، ويشير للتعايش مع المخالف، أما العفو فهي قرارٌ متعمدٌ بترك الانتقام من المسيء واستبدال الغضب والمشاعر المؤلمة بموقف حيادي أو إيجابي، فالعفو عملية عاطفية أعمق من التسامح والفرق بينهما كالفرق بين العام والخاص.

ويُعرَّفُ التَّسامح بناءً على ما سبق على أنه "القدرة على قبول اختلاف الآخرين دون موافقتهم على الفعل أو السلوك المُختلف عليه، والنظر للآخرين أنهم ذُوو قيمة، والاعتراف بحقوقهم، والقدرة على التوقف عن اللوم الذاتي نتيجة ارتكاب الأخطاء مع النظرة الواقعية للذات وللآخرين والاعتراف بالخطأ".

2-2- النظريات المفسرة للتسامح

1-2-2 نظرية انرايت (Robert D. Enright) في التسامح:

روبرت انرايت (Robert D. Enright) هو عالم النفس أمريكي، أستاذ التربية النفسية بجامعة ويسكونسن-ماديسون، والمؤسس الرائد لأبحاث علم التسامح (Psychology of Forgiveness) ركزت أعماله على دراسة التسامح والعفو كعمليات معززة للصحة العقلية والعلاقات الاجتماعية. عرّف انرايت التسامح على أنه "استعداد الفرد للتخلي عن حقه في الاستياء والإدانة والانتقام الخفي تجاه الجاني الذي يتصرف بشكل غير عادل، مع تعزيز صفات الرحمة والكرم وحتى الحب تجاهه أو تجاهها". يتضمن التعريف عناصراً مهمة وهي:

- أن يكون الشخص المُساء إليه قد عانى من إساءة ظلماً، وربما أذى عميق من قِبَل شخصٍ آخر.
- أن يختار الشخص المُساء إليه التسامح عن طيب خاطر بشكلٍ إرادي دون إجبار.
- يشمل الموقف الجديد للشخص المُساء إليه المشاعر (التغلب على الاستياء واستبدالها بالتعاطف)، والإدراك (التغلب على أفكار الإدانة بأفكار الاحترام)، والسلوك (التغلب على الميل نحو أعمال الانتقام بأفعال حسن النية).

• التسامح هو في المقام الأول استجابة الشخص للآخر لذلك قد يقدم المُسامح هذه الهبة دون قيد أو شرط

بغض النظر عن الموقف أو السلوك الحالي للآخر (Enright, 1996: 106).

ويرى انرايت أن عملية التسامح هي عملية متسلسلة من أربع مراحل يمرُّ بها الأفراد الذين تعرضوا للإيذاء

وينتج عنها التسامح مع المسيء، وتتكون هذه المراحل من:

- **الاكتشاف**: إدراك الأذى والاعتراف به: حيث يسعى المُسامح لفهم الإساءة وتأثيرها على حياته.
- **القرار**: اختيار مسار التسامح بدلاً من الانتقام: يُعلِّم المُسامح عن التسامح، يقرر الالتزام بالتسامح، يُختار التسامح صراحةً.
- **العمل**: إعادة صياغة السرد الذاتي للجرح وتفهم الجاني: يسعى الناس إلى فهم الجاني والأسباب المحتملة التي قد تجعل الجاني يتصرف بشكل مؤذٍ، يساعد هذا المُسامح على إعادة التفكير في الإساءة وإعادة تصور الجاني، ورؤيته كإنسان قابل للخطأ.
- **العمق**: الوصول إلى التعاطف والتحرر العاطفي: يسعى المُسامح إلى إيجاد معنى أو هدف في المعاناة، ويرغب في التفاعل مع الآخر بشكلٍ أكبر، ويزدادُ الشعور بالهدف في الحياة لديه كلما انخفض لديه الألم والحزن (5: Worthington , 2020).

2-2-2- نظرية السمات (Allport, 1970):

يعتبر البورت Allport أن السِّمة هي وحدة بناء الشخصية، ولكل شخصية نمطها الخاص والفريد من السمات، وأن السمات توجِّه سلوكه، ويرى أن التَّسامح سمة نابعة من المرونة العقلية لدى الفرد، ومنها يعتقد أن للمشكلة الواحدة أكثر من حلّ، وتلك المرونة تجعل الفرد يحترم ويتقبل ويتفهم الآخرين، ويرفض وجهة النظر التي تقول أن البشر نوعين فقط (أقوياء - ضعفاء)، فهو شخص مرن لا يمانع من الاعتذار إذا كان مخطئاً ويتحمل زلات الآخرين، فالأفراد المتسامحون إيجابيون في سلوكهم مع الأشخاص المتشابهين معهم والمختلفين أيضاً، والمتسامح هو آمنٌ في ذاته وواقعيٌ ويستطيع اشباع حاجاته، ويتحرر من الشعور بالإثم واللوم الاجتماعي.

ولديه احترام للآخرين بغض النظر عن هويتهم ونظرة إيجابية للعالم، ويحبُّ سماع الآراء المختلفة، ويشعر بالقوة مع الآخرين، ويبين ألبورت أن التسامح له علاقة وثيقة بالقيم وهو في الواقع جزء لا يتجزأ من توجهاتهم القيمية في حياتهم (Allport, 1954: 441-429) (الجبوري، 2014: 381؛ شلش، 2021: 312).

3-2-2- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

ترى هذه النظرية إلى أن التسامح جزء من ثقافة المجتمع، إذ أنه يُكتسب مثلما تُكتسب السلوكيات والاستجابات المختلفة في المجتمع عن طريق التعزيز للسلوك، فتؤكد النظرية على أن الفرد يكتسب التسامح أو عدم التسامح من خلال التنشئة الاجتماعية، فعندما يرى الأفراد نتائج إيجابية للسلوك الملاحظ يرتفع احتمال تقليده ومحاكاته حيث أن الطفل يعيش ضمن مجموعة أفراد يتفاعل معهم ويتأثر بهم ويؤثر فيهم، وهو أيضاً يلاحظ سلوكياتهم وعاداتهم واتجاهاتهم واستجاباتهم للمواقف المختلفة، ويعمل على تعلّمها من خلال الملاحظة والتقليد، فيكون الفرد خبرات تعلم تؤثر على حياته اللاحقة (شلش، 2021: 313).

3-2-أنواع التسامح

1-3-2-التسامح الذاتي:

الفرد المتسامح مع ذاته يعترف بأخطائه ومع ذلك يتوقف عن الاستياء الذاتي والنقد الذاتي المؤلم ويتجنب اللوم الذاتي المفرط، والشعور بالذنب، وهو عملية متعمدة يتم بمقتضاها الانصراف الذهني عن الاستياء الذاتي نتيجة ما ارتكبه الفرد من أخطاء في حق الآخرين أو في حق ذاته مع الاعتراف بالخطأ، والتوقف عن النقد الذاتي اللاذع وتخفيض الانفعالات والأفكار والسلوكيات السلبية تجاه الذات واستبدال الانفعالات والأفكار والسلوكيات الإيجابية (Sandage et all., 2000: 25).

2-3-2-التسامح مع الآخر:

التحكم في النفس عمداً في مواجهة الشيء الذي يكرهه الفرد وفي مواجهة التهديدات وموضوعات الخلاف، وحرية المعتقد والتعبير والاقرار والاختلاف والتنوع مع ضرورة التعايش والتعاون (الراجحي والشرباصي، 2022: 606).

4-2- أبعاد التسامح

وفقاً لفورست (2017) Forst للتسامح أربع مفاهيم دمجها هجرم وزملاؤه Hjerme, et all. (2020) في

مفهوم ثلاثي الأبعاد يتضمن:

- تقبل الاختلاف: أي تقبل وجود الجماعات المختلفة فلا تتدخل الجماعات في بعضها البعض أو في ممارساتها، بل تتقبل وجودها.

- احترام الاختلاف: يُظهر الأفراد احترامهم للتنوع من خلال النظر إلى المجموعات المختلفة على أنها متساوية أخلاقياً وسياسياً على الرغم من أنها قد تختلف اختلافاً جوهرياً في المعتقدات والممارسات وأنماط الحياة.

- تقدير الاختلاف: وتعني النظر إلى معتقدات الآخرين أو ممارساتهم أو أنماط حياتهم على أنها شيء قيم وجدير بالتقدير الأخلاقي حتى وإن كانت مختلفة عن معتقدات وممارسات وأنماط حياة الفرد

(Hjerme, et all., 2020: 904).

فالتسامح إذاً عملية قبول في بدايته حتى يصل الفرد للتسامح فعليه أن يقبل ويحترم ويقدر اختلاف الآخر

عنه.

4-2- التسامح في مرحلة المراهقة المتأخرة

تعتبر هذه الفترة مرحلة انتقالية بين المراهقة المتوسطة والرشد، ويتخللها دخول الطالب الجامعي لمجتمع

أكثر انفتاحاً واختلاطاً مع عدة مستويات من العلاقات كالصداقات بين الأقران إلى العلاقات العاطفية كالارتباط

والزواج والعلاقات مع مجموعات اجتماعية جديدة كأسرة العمل وأسرة الزوج أو الزوجة، هذا التوسع في العلاقات

يواكب تطوراً ونضجاً في هذه المرحلة النمائية، ويتدخل التسامح بقوة في هذه الفترة في توطيد العلاقات والحفاظ

عليها، ويعكس انخفاض التسامح مشاكل نفسية متعددة كالاكتئاب، ويشير مستوى التسامح الجيد إلى صحة نفسية

أفضل ومشاكل نفسية أقل، وجدت دراسة مولينيرو وآخرون Molinero, et all. (2024) أن التدخلات العلاجية

للتدريب على التسامح فعالة في تقليل الأعراض السلبية مثل الاكتئاب والقلق والغضب، وتساهم في زيادة المشاعر

والعواطف الإيجابية مثل الأمل واحترام الذات، وأدى التسامح إلى تخفيض الدافعية للانتقام من المسيء أو تجنبه وهو منبئ جيد للرضا عن العلاقات وحلّ فعال للصراعات (Molinero, et al., 2024: 13).

المحور الثالث: الهوية الإيجابية Positive identity

يرى ميلر Miller (2011) ، الهوية بأنها "فهم وقبول النفس والمجتمع؛ فمن خلال الحياة نسأل: من أنا؟ ونقوم بالإجابة بصورة مختلفة في كل مرحلة، وإذا استمر النمو بصورة طبيعية ينتقل فهم الهوية إلى مستوى أعلى عند نهاية كل مرحلة، وبناءً على ذلك تتحول الهوية من مرحلة إلى أخرى، وتؤثر الصورة الأولية المبكرة للهوية على الصورة اللاحقة".

ويعرف ميلر Miller (2011) الهوية النفسية: " منظومة من الصفات والاتجاهات والميول والمعايير والقواعد والقوانين الشخصية التي يشكلها الفرد بنفسه من خلال تفاعله مع من حوله ويتميز بها عن الآخرين، فهي (أناه) وهي (ذاته) كما تعكس أنماط حلوله للمشكلات، وطريقة تعامله مع ما يواجهه من مصاعب وأزمات (النوايسة & الكركي، 2022: 46، 47).

تعدّ الهوية الإيجابية من المتغيرات الجديدة في الدراسات والبحوث النفسية التي ارتبطت ببحوث تنمية المراهقين والشباب التي بدأت في التسعينات من القرن الماضي من خلال بحوث بنسون Benson حيث تمثل إحدى الأصول التنموية التي تساهم في تنمية الشباب والمراهقين وارتبطت بالرفاهية والصحة النفسية لهذه الفئة.

تعقيب: الهوية إذاً هي عملية تفاوض مستمرة بين الفرد والمجتمع، تتشكل عبر مراحل النمو النفسي-اجتماعي ويُنتج الانتقال من مرحلة إلى أخرى فهمًا أعمق للذات، مما يعني أن الهوية ليست ثابتة بل بنية تراكمية تتأثر بالتجارب المبكرة وتُشكّل اللاحقة، هذا يتوافق مع فكرة "النظام الذاتي" (الصفات، الميول، المعايير) الذي يذكره ميلر لاحقًا، حيث تُبنى الهوية النفسية عبر التفاعل الاجتماعي، وتُظهر نفسها في حل المشكلات والتعامل مع الأزمات، ويركز تعريف ميلر للهوية النفسية على التفرد والتميز عبر تكوين منظومة داخلية (معايير شخصية، قوانين ذاتية)، هذه المنظومة تُعتبر نتاجًا للتفاعل بين:

- **العوامل الداخلية:** مثل الميول الفطرية.

• **العوامل الخارجية:** كالتأثيرات المجتمعية والثقافية.

مما يُوضح ويتكامل مع فكرة التطور المرحلي، إذ أن التفاعل مع المحيط (المذكور في التعريف الأول) هو الآلية التي تُشكّل بها هذه المنظومة، مما يربط بين البُعدين الاجتماعي والفردى للهوية، تُضيف بحوث بنسون حول الهوية الإيجابية بُعدًا وظيفيًا لهذه المفاهيم، حيث تصبح الهوية:

• **أصلًا تنمويًا:** أي عاملًا داعمًا للرفاهية النفسية (مثل المرونة في مواجهة الأزمات، والتي تُذكر في

تعريف الهوية النفسية).

• **متغيرًا وقائيًا:** يرتبط بالصحة النفسية للمراهقين، مما يعكس أهمية المراحل المبكرة في بناء هوية قادرة

على التكيف.

وهذه المفاهيم مترابطة وديناميكية ويؤدي كل منها للآخر فالهوية كعملية تطورية تُشكل الإطار الزمني لنمو الذات، وتُحدد الهوية النفسية الآليات الداخلية (مثل المعايير) التي تحكم هذه العملية، وتمثّل الهوية الإيجابية الناتج النهائي الذي يعكس نجاح الفرد في تحقيق التكيف والرفاهية.

1-3- تعريف الهوية الإيجابية

يرى دوتون وآخرون Dutton, et all أن الهوية تكون إيجابية عندما تكون مُشبعة بالفضائل الرئيسية كالْحكمة والنزاهة والعدالة والشجاعة والتسامي والمرونة، وعندما يُنظر إليها بشكل إيجابي من قبل الفرد أو من قبل الآخرين، وعندما تتقدم نحو مرحلة أعلى في التطور والنمو، وعندما تكون الجوانب المتعددة للهوية في علاقة متوازنة أو متكاملة مع بعضها البعض عوضاً عن التوتر والصراع (Roberts, et all. 2011: 2-3).

عرف ديمتروفا وويم Dimitrova & Wiium (2021) الهوية الإيجابية على أنها "شعور بالسيطرة والهدف، فضلاً عن الاعتراف بالقوة والإمكانات الذاتية، بما في ذلك القوة الشخصية، وتقدير الذات، والنظرة الإيجابية" (Dimitrova & Wiium, 2012: 5).

وعرف كاتالانو Catalano (2008) الهوية الإيجابية: بأنها "تنظيم داخلي لإحساس متماسك بالذات"

(Catalano, 2008: 464).

وعرف أشفورث Ashforth (2009) الهوية الإيجابية: "تلك التي تتمتع بالكفاءة والمرونة والأصالة والتسامي والتكامل" (Ashforth, 2009: 171).

وناءً على ما سبق تُعرّف الهوية الإيجابية بأنها: الهوية التي يتمتع صاحبها بتكاملٍ وتماسكٍ في بنائه النفسي، والتوازن بين الهويات الاجتماعية والشخصية، فيتفاعل في حياته اليومية بصورةٍ تتطابق مع ذاته الحقيقية دون تصنعٍ واعياً بأفكاره ومشاعره، وينظر لذاته إيجابياً على أنه ذو قيمة وكفاءة، وينظر إيجابياً للماضي والحاضر من خلال الرضا عن حياته، وينظر إيجابياً لمستقبله من خلال التفاؤل، وينظر إيجابياً للآخرين من خلال التواصل الإيجابي".

2-3 نظريات الهوية الإيجابية

1-2-3 نظرية أريكسون Erikson (1950) في النمو النفسي الاجتماعي:

يعتمد المنظور التنموي لعلم النفس على مراحل النمو النفسي والاجتماعي التي وضعها أريكسون Erikson (1968) والتي افترضت أنه في كل مرحلة نمو، يواجه الأفراد أزمة نفسية اجتماعية، ومن خلال حلّ الأزمات، يطوّرون صفةً فاضلةً جديدة، ويرى Erikson (1968) أنّ هناك علاقة بين تطوّر المتغيّرات الثلاثة للمرء وهي المتغيّرات البيولوجية، التأثيرات الاجتماعية والبيئية، وتجربة الفرد باعتبارها عملية الأنا ومن خلال تفاعل هذه المتغيّرات الثلاثة تتشكل الهوية (Tatlıiloğlu, 2018: 6).

ويمرّ النمو الإنساني عبر مراحل متسلسلة ولكلّ مرحلة أهدافها ومهامها وأخطارها، وتتضمن كلّ مرحلة أزمة صراعٍ بين بدائلٍ إيجابية وبدائلٍ سلبية ويجب أن يحلّ الفرد الصّراعات قبل الانتقال للمرحلة التي تليها، فكل أزمة يمر بها الفرد إنّ عالجها بالطريقة الصحيحة ستمثّل نمواً وقوة في الهوية، وستساعد في حلّ المشكلات اللاحقة وإن لم تعالج ستشكل عائقاً في نمو الهوية، فالمراهق الذي لم يطوّر هوية خاصة به سيتسرّب التشبث إلى هويته ويؤثر على أسلوب تعامله مع الأزمات التي تليها وهذه المراحل:

- الثقة مقابل عدم الثقة (من الولادة- إلى 18 شهر) يعتمد الرضيع على مقدم الرعاية في توفير الرعاية

والعاطفة، فينشأ الشعور بالثقة وإلا ينشأ الشعور بعدم الأمان.

- الاستقلال الذاتي مقابل الشك والخجل (18 شهر إلى 3 سنوات) يكتسب الطفل الاستقلالية والاعتماد على الذات والقدرة على ضبط الذات من مساندة الوالدين وإلا فيطور احساساً بالخجل والشك في قدراته.
- المبادرة مقابل الشعور بالذنب (3 إلى 6 سنوات) يكتشف الطفل محيطه ويحتاج للتشجيع ليشعر بالسيطرة والتحكم في بيئته مما ينمي إحساس المبادرة لديه، وبالمقابل إن لم يتم دعمه يطور شعوراً بالذنب.
- الإنجاز مقابل الشعور بالنقص (6 إلى 12 سنة) يركز الطفل على الإنجازات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية، والنجاح سيؤدي للشعور بالكفاءة وينتج عن الفشل الشعور بالنقص.
- تشكل الهوية مقابل تشتت الدور (12 إلى 18 سنة) تتمحور هذه المرحلة حول بناء الهوية الشخصية يدرك ذاته وكيانه داخل المجتمع، فيكتشف أدواره ويلتزم، فيتجه لتحقيق الهوية أو يفشل فيقع في تشتت الهوية وتمييعها وفقدان الهدف والشعور بالاغتراب أو يبحث عن هوية سلبية مضادة للمجتمع، "ويميل الأفراد الذين يحققون هوية قوية مدركة لأنفسهم إلى أن يكونوا مستقلين ومنتجين، خاصة بعد عملية الاستكشاف النشط، مزاجهم العام إيجابي ولديهم قدرة أعلى لتشكيل العلاقات الحميمة، لديهم هوية جنسية أكثر أماناً، ومفهوم ذاتي أكثر ملاءمة وقدرة تفكير أكثر نضجاً، علاقاتهم مع الوالدين إيجابية بشكل عام على الرغم من استقلاليته الشخصية" (Ersanlı & Şanlı, 2015: 184).
- الألفة مقابل العزلة (18 إلى 40 سنة) تصبح العلاقات العاطفية والاجتماعية محور الاهتمام والقدرة على بناء العلاقات الصحية أي الألفة مع الآخرين كالصداقات والأسرة والزواج والألفة مع الذات بدمج هويته مع شخص آخر دون خوف من فقدان ذاته مما يعزز الانتماء، وإن لم يستطع تكوين العلاقات ذات المعنى فسيشعر بالعزلة النفسية والفراغ الاجتماعي.
- الإنتاجية مقابل الركود (40 إلى 65 سنة) تنمو الهوية الناضجة لتخرج من الذاتية، فينتج ويهتم بالجيل القادم وإلا سيتمركز حول ذاته ويشعر بالركود.
- التكامل مقابل اليأس (الشيخوخة) لا يوجد أزمة وإنما تجميع وتكامل وتقويم للمراحل السابقة واكتساب الحكمة (عابدين، 2016: 75-93).

وفقاً لأريكسون سيكون الشباب في مرحلة المراهقة المتأخرة قد واجهوا بالفعل أزمة تشكّل الهوية مقابل تشكّل الدور وانتقلوا إلى التفاوض على علاقاتهم مع الآخرين أو أزمة الألفة مقابل العزلة (Erikson, 1968: 3-14) (Cozen, 2010: 259-195).

3-2-3 نظرية التنمية الإيجابية للشباب (PYD) Positive Youth Development:

بدأت أبحاث المراهقة مع كتاب هول Hall "المراهقة" حيثُ أكّد مفهوم "العاصفة والتوتر" الذي شكل أساس علم نفس المراهقة، وساهم فرويد Freud في تطوّر علم نفس المراهقة ورأى أن تطوّر المراهقين والبالغين يتشكّل من خلال التطوّر الجنسي المبكر، اعتمد الفرويديون وجهات نظر قائمة على "العجز" حيث كانوا يرون أنّ المراهقين يمثلون مشكلات يجب التعامل معها أو نواقص ينبغي تصحيحها، لكنّ هذه النماذج التي تركز على المرض أو الخلل غالباً ما تُهمّل نقاط القوة الإنسانية التي تساعد الشباب على مواجهة الأمراض النفسية، وقد تُسبب تأثيرات عكسية غير مقصودة من خلال تصنيف الشباب كمشكلة أو تحميلهم تصوّرات سلبية عن أنفسهم وقدراتهم.

ركّز الفرويديون الجدد بشكل أقوى على تأثير البيئة الاجتماعية بسبب الانتقاد لنظرة فرويد السلبية للتطوّر البشري، كنظرية إريك إريكسون Erikson النفسية-الاجتماعية التي تلفت الانتباه إلى أهمية العلاقات الاجتماعية في كل مرحلة من مراحل تطوّر الشخصية، ولمواجهة القيود التي يفرضها نموذج "العجز" لفهم المراهقة، أشار الباحثون إلى أهمية المرونة التّنامية في نمو المراهقين، فقد رفض المنظور الإنساني النموذج الطبي لعلم النفس المرضي وتبنّى نهجاً إيجابياً تجاه الطبيعة البشرية، يرى كارل روجرز Rogers أنّ علم النفس المرضي لا يتعلق بالمرض العقلي بل باحتياجات الإنسان للتقدير وتحقيق الذات، وركّز علم النفس الوجودي على إمكانيات الإنسان من خلال واقعه ويركّز على أهمية التسامي ومعنى الحياة.

أسهم التركيز على الإمكانيات البشرية في علم النفس الإنساني والوجودي في تطوير علم النفس الإيجابي، الذي أصبح مجالاً جديداً في علم النفس خلال تسعينيات القرن الماضي، وفقاً لأعمال مارتين سليجمان Seligman، فإنّ "الحياة الطيّبة" تعني استخدام الفرد لنقاط قوته الفريدة لتحقيق السعادة الحقيقية والإشباع العميق، ورأى سليجمان أنّ الأفراد يتّسمون بالفاعلية والنشاط ويمكنهم تحسين حياتهم والسعي لتحقيق السعادة والرضا من خلال قراراتهم

الشخصية، يُنظر إلى المراهقين في علم النفس الإيجابي على أنهم: "أفراد يتمتعون بقدرات واختيارات وإمكانات لتحقيق الكفاءة والاستقلالية والفعالية" أدى هذا التركيز المتزايد على قدرة الفرد وفاعليته إلى توفير الأساس النظري للرؤية التي تنص على "أن جميع المراهقين يمتلكون قدراتٍ كامنةً يمكن اكتشافها وتنميتها واستثمارها لتحقيق التنمية الإيجابية لديهم"، مع إبراز علم النفس الإيجابي لنقاط القوة لدى الأفراد أصبح التركيز الجديد في أبحاث المراهقة على فهم هذه القدرات وتعزيزها، ويُنظر إلى هذا النهج القائم على القوة كأداةٍ فعالةٍ في اعتبار الموارد التنموية وإمكانات المراهقين والدونة التنموية كعواملٍ حماية ووقاية، وهو ما يختلف عن المنظور التقليدي الذي يركز على المخاطر والمؤثرات السلبية.

برز اتجاه جديد في أواخر الثمانينيات يركز على استخدام المنظور البيئي الايكولوجي في التنمية البشرية (تفاعل الكائن الحي مع بيئته) ليوري بونفنبرينر Urie Bronfenbrenner الذي يشدد على اندماج الطبيعة والتنشئة، ويؤكد على أهمية السياقات التنموية ووجود أنظمة مختلفة في البيئة، حيث يتداخل كل نظام داخل النظام التالي، وتشمل السياقات المتعددة التي يعيش فيها المراهقون: المدرسة ومجموعة الأقران، والشبكات الاجتماعية، والأحياء والمجتمعات المحلية، وقد تبنى الباحثون المنظور الإيكولوجي لفهم نمو المراهقين في مسار الحياة حيث اقترح ليرنر وزملاؤه Lerner, et, all. (2002) نظرية النظم التنموية العلائقية حيث يرى أن "الدونة النسبية" "Relative Plasticity" في نمو المراهقين والتي تعني: "قدرة المراهقين على تغيير أو تكييف سلوكياتهم ومعتقداتهم واستجاباتهم العاطفية بناءً على تجاربهم وبيئاتهم، وتتفاوت هذه المرونة بينهم اعتماداً على السمات والظروف الشخصية"، وتتشكل من خلال "اللوائح النمائية" "Developmental Regulations" وهي العمليات والآليات التي توجه وتشكل نمو الشباب، و تشير إلى العوامل التي تساعد على تنظيم وتوجيه نمو الشباب وخبراتهم والتي تتكون من خلال تأثير التفاعل المتبادل بين الفرد والسيئات المتعددة المستويات، وينخرط المراهقون الذين لديهم تفاعل إيجابي متبادل مع سياقاتهم المتعددة المستويات في عملية النمو الإيجابي. (Seligman , 2000 :13)؛ Csikszentmihalyi & Diaz, et, all., 2022 :3 ؛ Shek, 2019: 132).

4-2-3- نموذج الكفاءات الخمس "Five Cs of PYD" Lerner (2004, 2005):

انطلاقاً من نظرية النظم التّشويّة العلائقيّة Contemporary Developmental Systems Theories Lerner (2002) التي تركز على فهم كيفية تطوّر الأفراد من خلال التفاعل بين نُظُمٍ متعدّدة وأبعادٍ مختلفة، وضع ليرنر وزملاؤه Lerner,et,al نموذج (Cs5) و (Cs6) والذي يقوم على افتراض: أنّ الشباب سيزدهر عندما تتماشى نقاط قوتهم مع الفرص والموارد في السّياقات المحيطة بهم، كالأُسرة والمدارس والجامعات والمجتمع، وعندما يزدهر الشباب سيساهمون بشكل أكبر في بيئتهم، كما أنهم أقلّ عرضةً للإبلاغ عن مشاكل التّكثيف مثل: الاكتئاب، الجنوح، وتعاطي المخدرات، و أثبتت الدراسات السابقة أنّ الدرجات الأعلى للنمو الإيجابي للشباب ارتبطت سلباً بمشاكل سوء التّكثيف، والتي تعكس كلاً من المشاكل الدّاتية كالاكتئاب والقلق، والمشاكل الخارجية كالتنمر وتعاطي المخدرات والجنوح (Diaz, et all., 2022: 2-3).

ويشمل نموذج الكفاءات الخمس والست Lerner's 5Cs and 6Cs models:

- **الكفاءة Competence:** النظرة الإيجابية لتصرفات الفرد في مجالات محددة بما في ذلك المجالات الاجتماعية والأكاديمية والمعرفية والمهنية، الكفاءة الاجتماعية تتعلق بمهارات التعامل مع الآخرين مثل حلّ النزاعات، وتتعلق الكفاءة المعرفية بالقدرات المعرفية مثل اتخاذ القرارات، ودرجات الاختبار، الكفاءة المهنية تتضمن عادات العمل واستكشافات الاختيار المهني.
- **الثقة Confidence:** شعور داخلي بالقيمة الدّاتية الإيجابية الشاملة والكفاءة الدّاتية وتقدير المرء لذاته وتمثّل الهوية الإيجابية في الأصول التّشويّة الداخلية (Buenconsejo, 2023: 388-386).
- **التواصل Connection:** التواصل الإيجابي مع الأشخاص والمؤسسات التي تنعكس في التبادلات ثنائية الاتجاه بين الفرد والأقران والأسرة والمدرسة والمجتمع، حيث يساهم كلا الطرفين في العلاقة.
- **الشخصية Character:** احترام القواعد المجتمعية والثقافية، وامتلاك معايير للسلوكيات الصحيحة، والإحساس بالصواب والخطأ (الأخلاق)، والنزاهة.

- الرعاية والرحمة **Caring and Compassion**: الشعور بالتعاطف مع الآخرين. (Lerner, 2011: 46).

- **المساهمة Contribution**: إذا وجدت الكفاءات الخمس السابقة عند المراهقين والشباب ستساهم في تشكل الكفاءة السادسة وهي المساهمة بشكل إيجابي في محيطهم ومجتمعهم (Shek, 2019: 134).

5-2-3-إطار الأصول التّتموية Benson (1990):

طرح بينسون Benson (1990) إطار الأصول التّتموية لأوّل مرة، وصُمم لجمع العناصر التّتموية الإيجابية التي يحتاج إليها الشباب لتحقيق نموّ ناجح، ولتجنّب السلوكيات الخطرة، ولإبراز دور المجتمع في المساهمة في رفاه المراهقين.

وقد عرّف بنسون Benson الأصول التّتموية على أنها: "نقاط القوّة الشّخصية والموارد البيئية"، وتشير إلى التجارب والدعم والفرص التي تسهّل المرور الناجح عبر مرحلة المراهقة والانتقال الأمثل إلى مرحلة البلوغ، وتنضمّ مجموعة من الخبرات التّتموية الهامّة لجميع المراهقين والشباب، وتتنبأ بالعديد من النتائج الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والصحيّة المرتبطة بالرفاهية والازدهار، وتستند إلى النظريات التّتموية والمنظور البيئي مع التركيز على المواءمة بين الاحتياجات الشخصية والمتطلبات الخارجية، والفرص والدعم للشباب لتحقيق النمو الكافي والأداء الفعال.

تعتبر الأصول التّتموية أن النمو البشري مزيّج من العمليّات الداخلية والسّياقية ومن الفرضيات التي تدعمها:

- تفترض الأصول التّتموية علاقة ديناميكية ثنائية الاتجاه بين الفرد والبيئة، ويحدّد هذا التفاعل ثنائي الاتجاه قاعدةً للتغيير مع مرور الوقت، وهو جوهر التنمية، حيثُ تدعمُ السّياقات الأصول التّتموية، ويغيّرُ الشباب السّياقات من خلال تفاعلهم وسلوكياتهم.
- العناصر التّتموية (الأصول) تتراكم لتعزيز السلوكيات المزدهرة وتقليل المخاطر.
- يمكن تعديل البيئات التّتموية كالمدارس وبرامج ما بعد المدرسة بشكل متعمد لتعزيز الأصول التّتموية

- البيئات تراكمية أيضاً بمعنى أن الشباب يكتسبون القوة عندما تدعم البيئات المتعددة الأصول وتغذيها. اقترح بنسون وآخرون إطار عمل من (40) أصلاً تنموياً يتعلق بالعملية التَّموية والتجارب والعلاقات الاجتماعية والسياقات وأنماط التفاعل التي وجد أنها مفيدة للتطوُّر الإيجابي بين الشباب. وقُسمت إلى (20) أصلاً داخلياً و(20) أصلاً خارجياً، تشيرُ الأصول الداخليَّة إلى السِّمات الإيجابية للفرد وهي عمليَّات ذاتية وتصرفات تتطوَّر عبر الزمن، وتعزَّز احتمالية الانخراط في أفعال إيجابية والتي يمكن تقسيمها إلى أربع فئات:
- **الالتزام بالتعلُّم:** تقدير الشباب لأهمية التعلُّم المستمر وإيمانهم بقدراتهم الذاتِية، بما في ذلك الدافع التحصيلي والمشاركة المدرسية والواجبات المنزلية والارتباط بالمدرسة والقراءة من أجل المتعة.
- **القيم الإيجابية:** المبادئ الإرشادية القوية التي تساعد الشباب على اتخاذ قرارات حياتية سليمة، بما في ذلك الرعاية والمساواة والعدالة الاجتماعية والنزاهة والأمانة والمسؤولية وضبط النفس.
- **الكفاءات الاجتماعية:** المهارات التي يحتاجها الشباب لإقامة علاقات شخصية فعالة والتَّكَيُّف مع المواقف الجديدة أو الصعبة، بما في ذلك التخطيط واتخاذ القرارات والكفاءة الشخصية والكفاءة الثقافية ومهارات المقاومة وحلّ النزاعات بالطرق السلمية.
- **الهويَّة الإيجابية:** الإحساس بالسيطرة والهدف بالإضافة إلى الاعتراف بنقاط القوة والإمكانات الخاصة، بما في ذلك القوة الشخصية وتقدير الذات والإحساس بالهدف والنظرة الإيجابية للمستقبل الشخصي.
- تمثِّل الأصول الخارجية السمات الإيجابية للبيئات التَّموية التي يتلقاها الشباب خلال تفاعلهم مع أنظمة التنشئة الاجتماعية المتعددة (مثل الأسرة والمدرسة والحي) وتتضمن:
- **الدعم:** الدعم العاطفي والرعاية والقبول من الأشخاص المحيطين بالشباب ويتضمن ستة أصول خارجية: الدعم الأسري، والتواصل الأسري الإيجابي، والعلاقة مع البالغين الآخرين، والحي الذي يوفر الرعاية، والمناخ المدرسي الذي يوفر الرعاية، ومشاركة الوالدين في التعليم.
- **النَّمكين:** يشعر الشباب بأنهم ذوو قيمة ويمكنهم تقديم مساهمة للآخرين والمجتمع.

○ **الحدود والتوقعات:** لوائح واضحة لسلوك الشباب وعواقب ثابتة لمخالفة القواعد، وتشجيعهم على بذل قصارى جهدهم وتشمل هذه الأصول الحدود العائلية والحدود المدرسية وحدود الحي والقدوة الحسنة والتأثير الإيجابي للأقران والتوقعات العالية.

○ **الاستثمار البناء للوقت:** حيث تتاح للشباب فرص للاستمتاع وتطوير مهارات جديدة خارج المدرسة، تم اقتراح أربعة أصول، بما في ذلك الأنشطة الإبداعية وبرامج الشباب والمجتمع الديني والوقت في المنزل. (Diaz, et, all., 2022: 2-3؛ Benson, 2007: 908-901؛ Gözkan, 2021: 2؛ Benson, 2011: 132-133؛ Shek, 2019).

تعقيب: تتفق الباحثة مع بونكونسيخو (Buenconsejo, 2023) في أن الهوية الإيجابية تمثل الأصول الداخلية والكفاءة الثانية (الثقة) من الكفاءات الخمس، وأظهرت نتائج الدراسات أثر الهوية الإيجابية في تفسير الاختلاف في مستويات الرفاهية لدى الطلاب الجامعيين ففي دراسة أجراها محمد وعبد القادر Abdul Kadir & Mohd (2021) على (400) طالب جامعي في ماليزيا تبين أن عنصري الثقة والاتصال من عناصر الكفاءات الخمس كان لهما أثراً هاماً في تفسير التباين في الرفاهية لديهم، ودرس غوزكان Gözkan (2021) علاقة الهوية الإيجابية بالأصول الخارجية وكان الارتباط إيجابياً، مما يشير إلى أهمية الهوية الإيجابية ككفاءة وعنصر هام يمكن دراسة تأثيره بشكل مستقل على فئة الطلبة الجامعيين.

وبناءً على ما سبق تم تعريف الهوية الإيجابية وتوضيح أبعادها ومكوناتها لإعداد مقياس يقيس الهوية الإيجابية لطلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة.

3-3 أبعاد الهوية الإيجابية

3-3-1 الأصالة: الأصالة هي: "التجربة الذاتية للمواءمة والتوافق بين خبرات الشخص الداخلية وتعبيراته الخارجية". وتشمل الأصالة تعميق الوعي بالذات من خلال تمييز الذات عن الآخرين وتوقعاتهم، وصياغة وصف متسق عن الذات، والأصالة من مكونات الهوية الإيجابية حيث تعزز تجربة "الحياة الطيبة" "الحالة المثلى للسعادة"

والرؤية الداخلية للذات كشخص أصيل، تعزّز هاتان الحالتان المتلازمتان الهوية الإيجابية، أي التقدير الشخصي للذات (Ashforth, 2009: 172).

وعرّف كيرنس وغولدمان (Kernis & Goldman, 2006) الأصالة: "بالعملية غير المقيدة للذات الحقيقية أو الجوهرية للفرد في مساعيه اليومية" وتنقسم إلى أربعة مقاييس فرعية: الوعي، المعالجة غير المتحيزة، السلوك الأصيل، التوجه العلائقي (Kernis & Goldman, 2006: 294).

1-3-3-أبعاد الأصالة الفرعية:

- **الوعي الذاتي** وهو معرفة الدوافع والمشاعر والرغبات والإدراكات التي يمتلكها الشخص، وللوعي الذاتي أثر إيجابي على الصحة النفسية لطلاب الجامعات كما أشارت دراسة يوان وآخرون (Yuan, et all, 2024) حيث ارتبط الوعي الذاتي سلباً بالاكنتاب.

- **المعالجة غير المتحيزة** هي المعالجة الموضوعية للمعلومات ذات الصلة بالذات دون تشويه المعلومات.

- **السلوك الأصيل** هو التصرف بطريقة تعكس القيم أو الاحتياجات الشخصية، بدلاً من التصرف بطريقة ترضي الآخرين.

- **التوجه العلائقي** هو أن يكون الفرد صادقاً في العلاقة مع الآخرين المقربين (Mayton, 2018: 13) وتم اعتماد الأصالة والوعي الذاتي كُبعد من أبعاد استبانة الهوية الإيجابية في دراسة الارتباط بينها وبين جودة العلاقة للأقليات الجنسية من البلدان الناطقة بالألمانية (Siegel, et all, 2023).

2-3-3-الإيجابية: عرف كابرا (Caprara, 2010) الإيجابية باعتبارها متغيّر كامن منبثق من تقدير

الذات والرضا عن الحياة والتفائل، وتستجيب للتقييم العام الذي يمارس التأثير على الأداء المعرفي والسلوكي والوجداني للأفراد، أي الميل العام لتقييم الذات والحياة والمستقبل بطريقة إيجابية (Caprara, et 2010: 64).

(all,

1-2-3-الأبعاد الفرعية للإيجابية:

-**تقدير الذات** (نظرة الفرد لذاته أنه ذو قيمة وكفاءة) وهو المكوّن التقييمي المستقر لمفهوم الذات الذي يشبه السّمة ويتضمن الجوانب المعرفية والسلوكية والعاطفية، كاتالانو Catalano يرى أن من الاستراتيجيات الأساسية لتعزيز الهوية الإيجابية استراتيجية تعزيز تقدير الذات، ويرى كل من ألساكر وكورجر Alsaker (2006) & Kroger أن الهوية الإيجابية تتكون من ثلاث عناصر هي: مفهوم الذات وتقدير الذات، وتشكيل الهوية أي كيفية ارتباط الفرد بالمجتمع والمساهمة فيه (Tsang, et al., 2012: 5; Caprara, et al., 2012: 701؛ 92: Alsaker & Kroger, 2006).

-**التفاؤل** (نظرة الفرد الإيجابية للمستقبل) يرتبط مفهوم التفاؤل بشكل مباشر بتوقعات الأفراد تجاه المستقبل، يرى الأشخاص المتفائلون المستقبل بنظرة إيجابية، حيث يعتبرون أنّ الأمور الجيدة ستكون وفيرة، بينما تكون الجوانب السلبية قليلة أو نادرة، وتشمل الهوية الإيجابية جوانب القوة الشخصية وتقدير الذات والشعور بالهدف والنظرة الإيجابية للمستقبل الشخصي (Diaz, et al., 2022: 2-3؛ 701: Caprara, et al., 2012).

-**الرضا عن الحياة** (نظرة الفرد الإيجابية للماضي والحاضر) يشير الرضا عن الحياة إلى التقييم الشامل الذي يقوم به الأفراد حول حياتهم، وباعتباره عملية تقييم في جوهرها، فإنّ الأحكام المرتبطة به تتّسمُ بجانب إدراكي كبير، يُنظر إلى الرضا عن الحياة على أنه يشكل العنصر المعرفي الأساسي للرفاهية الذاتية، وارتبطت الإيجابية بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة كما في دراسة رخا وآخرون (Caprara, et al., 2012: 701؛ رخا وآخرون، 2021: 290).

-**التواصل الإيجابي** (نظرة الفرد للآخرين بطريقة إيجابية) واعتمد التواصل كبعد من أبعاد الإيجابية كما في دراسة صابرين (2018).

3-3-3 الكفاءة الذاتية: يعرف باندورا Bandura (1995) كفاءة الذات: "بأنّها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على

سلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق المهام " (محمد وآخرون، 2023: 1042).

ويرى ليرنر Lerner (2011) أن الهوية الإيجابية: رؤية إيجابية للذات وإحساس داخلي بالقيمة الذاتية الإيجابية العامة، مع الشعور بالكفاءة الذاتية وتقدير الذات الشامل للفرد (Lerner, 2011: 46).

وأكدت الدراسات ارتباط الكفاءة الذاتية بالمكونات الإيجابية ففي دراسة Gebregergis, et al. (2019) ارتبطت الكفاءة الذاتية وتقدير الذات إيجابياً بالرضا عن الحياة وسلبياً بالاكتئاب.

4-3 مجالات تنمية الهوية الإيجابية

نوبل كارر Noble-Carr (2014) أكد على خمس مجالات حاسمة لبناء الهوية والمعنى الإيجابي: علاقات الرعاية؛ والمشاركة والمساهمة داخل مجتمعاتهم؛ وتحقيق الشعور بالانتماء؛ والكفاءة؛ والأمل (Noble-Carr, 2014: 389).

5-3 وظائف الهوية الإيجابية

اقترح Adams & Marshall (1996) خمس وظائف مهمة للهوية الإيجابية:

- ترتبط الهوية ارتباطاً وثيقاً بتنمية مفهوم الذات واحترام الذات والثقة بالنفس والتكثيف والوعي الذاتي كما أكدت دراسة DIAZ, et al. (2022)

- توفر الهوية من خلال الالتزام والقيم والأهداف المعنى والاتجاه للحياة

- الهوية هي الشعور بالسيطرة على الذات وقوة الإرادة

- توفر الشعور بالانسجام والاتساق بين المعتقدات والقيم والالتزامات

- توفر القدرة على التعرف على الإمكانيات المستقبلية والخيارات البديلة

هذه الخمسة وظائف هويات المراهقين الذين لديهم هويات محددة وتميز المراهقين الذين لديهم هويات مبنية

بشكل إيجابي فُعال عن الهويات المبنية بشكل سلبي (Adams & Marshall, 1996: 26).

6-3- تنمية الهوية الإيجابية لدى طلبة الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة

تعتبر الهوية من الكيانات الديناميكية القابلة للنمو والتطور فيرى Marcia (1980) أن هيكل الهوية ديناميكي ليس ثابتاً، ويتم باستمرار إضافة العناصر والتخلص منها على مدى فترة من الزمن، فمن الممكن تطوير الهوية لتكتسب سمات إيجابية وخاصة في فئات عمرية نامية كفئة المراهقة المتأخرة (Marcia, 1980: 159).

أشار آدمز ومارشال Adams & Marshall (1996) أن تطور الهوية يحدث ضمن العمليات الاجتماعية النفسية، من خلال إشراك الشخص في السياق فيتطور من خلال تفاعل الذات مع البيئة (Adams & Marshall, 1996: 436) وتساهم التدخلات غير البرامج التنموية في تطوير الهوية الإيجابية ففي دراسة قام بها Sun & Shek (2010) نفذ من خلالها برنامج تدريبي يعزز التطور الإيجابي للمراهقين أسفرت النتائج عن ارتفاع أداء الطلاب في مجالات مختلفة من الكفاءات النفسية الخمسة ونقاط القوة، بما في ذلك الهوية الإيجابية والكفاءة الذاتية وتقرير المصير، وانخفضت المشاكل السلوكية.

وتتمو الهوية الإيجابية عند الطلاب الجامعيين في مرحلة المراهقة المتأخرة عن طريق راب الفجوات بين تصوراتهم عن أنفسهم في الواقع وتصوراتهم عن الشخصية المثالية، وبين تصوراتهم عن أنفسهم وتصورات الآخرين عنهم من خلال مزيج من وسائل العمل على الهوية تشمل:

- تطوير الهوية الروحية التي تعزز التكامل أي الاتساق والسمو (ارتباط تعريف النفس بما هو أكبر منها) كالارتباط بالقيم العليا والأخلاق السامية والالتزامات الدينية التي تمنح الحياة معنى أعمق.
- البحث عن التوازن الأمثل بين الهويات الشخصية والاجتماعية أي التكامل، والكفاءة، والأصالة فيوازن الطالب بين ما يريد أن يكون عليه هو حقيقة وبين ما يريده الآخرون، ويستخدم إمكانياته وقدراته، ويدمج خبراته ويعيد بنائها.
- التعامل مع تهديدات التي تواجه الهوية كالأحكام السلبية أو المواقف غير الداعمة، فيتطلب الأمر إعادة تأطير تلك التهديدات لتحويلها إلى فرص للتعلم والنمو، مع تعزيز العلاقات مع الأشخاص الذين قد يكونون مصدرًا للدعم بدلاً من التهديد.

- الاستفادة من التوافق والتعارض بين الذات والبيئة التي يعيش فيها الطالب فعندما يتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة تبرز مستويات من التوافق وعوامل من التعارض كالضغوط الاجتماعية أو التوقعات التي لا تتناسب مع الواقع، تؤثر على الهوية فيتطلب الأمر تحقيق التكامل والكفاءة من خلال التعامل مع تلك الاختلافات بموضوعية وفاعلية (Shek, & Sun, 2010: 1516; Ashforth, 2009: 171).

المحور الرابع: الهوية الإيجابية وتقبل الذات والتسامح في مرحلة المراهقة المتأخرة

تعتبر مرحلة المراهقة المتأخرة مرحلة انتقالية بين المراهقة والرشد، يحدد نينشتاين وآخرون Nienstein et al. (2009) مرحلة المراهقة المبكرة بحوالي (10 إلى 13 سنة)، والمراهقة المتوسطة بحوالي (14 إلى 16 سنة)، والمراهقة المتأخرة بحوالي (17 إلى 21 سنة).

وحدد شتاينبرغ Steinberg (2002) المراحل الفرعية للمراهقة على أنها مراحل المراهقة المبكرة (من 10 إلى 13 سنة) والمتوسطة (من 14 إلى 18 سنة) والمتأخرة (من 19 إلى 22 سنة)، وتشمل بعض التقسيمات الحديثة الشباب حتى سن (25) سنة ضمن مفهوم المراهقة، واستُخدمت تسميات أخرى لوصف هذه المرحلة كالشباب الناشئ والشباب في سن المراهقة ومرحلة البلوغ الناشئ (Curtis, 2015: 11).

ويعني بلوغ (18) عاماً في معظم الثقافات الاستقلالية القانونية وزيادة الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي، وانتهاء المرحلة الثانوية والتي تعتبر مؤشراً على مرحلة نضج جديدة، ويبدو الطالب الجامعي في عمر (18) إلى 25 عاماً مكتمل النضج الجسدي، إلا أن أبحاث التصوير بالرنين المغناطيسي توضح أن الفص الجبهوي والجهاز الحوفي للدماغ البشري يستمران في التطور خلال أواخر سن المراهقة حتى أوائل العشرينات بسبب استمرار نمو الدماغ وزيادة التعرض البيئي والاستقلال الاجتماعي التدريجي، وتتطور العمليات الإدراكية لتصبح أكثر تعقيداً وتجريداً، وتستخدم العمليات المنطقية بشكل أوسع عند تقدير وجهات النظر المتعددة، وتخفض التقلبات المزاجية، وتظهر حالة من التوازن النسبي مع تطور المناطق المسؤولة عن التنظيم الذاتي في الدماغ، وتسقط هرمونات البلوغ، وتزداد الممارسة والخبرة في التعبيرات العاطفية، ولهذا يجمع العلماء بين أعمار (18 و19) وأوائل العشرين (20 و21) في تقسيم واحد يشير إلى المراهقة المتأخرة لأن النمو مازال مستمراً.

قد يتمكن المراهقون في هذا العمر من البدء في التفكير المجرد والبدء في رؤية الصورة الأكبر بدلاً من تفاصيل موقف واحد، ويمكنهم استخدام المنطق، لكنهم ما زالوا مدفوعين بالعاطفة في المقام الأول، ويبدأ المراهقون في هذا العمر بالشعور بالاهتمام بالعلاقات الرومانسية والجنسية، ويرغب بعض المراهقين في الانسجام مع أقرانهم بينما يرغب آخرون في تأكيد فرديتهم.

ويشيعُ استكشاف شعورهم بالهوية وكذلك المعتقدات والقيم ويزداد تقبلهم لعادات الكبار مما يقربهم اجتماعياً من البالغين ويزداد ادراكهم لعلاقاتهم الاجتماعية ويقل نزاعاتهم الفردية، ويتعاونون بشكل أكبر مما يزيد من دائرة علاقاتهم الاجتماعية، وفي هذه المرحلة تتعزز المعتقدات، والقيم ويميلون للاستقلالية أكثر، ويطبقون المخاطر والمنافع بشكل أدق، ولديهم زيادة تحكّم في الانفعالات وتتجه الأفكار نحو المستقبل وتبنى القرارات بناء على معتقداتهم.

تصوّر أريكسون Erikson المراهقة المتأخّرة كفترة وقف نفسي اجتماعي، وهي فترة تأجيل الالتزامات والمسؤوليات التي تعمل كفرصة للشباب لتجربة الأدوار وفهم التجارب دون الالتزام الدائم، ويتحوّل تطوّر الدور من "الهوية مقابل ارتباك الدور" إلى "الألفة مقابل العزلة" بافتراض أن الطالب الجامعي قد بدأ بأهداف مهنية واقعية، ومع الاهتمام ببناء العلاقات الشخصية طويلة الأمد ويقل التفاعل مع مجموعة الأقران مقابل بناء العلاقات الحميمة (Curtis, 2015: 19–22).

وهنا يأتي أهمية وتأثير تقبل الذات والهوية الإيجابية في هذه المرحلة العمرية، حيثُ تركز الهوية الإيجابية على تنمية نقاط القوة وتعزيز الرفاهية في مرحلة المراهقة ففي دراسة دياز وآخرون. DIAZ, et all. (2022) تنبأت للمراهقين والشباب بشكل كبير برفاهيتهم النفسية، وارتبطت أبعادها بجودة الحياة ففي دراسة جواس (2021) ارتبط تقدير الذات والتفاؤل وهما من أبعاد الهوية الإيجابية إيجابياً بجودة الحياة، وتعزز الهوية الإيجابية تقبل الذات حيثُ تزيد الوعي الذاتي لنقاط القوة والضعف فطلاب الجامعة من السنوات الأولى والثانية والثالثة الذين يتمتعون بتقبل الذات يدركون جميع نقاط القوة والضعف التي يتمتعون بها، ويدركون أن كل شخص لديه نقاط قوة وضعف، ويستطيعون استخدام نقاط قوتهم بشكل جيّد وينظرون إلى نقاط ضعفهم على أنها طبيعية.

ويعتبر التسامح من العمليّات ذات الطابع الدّاتي والاجتماعي التي يحتاج اليها طالب الجامعة خلال مسيرته لتنمية هوية إيجابية، فيعدل إدراكاته وردود فعله لتصبح أكثر إيجابية بدل الانتقام.

ويرى برنارد Bernard (2013) "أنه خلال قيام الشباب بعملية بناء الهوية وتحقيقها، يتعين عليهم اتخاذ مواقف من الدّات والآخرين فيأتي هنا أهمية التسامح وتقبّل الذات، ولإتمام عملية بناء وتطوّر الهوية يستخدمون تقبّل الذات ويمثل علاقتهم الداخلية بهويتهم والتسامح الذي يمثل علاقتهم الخارجية بالآخرين، وكلاهما يطوّران في بيئة اجتماعية حيث تلعب مواقف الوالدين وعلاقتهم بالآخرين وخاصة الداعمة والموثوقة من الأشخاص المهمين كالأصدقاء والأقارب والمدرسين، دوراً محورياً في تطوير ذات صحيّة إيجابية حيث يوفر تقبّل الذات ضماناً مهمة للشباب، الذين غالباً ما يتم تقديم تقييمات خارجية لقيمتهم، خاصة في البيئة الأكاديمية" (Bernard, 2013: 13)

الفصل الثالث: الإطار العملي منهج البحث وإجراءاته
تمهيد
1- منهج البحث
2- مجتمع البحث
3- عينة البحث
4- أدوات البحث
← مقياس تقبل الذات
← مقياس التسامح
← استبانة الهوية الإيجابية
5- متغيرات البحث
6- إجراءات البحث
7- القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث

الفصل الثالث: الإطار العملي (منهج البحث وإجراءاته)

تمهيد

يتناول هذا الفصل توضيحاً لمنهج البحث والعينة الاستطلاعية والسيكومترية والمجتمع الأصلي الذي تم سحب العينة الأساسية منه وتحديد خصائصها وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً لأدوات البحث بما فيها من إجراءات الصدق والثبات، والقوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة أسئلة البحث وفرضياته، ووصف الصعوبات التي واجهت العمل.

1-منهج البحث

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة تقبل الذات كمتغير وسيط للعلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح لدى عينة من طلبة جامعة دمشق مرحلة المراهقة المتأخرة، كونه المنهج الأكثر ملائمة لتطبيق أهداف البحث والاجابة على الأسئلة والفرضيات ولتشكيل صورة أولية عن مناسبة بنود المقاييس المستخدمة للعينة المستهدفة.

2-مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة دمشق من التخصصات النظرية والتطبيقية ومن الذكور والإناث والبالغ عددهم (172873) في محافظة دمشق للعام الدراسي (2023-2024) بعد الرجوع إلى دائرة الإحصاء في رئاسة جامعة دمشق.

جدول 1 توزيع أفراد المجتمع على متغيرات البحث

المجموع	الإناث	الذكور	الكلية الجنس
111900	63198	48702	الكلّيات التطبيقية
60973	41852	19121	الكلّيات النظرية
172873	105050	67823	المجموع

3- عينة البحث

3-1- العينة الاستطلاعية: تساهم العينة الاستطلاعية في تحديد الأهداف البحثية بشكل دقيق، وتساهم في اكتشاف المتغيرات المتعلقة بمشكلة البحث، مما يوفر إطاراً لفهم أعمق للموضوع وتساعد الباحث في بلورة مشكلة البحث ومن ثم صياغتها في صورة فروض علمية واضحة، بلغت العينة الاستطلاعية (20) طالباً وطالبة جامعية من طلاب جامعة دمشق من عدة تخصصات مختلفة النظرية والتطبيقية في كليات جامعة دمشق، واستُخدمت مقياس التسامح Thompson, et all (2005) من تعريب رياض العاسمي، ومقياس تقبل الذات Bernard (2013) من ترجمة الباحثة، ومقياس التطور الإيجابي للمراهقين Ocampo, et all (2018) ويتضمن الهوية الإيجابية كبعد من أبعاده نظراً لعدم وجود مقياس يقيس الهوية الإيجابية بشكل مستقل، وأسفرت العينة الاستطلاعية عن علاقة بين المتغيرات الثلاث مما يشير لإمكانية وجود أثر وسيط لتقبل الذات بين التسامح والهوية الإيجابية، وأكدت العينة الاستطلاعية ضرورة تصميم استبانة خاصة بالهوية الإيجابية نظراً لتشعب أبعاد مقياس التطور الإيجابي للمراهقين.

3-2- العينة السيكومترية: تم سحب عينة سيكومترية قوامها (60) طالباً وطالبة جامعية (30 ذكور و 30 إناث) لم تشملهم العينة الأساسية، من مختلف التخصصات التطبيقية والنظرية في كليات جامعة دمشق، من السنوات الأولى والثانية لدراسة الصديق والثبات لأدوات البحث وتم التطبيق في كليات جامعة دمشق.

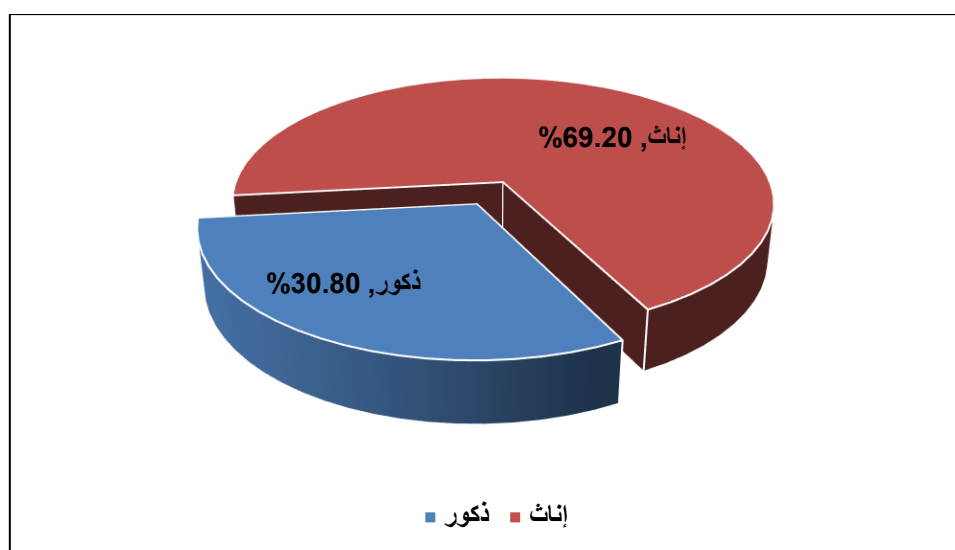
3-3- العينة الأساسية: تم جمع البيانات من خلال تطبيق أدوات الدراسة: مقياس تقبل الذات Bernard 2013 ، استبانة الهوية الإيجابية من إعداد الباحثة، مقياس التسامح Thompson, et all. 2005 من تعريب د. رياض العاسمي على أفراد عينة البحث وهم طلاب الكليات في جامعة دمشق، وتم تحديد المجتمع الأصلي لطلبة جامعة دمشق من السنوات أولى والثانية المسجلين في الكليات ضمن سنة (2023-2024) وبلغ حجم المجتمع الأصلي (172873) طالباً وطالبة بعد مراجعة مكتب الإحصاء في رئاسة الجامعة، وجرى سحب عينة أساسية منهم بلغت (416) طالباً وطالبة، (128) ذكور (288) إناث، من السنوات الأولى والثانية بالطريقة الطبقة المتسيرة بشرط تمثيل 50% من حجم العينة ذكور و 50% إناث، و 50% تطبيقي و 50% نظري بعد الموافقة الرسمية من رئاسة

جامعة دمشق لتطبيق الأدوات على العينة في كليات الجامعة التطبيقية والنظرية، شملت الكليات التطبيقية (الكليات الطبية، الكليات الهندسية، الهمك، كلية العلوم، الاقتصاد) والنظرية (الآداب، التربية، الحقوق والشرعية).

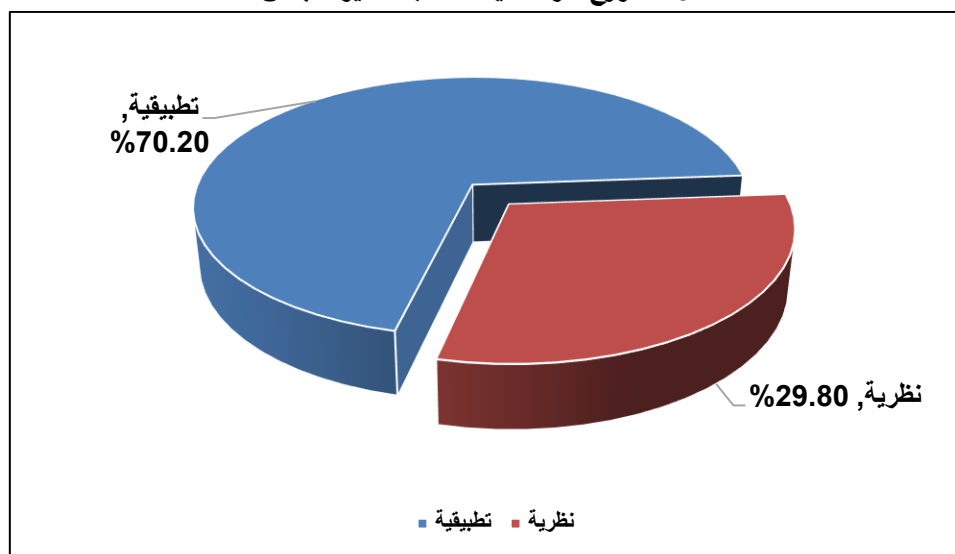
جدول 2 توزيع عينة البحث حسب المتغيرات

الجنس	العدد	النسبة	التخصص	العدد	النسبة	السنة الدراسية	العدد	النسبة
ذكور	128	30.8	تطبيقية	292	70.2	السنة الأولى	201	48.3
إناث	288	69.2	نظرية	124	29.8	السنة الثانية	215	51.7
المجموع	416	100.0	المجموع	416	100.0	المجموع	427	100.0

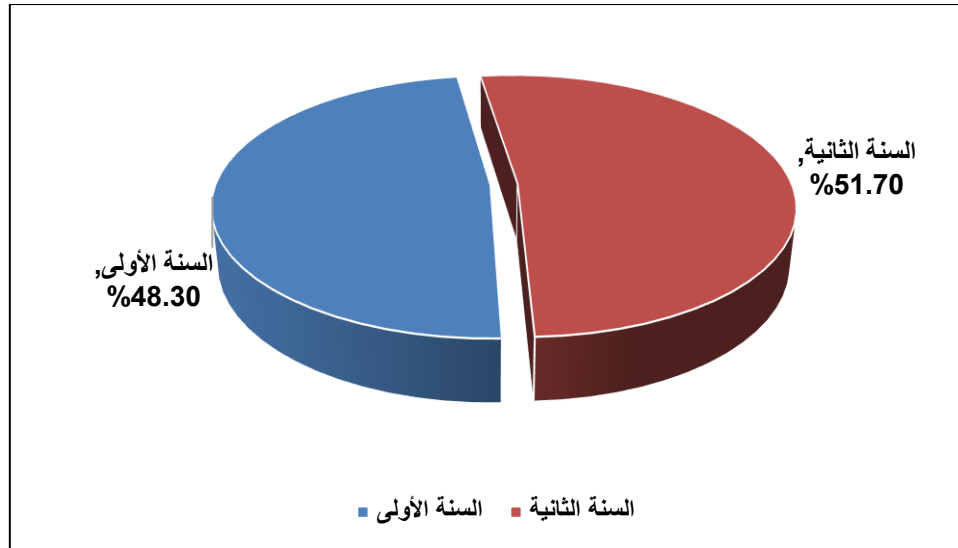
والمخططات التالية تبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:



شكل 1 توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس



شكل 2 توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص



شكل 3 توزيع أفراد العينة حسب متغير السنة الدراسية

4- أدوات البحث

4-1- مقياس تقبل الذات المراهقين من إعداد برنارد Bernard (2013):

4-1-1- وصف المقياس:

صمم برنارد Bernard (2013) مقياساً يقيس تقبل الذات لفئة المراهقين مستنداً إلى نظرية العلاج العقلاني السلوكي لألبرت إليس Ellis (1955) يقيس بعدي تقبل الذات: تقييم الذات السلبي وتقييم الذات الإيجابي. وتكون المقياس من (16) بند (8) منها مخصصة للتقييم الذات السلبي وهي (2-4-5-7-10-11-13-16) و (8) بنود للتقييم الإيجابي للذات وهي (1-3-6-8-9-12-14-15) مما يدل على تقبل الذات أو رفضها.

والمقياس من نوع ليكرت يحوي خمس بدائل: (أرفض بشدة - غير موافق - لست متأكداً - موافق - موافق بقوة) وتعتبر الدرجة (65) عن مستوى تقبل ذات مرتفع، وتعتبر الدرجة (48) عن تقبل ذات منخفض (Bernard, 177: 2014).

4-1-2- الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي: تمت كتابة 12 بنداً لكل بُعد وتم تحريرها والموافقة عليها من قبل ثلاثة خبراء مختلفين في العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني، وقد أجري الاستبيان على (254) طالباً (169) طالباً في الصفوف 6/5 ؛ و(85) طالباً في الصفوف (8/7) في أربع مدارس مختلفة في أستراليا كشف

تحليل استكشافي للعوامل عن عاملين أساسيين مع إسقاط ثمانية عناصر بسبب انخفاض قيمة عامل العنصر عن (0.50) كانت العوامل مترابطة سلباً (0.49)، وتعكس البنود التي تم تحميلها على العامل الأول تقييم الذات الإيجابي للسّمات الإيجابية خاصة عند مواجهة الأحداث السّلبية (Bernard, 2014: 161).

يتكون العامل الثاني التقييم السلبي للذات من العناصر التي تعكس التقييم الذاتي الشامل بالإضافة إلى أهمية آراء الآخرين والأداء المدرسي كأساس لتحديد قيمة الفرد.

4-1-3- قامت الباحثة بالدراسة السيكمترية للمقياس وحسبت الصدق بالطرق الآتية:

4-1-3-1 صدق الترجمة: قامت الباحثة بترجمة بنود المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية وبالعكس وعرضت المقياس بعد ترجمته على محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق (تخصص مناهج وطرق تدريس)، وأشار المحكمان إلى سلامة ترجمتها وصدقها.

4-1-3-2 صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق لإبداء ملاحظاتهم حول ملائمة مقياس تقبل الذات لأفراد عينة البحث وسلامة الصياغة اللغوية للبنود والتعديل على بنود المقياس بالحذف والإضافة بما يتناسب مع موضوع البحث. وتم أخذ ما توافق عليه 80% من آراء السادة المحكمين، حيث أشار السادة المحكمون إلى صلاحية المقياس المترجم للعينة ومناسبة الترجمة وصحتها، وأن المقياس يقيس ما وضع لقياسه وتم بعد ذلك تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بغية التحقق من صدقه وثباته.

4-1-3-3 الصدق البنوي للمقياس تقبل الذات: جرى التحقق من الصدق البنوي لمقياس تقبل الذات وفق الطريقتين الآتيتين:

أولاً: الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس تقبل الذات:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس تقبل الذات على عينة من طلاب جامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية وبلغ عدد أفراد العينة (60) طالباً وطالبة من الفروع النظرية والتطبيقية، وتم حساب معاملات الارتباط بين كل بند

والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها والدرجة الكلية للمقياس، والجداول الآتية توضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول 3 معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات

البند	معامل الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط	البند	معاملات الارتباط
1	.45**	5	.42**	9	.41**	13	.52**
2	.44**	6	.49**	10	.61**	14	.28**
3	.47**	7	.45**	11	.53**	15	.34**
4	.51**	8	.46**	12	.54**	16	.51**

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين بنود المقياس والدرجة الكلية له وقد تراوحت

قيمة هذه المعاملات بين (0.61-0.28) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول 4 معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس تقبل الذات

مقياس تقبل الذات							
بُعد الذات الإيجابي				بُعد الذات السلبي			
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.49**	9	.53**	2	.53**	10	.67**
3	.56**	12	.59**	4	.64**	11	.57**
6	.57**	14	.34**	5	.56**	13	.57**
8	.52**	15	.47**	7	.60**	16	.57**

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين بنود مقياس تقبل الذات الإيجابي مع الدرجة

الكلية لبعد تقبل الذات الإيجابي وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.59-0.34). كذلك هناك علاقة دالة

إحصائياً بين بنود مقياس تقبل الذات السلبي مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وقد تراوحت قيمة هذه

المعاملات بين (0.67-0.53)، وهذا يشير إلى اتساق بنود المقياس.

جدول 5 معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقبل الذات ومع الدرجة الكلية لمقياس تقبل الذات

مقياس تقبل الذات	بُعد الذات الإيجابي	بُعد الذات السلبي
بُعد الذات الإيجابي	1	0.25**
الدرجة الكلية	0.66**	0.80**

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين بُعد الذات السلبية وبُعد الذات الإيجابية عند مستوى الدلالة 0.01. كما أن ارتباطات الأبعاد مع الدرجة الكلية إيجابية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.25-0.80)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته لإجراء الدراسة.

ثانياً: الصدق البنوي بطريقة التحليل العاملي لمقياس تقبل الذات : Principal Component Analysis (PCA)

جرى التحقق من صدق مقياس تقبل الذات عاملياً، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة (427) طالباً وطالبة، يهتم التحليل العاملي باستخلاص العلاقات بين المتغيرات وذلك عن طريق اختزال مجموعة المتغيرات الكثيرة إلى مجموعات أقل وأكثر قابلية للتحكم تم حساب التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية وهي طريقة تمتاز بالحصول على عدد مكونات أقل لأنها تستخلص أعلى تباين ممكن، وتقبل العوامل اعتماداً على المعايير الآتية: يتم اعتماد العوامل التي يبلغ جذرها الكامن أكبر من (1) صحيح وترفض العامل الذي تكون فيه قيمة الجذر الكامن أقل من (1) ، ويفضل أن تفسر النماذج عدداً كبيراً من التباين الكلي ويُنظر إلى وجود 70-80% من التباين المفسر كمعيار جيد لتقييم جودة النموذج، و(0,35) لمستوى دلالة تشبع البند بالعامل، وثلاثة بنود لاعتبار العامل كعامل واحد.

وللتحقق من قابلية مقياس تقبل الذات للتحليل العاملي تم تطبيق اختبار كايسر وماير وأولكين لتجانس العينة وكفايتها ويجب أن تكون قيمته أكبر من (0,05) ليدل على تجانس العينة وكفايتها وتم تطبيق اختبار كيمو وبارتليت لبيان اعتدالية توزيع البيانات بحساب قيمة (كاي مربع):

جدول 6 اختبار كيمو لكفاية العينة واختبار بارتليت لتجانس البيانات لاختبار تقبل الذات

اختبار كيمو وبارتليت		
0.80	مقياس كايسر وماير وأولكين لتجانس العينة وكفايتها	Bartlett's Test of Sphericity اختبار بارتليت وسيفريستي
1091.23	قيمة اختبار كاي مربع التقريبية	
120	درجة الحرية	
.000	مستوى الدلالة	

يلاحظ أن قيمة اختبار كايزر ماير - اوكلين لكفاية العينة يساوي 0.80 وهي أكبر من 0.05 وهذا يشير إلى أن كفاية حجم العينة وكذلك اختبار بارليت كان دالا إحصائيا ما يعني تجانس البيانات مناسب لإجراء التحليل العاملي Kaiser-Meyer-Olkin Measure.

بعد إجراء التحليل العاملي تبين أن هناك ثلاث عوامل ناتجة عن التحليل العاملي لمقياس تقبل الذات (ملحق 6).

فالعامل الأول تشبعت عليه البنود (1-3-6-8-9-12) ويمكن تسميته تقييم الذات الإيجابي وبلغ جذره الكامن 2.57 وتباينه المفسر 16.06%.

أما العامل الثاني فتشبتت بنود (11-10-16-13-15-) ويمكن تسميته تقييم الذات السلبي (نظرة الشخص السلبية إلى ذاته) وبلغ جذره الكامن 2.04 وتباينه المفسر 12.74%.

والعامل الثالث تشبعت عليه البنود (4-5-7-2) ويمكن تسميته تقييم الذات السلبي (نظرة الآخرين السلبية إليه) وجذره الكامن 1.98 وتباينه المفسر 12.39%. وبلغ التباين الكلي للمصفوفة العاملية 41.20% وهو تباين جيد.

4-1-3-4-الصدق المحكي بدلالة المجموعات الطرفية:

لحساب الصدق التمييزي للمقاييس وحسب الفرق بين أعلى 25% وأدنى 25% باستخدام اختبار مان وتني نظراً لصغر العينة وعدم اعتداليتها، واستخدم اختبار مان وتني وكانت النتائج كما يلي:

جدول 7 نتائج اختبار مان وتني لمقياس تقبل الذات

الاختبار			متوسط الرتب ومجموع الرتب				
القيمة الاحتمالية	Z	Mann-Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	مستويات تقبل الذات	
.000	-4.676-	.000	120.00	8.00	15	المستوى الأدنى	تقبل الذات
			345.00	23.00	15	المستوى الأعلى	
					30	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05

وهذا يشير إلى الصدق التمييزي للاختبار بدلالة الفرق الطرفية.

4-1-4-ثبات مقياس تقبل الذات:

4-1-4-1-الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب معامل التجزئة النصفية من خلال تجزئة بنود المقياس إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وصحح المعامل الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-براون، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول الآتي:

جدول 8 معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس تقبل الذات

البعد	الثبات بالتجزئة النصفية
بعد الذات الإيجابي	0.726
بعد الذات السلبي	0.709
تقبل الذات ككل	0.714

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية يساوي (0.71)، وهي قيمة جيدة وتدل

على ثبات الاختبار وصلاحيته لإجراء البحث.

4-1-4-2-الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد والمقياس ككل، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول الآتي:

جدول 9 معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس تقبل الذات

البعد	ثبات بمعادلة ألفا كرونباخ
بعد الذات الإيجابي	0.739
بعد الذات السلبي	0.724
تقبل الذات ككل	0.747

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.74)، وهي قيمة جيدة وتدل على ثبات

الاختبار وصلاحيته لإجراء البحث.

4-2-مقياس التسامح من إعداد تومبسون وآخرون. Thompson, et all. (2005) ترجمة وإعداد

د. رياض العاسمي:

4-2-1-وصف المقياس: يتكون مقياس التسامح من (18) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، لكل منها

ست عبارات.

○ البعد الأول: التسامح مع الذات Tolerance of Self

○ البعد الثاني: التسامح مع الآخرين Tolerance of Other

○ البعد الثالث: التسامح في المواقف Tolerance of Situations

4-2-2-تصحيح المقياس:

يُطلب إلى المفحوصين في هذا المقياس الاجابة بطريقة تعكس كيفية استجاباتهم للأخطاء في ضوء الإجابات على مدرج سباعي، يبدأ من البديل (لا تنطبق على أبداً) ويعطى له درجة واحدة، وينتهي بالبديل (تنطبق علي دائماً) ويعطى له سبع درجات، وتعكس الدرجة المرتفعة لكل فرع قيمة التسامح المتعلقة به.

جدول 10 أرقام العبارات السلبية والإيجابية لمقياس التسامح

العبارات السلبية	العبارات الإيجابية
(2 , 4 , 6 , 7 , 9 , 11 , 13 , 15 , 17)	(1 , 3 , 5 , 8 , 10 , 12 , 14 , 16 , 18)

وتُشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى أن المفحوص يتسم بقيمة التسامح مع الآخرين، في حين تُشير الدرجة المنخفضة إلى أن المفحوص ليس لديه تسامح على ما ارتكب بحق نفسه من أخطاء أو أخطاء من قبل الآخرين أو المواقف، بل يتسم غالباً بالحق والضعينة والغضب والرغبة في الانتقام.

وتدل العبارات من (1-6) على التسامح مع الذات، بينما العبارات من (7-12) على التسامح مع الآخرين، في حين تدل العبارات من (13-18) على التسامح في المواقف، ويشار إلى أن المقياس يناسب المراهقين والراشدين.

ويجيب المفحوص على المقياس بمدرج إجابة مكون من (7) أوزان بين الدرجة (1) إلى الدرجة (7)، تنحصر الدرجة الكلية للمقياس بين (18) حداً أدنى، والدرجة (126) حداً أعلى.

4-2-3- الدراسة السيكمترية للمقياس الأصلي: فيما يتعلق بصدق وثبات مقياس التسامح (Heartland Forgiveness Scale – HFS)، فقد خضع لاختبارات متعددة لضمان موثوقيته وصلاحيته. تضمنت الدراسات فحص الثبات الداخلي للمقياس، حيث كانت معاملات ألفا كرونباخ لمجموع المقياس وأبعاده الفرعية مقبولة. كذلك، تم تقييم ثبات الاختبار عبر إعادة تطبيقه بعد فترة زمنية، وأظهرت النتائج معاملات ارتباط مرتفعة، مما يشير إلى استقرار القياسات عبر الزمن. كما تم التحقق من الصدق التلازمي (convergent validity) من خلال مقارنة المقياس بمقاييس أخرى مشابهة، حيث أظهر المقياس ارتباطات إيجابية قوية مع مقاييس مثل المرونة الإدراكية والمزاج الإيجابي، وارتباطات سلبية مع مقاييس مثل الاجترار، الانتقام، والعدائية. بناءً على هذه النتائج، يمكن اعتبار مقياس HFS أداة موثوقة وصحيحة لقياس التسامح في أبعاده المختلفة: التسامح مع الذات، التسامح مع الآخرين، والتسامح مع المواقف (Thompson, et al., 2005).

أظهرت الدراسات السابقة أن مقياس التسامح يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات ففي دراسة غوينونزوني وآخرون (Guinunzioni, et all (2021) تبين أن صدق الاتساق الداخلي (0.081) وبالنسبة للثبات باستخدام ألفا كرونباخ فقد تبين أن معامل الثبات في التسامح مع الذات (0.70)، والتسامح مع الآخرين 0.76، والتسامح مع المواقف (0.79).

4-2-4- الدراسة السيكمترية لمقياس التسامح لتومبسون وزملائه. (2005) Thompson, et all.

للتحقق من صدق المقياس:

4-2-4-1-الصدق البنوي لمقياس التسامح:

طبقت الباحثة المقياس على عينة من (60) طالب وطالبة خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات الارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، معاملات ارتباط كل بند بالبند الذي ينتمي إليه، معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية نتائج معاملات الارتباط:

جدول 11 ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التسامح

الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند
0.46**	13	0.41**	7	0.33**	1
0.30**	14	0.32**	8	0.16**	2
0.56**	15	0.33**	9	0.44**	3
0.46**	16	0.25**	10	0.44**	4
0.29**	17	0.39**	11	0.33**	5
0.37**	18	0.43**	12	0.38**	6

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين بنود المقياس والدرجة الكلية له، وقد تراوحت

قيمة هذه المعاملات بين (0.16-0.46) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار

جدول 12 معاملات ارتباط البنود والأبعاد لمقياس التسامح

التسامح مع الذات		التسامح مع الآخرين		التسامح مع الموقف	
الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند
.47**	1	.61**	7	.58**	13
.42**	2	.33**	8	.39**	14
.51**	3	.65**	9	.69**	15
.56**	4	.51**	10	.51**	16
.32**	5	.57**	11	.40**	17
.63**	6	.37**	12	.52**	18

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين جميع بنود مقياس التسامح وأبعاده الفرعية

وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.32-0.69).

جدول 13 معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التسامح

مقياس التسامح	التسامح مع الذات	التسامح مع الآخرين	التسامح مع الموقف
التسامح مع الذات	1	0.19**	0.41**
التسامح مع الآخرين		1	0.33**
الدرجة الكلية	0.67**	0.68**	0.75**

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين مقياس التسامح وأبعاده الفرعية وهي دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.19-0.75).

4-2-4-2- التحليل العاملي لاختبار التّسامح: Principal Component Analysis (PCA)

جرى التحقق من صدق مقياس التّسامح عاملياً، باستخدام التّحليل العاملي الاستكشافي على عيّنة (427) طالباً وطالبة، يهتم التّحليل العاملي باستخلاص العلاقات بين المتغيرات وذلك عن طريق اختزال مجموعة المتغيرات الكثيرة إلى مجموعات أقل وأكثر قابلية للتحكم تم حساب التّحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية وهي طريقة تمتاز بالحصول على عدد مكونات أقل لأنها تستخلص أعلى تباين ممكن، وتقبل العوامل اعتماداً على المعايير الآتية: يتم اعتماد العوامل التي يبلغ جذرها الكامن أكبر من (1) صحيح وترفض العامل الذي تكون فيه قيمة الجذر الكامن أقل من (1)، ويفضل أن تفسر النماذج عدداً كبيراً من التباين الكلي ويُنظر إلى وجود 70-80% من التباين المفسر كمعيار جيّد لتقييم جودة النّموذج، و(0,35) لمستوى دلالة تشبع البند بالعامل، وثلاثة بنود لاعتبار العامل كعامل واحد.

للتحقق من قابلية مقياس تقبل الذات للتحليل العاملي تم تطبيق اختبار كايسر وماير وأولكين لتجانس العيّنة وكفايتها ويجب أن تكون قيمته أكبر من (0,05) ليدل على تجانس العيّنة وكفايتها وتم تطبيق اختبار كيمو وبارتليت لبيان اعتدالية توزيع البيانات بحساب قيمة (كاي مربع).

جدول 14 قيم اختبار كيمو وبارتليت لمقياس التّسامح

اختبار كايسر ماير وأولكين لكفاية العيّنة.	0.73
قيمة كاي التقريبية	1149.20
درجة الحرية	153
مستوى الدلالة	0.000
Bartlett's Test of Sphericity	

يلاحظ أن قيمة اختبار كايزر ماير - أولكين لكفاية العيّنة يساوي 0.73 وهي أكبر من 0.50 وهذا يشير إلى أن كفاية حجم العيّنة وكذلك اختبار بارتليت كان دالاً إحصائياً ما يعني تجانس البيانات مناسب لإجراء التّحليل العاملي Kaiser-Meyer-Olkin Measure.

بعد إجراء التّحليل العاملي تبين أن هناك أربع عوامل تشبعت عليها بنود اختبار التّسامح تشبعا دالاً إحصائياً وفق طريقة المكونات الأساسية (ملحق 9)، وهذه العوامل هي:

العامل الأول ويمكن تسميته (التسامح مع الذات) وتشبعت عليه البنود (1-3-5-8-14-16-18-12) وبلغت نسبة التباين المفسر له 15.807% وجذره الكامن 2.845.

أما العامل الثاني فبلغ تباينه المفسر 11.907% وجذره الكامن 2.143 وتشبعت عليه البنود (2-4-6) ويمكن تسميته بالعامل (عدم التسامح مع الذات).

أما العامل الثالث فقد بلغ تباينه المفسر 11.689 وجذره الكامن 2.104 وتشبعت عليه البنود (7-9-11) ويمكن تسميته (التسامح مع الآخر)

وأما العامل الرابع فقد بلغ تباينه المفسر 7.158% وجذره الكامن 1.288 وتشبعت عليه البنود (10-17-15-13-) ويمكن تسميته (التسامح مع المواقف) وبلغ التباين الكلي للمصفوفة العاملة 46.561% وهي نسبة جيدة.

4-2-4-3-الصدق بدلالة المجموعات الطرفية لمقياس التسامح:

لحساب الصدق التمييزي للمقاييس وحسب الفرق بين أعلى 25% وأدنى 25% باستخدام اختبار مان وتني نظراً لصغر العينة وعدم اعتدالياتها، واستخدم اختبار مان وتني وكانت النتائج كما يلي:

جدول 15 متوسط الرتب ومجموع الرتب لاختبار مان وتني لمقياس التسامح

الاختبار		متوسط الرتب ومجموع الرتب					مقياس التسامح
القيمة الاحتمالية	Z	Mann-Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	مستويات التسامح	
.000	4.67	.000	120.00	8.00	15	المستوى الأدنى	
			345.00	23.00	15	المستوى الأعلى	
					30	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05

وهذا يشير إلى الصدق التمييزي للاختبار بدلالة الفرق الطرفية.

4-2-5-الثبات

4-2-5-1-الثبات بمعامل التجزئة النصفية:

تم حساب معامل التجزئة النصفية من خلال تجزئة بنود المقياس إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وصحح المعامل الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-براون، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول الآتي:

جدول 16 معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس التسامح

البعد	الثبات بالتجزئة النصفية
التسامح مع الذات	0.62
التسامح مع الآخرين	0.64
التسامح مع المواقف	0.65
التسامح	0.66

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية يساوي (0.66)، وهي قيمة جيدة وتدل

على ثبات الاختبار وصلاحيته لإجراء البحث.

4-2-5-2- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد والمقياس ككل، وجاءت النتائج

كما يشير إليها الجدول الآتي:

جدول 17 معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس التسامح

البعد	ثبات ألفا كرونباخ
التسامح مع الذات	0.71
التسامح مع الآخرين	0.73
التسامح مع المواقف	0.76
التسامح	0.79

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.79)، وهي قيمة جيدة وتدل على ثبات

الاختبار وصلاحيته لإجراء البحث.

4-3- استبانة الهوية الإيجابية من إعداد الباحثة:

تمت مراجعة المقاييس التي تقيس الهوية الإيجابية من قبل الباحثة ولم تناسب أفراد العينة (طلاب الجامعة

فئة المراهقة المتأخرة) كونها مخصصة لفئات الأقليات (البيض والسود- والأقليات العرقية في الدول الأوروبية)

والمرضى والمثليين أو قاست سمة الإيجابية أو الذات الإيجابية ولم تشمل الهوية ككل، مما دفع لإعداد استبانة لتحقيق أهداف البحث، بعد تحديد الهدف العام من الاستبانة: قياس الهوية الإيجابية لدى أفراد العينة تمت مراجعة الأدبيات العلمية المتعلقة بالهوية الإيجابية ومراجعة البحوث العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث، لمعرفة أهم لجوانب لتي تناولتها، ومن أهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها:

- تقييم التطور الإيجابي للمراهقين المكسيكيين من إعداد Ocampo, et all. (2018).
- مقياس الهوية الإيجابية للأقليات الجنسية Bruce (2015).
- مقياس إيجابية الشباب الجامعي في ضوء نموذج بنائي تكاملي لمعايير الإيجابية في التوجهات العالمية من إعداد: صبرين (2018).
- مقياس تقدير الذات د. نجلاء أبو الوفا (2018).
- مقياس الكفاءة الذاتية ملحم & محمد أمين (2015).
- مقياس التفاؤل والتشاؤم إعداد: Dember, et all. (1989) تعريب وترجمة الدكتور مجدي محمد الدسوقي.
- مقياس الرضا عن الحياة مجدي دسوقي (1996) مومني & مؤطر (2021)

4-2-1- إجراءات إعداد الاستبانة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات تم تحديد أبعاد الاستبانة في ضوء أهداف البحث، وتم تحديد ثلاث أبعاد رئيسية: **الأصالة** (الوعي الذاتي، السلوك، التوجه العلائقي، المعالجة غير المتحيزة)، **والإيجابية** (تقدير الذات والتفاؤل والرضا عن الحياة والتواصل الإيجابي)، **والكفاءة الذاتية** ثم تمت صياغة البنود بحيث تعبر عن كل بعد من الأبعاد، مع الأخذ بالحسبان طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة البحث، وبعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين تم اعتماد الأبعاد الثلاثة السابقة مع أبعادها الفرعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول 18 الأبعاد الأساسية والفرعية لاستبانة الهوية الإيجابية

الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
الأصالة	الوعي الذاتي	1
	المعالجة غير المتحيزة	16-14-4-3
	السلوك	6
	التوجه العلائقي	8
الإيجابية	تقدير الذات	12
	الرضا عن الحياة	-10-11-18-13-9-19-31 -15-30-5 -2-33-37-17
	التفاؤل	21-20-23-24-22
	التواصل الايجابي	28-27-26-25
	الكفاءة الذاتية	-40 -39-35-36- 7
		32-29
		38-34

4-3-2- طريقة تصحيح الاستبانة: لكل بند من بنود الاستبانة خمس بدائل للإجابة، يختار المفحوص واحدة

منها تشير إلى مدى انطباق محتوى العبارة عليه، وتوزعت الدرجات في بدائل الإجابة على النحو الآتي:

جدول 19 توزع الدرجات في بدائل الإجابة على استبانة الهوية الإيجابية

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

ويتم حساب الدرجة الكلية للاستبانة بجمع درجات أبعاد الاستبانة وتتراوح الدرجة الكلية للاستبانة بين (40

وهي أدنى درجة 200 وهي أعلى درجة) وتدل الدرجة المرتفعة إلى وجود هوية إيجابية بمستوى مرتفع وتدل الدرجة

المنخفضة إلى وجود هوية إيجابية بمستوى منخفض.

4-3-3- حساب صدق استبانة الهوية الإيجابية:

4-3-3-1- صدق المحكمين: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية

التربية جامعة دمشق، إذ أبدوا آراءهم وملحوظاتهم بشأن مناسبة فقرات الاستبانة لما وضعت له، ومدى انتماء

الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، إضافة التعديلات التي يرونها مناسبة أو حذفها

أو اقتراحها على فقرات الاستبانة، وفي ضوء تلك الآراء أُجريت التعديلات المناسبة على الفقرات المتفق عليها،

والملاحق (7) يوضح فقرات الاستبانة قبل وبعد التعديل.

4-3-3-2-الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي لاستبانة الهوية الإيجابية:

طبقت الباحثة الاستبانة على عينة من (60) طالب وطالبة خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت

معاملات الارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للاستبانة، معاملات ارتباط كل بند بالبند الذي ينتمي إليه، معاملات

ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وتوضح الجداول الآتية نتائج معاملات الارتباط:

جدول 20 معاملات ارتباط البند مع الدرجة الكلية لاستبانة الهوية الإيجابية

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.12*	11	0.51**	21	0.52**	31	0.66**
2	0.43**	12	0.51**	22	0.61**	32	0.63**
3	0.27**	13	0.58**	23	0.52**	33	0.46**
4	0.28**	14	0.29**	24	0.62**	34	0.16**
5	0.41**	15	0.37**	25	0.34**	35	0.57**
6	0.25**	16	0.34**	26	0.58**	36	0.47**
7	0.48**	17	0.47**	27	0.38*	37	0.47**
8	0.32**	18	0.57**	28	0.50**	38	0.26**
9	0.56**	19	0.60**	29	0.14**	39	0.53**
10	0.52**	20	0.55**	30	0.44**	40	0.41**

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين بنود استبانة الهوية الإيجابية والدرجة الكلية لها وقد

تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.12-0.66) وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول 21 معاملات ارتباط كل بند بالبند الذي ينتمي إليه في استبانة الهوية الإيجابية

الأصالة		الإيجابية						الكفاءة الذاتية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.37**	2	.50**	18	.50**	27	.20**	4	.45**
3	.51**	6	.40**	19	.43**	29	.22**	25	.54**
5	.29**	8	.38**	20	.37**	30	.39**	28	.52**
7	.49**	9	.51**	21	.36**	32	.20**	31	.50**
11	.56**	10	.50**	22	.48**	34	.17**	33	.63**
13	.61**	12	.49**	23	.37**	35	.46**	37	.47**
15	.56**	14	.39**	24	.42**	36	.40**		
		16	.37**	25	.16**	38	.18**		
		17	.42**	26	.40**	39	.46**		

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع ارتباطات البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائياً وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات لبعد الأصالة بين (0.37-0.61)، ولبعد الإيجابية بين (0.16-0.51)، ولبعد الكفاءة الذاتية بين (0.45-0.63)، وهذا يدل على صلاحية الاستبانة لإجراء الدراسة.

جدول 22 معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها ومع الدرجة الكلية لاستبانة الهوية الإيجابية

استبانة الهوية الإيجابية	الأصالة	الإيجابية	الكفاءة الذاتية
الأصالة	1	.65**	.34**
الإيجابية		1	.39**
الكفاءة الذاتية			1
الدرجة الكلية	0.65**	0.72**	0.49**

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الأصالة والكفاءة الذاتية والأصالة

والإيجابية عند مستوى الدلالة 0.01 وقد تراوحت قيمة هذه المعاملات بين (0.34-0.65).

4-3-3-3-الصدق البنوي بطريقة التحليل العاملي لاستبانة الهوية الإيجابية Principal Component Analysis (PCA)

Analysis (PCA)

جرى التحقق من صدق استبانة الهوية الإيجابية عاملياً، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة (427) طالباً وطالبة، تم حساب التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية وهي طريقة تمتاز بالحصول على عدد مكونات أقل لأنها تستخلص أعلى تباين ممكن، وتقبل العوامل اعتماداً على المعايير الآتية: يتم اعتماد العوامل التي يبلغ جذرها الكامن أكبر من (1) صحيح وترفض العامل الذي تكون فيه قيمة الجذر الكامن أقل من (1) ، ويفضل أن تفسر النماذج عدداً كبيراً من التباين الكلي ويُنظر إلى وجود 70-80% من التباين المفسر كمعيار جيد لتقييم جودة النموذج، و(0,35) لمستوى دلالة تشبع البند بالعامل، وثلاثة بنود لاعتبار العامل كعامل واحد.

للتحقق من قابلية استبانة الهوية الإيجابية للتحليل العاملي تم تطبيق اختبار كايسر وماير وأولكين لتجانس العينة وكفايتها ويجب أن تكون قيمته أكبر من (0,05) ليدل على تجانس العينة وكفايتها وتم تطبيق اختبار كيمو وبارتليت لبيان اعتدالية توزيع البيانات بحساب قيمة (كاي مربع).

جدول 23 كيمو لكفاية العينة وبارتليت لتجانس البيانات لاستبانة الهوية الإيجابية

اختبار كايسر ماير وأولكن لكفاية العينة.	.88
Bartlett's Test of Sphericity	قيمة كاي التقريبية
	درجة الحرية
	مستوى الدلالة
	4501.44
	780
	.000

يلاحظ أن قيمة اختبار كايزر ماير - أولكن لكفاية العينة يساوي وهي أكبر من (0.50) وهذا يشير إلى

أن كفاية حجم العينة وكذلك اختبار بارتليت كان دالا إحصائيا ما يعني تجانس البيانات مناسب لإجراء التحليل

العالمي Kaiser-Meyer-Olkin Measure.

بعد إجراء التحليل العالمي لاستبانة الهوية الإيجابية (ملحق 8) لوحظ أنه قد تشبع عليه ثلاث عوامل

العامل الأول ويسمى الإيجابية تشبعت عليه معظم البنود (31-19-9-13-18-11-10-17-37-33-2-

5-30-15-12-22-24-23-20-21-25-26-27-7-36-35-39-40) وبلغ جذره الكامن

9.39 وتباينه المفسر 23.495

والعامل الثاني ويمكن تسميته بالأصالة وتشبعت عليه البنود (1-3-4-14-16-6-8) وبلغ جذره

الكامن 2.56 وتباينه المفسر 6.407

والعامل الثالث ويمكن تسميته بالكفاءة الذاتية وتشبعت عليه البنود (34-32-29-38) وبلغ جذره

الكامن 1.96 وتباينه المفسر 4.919

وبلغ التباين الكلي للمصفوفة العالمية (34,821) وهو تباين جيد ولم يتشبع البند 4 على أي عامل.

4-3-3-4-الصدق المحكي: لدراسة الصدق المحكي بدلالة محك وهو مقياس التطور الإيجابي

Ocampo, et all.,) (Assessment of positive development in Mexican adolescents)

:(2018

وصف المقياس: من ترجمة الباحثة وهو اختبار من إعداد أوكامبو وزملاؤه (Ocampo,et all., 2018)

يتكون المقياس من (56) بنداً مجتمعة في خمسة مقاييس (الكفاءة والرعاية والثقة والاتصال والشخصية) تتبع طريقة

ليكرت خماسي، تتدرج الإجابات من (رافض بشدة إلى موافق تماماً)

الدراسة السيكمترية للمقياس الأصلي: تم حساب الصدق والثبات وإجراء التحليل العاملي للمقياس وكانت مؤشرات الموثوقية عالية ومناسبة وتمتعت بخصائص سيكمترية مناسبة.

الدراسة السيكمترية للمقياس من قبل الباحثة: عُرض المقياس على السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية لبيان آرائهم في التعديل بما يناسب العينة وتم الأخذ بما توافق عليه 80% من آراء السادة المحكمين.

صدق الترجمة: قامت الباحثة بترجمة بنود المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية وبالعكس وعرضت المقياس بعد ترجمته على محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق (تخصص مناهج وطرق تدريس)، وأشار المحكمان إلى سلامة ترجمتها وصدقها.

ولحساب الصدق المحكي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين استبانة الهوية الإيجابية ومقياس التطور الإيجابي والجدول الآتي يبين نتائج الارتباط:

جدول 24 معامل ارتباط بيرسون بين استبانة الهوية الإيجابية والتطور الإيجابي

معامل ارتباط بيرسون	0.94**	الهوية الإيجابية والتطور الإيجابي
القيمة الاحتمالية (الدالة)	0.000	
N	60	

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين التطور الإيجابي والهوية الإيجابية وكان معامل الارتباط قد بلغ 0.942 وهو دال إحصائياً إذ بلغت القيمة الاحتمالية 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05. وهذا يشير إلى صدق استبانة الهوية الإيجابية بدلالة التطور الإيجابي.

4-3-5- الصدق بدلالة المجموعات الطرفية لاستبانة الهوية الإيجابية:

لحساب الصدق التمييزي للمقاييس وحسب الفرق بين أعلى 25% وأدنى 25% باستخدام اختبار مان وتني نظراً لصغر العينة وعدم اعتداليتها، واستخدم اختبار مان وتني وكانت النتائج كما يلي:

جدول 25 متوسط الرتب ومجموع الرتب لاختبار مان وتني لاستبانة الهوية الإيجابية

الاختبار			متوسط الرتب ومجموع الرتب				استبانة الهوية الإيجابية
القيمة الاحتمالية	Z	Mann- Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	N	مستويات الهوية	
.000 ^b	4.66	.000	120.00	8.00	15	المستوى الأدنى	
			345.00	23.00	15	المستوى الأعلى	
					30	المجموع	

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية تساوي 0.000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05

وهذا يشير إلى الصدق التمييزي للاستبانة بدلالة الفرق الطرفية.

4-3-4- ثبات استبانة الهوية الإيجابية:

4-3-4-1- الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب معامل التجزئة النصفية من خلال تجزئة بنود المقياس إلى قسمين الأول يضم البنود الفردية والثاني يضم البنود الزوجية، وصحح المعامل الناتج باستخدام معادلة سبيرمان-براون، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول الآتي:

جدول 26 معامل ثبات التجزئة النصفية لاستبانة الهوية الإيجابية

البعد	الثبات بالتجزئة النصفية
الأصالة	0.74
الإيجابية	0.82
الكفاءة الذاتية	0.71
الهوية الإيجابية	0.80

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية يساوي (0.80)، وهي قيمة جيدة وتدل

على ثبات الاستبانة وصلاحياتها لإجراء البحث.

4-2-4-2- الثبات بألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد والاستبانة ككل، وجاءت النتائج

كما يشير إليها الجدول الآتي:

جدول 27 معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة الهوية الإيجابية

البعد	ثبات ألفا كرونباخ
الأصالة	0.81
الإيجابية	0.88
الكفاءة الذاتية	0.76
الهوية الإيجابية	0.87

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ يساوي (0.87)، وهي قيمة جيدة وتدل على

ثبات الاستبانة وصلاحياتها لإجراء البحث.

5-متغيرات البحث

المتغيرات الأساسية للدراسة:

- المتغير المستقل (الهوية الإيجابية) المتغير الوسيط (تقبل الذات) المتغير التابع (التسامح)
- المتغيرات التصنيفية (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي)

6-إجراءات البحث

تم الرجوع لآطار النظري والدراسات السابقة التي تتعلق بمتغيرات البحث وتم تحديد مجتمع البحث بالرجوع لمكتب الإحصاء في رئاسة جامعة دمشق، وتكون مجتمع البحث من جميع طلبة جامعة دمشق من التخصصات النظرية والتطبيقية (حسب تقسيم جامعة دمشق) من الذكور والإناث والبالغ عددهم (172873) في محافظة دمشق للعام الدراسي (2023-2024)، ولتحديد أدوات البحث تمت مراجعة الآطار النظري والدراسات السابقة واختيار أدوات تناسب متغيرات البحث والفئة العمرية تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (20) طالباً وطالبة من طلاب الكليات النظرية والتطبيقية حسب تقسيم جامعة دمشق وتم التطبيق في جامعة دمشق لاكتشاف طبيعة العلاقة بين المتغيرات وملائمة المقاييس، واستخدم فيها مقياس التطور الإيجابي للمراهقين كمؤشر إيجابي يقيس النمو الاجتماعي والذاتي للمراهق، ومقياس التسامح لتومبسون ومقياس تقبل الذات لبرنارد، وعرضت المقاييس على السادة المحكمين من أقسام علم النفس والإرشاد النفسي والقياس النفسي وأشاروا إلى عدم صلاحية مقياس التطور الإيجابي للمراهقين، تمت مراجعة أدبيات علم النفس للاطلاع على مقياس مناسب، لم تجد الباحثة مقياساً للهوية

الإيجابية يناسب عينة البحث فشرعت بإعداد استبانة الهوية الإيجابية وتحديد أبعادها، وقامت الباحثة بإجراءات الصدق والثبات لمقياسي التسامح وتقبل الذات واستبانة الهوية الإيجابية فقامت بترجمة مقياس تقبل الذات وعرضه على المحكمين فأكدوا صدق الترجمة، وعُرضت الاستبانة والمقياسين على السادة المحكمين من أقسام علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم لبيان آرائهم في مناسبتها وكونها تقيس ما وضعت له وأخذت ما اتفق عليه 80% منهم، ثم سحبت عينة سيكومترية قوامها (60) طالباً وطالبة للتحقق من صدق وثبات الأدوات وتم ذلك بطرائق عدة ودلت جميعها على صدق وثبات جيد، ومنها صدق المحكمين والصدق البنوي ومعامل الثبات ألفا كرونباخ والثبات بالتجزئة النصفية، وسحبت الباحثة عينة مكونة من (427) طالباً وطالبة جامعية لتطبيق التحليل العاملي لأدوات البحث، وأشارت نتائج التحليل العاملي لتشبع البنود على العوامل، واعتمدت أبعاد استبانة الهوية الإيجابية بعد التحليل العاملي، وتم اعتماد الأبعاد الأصلية لمقياس تقبل الذات والتسامح قبل التحليل العاملي والاكتفاء به كنوع من الصدق، ثم تم سحب عينة أساسية وجرى سحب عينة أساسية من المجتمع الأصلي بلغت (416) طالباً وطالبة، (128) ذكور (288) إناث، من السنوات الأولى والثانية بالطريقة الطبقة المتسيرة بشرط تمثيل 50% من حجم العينة ذكور و50% إناث، و50% تطبيقي و50% نظري بعد الموافقة الرسمية من رئاسة جامعة دمشق لتطبيق الأدوات على العينة في كليات الجامعة التطبيقية والنظرية، شملت الكليات التطبيقية (الكليات الطبية، الكليات الهندسية، الهمك، كلية العلوم، الاقتصاد) والنظرية (الأدب، التربية، الحقوق والشرعية)، وتم تطبيق أدوات البحث على عدة أيام ومن ثم تفريغ البيانات والبدء بالدراسة الإحصائية للإجابة على أسئلة البحث وفرضيات البحث، وتم في البدء تطبيق اختبار سميرونوف للتأكد من اعتدالية التوزيع فتم استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية وتم استخراج النتائج باستخدام برنامج (spss) وبرنامج (AMOS) لاستخراج نتائج تحليل المسار، وسيتم تفصيل النتائج ومناقشتها في الفصل القادم.

7-القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث

○ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

○ اختبار سميرونوف.

- تحليل الانحدار التدريجي
- معامل ارتباط بيرسون
- وتحليل المسار
- اختبار T ستودنت
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

الفصل الرابع: نتائج البحث عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها
تمهيد
1. دراسة التوزيع الاعتدالي للعينة الأساسية
2. نتائج تساؤلات البحث وتفسيرها
3. نتائج فرضيات البحث وتفسيرها
4. الخاتمة
5. مقترحات البحث

الفصل الرابع: نتائج البحث

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

يتناول هذا الفصل تحليل البيانات المتعلقة بالفرضيات إحصائياً، ومن ثم تفسير هذه النتائج بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها فيما يتعلق بمتغيرات البحث.

1-دراسة التوزيع الاعتدالي للعيّنة الأساسية

قبل البدء بالدراسة الإحصائية قامت الباحثة بحساب اختبار سميرونوف للتأكد من اعتدالية التوزيع والجدول

التالي يوضح النتائج:

جدول 28 اختبار سميرونوف لاختبار اعتدالية التوزيع

التسامح	الهوية الإيجابية	تقبل الذات	
.93	1.81	.68	Kolmogorov-Smirnov Z
.34	.06	.73	القيمة الاحتمالية

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للقيم الثلاثة كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وهذا

يشير إلى أن توزيع الدرجات كان اعتدالياً بالمقاييس الثلاثة، وبناء عليه سوف يجري استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية مثل تحليل الانحدار التدريجي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل المسار.

2-نتائج تساؤلات البحث وتفسيرها

جدول 29 قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ونقاط القطع لمقاييس الثلاثة

مقاييس البحث	مجموع العينة	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نقطة القطع العليا	نقطة القطع الدنيا
تقبل الذات	427	27.00	79.00	56.8197	8.40650	65	48
الهوية الإيجابية	427	22.00	219.00	146.7892	22.09535	169	125
التسامح	427	33.00	116.00	79.6956	12.57283	92	67

2-1- ما مستوى الهوية الإيجابية عند أفراد العينة؟

جرى تقسيم الدرجات إلى مستويات بحساب الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة في استبانة الهوية الإيجابية

على النحو الآتي: $1-5 = 4$ ، $3/4 = 1.333$ طول الفئة، يضاف طول الفئة الى الحد الأدنى، والجدول الآتي

يبين مستويات استبانة الهوية الإيجابية:

جدول 30 مستويات استبانة الهوية الإيجابية

ضعيف	متوسط	جيد
1-2.33	2.34-3.67	5-3.68

جدول 31 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على استبانة الهوية الإيجابية

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد
1	جيد	.585	3.79	416	الأصالة
2	جيد	.510	3.69	416	الإيجابية
3	متوسط	.585	3.66	416	الكفاءة الذاتية
	جيد	.481	3.71	416	الهوية الإيجابية

يلاحظ من الجدول السابق المتوسط الحسابي لاستبانة الهوية الإيجابية ككل بلغ (3.71) وفي مستوى

جيد، أي أن مستوى الهوية الإيجابية عند أفراد العينة كان جيداً، جاء بعد (الأصالة) في المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (3.79) ومستوى جيد، بينما جاء بعد (الكفاءة الذاتية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66)

وبمستوى متوسط.

تفسير النتيجة:

تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب الجامعيون لديهم خبر جيدة بتخصصهم وقد حددوا خياراتهم المستقبلية

المهنية ووصلوا لفهم أعمق عن أنفسهم من خلال عملية الاستكشاف والالتزام النشطة، وارتبطت عملية الاستكشاف

سلباً بالرضا عن الحياة كما دراسة شيل وآخرون. shell, et all. (2020) فالطالب لا يصل إلى مستوى هوية

إيجابية مرتفع في هذه الفترة نظراً لطبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها فهو في طور تشكيل الهوية، وارتبطت رتبة

تحقيق الهوية بالهوية الإيجابية ارتباطاً إيجابياً في دراسة أجرتها الباحثة على طلاب السنوات الأولى والثانية في جامعة دمشق، أي أن الهوية الإيجابية ترتفع عند اكتشاف الطالب الجامعي ما يناسبه من أدوار وأهداف وقيم ومعتقدات واختياره منها ما يمثل معنى وقيمة شخصية واجتماعية له ومن ثم التزامه بها، وهذا ما يحتاج إلى مراحل نمو متقدمة حيث أشارت دراسة كروجر (Kroger 2007) أن نسبة الشباب في مرحلة المراهقة المتأخرة الذين حققوا هوياتهم منخفضة بين (13% إلى 40%) وظلت الأغلبية في مرحلة تشتت أو تعليق الهوية (Kroger, 2007: 333).

2-2- ما مستوى تقبل الذات لدى أفراد عينة البحث:

جرى تقسيم الدرجات إلى مستويات بحساب الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة في اختبار تقبل الذات على النحو الآتي: 5-1=4، $3/4 = 1.333$ طول الفئة، يضاف طول الفئة الى الحد الأدنى، والجدول الآتي يبين مستويات مقياس تقبل الذات:

جدول 32 مستويات مقياس تقبل الذات

ضعيف	متوسط	جيد
1-2.33	2.33-3.67	3.67-5

ولتحديد مستوى تقبل الذات جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة

البحث على مقياس تقبل الذات كما يأتي:

جدول 33 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس تقبل الذات

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد
1	جيد	.558	3.76	416	الذات الإيجابي
2	متوسط	.691	3.41	416	الذات السلبي
	متوسط	.508	3.58	416	تقبل الذات

يلاحظ من الجدول السابق المتوسط الحسابي لمقياس تقبل الذات ككل بلغ (3.58) وفي مستوى متوسط،

أي أن مستوى تقبل الذات عند أفراد العينة كان متوسطاً، جاء بعد (الذات الإيجابي) في المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (3.76) ومستوى جيد، بينما جاء بعد (الذات السلبي) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.41) وبمستوى متوسط.

تُفسر هذه النتيجة:

بسبب طبيعة هذه المرحلة العمرية وما يرافقها من ضغوطات وصعوبات فهي مرحلة انتقالية من مجتمع لمجتمع جديد بما يحمله من تحديات جديدة أكاديمية واقتصادية واجتماعية فالطالب الجامعي يسعى لتحقيق ذاته في بيئته الجامعية ويثبت كفاءته في تلبية متطلباتها وقد يواجه صعوبات مع مجموعات الأقران وما تفرضه من أفكار وقيم وسلوكيات، وقد يقارن نفسه مع غيره من الطلاب المتفوقين أو المتميزين أكاديمياً واجتماعياً، أضف إلى ذلك آراء الأشخاص المهمين له كالأساتذة الجامعيين ونظرتهم له ولمستواه هذا كله قد يشكل ضغطاً يؤثر على تقبله لذاته وهذا ما أشارت إليه دراسة رودريغز Rodriguez (2015) من وجود علاقة ارتباط سلبية بين تقبل الذات والضغوط النفسية عند الطلبة المراهقين فكما ارتفع تقبل الذات انخفضت الضغوط النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Ceyhan (2011) حيث وجد أن مستوى تقبل الذات لدى طلاب الجامعة في السنوات الأولى كان أقل من السنوات المتقدمة وارتفع بشكل ملحوظ في السنوات الجامعية الأخيرة أي يرتفع تقبل الذات تدريجياً مع تأقلم الطالب الجامعي في السنوات الجامعية اللاحقة.

2-3- ما مستوى التسامح لدى أفراد عينة البحث؟

جرى تقسيم الدرجات إلى مستويات بحساب الفرق بين أعلى قيمة وأدنى قيمة في اختبار التسامح 7-

1=6، 2=3/6، يضاف طول الفئة 2 إلى الحد الأدنى، والجدول الآتي يبين مستويات مقياس التسامح:

جدول 34 مستويات مقياس التسامح

ضعيف	متوسط	جيد
3-1	5-3	7-5

جدول 35 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس التسامح

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البعد
2	متوسط	.854	4.48	416	التسامح مع الذات
1	متوسط	.951	4.55	416	التسامح مع الآخرين
3	متوسط	.916	4.40	416	التسامح مع المواقف
	متوسط	.672	4.48	416	التسامح

يلاحظ من الجدول السابق المتوسط الحسابي لمقياس التسامح ككل بلغ (4.48) وفي مستوى متوسط،

أي أن مستوى التسامح عند أفراد العينة كان متوسطاً، جاء بعد (التسامح مع الآخرين) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.55) ومستوى متوسط، بينما جاء بعد (التسامح مع المواقف) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (4.40) وبمستوى متوسط.

تفسير النتيجة:

تعزى هذه النتيجة إلى أن البيئة الجامعية تشجع الطلبة على الحوار والانفتاح على الأفكار الجديدة والثقافات المتنوعة بدرجة متوسطة مما يجعل تقبل الآخرين والتسامح لدى الطلبة متوسطاً، فتواجد الطالب مع طلبة يختلفون عنه في الفكر والثقافة والمعتقدات يشكل تنوعاً ودافعاً للانفتاح على الحوار والاطلاع على نقاط الاختلاف والعمل على تقبلها، ولكن هذا الانفتاح ليس بالقدر الكافي. كما أن تطوّر المهارات الاجتماعية التي تتطلبها البيئة الجامعية الجديدة من التواصل وابداء الرأي والاستماع للرأي الآخر والمشاركة في الأنشطة والفعاليات بالإضافة للمشاركة في التطبيق العملي للمواد التعليمية لا تزال مساهمتها محدودة في تطوير رؤى أكثر تسامحاً وتقبلاً للآخرين وهذا يتفق مع بحث قام به موسيفولين وآخرون. Musifullin, et all. (2021) وجد أن انخفاض عدد الأشخاص الذين يتواصل معهم الفرد يؤدي إلى انخفاض التسامح ويبني التسامح من خلال الوسائل القائمة على الحوار، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة بن سهيل وبسيوني (2023) حيث نتجت الدراسة عن وجود مستوى عالٍ من التسامح وقبول الآخر.

3- نتائج فرضيات البحث وتفسيرها

3-1- فرضيات الارتباط

3-1-الفرضية (1): لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الهوية الإيجابية والتسامح لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة.

للتحقق من صحة الفرضية حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة

الهوية الإيجابية ودرجاتهم على مقياس التسامح والجدول الآتي يوضح نتائج الارتباط:

جدول 36 معاملات الارتباط بين الهوية الإيجابية والتسامح

التسامح					
التسامح	التسامح مع المواقف	التسامح مع الآخرين	التسامح مع الذات		
.34**	.26**	.20**	.31**	الأصالة	الهوية الإيجابية
.45**	.38**	.30**	.32**	الإيجابية	
.30**	.27**	.20**	.19**	الكفاءة الذاتية	
.42**	.35**	.27**	.32**	الهوية الإيجابية	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الهوية

الإيجابية والتسامح لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة بلغت قيمة الارتباط بين الهوية الإيجابية ككل

والتسامح ككل (0.42) وتراوحت للأبعاد بين (0.19-0.45)، أي كلما زادت الهوية الإيجابية أدى ذلك إلى زيادة

في التسامح.

تفسير النتيجة:

تعزز الهوية الإيجابية قيماً مؤثرة بالتسامح كالتعاطف والتواصل الإيجابي وتقدير الذات الذي يرتبط إيجابياً

بالتسامح، فالطالب الجامعي الذي يدرك قيمة ذاته ويقدرها هو أقدر على قبول الانتماءات والثقافات المختلفة، ويرى

التنوع كقيمة وليس مشكلة مهددة للذات، وتعزز الهوية الإيجابية التواصل الإيجابي لدى الطالب الجامعي حيث

يعبر عن آرائه بوضوح واحترام لزملائه ولمجتمعه ويتفهم مشاعر وتجارب الآخرين مما يؤثر في زيادة التسامح لدى الطلبة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شلش (2021).

قد يتحيز الطلاب الجامعيون اتجاه فرد أو مجموعة لكونها مختلفة عنهم في بعض النواحي أو مختلفة عنهم تماماً فقد توصلت الأبحاث إلى أن الأفراد يقومون تلقائياً باستدلالات سمات الشخصية عن الآخرين أي يميلون إلى عزو سلوكيات الآخرين إلى سماتهم، وتكون هذه الاستدلالات متحيزة فنحن نميل إلى إجراء استدلالات إيجابية للسمات حول المجموعة أو الأفراد الذين يشبهوننا، واستدلالات سلبية للسمات حول الأفراد والمجموعات المختلفة عنا (Huff & Hong, 2017: 645)، ما يسبب انخفاض التسامح لدى الطلبة الجامعيين في حال تحيزهم والقيام بالاستدلالات السلبية على فرد أو مجموعة مختلفة، وتتدخل الهوية الإيجابية في التأثير على رفع التسامح وإزالة التحيز من خلال تشكيل تصور ذاتي لدى الطلبة يوافق ويوائم بين هوياتهم الاجتماعية المتعددة (مثال: كونه طالب ولاعب ومتطوع ومتدين في نفس الوقت) مع المجموعات المختلفة التي ينتمون لها كما أكدت ذلك دراسة هوف وهونغ (Huff & Hong, 2017)، فالهوية الإيجابية معززة للصحة النفسية كما أشارت دراسة هيكامب وكابرارا (Heikamp & Caprara, 2014) حيث ارتبطت الهوية الإيجابية سلباً بالاكتئاب (144: Heikamp & Caprara, 2014).

3-2-الفرضية (2): لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الهوية الإيجابية وتقبل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة.

للتحقق من صحة الفرضية حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية ودرجاتهم على مقياس تقبل الذات والجدول الآتي يوضح نتائج الارتباط:

جدول 37 معاملات الارتباط بين الهوية الإيجابية وتقبل الذات

الهوية الإيجابية					
الهوية الإيجابية	الكفاءة الذاتية	الإيجابية	الأصالة		
.31**	.19**	.31**	.30**	الذات الإيجابي	تقبل الذات
.37**	.21**	.37**	.37**	الذات السلبي	
.42**	.25**	.42**	42	تقبل الذات	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الإيجابية وتقبل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة بلغت قيمة الارتباط بين الهوية الإيجابية ككل وتقبل الذات ككل (0.42) وتراوحت للأبعاد (0.19-0.42)، أي كلما زادت الهوية الإيجابية زاد تقبل الذات.

تفسير النتيجة:

عندما يرى الطالب الجامعي نفسه ذو قيمة وذو كفاءة في بيئته الجامعية وفي مجتمعه وعندما يعبر عن ذاته بصدق دون مداراة ويسلك السلوكيات التي تتطابق مع قيمه ويعي أفكاره ومشاعره ولديه رضا عن الماضي وتفاؤل بالمستقبل القادم يرتفع تقبله لذاته ويستطيع تقبل نقاط ضعفه على أنها طبيعية وليست مهددة ويتقبل نقاط قوته ويستخدمها ويطورها فالهوية الإيجابية معززة للصحة النفسية ومعززة لرفاهية الفرد، وارتبط تقبل الذات المرتفع بالرفاهية والسعادة والصحة النفسية وسجل ذوو تقبل الذات المرتفع درجات أقل في القلق والاكتئاب كما في دراسة تشامبرلين وهاغا (Chamberlain & Haaga, 2001).

3-3-الفرضية (3): لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقبل الذات والتسامح لدى طلاب

الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة

للتحقق من صحة الفرضية حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل

الذات ودرجاتهم على مقياس التسامح والجدول الآتي يوضح نتائج الارتباط:

جدول 38 معاملات الارتباط بين التسامح وتقبل الذات

التسامح					
التسامح	التسامح مع المواقف	التسامح مع الآخرين	التسامح مع الذات		
.36**	.38**	.15**	.34**	الذات الإيجابي	تقبل الذات
.41**	.34**	.17**	.41**	الذات السلبي	
.48**	.41**	.20**	.47**	تقبل الذات	

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة الشدة ذات دلالة إحصائية بين تقبل الذات والتسامح لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة بلغت قيمة الارتباط بين تقبل الذات ككل والتسامح (0.48) وتراوحت للأبعاد بين (0.15-0.47)، أي كلما ارتفع تقبل الذات يرتفع التسامح لدى الطلبة الجامعيين في مرحلة المراهقة المتأخرة.

تفسير النتيجة:

إن تقبل الذات يرفع من تقبل الآخر مما ييسر التسامح فقد ارتبط تقبل الذات مع تقبل الآخر كما في دراسة بيرغر (1952) Berger ولتقبل الذات فاعلية علاجية فتقبل الطالب الجامعي لنقاط ضعفه على أنها طبيعية وتقبله لنقاط قوته وتقبل أن الآخر لديه أيضاً نقاط قوة وضعف وأن الآخرين يمكن أن يخطؤوا يجعل إدراكه للأحداث واقعياً، ففي دراسة (2022) Calin & Tasente التي درست علاقة تقبل الذات مع المعتقدات اللاعقلانية وجد أن تقبل الذات يسهل المرونة في التفكير من خلال ارتباطه سلباً بالمعتقدات اللاعقلانية أي أنه يسمح للفرد بتقييم موضوعي للأحداث الضاغطة التي يمر بها وتقييم موضوعي لأدائه في إطار تلك الأحداث وهذا يؤثر بدوره على التسامح لدى الطالب الجامعي فالأفكار اللاعقلانية قد تضخم الحدث فيبالغ بتقديره أو يراه كارثياً أو يقارن نفسه مع الآخرين بصورة مجحفة للذات مما يشوه إدراكه للواقع ويؤثر سلباً على تسامحه مع الأشخاص (Calin & Tasente, 2022: 376).

ويتفق هذه النتيجة مع دراسة روبن (1967) Rubin حيث وجد أن ارتفاع تقبل الذات يخفض التحيز

العنقي أي يرفع التسامح.

ويلاحظ ان معاملات الارتباط لم تقل عن (0,40) وهذه النتيجة جيدة بالنسبة لطبيعة المتغيرات النفسية

المتشابكة والمعقدة وهي دالة عند (0,000) وهذا يعتبر جيد في اختبارات الشخصية حيث لا تكون معاملات

الارتباط كبيرة وما يهم هو دلالتها وليس قيمتها.

4-الفرضية (4): لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 للهوية الإيجابية على

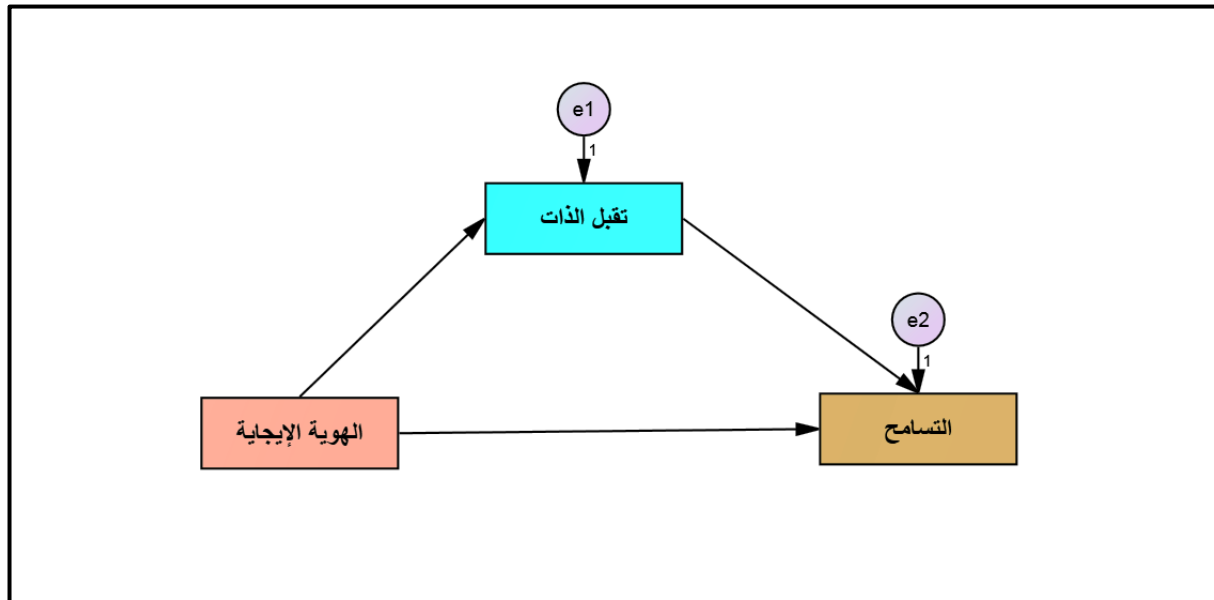
التسامح بوجود تقبل الذات كمتغير وسيط

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بوضع نموذج بنائي يوضح العلاقات بين تقبل الذات كمتغير

وسيط وبين الهوية الإيجابية (متغير مستقل) والتسامح (متغير تابع)، ثم سعت إلى اختبار مطابقة بيانات الدراسة

الحالية للنموذج المقترح اعتماداً على أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج (AMOS) واستخدام طريقة الاحتمال

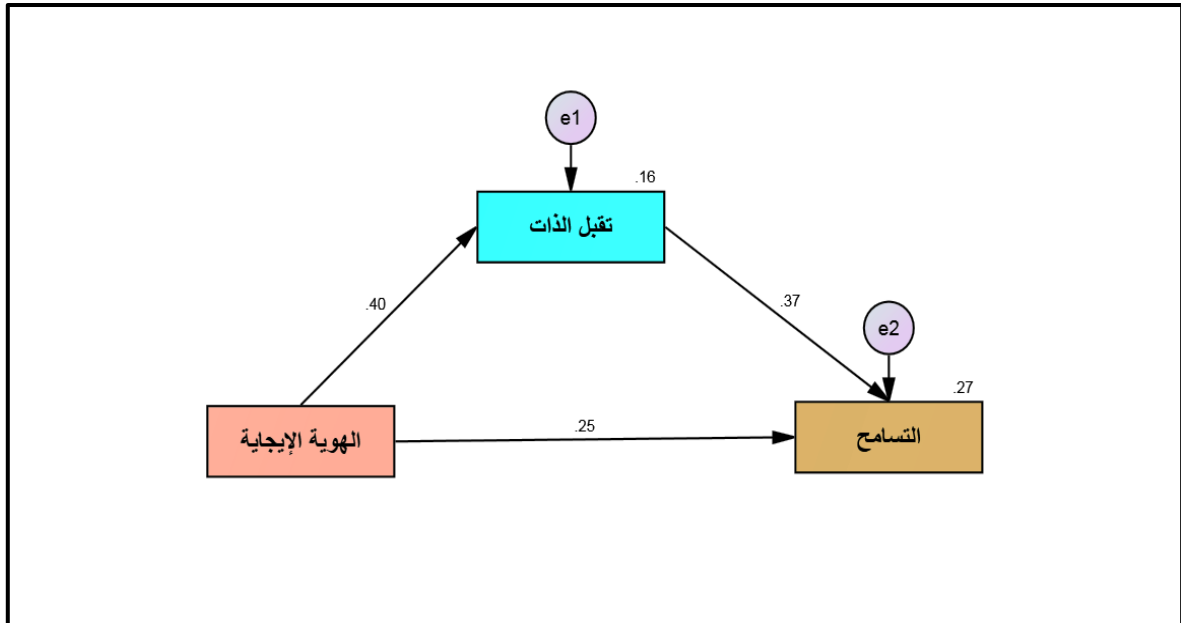
الأقصى أو طريقة أقصى الأرجحية.



شكل 4 النموذج المصمم لمتغيرات الدراسة

الشكل (3) يبين المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بعد إجراء التحليل تقبل الذات كمتغير

وسيط وبين الهوية الإيجابية (متغير مستقل) والتسامح (متغير تابع):



شكل 5 المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسار بين تقبل الذات والهوية الإيجابية والتسامح

وتم حساب مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشر لنموذج تحليل المسار بين تقبل الذات والهوية الإيجابية والتسامح:

جدول 39 مؤشرات حسن المطابقة وقيمة المؤشر والمدى المثالي لكل مؤشر لنموذج تحليل المسار بين تقبل الذات والهوية الإيجابية والتسامح

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	الحكم
مؤشر مربع كاي (X^2)	8.42 (غير دالة)	أن تكون غير دالة	جيدة
نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية (X^2/df)	2.81	من 1 إلى 5	جيدة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	0	كلما انخفضت قيمته كان أفضل، ويدل الصفر على مطابقة تامة.	جيدة
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	1	المستوى المقبول يساوي أو أعلى من 0.90	جيدة
مؤشر جودة المطابقة المصحح (AGFI)	0.913	المستوى المقبول يساوي أو أعلى من 0.90	جيدة
مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي (PGFI)	0.668	ينبغي أن تتجاوز قيمته 0.5 والأفضل أن تتعدى 0.60.	جيدة
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	1	المستوى المقبول يساوي أو أعلى من 0.90	جيدة
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	المستوى المقبول يساوي أو أعلى من 0.90	جيدة
مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي (PNFI)	0.909	المستوى المقبول يساوي أو أعلى من 0.90	مقبولة
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.034	من صفر إلى 0.08	جيدة

يتبين من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة، وأهم هذه المؤشرات كان مربع كاي

(X^2) وقيمته لم تكن دالة إحصائياً. مما يشير إلى ملائمة النموذج المقترح، وكانت المؤشرات مؤشر حسن المطابقة

(GFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)، ومؤشر المطابقة

المقارن (CFI)، قيمتها واحد وتشير إلى أفضل مطابقة، بينما كانت بقية المؤشرات وهي مؤشر حسن المطابقة

المصحح بدرجات الحرية (AGFI)، ومؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة (PGFI)، ومؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري (PNFI) ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA) ضمن المدى المثالي.

ومنه يتبين أن نموذج تحليل المسار يتصف بمؤشرات مطابقة جيّدة، مما يؤكد حسن مطابقة البيانات (النموذج الواقعي) مع النموذج المفترض، وهذا يؤكد جودة النموذج، ويشير إلى أن تقبل الذات يعد متغيراً بسيطاً جزئياً في العلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح، ويبين الجدول الآتي العلاقات بين المتغيرات المدروسة (مخرجات أسلوب تحليل المسار).

جدول 40 العلاقات بين المتغيرات المدروسة (مخرجات أسلوب تحليل المسار)

المسار	التأثير B	الخط المعياري S.E.	القيمة الاحتمالية	دلالة المعلمة
الهوية الإيجابية ← تقبل الذات	0.404	0.017	0.000	دالة
تقبل الذات ← التسامح	0.370	0.068	0.000	دالة
الهوية الإيجابية ← التسامح	0.246	0.026	0.000	دالة
الهوية الإيجابية ← تقبل الذات ← التسامح	0.149	0.034	–	دالة

يتبين من الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة إحصائياً مباشرة طردية بين الهوية الإيجابية وتقبل الذات بلغت قيمتها (0.404).
- وجود علاقة دالة إحصائياً مباشرة طردية بين تقبل الذات والتسامح وبلغت قيمتها (0.370).
- وجود علاقة دالة إحصائياً مباشرة طردية بين الهوية الإيجابية والتسامح وبلغت قيمتها (0.246).
- وجود علاقة دالة إحصائياً غير مباشرة طردية بين الهوية الإيجابية والتسامح من خلال تقبل الذات كمتغير وسيط وقد بلغت قيمتها (0.149).

ومنه نرفض الفرضية الصفرية لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 للهوية الإيجابية

على التسامح بوجود تقبل الذات كمتغير وسيط، ونقبل الفرضية البديلة يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة 0,05 للهوية الإيجابية على التسامح بوجود تقبل الذات كمتغير وسيط.

تبين من النتائج السابقة وجود مسار بين الهوية الإيجابية وتقبل الذات دال إحصائياً ووجود مسار بين تقبل الذات والتسامح وهو دال إحصائياً ووجود مسار بين الهوية الإيجابية والتسامح دال إحصائياً، وجاءت قيمة التأثير الغير مباشر للهوية الإيجابية على التسامح من خلال تقبل الذات (0.149) وهذا يدل على أن المتغير الوسيط أسهم في خفض العلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح وبناء عليه يمكننا القول أن التأثير يختلف عن الصفر بوجود المتغير الوسيط وأن التأثير الغير مباشر للمتغير المستقل دالاً لذلك فإن (تقبل الذات) يعتبر وسيطاً جزئياً للعلاقة بين المتغير المستقل (الهوية الإيجابية) والمتغير التابع (التسامح).

تفسير النتائج:

توسط تقبل الذات جزئياً في العلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح وهذا يشير إلى أن الطلبة الجامعيون من فئة المراهقة المتأخرة ممن لديهم هوية إيجابية يقيمون ذواتهم ومن خلال تقييم الذات بالقبول أو الرفض يزداد التسامح مع ذواتهم ومع الآخرين أو ينخفض ويدعم هذا التفسير (دراسة 2022) Calin & Tasente، ولعب تقبل الذات دوراً وسيطاً بين المتغيرات الإيجابية كما في دراسة وي شو (2016) Wei Xu, et all. حيث توسط تقبل الذات العلاقة الإيجابية بين اليقظة والرفاهية الذاتية، وتوسط تقبل الذات جزئياً في العلاقة بين تقدير الذات والرفاهية الذاتية كما في دراسة سو وزانك (2019) Su & Zhang وتوسط العلاقة بين المتغيرات الإيجابية والسلبية كدراسة رودريغز (2015) Rodriguez توسط تقبل الذات العلاقة جزئياً بين اليقظة والإجهاد.

تشمل الهوية الإيجابية الوعي الذاتي للأفكار والمشاعر وينطوي التقبل على الاتصال بالواقع كما هو في لحظة معينة، أي البقاء حاضراً واعياً حتى مع المحفزات الغير مرغوبة دون إصدار أحكام مما ييسر تحمل التوترات الداخلية لما هو مخالف، بناءً على ذلك يمكن النظر إلى التسامح على أنه القدرة على البقاء حاضراً ومواجهة واختبار ما يحدث في اللحظة الحالية ومع ذلك، لا تعني هذه القدرة الاستسلام أو الشعور بالعجز أمام الأمور المنفرة فهي تمثل خياراً واعياً لا يتعارض مع بذل الجهود المتزامنة لتغيير الواقع، إذا فالتسامح مهارة يمكن ممارستها واكتسابها (Williams & Lynn 2010: 10).

يعني توسط تقبل الذات جزئياً العلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح أن الهوية الإيجابية تسهم في رفع التسامح من خلال تقبل الذات أي إذا أردنا تحسين التسامح لدى طلبة الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة فيجب التركيز على رفع تقبل الذات لدى الطالب الجامعي من خلال البرامج الإرشادية.

تتميز مرحلة المراهقة المتأخرة بتكوين العلاقات الحميمة مما يساهم في نمو الهوية الذاتية للمراهق فنجاحه في تشكيل علاقات حميمة وقوية ومستقرة ومستمرة تعزز هوية متماسكة ونامية ومتكاملة بالتالي إيجابية، فالعلاقات تشكل في هذه الفترة أهم الأزمات التي يمر بها الطالب الجامعي وقد تسبب العلاقات الفاشلة والسلبية عدم التسامح مع الذات والآخرين مما يهيئ بيئة خصبة للمشكلات النفسية، تعمل الهوية الإيجابية كعامل وقائي ضد الأمراض النفسية، وعلى وجه الخصوص ضد الاكتئاب وفقاً للنظريات الإدراكية التي تفترض وجهات النظر السلبية عن الذات والعالم والمستقبل باعتبارها المكون الرئيسي للاكتئاب بيك (1987) Beck لأنها تتضمن الأبعاد الإيجابية الأصالة وتقدير الذات والتفائل والرضا عن الحياة والكفاءة (64: 2010, Caprara, et all).

يتدخل تقييم مفهوم الذات بالتقبل أو الرفض في التوسط في العلاقة بين الهوية الإيجابية والتسامح مع الذات والآخرين من خلال دوره العلاجي في خفض الصراع، فالمتقبل لذاته يقبلها بعيوبها وقوتها مما يخفض الصراعات الذاتية والدافعية للانتقام من المسيء، والشعور بالغضب أي يتسامح، وهذا بدوره يخفض الاكتئاب والقلق والتوتر ففي دراسة جايبين (2017) Jibeen وجد أن تقبل الفرد لعيوبه ونقاط قوته أدى إلى تأثر أقل بالضائقة المرتبطة بعدم التسامح العاطفي أي ان المتقبل لذاته يدرك المشاعر السلبية كجزء من الحياة فيقبلها وينهي الصراع معها، وهذا يؤكد أهمية تقبل الذات في علاج المشكلات الانفعالية لطلاب الجامعات.

وللتسامح دور علاجي في علاج الاكتئاب والقلق يؤكد ذلك دراسة مولينيرو (2024) Molinero حيث تزامنت زيادة القدرة على التسامح مع انخفاض مستويات الاكتئاب والقلق والغضب ويمكن فهم أن سلوك التسامح يحرر الفرد من الأعباء العاطفية السلبية المرتبطة بالاستياءات والإصابات الماضية، مما يؤدي إلى انخفاض أعراض الاكتئاب والقلق والغضب (13: 2024, Molinero, et all).

5-الفرضية (5): لا يمكن التنبؤ بالتسامح من خلال الهوية الإيجابية وتقبل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة

من أجل قياس تأثير مساهمة كل من الهوية الإيجابية وتقبل الذات في التنبؤ بالتسامح، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي باستخدام أسلوب الإدخال (stepwise) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 41 نتائج معامل الانحدار المتعدد التدريجي باستخدام الإدخال (stepwise)

Sig.	t	المعاملات المعيارية	المعاملات غير المعيارية		Model	
		Beta	الخطأ المعياري	B		
.000	10.825		3.680	39.837	1	1
.000	10.948	.469	.064	.701	تقبل الذات	
.000	6.600		4.203	27.738	2	2
.000	8.148	.370	.068	.553	تقبل الذات	
.000	5.427	.246	.026	.140	الهوية الإيجابية	

جدول 42 ملخص النموذج

R Square	R	Model
.220	.469 ^a	1
.271	.520 ^b	

يتضح من الجدول وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لكل من تقبل الذات والهوية الإيجابية في التنبؤ بالتسامح، ويلاحظ أن كلا من تقبل الذات والهوية الإيجابية قد وضحا معاً 27.1% من نسبة التباين في التسامح، أي أن متغيري تقبل الذات والهوية الإيجابية لهما دور في التنبؤ بالتسامح. وتقبل الذات أكثر تأثيراً من الهوية الإيجابية لأن قيمة بيتا تساوي 0.37 وهي أعلى من قيمة بيتا 0.24 وبناء على ما سبق يمكن كتابة معادلة الانحدار:

$$0Y=27.738+0.553 * X1+X2*0.140.$$

أي كلما تغير تقبل الذات درجة واحدة يحدث تغير إيجابي بالتسامح بمقدار 0.370، وكلما تغير الهوية الإيجابية بمقدار درجة واحدة حدث تغير إيجابي بالتسامح بمقدار 0.140

نسبة التباين: تشير إلى أن 27.1% من التغيرات في التسامح يمكن تفسيرها من خلال التغيرات في تقبل الذات والهوية الإيجابية وأنهما معاً يفسران جزء من سلوكيات التسامح.

التباين المتبقي: يعني أن هناك 72.9% من التباين في التسامح يمكن تفسيره بعوامل أخرى غير تقبل الذات والهوية الإيجابية، مثل العوامل الاجتماعية، الثقافية، الذاتية أو العوامل النفسية الأخرى مما يفتح الأفق أمام الباحثين في دراسة هذه العوامل وتحديدها.

تفسير النتيجة:

وهذا يؤكد قدرة الهوية الإيجابية وتقبل الذات على التنبؤ بالتسامح بالتالي إن العمل على تعزيز الهوية الإيجابية وتقبل الذات لدى طلاب الجامعة في مرحلة المراهقة المتأخرة سيكون له أثر في زيادة سلوكيات التسامح للطلاب في بيئتهم الاجتماعية والأكاديمية، وإن تأثير تقبل الذات على التسامح أعلى نظراً لفاعليته العلاجية وإذا أردنا زيادة التسامح لدى طلاب الجامعة من فئة المراهقة المتأخرة فالنموذج الأفضل هو تعزيز الهوية الإيجابية مع تقبل الذات لديهم.

6-فرضيات الفروق:

6-1-الفرضية (6-1): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن

ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور

وإناث)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 43 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الذات الإيجابي	الذكور	128	3.79	0.577	0.592	414	0.554	غير دالة
	الإناث	288	3.75	0.550				
الذات السلبي	الذكور	128	3.39	0.736	0.283	414	0.777	غير دالة
	الإناث	288	3.42	0.671				
تقبل الذات ككل	الذكور	128	3.59	0.508	0.133	414	0.895	غير دالة
	الإناث	288	3.58	0.508				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.592، 0.283، 0.133) وبقيم احتمالية (0.554،

0.777، 0.895) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات

تبعاً لمتغير الجنس.

تفسير النتيجة: وتعزى النتيجة إلى واقع التنشئة الاجتماعية والظروف المتشابهة التي يتعرض لها الذكور

والإناث على حد سواء من تحمل المسؤوليات والاستقلال عن الأهل ومواجهة متطلبات الحياة الجامعية ذاتها ويعود

أيضاً لطبيعة مرحلة المراهقة المتأخرة التي تشترك بها فئة الدراسة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المصاروة (2020) أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقبل الذات تبعاً

لمتغيرات الجنس وتختلف مع نتيجة دراسة ريفاندي وزملاؤه (2021) Refnadi, et all. إذ وجد أن 18.3 % من

الطلاب كانوا في حالة قبول ذاتي مرتفع، و36.6 % كانوا في حالة تقبل ذات معتدل، و45.4 % كانوا في حالة تقبل ذات منخفض، ودراسة سيهان وسهيان (2011) Ceyhan & Ceyhan وجد أن مستوى تقبل الذات لدى الطالبات قد ارتفع خلال فترة تعليمهن الجامعي، بينما لم يلاحظ أي فرق كبير في مستوى تقبل الذات لدى الذكور.

2-6-الفرضية (2-6): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى وثانية)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 44 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الذات الإيجابي	الأولى	201	3.77	0.580	0.277	414	0.782	غير دالة
	الثانية	215	3.75	0.538				
الذات السلبي	الأولى	201	3.39	0.679	0.401	414	0.689	غير دالة
	الثانية	215	3.42	0.704				
تقبل الذات ككل	الأولى	201	3.58	0.522	0.121	414	0.904	غير دالة
	الثانية	215	3.59	0.495				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.277، 0.401، 0.121) وبقيم احتمالية (0.782، 0.689، 0.904) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

تفسير النتيجة: تعزى النتيجة للخبرات التي توفرها الحياة الجامعية والتي تتشابه في السنوات الجامعية المختلفة وتساهم في تعزيز تقبل الذات لدى الطلاب كما ان هذه النتيجة تعزى للمرحلة العمرية حيث يكون الطالب الجامعي في هذه المرحلة العمرية أكثر نضجاً ووعياً. تختلف هذه النتيجة مع دراسة Ceyhan & Ceyhan

(2011) كشفت النتائج أن مستوى تقبل الذات لدى الطلاب بشكل عام ارتفع في السنوات الأخيرة في الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المصاروة (2020) أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تقبل الذات تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

3-6- الفرضية (3-6): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية، وكليات نظرية)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 45 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

البعد	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الذات الإيجابي	تطبيقية	292	3.76	0.568	0.198	414	0.843	غير دالة
	نظرية	124	3.77	0.536				
الذات السلبي	تطبيقية	292	3.39	0.691	0.975	414	0.330	غير دالة
	نظرية	124	3.46	0.692				
تقبل الذات ككل	تطبيقية	292	3.57	0.516	0.773	414	0.440	غير دالة
	نظرية	124	3.61	0.489				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.198، 0.975، 0.773) وبقيم احتمالية (0.843)،

(0.440، 0.330) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقبل الذات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

تفسير النتيجة: تعزى هذه النتيجة إلى عدم تأثير التخصص الجامعي على درجة تقبل الذات لأفراد عينة

البحث لأن تقبل الذات عامل من عوامل النفسية تتأثر بالتنشئة الاجتماعية والخبرات والبنية الشخصية لذلك لا فروق في درجة تقبل الذات تعود إلى متغير التخصص الدراسي.

7-1-الفرضية (1-7): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن

ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس

(ذكور وإناث)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 46 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأصالة	الذكور	128	3.69	0.626	2.396	414	0.017	دالة
	الإناث	288	3.83	0.561				
الإيجابية	الذكور	128	3.55	0.557	4.006	414	0.000	دالة
	الإناث	288	3.76	0.474				
الكفاءة الذاتية	الذكور	128	3.55	0.655	2.611	414	0.009	دالة
	الإناث	288	3.71	0.545				
الهوية الإيجابية ككل	الذكور	128	3.59	0.534	3.448	414	0.001	دالة
	الإناث	288	3.77	0.447				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (2.396، 4.006، 2.611، 3.448) وبقيم احتمالية

(0.017، 0.000، 0.009، 0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نرفض الفرضية الصفرية

ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات

أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

تفسير النتيجة: ويعود ذلك لطبيعة التحديات التي يواجهها الطلاب الذكور في هذه المرحلة الدراسية والتي

تخفف من تقدير الذات والأصالة والكفاءة والإيجابية حيث يواجهون ضغوطاً أكبر تؤثر على إتمام دراستهم وإظهار

قدراتهم الأكاديمية فالتفكير في السفر خارج البلاد وضغوط الالتحاق بالخدمة العسكرية وحمل أعباء الانفاق على

الأسرة تؤثر على توظيف امكاناتهم الكاملة في ظل الضغوط السابقة تختلف هذه النتيجة مع دراسة شولجا

وغريغورفيا (2017) Shulga & Grigorieva حيث وجدت أن الهوية الإيجابية بين الذكور والإناث في السنوات الأولى ضعيفة.

7-2-الفرضية (7-2): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن

ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير السنة

الدراسية (أولى وثانية) وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 47 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأصالة	الأولى	201	3.79	0.620	0.147	414	0.883	غير دالة
	الثانية	215	3.78	0.551				
الإيجابية	الأولى	201	3.67	0.532	0.837	414	0.403	غير دالة
	الثانية	215	3.71	0.489				
الكفاءة الذاتية	الأولى	201	3.68	0.602	0.660	414	0.510	غير دالة
	الثانية	215	3.64	0.568				
الهوية الإيجابية ككل	الأولى	201	3.71	0.504	0.031	414	0.975	غير دالة
	الثانية	215	3.71	0.460				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.147، 0.837، 0.660، 0.031) وبقيم احتمالية

(0.883، 0.403، 0.510، 0.975) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على

استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

تفسير النتيجة: وتعود هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية المشتركة بين أفراد العينة وهي مرحلة المراهقة

المتأخرة ويتعرضون للخبرات الأكاديمية والاجتماعية المتشابهة مما أدى لعدم تأثير السنة الدراسية على الهوية

الإيجابية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شولجا وغريغورفيا (2017) Shulga & Grigorieva حيث وجد أن

الهوية الإيجابية في مختلف الأعمار كانت بمستوى أعلى ما عدا السنة الأولى كانت الهوية الإيجابية الاجتماعية والمهنية بمستوى أقل.

3-7- الفرضية (3-7): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية، وكليات نظرية)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 48 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

البعد	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأصالة	تطبيقية	292	3.80	0.581	0.698	414	0.485	غير دالة
	نظرية	124	3.76	0.594				
الإيجابية	تطبيقية	292	3.70	0.489	0.265	414	0.791	غير دالة
	نظرية	124	3.68	0.558				
الكفاءة الذاتية	تطبيقية	292	3.66	0.590	0.331	414	0.741	غير دالة
	نظرية	124	6.64	0.574				
الهوية الإيجابية ككل	تطبيقية	292	3.72	0.472	0.511	414	0.610	غير دالة
	نظرية	124	3.69	0.503				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.698، 0.265، 0.331، 0.511) وبقيم احتمالية

(0.485، 0.791، 0.741، 0.610) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية: لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على

استبانة الهوية الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

تفسير النتيجة: وتعود هذه النتيجة لكون الطلبة الجامعيين في عينة البحث يعودون لفئة عمرية مشتركة

ويتعرضون لخبرات أكاديمية واجتماعية مشتركة مما يجعل تخصصهم الدراسي لا يؤثر على الهوية الإيجابية ويدل

أيضاً على أن البيئة الأكاديمية توفر الخبرات الداعمة للهوية الإيجابية لكافة التخصصات العلمية والأدبية.

1-8-الفرضية (1-8): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن

ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على مقياس التسامح تبعاً لمتغير الجنس (ذكور

وإناث)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 49 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس التسامح تبعاً لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التسامح مع الذات	الذكور	128	4.52	0.840	0.655	414	0.513	غير دالة
	الإناث	288	4.47	0.861				
التسامح مع الآخرين	الذكور	128	4.33	0.975	1.059	414	0.123	غير دالة
	الإناث	288	4.64	0.926				
التسامح مع المواقف	الذكور	128	4.43	0.866	0.333	414	0.740	غير دالة
	الإناث	288	4.39	0.939				
التسامح ككل	الذكور	128	4.43	0.657	1.000	414	0.318	غير دالة
	الإناث	288	4.50	0.679				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.655، 1.059، 0.333، 1.000) وبقيم احتمالية

(0.513، 0.123، 0.740، 0.318) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على

مقياس التسامح تبعاً لمتغير الجنس.

تفسير النتيجة: وتعود هذه النتيجة لطبيعة المرحلة النمائية وتطورها، ففي هذه المرحلة تتعزز المعتقدات،

والقيم ويميل للاستقلالية أكثر ويكون أقل تقلباً في المزاج، يقيم المخاطر والمنافع بشكل أدق، ولديه زيادة في التحكم

في الانفعالات وتتجه الأفكار نحو المستقبل وتبنى القرارات بناء على معتقداته وأفكاره، وتدل النتيجة أيضاً على أن

المنهج التعليمي الجامعي يعزز التسامح على حد سواء بين الذكور والإناث.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة بن سهيل وبسيوني (2023) حيث نتجت الدراسة عن عدم وجود فروق في التسامح تبعاً لمتغير الجنس لدى طلاب الجامعة، وتتفق مع دراسة الجبوري (2014) لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التسامح لدى طلبة جامعة كربلاء، وتختلف مع دراسة عبد العظيم (2022) حيث تبين أن الإناث أكثر تسامحاً من الذكور، وتختلف مع دراسة عفيفي (2019) حيث كان الإناث أعلى من الذكور في التسامح.

8-2-الفرضية (2-8): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على مقياس التسامح تبعاً لمتغير السنة الدراسية (أولى وثانية)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 50 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس التسامح تبعاً لمتغير السنة الدراسية

البعد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التسامح مع الذات	الأولى	201	4.45	0.853	0.712	414	0.477	غير دالة
	الثانية	215	4.51	0.856				
التسامح مع الآخرين	الأولى	201	4.56	0.980	0.240	414	0.811	غير دالة
	الثانية	215	4.54	0.925				
التسامح مع المواقف	الأولى	201	4.40	0.965	0.143	414	0.887	غير دالة
	الثانية	215	4.41	0.870				
التسامح ككل	الأولى	201	4.47	0.699	0.253	414	0.800	غير دالة
	الثانية	215	4.49	0.648				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (0.712، 0.240، 0.143، 0.253) وبقيم احتمالية

(0.477، 0.811، 0.887، 0.800) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على

مقياس التسامح تبعاً لمتغير السنة الدراسية.

تفسير النتيجة: وتشير النتيجة إلى أن الطلاب الجامعيين يتعرضون لخبرات متشابهة تعزز التسامح وتعود للمرحلة العمرية المشتركة وهي مرحلة المراهقة المتأخرة حيث الطلاب أكثر نضجاً وقدرة على تقدير الأمور والتحكم بالانفعالات ويسيطرون نحو النضج، وتعود النتيجة أيضاً لنمو المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، ويدل على تعزيز المنهج التعليمي لقيم التسامح في مختلف السنوات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة ويب (Webb 2003) عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين زيادة عدد السنوات الدراسية والتسامح وتختلف مع دراسة علي (2021) وجد أن طلبة الجامعة يتسمون بمستوى من التسامح وأن طلاب السنوات الأعلى أكثر تسامحاً.

3-8-الفرضية (3-8): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث ومن ثم استخدم اختبار T لاكتشاف دلالات الفروق بين أفراد العينة على مقياس التسامح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كليات تطبيقية، وكليات نظرية)، وكانت النتائج على الشكل الآتي:

جدول 51 قيمة اختبار T لدلالة الفروق في مقياس التسامح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

البعد	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التسامح مع الذات	تطبيقية	292	4.45	0.864	1.240	414	0.216	غير دالة
	نظرية	124	4.56	0.827				
التسامح مع الآخرين	تطبيقية	292	4.58	0.938	1.101	414	0.272	غير دالة
	نظرية	124	4.47	0.981				
التسامح مع المواقف	تطبيقية	292	4.37	0.927	1.150	414	0.251	غير دالة
	نظرية	124	4.48	0.889				
التسامح ككل	تطبيقية	292	4.47	0.674	0.528	414	0.598	غير دالة
	نظرية	124	4.50	0.669				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم ت قد بلغت (1.240، 1.101، 1.150، 0.528) وبقيم احتمالية

(0.216، 0.272، 0.251، 0.598) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي ومنه نقبل الفرضية الصفرية أي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التسامح تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

تفسير النتيجة: تعود هذه النتيجة إلى وعي الطلاب الجامعيين لقيم التسامح وقبول الاختلاف مع الآخر في هذه المرحلة وتوجيه المجتمع نحو قيم التسامح وتعزيزها في الثقافة المجتمعية.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة بن سهيل وبسيوني (2023) وجدت فروق في التسامح وقبول الآخر تعود لطلاب الأقسام التطبيقية في الجامعة، وتختلف مع دراسة عبد العظيم (2022) وجدت فروقاً في التسامح لصالح طلاب الكليات النظرية مقابل العلمية.

4-الخاتمة

قامت الباحثة بدراسة الأثر الوسيط لتقبل الذات بين الهوية الإيجابية والتسامح، وتبين وجود أثر وسيط جزئي لتقبل الذات بين الهوية الإيجابية والتسامح وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات البحث الرئيسية (الهوية الإيجابية وتقبل الذات والتسامح) تعزى لمتغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي، والسنة الدراسية) ماعدا الهوية الإيجابية كانت هناك فروقا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتمت الإجابة على أسئلة البحث عن مستوى كل من (الهوية الإيجابية وتقبل الذات والتسامح) لدى أفراد عينة البحث، فجاء مستوى الهوية الإيجابية وتقبل الذات متوسطاً وكان التسامح بمستوى جيد.

5-مقترحات البحث

- تطبيق دراسات عن الهوية الإيجابية على فئات أخرى كالمراهقين في المدارس الإعدادية والثانوية.
- تناول متغير الهوية الإيجابية بدراسات وبحوث موسعة ومعقدة مع المتغيرات النفسية وخاصة مع الفئات المعرضة لمشاكل وصعوبات لتوضيح هويتهم الإيجابية بعد التغيرات الكبيرة في حياتهم كالمرضى بالأمراض المستعصية أو الصدمات.

مراجع البحث
المراجع العربية
المراجع الأجنبية

مراجع البحث

المراجع العربية

1. أبو الوفا، نجلاء. (2018). الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسوان*. العدد (33)، 171-204.
2. بلان، كمال يوسف. (2007). *نظريات الإرشاد النفسي (2)*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
3. بن سهيل، تبوك & بسيوني، قنديل. (2023). واقع ممارسة ثقافة التسامح وقبول الآخر لدى طلاب جامعة ظفار وآليات تعزيزها لدى طلاب جامعة ظفار. *دراسات في الخدمة الاجتماعية*، 62(2)، 365-406.
4. تلعب، صالح صبرين. (2018). مقياس إيجابية الشباب الجامعي في ضوء نموذج بنائي تكاملي لمعايير الإيجابية في التوجهات العالمية دراسة استكشافية سيكومترية. *مجلة كلية التربية*. أسوط. ص-ص: 208-263.
5. الجبوري، مناف فتحي عبد الرزاق. (2014). التسامح الفكري وعلاقته بالإعاقة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. *قبرة*، 1 (14)، 367-423.
6. جواس، أحمد جمال أحمد. (2021). التفاؤل وتقدير الذات وعلاقتهما بجودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين، مؤتمر الصحة النفسية للطلاب وفق الرؤية السعودية 2030، المملكة العربية السعودية الرياض 9 / 10 / 2022، (1)، 232-253.
7. الراجحي، تامر & الشرباصي، محمد. (2022). استخدام جماعات الأقران في تعزيز قيم التسامح وقبول الآخر لدى الشباب الجامعي، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، العدد 57 الجزء 3.
8. رخا، هاني رمضان عزب؛ علي، يونس؛ ربيع، شعبان عبد العليم الكبير & أحمد، علي إبراهيم (2021). الإيجابية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 40(190)، 289-325.

9. الزعبي، أحمد محمد. (2008). *المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية عند المراهقين والشباب _ أسبابها وأساليب مواجهتها*. ط1، دمشق: دار الفكر.
10. زهران، حامد عبد السلام. (1986). *علم نفس نمو الطفولة والمراهقة*. ط4، القاهرة: دار المعارف.
11. السرحاني، سلطان مفرح. (2015). *نظريات التوجيه والإرشاد في المجال الدراسي*. الرياض.
12. شلش، مي؛ محمد حسام الدين، محمد؛ سليمان، محمد سليمان؛ السحيمي، علياء رجب محمد. (2021). *التسامح وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، الناشر جامعة مدينة السادات كلية التربية (20) 306-329.
13. عابدين، رغد عدنان. (2016). *الخبرات النفسية والاجتماعية في الطفولة وعلاقتها بتشكيل هوية الأنا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق*.
14. العاسمي، رياض نايل. (2015). *العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بين النظرية والممارسة*. عمان، دار الإحصار العلمي، (ط1).
15. عبد العظيم، حسني إبراهيم. (2022). *ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية في ضوء رؤى يورجين هابرماس*. مجلة نقد وتنوير، (11) 3. 190-228.
16. عبد المعطي، حسن مصطفى، قناوي، هدى (2001). *علم نفس النمو الأسس والنظريات*، المجلد 1، مكتبة بستان المعرفة، مصر.
17. عفيفي، أسماء فاروق محمود. (2019). *التسامح وعلاقته بالوعي بسبب سوء الحالة النفسية لدى الجامعة* دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. (34) 105. 163-213.
18. علي، إسراء حسن علي (15-16 آذار 2021). *مؤتمر واقع التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا تنمية التسامح لدى طلاب الجامعات*. مجلة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، 4(SI)، 141-156.

19. العيطان، أ. د. تركي محمد عبد العزيز. (2020). تشكيل هوية الأنا وعلاقتها بكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية*، 3(20).

20. محمد، نانسي؛ محمد، أحمد عثمان؛ سعاد محمود، حسن & إبراهيم، حسن محمد. (2023). أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى عينة من المدمنين في مرحلة التعافي، *مجلة كلية الآداب بقنا جامعة جنوب الوادي*، مجلد 32 العدد (58)، 1036-1078.

21. مخول، مالك سليمان. (1985). *علم نفس الطفولة والمراهقة*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

22. ملحم، محمد أمين. (2015). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 34(164 جزء 2)، 235-267.

23. مومني، رضوان، امحمدي & علي، مؤطر (2021). الرضا عن الحياة للطلبة الجامعيين المتحصلين على شهادة جامعية العاطلين عن العمل، جامعة أحمد دراية-ادرار.

24. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم & الكركي، وجدان خليل. (2022). مستوى الهوية النفسية والرضا الحياتي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي من وجهة نظرهن وأمهاتهن: دراسة مقارنة *Humanities and Social Sciences Series*, 35(2).

المراجع الأجنبية

1. Abdul Kadir, N. B. Y., & Mohd, R. H. (2021). The 5Cs of positive youth development, purpose in life, hope, and well-being among emerging adults in Malaysia. *Frontiers in psychology*, 12, 641876.
2. Abharini, A., Rusmana, N., & Budiman, N. (2023). The Development of Self-Acceptance in Adolescents (Descriptive Study of Grade XI High School Student in Subang). *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*.
3. Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of adolescence*, 19(5), 429-442.
4. Allport, G. W. (1958). *The Nature of Prejudice*/Gordon Willard Allport.
5. Alsaker, F. D., & Kroger, J. (2020). Self-concept, self-esteem, and identity. In *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Psychology Press
6. Arshad, M. M., Ismail, I. A., Nawi, N. R. C., & Khan, N. K. N. (2019). Promoting developmental assets in positive youth development: Identity development process through youth leadership mentoring in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 9(11), 1462-1480.
7. Ashforth, B. E. (2009). Commentary: Positive identities and the individual. In *Exploring positive identities and organizations* (pp. 171-187). Psychology Press.
8. Roberts, L. M., & Dutton, J. E. (Eds.). (2009). *Exploring positive identities and organizations: Building a theoretical and research foundation*. Psychology Press.
9. Aykut Ceyhan, A., & Ceyhan, E. (2011). Investigation of university students' self-acceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. *Higher Education*, 61, 649-661.
10. Baumeister, R. F. (2011). Self and identity: A brief overview of what they are, what they do, and how they work. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1234(1), 48-55.

11. Berger, E. M. (1952). The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others. *The journal of Abnormal and social psychology*, 47(4), 778.
12. Bernard, M. E. (Ed.). (2014). *The strength of self-acceptance: Theory, practice and research*. Springer Science & Business Media.
13. Bernard, M. E., Vernon, A., Terjesen, M., & Kurasaki, R. (2013). Self-acceptance in the education and counseling of young people. *The strength of self-acceptance: Theory, practice and research*, 155-192.
14. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of child psychology*, 1.
15. Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in child development and behavior*, 41, 197-230.
16. Betancourt Ocampo, D., González-González, A., Acedo Trueba, M. J., Shamosh Hamui, C., Greene Torres, C. A., & Ohrenstein Nasielskier, S. (2018). Assessment of positive development in Mexican adolescents: exploratory study. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 261-269.
17. Betancourt Ocampo, D., González-González, A., Acedo Trueba, M. J., Shamosh Hamui, C., Greene Torres, C. A., & Ohrenstein Nasielskier, S. (2018). Assessment of positive development in Mexican adolescents: exploratory study. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 261-269.
18. Blustein, D. L., & Palladino, D. E. (1991). Self and identity in late adolescence: A theoretical and empirical integration. *Journal of Adolescent Research*, 6(4), 437-453.
19. Branden, N. (1994). The six pillars of self-esteem. *Bantam Book*.
20. Bruce, D., Harper, G. W., & Bauermeister, J. A. (2015). Minority stress, positive identity development, and depressive symptoms: Implications for resilience among sexual minority male youth. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 2(3), 287.

21. Buenconsejo, J. U., Datu, J. A. D., Chiu, M. M., & Chan, R. C. (2023). Psychometric validity and measurement invariance of positive youth development in the Philippines during the COVID-19 pandemic. *Applied Developmental Science*, 27(4), 336-351.
22. Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, C. M. (2010). Positive orientation: Explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19(1), 63-71.
23. Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., ... & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological assessment*, 24(3), 701.
24. Calin, M. F., & Tasente, T. (2022). Self-acceptance in today's young people. *Technium Soc. Sci. J.*, 38, 367
25. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.
26. Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Toumbourou, J. W. (2008). Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education. In *Handbook of moral and character*
27. Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2011). Investigation of university students' selfacceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. *Higher Education*, 61(6), 649–661.
28. Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163-176.
29. Cozen, peter (2010). Erik H. Erikson -Leben und Werk. (Trans. By D. Samer Radwan). University Book House. UAE.
30. Crandell, A. (2008). Lifetime victimization among university undergraduate students: Associations between forgiveness, physical well-being and depression. University of Massachusetts Lowell.

31. Curtis, A. C. (2015). Defining Adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7, Article No. 2.
32. Díaz- Pérez, P. A., Nuno-Vasquez, S., Perazzo, M. F., & Wiium, N. (2022). Positive identity predicts psychological wellbeing in Chilean youth: A double-mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 999364.
33. Dimitrova, R., and Wiium, N. (2021). "Handbook of positive youth development: advancing the next generation of research, policy and practice in global contexts" in *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies*. eds. R. Dimitrova and N. Wiium (Cham, Switzerland: Springer), 3–16.
34. Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and values*, 40(2), 107-126.
35. Erikson, E. (1968). Identity, youth and crisis. New York: Norton. Faunce, W. A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 47, 3-14.
36. Ersanlı, K., & Şanlı, E. (2015). Self-perceived identity scale: a scale development study. *American International Journal of Social Science*, 4(6), 184-194.
37. Fung, C. (2011). Exploring individual self-awareness as it relates to self-acceptance and the quality of interpersonal relationships. Pepperdine University.
38. Gebregergis, W. T., Tekie, D., Yikealo, D., & Habte, A. (2019). Antecedents of psychological adjustment of international students studying in China: The roles of self-efficacy and self-esteem. *Open of Social Sciences*, 7(02), 233.
39. Graham, J. R., & Barr, K. G. (1967). Q-sort study of the relationship between students' self-acceptance and acceptance of their college. *Psychological reports*, 21(3), 779-780.
40. Dost-Gözkan, A., Kozina, A., Stefenel, D., & Wiium, N. (2021). External developmental assets and positive identity among emerging adults in Norway, Romania, Slovenia, and Turkey. *Frontiers in psychology*, 12, 656972.
41. Gebregergis, W. T., Tekie, D., Yikealo, D., & Habte, A. (2019). Antecedents of psychological adjustment of international students studying in China: The roles of self-efficacy and self-esteem. *Open of Social Sciences*, 7(02), 233.

42. Green, J. D., Burnette, J. L., & Davis, J. L. (2008). Third-party forgiveness:(Not) forgiving your close other's betrayer. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(3), 407-418.
43. Gunawan, F. M., Suryana, D., & Rahmanadia, H. (2023). Analysis of Validity and Reliability of Self-Acceptance Scale Using Rasch Model. *Jurnal Pendidikan*, 24(2), 71-80.
44. Heikamp, T., Alessandri, G., Laguna, M., Petrovic, V., Caprara, M. G., & Trommsdorff, G. (2014). Cross-cultural validation of the positivity-scale in five European countries. *Personality and Individual Differences*, 71, 140-145.
45. Hjerm, M., Eger, M. A., Bohman, A., & Fors Connolly, F. (2020). A new approach to the study of tolerance: Conceptualizing and measuring acceptance, respect, and appreciation of difference. *Social Indicators Research*, 147(3), 897-919.
46. Huff, S. T., Lee, F., & Hong, Y. Y. (2017). Bicultural and generalized identity integration predicts interpersonal tolerance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(5), 644-666.
47. Jibeen, T. (2017). Unconditional self-acceptance and self-esteem in relation to frustration intolerance beliefs and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 207-221.
48. Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357.
49. Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive? Identity: An International Journal of Theory and Research, 7(4), 331-348.
50. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62.
51. Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
52. Mayton, H. (2018). *Being your authentic self: an exploration of the relationship between authenticity and self-efficacy in counselor trainees*. The University of North Carolina at Greensboro.

53. Molinero, C., Bonete, S., Crespi, P., Sendra Ramos, S., & González De Abreu, A. M. (2024). Effectiveness of forgiveness training programs in university contexts: a systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, 11(1), 2378242.
54. Mualifah, A., BARIDA, M., & Farhana, L. (2019). The Effect of Self-Acceptance and Social Adjustment on Senior High School Students' Self-Concept. *International Journal of Educational Research Review*, 4, 719-724
55. Musifullin, S. R., Vasilina, D. S., Akhtyamov, R. S., & Khayrullina, G. K. (2021). Instructional Dialog As A Way To Form Tolerance In Higher Education Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
56. Niebergall, J. A. (2010). Promoting positive identity among children in a school curriculum (Doctoral dissertation, University of Kansas).
57. Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M., & Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and meaning in the lives of vulnerable young people. *Children and youth services review*, 47, 389-396.
58. Pérez-Díaz, P. A., Nuno-Vasquez, S., Perazzo, M. F., & Wiium, N. (2022). Positive identity predicts psychological wellbeing in Chilean youth: A double-mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 999364
59. Refnadi, R., Marjohan, M., & Syukur, Y. (2021). Self-acceptance of high school students in Indonesia. *JRTI (Jurnal Riset Tindakan Indonesia)*, 6(1), 15-23.
60. Rodriguez, M. A., Xu, W., Wang, X., & Liu, X. (2015). Self-acceptance mediates the relationship between mindfulness and perceived stress. *Psychological Reports*, 116(2), 513-522.
61. Roberts, L. M., & Creary, S. J. (2011). Positive identity construction: Insights from classical and contemporary theoretical perspectives.
62. Rubin, I. M. (1967). Increased self-acceptance: A means of reducing prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 233.
63. Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Hight, T. L., & Berry, J. W. (2000). Seeking forgiveness: Theoretical context and an initial empirical study. *Journal of Psychology and Theology*, 28(1), 21-35.

64. Sannikova, O.P., & Hordiienko, I. (2019). Psychological resource of tolerance self-acceptance and its functions. *Bulletin of Postgraduate Education (Series «Social and behavioural sciences»)*
65. Sönmez, Ö. A., & Aksan, G. (2019). Üniversite öğrencilerinin tolerans düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 302-316.
66. Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
67. Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 131-141.
68. Shell, M. D., Shears, D., & Millard, Z. (2020). Who Am I? Identity Development During the First Year of College. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 25(2).
69. Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139-160.
70. Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139-160.
71. Sugimura, K., Hihara, S., Hatano, K., Umemura, T., & Crocetti, E. (2024). The Interplay Between Personal Identity and Social Identity Among Vocational High School Students: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14.
72. Su, H., Wang, L., Li, Y., Yu, H., & Zhang, J. (2019). The mediating and moderating roles of self-acceptance and self-reported health in the relationship between self-worth and subjective well-being among elderly Chinese rural empty-nester: An observational study. *Medicine*, 98(28), e16149.
73. Sun, R. C., & Shek, D. T. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social indicators research*, 95, 455-474.
74. Siegel, M., Randall, A. K., Lannutti, P. J., Fischer, M. S., Gandhi, Y., Lukas, R., ... & Zemp, M. (2023). Intimate pride: A tri-nation study on associations between positive minority identity aspects and relationship quality in sexual minorities

- from German-speaking countries. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8(Suppl 2), 129-157.
75. Tatlılioğlu, K. (2018). ACCORDING TO ERIK ERICSON'S PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT THEORY CONCEPT IDENTITY AND IDENTITY CONFUSION IN ADOLESCENCE. *наукових праць/за заг. ред. ЛВ Помиткіної, ТВ Вашеки, ОМ Ічанської.–К.: Азгар Медіа Груп, 2018.–323 с., 3.*
 76. Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Positive identity as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012.
 77. Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313–360.
 78. Webb-Halpern, L. (2003). The effects of higher education on tolerance: an investigation of political and cultural attitudes of college students. In *Academic Forum* (Vol. 21, No. 4).
 79. Williams, J. C., & Lynn, S. J. (2010). Acceptance: An historical and conceptual review. *Imagination, cognition and personality*, 30(1), 5-56.
 80. Xu, W., Oei, T. P., Liu, X., Wang, X., & Ding, C. (2016). The moderating and mediating roles of self-acceptance and tolerance to others in the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Journal of health psychology*, 21(7), 1446-1456.
 81. Yuan, Y., Wu, D., Chen, Z., Chen, D., Zhou, Q., Jeong, J., & Tu, Y. (2024). The relationship between self-consciousness and depression in college students: the chain mediating effect of meaning life and self-efficacy, with the moderating effect of social support. *BMC public health*, 24(1), 794.
 82. Abdul Kadir, N. B. Y., & Mohd, R. H. (2021). The 5Cs of positive youth development, purpose in life, hope, and well-being among emerging adults in Malaysia. *Frontiers in psychology*, 12, 641876.
 83. Abharini, A., Rusmana, N., & Budiman, N. (2023). The Development of Self-Acceptance in Adolescents (Descriptive Study of Grade XI High School Student in Subang). *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*.

84. Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of adolescence*, 19(5), 429-442.
85. Allport, G. W. (1958). *The Nature of Prejudice*/Gordon Willard Allport.
86. Alsaker, F. D., & Kroger, J. (2020). Self-concept, self-esteem, and identity. In *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Psychology Press
87. Arshad, M. M., Ismail, I. A., Nawi, N. R. C., & Khan, N. K. N. (2019). Promoting developmental assets in positive youth development: Identity development process through youth leadership mentoring in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 9(11), 1462-1480.
88. Aykut Ceyhan, A., & Ceyhan, E. (2011). Investigation of university students' self-acceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. *Higher Education*, 61, 649-661.
89. Baumeister, R. F. (2011). Self and identity: A brief overview of what they are, what they do, and how they work. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1234(1), 48-55.
90. Berger, E. M. (1952). The relation between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others. *The journal of Abnormal and social psychology*, 47(4), 778.
91. Bernard, M. E. (Ed.). (2014). *The strength of self-acceptance: Theory, practice and research*. Springer Science & Business Media.
92. Bernard, M. E., Vernon, A., Terjesen, M., & Kurasaki, R. (2013). Self-acceptance in the education and counseling of young people. *The strength of self-acceptance: Theory, practice and research*, 155-192.
93. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr, A. (2007). Positive youth development: Theory, research, and applications. *Handbook of child psychology*, 1.
94. Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in child development and behavior*, 41, 197-230.

95. Betancourt Ocampo, D., González-González, A., Acedo Trueba, M. J., Shamosh Hamui, C., Greene Torres, C. A., & Ohrenstein Nasielskier, S. (2018). Assessment of positive development in Mexican adolescents: exploratory study. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 261-269.
96. Betancourt Ocampo, D., González-González, A., Acedo Trueba, M. J., Shamosh Hamui, C., Greene Torres, C. A., & Ohrenstein Nasielskier, S. (2018). Assessment of positive development in Mexican adolescents: exploratory study. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 261-269.
97. Branden, N. (1994). The six pillars of self-esteem. *Bantam Book*.
98. Bruce, D., Harper, G. W., & Bauermeister, J. A. (2015). Minority stress, positive identity development, and depressive symptoms: Implications for resilience among sexual minority male youth. *Psychology of sexual orientation and gender diversity*, 2(3), 287.
99. Buenconsejo, J. U., Datu, J. A. D., Chiu, M. M., & Chan, R. C. (2023). Psychometric validity and measurement invariance of positive youth development in the Philippines during the COVID-19 pandemic. *Applied Developmental Science*, 27(4), 336-351.
100. Caprara, G. V., Steca, P., Alessandri, G., Abela, J. R., & McWhinnie, C. M. (2010). Positive orientation: Explorations on what is common to life satisfaction, self-esteem, and optimism. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 19(1), 63-71.
101. Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., ... & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological assessment*, 24(3), 701.
102. Calin, M. F., & Tasente, T. (2022). Self-acceptance in today's young people. *Technium Soc. Sci. J.*, 38, 367
103. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.

104. Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Toumbourou, J. W. (2008). Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education. In *Handbook of moral and character*
105. Ceyhan, A. A., & Ceyhan, E. (2011). Investigation of university students' selfacceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. *Higher Education*, 61(6), 649–661.
106. Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19, 163-176.
107. Cozen, peter (2010). Erik H. Erikson -Leben und Werk. (Trans. By D. Samer Radwan). University Book House. UAE.
108. Crandell, A. (2008). Lifetime victimization among university undergraduate students: Associations between forgiveness, physical well-being and depression. University of Massachusetts Lowell.
109. Curtis, A. C. (2015). Defining Adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7, Article No. 2.
110. Pérez-Díaz, P. A., Nuno-Vasquez, S., Perazzo, M. F., & Wiium, N. (2022). Positive identity predicts psychological wellbeing in Chilean youth: A double-mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 999364.
111. Dimitrova, R., and Wiium, N. (2021). “Handbook of positive youth development: advancing the next generation of research, policy and practice in global contexts” in *Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies*. eds. R. Dimitrova and N. Wiium (Cham, Switzerland: Springer), 3–16.
112. Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton. Faunce, W. A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 47, 3-14.
113. Ersanlı, K., & Şanlı, E. (2015). Self-perceived identity scale: a scale development study. *American International Journal of Social Science*, 4(6), 184-194.

114. Fung, C. (2011). Exploring individual self-awareness as it relates to self-acceptance and the quality of interpersonal relationships. Pepperdine University.
115. Gebregergis, W. T., Tekie, D., Yikealo, D., & Habte, A. (2019). Antecedents of psychological adjustment of international students studying in China: The roles of self-efficacy and self-esteem. *Open of Social Sciences*, 7(02), 233.
116. Graham, J. R., & Barr, K. G. (1967). Q-sort study of the relationship between students' self-acceptance and acceptance of their college. *Psychological reports*, 21(3), 779-780.
117. Dost-Gözkan, A., Kozina, A., Stefenel, D., & Wium, N. (2021). External developmental assets and positive identity among emerging adults in Norway, Romania, Slovenia, and Turkey. *Frontiers in psychology*, 12, 656972.
118. Gebregergis, W. T., Tekie, D., Yikealo, D., & Habte, A. (2019). Antecedents of psychological adjustment of international students studying in China: The roles of self-efficacy and self-esteem. *Open of Social Sciences*, 7(02), 233.
119. Green, J. D., Burnette, J. L., & Davis, J. L. (2008). Third-party forgiveness:(Not) forgiving your close other's betrayer. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(3), 407-418.
120. Gunawan, F. M., Suryana, D., & Rahmanadia, H. (2023). Analysis of Validity and Reliability of Self-Acceptance Scale Using Rasch Model. *Jurnal Pendidikan*, 24(2), 71-80.
121. Heikamp, T., Alessandri, G., Laguna, M., Petrovic, V., Caprara, M. G., & Trommsdorff, G. (2014). Cross-cultural validation of the positivity-scale in five European countries. *Personality and Individual Differences*, 71, 140-145.
122. Hjern, M., Eger, M. A., Bohman, A., & Fors Connolly, F. (2020). A new approach to the study of tolerance: Conceptualizing and measuring acceptance, respect, and appreciation of difference. *Social Indicators Research*, 147(3), 897-919.
123. Huff, S. T., Lee, F., & Hong, Y. Y. (2017). Bicultural and generalized identity integration predicts interpersonal tolerance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(5), 644-666.

124. Jibeen, T. (2017). Unconditional self-acceptance and self-esteem in relation to frustration intolerance beliefs and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 207-221.
125. Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357.
126. Kroger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive? Identity: An International Journal of Theory and Research, 7(4), 331-348.
127. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 38-62.
128. Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
129. Mayton, H. (2018). *Being your authentic self: an exploration of the relationship between authenticity and self-efficacy in counselor trainees*. The University of North Carolina at Greensboro.
130. Molinero, C., Bonete, S., Crespi, P., Sendra Ramos, S., & González De Abreu, A. M. (2024). Effectiveness of forgiveness training programs in university contexts: a systematic review and meta-analysis. *Cogent Education*, 11(1), 2378242.
131. Mualifah, A., BARIDA, M., & Farhana, L. (2019). The Effect of Self-Acceptance and Social Adjustment on Senior High School Students' Self-Concept. *International Journal of Educational Research Review*, 4, 719-724
132. Musifullin, S. R., Vasilina, D. S., Akhtyamov, R. S., & Khayrullina, G. K. (2021). Instructional Dialog As A Way To Form Tolerance In Higher Education Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
133. Niebergall, J. A. (2010). Promoting positive identity among children in a school curriculum (Doctoral dissertation, University of Kansas).
134. Noble-Carr, D., Barker, J., McArthur, M., & Woodman, E. (2014). Improving practice: The importance of connections in establishing positive identity and

meaning in the lives of vulnerable young people. *Children and youth services review*, 47, 389-396.

135. Pérez-Díaz, P. A., Nuno-Vasquez, S., Perazzo, M. F., & Wiium, N. (2022). Positive identity predicts psychological wellbeing in Chilean youth: A double-mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 999364
136. Refnadi, R., Marjohan, M., & Syukur, Y. (2021). Self-acceptance of high school students in Indonesia. *JRTI (Jurnal Riset Tindakan Indonesia)*, 6(1), 15-23.
137. Rodriguez, M. A., Xu, W., Wang, X., & Liu, X. (2015). Self-acceptance mediates the relationship between mindfulness and perceived stress. *Psychological Reports*, 116(2), 513-522.
138. Roberts, L. M., & Creary, S. J. (2011). Positive identity construction: Insights from classical and contemporary theoretical perspectives.
139. Rubin, I. M. (1967). Increased self-acceptance: A means of reducing prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(2), 233.
140. Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Hight, T. L., & Berry, J. W. (2000). Seeking forgiveness: Theoretical context and an initial empirical study. *Journal of Psychology and Theology*, 28(1), 21-35.
141. Sannikova, O.P., & Hordiienko, I. (2019). Psychological resource of tolerance self-acceptance and its functions. *Bulletin of Postgraduate Education (Series «Social and behavioural sciences»)*
142. Sönmez, Ö. A., & Aksan, G. (2019). Üniversite öğrencilerinin tolerans düzeylerinin farklı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 302-316.
143. Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
144. Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 131-141.
145. Shell, M. D., Shears, D., & Millard, Z. (2020). Who Am I? Identity Development During the First Year of College. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 25(2).

146. Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139-160.
147. Shepard, L. A. (1979). Self-acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *American Educational Research Journal*, 16(2), 139-160.
148. Su, H., Wang, L., Li, Y., Yu, H., & Zhang, J. (2019). The mediating and moderating roles of self-acceptance and self-reported health in the relationship between self-worth and subjective well-being among elderly Chinese rural empty-nester: An observational study. *Medicine*, 98(28), e16149.
149. Sun, R. C., & Shek, D. T. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. *Social indicators research*, 95, 455-474.
150. Siegel, M., Randall, A. K., Lannutti, P. J., Fischer, M. S., Gandhi, Y., Lukas, R., ... & Zemp, M. (2023). Intimate pride: A tri-nation study on associations between positive minority identity aspects and relationship quality in sexual minorities from German-speaking countries. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8(Suppl 2), 129-157.
151. Tatlılioğlu, K. (2018). ACCORDING TO ERIK ERICSON'S PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT THEORY CONCEPT IDENTITY AND IDENTITY CONFUSION IN ADOLESCENCE. *наукових праць/за заг. ред. ЛБ Помиткіної, ТВ Вашеки, ОМ Ічанської.–К.: Азгар Медіа Груп, 2018.–323 с., 3.*
152. Tsang, S. K., Hui, E. K., & Law, B. (2012). Positive identity as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012.
153. Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., & Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313–360.
154. Webb-Halpern, L. (2003). The effects of higher education on tolerance: an investigation of political and cultural attitudes of college students. In *Academic Forum* (Vol. 21, No. 4).

155. Williams, J. C., & Lynn, S. J. (2010). Acceptance: An historical and conceptual review. *Imagination, cognition and personality*, 30(1), 5-56.
156. Xu, W., Oei, T. P., Liu, X., Wang, X., & Ding, C. (2016). The moderating and mediating roles of self-acceptance and tolerance to others in the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Journal of health psychology*, 21(7), 1446-1456.
157. Yuan, Y., Wu, D., Chen, Z., Chen, D., Zhou, Q., Jeong, J., & Tu, Y. (2024). The relationship between self-consciousness and depression in college students: the chain mediating effect of meaning life and self-efficacy, with the moderating effect of social support. *BMC public health*, 24(1), 794.

ملاحق البحث

1. جدول أسماء السادة المحكّمين
2. استبانة الهوية الإيجابية من إعداد الباحثة
3. مقياس تقبّل الذات المراهقين من إعداد برنارد (Bernard,2013)
4. مقياس التسامح للمراهقين (Thompson, et all. 2005) إعداد وترجمة أ. د رياض العاسمي
5. مقياس التطوّر الإيجابي للمراهقين (Ocampo, et all, 2018) المترجم
6. جدول نتائج التحليل العاملي لمقياس تقبّل الذات
7. جدول بنود استبانة الهوية الإيجابية قبل وبعد التعديل
8. جدول نتائج التحليل العاملي استبانة الهوية الإيجابية
9. جدول العوامل التي تشبع عليها بنود اختبار التسامح

ملاحق البحث

الملحق 1 جدول أسماء السادة المحكمين

المحكم	الصفة العلمية
أ.د. أحمد الزعبي	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي
أ.م. د. منال الشيخ	الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي
أ.م. د. نوال المطلق	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم
د. حياة النابلسي	المدرس في قسم علم النفس
د. سهاد بدرة	المدرس في قسم الإرشاد النفسي
د. إقبال الحلاق	المدرس في قسم الإرشاد النفسي
د. وليام عباس	المدرس في قسم القياس والتقويم
د. رغد عابدين	المدرس في كلية التربية الرابعة
تحكيم الترجمة	
أ.م. د. هالة سليمان	الأستاذ المساعد في قسم المناهج وطرائق التدريس
د. سينا الخطيب	المدرس في قسم المناهج وطرائق التدريس

الملحق 2 استبانة الهوية الإيجابية من إعداد الباحثة

استبانة الهوية الإيجابية لطلاب الجامعة فئة المراهقة المتأخرة

إعداد الباحثة صفاء الجبان إشراف الدكتورة عائشة ناصر

التعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن وجهة نظرك عن نفسك نرجو منك أن تختار الإجابة التي تعبر عن انطباعك عن نفسك والتي تعكس أفكارك ومشاعرك في الوقت الحالي شاكرين تعاونك واهتمامك وعدم ترك أي عبارة دون إجابة

الجنس:

الكلية:

السنة الدراسية:

غير موافق بشدة	غير موافق	لست متأكداً	أوافق	أوافق بشدة	العبارة	
					1. أجد صعوبة في فهم أفكاري ومشاعري العميقة	
					2. أدرك دوافعي ورغباتي الحقيقية لأفعالي	
					3. أجد صعوبة بالغة في تقييم نفسي ونقدها	
					4. أحاول نسيان عيوبي التي يركز عليها الآخرون	
					5. أتصرف وفقاً لقيمي رغم رفض الآخرين وانتقادهم	
					6. كثيراً ما أفعل أشياء لا أريدها لكيلا أخيب أمل الآخرين	
					7. صراحتي وصدقي مع المقربين لي مهم جداً	
					8. أتجاهل المشكلة بدلاً من حلها بشكل بناء عند اختلافي مع المقربين لي	
					9. أستخدم إمكاناتي في أداء المهام التي تحقق أهدافي	
					10. أعني جوانب القوة والضعف في شخصيتي	
					11. أجد نفسي متقناً لما أقوم به من أعمال	
					12. أشعر بعدم قيمة ذاتي	
					13. أتقبل ذاتي كما هي	
					14. أخشى دوماً من مقارنتي بالآخرين	

					15. أعزو نجاحي في أداء المهمات إلى قدراتي وجهدي
					16. أهدر وقتي بسبب نقدي لذاتي
					17. لدي القدرة على التأثير في الآخرين
					18. أتعلم من أخطائي
					19. أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أفكر بإنجازاتي التي حققتها
					20. أشعر بالأمن والطمأنينة
					21. أشعر بالرضا عن حياتي
					22. أسعى لتحقيق طموحاتي وأهدافي المستقبلية
					23. يثق الآخرون في قدراتي
					24. علاقاتي الاجتماعية ناجحة
					25. أستطيع التخلص من حالتي المزاجية السيئة بسرعة
					26. أكون متفائلاً عندما أبدأ بعمل جديد
					27. أتوقع تحقيق معظم الأهداف التي أريدها في الحياة
					28. لدي قناعة أن بعد كل عسرٍ يسر
					29. أجد صعوبة في حلّ المشكلات الدراسية التي تواجهني.
					30. أسلم الوظائف والمشاريع الجامعية في الوقت المحدد
					31. لدي القدرة على تحقيق النجاح
					32. يصعب فهم بعض المحاضرات أحياناً
					33. لدي القدرة على جعل المادة الصعبة سهلة
					34. أعتقد أن مستوى الامتحانات أعلى من قدراتي
					35. أصغي لمن يتحدث معي باهتمام
					36. أساعد زملائي في حلّ مشكلاتهم
					37. أنفذ القرار الذي أتخذه دون تردد
					38. أشارك في الأنشطة والفعاليات في جامعتي ومجتمعي
					39. أستطيع فهم الآخرين ولو اختلفنا بالرأي
					40. أتقبل انتقادات الآخرين وأستفيد منها

الملحق 3 مقياس تقبل الذات المراهقين من إعداد برنارد (Bernard,2013)

التعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن وجهة نظرك عن نفسك نرجو منك أن تختار الإجابة التي تعبر عن انطباعك عن نفسك والتي تعكس أفكارك ومشاعرك في الوقت الحالي شاكرين تعاونك واهتمامك وعدم ترك أي عبارة دون إجابة

الجنس:

الكلية:

السنة الدراسية:

غير موافق بشدة	غير موافق	لست متأكداً	أوافق	أوافق بشدة	العبارة	
					لدي شخصية أفتخر بها أمام الآخرين	(1)
					أبدو أحمقاً عندما أخطئ باختيار الكلام المناسب أمام الآخرين	(2)
					بالرغم من انتقاد الآخرين لخطأ ارتكبته فأنا أعلم أنني أمتلك مزايا جيدة	(3)
					أحتاج إلى محبة الآخرين لأشعر بأهميتي	(4)
					أشعر باليأس عندما يعاملني أحد زملائي بشكل غير عادل	(5)
					عندما ينتقد زميلي شكلي أو كلامي أرى نفسي متميزاً باختلافي	(6)
					أعتقد أنني خاسر إن لم يشاركني زملائي في نشاطاتهم	(7)
					أذكر نفسي بقدرتي على تحقيق ما أريد عندما أحصل على علامة متدنية	(8)
					أبقى فخوراً بذاتي عندما أفكر في الأعمال التي لا أتقنها	(9)
					أعتبر نفسي فاشلاً إن لم أتل إعجاب الآخرين	(10)
					أعتقد أنني فاشل عندما أرسب بمادة هامة	(11)

					أعرف الكثير عن صفاتي الإيجابية	(12)
					أعتقد أنني شخص ممل وغير مثير للاهتمام.	(13)
					أدرك ميزاتي الأخرى رغم أنني لست راضياً عن شكلي	(14)
					ارتكابي للأخطاء في اختباراتي الجامعية لا يقلل من قيمتي	(15)
					أحتاج للحصول على درجات جيّدة لأشعر بأهميتي واهتمام الآخرين	(16)

الملحق 4 مقياس التسامح للمراهقين (Thompson, et all. 2005) إعداد وترجمة أ.د رياض العاسمي

في مجرى حياتنا قد تحدث أشياء سلبية نتيجة أفعالنا، أو تصرفات الآخرين، أو ظروف خارجة عن إرادتنا. وهذه الأحداث قد تولد لدينا أفكاراً أو مشاعر سلبية تجاه أنفسنا أو الآخرين أو المواقف. فكر في كيفية استجابتك عادة لمثل هذه الأحداث السلبية. اكتب الرقم بجانب كل عنصر من العناصر الآتية

المقياس مكون من (7 نقاط) أدناه، يصف كيف تستجيب الناس عادةً لوصف الوضع السلبي. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة. اختر الإجابة التي تعبر عن رأيك بصراحة. يرجى أن تكون منفتحاً وصادقاً قدر الإمكان

في إجاباتك

الجنس:	العمر:	كلية:	الفرع الجامعي:
السنة الدراسية:	منطقة السكن:	تاريخ إجراء الاختبار:	الدرجة الكلية:

صحيح دائماً	صحيح دائماً تقريباً	صحيح غالباً	صحيح غالباً تقريباً	صحيح دائماً	غير صحيح دائماً	غير صحيح تقريباً	غير صحيح بالمرة
7	6	5	4	3	2	1	
م	العبارات						
1	مع أنني أشعر بالسوء في البداية عندما أخطئُ إلا أنني بمرور الوقت يمكنني أن أتجاوز ذلك.						
2	أنزعج من نفسي بسبب الأشياء السلبية التي قمت بها.						
3	التعلم من الأشياء السيئة التي فعلتها يساعدني في التغلب عليها.						
4	من الصعب حقاً أن أقبل نفسي بمجرد أن أفسد الأمر.						
5	مع مرور الوقت أفهم الأخطاء التي ارتكبتها.						
6	لا أتوقف عن انتقاد نفسي للأشياء السلبية التي شعرت بها أو فكرت بها أو قلتها أو فعلتها.						
7	أستمر في معاقبة الشخص الذي فعل شيئاً أعتقد أنه خطأ.						
8	بمرور الوقت أفهم أخطاء الآخرين التي ارتكبوها.						

9	ما زلت قاسياً على الآخرين الذين يؤذونني.
10	بالرغم من أن الآخرين قد جرحوني في الماضي، إلا أنني تمكنت في النهاية من رؤيتهم كأشخاص صالحين.
11	إذا أساء الآخرون معاملتي، استمر بالتفكير فيهم على نحو سيء.
12	عندما يخيب ظني شخص ما يمكنني في النهاية تجاوزه.
13	عندما تسوء الأمور لأسباب لا يمكن السيطرة عليها، أجد نفسي عالقاً في الأمور السلبية والأفكار المتصلة بهذا الموضوع.
14	بمرور الوقت أستطيع أن أفهم الظروف السيئة في حياتي.
15	إذا شعرت بخيبة أمل بسبب ظروف لا يمكن السيطرة عليها في حياتي، أظل أفكر فيها على نحو سلبي.
16	في النهاية أصنع السلام مع المواقف السيئة في حياتي.
17	يصعب علي حقاً بالنسبة لي قبول المواقف السلبية التي لا تكون من خطأ الآخرين.
18	في النهاية تركت الأفكار السلبية بشأن الظروف السيئة الخارجة عن سيطرة أي شخص.

الملحق 5 مقياس التطور الإيجابي للمراهقين (Ocampo, et all, 2018) المترجم

العمر:	الجنس:	الكلية:	السنة الدراسية:					
الأبعاد	الأبعاد الفرعية	البند	رافض تماماً	رافض	محايد	موافق	موافق تماماً	
الكفاءة	الكفاءة الأكاديمية	1- أجيد أداء واجباتي الأكاديمية						
		2- علاماتي الدراسية في الجامعة جيدة						
		3- أعتبر مستوى ذكائي مقارباً لغالبية زملائي في قسمي						
		4- لدي القدرة على فهم معظم المواد في كليتي						
		5- يسهل علي النجاح في المواد الدراسية وبعلاجات جيدة						
		6- لدي الاستعداد والقدرة على تحقيق الإنجازات الأكاديمية						
		7- أثق في قدراتي الأكاديمية						
	الكفاءة الاجتماعية	8- لدي القدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية غير المألوفة						
		9- يسهل علي تكوين الصداقات عموماً						
		10- أعتبر نفسي مهماً لدى معظم أصدقائي						
الاهتمام		11- يؤثر بي ألم الآخرين						
		12- اهتم لأمر الآخرين						
		13- يزعجني وقوع ظلم						
		14- أنظر لمشاعر الآخرين بعين الاعتبار						
		15- أرغب في مساعدة أي شخص أراه واقعاً في مشكلة						
		16- أدرك عادة ان صديقي أو قريبي في ضيق حتى لو لم يخبرني						
		17- يمكنني العثور على طريقة للوصول إلى ما أريد رغم الصعوبات						
الثقة	الثقة الاجتماعية	18- أرى أنني أجيد معظم الأمور						
		19- يمكنني حل المشاكل الصعبة إذا بذلت في حلها الجهد الكافي						
		20- أدرك ميزاتي.....؟						
		21- أتعامل مع المواقف غير المتوقعة كما ينبغي						

					22- يمكنني تجاوز المواقف غير المتوقعة بفضل إمكانياتي		
					23- أفخر بما أنا عليه	تقدير الذات	
					24- أنا شخص ذو قيمة		
					25- أشعر بالرضى عن نفسي		
					26- أحب نفسي كما هي		
					27- أرى أنني محبوب من الآخرين		
					28- أقدر صداقتي مع الآخرين	التواصل مع الآخرين	
					29- أتقبل الآخرين كما هم		
					30- أستمتع بقضاء الوقت مع الآخرين		
					31- أصغي حين يحتاج أحد للتحدث		
					32- أشعر بالحاجة للبقاء على تواصل مع الآخرين		
					33- أتفهم الآخرين رغم أننا لا نتفق دائماً	التواصل الشخصي	
					34- أشعر بالعاطفة اتجاه الآخرين		
					35- أحترم طريقة تفكير كل منا		
					36- أحترم مشاعر الآخرين		
					37- أتقبل الآخرين كما هم		
					38- أتفهم الآخرين رغم أننا نختلف أحياناً	التواصل الأمري	
					39- أعير الاهتمام اللازم للآخرين		
					40- أصغي للآخرين حين يحتاج أحنا للتحدث		
					41- يدعم كل منا الآخر عندما يواجه أحدنا مشكلة		
					42- أرى أننا أسرة واحدة		
					43- أستمتع بصحبتني مع الآخرين	تقييم قيم الضمير النفسي والاجتماعي	
					44- أتعلم أن بإمكانني الاعتماد على الآخرين عند الحاجة		
					45- أنا صادق مع الآخرين		
					46- أبذل كل جهدي لتحقيق العدالة		
					47- أرى أهمية احترام قيم الآخرين ومعتقداتهم على اختلافها		
					48- أنا مخلص للأشخاص المقربين لي	الشخصية	
					49- أرى أهمية تقديم الدعم لمن يحتاج المساعدة		
					50- أعتقد بأهمية تعزيز القيم مع أفراد أسرتي		
					51- أعتقد بأهمية المساهمة الفعالة في المجموعات أو المنظمات المجتمعية في محيطي		
					52- أعتقد بوجوب محاربتني للظلم الاجتماعي		

					53- أقصى ما يهمني هو احترام قيم ومبادئ المجتمع		
					54- أعتقد أنه علي التصرف وفق المبادئ التي أؤمن بها		
					55- أعتقد بوجوب تحملي مسؤولية تصرفاتي وعدم لوم على الآخرين على أخطائي		
					56- أفضل القيام بالصواب دون النظر إلى التبعات		

الملحق 6 جدول نتائج التحليل العاملي لمقياس تقبل الذات

البنود	العوامل		
	3	2	1
3			.69
1			.68
6			.61
12			.61
8			.56
9			.48
11		.75	
10	.31	.59	
16	.35	.55	
4	.80		
5	.77		
7	.52	.40	
14			
15		.46	
2	.31		
13		.38	
الجذر الكامن	1.98	2.04	2.57
التباين المفسر	12.39	12.74	16.06

الملحق 7 جدول بنود استبانة الهوية الإيجابية قبل وبعد التعديل

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أشعر بأنني عديم القيمة	أشعر بعدم قيمة ذاتي
أتعلم من أخطائي ولا أكررها	أتعلم من أخطائي
أشعر أن حياتي مشرقة ومليئة بالأمل	أسعى لتحقيق طموحاتي وأهدافي المستقبلية
لا أستطيع تخطي جميع المشكلات الدراسيّة التي تواجهني	أجد صعوبة في حلّ المشكلات الدراسيّة التي تواجهني
أشارك في الأعمال الجماعية	أشارك في الأنشطة والفعاليات في جامعتي ومجتمعي

الملحق 8 جدول نتائج التحليل العاملي استبانة الهوية الإيجابية

البنود	1	2	3
31	73		
22	72		
26	68		
35	66		
19	65		
9	64		
13	63		
24	63		
28	61		
18	60		
39	59		
11	58		
10	58		
36	57		
7	55		
23	53		
21	53		41
17	52		
37	52		
33	51		
20	51		42
2	49		
12	47	41	

		44	5
		44	40
		44	30
		38	15
		30	27
	62		1
	55		14
	55		3
	52		16
	50		6
	33		8
			4
47			38
46	32		29
43	39		34
43	41		32
42		32	25
1.96	2.56	9.39	الجزر الكامن
4.91	6.40	23.49	التباين المفسر
34,821		التباين الكلي	

الملحق 9 جدول العوامل التي تشبع عليها بنود اختبار التَّسامح

العوامل				بنود مقياس التَّسامح
4	3	2	1	
			.67	3
			.64	5
			.59	14
			.59	16
			.53	1
			.53	18
			.52	8
		.40	.44	12
		.71		6
		.65		2
		.62		4
.358		.49		13
	.778			9
	.717			11
	.715			7
.74				10
.47	.36	.34	.32	15
.39				17
1.28	2.10	2.14	2.84	الجذر الكامن
7.15	11.68	11.90	15.80	التباين المفسر

Abstract

The current research aims to identify the role of self-acceptance as a mediating variable in the relationship between tolerance and positive identity among a sample of late-adolescent university students at Damascus University. The research aims to identify the level of self-acceptance, tolerance, and positive identity among sample members, and the possibility of predicting tolerance through positive identity and self-acceptance. Furthermore, it aims to identify the significance of differences between the average scores of the research sample members on the scale (self-acceptance, tolerance, and positive identity) according to the variables (gender, academic specialization, and academic year). The research sample consisted of (416) male and female students from Damascus University, (128) males and (288) females. The tolerance scale prepared by Thompson et al. (Thompson, et.al 2005) translated by Riyad Al-Asmi (2018), the self-acceptance scale prepared by Bernard (2013), and the positive identity scale prepared by the researcher were used. The research reached several results: The level of positive identity among the sample members was good, and the level of self-acceptance and tolerance was average. Self-acceptance played a partial mediating role in the relationship between positive identity and tolerance. A statistically significant effect was found at the significance level (0.05) for both self-acceptance and positive identity in predicting tolerance, and self-acceptance was more influential than positive identity. There were no statistically significant differences between the averages of the research sample members on the self-acceptance scale attributed to the variables (gender, scientific specialization, academic year). There were no statistically significant differences between the averages of the research sample members on the positive identity questionnaire attributed to the variables (scientific specialization, academic year). There were statistically significant differences between the averages of the research sample members on the positive identity questionnaire attributed to the variable (gender) in favor of females. There were no differences Statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the tolerance scale, attributed to the variables (gender, academic specialization, and academic year),

revealed that the levels of self-acceptance, tolerance, and positive identity were at an average level among the research sample members.

Keywords: self-acceptance, positive identity, tolerance, late adolescence.

**Syrian Arab Republic
University of Damascus
Faculty of Education
Psychological Counseling
Department**



Self-acceptance as a mediating variable between tolerance and positive identity

**Case study: “University students in late adolescence” Damascus
city**

Thesis presented to get Master degree in Mental Health

Prepared by:

Safaa Mohammed Ghassan Al-Jabban

Supervision:

Dr. Aisha Nasser

**Assistant Professor in the Department
of Psychological Counseling**

Faculty of Education, Damascus University

2024-2025