نوقشت رسالة الطالبة هناء علي حسن

بعنـوان:

دور التحكم المدرك في تجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة – حالة دراسية : عينة من المراهقين في مدارس محافظة دمشق.

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠٢٦/٢/١٠ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

| الاســـم | الصفـة | التوقيـع |
|---|---|---|
| أ.د. محمود ميلاد | عضواً مشرفاً | |
| أ.د. فؤاد صبيرة | عضواً | |
| د. منال الشيخ | عضواً | |
| د. سناء مسعود | عضواً | |
| د. فداء ياسين | عضواً | |

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في علم النفس النمو- قســـم علم النفس.

الجمهوريّة العربيّة السوريّة
جامعة دمشق
كليّة التربية
قسم علم النفس

# دورُ التَّحكُّمِ المُدرَكِ في تجاوزِ أزمةِ الهُويةِ وتَعديلِ المخططات المُبكِرةِ غيرِ المُتَكيفَةِ

## حالةٌ دراسيِّةٌ: عيِّنةٌ من المُراهقينَ في مَدارسِ مُحافظَةِ دِمشقَ

أُطروحَة مُقدَّمَة لنيلِ درجةِ الدُّكتوراه في قسمِ علمِ النَّفسِ النُّمو

إعداد

**هناء علي حسن**

إشراف الدكتور
**محمود محمد ميلاد**
الأستاذ في قسم علم النفس
كلية التربية – بجامعة دمشق

مشاركة الدكتور
**مرسل يوسف مرشد**
المدرّس في قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة دمشق

2025 – 2026 م
1447 – 1448 هـ

# شكر وتقدير

في محراب العلم، حيث تتلاقى الجهود وتتعانق الأفكار، أقف اليوم ممتنة وشاكرة لكل روح أسهمت في إزهار هذه الأطروحة.

أولاً وقبل كل شيء، أرفع آيات الشكر والامتنان إلى الله سبحانه وتعالى، الذي أنار البصيرة ووهب القدرة، وجعل هذا الإنجاز حقيقة.

إلى المُلهم الأول، المشرف الأستاذ الدكتور [محمود ميلاد]، الذي لم يكن مجرد مرشد أكاديمي، بل كان بوصلةً توجهني في بحر الأفكار المتلاطم، ومنارة تبدد ضباب الشك. شكراً لثقتك اللامتناهية، لصبرك الذي لا ينضب، ولحكمتك التي لم تبخل بها يوماً. والشكر الجزيل للدكتور مرسل مرشد الذي كان أيضاً موجهاً وعوناً في إتمام هذه الرسالة.

إلى لجنة المناقشة الكرام، الذين سيتكرمون بتقويم هذا العمل. لشرف حضوركم وعمق رؤيتكم، وللأسئلة التي ستحفر في الأطروحة أبعاداً جديدة، لكم مني كل التقدير والاحترام.

إلى جامعتي الحبيبة [جامعة دمشق]، وكلية [التربية]، وقسم [علم النفس]، الذين احتضنوا هذه الرحلة العلمية، ووفروا البيئة الخصبة للبحث والتعلم.

إلى إدارة مدرسة فايز منصور متمثلةً بمديرها الأستاذ أحمد سعيد وكادرها الإداري الذين قدموا كل الدعم والتسهيلات لإجراء البرنامج.

إلى أهالي وأعضاء المجموعة التجريبية الذين تعاونوا والتزموا وآمنوا بجدية البرنامج وأثره في حياة أبنائهم لكم مني كل الشكر والتقدير والاحترام.

**مع خالص الشكر والتقدير**

# إهداء

إلى جنة الدنيا.. إلى الروح التي كانت سندي وعمادي .... إلى روحها التي كانت دائماً معي في كل خطوة ومحطة، أهدي ثمرة تعبي وأسأل الله أن يكون في ميزان حسناتها..... أمي.

إلى عائلتي، التي كانت الأساس الذي انطلقت منه نحو هذا الحلم..... والدي وإخوتي وأخواتي.

"إلى من شاركني هذه الرحلة الطويلة، وكان مصدر إلهامي وقوتي، ومن علمني أن الحياة رحلة من التكيف والصمود، وأن كل تحدٍ هو فرصة للنمو والتحكم في مصيرنا. أهدي لهم هذا الإنجاز، آملةً أن يكون قدوة لهم في تحقيق أحلامهم .... الداعم والمتفهِّم لي زوجي أحمد، ومَن تحمَّل مشقة غيابي الطويل عنهما.. طفليَّ سلوى وآدم.

"إلى نفسي، التي لم تستسلم لبرود الحياة، وظلت تبحث عن شغفها في العلم والمعرفة. وإثبات أن أعظم تحكم نملكه هو القدرة على خلق واقع أفضل لأنفسنا.

وأخيراً، إلى كل من دَعَمَني بكلمة أو فعل، كل من تحمل غيابي وانشغالي، كل من كان سنداً حقيقياً في هذه الرحلة الطويلة..... لكم مني خالص الحب والامتنان، فأنتم السند الذي لا ينكسر..

آمل أن تكون هذه الأطروحة بصمة صغيرة في صرح المعرفة الشامخ، وأن تفتح آفاقاً جديدة للباحثين بعدي.

# فهرس المحتويات


| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| شكر وتقدير. | ب |
| إهداء. | ت |
| فهرس المحتويات. | أ–ج |
| فهرس الجداول. | د–و |
| فهرس الأشكال. | ز |
| فهرس الملاحق. | ح |
| الملخص باللغة العربية. | ط |
| **الفصل الأول: تعريف الدراسة وموضوعها** | **8-1** |
| مقدّمة الدِّراسة. | **2** |
| 1- مشكلة الدِّراسة. | **3** |
| 2- أهمية الدِّراسة. | **5** |
| 3- أهداف الدِّراسة. | **6** |
| 4- أسئلة الدِّراسة. | **6** |
| 5- فرضيات الدِّراسة. | **6** |
| 6- حدود الدراسة. | **7** |
| 7- مصطلحات الدِّراسة والتعريفات الإجرائية. | **7** |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري** | **57-9** |
| **الباب الأول: التحكم المُدرَك** | **19-10** |
| خلفية نظرية. | **10** |
| النظريات والنماذج التي فسرت التحكم المدرك. | **12** |
| 1- نظرية التعلم الاجتماعي. | **12** |
| 2- نظرية التوقع (Expectancy Value Theory). | **13** |
| 3- نموذج العوامل الأربعة (A Four-Factor Model). | **14** |
| 4- نموذج التحكم السلوكي الشخصي (Perceived Personal Control). | **15** |
| 4- نموذج الثلاثي للتحكم المدرك. | **16** |
| 5- نموذج الثنائي للتحكم المدرك. | **16** |

| | |
|---|---|
| **الباب الثاني: أزمة الهوية** | **35-20** |
| 1- تعريف هوية الأنا (Ego-Identity). | **21** |
| 2- تشكيل هوية الأنا (Ego Identity Formation) | **21** |
| 3- تطور الهوية. | **22** |
| 4- فئات العناصر الخاصة بالهوية. | **23** |
| 5- الخصائص الأساسية لعملية البحث عن الهوية | **24** |
| 6- مفهوم الذات وانتشار الهوية. | **25** |
| 7- الأهداف الوظيفيَّة للهوية. | **26** |
| 8- أهم العوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية عند المراهق. | **26** |
| 9- رتب الهوية. | **27** |
| 10- إشكاليات الهوية. | **28** |
| 11- انهيار الأسس الخاصة بالهوية. | **30** |
| 12- نظرية إريك إريكسون Eric Erickson في النمو النفسي الاجتماعي. | **30** |
| **الباب الثالث: المخططات المبكرة غير المتكيفة** | **56-36** |
| 1- مفهوم المخططات المعرفية المبكرة غير المتكيفة عند بيك ويونغ. | **37** |
| 2- جذور المخططات غير التكيفية المبكرة. | **38** |
| 3- الأساليب غير التكيفية مع المخططات غير التكيفية. | **43** |
| 4- الاستجابات غير التكيفية مع المخططات غير التكيفية المبكرة. | **45** |
| 5- أنماط المخططات(Schema Modes). | **46** |
| 6- تصنيف يونغ للمخططات غير التكيفية المبكرة | **48** |
| **الفصل الثالث: دراسات سابقة** | **67-57** |
| المحور الأول: دراسات تناولت التحكم المُدرك. | **58** |
| المحور الثاني: دراسات تناولت أزمة الهوية. | **59** |
| المحور الثالث: دراسات تناولت المخططات المبكرة غير المتكيفة. | **63** |
| تعقيب على الدراسات السابقة. | **66** |
| **الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها** | **110-68** |
| تمهيد. | **69** |
| 1- منهج الدراسة. | **69** |
| 2- المجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة. | **69** |
| 3- متغيرات الدراسة. | **70** |

| | |
|---|---|
| 4- أدوات الدراسة. | **71** |
| 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة. | **110** |
| **الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها** | **145-111** |
| تمهيد. | **112** |
| 1- الإجابة عن أسئلة الدراسة. | **112** |
| 2- فرضيات الدراسة. | **117** |
| 3- مقترحات الدراسة. | **145** |
| خاتمة. | **146** |
| **المراجع.** | **156-147** |
| **المراجع العربية.** | **151-147** |
| **المراجع الاجنبية.** | **156-152** |
| **الملاحق.** | **237-158** |
| **الملخص باللغة الانكليزية.** | **I** |

# فهرس الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| .1 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس كلّه " مقياس التَّحكم المُدرك ". | 72 |
| .2 | اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس التحكم المُدرك. | 73 |
| .3 | اختبار ألفا كرونباخ لمقياس التَّحكم المُدرك. | 74 |
| .4 | التجزئة النصفيَّة لمقياس التَّحكم المُدرك. | 74 |
| .5 | بنود مقياس حالات الهوية ضمن مجالاته. | 75 |
| .6 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الإيديولوجي وحالات الهوية فيه. | 76 |
| .7 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الاجتماعي وحالات الهوية فيه. | 77 |
| .8 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الشخصي وحالات الهوية فيه. | 78 |
| .9 | معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية لمقياس حالات الهوية. | 79 |
| .10 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس حالات الهوية. | 79 |
| .11 | اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس حالات الهوية. | 81 |
| .12 | ألفا كرونباخ لمقياس حالات الهوية. | 82 |
| .13 | التجزئة النصفيَّة لمقياس حالات الهوية. | 83 |
| .14 | بنود مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ضمن مخططاته. | 83 |
| .15 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الحرمان العاطفي. | 84 |
| .16 | معامل ارتباط كل بند بمخططات التخلي أو الإهمال. | 85 |
| .17 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الحذر/ التعدي. | 85 |
| .18 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الانطواء الاجتماعي. | 86 |
| .19 | معامل ارتباط كل بند بمخططات عدم الإتقان. | 86 |
| .20 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الفشل. | 87 |
| .21 | معامل ارتباط كل بند بمخططات التبعية وعدم الكفاءة. | 87 |
| .22 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الهشاشة. | 88 |
| .23 | معامل ارتباط كل بند بمخططات العلاقة الاندماجية. | 89 |
| .24 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الخضوع. | 89 |

| | | |
|---|---|---|
| .25 | معامل ارتباط كل بند بمخططات التضحية بالذات. | 90 |
| .26 | معامل ارتباط كل بند بمخططات مراقبة انفعالية مفرطة. | 90 |
| .27 | معامل ارتباط كل بند بمخططات المثاليات المفرطة | 91 |
| .28 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الحقوق المتطلبة. | 91 |
| .29 | معامل ارتباط كل بند بمخططات الحقوق المتطلبة. | 92 |
| .30 | معاملات ارتباط مخططات مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة بالدرجة الكلية للمقياس. | 92 |
| .31 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس كلّه " مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ". | 93 |
| .32 | معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمقياس ككل " مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ". | 94 |
| .33 | اختبار ألفا كرونباخ لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 96 |
| .34 | التجزئة النصفيَّة لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 97 |
| .35 | ملخص جلسات البرنامج المعرفي السلوكي المصمم لإجراء هذه الدراسة. | 107 |
| .36 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستُخدم اختبار ت ستيودنت لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التحكم المُدرك. | 112 |
| .37 | مستوى المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي. | 113 |
| .38 | المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القلبي لمقياس حالات الهوية. | 115 |
| .39 | قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 117 |
| .40 | قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على مقياس حالات الهوية. | 119 |
| .41 | نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التحكم المدرك. | 122 |
| .42 | نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التحكم المدرك. | 122 |
| .43 | نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التحكم المدرك. | 125 |

| | | |
|---|---|---|
| 44. | نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 127 |
| 45. | نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 129 |
| 46. | حجم الأثر للبرنامج التدريبي. | 130 |
| 47. | نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المستلقة لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 131 |
| 48. | نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية. | 135 |
| 49. | نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية. | 136 |
| 50. | نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المستلقة لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية. | 138 |

# فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | متوسط أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بالأشهر. | 70 |
| 2 | حالات الهوية لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي. | 116 |
| 3 | حالات الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي. | 117 |
| 4 | المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التحكم المدرك. | 123 |
| 5 | المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التحكم المدرك. | 126 |
| 6 | المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 130 |
| 7 | المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | 133 |
| 8 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية. | 137 |
| 9 | المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية. | 140 |

# فهرس الملاحق


| الرقم | الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | قائمة بأسماء المحكمين | **157** |
| 2 | أسئلة الدراسة الاستطلاعية. | **158** |
| 3 | استمارة تقويم البرنامج المعرفي السلوكي. | **159** |
| 4 | مقياس التحكم المُدرك. | **160** |
| 5 | مقياس حالات الهوية. | **162** |
| 6 | مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. | **168** |
| 7 | جلسات البرنامج المعرفي السلوكي. | **172** |
| 8 | الشهادات التدريبية. | **232** |

# الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور التحكم المدرك في تجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة. فقد استخدمَتْ مقاييس التحكم المدرك ومقياسا حالة الهوية والمخططات المبكرة غير المتكيفة، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، كما تم بناءُ برنامجٍ يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية (آرون بيك)، وتكوَّن البرنامج من (15) جلسةً، بمعدل جلسة أسبوعياً مدة كلٍّ منها (60) دقيقة. ثم طُبِّق البرنامج ومقاييس الدراسة على عينة الدراسة المكوَّنة من (66) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، توزعوا على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ (34) بالمجموعة الضابطة، و(32) بالمجموعة التجريبية، وباعتماد المنهج شبه التجريبي وفق القياس القبلي والبعدي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على مقياس حالة الهوية ومقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التحكم المدرك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس حالة الهوية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لصالح المجموعة الضابطة.
- للبرنامج المعرفي السلوكي أثر في تنمية مستوى التحكم المدرك لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

**الكلمات المفتاحية:** التحكم المَدرك، أزمة الهوية، المخططات المبكرة غير المتكيفة.

# الفصلُ الأول – تعريف الدِّراسة وموضوعها

مقدّمة الدِّراسة

1– مشكلة الدِّراسة

2– أهمية الدِّراسة

3– أهداف الدِّراسة

4– أسئلة الدِّراسة

5– فرضيات الدِّراسة

6– حدود الدراسة

7– مصطلحات الدِّراسة والتعريفات الإجرائية

## مُقَدِّمَة الدِّراسة:

تعد عملية التكيف النفسي والاجتماعي للفرد محوراً أساسياً في دراسات علم النفس، حيث تسعى إلى تفسير كيفية تفاعل الأفراد مع بيئتهم الداخلية والخارجية لتحقيق الاستقرار فالتحكّم المدرك يمثل القوة الدافعة للإحساس بالكفاءة والفاعلية الذاتية، وهو اعتقاد الفرد بمدى قدرته على التأثير في النتائج وتحقيق الأهداف المرجوة كما بينت دراسات روتر (1966) أن الفرد الذي يرى القليل من السيطرة أولا يتحكم في حياته يشعر بأنه جزء صغير في آلة كبيرة وتحت رحمة قوى قوية جداً أو غامضة للغاية لا يمكن السيطرة عليها، وتظهر فكرة التحكم في جوانب الوجود البشري جميعها، وتكون عاملاً مهماً للبشر فقد عرفها فرينكل برونزيك (1942) بأنها الشوق للسيطرة على البيئة بأي وسيلة تمكنه من اتخاذ قرارات لتوظيف التحكم في حياته، كما أكد باندورا (1997) أهمية التحكم المدرك في السماح بإجراء تغييرات تكيفية في حياتهم حيث أشار إلى أن السعي للسيطرة على ظروف الحياة يتغلغل تقريباً في كل شيء يفعله الناس طوال مسار الحياة لأنه يوفر فوائد شخصية واجتماعية لا حصر لها، وعدم اليقين في الأمور المهمة أمر مقلق للغاية، فعدم القدرة على ممارسة التأثير في الأشياء تؤثر سلباً في حياة الفرد وتولد الخوف واللامبالاة واليأس. ولعل عملية بناء الهوية من أعقد التحديات وأهمها والتي يواجهها الفرد إذ تمثل الإطار الذي يحدد من هو الفرد وأين يقع في سياقه الاجتماعي والإيديولوجي؟ وتظهر خلال فترة المراهقة العديد من الصراعات النفسية التي يتعرض لها المراهق سواء أكانت في أسرته أم مدرسته حيث يكون المراهق سواء في هذه المرحلة بحاجة ماسة لتكوين هويته والبحث المستمر عنها، وهذا ما يعدّه أريكسون أزمة الهوية، حيث يسعى المراهق من خلالها لتحديد معنى وجوده وأهداف حياته (كاتبي، 2015، ص 10)، وقد ذكرت عطية (2013) أن مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية في حياة الإنسان فهي تؤهل الإنسان للانتقال إلى المراحل اللاحقة فالهوية ليست كياناً يعطى دفعة واحدة وإلى الأبد بل حقيقة تولد وتنمو وتتمايز وتعاني من الأزمات الموجودة، وهي على سياق تطورها تتحدد على نحوٍ تدريجي وتعيد تنظيم نفسها وتتغير إلى حد تكون فيه قادرة على تحديد خصوصية الكائن الإنساني فالمجال الذي ينشأ فيه الأفراد هو الذي يؤسس شخصية الأفراد وفي تقدير انفعالاتهم وفي تكيفهم وفي توافقهم النفسي والاجتماعي هذا ما أكدته دراسة فوملي

وآخرين (2009) من خلال وجود تأثيرٍ للممارسات التربوية في نمو المخططات المبكرة غير المتكيفة التي تحدث عنها يونغ والتي هي أنماط معرفية انفعالية محبطة للذات، وتمتلك هذه الأنماط مستوياتٍ مختلفةً من الشدة والانتشار تظهر نتيجة التعرض لتجارب سلبية مبكرة مثل (الإهمال العاطفي – والنقد المفرط والرفض) تؤثر في حياة الفرد وتوافقه النفسي والاجتماعي في مراحل حياته فيما بعد .

## 1- مُشكِلَة الدِّراسَة:

تعد مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب فترة تحول حاسمة، يواجه فيها الأفراد تحدي تحقيق هوية متماسكة وواضحة (Identity Achievement)، والتي تُشكل الأساس لجميع جوانب التكيف النفسي والاجتماعي في مراحل الحياة اللاحقة (Erikson, 1968). حيث تعدّ الهوية جزءاً لا ينفصل عن سمات الشخصية، فلها دورٌ مهمٌ في تحديد الإطار الفكري العام والفلسفة الخاصة الموجهين لسلوك الفرد، والمؤثرين في خياراته ونمط علاقاته والتزاماته في الحياة فإذا استطاع إشباعها أدى ذلك إلى النمو السوي، على حين أن الفشل في إشباعها يؤدي إلى القلق والإحباط (Michinov, 2005, p. 101). وهذا ما أكده إريكسون حينما وصفها بالأزمة الرئيسية التي تميز مرحلة المراهقة، فأزمة البحث عن الهوية مركب من المعايير يسمح بتعريف موضوع أو شعور داخلي ما، ويتجلّى الشعور بالهوية في مجموعة من المشاعر المختلفة كالشعور بالوحدة والتكامل والانتماء والثقة المبنية على أساس من إرادة الوجود (وطفة، 2003، ص11) ويتطلب النجاح في هذه المرحلة قدرة الفرد على الاستكشاف الواعي للخيارات المختلفة والالتزام المسؤول بالقيم والأدوار المحددة (Marcia, 1980). ويتأثر المراهق في أثناء تجاوزه لما يمر به من تحولات وضغوط انفعالية واجتماعية وجسمية، بمخزونه الذي شكله في طفولته لذاته والعالم والذي تنعكس آثاره على قدرته على مواجهة المصاعب والصراعات المختلفة التي يتعرض لها، وتحديد أهدافه وأدواره في الحياة وتحقيق هويته المستقلة،

وخاصة أن عملية تكوّن الهوية هي عملية تراكمية مستمرة من الخبرات التي يمر بها الفرد، وهي عملية ديناميكية تعتمد على شكل العوامل المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل ونوعها" (عسيري، 2003، ص. 16).

وهذا ما أكَّدتهُ دراسة (العرفي، 2004) التي توصلت إلى " ارتباط خبرات الطفولة المؤلمة بظهور القلق لدى المراهقين حيث إن صعوبة تشكيل الهوية ليست ظاهرة منعزلة، بل ترتبط بعمق بالجذور المعرفية والعاطفية التي تشكلت في سياق الطفولة المبكرة، كما وجدت دراسة الشقران (2017) علاقةً إيجابيةً بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية، كما وجدت علاقة بين نمط التنشئة التسلطي والحماية والإهمال وانغلاق الهوية النفسية واضطرابها. حيث تعد المخططات المترسخة في الطفولة عاملاً رئيسياً في تشكيل صورة الذات، وبالتالي فهي الأساس لاضطرابات الهوية، كما أن المخططات المعرفية السلبية تضعف من إحساس الفرد قدرته على الإنجاز والسيطرة، وهذا ما أكدته عليه دراسة زموري واليازيدي التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والفعالية الذاتية، وهي مفهوم وثيق الصلة بالتحكم المدرك، يؤدي إلى الوقوع في أزمة الهوية (Identity Crisis) وإرباك الدور، ووفق يونغ (Young, 1999) تعمل هذه كـ "عدسات" مشوهة ينظر بها الفرد إلى العالم والذات، وتُنشئ لديه قناعات راسخة بأنه غير كفء أو أن البيئة غير آمنة. وتنعكس هذه المخططات السلبية مباشرةً في مفهوم التحكم المدرك (Perceived Control). وهذا ما أكدته دراسات يونغ (1990– 2003) على مرضى اضطرابات الشخصية، حيث أفضت نتائج هذه الدراسات أن المخططات السلبية وتبقي الأفراد في حالة من العجز المكتسب المعرفي، وتضعف قدرتهم على الشعور بالتحكم في حياتهم، وإزاء ذلك فقد أكدت دراسات (Marcias, 1990) أن هوية الإنجاز مرتبطة بالفعالية الذاتية والاستعداد لاستكشاف الخيارات، وهي سماتٌ يغذيها ارتفاع التحكم المدرك، ومن هنا نجد أن تدني التحكم المدرك هو القوة النفسية التي تشل حركة الشباب، وتمنعهم من خوض عمليتي الاستكشاف والالتزام اللازمتين لتكوين الهوية. لذلك فهو بحاجة لتنمية مستوىً من التحكم المُدرك لما له من فوائد عظيمة الأثر في حياة الأفراد، فقد أشار كل من ( Ganster and fusilier, 1998) في دراستهما إلى ارتباط التحكم المُدرك بالكيفية النفسيَّة، والتكيف الإيجابي والمرونة، وإتقان النتائج، وهذا يساهم في التنمية والاستقرار الشخصي، ومن جهة أخرى فإن انخفاض مستوى التحكم المُدرك يمكن أن يؤدي إلى الفتور الذي يقلل من احتمال قيام الفرد بالمحاولات اللازمة لإحداث تغييرات إيجابية (Thompson & Schlhoder, 2006, p. 23)، واستناداً إلى ما سبق وإلى نتائج الدراسات التي أكدت أهمية

تأثير خبرات الطفولة في بناء الشخصية وتشكيل الهوية وما تتركه تلك الخبرات من ممخططاتات تؤدي إلى اختلالٍ وظيفيٍّ واضح في علاقة الفرد بذاته وتفاعله مع الآخرين، وبالرجوع لنظرية إريكسون في النمو النفسي الاجتماعي والتي أكدت أهمية التفاعل المتبادل بين الفرد والسياق الاجتماعي في تطور الهوية وأن للبيئة الاجتماعية (الأسرة ،المدرسة، جماعة الأقران ،...) أهميةً في نمو الهوية، إذ يكتسب الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع الآخرين مفهومه عن ذاته، ويعرف نفسه من خلال هذا التفاعل الذي يضمن تغذية راجعة Feed Back من الآخرين تندمج مع إحساس الفرد بهويته في الأغلب (Rolufs & Asams ,2010, p. 163)، بالإضافة إلى معايشة الباحثة لهذه الشريحة لكونها مرشدة نفسية واستناداً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجريت على عينة عشوائية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثاني الثانوي، بينت تفاوتاً كبيراً في معتقدات المراهقين حول بقدرتهم على التعامل مع الظروف التي تواجههم من جهة وقدرتهم على التحكم باستجاباتهم، وإدارة الشخص لاستجاباته تجاه المثيرات التي يتعرض لها، وذلك بنسبة 43% ممن يجد نفسه غير قادر على حل مشاكله بنفسه، ونسبة 49% ممن يعتقد نجاحه خارج سيطرته وجهوده في حين نسبة 45% ليس لديه قدرة على اتخاذ قرار، ومن هنا انطلق البحث التالي في سؤال مفاده:

**ما دور التحكم المُدرك في تجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى عينة من المراهقين؟**

## 2- أهميَّة الدِّراسَة:

### 2-1- الأهمية النظرية:

- أهمية المتغيرات التي يتناولها البحث، والتي تؤدي دوراً مهماً في نمو الفرد وتؤثر في سلوكه وشخصيته وصحته النفسية.
- جدة البحث نظراً لندرة الدراسات المحلية التي تناولت متغير المخططات المبكرة غير المتكيفة ومتغير التحكم المدرك، الذي يساهم في بناء الإنسان وتكيفه وتوافقه النفسي والاجتماعي.

### 2-2- الأهمية العملية:

- تنمية مهارات التحكم المدرك عند المراهقين لمساعدتهم على التعامل مع مشاكلهم وأزماتهم بشكلٍ فعّالٍ وإيجابيٍّ.
- مساعدة المراهقين على تجاوز أزمة الهوية التي هي بعدٌ نفسيٌّ اجتماعيٌّ مهمٌ وأساسيٌّ في نمو الشخصية.
- مساعدة المراهقين على فهمٍ أعمقَ لبنائهم النفسي من خلال تأكيد الجوانب الإيجابية لديهم، والتنبه إلى الجوانب السلبية والعمل على تحسين هذه الجوانب.

## 3- أهداف الدِّراسَة:

3-1- تحديد مدى مساهمة التحكم المدرك في التوسط بين المخططات المبكرة وأبعاد أزمة الهوية.

3-2- بناء برنامج مبنيٍّ على الإرشاد المعرفي السلوكي، الذي قد يساعد في رفع مستوى التحكم وتجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة.

3-3- معرفة الأثر الذي يتركه البرنامج في تعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة وتجاوز أزمة الهوية بالقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج مباشرة..

## 4- أسئلة الدِّراسَة:

4-1- ما مستوى التحكم المدرك لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؟

4-2- ما حالة الهوية الشائعة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.؟

4-3- ما المخططات المبكرة غير المتكيفة الموجودة لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي؟.

## 5- فرضيات الدِّراسَة:

اختبرت الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

5-1- لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على مقياس حالات الهوية ودرجاتهم على مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.

5-2- لا توجد فروق بين درجات الطلاب من العينة الضابطة ودرجات الطلاب من العينة التجريبية في مقياس التحكم المدرك.

5-3- لا توجد فروق بين درجات الطلاب من العينة الضابطة ودرجات الطلاب من العينة التجريبية في مقياس حالات الهوية.

5-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من العينة الضابطة ودرجات الطلاب من العينة التجريبية في مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.

5-5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس حالات الهوية، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي.

5-6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي.

5-7- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس التحكم المدرك، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي.

## 6- حدود الدِّراسَة:

**6-1- الحدود البشرية:** طُبِّق البرنامج على عينة من المراهقين من طلبة الصف الثاني الثانوي.

**6-2- الحدود المكانية:** ثانوية فايز منصور.

**6-3- الحدود الزمانية:** طُبِّقتْ الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2024 ، 2025).

## 7- مُصطَلَحات الدِّراسة والتعريفات الإجرائيَّة/

- **(التحكم المُدرك Perceived control):**

- **تعريف روثبام:** هو " بناء عقلي يعكس الدرجة التي يعتقد الفرد بها أن الموقف تحت سيطرته، وأنه قادر على إحداث تغيير مرغوب فيه في الموقف أو تجنب وضع غير مرغوب فيه " (Rothbaum, Weisz & snyder, 1982, p. 21).

- **يعرف إجرائياً:** هو الدرجة التي حصل عليها المراهق على مقياس التحكم المدرك، **بحيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى أعلى من الإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث وضبط الاستجابات، وتشير الدرجات المنخفضة إلى ضعف وانخفاض الإحساس بالتحكم.**

- **تعريف الهوية:**

- **يعرفها إريكسون:** بأنها "الثقة المكتسبة بأن التماثل الداخلي والاستمرارية اللذينِ تم تحضيرهما في الماضي تتسق مع تماثل واستمرارية معنى الشخصية بالنسبة إلى الآخرين" (Erikson,1963, p. 48).
- **أزمة الهوية: يصف** أريكسون أزمة الهوية بأنها نقطة دوران ضرورية ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحدٍ أو أكثر، وتساعد الفرد على تنظيم الهوية وإدارتها وإعادتها واكتشافها إضافة إلى التميز والتفرد (الدوكالي، 2010، ص 9).
- **تعرف إجرائياً بأنها:** الدرجة التي حازها المراهق على مقياس حالات الهوية.حيث يحصل المراهق على متوسط في الحالات الأربع للهوية ، بحيث يشير المتوسط الأعلى لحالة الهوية السائدة لديه.

- **المخططات المبكرة غير المتكيفة:**

- بحسب جيفري يونغ ي؛ يعرف يونغ (1990) المخططات المبكرة بأنها مواضيع أو أنماط واسعة الانتشار، مستحوذةً تتضمن الذكريات والانفعالات، والمعارف، والأحاسيس الجسدية التي تتعلق بالفرد في حد ذاته، وفي علاقته بالآخرين، وتتطور خلال مرحلة الطفولة أو المراهقة وتتوسع وتظهر معالمها خلال حياة الفرد وتكون مختلة وظيفتها إلى حدٍّ كبيرٍ، ويضيف يونغ أنها أنماطٌ معرفيةٌ محبطةٌ للذات وانفعالية، ويفترض أن السلوكات غير المتكيفة ليست جزءاً من المخططات بل تتشكل كاستجابة لهذه المخططات (Young, 2003, p.7).
- **إجرائياً: تعرف المخططات المبكرة غير المتكيفة بأنها:** الدرجات التي حازها عليها الطالب في مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة لجيفري يونغ..بحيث تشير الدرجات المرتفعة في كل مجال من المخططات إلى درجة تأثير هذه المخططات في حياة المراهق وتنظيم شخصيته.

# الفصلُ الثاني – الإطارُ النَّظريُّ

## البابُ الأوَّل – التَحكُم المُدرك

خلفية نظرية

النظريات والنماذج التي فسرت التحكم المدرك

1– نظرية التعلم الاجتماعي

2– نظرية التوقع (Expectancy Value Theory)

3– نموذج العوامل الأربعة (A Four-Factor Model)

4– نموذج التحكم السلوكي الشخصي (Perceived Personal Control)

5– النموذج الثلاثي للتحكم المدرك

6– النموذج الثنائي للتحكم المدرك

**Θ خلفية نظرية:**

للتحكم المدرك تاريخ غني في علم النفس فقد أشار شابيرو واستن (Shapiro and Austin, 1998) إلى أن أفلاطون عدَّة " وظيفة للروح " كما ظهر أيضاً في أعمال وليم جيمس.

وقد تم تناول الأفكار من قبل عدد من النظريات النفسية ومنها النظرية المعرفية والنظريات السلوكية (Davis, 2004, p. 3)، ومنذ السبعينيَّات ازداد الاهتمام بالتحكم المدرك فقد وجد كل من ميرهابن وراسل (Mehrabin and Russell, 1974) أن إدراك الهيمنة على البيئة، وهي تناظر التحكم المدرك في الأدب النفسي من شأنه أن يؤدي بالناس إلى التكيف معها، على حين أدى ضعف التحكم إلى الإحساس بالعجز وعدم الرضا ورفض الواقع (شامخ، 2016، 122)، وقد أصبح التحكم المدرك ميداناً للبحث في علم الاجتماع وعلوم أخرى، ويمكن التعبير عنه بأنه اعتقاد الفرد بأنه مسيطر أو متحكم في الموقف ويمكنه التحكم في أحداث حياته، وهو بذلك يؤدي دوراً حاسماً في حياة الناس من خلال التحكم والسيطرة، والتوجيه الذاتي، واتخاذ القرار، وتقرير المصير (Pacheco et al ,2013, p. 221)، وهو مؤشر للصحة النفسية وذلك لسببين:

- **الأول،** قد يحتاج الفرد إلى الشعور بالفاعلية والتحكم من أجل أن يكون له دافع ورغبة حقيقية لاتخاذ القرار لكي يغير سلوكاً ما، فإذا لم يشعر بأنَّ لديه المهارات اللازمة لتغيير السلوك (مثل التوقف عن التدخين)، فهو من غير المرجح أن يبذل الجهد الكافي (Thormpson & Schlehofer).

- **الثنائي** هو ارتباط التحكم المدرك مع عدة نتائجَ إيجابيةٍ مثل الصحة النفسية والإنجاز والتفاؤل، واحترام الذات، والتكيف الشخصي (Skinner, 1996, p. 549)، ومن المهم التفريق بين مفهومي التحكم (Control) والمسؤولية (Responsibility) فقد يشعر الشخص بالمسؤولية عن حالته الصحية لكنه لا يُدرك أن بإمكانه التحكم فيها. فالمسؤولية ما ينبغي للشخص القيام به، أما التحكم فإنه يتعلق بما هو قادرٌ على فعله (Bullers, 2005, p. 4).

- **ويمكن تمييز جانبيين للتحكم المدرك هما:** التحكم المُدرك على امتلاك السمة، والتحكم المدرك على التعبير عن السمة في السلوك أو الأداء، والتحكم المُدرك في امتلاك السمة يعكس الاعتقاد بأن السمة قابلة للتغيير أو غير قابلة للتغيير، أما التحكم المُدرك على التعبير عن سمة في السلوك فيشير إلى الاعتقاد بأن الشخص قادر على التحكم في السمة أو غير قادر عليه (Mardiyono, 2011, p-p. 230-231) (Trope et al ,2003, p. 407).
- **والتحكم المدرك في بعدين:**

1. **الاعتقاد بالتحكم:** وتتلخص في معتقدات الشخص بالتحكم والتي يمكن من خلالها التعامل مع الظروف التي يواجهها.
2. **القدرة على التحكم:** ويشير إلى التحكم بالاستجابات بالقدر الذي يفترضه الفرد، أي قدرة الشخص على التعامل مع المثيرات التي يتعرض لها وإدارتها (Mardiyno ,2011, p-p. 230-231).

وتجدرُ الإشارة إلى أن التحكم المدرك مفسَّرٌ من عدة نظريات كما أشار إلى ذلك جاسلين (Jacelon, 2007) فهو حاضرٌ في نظرية السلوك الممخططات له (Ajzen, 2002) كما أوضح لازاروس وفوكمان (1984) أن التحكم المُدرك مستمدٌ من النظريات المختلفة، مما أدى إلى بعض الغموض في التعريفات الخاصة به (Mardiyno, 2011, p. 226).

**النظريات والنماذج التي فسرت التحكم المدرك**

## 1- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترتكز معظم الأبحاث في نظرية التعلم الاجتماعي على تصورات التحكم الشخصي، ويعرف موقع " الضبط أو التحكم أو السيطرة Locus of control، ونص (روتر، 1975) " أن التوقعات في كل وضع أو حالة تتحدد ليس من خلال خبرات الفرد فقط في ذلك الوضع بالذات، ولكن بشكل مختلف أيضاً وإلى حدّ ما، ومتفاوت من خلال التجارب في حالات أخرى في إدراكات وتصورات الفرد المشابهة لها " (Rotter، 1975, p. 57).

وتشير نظريات التعلم الاجتماعية إلى أن سلوك الأفراد في حالات الإنجاز يتأثر بتصورهم عن مركز التحكم لديهم، فإذا كانت معتقدات الفرد بأن النتائج في هذه الحالة تتوقف على سلوكه (يكون موقع التحكم داخلياً)، ووفق نظرية التعلم الاجتماعي فإن النجاح الأكاديمي يزداد مع احتماليات سلوكات الطفل الفعّالة مثل إثارة الاهتمام لديه، أو استمراره في المهام الموكلة إليه مستقبلاً (Stpek & Weisz، 1981, p. 102)، وعكس ذلك إذا لم يكن لدى الطفل تصورٌ واضحٌ للعلاقة بين السلوك والنتيجة، فإنه يعزو هذه النتيجة إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته مثل القدر، ويُظهر هذا الاعتقاد بأن الأحداث مقدرة سلفاً أو بفعل الصدفة أو الحظ باعتبار أن العالم غير قابل للتنبؤ أو أنها بفعل نفوذ الآخرين، أن هناك أناساً آخرين أكثر قدرة في تأثيرهم، وبهذا يكون موقع التحكم لديه خارجياً External Locus of control، فالنجاح الأكاديمي لن يزيد من احتمالية حدوث من هذه السلوكات لتؤدي دوراً فعالاً في المستقبل (الأحمد، 2001، ص. 209).

وقد فصَّل (روتر، 1975) أكثر في مفهوم موقع التحكم وتوضيح العلاقة المقترحة بين موقع التحكم والإنجاز، فقد أوضح أنَّ توقع الفرد لسلوك ما يجلب تعزيزاً لا يعدُّ المؤشر الوحيد لحدوث ذلك السلوك، فقيمة التعزيز المتوقعة مهمة أيضاً، فمثلاً فالطالب الذي لا يضع تقويماً عالياً للدرجة التي من الممكن أن يحصل عليها في اختبار ما، قد لا يدرس أو يحضر نفسه لهذا الاختبار، مع أنَّ هذا الطالب لديه تصور بأن الدرجة العالية

يتوقف الحصول عليها على الدراسة والقراءة (Stipek & Weisz, 1981, p. 102)، ويرى (روتر، 1966) وغيره من منظري التعلم الاجتماعي أن المتغيرات الظرفية تؤثر في تصورات الفرد عن التعزيز كما يفعل التوقع المعمم الذي ينشأ من التجارب السابقة في حالات مماثلة.

وكان من إحدى تعليقات (روتر، 1975) أن " الأهمية النسبية للتوقع المعمم ترتفع في حالة إذا كان الوضع الذي يتعرض له الفرد جديداً وغامضاً، وتنخفض عند زيادة خبرة الفرد في ذلك الوضع". ولذلك ينبغي أن يكون التوقع المعمم أقل تنبؤاً لسلوك الإنجاز للأفراد الذين لديهم خبرة واسعة في المجال الأكاديمي من الأفراد الذين لديهم خبرة أقل فيه (Rotter, 1975, p. 57).

وقد أكد (روتر، 1975) أن العلاقة بين التعزيز المتوقع المعمم والإنجاز هي عادة ما تكون أقل لدى طلبة الجامعات من الأطفال الأصغر سناً، وقدم عدة تفسيرات لفارق السن، أولها، هي أنّ حالات الإنجاز أكثر جدة وأقل غموضاً لدى طلاب الجامعات، وبناءً على ذلك، ينبغي أن تكون القدرة التنبئيَّة في التعزيز المتوقع المعمم أقل لهذه المجموعة، ثانيها، يعتقد روتر أن هؤلاء الأفراد ممن يتأثر لديهم سلوك الإنجاز بالمواقف الخارجية هم أقل احتمالاً لدخول الكليات، ويقترح روتر أن العديد من طلاب الجامعات الذين يعتقدون بأن هناك عوامل خارجية تؤثر في نتائج معظم الحالات هي "مظاهر دفاعية"، وادعاؤهم هذا بأن التعزيزات يتم التحكم بها خارجياً ليست سوى آلية دفاعية وليست انعكاساً لمواقفهم الحقيقية (Stipek & Weisz, 1981, p. 105).

## 2- نظرية التوقع (Expectancy Value Theory):

وضع أسس هذه النظرية " فكتور فروم Victor Froom " وتفترض أن الإنسان يستطيع القيام بعمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدة أبدال من السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته من حيث النتائج ذات النفع الذي سيعود عليه وعلى عمله، وتؤدي عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الإنسان يتخذ قراراً في اختيار نشاط معين من الأبدال العديدة المتاحة، كما يشير (ماهر، 2003) إلى أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر:

**1.** توقع (Expectancy) الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.

**2.** توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.

**3.** توقع الفرد أن العائد الذي سيحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

ترى هذه النظرية أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة، وإعطاؤها تقديرات وقيماً (ماهر، 2003، ص. 149).

### 3- نموذج العوامل الأربعة (A Four-Factor Model):

اقترح كل من Zautra, (Bryant, 1984) (Veroff & Gregory, 1978) (Reich & 1981 نموذج العوامل الأربعة، فوفق هذا النموذج فإن النتائج الإيجابية للتحكم تتضمن بلوغ معززات إيجابية، على حين أن التحكم بالنتائج السلبية يشمل تفادي حدث غير مرغوب فيه وفي الأساس هناك نوعان أساسيان من التحكم هما:

**(أ)** التحكم الأساسي والثانوي.

**(ب)** التحكم الإيجابي والسلبي من خلال التجربة.

من تقاطع التحكم الأساسي والثانوي بالتجربة الإيجابية والسلبية نشأ نموذج العوامل الأربعة لمفهوم التحكم المدرك:

**(أ)** تجنب الأحداث السلبية (التحكم السلبي الأساسي).

**(ب)** التعامل مع الأحداث السلبية (التحكم الثانوي السلبي).

**(ت)** حصول الأحداث الإيجابية (التحكم الأساسي الإيجابي).

**(ث)** تذوق الأحداث الإيجابية (التحكم الثانوي الإيجابي).

وهناك اختلافات عدة بين الناس في الطرائق التي يدركون فيها كل هذه الأنواع من التحكم (Bryant, 1989, p. 774).

**وفيما يلي توضيح لكل عامل من العوامل:**

- **التجنب (Avoiding):** يعبر عن تفادي النتائج السلبية من خلال قدرة الفرد على توقع الأحداث السلبية، وتجنب الأحداث السيئة من أجل حماية الفرد نفسه.

- **التكيف (Coping):** يشير إلى التعامل مع النتائج السلبية، من خلال قدرة الفرد على التغلب على المشكلات والاستعانة بمساعدة الآخرين والعلاقة الشخصية.

- **تحقيق الأشياء (Obtaining):** تتضمن السعي للحصول على نتائج إيجابية، والحصول على أكثر من حدث سار بتوقع أحداث إيجابية، كما هو الحال مع القدرة المُدركة في تجنب النتائج السلبية، ففي المقابل يسعى الفرد لاكتساب نتائج إيجابية، وقدرة الفرد على الحصول على الأحداث الجيدة من خلال الآخرين الأقوياء المحيطين.

- **التمتع أو تذوق الأشياء (Savcring):** تعني تذوق النتائج الإيجابية، ويمكن أن يستخدم الفرد الاستراتيجيات المعرفية أو السلوكية للتمتع بالأحداث الإيجابية، والقدرة على توقع النتائج الإيجابية في المستقبل بطرائق تعزز الإحساس بالمتعة في الوقت الحاضر؛ وتذكر الأحداث الماضية بطرائق إيجابية تعزز رفاهيته في الحاضر (Bryant, 1989, p-p. 775-920) (شامخ، 2016، ص-ص. 134-136).

## 4- نموذج التحكم السلوكي الشخصي (perceived personal control):

وفقاً لسكنر (Skinner, 1996) الذي اقترح هذا النموذج أن التحكم الشخصي المُدرك هو مفهوم يشير إلى اعتقاد الفرد بأن الوضع تحت سيطرته، أو أنه قادر على إحداث تغيير مرغوب فيه أو تجنب وضع غير مرغوب فيه.

**وهذا النموذج يتضمن ثلاثة أبعاد:**

**4-1- التحكم السلوكي:** يشير التحكم السلوكي إلى الاعتقاد بأن هناك إجراءات يمكن اتخاذها لتغيير الوضع.

**4-2- التحكم المعرفي:** يعبر عنه بأنه سعي الفرد لفهم المعنى في الأشياء وإيجاده.

**4-3- التحكم في اتخاذ القرار:** هو الاعتقاد بأن هناك جوانب مختلفة للعمل يمكن اختيارها من أجل تغيير الوضع (Pacheco, 2013, p. 221) (Mc Allister & et al, 2012, p. 4).

## 5- النموذج الثلاثي للتحكم المدرك:

**قسم بوليرز (Paulhus, 2005) التحكم المدرك إلى ثلاثة مجالات وهي:**

**5-1- التحكم الشخصي:** إن أداء الأفعال المطلوبة يمكن أن يؤدي إلى النتائج المرجوة. وبعبارة أخرى إن التحكم الشخصي يعبر عن امتلاك الفرد القدرة أو الفرص لاتخاذ إجراءات لزيادة احتمال الوصول إلى أهدافه وهو أداء الأفعال المناسبة لتحقيق الأهداف.

**5-2- التحكم في العلاقات الشخصية:** يشير إلى كون الفرد متحكماً وإيجابياً في علاقاته مع الآخرين (الأصدقاء، الزملاء، العائلة.... إلخ).

**5-3- التحكم الاجتماعي السياسي:** ويتمثل في محاولة الفرد الدفاع عن الأهداف والقيم الشخصية في العالم السياسي والاجتماعي (Amoura et al, 2014, p. 324).

## 6- النموذج الثنائي للتحكم المدرك:

يقترح (Rothbam & Weisz & Snyder, 1982) نموذج عمليات التحكم الأولية والثانوية اثنين من الإستراتيجيات الرئيسية التي تمكن الأفراد من الشعور بالتحكم.

وهما التحكم الأساسي والتحكم الثانوي، ويشمل التحكم الأساسي للشخص التحكم بالظروف البيئية لكي تلائم احتياجاته ورغباته، على حين أن التحكم الثانوي يشير إلى تحكم الشخص بخصائصه الداخلية المعرفية / الوجدانية من أجل التكيف معها للحد من الأثر النفسي للأحداث (Heeps, 2000, p. 3).

فنحن نعمد دائماً إما إلى تغيير أنفسنا لكي نكون أكثر فاعليةً وتكيفاً مع بيئاتنا، وإما إلى تغيير البيئة لتكون مناسبة لنا بالصورة التي يمكن أن تحقق رغباتنا واحتياجاتنا. فنقوم بتوقع الأحداث من أجل وضع خطة ناجحة لتحقيق النتائج التي نصبوا إليها، كما يمكننا الاستفادة من تجارب الآخرين، إما عن طريق تقليد أعمالهم وإمّا عن طريق الاستعانة بهم، أو من خلال إيجاد مغزىً جديدٍ للمواقف التي نمر بها لكي نتكيف معها. والفرق الرئيسي بين التحكم الأساسي والتحكم الثانوي هو أن الهدف في الحالة الأولى هو تغيير البيئة على حين أن هدف الحالة الثنائية هو تغيير أنفسنا لكي نتناسب مع البيئة (Rothbaum & ete, 1982, p. 11).

**ويُقسم النموذج الثنائي للتحكم المدرك إلى بعدين هما:**

- **البعد الأول / التحكم الأساسي:**

يُقصَد بالتحكم الأساسي: سعي الفرد لجعل البيئة تتماشى مع رغباته، أو هو السلوكيات الموجهة نحو البيئة الخارجية والتي تتضمن محاولات لتغيير العالم لكي يتناسب مع احتياجات الفرد ورغباته (Rothbaum & ete, 1982, p. 1)، فمن خلال التحكم الأساسي نثابر من أجل تحقيق الهدف وتذليل العقبات والصعاب (Wrosch & ete, 2000, p. 388).

- **البعد الثنائي / التحكم الثانوي:**

إن التحكم الثانوي هو محاولة الأفراد لتقبل أنفسهم أو تكييفها مع البيئة من خلال التكيف مع الوضع الذي يعيشون فيه (Rothbaum & ete … 1982, p. 1) (Cahill, 1998, p. 11).

ويمكن أن يكون بمثابة آلية احتياطية للتحكم الأساسي في اختيار أبدال العمل المتاحة. ويعمل على التقليل من تأثير النتائج السلبية وتوسيع إمكانية استخدام التحكم الأساسي في المستقبل، ومن المرجح أن يحدث التحكم الثانوي بعد فشل محاولات التحكم الأساسي، مع أن التذبذب بين الاثنين شائع. ولقد وصف أنصار نموذج لعمليتين (روثبام وآخرون، 1982، ايز وآخرون، 1984، شابيرو، 1987؛ وايز، 1990؛ روزنبرغ، 1990؛ وشولز، 1995) التحكم الأساسي بأنه يكون عن طريق التلاعب في ظروف البيئة لتناسب احتياجاتهم. أما التحكم الثانوي فهو استيعاب الفرد للظروف من أجل تحقيق أقصى قدر من التكيف مع البيئة الحالية (Heeps, 2000, p. 24).

ووفق هيبس (Heeps, 1998) فقد يكون هناك عدد لا حصر له من التكيف الثانوي وأساليب التكيف مع حدث معين، وقد أشار كل من رثبام وايز وسنايدر (1982) إلى أن للتحكم الثانوي أربع طرائق أو آليات هي: التحكم التنبّئيّ، والتحكم الوهمي، والتحكم غير المباشر والتحكم التفسيري. وفيما يأتي توضيح لكل منها:

1- **التحكم التنبّئيّ:** يشير هذا التحكم إلى محاولة الفرد التكهن بالنتائج لمنع خيبة أمل أو تقليله، من خلال وضع احتمال الفشل في المستقبل إلى جانب احتمال النجاح، بدلاً من توقع النجاح فقط وهو محاولة لكبح التوقعات غير القابلة للتحقيق، ليتيح للفرد السيطرة على التأثير النفسي من النتائج المحتملة التي لا يمكن السيطرة عليها (Heeps, 2000, p-p. 11-29).

2- **التحكم التفسيري:** يقصد بالتحكم التفسيري إعادة تفسير الأحداث التي لا يمكن السيطرة عليها (Heeps, 2000, p. 12) ومن خلاله يسعى الفرد لفهم الأحداث التي لا يمكن السيطرة عليها من أجل قبولها (Rothbaum & ete, 1982, p. 11)، وهذا يسمح له بالسيطرة على الأثر النفسي للأحداث غير المحببة وذلك بإيجاد تفسير آخر لها.

3- **التحكم غير المباشر:** هو الاعتماد في التحكم على كيان ينظر إليه على أنه أكثر قوة وسيطرة من الفرد نفسه (مثلاً الخالق، شريك قوي)، لذا فإن الشخص يسعى للشعور بالتحكم عن طريق مواءمة نفسه مع شيء آخر يحقق له السيطرة والتحكم (Heeps, 2000, p-p. 25-26).

ففي هذا النوع من التحكم يكون للفرد علاقة قوية مع الآخرين في محاولة لتبادل إنجازاتهم عن طريق تقليد أعمالهم أو عن طريق الاستعانة بهم (Cahill, 1998, p. 12).

4- **التحكم الوهمي:** يقصد بالتحكم الوهمي التحكم أو السيطرة على الفرص بدلاً من المهارة. فالذين يتبنون هذه الإستراتيجية بعينها، من المرجح أن ينظروا إلى السيطرة الأولية على أنها لا يمكن الحصول عليها، فهم يفضلون أن ينسجموا مع القوة القوية، من خلال محاذاة الذات مع الآخرين (Heeps, 2000, p. 12)، ويتضمن التحكم الوهمي إضفاء الطابع الخارجي على الشعور بالسيطرة، لذا فإن الأفراد يحاولون فعلاً أن ينسجموا مع عمليات الصدفة، معتقدين بأنهم "محظوظون".

الاعتقاد بأن "الحظ إلى جانبي" يسمح لبعض الناس الشعور بالسيطرة على التأثير النفسي السلبي (مثل القلق) المرتبط الأحداث التي لا يمكن السيطرة عليها. كما يتضمن التحكم الوهمي عملية إضفاء الطابع الخارجي على إحساس الفرد بالتحكم من خلال إسناد التحكم إلى كيان ينظر إليه على أنه أكثر قوة وسيطرة من نفسه (مثل الخالق، والطبيعة، وهو شريك تجاري قوي). وهكذا، فإن الشخص يسعى إلى الشعور بالتحكم من خلال المواءمة معهم، وتقاسم في التحكم على الآخر (Heeps ,2000, p. 22).

# الفصلُ الثاني – الإطارُ النَّظريُّ

## البابُ الثاني – أزمة الهوية

1– تعريف هوية الأنا (Ego-Identity)

2– تشكيل هوية الأنا (Ego Identity Formation)

3– تطور الهوية

4– فئات العناصر الخاصة بالهوية

5– الخصائص الأساسية لعملية البحث عن الهوية

6– مفهوم الذات وانتشار الهوية

7– الأهداف الوظيفيَّة للهوية

8– أهم العوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية عند المراهق

9– رتب الهوية

10– إشكاليات الهوية

11– انهيار الأسس الخاصة بالهوية

12– نظرية إريك إريكسون Eric Erickson في النمو النفسي الاجتماعي

**Θ تمهيد:**

توصف الهوية بأنها منظومة من المعطيات المادية والمعنوية والاجتماعية، ولا يمكن لهذه المنظومة أن تلج حيز الوجود ما لم يكن هناك ما يعطيها وحدتها ومعناها، ويتمثل ذلك في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية والشعور بها، ويشمل هذا المفهوم مزيجاً من المشاعر المادية، ومشاعر الانتماء، والتكامل والإحساس بالاستمرارية الزمنية، والتنوع والقيم والاستقلال والثقة بالنفس والإحساس بالوجود، لذلك فإن أزمات الهوية تولد نتيجة الكبت الذي ينال جانباً أو عدة جوانب من مشاعر الإنسان.

والهوية ليست شيئاً جامداً بل تنمو وتتطور نتيجة عمليات التمثل والاصطفاء، وخلال عملية التطور تتحدد وتعيد تنظيم نفسها وتتغير إلى حد تكون قادرة على تحديد خصوصية الفرد.

وهناك بعض المراحل المهمة في تكوين الهوية التي تترك بصماتها مدى الحياة والتي لا تمحى كمرحلة الطفولة وعندئذٍ يمكن للهوية أن تتعرض للصدمات النفسية والعاطفية التي لا يمكن تجاوزها أحياناً.

**1- تعريف هوية الأنا (Ego-Identity):**

" يشير مصطلح هوية الأنا من وجهة نظر إريكسون إلى حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية Individuality والوحدة والتآلف الداخلي Inner Wholeness and Synthesis، والتماثل والاستمرارية Sameness and Continuity، ممثلاً في إحساس الفرد بارتباط ماضيه بحاضره ومستقبله وأخيراً، الإحساس بالتماسك الاجتماعي Social Solidarity ممثلاً في الارتباط بالمثل الاجتماعية، والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط " (الغامدي، 2001، ص. 3).

ويرى إريك أولن رايت Erik Olin-Wright أن الهوية تشير إلى الطرائق التي يكون فيها الأفراد أعضاءً ضمن أصناف مختلفة تعطي التميز لكل فرد، وأنَّها مكون إدراكي وعاطفي (Abdelal, 2001, p. 6).

**2- تشكيل هوية الأنا (Ego Identity Formation):**

استخدم إريكسون Erikson مفهوم هوية الأنا Ego-Identity إزاء اضطراب الدور Role-Confusion للإشارة إلى أزمة النمو في مرحلة المراهقة التي يُعَدّ حلها المطلب الأساسي للانتقال إلى مرحلة

الرشد، حيث تبدأ عملية تشكل الهوية بحدوث أزمة في مرحلة المراهقة تتمثل بقلق واضطراب عند المراهق ناتج عن بحثه عن دوره في الحياة، واكتشاف ما يناسبه من قيم وأهداف وأفكار وأدوار.

وتنتهي الأزمة في الظروف الحسنة ويشعر المراهق بذاته متمثلاً في إحساسه بتفرده واستمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله وقدرته على حل مشكلاته، وتحقيق التوافق بين حاجاته ومتطلبات المجتمع، وينعكس ذلك في سلوكه والتزامه بأدواره.

أما في حال الفشل في حل التوحدات المبكرة فيترتب عليه فشل في حل أزمة النمو في الطفولة، وهذا يؤدي إلى اضطراب هوية الأنا في مرحلة المراهقة، وهذا الاضطراب يتمثل في نمطين أساسيين هما:

**1- اضطراب الدور Role Confusion:** أي عدم القدرة على تبني أدوار وأهداف ثابتة ذات معنى.

**2- تبني الهوية السالبة Negative Identity:** وتعني الإحساس بالتفكك الداخلي Inner Fragmentation وهذا يدفع المراهق إلى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعياً كالجنوح وتعاطي المخدرات (الغامدي، 2001، ص-ص. 5-6).

- **تعريف الباحثة للهوية:** " هي حالة نفسية تعكس مجموعة من المعطيات المادية والمعنوية والاجتماعية (الشعور الجسدي والتوازن النفسي والتوافق الاجتماعي) تعطي الإحساس بالتكامل والتفرد والاستمرارية والانتماء، تنمو وتتطور مع نمو الإنسان وتطوره حتى تصل إلى درجة تميز ذات الفرد ودوره في الحياة وأهدافه وتحقيق التوازن بين حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع ".

**3- تطور الهوية:**

في السنوات الأولى من حياة الطفل لا يعي الطفل ذاته فهو يتماهى مع الأم ومن يعتني به، وبعد نمو القدرات الحركية والإدراكية يبدأ واعياً ومدرِكاً أنَّ هناك ما يفصل العالم عن ذاته.

فالأنا تولد شيئاً فشيئاً نتيجة الاستثارة الداخلية والخارجية التي يدركها، وتبقى لمدة طويلة مرتبطة بفكرة الجسد الذاتي والنشاطات الحسية والحركية والحاجات الأولية، ولاحقاً يتوصل الشخص إلى تكامل الإدراكات، التي تؤدي إلى فصل الأنا عن تجاربه المختلفة.

ويتطابق اكتشاف الهوية الذاتية عند الطفل مع الشعور بأنه يملك السيطرة على العالم الخارجي، فالطفل في هذه المرحلة يعتقد أنه يكفي التفكير بالشيء حتى يحصل عليه، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التفكير السحري، وعند إدراك الأنا يصبح التمييز واضحاً بين ما هو موضوع تفكير وما هو موضوع إدراك.

يتوافق تطور الوعي الذاتي مع الدخول في عالم الواقع أكثر، وهذا التطور يرتبط بعملية التنشئة الاجتماعية للطفل التي تنتهي بالتمييز بين التفكير وبين الواقع، فالوعي الذاتي يتهيأ في مرحلة الطفولة، وفي مرحلة المراهقة تصبح الأنا أكثر تنظيماً ووضوحاً.

فالمراهق يظل محتفظاً بـ (أنا) الطفل مع اختلافٍ في أن الطفل يستخدم الأشخاص من حوله كأدوات له، على حين يسعى المراهق إلى اعتراف الآخرين به، كما أن وعي المراهق بذاته يتطور من خلال مستويين هما: مستوى العلاقات بالآخرين، ومستوى حياته الخاصة، علاوةً على أن تصرف الآخرين تجاه ذاته يستثير تفكيره من جهة يجعله يشعر بأن شخصيته قد اغتنت، ومن جهة أخرى يجعل الآخرين ينظرون إليه على أنه غير مبالٍ. ووعي الذات لدى المراهق يتخذ وجهين: الأول وعيٌ ذاتيٌ تجاه الآخر، والثنائي وعيٌ ذاتيٌ تجاه الذات، ويعدّ هذا الإحساس مصدراً لعذابه، حيث أن كل وضع جديد يسعى من ورائه لاستعراض ذاته والحصول على إعجاب الآخرين، وعن طريق الحكم العقلي والجدل يحاول المراهق من خلال هذه الأوضاع والمحاكمات أن يدفع بذاته إلى اكتشاف عالم من المفاهيم، فالمراهق يدفع باستنتاجاته حد التناقض والتمسك بالنتائج مهما كانت ولو كانت تناقض الحقيقة (معاليقي، 1996، ص-ص. 171-174).

**4- فئات العناصر الخاصة بالهوية:**

تحديد هوية الفرد تقضي العودة إلى جملة من العناصر:

**4-1- عناصر مادية وفيزيائية، وتشتمل على:**

1- **الحيازات:** الاسم، والسكن، والأموال.

2- **القدرات:** القوة الاقتصادية والمالية والعقلية.

3- **التنظيمات:** المادية، والتنظيم الإقليمي، ونظام السكن، والاتصالات الإنسانية.

4- **الانتمـــاءات الفيزيائيـــة:** الانتمـاء الاجتمـاعي والتوزعـات الاجتماعيـة والسـمات المورفولوجيـة الأخـرى المميزة.

### 4-2- عناصر تاريخية، وتتضمن:

1- **الأصول التاريخية:** الأسلاف، والولادة، والاسم، والقرابة.

2- **الأحداث التاريخية الهامة:** المراحل المهمة في التطور.

3- **الآثار التاريخية:** العقائد والعادات والتقاليد.

### 4-3- عناصر ثقافية نفسية، وتتضمن:

1- **النظام الثقافي:** العقائد، والأديان، والرموز الثقافية، ونظام القيم.

2- **العناصر العقلية:** النظرة إلى العالم، المعايير الجمعية، العادات الاجتماعية.

3- **النظام المعرفي:** السمات النفسية الخاصة، اتجاهات نظام القيم.

### 4-4- عناصر نفسية اجتماعية، وتتضمن:

1- **الأسس الاجتماعية:** اسم، ومركز، وعمر، وجنس، ومهنة، واجبات، وسلطة...

2- **القيم الاجتماعية:** الكفاءة، والنوعية، والتقديرات المختلفة.

3- **القدرات الخاصة بالمستقبل:** القدرة والامكانية، والتكيف، ونمط السلوك (مكيشيللي، 1993، ص-ص. 18-20).

## 5- الخصائص الأساسية لعملية البحث عن الهوية:

بحسب إريكسون فإن البحث عن الهوية يتميز ببعض الخصائص، وهي:

- تستند عملية البحث عن الهوية كعملية نمائية مستمرة إلى إدراك الفرد للتماثل الداخلي والاستمرارية لخبراته الماضية وأدواره في المستقبل، أي تقوم على الترابط بين ماضيه وأدواره في المستقبل.
- تؤدي الدوافع الشعورية واللاشعورية دوراً مهماً في البحث عن الهوية.

- تمثل الهوية مفهوماً اجتماعياً لذلك يجب أن يدرك الفرد أنَّ صورة الذات التي شكلها على أساس من الاستمرارية، والتماثل مُدرَكة من قبل الآخرين.
- يجب أن يكون الأفراد الصغار لديهم ثقة ناشئة من التطابق والتوافق بين الاستمرارية الداخلية والخارجية، من خلال تغذيةٍ راجعةٍ مناسبةٍ عن خبراتهم الشخصية مع الآخرين.
- يستند نمو الإحساس بالاستمرارية والتماثل إلى الاعتقاد بأن التماثل والاستمرارية رؤيةٌ عالميةٌ مشتركةٌ.
- تطور الإحساس بالهوية يحتاج إلى متطلبات اجتماعية وعقلية وبدنية، ويجب أن تحقق المتطلبات دون أي تأخير أو إعاقة لأن المراحل المستقبلية للنمو تعتمد على تلبية هذه المتطلبات.
- الفردية وتعني الإدراك الواعي بالاستقلالية والفردية وتحقيق هوية مستقلة واضحة (بله، 2007، ص-ص. 70-71).

**6- مفهوم الذات وانتشار الهوية:**

قال إريكسون عندما تحدث الثورة البدنية، أي مرحلة المراهقة، فإن المراهق يُعنى بنظرة الآخرين إليه أكثر من نظرته إلى نفسه، وفي هذه المرحلة يبدأ المراهق بتجميع هويات مختلفة لتحديد ذاته من خلال التوحيد، أو تقليد عدد من الشخصيات في حياته.

وفي بعض الأحيان تكون هذه الهويات متناقضة، فيمرّ المراهق بما يسميه إريكسون "بعثرة الهوية" أو أزمتها ومن خلال هذه الأدوار يصنع المراهق لنفسه مفاهيم شخصيةً وأنماطاً سلوكيةً، تتناسب مع شعوره المتنامي عن هويته.

وقد أشار Kenneth Kenniston إلى أن مشاكل الهوية تنتج عن محاولة المراهق لعبور الهوة بين الطفولة والبلوغ، بينما يكون غارقاً في مناخٍ اجتماعيٍّ منفصلٍ حتماً عن الاثنين، وفي مرحلة عدم ثبات داخلي أيضاً (واطسون وليندجرين، 2004، ص. 624).

## 7- الأهداف الوظيفيَّة للهوية:

للهوية وظائف تتمثل فيما يلي:

- تزوّد الفرد ببناءٍ يساعد في فهم ذاته وأيَّ شخصٍ هو.
- تزود الفرد بالإحساس بالمعنى وتعرفه باتجاهاته من خلال التعهدات والقيم والأهداف.
- تزود بإحساس يضبط الذات والإرادة الحرة.
- تعمل على أن يبذل الفرد كل جهده من أجل الاتساق والترابط المنطقي والانسجام والتناغم بين القيم والاعتقادات والتعهدات.
- تمكن الفرد من الاهتمام بما هو ممكن من خلال الإحساس بالمستقبل والاحتمالات والاختيارات البديلة (بله، 2007، ص. 72).

## 8- أهم العوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية عند المراهق:

مرحلة المراهقة مرحلة مهمّة لتكوين الهوية، إلا أن هذه العملية تستمر مدى الحياة، وفي كل مرحلة من المراحل النمائية يواجه الإنسان فيها أزمةً، فإنه يبحث عن حلول نمائية حتى ينتقل إلى المرحلة التالية، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية عند المراهق ومنها.

### 8-1- السياق الاجتماعي:

يؤدي السياق الاجتماعي دوراً محفزاً في تشكيل الهوية، فالمجموعة تؤثر في عواطف الأفراد الذين ينتمون إلى تلك المجموعة وردود أفعالهم وسلوكهم وذلك بواسطة ما يقدمه من قيمٍ وأعرافٍ وآراءٍ وأفكارٍ.

كما أن السياق الاجتماعي يمكن أن يشكل تهديداً ويعرضها للخطر (Ellemers, et al, 2002, p-p. 164-166).

كما أن الهوية الاجتماعية تكون أكثر وضوحاً من الهوية الشخصية، ويدرك الشخص نفسه كعضو في الجماعة أكثر من إدراكه لنفسه كفرد (Korte, 2007, p. 170).

### 8-2- التأثيرات المعرفية:

يؤدي النمو والتقدم المعرفي الذي يحققه المراهق دوراً هاماً في مساعدة المراهق على التفكير بموضوعية، والتخطيط للمستقبل التعليمي، والمهني، وإيجاد إجابات مقنعة لما تواجهه من أسئلة ومشكلات لحل أزمة الهوية وإيجاد الاحتمالات والأبدال المناسبة التي تكسبه شعوراً متسقاً وثابتاً بالهوية.

كما يسمح التفكير التجريدي للمراهق باستخدام عمليات منطقية تتعلق بالمسائل الاجتماعية، حيث يزداد اهتمام المراهق بالتفكير بالعلاقات البينشخصية والسياسة والفلسفة والدين والأخلاق والصداقة.

والتغيرات التي تحدث في الشخصية في المجالات الاجتماعية في المراهقة هي مطلب أساسي لتشكيل الهوية (بله، 2007، ص. 96).

### 9- رتب الهوية:

تناول مارشيا المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفس اجتماعي في نظرية إريكسون كمرحلة لتحديد الهوية، ووصف أربع مراحلٍ يمكن أن تحدث للمراهق يحاول خلالها البحث عن هويته أو تحديدها: ويمكن تعداد هذه المراحل أو الرتب على الشكل الآتي:

### 9-1- مشتتو الهوية Identity Diffusion:

هم الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة هوية ولم يكوِّنوا هويَّة، ولا يدركون الحاجة إلى اكتشاف الخيارات، أو الأبدال بين المتناقضات.

### 9-2- منغلقو الهوية Identity Foreclosure:

هم أشخاص لم يمروا بأزمة هوية أيضاً ولكنهم تبنوا آراءً ومعتقداتٍ مكتسبةً من الآخرين (من الآباء أو من المحيط)، وقبلوا هذه المعتقدات دون فحص أو انتقاد لها، ولم يختبروا أفكارهم أو معتقداتهم أو يطابقوها بمعتقدات وأفكار الآخرين.

### 9-3- معلقو الهوية Identity Moratorium:

هم الأشخاص الذين خبروا الشعور بهويتهم بوجود أزمة الهوية، ولكن ما زالوا في إطار تلك الأزمة ولم يكوِّنوا الهوية بعد.

### 9-4- محققو الهوية Identity Achievement:

- هم الأشخاص الذين مروا بأزمة الهوية وانتهوا إلى تحقيق هوية واضحة ومحددة وتكوينها.
- لديهم سوية عالية من الحافز واحترام الذات والإنجاز.
- لديهم وعيٌّ عالٍ، ومستوياتٌ منخفضةٌ من الخجل، القدرة على العمل تحت شروط الإجهاد.
- استخدام أكثر لإستراتيجيات اتخاذ القرارات المنطقية والعقلانية أكثر من حالات الهوية الأخرى (Adams. R et al, 2003, p. 212).

### 10- إشكاليات الهوية:

يتساءل المراهق هل ينتمي للأسرة أم لأصحابه أم لمجتمع معين فهو يبحث عن هوية ينتمي إليها وتعتبر أزمة الهوية من أكثر الأزمات التي تواجه المراهقين لأنه يريد أن يكتمل نموه ويثبت شيئاً في حياته(نصر، 2010، ص. 54).

وتشير نتائج إريكسون إلى افتراض وجود أزمة في مرحلة المراهقة، إذ ينظر إريكسون إلى هذه المرحلة من الحياة على أنها وقت الالتزام المهني، وتشمل منزلة الهوية متغيرين هما الأزمة والالتزام.

حيث تشير الأزمة إلى فترة المراهقة، أما الالتزام فيشير إلى درجة استثمار الشخص لإمكاناته الفردية(Marcia, 1999, p-p. 551-552).

لذلك فإن أهم ما يواجه الهوية:

### 10-1- انشطارات الهوية:

إذ يوجد داخل النظام الثقافي المحيط بالفرد العديد من التناقضات، وأحياناً ما تكون تناقضاتٍ يتجاوزها الأفراد دون صعوبات كبيرة، وتنشأ أزمات الهوية عندما يصبح التوتر الذي تثيره هذه التناقضات على أشده، وعندما تؤدي إلى شللٍ في طاقة الفعل ووجود قلق دائم.

فهناك تنافر بين ثقافة الشباب وثقافة الراشدين، فالشباب لا ينضجون في الشروط عينها التي أحاطت بآبائهم فلكل جيل إدراكه الخاص للمجتمع ونظامه الثقافي، كما أن الشباب يعيشون ذلك التباين بين المعايير الاجتماعية التي يتبناها آباؤهم وبين الممارسات الحقيقية التي يؤديها هؤلاء الآباء.

كما أن وسائل الإعلام تؤثر في عملية التنشئة فيتمثل الشباب قيماً تختلف عن قيم آبائهم، وتؤدي هذه العوامل إلى تلك التناقضات التي قد تؤدي دوراً سلبياً في تكوين الهوية (مكيشيلي، 1993، ص–ص. 133–137).

**10–2– اضطراب الأمن الوجودي:**

ينطلق التحليل العلمي لأزمات الهوية من تحليل الظواهر النفسية والاجتماعية المحيطة بالفرد وهي:

**10–2–1– الانحلال العائلي:**

الفرد بحاجة إلى الإحساس بالأمان وإلى أسسٍ مرجعيةٍ راسخةٍ، وخاصةً في مرحلة الطفولة، والانحلال العائلي قد يؤدي إلى اضطرابات تستهدف الهوية، وقد تكون ناتجةً عن ضعف العلاقات العاطفية وعدم وجود نماذج تساعد على التوحد والتقمص، وتؤدي إلى اضطراب في كينونة الهوية الفردية.

**10–2–2– الاستبعاد بالرفض:**

إن القبول العاطفي مهمٌ في بناء الهوية الفردية، ويرى كل من فروم Froom وهورني Horny أن أشكال العنف الفردي ظواهر تقوم على أسس وضعية الاستبعاد والمنافسة، وفي هذا السياق يلاحظ نموٌ كبيرٌ للفردية، وتضخمٌ في التوجه نحو إشباعٍ محمومٍ للرغبات الآنية دون توقف، ومن شأن ذلك تعزيز اتجاهات الرفض نحو الطفل الذي يُنظَر إليه من قبل العائلة عبئاً لا يُحتَمل، حيث ينبغي عليه أن يعنى بنفسه.

**10–2–3– الهدم العاطفي:**

يتمثل الأذى العاطفي في الإحساس بانحدار القيمة الذاتية وفقدانها لمحتواها، ويعني ذلك أن تحديد الهوية يكون سلبياً إلى حدٍّ كبيرٍ، كما تستحوذ على الشخصية مشاعر الضعف والقصور ويؤدي ذلك إلى ذاتيةٍ عاليةٍ عند الأطفال الذين يتعرضون لعملية كبتٍ وانغلاقٍ على الذات، وهذا يؤدي إلى فقدان القدرة على الخلق والابتكار.

## 11- انهيار الأسس الخاصة بالهوية:

لفهم هذه النقطة لابد من معالجة المحور الآتي:

### Θ نسبية القيم والنماذج:

تُعَدُّ هذه النسبية سبباً ونتيجةً للتغيير الاجتماعي في آنٍ واحدٍ، وهذا التغير هو الذي يُعرِّض القيم لعمليةٍ نقديةٍ، وذلك تحت تأثير تطورٍ ديناميٍّ واقتصاديٍّ وثقافيٍّ يتميز بالخصوصية والتسارع، ويتيح هذا التطور والتغير الاقتصادي والتقاني أمام الإنسان العديد من الخيارات المتاحة ونمط الحياة المرغوب فيها ونظام القيم المرجعية، فتعدد أنظمة القيم يأتي تعبيراً لعملية تعزيز التناقضات التي تقوم بين القيم العصرية المفضلة والقيم القديمة؛ كما تقوم وسائل الإعلام بدورٍ كبير في تقديم مجال واسع من القيم المرجعية، ويرى الباحثون أن وسائل الإعلام لها تأثير يعمل على هدم الإنسان واستلابه، كما أن التذبذب الدائم في منطقة العرض يمنع بناء هوية متماسكة لأنها محاطة بأطر منطقية ونماذج متضاربةٍ ومتناقضةٍ (مكيشيللي، 1993، ص-ص. 138-144).

## 12- نظرية إريك إريكسون Eric Erickson في النمو النفسي الاجتماعي:

ولد إريك إريكسون في ألمانيا سنة 1902، وتركت نظرية سيجموند فرويد (S. Freud) آثاراً واضحةً في تفكيره، فقد طور نظريته في النمو النفسي الاجتماعي معتمداً نظرية فرويد، إذ بيّن فرويد في نظريته أنَّ عملية نمو الفرد تتدرج على خمس مراحل هي: المرحلة الفمية والشرجية والتناسلية والكمون وأخيراً مرحلة البلوغ. ولم تبحث نظرية فرويد في التطور الذي يصيب الشخصية بعد ذلك، أما إريكسون فقد رأى أن الإنسان يتعرض لكثيرٍ من المؤثرات الاجتماعية والضغوط التي ينبغي على الإنسان حلها، وقد اقترح إريكسون مصطلح أزمة Crisis لكل مشكلة يواجهها الشخص، وعليه حلها ليستمر في التطور السويّ، فانتهى في نظريته إلى ثماني مراحل للنمو، وهذه المراحل: (أبو جادو، 1998، ص-ص. 245-246).

### 12-1- الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة Trust versus Mistrust:

إذ تقابل المرحلة الأولى من مراحل النمو النفسي الاجتماعي في العام الأول من الحياة، وفي هذه المرحلة يكون الاعتماد شديداً على الوالدين وخاصةً الأم في تلبية حاجات الطفل الأساسية، وهي مهمة لنمو

شخصية الطفل وتطور ذاته، وينبع ظهور الثقة لدى الطفل من إشباع حاجاته بانتظام فإذا وجد الطفل طعامه جاهزاً عندما يجوع، ووجد الاهتمام عندما يكون بحاجة إلى الاهتمام، ينمو لديه الشعور التام بالراحة والطمأنينة النفسية والجسمية والإحساس بالثقة، والذي لا يتوقف فقط على إشباع الحاجات البيولوجية، وإنما على تعبيرات العطف ويتوقف على مدى الألفة والانسجام واستمرار العطاء من قبل الأم لطفلها (العتوم وآخرون، 2005، ص. 72).

**12-2- الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك Autonomy VS Shame and Doubt:**

يواجه الطفل في عامه الثنائي مطلباً جديداً للنمو يتمثل في أزمة الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك، وظهور هذه الأزمة يعتمد على ظهور ثلاثة متغيرات وهي:

**1-** تحقيق المتطلبات البيولوجية المرتبطة بالنضج.

**2-** حل أزمة الثقة من المرحلة السابقة.

**3-** العوامل الاجتماعية المحيطة بالطفل.

- **بالنسبة إلى العامل الأول:**

يتمثل في نمو عضلات الطفل وقدرته على الحركة بعيداً عن أمه وقدرته على دفع الأشياء بالإضافة إلى قدرته الطفل على التحكم في جهاز الإخراج.

- **وبالنسبة إلى العوامل الاجتماعية:**

تتمثل في تشجيع الطفل ودعمه لتحقيق استقلاليته، فإظهار الفرح عندما يعبر الطفل عن رغبته في إفراغ مثانته أو أمعائه وانزعاجهم عند عدم إعلانه، يُشعر الطفل بقوته وقدرته على التأثير فيمن حوله، وتكون هذه القوة المصدرَ والأساس في نمو الشعور بالاستقلال الذاتي، وتحقيق التوازن بين الحزم والتسامح والحرية المقيدة بحدود وقدرات الطفل، كما أن مسامحته إذا أخطأ أحياناً تؤدي إلى نمو الاستقلال الذاتي وتحقيق التكيف مع البيئة.

أما العامل الثالث فيتمثل في طبيعة البناء النفسي المتحقق خلال المرحلة السابقة، والمتمثل في حل أزمة الثقة وذلك لأن الاستقلال لا يتحقق إلا بحل أزمة الثقة إيجابياً وهذا يؤدي إلى حل أزمة الاستقلالية بصورة

إيجابية، وهذا يؤدي إلى اكتساب الأنا لفاعلية جديدة تتمثل في اكتساب الإرادة، وعدم حل أزمة النمو في هذه المرحلة يقود إلى الحل السلبي للأزمة والمتمثلة في الشعور بالخجل والشك، وهذا يقود إلى ظهور العديد من المظاهر السلوكية المرضية كظهور العدوان أو الانطواء حتى انعدام القدرة على التعامل مع جسمه وبيئته الاجتماعية (الزهراني، 2005، ص-ص. 18-20).

**12-3- مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب Initiative VS Guilt:**

تبدأ هذه المرحلة بدخول الطفل عامه الثالث وتستمر خلال مرحلة الطفولة المبكرة أي حتى عمر ست سنوات تقريباً، ويتأثر حل هذه الأزمة بعاملين:

- **العامل الأول:** هو طبيعة تعامل الأسرة مع الطفل وتشجيعه، وعدم السخرية منه ومن أسئلته أو الغضب منه.
- **أما العامل الثنائي فيتمثل بحل الأزمتين السابقتين:** والحل الناجح لهذه الأزمة يؤدي إلى اكتساب الأنا قوةً جديدةً تعرف بالفرضية Purpose، التي تعني أن يبدأ الطفل أهداف وغاياتٍ يسعى لتحقيقها.
- أما الحل السلبي لهذه الأزمة فيتمثل بمشاعر الذنب وتنتج هذه المشاعر عن التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي تقوم على العقاب المستمر والتذمر والسخرية من الطفل، ما يدفعه إلى الإحساس بالذنب والخطأ، وهذا يدفعه إلى الاعتماد على الآخرين وعدم تحمل المسؤولية (عسيري، 2003، ص. 12).

**12-4- المثابرة مقابل الإحساس بالنقص Industry Vs sense of Inferiority:**

تمتد هذه المرحلة من ست سنوات إلى بداية المراهقة أي حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ونمو الأنا في هذه المرحلة يرتبط بثلاثة عوامل:

- **العامل الأول:** يتمثل في الوصول إلى النضج أي إلى مرحلة الطفولة المتوسطة.
- **العامل الثاني:** يتمثل في التنشئة الاجتماعية، وهنا تدخل المدرسة إلى جانب الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وفيها تنمو قدرته على الالتزام بما تفرضه من قيود كالاستيقاظ المبكر والالتزام بتعليمات المدرسة، ويبدأ الطفل بممارسة الألعاب الجماعية.

- إذاً فتوفر البيئة الاجتماعية المناسبة سواءً داخل الأسرة أو المدرسة أو الجيران والأقران يؤدي دوراً مهماً في شعور الطفل بالكفاءة والإنجاز أو الشعور بالنقص والقصور، حيث إن تقدير ما يقوم به الطفل وشعوره بقيمته وبأنه شخصٌ ناجحٌ وفاعلٌ، والثقةُ بأن له تأثيراً بمن يحيطون به إيجابياً ولديه القدرة على تحقيق أهدافه، وبناء عليه فإن قوة الأنا هنا هي التي تعطيه القوة النفسية الاجتماعية.
- **أما العامل الثالث:** فيتمثل بالحل الإيجابي لأزمة المرحلة السابقة وتحقيق المشاعر الإيجابية بالمبادرة والإنجاز الذي يؤدي إلى كسب الأنا لفاعلية الشعور بالكفاءة Competence.
- أما الحل السلبي لأي من العوامل السابقة فيؤدي إلى إنماء الشعور بالنقص والدونية والعجز (الزهراني، 2005، ص-ص. 24-27).

**12-5- هوية الأنا مقابل تشتت وعدم وضوح الدور Ego Identity vs Role Confusion:**

- تبدأ مع بداية البلوغ أي من عمر (12-20) سنة فهذا السن هو سن الشباب الذي بحيث يتقدمون فيه نحو الاستقلال عن الوالدين وتحقيق النضج الجسمي (غباري وأبو شعيرة، 2010، ص. 108).
- وتنتهي هذه المرحلة عندما يأخذ الشاب موقفاً محدداً من العالم الذي يعيش فيه أي عندما يطور له هويةً متميزةً (علاونة، 2004، ص. 262).
- والمراهقة إجمالاً تمثل ثورةً في جوانب النّمو جميعها نتيجة التغيّرات النفسية والاجتماعية والجسمية، وتدلُّ هذه التغيرات على درجة متقدمة من النضج البيولوجي الجسمي والعقلي والسيكولوجي والاجتماعي، ويمثل تشكُّل الهُويّة صلب التغيير في هذه المرحلة.
- ويعتمد حل أزمة الهوية في هذه المرحلة على درجة النضج والبيئة الاجتماعية وحل أزمات النمو السابقة وينتج عن حل هذه الأزمة تحقيق المراهق لهويته.
- أما العجز عن ذلك فيؤدي إلى اضطراب الهوية (الزهراني، 2005، ص-ص. 27-28).

**وأهم المهمات النمائية في هذه المرحلة حسب إريكسون:**

**1-** أن يطوّر حساً واضحاً لذاته.

**2-** أن يطوّر علاقات جديدة تكون أكثر نضجاً مع الأصدقاء.

**3-** أن يتكيّف لتغيرات جسده.

**4-** أن يحقق الاستقلال العاطفي عن أبويه.

**5-** أن يختار مهنة ويتهيأ لها (الشيباني، 2000، ص. 213).

**12-6- الشعور بالألفة والمودة مقابل الشعور بالاغتراب والعزلة Intimacy VS Isolation:**

- تمتد هذه المرحلة من نهاية فترة المراهقة واكتشاف الشاب لهويته حتى نهاية فترة الرشد المبكرة وفي هذه المرحلة يطور المراهق هويته ويصبح شخصاً متفرداً (أبو جادو، 1998، ص. 250).
- ومن مميزات هذه المرحلة قدرة الشخص على مشاركة شخص آخر بهذه الهوية وبالرغم من تعدد مظاهر هذه المشاركة إلا أن أكثرها شيوعاً هو الزواج، ولذلك فإن قدرة الشخص على تحقيق الزواج أو هذه المشاركة، يعني أنه قد حقق الانتماء (العتوم وآخرون، 2005، ص. 75).
- أما في حال لم يكتسب المراهق أو الشخص الإحساس الكامل بالهوية وعجز عن تحقيق الاتصال بوديةٍ ودفءٍ بالآخرين فربما ينمي لديه الإحساس بالعزلة ويشعره بأنه لا ينتمي إلى أي شيء في العالم سوى الانتماء لنفسه فقط (الأنصاري، 1999، ص. 150).

**12-7- مرحلة الإنتاجية مقابل الركود Generativity VS Stagnation:**

- تقابل مرحلة منتصف العمر وتمتد من عمر (35-65 سنة) وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التوالد أي مرحلة إنجاب الأطفال وتحمل المسؤولية والرغبة فيهم وإحاطتهم بالحب والرعاية (جلال، د.ت، ص. 34).
- ولكن لا يكفي أن يظهر عند الشخص الرغبة في الأطفال أو إنجابهم لكي يحكم عليه بأنه قد نما لديه هذا المكون من مكونات الشخصية السوية وإنما العنصر الأساسي هو الرغبة في تغذية الأطفال وإشباعهم(عويضة، 1996، ص. 80).

- والإنتاجية لا تعني إنجاب الأطفال فقط وإنما تشمل كل ما من شأنه المساهمة في نمو المجتمع وتطوره من خلال تنشئة الأطفال كالمعلمين والمربين والمفكرين وإنتاج الكتب والفنون والأفكار الإبداعية؛ أي اهتمام الجيل السابق باللاحق (الزهراني، 2005، ص. 31)، والخطر الرئيسي الذي يواجه الفرد في هذه المرحلة هو استغراقه في ذاته وعدم قدرته على التحرر من ذاتيته (السيد عبده والسيد عثمان، 2002، ص. 400)، فتطغى نرجسيته على تصرفاته وينعدم اهتمامه بالآخرين ويصبح عضواً غير منتجٍ.

**12-8- التكامل مقابل اليأس Integrity VS Despair:**

تقابل المرحلة النهائية من العمر وتمتد بعد سن الخمسين وهي مرحلة الشيخوخة، وفي هذه المرحلة يقف الإنسان موقف المتأمل في حياته، فإذا رأى حياته كانت منظمة وتحققت أهدافه فرح وطور شعوراً بتكامل الذات أما إذا رأى حياته على أنها مجرد أحداث متناثرة لا هدف منها أدركه اليأس والقنوط (علاونه، 2004، ص. 263).

لذلك تعدّ هذه المرحلة مرحلة الرضى أو عدمه، فيتحقق الرضى إذا شعر الشخص بأنه قد حقق شيئاً لنفسه وأسرته ووطنه، ويشعر بعدم الرضى واليأس في حال لم يحقق شيئاً (سفيان، 2004، ص. 132).

# الفصلُ الثاني – الإطارُ النَّظريُّ

## البابُ الثَّالث – المُخططات المُبكِرة غير المُتكَيِّفة

1- مفهوم المخططات المعرفية المبكرة غير المتكيفة عند بيك ويونغ

2- جذور المخططات غير التكيفية المبكرة

3- الأساليب غير التكيفية مع المخططا تغير التكيفية

4- الاستجابات غير التكيفية مع المخططا تغير التكيفية المبكرة

5- أنماط المخططات (Schema Modes)

6- تصنيف يونغ للمخططات غير التكيفية المبكرة

## 1- مفهوم المخططات المعرفية المبكرة غير المتكيفة عند بيك ويونغ:

### 1-1- بحسب بيك (Beck)

يشير "أرون بيك " إلى أن المخططات عبارة عن بنياتٍ معرفيةٍ موجودةٍ لدى الفرد، تتضمن الاعتقادات والافتراضات، والتوقعات، والمعاني، والقواعد التي يكونها الفرد عن الأحداث، والآخرين والبيئة، وعلى هذا تمثل الإطار الأساسيَّ الذي يستخدمه الفرد لفهم الذات والعلم والعلاقة الاجتماعية مع الآخرين، إذ أنها تؤثر في الكيفية التي تدرك بها الأشياء والناس، والأحداث والاستجابات نحوه، وهي المسؤولة عن تنشيط الأفكار التلقائية ونشأتها، كما يمكن أن تكون هذه المخططات ضمنيةً أو ظاهريةً وتختلف من شخص إلى آخر. ثُمّ نجد أن طرائق تأويل الموقف الواحد وتفسيره تكون بطريقةٍ مختلفةٍ، إذ أن مضمون كل مخططات يختلف من شخص لآخر بحسب خبرات هذا الفرد، ويختلف الأفراد في عدد المخططات أو البيانات التي يتضمنها كل مخططات، وتبعاً لذلك يظهر تبايناً في استجاباتهم نتيجة لاختلاف المخططات لديهم (عبد العظيم، 2008، ص. 144).

ويذكر بيك أن محتوى هذه المخططات المعرفية يحدد العمليات الدفاعية والوجدانية والمعرفية داخل الأفراد وأن هذه المخططات عندما تكون غير توافقيةٍ، فإنها تشكل عقبةً وحاجزاً في بناء الشخصية لأنها تؤثر في صيغة الاتجاهات والقيم والاعتقادات لدى الفرد نحو الآخرين، كما يمكن لبعض المخططات أن تكون كامنةً ضمنيةً وغير نشطةٍ لفترة من الزمن، بمعنى أن هذه المخططات تنشط عندما تكون هذه المثيرات البيئية المرتبطة بهذه المخططات، تمثل اعتداءً على الفرد أو تمسه (عبد العظيم، 2008، ص. 118).

وقد أشار "بيك" و "كلارك" (Beck Et Klark) إلى أن هناك خمسة أنواعٍ من المخططات المعرفية وهي: المخططات المعرفية الإدراكية، والسلوكية، والدفاعية، والوجدانية، والفسيولوجية.

تتضمن المخططات المعرفية الإدراكية (التخزين، والتفسير، والمعاني التي يكونها الفرد عن العالم)، وتعتبر الاعتقادات من المخططات المعرفية الإدراكية، أما المخططات الوجدانية فتتضمن كلاً من المشاعر الموجبة والسالبة، على حين أن المخططات الفسيولوجية تتضمن إدراك الوظائف الجسمية أو الفيزيقية مثل استجابة الألم التي تتضمن زيادةً في سرعة التنفس، وبالنسبة إلى المخططات السلوكية مثل: سلوك الهرب عند

الشخص المفزوع أو الخائف، ترتبط المخططات الدفاعية بالمخططات السلوكية، وهناك أمثلة عن المخططات الدفاعية التي تتضمن الرغبة في تجنب الألم والرغبة في الأكل والدراسة واللعب (طه، 2008، ص. 118).

### 1-2- المخططات بحسب يونغ:(Young)

وضع يونغ فرضيته التي تنص على أن بعض المخططات تنمو نتيجة الخبرات المؤلمة التي تحدث في مرحلة الطفولة والمراهقة، والتي تشكل لبَّ اضطرابات الشخصية ومشكلات الطبع، والعديد من الاضطرابات المتعلقة بالمحور الأول (Young, 2006, P. 34).

فالمخططات المبكر غير المتكيف هو شعورٌ مؤلمٌ يتكرّرُ في الحاضر نتيجة تجارب مؤلمة حدثت في الماضي، ويستخدم هذا المصطلح بعد تشكل مخططات يمثل إدراكاً حسياً ثابتاً للعالم الخارجي وللآخر وللفرد نفسه، الذي يتشكل مبكراً في الطفولة نتيجة بعض النقائص التربوية، ونتيجة هذا الإدراك يصبح المخططات صلباً وصارماً ويسمم حياة الفرد مستقبلاً (Young et al., 1995).

## 2- جذور المخططات غير التكيفية المبكرة:

### 2-1- الحاجات الانفعالية الجوهرية:

تبدو الفكرة الأساسية المتعلقة بالمخطوطة في أنها تأتي نتيجةً لحاجاتٍ انفعاليةٍ جوهريةٍ لم تتم تلبيتها في مرحلة الطفولة. وهنا نفترض خمس حاجاتٍ أساسيةٍ للإنسان وهي:

1. الارتباط الآمن مع الآخرين (ويتضمن الأمان، والاستقرار، والحنان، والقبول).
2. الاستقلالية، والجدارة، والشعور بالهوية.
3. الحرية في التعبير عن الحاجات المقبولة والانفعالات.
4. التلقائية واللعب.
5. الحدود الواقعية وضبط النفس.

يتميز كل إنسان أينما وجد بأنّ لديه تلك الحاجات التي تم ذكرها أعلاه، إلا أن بعض الأشخاص تكون لديهم إحدى هذه الاحتياجات أقوى من غيرها. والشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية هو الشخص الذي تمكن

من تلبية هذه الحاجات جميعها بشكل تكيفي وسليم (Young, Klosko & Weishaar, 2003; Raffaeli, Bernstein & Young, 2011).

**2-2- الخبرات/التجارب الحياتية المبكرة:**

إن المصدر الأولي للمخططاتات غير التكيفية المبكرة هو خبراتُ وتجاربُ الطفولة الضّارة، إذ تتطور المخططات وتنشأ باكراً في حياة الفرد وبقوة في الأسرة النووية.

ويمكن القول إنَ الديناميات التي تُستخدم في أسرة الطفل ستكون هي نفسها الديناميات التي تحكم عالم الطفل الداخلي بأكمله، فالمرضى عندما يجدون أنفسهم في مواجهة مواقف معينة في حياتهم الراشدة، فإنهم سوف يقومون بتنشيط مخطوطاتهم غير التكيفية والتي اعتادوا على اختبارها وتجربتها كحالة عامة وكاملة أثناء طفولتهم عادة مع أهلهم. إضافة إلى تأثيرات الأقران، وجماعات المدرسة، ويصبح المجتمع والبيئة الثقافية المحيطة جميعها مهمة وعلى نحو متزايد كنتيجة لنضج الطفل وربما تقود هي أيضاً إلى تطور المخطوطات.

إلا أن هناك مخططات تتطور لاحقاً وهي عامةٌ وليست قويةً وأكثر انتشاراً كمخطوطة الاغتراب الاجتماعي، وهي أحد الأمثلة على المخططات التي تتطور عادة في مراحل لاحقة في الطفولة أو المراهقة، وربما لا تكون انعكاساً لديناميات الأسرة النووية (Raffaeli, Bernstein & Young, 2011).

**وهناك أربعة أنماط أو أنواع للخبرات الحياتية المبكرة التي تعزز اكتساب المخطوطة وتولده، وهي:**

1- **التثبيط الضار للحاجات:** ويحدث هذا عندما تفتقر خبرات الطفل للأشياء الجديدة إضافة إلى اكتساب المخططات مثل الحرمان الانفعالي، والهجر من خلال العجز في البيئة المبكرة للطفل، وهنا تكون بيئة الطفل تفتقر لشيء مهم جداً مثل الاستقرار والتفهم والحب.

2- **الصدمات والأذيات التي تسهم في توليد المخطوطة:** وهنا يكون الطفل قد تعرض لأذيات واعتداءات أدت إلى تطوير المخططات مثل فقدان الثقة/ الإساءة، والخزي/ والنقص، والحساسية المفطرة للأذى والأمراض. وهنا يكون الطفل قد تلقى كماً كبيراً من الأذى، وتولد لديه الشعور بأنه ضحية.

**3-** في هذا النمط تكون لدى الطفل خبراتٌ كثيرةٌ جداً من الأشياء الجيدة، فالوالدان يزودان الطفل وبشكل معتدل بأمورٍ كثيرة ومهمة وصحيةٍ له، فمثلاً مع مخططات تمثل الاعتمادية/ العجز أو الأهلية / الجدارة، فإن تعرّض الطفل لسوء المعاملة من قبل الوالدين يكون نادراً، وربما يكون قد حظي بالرعاية الكافية أو الدلال والتساهل، إلا أن حاجات الطفل الانفعالية الأساسية للاستقلالية والحدود الواقعية لم تلبَّ أبداً. فهؤلاء الأهل ينخرطون وبشكل مفرط في حياة طفلهم، ويفرطون في حمايته والاهتمام به، أو يعطونه حريةً مطلقةً واستقلاليةً مبالغاً فيها بدون فرض حدود واقعية واضحة.

**4- الاندماج أو التطابق الانتقائي:** وهنا يتطابق الطفل ويتماهى بشكل انتقائي مع أفكار الوالدين، ومشاعرهم، وخبراتهم وسلوكاتهم (Raffaeli, Bernstein & Young, 2011).

فمثلاً حضر مريضان للعلاج، وكان كلاهما قد نجا من الإساءة التي تعرض لها في مرحلة الطفولة. المريض الأول استسلم لدور الضحية وعندما كان والده يقوم بتعنيفه وضربه، لم يبدِ أيّ رد فعل أو تصرف للدفاع عن نفسه أو صد الضّرب والاعتداء، إضافةً إلى أنه أصبح منقاداً وخاضعاً، وضحيةً لسلوك الوالد المتعسف والمؤذي جسدياً، ولكنه وفي الوقت نفسه لم يتطابق أو يستدخل هذا السلوك. بمعنى أن هذا المريض عاش واختبر الشعور بكونه ضحية إلا أنه لم يستدخل هذا الشعور ويتماهى معه ليصبح مُسيئاً فيما بعد. أمّا المريض الثاني فكان يدافع عن نفسه ويواجه والده المسيء جسدياً، فهو تطابق أو تماثل مع والده، واستدخل أو دمج نفسه وتوحّد مع أفكار والده العدوانية ومشاعره وسلوكاته وأخيراً أصبح مسيئاً لنفسه (Raffaeli, Bernstein & Young, 2011).

## 2-3- الطبع الانفعالي:

طبع الطفل الانفعالي ذو أهميةٍ كبيرةٍ، فهو أحد العوامل المهمة الأخرى إضافة إلى البيئة الأولى في الطفولة حيث يؤدي دوراً رئيسياً في تطور المخطوطة.

فسرعان ما يدرك الآباء أن لكل طفل شخصية أو طبعاً خاصاً ومميّزاً منذ لحظة ولادته. لذلك يوجد بعض الأطفال سريعي الغضب، على حين يكون بعض الأطفال أكثر خجلاً، والبعض الآخر يكون أكثر عدائية

وما إلى هنالك من الطباع التي تميز طفلاً من آخر. وهناك عدد لا يستهان به من الأبحاث التي تدعم الأهمية الكبيرة للأسس البيولوجية للشخصية (Young, Klosko & Weishaar, 2003).

## 2-4- آلية عمل المخطوطة:

لفهم كيفية عمل المخطوطة لابد من إلقاء الضوء على عمليتين أساسيتين للمخطوطة وهما: استدامة المخطوطة (schema Perpetuation) وتعافي المخطوطة (Schema Healing).

### 2-4-1- استدامة المخطوطة (الإبقاء على المخطوطة) (Schema Perpetuation)

يشير مصطلح استدامة المخطوطة إلى جملة ما يقوم به الفرد داخلياً وسلوكياً للحفاظ على تقدّم وعمل واستمرارية المخطوطة، ويتضمن ذلك الأفكار والمشاعر والسلوكات جميعها التي تؤدي في نهاية المطاف إلى تدعيم وتثبيت المخطوطة، أكثر مما تسهم وتساعد على التعافي منها وعلاجها.

إن المخططات تُبقي على نفسها من خلال ثلاث ميكانيزمات رئيسية هي: التشوهات المعرفية، أنماط الحياة التي تبطل نفسها ذاتياً، وأخيراً أساليب التكيف مع المخطوطة.

فمن خلال التشوهات المعرفية فإن الفرد يسيء إدراك المواقف بطريقة من شأنها أن تقوي المخطوطة وتعززها وتثبتها، إضافة إلى إبراز المعلومات التي تؤكد المخطوطة وفي الوقت نفسه التقليل من حجم وأهمية المعلومات التي تتعارض مع المخطوطة وإنكارها.

أمّا انفعالياً، فإن الفرد ربما يمنع الانفعالات المتصلة بالمخطوطة، فهو بذلك يمنع الانفعالات المتصلة بالمخطوطة نفسها من الوصول إلى مستوى وعيه، لذلك فإن الفرد لن يستطيع اتخاذ الخطوات التي يمكن أن تغير المخطوطة أو تسهم في شفائها.

أمّا سلوكياً، فإن الفرد ينخرط في نماذج سلوكية هادمة للذات، يتم اختيارها والانقياد لها بدون وعي منه، إضافة إلى الإبقاء على تلك المواقف والعلاقات التي من شأنها أن تطلق المخطوطة وتبقي عليها، وفي الوقت نفسه نجده يتجنب تلك العلاقات التي من المحتمل أن تؤدي إلى شفاء المخطوطة.

وشخصياً، نجد الفرد يرتبط مع الآخرين ويتفاعل معهم بطرق تؤدي وتدفع بهم إلى الاستجابة له بسلبيةٍ، ما يدعم المخطوطة ويثبتها أكثر، وكل ذلك يتم دون وعي الفرد لما يقوم به بهدف الحفاظ على المخطوطة وإبقائها.

**2-4-2- تعافي المخطوطة (Schema Healing):**

تعافي المخطوطة هو الهدف النهائي من العلاج بالمخطوطة، ذلك لأنها مجموعة من الذكريات، والانفعالات، والأحاسيس الجسدية والإدراكات.

ويتضمن تعافي المخطوطة تقليص كثافة كلٍّ من الذكريات المتصلة بالمخطوطة، والشحنة الانفعالية للمخطوطة، وقوة الأحاسيس الجسدية المرتبطة بها، وأخيراً تقليص الإدراكات غير التكيفية، كما يتضمن أيضاً تعافي المخطوطة تغييرات سلوكية كتعليم الفرد كيف يستبدل أساليب التعامل غير التكيفية بأخرى أكثر تكيفية (Young, Klosko & Weishaar, 2003, P. 30).

وعلاج كلّ ما سبق يتطلب تدخلات معرفية، وانفعالية، وسلوكية. وعند تعافي المخطوطة فإنه يصبح من الصعوبة تفعيلها مرة أخرى، وعندما يتم تنشيط المخطوطة فإن الخبرة تصبح أقلّ والمريض يتعافى بشكل أكبر.

إنّ خطة علاج المخطوطة وتعافيها تكون شاقة وطويلة في الأغلب، فالمخطوطة من الصعب أن تتغير، فهي معتقدات راسخة وبعمق حول الذات والعالم تعلمها الطفل ولكونها في مرحلة مبكرة من عمره، فالمخططات تزود المرضى بمشاعر الأمن والطمأنينة والقدرة على التنبؤ. فهم يقاومون التخلي عن المخطوطة لأنّها تتوسَط إحساسهم بالهوية. حيث من المهين والمخزي والمخلّ بالنسبة إليهم التخلي عنها، لأن التخلي عنها انحدار العالم بأسره.. وفي ضوء هذه النقطة فإن مقاومة العلاج شكل من أشكال حفظ الذات أو حمايته، ومحاولةٌ للتمسك بالإحساس بالسيطرة والتماسك الداخلي. فالتخلي عن المخطوطة هو تخلٍّ عن معرفة الفرد لنفسه ومن يكون وعن معرفته للعالم بأسره وماذا يشبه.

يتطلب تعافي المخطوطة استعداداً ورغبةً قوية لمواجهتها، ما يتطلب انضباطاً وتدريباتٍ متكررةٍ، فالمريض يجب أن يلاحظ المخطوطة ويعمل بجدّ لتعديلها. وفيما لو لم يتم تصحيح المخطوطة فإنَها ستبقى وبقوة

على نفسها. فالعلاج هنا أشبه بشنّ حربٍ على المخطوطة، حيث يشكل المعالج والمريض تحالفاً يكون الهدف الأساسي منه هو هزيمة المخطوطة والقضاء عليها. إن أغلب المخططات لا يمكن أن تشفى بشكل كلّي ذلك لأنه من الصّعب استئصال واجتثاث كلّ الذكريات المرتبطة بها.

إضافةً إلى أنّ المخططات لا تختفي نهائياً وإلى الأبد. وإن شفيت تماماً إلّا أنها تنشط وإن كانت بشكل أقلّ تكراراً، والتأثيرات المرتبطة بها تصبح أقلّ كثافةً وشدة. ويستجيب المرضى بإطلاق مخطوطاتهم بطرائق صحية وأكثر حيوية، ويقومون باختيار شركاء وأصدقاء محبوبين أكثر، كما أنهم سيقدمون أنفسهم بطرائقٍ أكثر إيجابية (Young, Klosko & Weishaar, 2003).

## 3- الأساليب غير التكيفية مع المخططات غير التكيفية:

### 3-1- الخضوع للمخطوطة (Schema Surrender):

عندما يخضع الفرد لمخطوطة ما ويستسلم لها، فإنه ينصاع لها بشكل كلّي، فلا يحاول أبداً تجنبها أو محاربتها، ويتقبّل حقيقة أنّ هذه المخطوطة صحيحة تماماً، وأثناء ذلك يشعر الفرد مباشرةً بألمٍ انفعاليٍّ بسبب تلك المخطوطة، كما أنّه يسلك ويتصرف بطريقة تؤكد تقبُّل تلك المخطوطة دون أيّ إدراك أو وعي لما يقوم به. وهنا يقوم الفرد – راشداً- بإعادة توليد المخطوطة واشتقاقها وإحياء الخبرات التي عايشها – طفلاً- والتي أدّت إلى تكوين تلك المخطوطة واكتسابها.

فعندما يجد الفرد نفسه في مواجهةٍ مباشرةٍ مع احتمالٍ كبيرٍ لإطلاق المخطوطة، فإن استجاباته الانفعالية تتفاوت، ويختبر انفعالاته كلياً وبشكلٍ واعٍ. سلوكياً فإنه يختار شركاء من المحتمل أن يتعاملوا معه كما كان يتعامل معه "الوالد المزعج".

إنه يرتبط كثيراً مع الشركاء والزملاء بطرائقٍ سلبيةٍ ومذعنةٍ من شأنها أن تبقي على المخطوطة. وفي العلاقة العلاجية فإن هذا الفرد قد يلعب أو يعيد إحياء المخطوطة مع نفسه أيضاً إذ يلعب دور الطفل والمتعالج يلعب دور الوالد المزعج (Young, Klosko & Weishaar, 2003, p. 34).

### 3-2- تجنب المخطوطة (Schema Avoidance):

يشير مصطلح تجنب المخطوطة إلى كافة الطرائق التي يحاول الفرد من خلالها تجنب تنشيط مخطوطة ما، فبمجرد تنشيط مخطوطة ما، فإن ذلك سيؤدي حتماً إلى حدوث انفعالاتٍ سلبيةٍ للغاية، لذلك يميل الأفراد عادة إلى تطوير مجموعة من الطرائق لتجنب إطلاق المخطوطة بهدف تجنب الشعور بالألم. فعندما يقوم الفرد بتجنب مخطوطة ما، فإنه يرتب حياته وينظمها وكأن المخطوطة غير موجودة أو غير مُنشطة. فنجده يتجنّب التفكير بها، إذ يقوم بحجب الأفكار والصور الذهنية كافة والتي من المحتمل أن تؤدي إلى إطلاق وتنشيط المخطوطة، وعندما ترتسم أو تظهر بوادرٌ لتلك الأفكار والصور الذهنية، والمشاعر المرتبطة بالمخطوطة فإنّ الفرد يصرف انتباهه عنها ويطردها بعيداً عن ذهنه، إذ إنّه يتجنّب الإحساس بالمخطوطة، وعندما تظهر تلك المشاعر فإنه يميل غريزياً إلى جعلها تتراجع، لذلك يُلاحظ أن أغلب الأفراد أثناء تجنبهم لمخطوطة ما يميلون إلى الإسراف في شرب الكحول، أو تناول العقاقير، أو الإفراط في الأكل أو يُغرقون أنفسهم بالعمل.

وعندما يتفاعلون مع الآخرين فإنهم يبدون طبيعيين جداً، إنهم يتجنبون عادة المواقف التي من المحتمل أن تطلق المخطوطة مثل العلاقات الحميمية أو الودية أو تحديّات العمل. والعديد من المرضى يتجنبون كلَ مجالات الحياة التي يمكن أن تشعرهم بالعجز والضعف، ويمتنعون في الأغلب عن الانخراط في العلاج مثل نسيان إكمال الواجبات المنزلية، وقد يأتون متأخرين عن الجلسات العلاجية أو ينهون الجلسات العلاجية قبل أوانها (Young, Klosko & Weishaar ,2003, P. 34).

### 3-3- المبالغة في تعويض المخطوطة (Schema Over compensation):

عندما يبالغ الفرد بتعويض المخطوطة فإنه يحاربها ويكافحها من خلال التفكير والإحساس والسلوك، ويتصرف بطريقة تظهر عكس ما تقترحه المخطوطة. فالفرد الراشد وأثناء "تعويض المخطوطة" يسعى قدر الإمكان إلى أن يكون مختلفاً عمّا كان عليه وهو طفل أثناء مرحلة اكتساب المخطوطة وتشكلها، وإن كان يشعر بعدم القيمة مثلاً عندما كان طفلاً فسيعمل جاهداً أن يكون راشداً مثالياً وكاملاً وذا مكانة (Youg, Klosko & Weishaar, 2003, p. 34).

وعند مواجهة المخطوطة فإن الفرد يقوم بما يشبه الهجوم المضاد، فخارجياً يبدو واثقاً من ذاته، ولكن داخلياً يشعر بضغطٍ كبيرٍ تجاه احتمال انفجار المخطوطة.

وقد يبدو الإفراط في تعويض المخطوطة للوهلة الأولى عبارةً عن محاولاتٍ ومساعٍ للنضال ضد المخطوطة التي تخطت أو تجاوزت الحد المسموح به فتمنع تنشيطها، إلّا أنها في واقع الحال ليست سوى محاولات ستجعل المخطوطة تبقى وتقوى وتُستدام أكثر من كونها تُعالج وتُشفى ثمّ تزول، وهذا ما يجعل العديد من سلوكات التعويض المفرطة تبدو للوهلة الأولى وكأنها مفيدة وصحيّة إلّا أنها في واقع الأمر لا تعدو كونها جملة من السلوكات التي تسعى إلى تثبيت المخطوطة وترسيخها وتقويتها بشكل أكبر.

وإنّه من المفيد الدفاع ضدّ المخطوطة ومقاومتها طالما كانت تلك السلوكات والمحاولات تتصف بكونها متناسبة مع الموقف وتأخذ بالحسبان مشاعر الآخرين ويمكن أن تؤدي وبعقلانية إلى نتائج مرغوب فيها، إلّا أنّه وللأسف وفي أغلب الحالات فإنّ الإفراط في تعويض المخطوطة لا يقود إلّا إلى تعزيز المخطوطة وتقويتها وتصبح السلوكات المرتبطة بتعويض المخطوطة غير مثمرة ومفرطة ولا تراعي مشاعر الآخرين.

ويتطور الإفراط في تعويض المخطوطة وبقوة لأنه يقترح طوال الوقت أبدالاً عن الإحساس بالألم الذي تسببه المخطوطة، فهو في جوهره هروب من أحاسيس العجز والحساسية المفرطة التي يشعر بها الفرد والتي تكبر داخله، هروب باتجاه أحاسيس وسلوكات لا تلبث أن تؤدي إلى تقوية المخطوطة وتعزيزها أكثر وأكثر (Young, Klosko & Weishaar, 2003).

## 4- الاستجابات غير التكيفية مع المخططات غير التكيفية المبكرة:

هي مجموعة محدَدة من السلوكات والإستراتيجيات التي تعبّر عن أنماط التكيف الثلاثة مع المخطوطة (الاستسلام، والتجنب، والمبالغة في التعويض).

إنّها تتضمّن استجابات التهديد المدخرة في سلوكات الفرد جميعها، وكافة الطرائق الخاصة شديدة الغرابة والتي يظهر الفرد من خلالها الاستسلام، والتجنب، والإفراط في تعويض المخطوطة. وعندما يعتاد الفرد على

تبني استجابات تكيف محددة فإنّ استجابات التكيف هذه تتقيد وتلتزم بأنماطه. إذ تكون أنماط التكيف تلك هي سمة، على حين تعدّ استجابات التكيف حالة.

فاستجابات التكيف سلوكٌ أو إستراتيجية محدّدة يبديها الفرد في وقت محدّد بعينه. فالمريض الشاب الذي يستخدم بعض صيغ التجنب في أغلب مواقف حياته عندما يتمّ إطلاق أو استثارة مخطوطة الهجر أو التقلب، فعندما يتعرّض لأزمة عاطفيّة تتضمّن ترك الشريك العاطفي له سواء أكان زوجة أم حبيبة فإنّه سيعمد إلى الإفراط في تناول المواد المسكرة لدرجة فقدان الوعي وانتهاء الأزمة التي يمرّ بها.

في هذا المثال فإنّ التجنب هو نمط التكيف، والإفراط في تناول المواد المسكرة هو استجابة التكيف في الموقف المحدّد بعينه مع شريكته العاطفية (Young, Klosko & Weishaarr, 2003).

## 5- أنماط المخططات(Schema Modes):

يمكن احتساب مفهوم أنماط المخطوطة الجزء الأكثر صعوبة في الشرح عند الحديث عن نظرية المخطوطة، وذلك بسبب اشتمالها على العديد من العناصر. وأنماط المخطوطة هي حالات انفعالية واستجابات، تكيفية وغير تكيفية نختبرها جميعنا. وتثار أو تطلق أنماط المخطوطة في الأغلب من خلال الأحداث والمواقف الحياتية، في أي نقطة محددة في وقت ما فإنّ بعض المخططات وعمليات المخطوطة بما يتضمن أيضاً استجابات المخطوطة، تكون غير فعّالة وهاجعة بينما مخططات أخرى تكون منشطة وفعالة من خلال الأحداث الحياتية وتسيطر تلك المخططات وتهيمن بدورها على أمزجتنا وسلوكنا. تلك الحالة المسيطرة علينا في وقت محدَد بعينه وموقف محدّد بعينه نطلق عليه اسم نمط المخطوطة.

**وقد حدّد يونغ عشرة أنماط للمخططات تتم تصنيفها في أربع فئات أساسية واسعة هي:**

**5-1- أنماط الطفل (Child Modes):** فأنماط الطفل فطرية وعالمية والأطفال جميعهم يولدون ولديهم احتمال وقابلية كبيرة لبرهنة هذه الأنماط وإظهارها. ويوجد هنا أربعة أنماط للطفل هي:

- **نمط الطفل سريع التأثر والإحراج:** هذا النمط من الأطفال هو النمط الذي يختبر ويعايش أغلب المخططات الجوهرية والمهمة، فيلاحظ في كثير من الأحيان الطفل المهجور، أو الطفل المُساء إليه، أو الطفل المحروم انفعالياً، أو الطفل المرفوض.
- **الطفل الغاضب:** ويتضمن هذا النمط الأطفال الغاضبين والساخطين تجاه عدم تلبية حاجاتهم الانفعالية فنجدهم يتصرفون بغضب دون أن يقيموا أي اعتبار للعواقب المحتملة.
- **الطفل المندفع الهجومي:** يتضمن هذا النمط الطفل الذي يعبّر عن انفعالاته، ويتصرف تبعاً لرغباته وأهوائه ويتبع ميوله الفطرية المتقلبة من لحظة لأخرى بأسلوب متهوّر دون أن يقيم أي اعتبار للعواقب المترتبة والمحتملة على سلوكه تجاه نفسه وتجاه الآخرين.
- **الطفل السعيد:** ويتضمن هذا النمط الطفل الذي تمت تلبية حاجاته الانفعالية كافة بشكل مناسب.

**5-2- أنماط التكيف المختلة وظيفياً:** وهنا تم تحديد ثلاثة أنماط مختلّة وظيفياً هي: المستسلم المذعن، المدافع المستقل والمعوض بإفراط. هذه الأنماط الثلاثة تتطابق مع أنماط التكيف الثلاثة مع المخطوطة والتي تم الحديث عنها أعلاه وهي الاستسلام، والتجنب والتعويض المفرط.

- **المستسلم الخاضع:** وفي هذا النمط يخضع الشخص للمخطوطة، ويتسم بأنه سلبي ويائس في تفاعلاته مع الآخرين.
- **المدافع المستقل:** في هذا النمط ينسحب الشخص سيكولوجياً من الألم الذي تسببه المخطوطة من خلال إساءة استخدام العقاقير، وتجنّب الاختلاط بالآخرين مثلاً أو استخدام أدوات أخرى.
- **المفرط في التعويض:** في هذا النمط يحارب الشخص المخطوطة مرة أخرى من خلال إساءة معاملة الآخرين أو من خلال السلوك بشكل مفرط في مواقف شتى في محاولة لدحض المخطوطة بطريقة تتضح في النهاية أنّها مختلة وظيفياً وبشكل جوهري.

وهذه الصيغ الثلاث لأنماط التكيف غير التكيفية تؤدّي في النهاية إلى استدامة المخطوطات.

**5-3- الأنماط الوالدية المختلة وظيفياً:** وهنا يوجد نمطان للآباء: 1-الوالد المُعنِّف (العقابي، والقصاصي)، 2- الوالد المُتطلب.

في مثل هذه الأنماط نجد الطفل يفضّل الوالد الذي تماهى معه وتمثل خصائصه.

- **الوالد المعنِّف:** يعاقب الطفل بقسوة على أنماط الطفل (طفل غاضب، طفل مندفع، وطفل سعيد) التي يعتبرها الوالد سيئة.
- **الوالد المتطلِّب:** وهنا يقوم الوالد بممارسة ضغط كبير على الطفل لإجباره على تلبية معايير عالية جداً.

**5-4- الراشد الصحي:**

إن الأنماط العشر التي سبق ذكرها أعلاه تمثل نمط الراشد الصحي، فهذا النّمط هو ما يحاول العلاج بالمخطوطة وتقويته خلال العلاج وذلك من خلال تعليم المريض كيف يتعامل، ويلّبي ويتعافى من بقية الأنماط (Young, Klosko & Weishaar, 2003; Rafaeli, Bernstein & Young, 2011).

## 6- تصنيف يونغ للمخططات غير التكيفية المبكرة:

قدم يونغ تصنيفاً موجزاً يتضمن (18) مخطوطة استعرافية غير تكيفية مبكرة تختلف من حيث المحتوى، إذ يمكن تصنيفها ضمن خمسة مجالات أو مناح هي:

**6-1- مجال الرفض والانفصال (Disconnection and Rejection Domain):** ويتضمن هذا المجال المخططات غير التكيفية المبكرة المرتبطة بتوقع الفرد بأن حاجاته للأمان والاستقرار والرعاية والتعاطف والقبول ولن تلبى بشكل كاف من الآخرين. حيث ينمو الفرد ضمن منشأ وجو أسري متقلب المزاج، بارد العلاقات، نابذ ومهين جسدياً خاصة. وتندرج ضمن هذا المجال المخططات الخمس الآتية:

**6-1-1- الهجر/ التقلب (Abandonment / imitability):** وتتضمن هذه المخطوطة مشاعر عدم الاستقرار والوثوق تجاه الأشخاص الذين يقومون بالتواصل مع الفرد وتقديم الرعاية له، ويتضمن ذلك الإحساس بأنّ الأشخاص ذوي الأهمية سيكونون غير قادرين على الاستمرار في تزويد الفرد بالدعم الانفعالي، والتواصل، والقوة والحماية الفعلية لأنهم غير مستقرين انفعالياً ولا يمكن التنبؤ بردود أفعالهم (كالغضب والهياج)، كما أنهم

غير موثوقين أو متقلبي المزاج وربما بسبب أمور لا يمكن التنبؤ بها كالموت أو تخلّي عن الفرد من أجل شخص أفضل وأكثر أهمية (Young, 1999, p-p. 12-13).

**6-1-2- الإساءة/ عدم الثقة (Mistrust / Ahus):** تتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأن الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة إليه سيؤذونه، ويحطّون من قدره، ويخدعونه، ويكذبون عليه أو يستغلونه، ويتضمن ذلك عادة إدراك أن هذا الأذى مقصود ومتعمّد أو نتيجة لإهمال كبير لا مبررّ له (Young, 1999, p-p. 12-13).

**6-1-3- الحرمان الانفعالي (Emotional Deprivation):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنّ حاجاته ورغباته الانفعالية الطبيعية لن تتم تلبيتها من قبل الآخرين على نحو كاف. والصيغ الثلاث العامة للحرمان الانفعالي هي:

- **الحرمان من الحنو:** غياب المودة، والاهتمام، والدف والصداقة.
- **الحرمان من التعاطف:** غياب التفهم، والإنصات، وتبادل المشاعر مع الآخرين.
- **الحرمان من الحماية:** غياب القوة، والتوجيه والإرشاد من قبل الآخرين (Young, 1999, p-p. 12-13).

**6-1-4- الخزي / النقص (Defectiveness / shame):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه مختل وناقص، وسيء، وغير مرغوب فيه، ووضيع وقليل القيمة أو غير موثوق به في المواقف ذات الأهمية، او أنه سيكون غير جدير بالمحبة بالنسبة إلى الآخرين ذوي الأهمية فيما لو انكشفت عيوبه ونقصه أمامهم. كما يتضمن ذلك حساسية الفرد المفرطة تجاه النقد، الرفض واللوم، الارتباك والإحساس بعدم الأمان عند مقارنته بالآخرين، أو الإحساس بالخزي فيما يتعلق بعيوبه. هذه العيوب ربما تكون داخلية أو خاصة مثل (الأنانية، والاندفاعات الغاضبة، ورغبات جنسية غير مقبولة) أو ربما تكون خارجية وعامة مثل (المظهر الجسدي غير المقبول، الصعوبات الاجتماعية) (Young, 1999, p-p. 12-13).

**6-1-5- الانعزال الاجتماعي / الاغتراب (Social Isolation / Alienation):**

وتتضمن هذه المخطوطة مشاعر الفرد بأنه معزول عن بقية العالم، مختلف عن الأشخاص الآخرين، وليس جزأ من أي مجموعة أو مجتمع (Young, 1999, p-p. 12-13).

**6-2- مجال ضعف الاستقلالية والإنجاز (Impaired Autonomy and performance Domaine):**

ويتضمن مجموعة من المخططات غير التكيفية المبكرة تتداخل فيها معتقدات الفرد وإدراكاته حول قدرته على الاستقلالية الوظيفية أو التعامل والتكيف مع الحياة اليومية ومتطلباتها، وتميل تلك المعتقدات إلى التطور داخل منشأ وجو أسري يتصف بالحماية الزائدة والانغلاق. ويتضمن هذا المجال أربعة أنماط من المخططات هي:

**6-2-1- الاعتمادية / العجز (Dependence / Incompetence):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على التعامل مع مسؤوليات الحياة اليومية بكفاءة واستقلالية دون مساعدة ملحوظة من الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه وتتضمن هذه المساعدة (رعاية الفرد، وحل المشكلات اليومية، وتطبيق القرارات الجديدة والتعامل معها، واتخاذا القرارات الجيدة)(Young, 1999, p-p. 13-14) .

**6-2-2- الحساسية المفرطة للأذى والأمراض (Vulnerability to harm or illness):** وتتضمن هذه المخطوطة خوفاً مبالغاً فيه من كارثة وشيكة الحدوث ستقع في أي وقت وسيكون الفرد غير قادر على التعامل معها ومنع حدوثها، تلك المخاوف تكون متركزة على واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

**(1) كوارث طبية:** الأزمات القلبية، والإيدز، مثلاً.

**(2) كوارث انفعالية:** مثل الإصابة بالجنون.

**(3) كوارث خارجية:** مثل انهيار المصعد، والتعرض لاعتداء من قبل المجرمين، وتحطم الطائرة، وهزات أرضية (Young,1999,13-14)

**6-2-3- الذات المشبوكة / غير النامية (Enmeshment / Undeveloped self):** وهنا يكون الفرد منخرطاً انفعالياً وشديد الالتصاق وبشكل مفرط مع الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه والأهل في الأغلب، ويكون كل ذلك على حساب الفردية الكاملة والتطور الاجتماعي الطبيعي للفرد.

ويتضمن ذلك اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على البقاء والسعادة دون دعم ثابت ومتواصل من هؤلاء الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه، وربما يتضمن ذلك مشاعر من الاختناق والانصهار مع هؤلاء الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه أو إحساساً غير كاف بالهوية الفردية. ويختبر الفرد عادةً في مثل هذا النوع من المخططات مشاعر من الفراغ أو الخواء النفسي، وعدم وجود توجه محدّد في الحياة (Young, 1999, p-p. 13-14).

**6-2-4- الإخفاق (Failure):** في هذه المخطوطة يكون لدى الفرد اعتقاد بأنه مخفق وفاشل في مجالات الإنجاز جميعها مقارنة بأقرانه، واعتقاده بأنه مرؤوس من قبل الآخرين. ويتضمن ذلك في الأغلب معتقدات تدلّ على أن الفرد غبي، وغير كفؤ، وغير موهوب، وجاهل وأقلّ نجاحاً من الآخرين (Young, 1999, p-p. 13-14).

### 6-3- مجال الحدود المعطوبة (المختلة) (Impaired limits Domain):

ويتضمن هذا المجال المخططات ذات الموضوعات المتصلة بإدراك الفرد لعدم قدرته على ضبط الدافع الداخلي، والمتضمن ضبط الدافع والمسؤولية تجاه الآخرين، هذه المخططات تميل نمطياً إلى التطور ضمن منشأ أسري يتصف بالتدليل المفرط والتساهل المبالغ به. ويتضمن هذا المجال نوعين من المخططات هي:

**6-3-1- الأهلية (الجدارة) / التكلف (Entitlement/Grandiosity):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه متفوق على الآخرين، وبأنه جدير بامتلاك حقوق وامتيازات خاصة، أو أنّ له الحق بتجاوز قواعد المعاملة بالمثل التي تحدد أو توجه التفاعلات الاجتماعية، ويتضمن ذلك في الأغلب إصرار الفرد على أنه ينبغي أن يقوم بكل ما يريد ويحصل على كل ما يريد بغض النظر عما هو واقعي أو ما يعتبر معقولاً ومقبولاً من قبل الآخرين، وبصرف النظر عن عائدات وعواقب مثل هذا السلوك والإصرار ونتائجه على الآخرين أو الإصرار

على التفوق والتميز مثل (أن يصبح الشخص الأكثر نجاحاً، شهرةً، وثروة) وذلك من أجل تحقيق القوة والسيطرة (ليس من أجل الحصول على الانتباه والاستحسان في المقام الأول) (Young, 1999, p. 14).

ويتضمن ذلك في بعض الأحيان قدرة تنافسية مبالغ بها تجاه الآخرين وهيمنة كبيرة عليهم، وكل ذلك في سبيل تأكيد قوة الفرد وفرض وجهة نظره أو السيطرة على سلوك الآخرين ليتماشى مع رغباته هو دون التعاطف مع الآخرين أو الاهتمام برغباتهم ومشاعرهم (Young,1999,14)

**6-3-2- قصور ضبط الذات / ضبط الذات (Insufficient self- control / self-discipline):** تتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد وإدراكه بأنه غير قادر على ضبط انفعالاته ودوافعه، إضافة إلى صعوبة كبيرة في التدرّب على ضبط الذات بطريقة كافية والإخفاق في تحقيق الأهداف الشخصية. ويظهر الفرد في مثل هذه المخطوطة تركيزاً مبالغاً فيه على تجنّب التفاصيل غير المريحة مثل تجنّب الألم، والصراع، والمواجهة، والمسؤولية ويكون كلّ ذلك على حساب الفردية الكاملة، الالتزامات أو السلامة (Young, 1999, p. 14).

**6-4- مجال الانقياد للآخرين (Other Directedness Domain):**

وهنا يكون لدى الفرد تركيز مبالغ فيه على رغبات الآخرين وحاجاتهم، بهدف رسم صورة إيجابية عنه لديهم، ويكون المنشأ الأسري لمثل هذا المجال من المخططات عادة ويقدم الحبّ مشروطاً في أثناء مرحلة الطفولة. ويتضمن هذا المجال ثلاث مخططات هي:

**6-4-1- الإخضاع (Subjugation):** وتتضمن هذه المخطوطة استسلام الفرد للآخرين ذوي الأهمية بالنسبة إليه وينجم ذلك عن شعور الفرد بأنه مكره ومجبر على طاعتهم لتجنّب غضبهم، وأذاهم أو هجرهم.

وللإخضاع صيغتان أساسيتان هما:

- **إخضاع الحاجات:** ويتضمن كظم الفرد لتفضيلاته وكبتها، وقراراته ورغباته الشخصية.
- **إخضاع الانفعالات:** ويتضمن ذلك كظم الفرد التعبير عن انفعالاته وكبتها وخاصة الغضب.

ويتضمن ذلك عادة إدراك الفرد أن رغباته وآراءه ومشاعره غير مشروعة أو مهمة بالنسبة إلى الآخرين. ويظهر الفرد في الأغلب إذعاناً وامتثالاً مبالغاً فيه يتماشى جنباً إلى جنب مع حساسية مفرطة لمشاعر الضيق

والسيطرة من قبل الآخرين. وتقود مثل هذه الحالات عموماً إلى بناء الغضب وتأسيسه والذي يظهر من خلال السلوكات سلبية العدوان، والمزاج غير المنضبط انفعالياً، والأعراض السيكوسوماتية، والافراط في تعاطي المواد المسكرة (Young, 1999,15)

**6-4-2- التضحية بالنفس (Self-Sacrifice):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه ملزم أن يلبي وبطيب خاطر حاجات ومطالب الآخرين في مواقف الحياة اليومية، ويكون ذلك على حساب المتعة الفردية أو الاشباع الفردي للحاجات. وأكثر الأسباب شيوعاً هو تجنب الفرد لأحاسيس التسبب بإحداث الألم والأسى للآخرين، ويتجنب الفرد أحاسيس الشعور بالإثم والأنانية، أو من أجل الإبقاء على التواصل مع الآخرين. ويقود ذلك أحياناً إلى إحساس الفرد بأن حاجاته الخاصة لم تلبّ بشكل كافٍ إضافة إلى الشعور بالاستياء من الأشخاص الذين قام برعايتهم وتلبية حاجاتهم (Young, 1999, p. 15).

**6-4-3- البحث عن الاستحسان / إرادة الموافقة (Approval-Seeking / Recognition-seeking):** وتتضمن هذه المخطوطة تركيزاً مبالغاً فيه من قبل الفرد على اكتساب القبول والانتباه والاهتمام والاعتراف به من قبل الآخرين، ويكون كل ذلك على حساب تطوير الفرد لأحاسيس الثقة بالنفس. كما ويعتمد إحساس الفرد بقيمته الذاتية بشكل أساسي على ردود أفعال الآخرين تجاهه أكثر مما يعتمد على ميوله ورغباته الخاصة. وأحياناً يتضمن ذلك الإفراط في التركيز على الهيئة والمظهر، والقبول الاجتماعي، والمال والانجاز، وهذا يعني اكتساب الاستحسان والإعجاب والانتباه (ولا يكون السبب الأساسي في ذلك هو الحصول على القوة والسيطرة) وتكون أغلب قرارات الفرد عادة زائفة وغير مرضية، ويكون لديه حساسية مفرطة تجاه الرفض (Young, 1999, p. 15).

**6-5- مجال فرط الاحتراس والكف (Over vigilance and inhibition Domain):**

في هذا المنحى تشديد على أهمية كظم الفرد لانفعالاته ودوافعه، وتحقيق معايير داخلية عالية وتليتها على حساب الراحة، والمتعة، والنشاطات المرحة على الصعيد الشخصي. وفي هذا المجال يتصف المنشأ الأسري

بالصرامة والسيطرة، كما يتصف أيضاً بكونه غير معبّر انفعالياً ونزاعاً إلى الكمالية. ويتضمن هذا المجال أربعة أنواع من المخططات هي:

**6-5-1- السلبية والتشاؤمية (Negativity / pessimism):** وفي هذه المخطوطة يركز الفرد طوال حياته على السلبية في التعامل مع أحداث الحياة (الألم، والموت، والفقد، والإحباط، والصراع، والذنب، والمشكلات غير المحلولة، وترقب الأخطاء، والاستياء، والخيانة، وأشياء يمكن أن تحصل بشكل خاطئ)، بينما يستخف أو يقلل من قيمة الأحداث الإيجابية، والمتفائلة والمثالية.

ويتضمن ذلك في الأغلب توقعات مبالغاً بها في مدى واسع من مجالات العمل، والحياة، والمال، والمواقف البينشخصية بأنّ الأشياء ستمضي وبشكلّ جدي على نحو خاطئ، حتى جوانب حياة الفرد التي تبدو جيدة لابدّ أنها ستنهار في النهاية. ويتضمن ذلك عادة خوفاً مفرطاً من الوقوع في أخطاء يمكن أن تقود إلى أزمات مالية، أو فقدان، أو إذلال أو الوقوع في مآزق سيئة وحرجة. وبسبب مثل هذه التوقعات السلبية المبالغ فيها فإن مثل هؤلاء الأفراد يتصفون وبشكل متكرر بأن لديهم قلقاً مزمناً، وفرط احتراس وترقباً، وتردداً وتبرماً (Young, 1999, p-p. 15-16).

**6-5-2- الكبح الانفعالي (Emotional Inhibition):** وتتضمن هذه المخطوطة كبح الفرد المبالغ فيه للانفعالات والاتصالات والسلوكات العفوية، ويحصل ذلك عادة لتجنب عدم استحسان الآخرين، ومشاعر الخزي، أو فقدان سيطرة الفرد على دوافعه.

وأكثر مجالات الكبح الانفعالي شيوعاً هي:

**(1)** كبح الغضب والعدوان.

**(2)** كبح الدوافع الإيجابية مثل: (السعادة، والعاطفة، والإثارة الجنسية، واللعب).

**(3)** صعوبة في التعبير عن الحساسية والتواصل بأريحية والتعبير عن مشاعر الفرد، واحتياجاته، وغير ذلك من الأمور الأخرى.

**(4)** استخفاف مفرط بالانفعالات بدلاً من الاتزان والعقلانية (Young, 1999, p-. 15-16).

**6-5-3- المعايير الصارمة (Unrelenting Standards):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنّه يجب أن يجاهد ليلبي معايير داخلية عالية جداً مرتبطة بالسلوك والانجاز ويحصل ذلك عادة لتجنّب النقد، ويظهر عادة من خلال مشاعر الضغط وصعوبة التمهل أثناء الأداء. كما يتضمن ذلك أيضاً ضعفاً ذي دلالة في إظهار السعادة، والاسترخاء، والصحة، وتقدير الذات، والإحساس بالإنجاز أو العلاقات المُرضية.

وتتجلّى المعايير الصارمة وغير الواقعية من خلال:

**(1)** الكمالية، وانتباه مبالغ فيه وتركيز على التفاصيل أو استخفاف بكيفية ارتباط الأداء الجيد للفرد بالنموذج.

**(2)** قواعد جامدة في العديد من مجالات الحياة، تتضمن معايير أخلاقية، إثنية، ثقافية ودينية غير واقعية.

**(3)** انهماك في التركيز والانشغال بالوقت والفعالية لكي يكون الفرد أكثر براعة وإنجازاً (Young, 1999, p-p. 15-16).

**6-5-4- القصاصية (Punitiveness):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأن الآخرين يجب أن يعاقبوا بقسوة وصرامة على الأخطاء التي يرتكبونها، ويتضمن ذلك الميل إلى الغضب، وعدم التسامح، والقصاصية وعدم الصبر على الأشخاص (بمن فيهم الفرد نفسه) والذين لا يستجيبون ويلبون توقعات ومعايير الفرد.

ويتضمن ذلك عادةً صعوبة في التسامح مع الأخطاء التي يرتكبها الآخرون أو يرتكبها الفرد نفسه بسبب عدم الاعتراف والنفور من أخذ الظروف المخففة بالحسبان، وعدم التسامح فيما يتعلق باحتمالية وجود نقص وعيب لدى الإنسان إضافة إلى عدم التعاطف مع مشاعره (Young, 1999, p-p. 15-16).

لقد استعرض هذا الفصل الأسس النظرية والجذور المعرفية للمفاهيم الرئيسية للدراسة، بدءاً من مفهوم التحكم المُدرَك (Perceived Control) الذي يمثل اعتقاد الفرد بقدرته على التأثير في الأحداث ونتائجها، وهو ما يمثل مورداً نفسياً حيوياً لمواجهة التحديات. مروراً بـ مفهوم أزمة الهوية (Identity Crisis) وفق إريكسون، وهي حالة أساسية يمر بها الفرد، خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة، تتطلب حسماً واختياراً لمسارات الحياة والأدوار الاجتماعية. وصولاً لمفهوم المخططات المبكرة غير المتكيفة (Early Maladaptive Schemas) التي تُشكل أنماطاً عميقة وراسخة تبدأ بالتشكل في مرحلة الطفولة، وتُملي على الفرد تفسيراته وتفاعلاته مع

العالم، يعوق تكيفه السليم. يتضح من هذا العرض أن العلاقة بين هذه المتغيرات هي علاقة تأثير متبادل وعميق أخيراً، نجد أن قوة التحكم المُدرَك لدى الفرد قد تعمل قوةً دافعة إيجابية تمكنه من تحدي المخططات السلبية والراسخة وتعديلها التي تعيق نمو الهوية. وبناءً عليه، تفترض هذه الدراسة أن تعزيز إحساس الفرد بالتحكم الذاتي يمثل آلية نفسية رئيسية ليس في تجاوز حالة التشتت والارتباك المصاحبة لأزمة الهوية فقط، بل في تزويده بالأدوات المعرفية والسلوكية اللازمة لإعادة صياغة تلك المخططات المعرفية المبكرة نحو توجهات أكثر مرونة وتكيفاً، وهذا يمهد الطريق نحو تحقيق هوية ناضجة ومتكاملة.

# الفصلُ الثَّالث – دراساتٌ سابِقَة

تمهيد

المحور الأول: الدراسات التي تناولت التحكم المُدرك

1- دراسات عربية

2- دراسات أجنبية

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أزمة الهوية

1- دراسات عربية

2- دراسات أجنبية

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المخططات المبكرة غير المتكيفة

1- دراسات عربية

2- دراسات أجنبية

تعقيب على الدراسات السابقة

**تمهيد:** تم الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وقد عُرضت على ثلاثة محاور وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم كالآتي:

## المحور الأول: الدراسات التي تناولت التحكم المُدرك:

### 1- الدراسات العربية:

**1-1- دراسة العبد الله، (2024)، سورية:**

**بعنوان الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة حماه.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المُدركة والرفاهية لدى أفراد العينة، حيث بلغت (370) طالباً وطالبة، وقد استُخدم مقياسا الكفاءة الذاتية المُدركة والرفاهية النفسية، كما خلصت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية المُدركة والرفاهية النفسية، كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية المُدركة والرفاهية النفسية.

**1-2- دراسة العمري، (2024)، السعودية: بعنوان جودة الصداقة وعلاقتها بكفاءة الذات المدركة لدى المراهقين.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين جودة الصداقة وكفاءة الذات المُدركة لدى المراهقين، التي تُعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، طُبّق مقياسي الدراسة على عينة بلغت (597) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية، وطُبّق مقياسي جودة الصداقة وكفاءة الذات المُدركة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع أبعاد جودة الصداقة وبين أبعاد كفاءة الذات، كما أشارت لإمكانية التنبؤ بدرجات كفاءة الذات المُدركة من خلال جودة الصداقة.

**1-3- دراسة عبد العال، (2022)، فلسطين: بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المُدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين، والعلاقة بين المتغيرين من خلال تطبيق مقياسي الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المدركة على عينة ضمت (203) مراهقاً ومراهقة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية المُدركة.

## 2- الدراسات الأجنبية:

**2-1- دراسة تانغ وُفانغ وآخرين، (2023)، الصين:**

**بعنوان العلاقة بين التحكم المُدرك والقلق الاكتئابي لدى المراهقين.**

بلغ حجم العينة (818) مراهقاً. وخلصت النتائج إلى أن التحكم المُدرك يؤدي دوراً وقائياً مهماً في التخفيف من مشاعر القلق والاكتئاب لدى المراهقين. كما أن المراهقين الذين لديهم مستويات عالية من التحكم المُدرك يمتلكون مرونة نفسية أكبر في مواجهة الضغوط.

**2-2- دراسة جي وإم، (2021)، الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان: التحكم الوالدي النفسي كمنبئ لضعف التكيف في مرحلة البلوغ**

هدفت الدراسة إلى معرفة التحكم النفسي المُدرك في مرحلة المراهقة المبكرة يتنبأ بانخفاض مستويات التكيف حتى مرحلة منتصف البلوغ استخدمت المقاييس؛ مقياس التحكم النفسي الوالدي المُدرك ومقياس للتكيف في مرحلة البلوغ على عينة متنوعة من 184 مراهقاً تم تتبعهم من عمر 13 عاماً حتى عمر 32 عاماً. ووصلت للنتائج التالية: التحكم النفسي الوالدي المُدرك في سن 13 تنبأ بمستويات أقل من التكيف في سن 32 (مثل انخفاض الدعم الاجتماعي وقلة العلاقات الرومانسية).

## المحور الثاني: الدراسات التي تناولت أزمة الهوية:

**1- الدراسات العربية:**

**1-1- دراسة الصقر، (2023)، الأردن: بعنوان: المشكلات السلوكية وعلاقتها بالهوية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية لواء بني عبيد في محافظة إربد.**

هدفت الدراسة إلى كشف المشكلات السلوكية وعلاقتها بالهوية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية على عينة تألفت من 935 طالباً وطالبة، كما استُخدم مقياسا المشكلات السلوكية والهوية، وتوصلت النتائج إلى أن حالة الهوية النفسية الشائعة هي تحقيق الهوية النفسية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حالة تعليق القرار والمشكلات السلوكية كلياً.

**1-2- دراسة برهوم، (2021): بعنوان: أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب الهوية ومركز الضبط على عينة مؤلفة من 310 طالباً وطالبة واستُخدم فيها مقياس أساليب الهوية ومقياس مركز الضبط، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين كل من أسلوبي الهوية المعلوماتي والملتزم ومركز الضبط الداخلي، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين أسلوبي الهوية التجنبي والمعياري ومركز الضبط الخارجي.

**1-3- دراسة العيساوي، (2021): بعنوان أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في مدارس محافظة بيت لحم.**

هدفت إلى معرفة العلاقة بين أزمة الهوية ومفهوم الذات لدى المراهقين على عينة مؤلفة من 6443 طالبة وطالبة واستُخدم فيها مقياس أزمة الهوية ومقياس مفهوم الذات، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى مقياس أزمة الهوية جاء بدرجة متوسطة، كما أن مستوى مقياس مفهوم الذات جاء بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أزمة الهوية ومفهوم الذات.

**1-4- دراسة التكريتي، (2021): بعنوان: الهوية المنجزة لدى طلبة المرحلة الثانوية.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف على مستوى الهوية المنجزة لدى طلبة المرحلة الثانوية. واستُخدم مقياس الهوية المنجزة متضمناً خمسة مجالات (الالتزام الديني – والالتزام المهني – وقضايا النظر للجنس الآخر – والإيديولوجية السياسية) على عينة بلغت 150 طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوىً عالٍ من الهوية المنجزة.

**1-5- دراسة كتناني، (2019): بعنوان: أزمة الهوية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس رهط.**

وهدفت إلى تعرّف العلاقة بين أزمة الهوية وجودة الحياة على عينة من 300 طالباً طُبّق عليهم مقياس أزمة الهوية ومقياس جودة الحياة، وجاءت النتائج على الشكل التالي: إن مستوى أزمة الهوية في مدارس رهط جاء بدرجة منخفضة، ومستوى جودة الحياة في مدارس رهط جاء بدرجة عالية، ووجود علاقة عكسية سالبة (أي: كلما قل مستوى أزمة الهوية زاد مستوى جودة الحياة).

**1-6- دراسة الزين، (2017): بعنوان: رتب الهوية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس دمشق الرسمية.**

هدفت الدراسة إلى تعرف رتب الهوية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية على عينة مكونة من 50 طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، وطبّق فيها مقياس الاختبار الموضوعي لأساليب مواجهة أزمة الهوية وقائمة العوامل الخمس الكبرى BFI لقياس سمات الشخصية، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين رتب الهوية مع سمات الشخصية.

**2 - الدراسات الأجنبية:**

**2-1- دراسة شيريما ونوديه، (2024)، اليونان:**

**Longitudinal Trajectories of Identity Formation and Resilience Development in Adolescents Living in Under-Resourced Communities**

**بعنوان: مسارات تشكيل الهوية والمرونة لدى المراهقين.**

تتناول هذه الدراسة العلاقة الديناميكية بين كيفية معالجة المراهقين لعملية تشكيل هويتهم وقدرتهم على الصمود أمام الشدائد. تم تتبع الباحثان مجموعة من المراهقين على مدى زمني (دراسة طولية) لتقويم التغيرات الداخلية في الهوية والمرونة. استُخدم في الدراسة مقياس استبانات وضع الهوية بناءً على نموذج مارشيا لتقويم الاستكشاف والالتزام ومقاييس للمرونة النفسية وجاءت نتائجها الرئيسية: المراهقون الذين أظهروا استقراراً في الهوية المنجزة كانوا الأكثر مرونة. وإن التطور الناجح للمرونة كان مرتبطاً إيجابياً بتطور الهوية المنجزة على

المدى الطويل. وإن القدرة على الاستمرار في التعبير عن التزامات الهوية في مواجهة الشدائد علامة على مرونة الهوية وقدرة المراهق على تجاوز "الأزمة" بنجاح.

**2-2- دراسة راهايو ونيروانا، (2024)، إندونيسيا:**

**Uncovering the Identity Conditions of High School Students**

**بعنوان: الكشف عن حالات الهوية (Identity Statuses) لدى طلبة المرحلة الثانوية**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد النسبة المئوية للمراهقين الذين يمرون بـ"أزمة" أو "ارتباك الدور، وبلغت العينة (240) طالباً وطالبةً في المرحلة الثانوية، استُخدمت فيها استبانات حالات الهوية التي تُصنف المراهقين إلى إحدى حالات مارشيا الأربعة: (الانتشار والإغلاق والتجميد والإنجاز)، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة من الطلاب إلى (46.2%) كانوا في حالة التجميد وهي الحالة التي يُواجه فيها الطالب أزمة هوية حيث ينخرط في استكشاف نشط للأبدال ولكن لم يتخذ بعد التزاماً ثابتاً أي إنهم في قلب الأزمة). ونسبة كبيرة أيضاً (33.85%) كانوا في حالة الانتشار وهي حالة ارتباك الدور، حيث لا يوجد لديهم التزام أو استكشاف حقيقي. وأقل نسبة كانت في حالة الإنجاز (9.3%) والإغلاق (10.8%). وإلى أن الغالبية العظمى من طلاب المرحلة الثانوية يمرون بأزمة هوية نشطة (أو ارتباك دور يؤكد الحاجة إلى دعمهم في هذه المرحلة).

**2-3- دراسة مجازي وآخرون، (2024)، إندونيسيا:**

**EDUCATIONAL CHALLENGES: FACTORS CAUSING IDENTITY CRISIS AMONG GENERATION Z|**

**بعنوان: العوامل المسببة لأزمة الهوية عند مراهقي الجيل Z**

هدفت الدراسة إلى تعرّف الأسباب الحديثة لأزمة الهوية، لا سيما دور وسائل التواصل الاجتماعي والضغوط الاجتماعية. استُخدمت فيها المقابلات المتعمقة لجمع البيانات عن تجارب المراهقين وعوامل الأزمة على (6) طلاب من المرحلتين الإعدادية والثانوية ممن مروا بأزمة هوية، وجاءت نتائجها الرئيسية مقسّمة العوامل المسببة لأزمة الهوية إلى قسمين:

1. عوامل داخلية: تشمل التحكم غير الكافي في العواطف وانعدام الأمن الذاتي.

2. عوامل خارجية: تشمل الخلفية العائلية غير الداعمة والضغط الاجتماعي، وتأثير وسائل التواصل الاجتماعي.

وأشارت النتائج إلى أن التعرض المستمر لمحتوى غير تعليمي أو غير واقعي على وسائل التواصل الاجتماعي يُربك المراهقين بشأن قيمهم وأهدافهم الحقيقية، وهذا يُفاقم من أزمة الهوية.

**2-4- دراسة هيغازي وآخرون (2024)، المملكة المتحدة:**

**Identity Statuses Among High School Students**

**بعنوان: حالات الهوية بين طلبة المرحلة الثانوية:**

هدفت لتعرّف العلاقة بين الهوية الأكاديمية والتحصيل، واستخدم فيها مقياس الهوية الأكاديمية الذي يقيس حالات الهوية الأربعة في المجال التعليمي، بالإضافة إلى المعدل التراكمي (GPA)، وجاءت نتائجها الرئيسية كالآتي: كانت حالة الهوية المنجزة لها أقوى تأثير إيجابي على المعدل التراكمي (GPA). وكان لحالة الهوية المنتشرة (الاستكشاف والالتزام) أكبر تأثير سلبي على المعدل التراكمي. وأن الطلبة الذين حلوا أزمة هويتهم الأكاديمية (أي اتخذوا التزامات واعية تجاه أهدافهم التعليمية) يحققون أداءً أفضل، بينما الطلبة الذين يعيشون حالة ارتباك الدور الأكاديمي يواجهون صعوبة كبيرة في الأداء وصنع القرار.

## المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المخططات المبكرة غير المتكيفة:

**1- الدراسات العربية:**

**1-1- دراسة محل، (2023)، العراق: بعنوان: برنامج إرشادي بأسلوب العلاج بالمخططات لخفض المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.**

هدفت الدراسة إلى تخفيض المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة على عينة من 20 طالباً، استُخدم فيها مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، وبرنامج علاجي، وأظهرت النتائج أثر البرنامج العلاجي في تخفيض المخططات المبكرة غير المتكيفة

**1-2- دراسة شرقية، (2017)، الجزائر: بعنوان المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات عند المعيدين في شهادة البكالوريا.**

هدفت الدراسة إلى كشف عن المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى المعيدين في شهادة البكالوريا عن طريق تطبيق مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ومقياس تقدير الذات على عينة من (60) تلميذاً وتلميذة، وكان من أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المخططات المبكرة غير المتكيفة ومستوى تقدير الذات لدى المعيدين في شهادة البكالوريا.

**2- الدراسات الأجنبية:**

**2-1- دراسة جولائي وآخرين (2023)، إيران:**

**Early Maladaptive Schemas and High-Risk Behaviors Among Adolescents in Shiraz, Iran: A Cross-Sectional Study | \text{Early Maladaptive Schemas and High-Risk Behaviors Among Adolescents in Shiraz, Iran: A Cross-Sectional Study}**

**بعنوان: المخططات المبكرة غير المتكيفة والسلوكات عالية المخاطر:**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والسلوكات عالية المخاطر استُخدمت فيها استبانة المخططات ووجدت الدراسة ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً بين المخططات المبكرة غير المتكيفة والسلوكات عالية المخاطر (مثل تعاطي المخدرات، سلوكات القيادة الخطرة، الخ.). أشارت النتائج إلى أن المخططات قد تكون مُنَبِئاً لحدوث السلوكات عالية المخاطر. كانت المخططات المتعلقة بمجالات "قطع الاتصال والرفض" و"ضعف الاستقلالية والأداء هي الأكثر ارتباطاً بالنزوع إلى السلوكات الخطرة.

**2-2- دراسة الوكاتش ويوبيلكوفا (2024)، فنلندا:**

**Early Maladaptive Schemas and Their Associations with Perceived Parental Bonding among Adolescents Entering Specialized Health Care**

**بعنوان: المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها وبأنماط الترابط بين المراهقين ووالديهم.**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة وأنماط الترابط بين المراهقين ووالديهم، واستخدمت استبانة يونغ للمخططات – النسخة المختصرة. ومقياس الترابط الأبوي على عيّنتين سريريتين من المراهقين والشباب (الفئة العمرية 12–22 عاماً): 190 مريضاً في عيادة الطب النفسي للمراهقين و 119 مريضاً في عيادة طب الأطفال وجاءت نتائجها الرئيسية: أن مجال "الانفصال والرفض" هو الأكثر انتشاراً، وارتبط إلى حدّ كبير بالسيطرة الوالدية (الأم والأب) الخالية من العاطفة وكان مجال "ضعف ضبط النفس والحدود" مرتبطاً بكثرة بفرط حماية الأب في عينة الطب النفسي. وأن أنماط التربية الأبوية السلبية المدركة (خاصة نقص الدفء وزيادة السيطرة) مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتطور المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى المراهقين الباحثين عن الرعاية الصحية المتخصصة.

**2–3– دراسة تشانغ وآخرون، (2024)، الصين:**

**How Does Parental Early Maladaptive Schema Affect Adolescents' Social Adaptation? Based on the Perspective of Intergenerational Transmission**

**بعنوان: انتقال المخططات عبر الأجيال وتأثيرها على التكيف الاجتماعي للمراهقين.**

ركزت هذه الدراسة على مفهوم النقل العابر للأجيال للمخططات، وكيف يؤثر وجود مخططات غير متكيفة لدى الوالدين في أداء المراهقين الاجتماعي. واستُخدِمتْ فيها استبانة يونغ للمخططات – النسخة المختصرة ومقياس التكيف الاجتماعي للمراهقين وأكدت النتائج وجود دور وسيط للمخططات غير المتكيفة لدى المراهقين في العلاقة بين مخططات الوالدين والتكيف الاجتماعي للمراهقين. وإن مخططات الوالدين المرتبطة بـ "عدم الثقة/الإساءة (Mistrust/Abuse)" و"ضعف ضبط الذات أثرت سلباً في التكيف الاجتماعي للمراهقين من خلال تنشيط المخططات المقابلة لديهم.

**2–4– دراسة خانلو وآخرون، (2022)، إيران:**

**Predictive role of early maladaptive schemas in depression and anxiety in high school students: A structural equation modeling approach | \text{Predictive role of early maladaptive schemas in depression and anxiety in high school students: A structural equation modeling approach}**

**بعنوان: المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها بالاكتئاب والقلق:**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المخططات المبكرة غير المتكيفة وبين الاكتئاب والقلق واستُخدم فيها ومقياس بيك للاكتئاب ومقياس بيك للقلق واستبانة المخططات المبكرة ليونغ– النسخة المُختصرة ( Young على عينة مؤلفة من (350) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن المخططات المبكرة غير المتكيفة كان لها دور تنبئي كبير في كل من الاكتئاب والقلق لدى طلاب المرحلة الثانوية. كانت المخططات المتعلقة بمجالات "قطع الاتصال والرفض" مثل: "الحرمان العاطفي، "التخلي/عدم الاستقرار"، و"العار/التشوه)"هي أقوى المتنبئات بالاكتئاب والقلق. وأشارت النتائج إلى أن المخططات التي تندرج تحت مجال "ضعف الاستقلالية والأداء مثل: "الاتكال/عدم الكفاءة" و"الفشل" كانت مرتبطة أيضاً بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تم استعراضها في هذا الفصل إطاراً معرفياً ثرياً ومتشعباً، تناول جوانب متعددة ومختلفة من متغيرات الدراسة: "التحكم المدرك" و"أزمة الهوية" و"المخططات المبكرة غير المتكيفة". لقد قدمت هذه الأبحاث فهماً عميقاً لكل متغير على حدة، وعلاقاته بمتغيرات أخرى كالكفاءة الذاتية، وجودة الحياة، وتقدير الذات، وكذلك علاقة تشكل الهوية بأنماط التنشئة الأسرية وسمات الشخصية ومستوى الصداقة، وتأثير هذه المتغيرات في الشخصية من أساليب حل المشكلات والصلابة النفسية والرفاه النفسي والاتزان الانفعالي.

ومع ذلك، فإن القراءة المتأنية لهذه الأبحاث تكشف عن ثغرة بحثية رئيسية تتمثل في غياب دراسة شاملة ومباشرة تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة في نموذج واحد. فبينما ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين التحكم المدرك ومتغيرات معرفية ودافعية، وتناولت دراسات أخرى أزمة الهوية وتأثيرها الاجتماعي، وانصبت دراسات ثالثة على المخططات المبكرة وأساليب تعديلها، لم توجد دراسة واحدة – في حدود علم الباحثة – تناولت دور التحكم المدرك كآلية نفسية لتجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات غير المتكيفة لدى عينة من طلبة الجامعة.

لذلك، تبرز أهمية هذه الأطروحة في أنها تجمع بين المتغيرات الثلاثة. حيث تهدف إلى الكشف عن دور التحكم المدرك في أن يكون عاملاً أساسياً (مغيراً أو وسيطاً) يمنح الأفراد القدرة على التعامل مع حالة عدم اليقين والقلق المصاحبة لأزمة الهوية، ويسهل عملية مراجعة وتعديل المخططات المعرفية والسلوكية غير المتكيفة التي تكونت لديهم في مراحل مبكرة من الحياة.

وبناءً على ما سبق، لا تعد هذه الدراسة مجرد إضافة كمية للمعرفة، بل هي إسهام نوعي يربط بين حقول معرفية مختلفة ويقدم رؤية جديدة في آليات التغيير النفسي لدى المراهقين. كما أنها ستوفر إطاراً نظرياً يمكن الاستفادة منه في بناء برامج إرشادية وعلاجية تستهدف تعزيز الشعور بالتحكم المدرك لدى الأفراد لمساعدتهم على تجاوز أزماتهم وتعديل أنماط تفكيرهم وسلوكهم غير الفعالة.

# الفصلُ الرَّابع ـ منهجُ الدِّراسة وإجراءاتِها

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- المجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة

3- متغيرات الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

## تمهيد:

يتضمن الفصل عرضاً للمنهج المستخدم في الدراسة ومجتمع الدراسة وعينته وحدوده ومتغيراته، وأدواته والتحقق من خصائصها السيكومترية، وتحديداً للأساليب الإحصائية المستخدمة فيه، وفي نهايته قُدّم ملخصٌ لإجراءات الدراسة.

## 1- منهج الدراسة:

اعتُمد المنهج شبه التجريبي لما فيه من فعالية في تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة دور التحكم المدرك في تجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية (آرون بيك).

ويعرف المنهج بأنه: "الطريقة أو الأسلوب المُتبع في البحث الذي يسلكه الباحث لدراسة ظاهرة معينة بغية الوصول إلى حقيقة تطورها، والبحث عن حلول لمعالجة المشاكل المرتبطة بها".

تم اختيار مجموعتين: ضابطة لم تتعرض للبرنامج المعرفي السلوكي وأخرى تجريبية طُبِّق البرنامج عليها بقياس قبليٍّ وبعديٍّ، حيث تم الاختيار القصدي لأفراد العينة ممن حصلوا على درجات منخفضة في مقياس التحكم المدرك من إحدى الشعب الدراسيّة. وقد أُجري قياس قبلي للمجموعتين؛ وبعد تعرّض المجموعة التجريبية للبرنامج المعرفي السلوكي أجري القياس البعدي لها لمعرفة أثر البرنامج المعرفي السلوكي في رفع مستوى التحكم المدرك على المتغيّرات التابعة لأزمة الهوية والمخططات المبكرة غير المتكيفة.

## 2- المجتمع الأصلي للدراسة وعينة الدراسة:

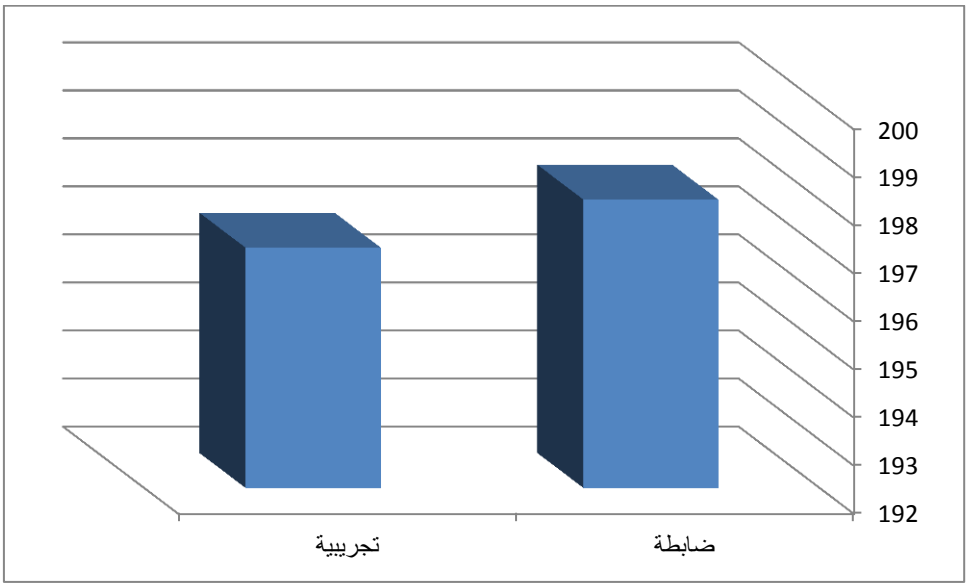
شمل مجتمع البحث الطلبة من الصف الثاني الثانوي بمدينة دمشق، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة القصدية من مدرسة فايز منصور في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (225) طالباً وطالبة موزعين على خمس شعب، وطُبّقت أدوات البحث على جميع الطلبة من الصف الثاني الثانوي في المدرسة محل الدراسة، وبناء على نتائج تطبيق أدوات البحث اختير أفراد عينة البحث وفق الخصائص التالية، وذلك بهدف ضبط المتغيرات قدر

المستطاع، وضمان تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، والتحقق من أن أي تغير في حالة الهوية أو المخططات المبكرة غير المتكيفة يعود إلى البرنامج التدريبي المستخدم في هذا البحث:

- يتميزون بمستوى منخفض من التحكم المدرك.
- يقعون ضمن حالة الهوية المشتتة.
- مستوى المخططات المبكرة غير المتكيفة مرتفع.
- جميعهم من الفرع العلمي.
- أعمارهم من (16) عاما متوسط العمر( 16.25 )سنة .
- لا يوجد فقد لأحد الوالدين.

وقد بلغ عددهم (66) فرداً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة شملت (34) طالباً وطالبة، وتجريبية تكونت من (32) طالباً وطالبة.

ويبين الشكل (1) متوسط أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بالأشهر.




**الشكل (1) متوسط أعمار أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بالأشهر.**

### 3- متغيرات الدراسة:

تصنف المتغيرات إلى:

– **المتغيِّرات المستقلة:** وهي المتغيرات التي يُدرس أثرها في المتغيرات التابعة عن طريق التحكم فيها، والكشف عن اختلاف أثرها باختلاف قيمها أو مستوياتها. ويتمثل بالتحكم المدرك.

**المتغيرات التّابعة:** وهي المتغيرات التي تتغير بتأثير المتغيرات المستقلة، وهي ما تنعكس عليها آثار ما يحدث من تغيرٍ في المتغير المستقل، إذا كان ثمّة علاقةٌ بينهما، "فإذا كان المتغير المستقلّ سبباً أو مثيراً ما، يمكن أن نعدَّ المتغير التابع هو الاستجابة أو الأثر الناتج" (عودة وملكاوي، 1992، ص. 250). وتتمثل بحالات الهوية والمخططات المبكرة غير المتكيفة.

**4- أدوات الدراسة:**

لتحقيق أهدافِ الدراسة اعتمدت الباحثةُ الأدوات التالية:

- مقياس التَّحكم المُدرك من إعداد روثبام وآخرون (Rothbaum & et al, 1982).
- مقياس حالات الهوية من إعداد (بلة، 2007).
- المخططات المبكرة غير المتكيفة من إعداد (يونغ، 2014).

وفيما يلي شرحٌ مفصل لهذه الأدوات:

**أولاً: مقياس التَّحكم المُدرك:** من إعداد روثبام وآخرين (Rothbaum, et al., 1982):

تم القيام بعدة خطوات قبل العمل بالمقياس، وهي بحسب التالي:

**Θ الخطوة الأولى: وصف المقياس:**

تُرجِمَت فقراته من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية بالاستعانة بخبير متخصص باللغة الإنكليزية، وبعد ذلك أعيدت ترجمة الفقرات من العربية للإنكليزية بالاستعانة بخبير آخر متخصص باللغة الإنكليزية أيضاً، وبعد عرض الترجمة على الخبراء تبين أن فقرات المقياس صالحة من حيث ترجمتها من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية؛ وللتحقق من صحة الصياغة اللغوية عرض المقياس على خبير متخصص باللغة العربية.

ويتألف مقياس التحكم المُدرك من (22) فقرة بواقع خمسة أبدال لكل فقرة كانت درجاتها (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وبلغت أعلى درجة للمقياس (110) وأقل درجة (22) بمتوسط افتراضي (66).

**Θ الخطوة الثانية: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق مقياس التَّحكم المُدرك بالطرائق التالية:

**1- (صدق الاتساق الداخلي)** – هو المدى الذي يمكن أن يقرر الباحث بموجبه أنَّ المقياس يقيس مفهوماً محدداً أو سمة معينة، ولعلَّ معامل الارتباط هو الأكثر المؤشرات شيوعاً في الكشف عن هذا الصدق (عودة، 1998، ص. 340)، وقد سُحبت عينة مكونة من (30 ) طالباً وطالبةً بطريقةٍ عشوائيّةٍ من المجتمع الأصلي للدراسة وخارج عينته الأساسيّة، من ضمن مدارس محافظة دمشق، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

ويُعَد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين عبارات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس كلّه، وقد حُسبت باستخدام برنامج (**SPSS**) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمقياس كله، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (1) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس كلّياً " مقياس التَّحكم المُدرك "**

| مقياس التحكم المُدرك | | | |
|---|---|---|---|
| البند | الارتباط | البند | الارتباط |
| 1 | .547** | 12 | .761** |
| 2 | .631** | 13 | .426** |
| 3 | .476** | 14 | .554** |
| 4 | .567** | 15 | .412** |
| 5 | .661** | 16 | .467** |
| 6 | .447** | 17 | .788** |
| 7 | .731** | 18 | .483** |
| 8 | .416** | 19 | .594** |
| 9 | .545** | 20 | .431** |
| 10 | .531** | 21 | .411** |
| 11 | .447** | 22 | .699** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | | | |

يَتَبَيَّن من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند بالدرجة الكلية، وهذه الارتباطات بين (0.411**) و(0.788**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**2- الصِّدقُ التَمييزي " صدق المقارنة الطرفية " (Discriminate Validation):**

هو مفهوم كميّ، وإحصائيّ، يعبِّر بلغة العدد عن درجة تلك الحساسيَّة، ومدى قدرة البند على التّمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب، أو المظهر من السمة، التي يتصدى لقياسها، ولا شكَّ في أنَّ القدرة التمييزيَّة للبنود تتصل مباشرةً بصدق تلكَ البنود، ونجاحها في قياس ما وُضِعَت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه (ميخائيل، 2006، ص. 152)، ومن أجل التأكد من صدق مقياس التحكم المُدرك، طُبِّق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً وطالبةً – لم تشملهم عينة البحث الأساسية – للتأكد من صدق التمييز لمقياس التحكم المُدرك الدرجة الكلية للمقياس.

لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرباعيين المنخفض والمرتفع، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (2):

**الجدول (2) اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس التحكم المُدرك**

| | الرُبيع | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس التحكم المُدرك | المرتفع | 8 | 11.75 | 94.00 | -6.060- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 5.25 | 42.00 | | | |

يُظهر الجدول (2) أنَّ قيمة **Z** في الدرجة الكلية لمقياس التحكم المُدرك بلغت (−6.060−)، عند القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أصغر من (0.05)، ما يدل على وجود صدق تمييزي لمقياس التحكم المُدرك أي إن المقياس له قدرة تمييزية، لوجود فرق بين الرُبيع المنخفض والرُبيع المرتفع أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

**ثانياً: ثبات المقياس:**

تمّ التحقق من ثبات المقياس بالطرائق التالية:

**1- طريقة ألفا كرونباخ (alpha cronbach):**

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بين عبارات المقياس، والنتائج كما يلي:

**الجدول (3) اختبار ألفا كرونباخ لمقياس التَّحكم المُدرك**

| المقياس | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| مقياس التَّحكم المُدرك | 0.778 |

يَتَبَيَّن من الجدول (3)، أنَّ نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي تُؤَكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي، نظراً لنتيجة الاختبار الكلية لمقياس التَّحكم المُدرك التي كانت قريبةً من الواحد وهي (0.778)، وهذه القيمة تدل على وجود اتساق داخلي قوي.

**2- طريقة التجزئة النصفيَّة (Split–Half):**

تم التحقق من ثبات المقياس عبر طريقة التجزئة النصفية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النّصف الأول من بنود المقياس والنّصف الثاني منها، واستُخدمت معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وكانت النتائج كما يلي:

**الجدول (4) التجزئة النصفيَّة لمقياس التَّحكم المُدرك**

| المقياس | جوثمان | سبيرمان |
|---|---|---|
| مقياس التَّحكم المُدرك | 0.774 | 0.783 |

يَتَبَيَّن من الجدول (4)، أنَّ نتائج اختبار التجزئة النصفية لمقياس التَّحكم المُدرك تُؤَكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي، نظراً لنتيجة المقياس الكلية وهي (0.774) لسبيرمان براون و(0.783) لجوثمان للتجزئة النصفية والتي كانت نتائجها جميعاً موجبة ودالة وقريبة من الواحد.

**ثانياً: مقياس حالات الهوية:** من إعداد (بلة، 2007):

وقد تم القيام بعدة خطوات قبل العمل بالمقياس، وهي بحسب التالي:

**Θ الخطوة الأولى: وصف المقياس:**

يتكون المقياس من (100) عبارة أمام كل عبارة خمسة أبدال بدرجة (5) لإجابة "تنطبق بدرجة كبيرة"، ودرجة (4) لإجابة "تنطبق بدرجة متوسطة"، ودرجة (3) لإجابة "أحياناً"، ودرجة (2) لإجابة "لا تنطبق"، ودرجة (1) لإجابة "لا تنطبق أبداً"، ويتضمن المقياس المجالات الآتية:

1) **الهوية أو المجال الإيديولوجي:** ويضم المهنة والموضوعات الدينية والسياسية والمبادئ والقيم.
2) **الهوية أو المجال الاجتماعي:** ويضم الصداقة والتعامل مع الجنس الآخر، والمساواة بين الرجل والمرأة وعمل المرأة ومواجهة المشكلات والعادات والتقاليد، وتحمل المسؤولية وموقفه من حدوث خلافات، وموقفه الأسري وبعض الظواهر الموجودة في المجتمع والمناسبات الاجتماعية.
3) **الهوية أو المجال الشخصي:** ويضم هدف الحياة واختيار شريك الحياة والدور الجنسي، وأوقات الفراغ واتخاذ القرارات وإنجاز أعمال، بالإضافة إلى من أنا، والمتعلقات الشخصية، والمظهر الخارجي، ومواصلة التعليم.

وصِيغَ (25) موقفاً في المجالات المذكورة بطريقة تناسب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية معاً وتلا كل موقف أربعة اختيارات ويمثل كل اختيار إحدى حالات الهوية الأربعة (المحققة، المعلقة، والمغلقة والمشتتة) المقترحة من قبل مارشيا ويتضمن كل اختبار بعدي الالتزام والاكتشاف معاً بحيث يمكن تحديد حالة الهوية في كل موقف بسهولة، ويمكن تفصيل المجالات وبنودهم وفقَ الجدول التالي:

**الجدول (5) بنود مقياس حالات الهوية ضمن مجالاته**

| حالات الهوية | المجال الإيديولوجي | المجال الاجتماعي | المجال الشخصي |
|---|---|---|---|
| حالة الهوية المحققة | 1-55-77-91 | 3-10-23-34-36-40-50-63-69-79-95 | 8-12-17-21-31-43-47-57-64-99 |
| حالة الهوية المعلقة | 26-52-66-80 | 11-44-53-54-59-70-75-85-88-90-98 | 6-14-24-32-37-42-46-68-72-83 |
| حالة الهوية المغلقة | 2-16-30-51 | 20-25-29-38-48-60-65-78-84-86-94 | 7-18-33-49-56-67-71-87-89-97 |
| حالة الهوية المشتتة | 5-27-41-76 | 4-9-13-15-19-28-35-45-61-73-100 | 22-39-58-62-74-81-82-92-93-96 |

**Θ الخطوة الثاني: الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أوّلاً: صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق مقياس حالات الهوية عبرَ الطرائق التالية:

**-1- (صدق الاتساق الداخلي) - (Construct Validity):**

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط " بيرسون " لكل بند بالدرجة الكلية للمقياس كلياً وتبعاً لكل بند أيضاً مع مجاله و تبعاً لكل مجال أيضاً مع المقياس كلياً، للتحقق من صدق بناء مقياس حالات الهوية، تم ذلك باستخدام برنامج (SPSS)، والجداول التالية توضح ذلك:

**1) صدق الاتساق الداخلي تبعاً للمجال " الإيديولوجي " وحالات الهوية فيه:**

**الجدول (6) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الإيديولوجي وحالات الهوية فيه**

| البند | الارتباط | | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| حالة الهوية المحققة | | | حالة الهوية المغلقةس | |
| 1 | .432** | | 2 | .545** |
| 55 | .580** | | 16 | .531** |
| 77 | .664** | | 30 | .558** |
| 99 | .601** | | 51 | .496** |
| حالة الهوية االمعلقة | | | حالة الهوية المشتتة | |
| 26 | .601** | | 2 | .594** |
| 52 | .505** | | 27 | .562** |
| 66 | .777** | | 41 | .707** |
| 80 | .420** | | 76 | .699** |

| معاملات الارتباط لكل حالة هوية بالدرجة الكليّة للمجال | |
|---|---|
| حالات الهوية | الارتباط |
| حالة الهوية المحققة | .530** |
| حالة الهوية المعلقة | .594** |
| حالة الهوية المغلقة | .552** |
| حالة الهوية المشتتة | .529** |

** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05

يَتَبَيَّن من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند من البنود بالدرجة الكلية للمجال، وهذه الارتباطات بين (0.420**) و(0.777**)، وتشير هذه المعاملات إلى وجود دلالة إحصائية عند القيمة الاحتمالية (0.05 و 0.01)، وبالتدقيق أيضاً بمعاملات ارتباط كل حالة من حالات الهوية بالدرجة الكليّة للمجال، فإنها جميعها ذات ارتباط قوي ودال إحصائيًّاً أيضاً وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**2) صدق الاتساق الداخلي تبعاً للمجال " الاجتماعي " وحالات الهوية فيه:**

**الجدول (7) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الاجتماعي وحالات الهوية فيه**

| البند | الارتباط | | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| حالة الهوية المحققة | | | حالة الهوية المغلقة | |
| 3 | .621** | | 20 | .452** |
| 10 | .630** | | 25 | .592** |
| 23 | .599** | | 29 | .428** |
| 34 | .510** | | 38 | .735** |
| 36 | .486** | | 48 | .704** |
| 40 | .497** | | 60 | .466** |
| 50 | .523** | | 65 | .550** |
| 63 | .587** | | 78 | .450** |
| 69 | .561** | | 85 | .624** |
| 79 | .632** | | 86 | .606** |
| 95 | .610** | | 94 | .517** |
| حالة الهوية المعلقة | | | حالة الهوية المشتتة | |
| 11 | .472** | | 4 | .614** |
| 44 | .594** | | 9 | .700** |
| 53 | .591** | | 13 | .723** |
| 54 | .686** | | 15 | .719** |
| 59 | .544** | | 19 | .783** |
| 70 | .403** | | 28 | .641** |
| 75 | .527** | | 35 | .517** |
| 85 | .515** | | 45 | .589** |
| 88 | .694** | | 61 | .740** |
| 90 | .658** | | 73 | .472** |
| 98 | .554** | | 100 | .496** |

| معاملات الارتباط لكل حالة هوية بالدرجة الكليّة للمجال | |
|---|---|
| حالات الهوية | الارتباط |
| حالة الهوية المحققة | .717** |

| | |
|---|---|
| حالة الهوية االمعلقة | .763** |
| حالة الهوية االمغلقة | .803** |
| حالة الهوية المشتتة | .810** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

يَتَبَيَّن من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند من البنود بالدرجة الكليّة للمجال، وهذه الارتباطات بين (0.403**) و(0.783**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وبالتدقيق أيضاً بمعاملات ارتباط كل حالة من حالات الهوية بالدرجة الكليّة للمجال، فإنها جميعها ذات ارتباط قوي ودال إحصائيًّاً أيضاً، وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**3) صدق الاتساق الداخلي تبعاً للمجال " الشخصي " وحالات الهوية فيه:**

**الجدول (8) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمجال الشخصي وحالات الهوية فيه**

| البند | الارتباط | | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| حالة الهوية المحققة | | | حالة الهوية المغلقة | |
| 8 | .518** | | 7 | .510** |
| 12 | .563** | | 18 | .587** |
| 17 | .581** | | 33 | .533** |
| 21 | .525** | | 49 | .519** |
| 31 | .572** | | 56 | .516** |
| 43 | .665** | | 67 | .523** |
| 47 | .673** | | 71 | .545** |
| 57 | .508** | | 87 | .661** |
| 64 | .588** | | 89 | .676** |
| 99 | .692** | | 97 | .638** |
| حالة الهوية المعلقة | | | حالة الهوية المشتتة | |
| 6 | .674** | | 22 | .505** |
| 14 | .510** | | 39 | .564** |
| 24 | .522** | | 58 | .532** |
| 32 | .569** | | 62 | .619** |
| 37 | .606** | | 74 | .630** |
| 42 | .663** | | 81 | .597** |
| 46 | .652** | | 82 | .594** |
| 68 | .675** | | 92 | .555** |
| 72 | .602** | | 93 | .515** |
| 83 | .509** | | 96 | .591** |

| معاملات الارتباط لكل حالة هوية بالدرجة الكليّة للمجال | |
|---|---|
| حالات الهوية | الارتباط |
| حالة الهوية المحققة | .695** |
| حالة الهوية المعلقة | .619** |
| حالة الهوية المغلقة | .624** |
| حالة الهوية المشتتة | .660** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

يَتَبَيَّن من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند من البنود بالدرجة الكليّة للمجال، وهذه الارتباطات بين (0.505**) و(0.692**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وبالتدقيق أيضاً بمعاملات ارتباط كل حالة من حالات الهوية بالدرجة الكليّة للمجال، فإنها جميعها ذات ارتباط قوي ودالة إحصائيًّاً أيضاً وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**4) صدق الاتساق الداخلي تبعاً للمجالات بالدرجة الكليّة لمقياس حالات الهوية:**

**الجدول (9) معامل ارتباط كل مجال بالدرجة الكليّة لمقياس حالات الهوية**

| المجال | الارتباط |
|---|---|
| المجال الإيديولوجي | .799** |
| المجال الاجتماعي | .741** |
| المجال الشخصي | .750** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

يَتَبَيَّن من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل مجال من المجالات بالدرجة الكليّة للمقياس، وهذه الارتباطات بين (0.741**) و(0.799**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**5) صدق الاتساق الداخلي تبعاً لبنود مقياس حالات الهوية كلياً:**

**الجدول (10) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس حالات الهوية**

| البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .547** | 26 | .545** | 51 | .472** | 76 | .622** |
| 2 | .631** | 27 | .531** | 52 | .594** | 77 | .619** |
| 3 | .664** | 28 | .347** | 53 | .591** | 78 | .542** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| .577** | 79 | .686** | 54 | .490** | 29 | .601** | 4 |
| .514** | 80 | .544** | 55 | .518** | 30 | .601** | 5 |
| .523** | 81 | .403** | 56 | .563** | 31 | .621** | 6 |
| .728** | 82 | .527** | 57 | .581** | 32 | .630** | 7 |
| .753** | 83 | .515** | 58 | .525** | 33 | .599** | 8 |
| .499** | 84 | .694** | 59 | .572** | 34 | .510** | 9 |
| .425** | 85 | .658** | 60 | .665** | 35 | .486** | 10 |
| .515** | 86 | .554** | 61 | .673** | 36 | .497** | 11 |
| .444** | 87 | .472** | 62 | .508** | 37 | .523** | 12 |
| .588** | 88 | .594** | 63 | .588** | 38 | .587** | 13 |
| .531** | 89 | .591** | 64 | .692** | 39 | .561** | 14 |
| .462** | 90 | .347** | 65 | .674** | 40 | .632** | 15 |
| .594** | 91 | .491** | 66 | .510** | 41 | .610** | 16 |
| .562** | 92 | .594** | 67 | .522** | 42 | .621** | 17 |
| .707** | 93 | .446** | 68 | .569** | 43 | .630** | 18 |
| .699** | 94 | .558** | 69 | .606** | 44 | .599** | 19 |
| .594** | 95 | .699** | 70 | .663** | 45 | .510** | 20 |
| .562** | 96 | .545** | 71 | .652** | 46 | .486** | 21 |
| .707** | 97 | .531** | 72 | .675** | 47 | .544** | 22 |
| .699** | 98 | .552** | 73 | .602** | 48 | .533** | 23 |
| .594** | 99 | .592** | 74 | .509** | 49 | .696** | 24 |
| .562** | 100 | .594** | 75 | .674** | 50 | .606** | 25 |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | | | | | | | |

يَتَبَيَّن من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند من البنود بالدرجة الكليّة للمقياس، وهذه الارتباطات بين (0.347**) و(0.753**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**3- الصِّدقُ التَمييزي " صدق المقارنة الطرفية " (Discriminate Validation):**

ومن أجل التأكد من صدق مقياس حالات الهوية، طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً وطالبةً – لم تشملهم عينة البحث الأساسية – للتأكد من صدق التمييز لمقياس حالات الهوية والدرجة الكلية للمقياس، لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرباعيين المنخفض والمرتفع، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (11):

الجدول (11) اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس حالات الهوية

| | الرُبيع | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس حالات الهوية | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.599- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| المجال الإيديولوجي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.057- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال إيديولوجي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.087- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال إيديولوجي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.901- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال إيديولوجي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.007- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال إيديولوجي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.011- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| المجال الاجتماعي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.063- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال اجتماعي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.008- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال اجتماعي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.050- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال اجتماعي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.998- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال اجتماعي – | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.009- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| المجال الشخصي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.028- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال شخصي– | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.860- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال شخصي– | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.974- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال شخصي– | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.989- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| حالة الهوية المحققة – مجال شخصي– | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.016- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |

يُظهر الجدول (11) أنَّ قيمة **Z** في الدرجة الكلية لمقياس حالات الهوية بلغت (-5.599-)، عند القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أصغر من (0.05)، وهذا يدل على وجود صدق تمييزي لمقياس حالات الهوية أي إن المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الرُبيع المنخفض والرُبيع المرتفع أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

وبالنظر إلى حالات الهوية من حيث المجالات تبعاً لكل مجال على حدة، يظهر أيضاً أنَّها كانت جميعاً ذات قدرة تمييزية بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

**ثانياً: ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات مقياس حالات الهوية بالطرائق التالية:

**1- طريقة ألفا كرونباخ (alpha cronbach):**

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بين عبارات المقياس وكانت النتائج كما يلي:

**الجدول (12) ألفا كرونباخ لمقياس حالات الهوية**

| المقياس والمجالات | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| **مقياس حالات الهوية** | **0.861** |
| **المجال الإيديولوجي** | **0.826** |
| **المجال الاجتماعي** | **0.760** |
| **المجال الشخصي** | **0.746** |

يَتَبَيَّن من الجدول (12)، أنَّ نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي تؤكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي نظراً لنتيجة الاختبار الكلية لمقياس حالات الهوية وهي (0.861)، وبالنظر لقيم ألفا كرونباخ للمجالات أيضاً فقد كانت قيم دالة على اتساق داخلي وهذه القيم كلها تدل على وجود اتساق داخلي قوي للمقياس.

**2- طريقة التجزئة النصفيَّة (Split–Half):**

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النّصف الأول من بنود المقياس والنّصف الثاني منها، واستُخدمت معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وكانت النتائج كما يلي:

**الجدول (13) التجزئة النصفيَّة لمقياس حالات الهوية**

| المقياس والمجالات | جوثمان | سبيرمان |
|---|---|---|
| مقياس حالات الهوية | 0.870 | 0.879 |
| المجال الإيديولوجي | 0.892 | 0.809 |
| المجال الاجتماعي | 0.792 | 0.796 |
| المجال الشخصي | 0.738 | 0.742 |

يَتَبَيَّن من الجدول (13)، أنَّ نتائج اختبار التجزئة النصفية لمقياس حالات الهوية تُؤَكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي نظراً لنتيجة المقياس الكلية وهي (0.879) لسبيرمان براون و(0.870) لجوثمان للتجزئة النصفية والتي كانت نتائجها جميعاً موجبة ودالة وقريبة من الواحد.

وبالنظر لقيم جوثمان وسبيرمان للمجالات أيضاً فقد كانت القيم دالة على اتساق داخلي وهذه القيم كلها تدل على وجود اتساق داخلي قوي للمقياس.

**ثالثاً: مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة:** من إعداد (يونغ، 2014):

قامت الباحثة بعدة خطوات قبل العمل بالمقياس، وهي بحسب التالي:

**Θ الخطوة الأولى: وصف المقياس:**

يحتوي على (205) بند، ثم أصبح بالصيغة المختصرة للمخططات والتي تشمل (75) بنداً وتصف (15) مخططاً فقط ويُمَكِّن المقياس من تقويم المخططات المبكرة غير المكيفة وأهمية كل واحد منهم، والمخططات ال (15) وبنودهم الموجودة في المقياس وهي وفق الجدول التالي:

**الجدول (14) بنود مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ضمن ممخططاتاته**

| الممخططات | البنود | الممخططات | البنود | الممخططات | البنود |
|---|---|---|---|---|---|
| الحرمان العاطفي | من (1 إلى 5) | الفشل | من (26 إلى 30) | التضحية بالذات | من (51 إلى 55) |
| التخلي أو الإهمال | من (6 إلى 10) | التبعية وعدم الكفاءة | من (31 إلى 35) | مراقبة انفعالية مفرطة | من (56 إلى 60) |
| الحذر/ التعدي | من (11 إلى 15) | الهشاشة | من (36 إلى 40) | المثاليات المفرطة | من (61 إلى 65) |
| الانطواء الاجتماعي | من (16 إلى 20) | العلاقة الاندماجية | من (41 إلى 45) | الحقوق المتطلبة | من (66 إلى 70) |
| عدم الإتقان | من (21 إلى 25) | الخضوع | من (46 إلى 50) | نقص التحكم الذاتي | من (71 إلى 75) |

**Θالخطوة الثانية: التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة بالطرائق التالية:

**-1- (صدق الاتساق الداخلي) -**

وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمخططات الذي ينتمي إليه، وارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمقياس كلياً، وارتباط الدرجة الكلية لكل مخططات بالدرجة الكليّة للمقياس كلياً، للتحقق من صدق بناء مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، ولقد تم القيام بعدة خطوات للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وهي بحسب التالي:

**1) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الحرمان العاطفي:**

وقد حُسبت باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط " بيرسون " بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (15) معامل ارتباط كل بند بمخططات الحرمان العاطفي**

| مخططات الحرمان العاطفي | |
|---|---|
| **البند** | **الارتباط** |
| 1 | .598** |
| 2 | .663** |
| 3 | .644** |
| 4 | .529** |
| 5 | .515** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.515**) و(0.663**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**2) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات التخلي أو الإهمال:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (16) معامل ارتباط كل بند بمخططات التخلي أو الإهمال**

| مخططات التخلي أو الإهمال | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 6 | .449** |
| 7 | .410** |
| 8 | .508** |
| 9 | .468** |
| 10 | .493** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.410**) و(0.508**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**3) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الحذر/ التعدي:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط " بيرسون " بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (17) معامل ارتباط كل بند بممخططات الحذر/ التعدي**

| ممخططات الحذر/ التعدي | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 11 | .677** |
| 12 | .624** |
| 13 | .683** |
| 14 | .641** |
| 15 | .632** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.624**) و(0.683**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**4) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الانطواء الاجتماعي:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (18) معامل ارتباط كل بند بمخططات الانطواء الاجتماعي**

| ممخططات الانطواء الاجتماعي | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 16 | .590** |
| 17 | .545** |
| 18 | .552** |
| 19 | .586** |
| 20 | .573** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.545**) و(0.590**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**5) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات عدم الإتقان:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (19) معامل ارتباط كل بند بممخططات عدم الإتقان**

| ممخططات عدم الإتقان | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 21 | .621** |
| 22 | .625** |
| 23 | .670** |
| 24 | .661** |
| 25 | .632** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.621**) و(0.670**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**6) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الفشل:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (20) معامل ارتباط كل بند بممخططات الفشل**

| ممخططات الفشل | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 26 | .555** |
| 27 | .599** |
| 28 | .542** |
| 29 | .519** |
| 30 | .587** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.519**) و(0.599**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**7) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات التبعية وعدم الكفاءة:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط " بيرسون " بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (21) معامل ارتباط كل بند بمخططات التبعية وعدم الكفاءة**

| مخططات التبعية وعدم الكفاءة | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 31 | .487** |
| 32 | .451** |

| | |
|---|---|
| 33 | .482** |
| 34 | .440** |
| 35 | .404** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق وجود ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.404**) و(0.487**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**8) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الهشاشة:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (22) معامل ارتباط كل بند بممخططات الهشاشة**

| مخططات الهشاشة | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 36 | .603** |
| 37 | .616** |
| 38 | .648** |
| 39 | .602** |
| 40 | .600** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.600**) و(0.648**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**9) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات العلاقة الاندماجية:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (23) معامل ارتباط كل بند بمخططات العلاقة الاندماجية**

| مخططات العلاقة الاندماجية | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 41 | .559** |
| 42 | .506** |
| 43 | .547** |
| 44 | .510** |
| 45 | .598** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.506**) و(0.598**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**10) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الخضوع:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (24) معامل ارتباط كل بند بمخططات الخضوع**

| ممخططات الخضوع | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 46 | .777** |
| 47 | .712** |
| 48 | .762** |
| 49 | .720** |
| 50 | .755** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.712**) و(0.777**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**11) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات التضحية بالذات:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (25) معامل ارتباط كل بند بمخططات التضحية بالذات**

| مخططات التضحية بالذات | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 51 | .496** |
| 52 | .404** |
| 53 | .423** |
| 54 | .461** |
| 55 | .483** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.404**) و(0.496**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**12) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات مراقبة انفعالية مفرطة:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (26) معامل ارتباط كل بند بمخططات مراقبة انفعالية مفرطة**

| مخططات مراقبة انفعالية مفرطة | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 56 | .753** |
| 57 | .714** |
| 58 | .576** |
| 59 | .582** |
| 60 | .623** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.576**) و(0.753**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**13) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات المثاليات المفرطة:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط " بيرسون " بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (27) معامل ارتباط كل بند بمخططات المثاليات المفرطة**

| مخططات المثاليات المفرطة | |
|---|---|
| **البند** | **الارتباط** |
| **61** | **.660** |
| **62** | **.625** |
| **63** | **.654** |
| **64** | **.698** |
| **65** | **.667** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.625**) و(0.698**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**14)ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات الحقوق المتطلبة:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (28) معامل ارتباط كل بند بمخططات الحقوق المتطلبة**

| مخططات الحقوق المتطلبة | |
|---|---|
| **البند** | **الارتباط** |
| **66** | **.533** |
| **67** | **.507** |

| | |
|---|---|
| 68 | .576** |
| 69 | .528** |
| 70 | .547** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.507**) و(0.576**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**15) ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمخططات نقص التحكم الذاتي:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمخططات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (29) معامل ارتباط كل بند بممخططات الحقوق المتطلبة**

| ممخططات نقص التحكم الذاتي | |
|---|---|
| البند | الارتباط |
| 71 | .696** |
| 72 | .664** |
| 73 | .610** |
| 74 | .652** |
| 75 | .628** |
| ** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05 | |

لوحِظَ من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمخططات، وهذه الارتباطات بين (0.610**) و(0.696**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المخططات يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**16) ارتباط كل مخططات بالدرجة الكلية للمقياس كلّه:**

وقد تم إيجاد معاملات ارتباط المخططات بالدرجة الكليّة للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (30) معاملات ارتباط مخططات مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة بالدرجة الكليّة للمقياس**

| المخططات | مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة |
|---|---|
| الحرمان العاطفي | .442** |
| التخلي أو الإهمال | .721** |

| | |
|---|---|
| الحذر/ التعدي | .431** |
| الانطواء الاجتماعي | .655** |
| عدم الإتقان | .478** |
| الفشل | .721** |
| التبعية وعدم الكفاءة | .431** |
| الهشاشة | .525** |
| العلاقة الاندماجية | .606** |
| الخضوع | .655** |
| التضحية بالذات | .478** |
| مراقبة انفعالية مفرطة | .679** |
| المثاليات المفرطة | .454** |
| الحقوق المتطلبة | .416** |
| نقص التحكم الذاتي | .650** |
| 0.05 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.01** دال عند القيمة الاحتمالية | |

يَتَبَيَّن من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط بين (0.416**) و(0.721**) وكلها دالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**17)ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس كلياً:**

وقد حُسبتْ باستخدام برنامج (SPSS) بإدخال درجة إجابة كل بند من البنود وإجراء معامل الارتباط "بيرسون" بينها والدرجة الكلية للمقياس كلياً، والجدول التالي يوضح ذلك:

**الجدول (31) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمقياس كلياً "مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة"**

| مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| البند | الارتباط | البند | الارتباط | البند | الارتباط |
| 1 | .552** | 26 | .440** | 51 | .545** |
| 2 | .631** | 27 | .594** | 52 | .531** |
| 3 | .476** | 28 | .591** | 53 | .743** |
| 4 | .567** | 29 | .686** | 54 | .490** |
| 5 | .661** | 30 | .544** | 55 | .518** |
| 6 | .447** | 31 | .403** | 56 | .563** |
| 7 | .731** | 32 | .527** | 57 | .581** |
| 8 | .422** | 33 | .515** | 58 | .525** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 | .545** | 34 | .694** | 59 | .572** |
| 10 | .531** | 35 | .658** | 60 | .665** |
| 11 | .489** | 36 | .554** | 61 | .673** |
| 12 | .761** | 37 | .472** | 62 | .508** |
| 13 | .426** | 38 | .594** | 63 | .588** |
| 14 | .554** | 39 | .591** | 64 | .692** |
| 15 | .460** | 40 | .347** | 65 | .674** |
| 16 | .467** | 41 | .491** | 66 | .510** |
| 17 | .788** | 42 | .594** | 67 | .522** |
| 18 | .483** | 43 | .446** | 68 | .569** |
| 19 | .594** | 44 | .735** | 69 | .606** |
| 20 | .433** | 45 | .699** | 70 | .663** |
| 21 | .428** | 46 | .545** | 71 | .652** |
| 22 | .699** | 47 | .531** | 72 | .675** |
| 23 | .421** | 48 | .552** | 73 | .602** |
| 24 | .499** | 49 | .592** | 74 | .509** |
| 25 | .771** | 50 | .570** | 75 | .674** |

** دال عند القيمة الاحتمالية 0.01 - * دال عند القيمة الاحتمالية 0.05

يَتَبَيَّن من الجدول السابق ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة، وهذه الارتباطات بين(0.347**) و(0.788**)، وهي أرقام موجبة ودالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية (0.05 و0.01)، وهذا يعني أنَّ المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

**3- الصِّدقُ التَمييزي " صدق المقارنة الطرفية " (Discriminate Validation):**

ومن أجل التأكد من صدق مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة ، طُبّق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) طالباً وطالبةً – لم تشملهم عينة البحث الأساسية – للتأكد من صدق التمييز لمقياس حالات الهوية الدرجة الكلية للمقياس.

لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرباعيين المنخفض والمرتفع، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (32):

**الجدول (32) اختبار مان ويتني لدلالة الفروق " مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة "**

| | الرُبيع | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.051- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الحرمان العاطفي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.879- | 0.000 | دالة عند |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | (0.01) |
| التخلي أو الإهمال | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.028- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الحذر/ التعدي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.968- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الانطواء الاجتماعي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.147- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| عدم الإتقان | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.900- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الفشل | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.028- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| التبعية وعدم الكفاءة | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.125- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الهشاشة | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.870- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| العلاقة الاندماجية | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.003- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الخضوع | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.147- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| التضحية بالذات | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.900- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| مراقبة انفعالية مفرطة | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -6.040- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| المثاليات المفرطة | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.879- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| الحقوق المتطلبة | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.793- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |
| نقص التحكم الذاتي | المرتفع | 8 | 6.5 | 26.00 | -5.910- | 0.000 | دالة عند (0.01) |
| | المنخفض | 8 | 2.5 | 10.00 | | | |

يُظهر الجدول (32) أنَّ قيمة Z في الدرجة الكلية لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة بلغت (-6.051)، عند القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أصغر من (0.05)، وهذا يدل على وجود صدق تمييزي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة أي إن المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الرُبيع المنخفض والرُبيع المرتفع أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

وبالنظر إلى المخططات تبعاً لكل مخططات على حدة، يظهر أيضاً أنَّها كانت جميعاً ذات قدرة تمييزية بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

**ثانياً: ثبات المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطرائق التالية:

**1- طريقة ألفا كرونباخ (alpha cronbach):**

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ بين عبارات مخططات المقياس والدرجة الكلية، والنتائج كما يلي:

**الجدول (33) اختبار ألفا كرونباخ لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

| المقياس والمخططات | قيمة ألفا كرونباخ |
|---|---|
| مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة | 0.765 |
| الحرمان العاطفي | 0.711 |
| التخلي أو الإهمال | 0.750 |
| الحذر/ التعدي | 0.737 |
| الانطواء الاجتماعي | 0.955 |
| عدم الإتقان | 0.753 |
| الفشل | 0.750 |
| التبعية وعدم الكفاءة | 0.737 |
| الهشاشة | 0.799 |
| العلاقة الاندماجية | 0.827 |
| الخضوع | 0.921 |
| التضحية بالذات | 0.753 |
| مراقبة انفعالية مفرطة | 0.776 |
| المثاليات المفرطة | 0.789 |
| الحقوق المتطلبة | 0.716 |
| نقص التحكم الذاتي | 0.762 |

يَتَبَيَّن من الجدول (33)، أنَّ نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي تُؤَكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي، نظراً لنتيجة الاختبار الكلية لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة التي كانت قريبة من الواحد وهي (0.765).

وكانت نتائج مخططات مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة موجبة وقريبة من الواحد أيضاً؛ وهذه القيم تدل على وجود اتساق داخلي قوي.

**2- طريقة التجزئة النصفيَّة (Split–Half):**

تم التحقق من ثبات المقياس عبر طريقة التجزئة النصفية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النّصف الأول من بنود المقياس والنّصف الثاني منها، واستُخدمت معادلة سبيرمان براون للتصحيح، وكانت النتائج كما يلي:

**الجدول (34) التجزئة النصفيَّة لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

| المقياس والمخططات | قيمة جوثمان | قيمة سبيرمان |
|---|---|---|
| مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة | 0.717 | 0.725 |
| الحرمان العاطفي | 0.839 | 0.852 |
| التخلي أو الإهمال | 0.786 | 0.731 |
| الحذر/ التعدي | 0.771 | 0.772 |
| الانطواء الاجتماعي | 0.770 | 0.776 |
| عدم الإتقان | 0.795 | 0.796 |
| الفشل | 0.786 | 0.731 |
| التبعية وعدم الكفاءة | 0.710 | 0.711 |
| الهشاشة | 0.708 | 0.729 |
| العلاقة الاندماجية | 0.890 | 0.896 |
| الخضوع | 0.770 | 0.776 |
| التضحية بالذات | 0.730 | 0.731 |
| مراقبة انفعالية مفرطة | 0.803 | 0.829 |
| المثاليات المفرطة | 0.788 | 0.789 |
| الحقوق المتطلبة | 0.752 | 0.756 |
| نقص التحكم الذاتي | 0.703 | 0.712 |

يَتَبَيَّن من الجدول (34)، أنَّ نتائج اختبار التجزئة النصفية لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة تُؤكِّد أنَّ المقياس يتمتع باتساق داخلي قوي نظراً لنتيجة المقياس الكلية وهي (0.725) لسبيرمان براون و(0.717) لجوثمان للتجزئة النصفية والتي كانت نتائج جميعها موجبة ودالة وقريبة من الواحد.

وبالنظر لقيم المخططات نجد أن نتائجها جميعاً قريبة من الواحد، وتؤكد وجود ثبات داخلي بنسبة مرتفعة.

**إجراءات تصميم البرنامج:**

**1. تخطيط البرنامج:**

جُمعت المادة العلمية ذات العلاقة بالموضوع وهو بناء برنامج معرفي سلوكي وفق النظرية المعرفية السلوكية للأسباب التالية:

1. الإطار المعرفي المشترك (Common Theoretical Ground)

CBT هو الإطار المثالي لاستهداف التحكم المدرك لأن كلاهما يرتكز على العنصر المعرفي:

* التحكم المدرك هو اعتقاد: التحكم المدرك في جوهره هو توقع (Expectancy) أو اعتقاد بأن السلوك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها (Rotter, 1966).

* CBT يستهدف الاعتقادات: يركز CBT على أن الأفكار (المعتقدات) هي ما يقود العواطف والسلوك، لا الأحداث نفسها. من هنا يتيح CBT استهداف الأفكار المشوهة التي تقلل من التحكم المدرك (مثل: "مهما فعلت لن أتغير") وتحديها واستبدالها بمعتقدات أكثر كفاءة ذاتية وتحكماً داخلياً.

2. الطبيعة الموجهة نحو السلوك والمهارات (Behavioral Component)

التحكم المدرك له شق عملي سلوكي (الكفاءة الذاتية)، وهذا ما يعالجه CBT بفعالية:

* تعزيز التحكم الأولي: يُعرف التحكم الأولي بأنه محاولة تغيير البيئة أو النتائج من خلال العمل. يوفر CBT تقنيات سلوكية مباشرة لهذا الغرض:

* تفعيل السلوك (Behavioral Activation): تشجيع المشارك على الانخراط في سلوكات كان يتجنبها.

* مهام الإتقان التدريجي (Graded Task Assignment): تقسيم المهام المعقدة لضمان نجاحات متتالية. لذلك فكل نجاح سلوكي صغير يُعد دليلاً عملياً يعزز التحكم المدرك ويقوي اعتقاد الفرد بأنه قادر على الأداء.

3. تعزيز المرونة النفسية (Flexibility and Adaptation)

CBT يسمح بمعالجة كلا جانبي التحكم:

* التحكم الأولي: يتم تحقيقه عبر تغيير المعتقدات والسلوكات.

* التحكم الثانوي: يتم تحقيقه عبر التكيف المعرفي. يعلم CBT الفرد كيفية تقبّل ما لا يمكن تغييره وإيجاد معنى فيه. هذا يوازي التحكم الثانوي (تغيير الذات لتناسب البيئة)، ويعزز المرونة والتكيف في المواقف التي تكون فيها السيطرة الفعلية مستحيلة.

4. القابلية للقياس والتوثيق (Measurability and Structure)

* أهداف قابلة للقياس: برامج CBT مصممة بأهداف واضحة ومحددة. يمكن ترجمة بناء التحكم المدرك إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس (مثل: زيادة عدد المهام المنجزة، انخفاض مستويات التوتر المدرك).

* التصميم البرنامجي: يوفر CBT إطاراً زمنياً وهيكلياً (جلسات منظمة، واجبات منزلية) يسهل بناء البرنامج وتقويم فعاليته باستخدام مقياس لتحكم المدرك.

لذا، فإن اختيار النظرية المعرفية السلوكية مبرر لكونه يوفر نموذجاً سببياً واضحاً (الفكر يقود الشعور/التحكم) ومجموعة أدوات عملية (التقنيات السلوكية والمعرفية) التي تستهدف المكونات الجوهرية للتحكم المدرك مباشرة.

وقد تم الاطلاع على عدد من الدراسات تمثلت في:

_سالكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة حماه (المغربل، 2014).

- أثر برنامج معرفي – سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة لـ (بلحسيني وردة، 2011).
- المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية (زموري، 2023).
- جودة الصداقة وعلاقتها بكفاءة الذات المدركة لدى المراهقين (العمري، 2024).
- فاعلية برنامج قائم على الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض حدة بعض السلوكات الهازمة للذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية (شحادة، 2019).
- الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة (فياض، 2024).
- الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين (عبد العال، 2022).
- وقد استُفيد من هذه الدراسات في بعض الجوانب منها:
- تعزيز الجانب النظري لبعض مفاهيم الإرشاد المعرفي السلوكي.
- منهجية بناء البرنامج وطريقته.
- التعرف على الفنيات المستعملة في الإرشاد المعرفي السلوكي وكيفية انتقائها واستخدامها.
- كيفية تسيير جلسة إرشادية.
- كيفية تقويم الجلسات الإرشادية.

## 2. فلسفة بناء البرنامج المعرفي السلوكي وإطاره النظري:

يقوم البرنامج على مجموعة من الأسس والمبادئ الفلسفية، ومن أهمها:

- الناس هم أنفسهم الذين تنبعث منهم المشكلات، نتيجة طريقة تفسيرهم للأحداث والمواقف التي تواجههم، لذلك يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي بعملية إعادة تنظيم لدى المسترشد، بما ينتج لديه قوة لإعادة تنظيم سلوكاته (الرشيدي والسهل، 2000، ص 479).
- منطلقات نظرية (**آرون بيك**) في الارتباط الوثيق لمعارف الفرد ومعتقداته بسلوكه، ويعمل "بيك" على علاج التشوهات الفكرية المعرفية واستكشاف أنماط الاعتقادات الكامنة لديه

### 3. أسس البرنامج المعرفي السلوكي:

تقوم البرامج المعرفية السلوكية على مجموعة من الأسس والمحددات ذكرها (الإيسي، 2015، ص52) على الشكل الآتي:

- العمر الزمني للأفراد المشاركين والخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها ومطالبها النمائية، حيث البرنامج يصلح مع المراهقين.
- الأخذ بالحسبان نوع المشكلة وطبيعتها.
- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه، ومراعاته للإمكانات المتاحة.

إضافة إلى الأسس التالية:

- اعتبار البنية المعرفية للفرد وأن لها دوراً كبيراً في تحديد انفعالاته وسلوكاته، فضعف مستوى التحكم المدرك لدى التلميذ قد يكون ناتجاً عن جملة المعارف التي كوّنها طوال سنواته السابقة وما مرّ بها من (صعوبة، وضغط، وقساوة، وفشل...). فإن استطاع البرنامج تغيير هذه الأفكار واستبدالها بأخرى أكثر واقعية وإيجابية، ستكون بذلك الخطوة الأولى والانطلاقة التي بها يحدده مساره المستقبلي. وقد يقوده ذلك إلى بذل الجهد اللازم لتحقيق ذلك التغيير والتطور في النمو.
- وأشار كل من كولن، هيلر وليد (**Connoly, Wheeler & Ladd**) إلى أن معتقدات المراهقين في فاعليتهم في النواحي الأكاديمية والاجتماعية تؤثر في أوضاعهم العاطفية وتطورهم، والروابط الشخصية المتينة تجلب الرضا وتجعل عوامل الإجهاد اليومية أكثر تحمُّلاً، والمراهقون الواثقون من فاعليتهم الاجتماعية يُكوّنون صداقات

جيّدة أكثر من أولئك الذين تحيطهم الشكوك. وأكد كل من نولن وهوكسما **(Nolen & Hoeksma)** أن الميل إلى العزلة في فترة المراهقة يحمل مخاطر كبيرة بالكآبة. والبنات أكثر ميلا للإحباط عن الأولاد (اللحياني، 2002، ص 58).

- **أهداف البرنامج المعرفي السلوكي:**
- أولاً: الأهداف المعرفية **(Cognitive Objectives)**

تهدف هذه الأهداف إلى تغيير طريقة تفكير المشاركين، خاصةً فيما يتعلق بالمخططات غير المتكيفة وإدراكهم لذواتهم وقدراتهم.

- * تعرف المخططات ومجالاتها: أن يتمكن المشارك من معرفة المخططات المبكرة غير المتكيفة المسيطرة لديه وتمييزها (مثل: الحرمان الانفعالي، والتبعية، والفشل) وربطها بالخبرات المبكرة.
- * بناء إطار إدراكي للهوية: أن يكتسب المشارك إطاراً معرفياً واضحاً ومُصنَّفاً لمفهوم الهوية، مع التمييز بين الهوية الاجتماعية والهوية الإيديولوجية، وفهم أبعاد أزمة الهوية.
- * تعزيز التحكم المُدرَك: أن يفهم المشارك الرابط بين أفكاره وسلوكه، وأن يكتسب مفاهيم الكفاءة الذاتية **(Self-Efficacy)** ومركز التحكم الداخلي **(Internal Locus of Control)** كأدوات للتأثير على نتائج حياته.
- * إعادة تقويم الإدراك: أن يتمكن المشارك من تحدي الأفكار والمعتقدات السلبية الناتجة عن المخططات وإعادة تقويمها، وتبني أبدال معرفية أكثر واقعية وتكيفاً (مثل: استبدال "أنا عاجز" بـ "يمكنني المحاولة والتعلم").
- ثانياً: الأهداف السلوكية **(Behavioral Objectives)**
- تستهدف هذه الأهداف تدريب المشاركين على مهارات عملية جديدة تُمكنهم من تجاوز أنماط السلوك غير المتكيفة والدخول في سلوكات الاستكشاف والالتزام.
- * تنمية سلوكات الاستكشاف: أن يلتزم المشارك بسلوكات استكشافية نشطة في المجالات المتعلقة بأزمة هويته (مثل: تجربة هوايات جديدة، والبحث عن معلومات مهنية، ومناقشة قضايا إيديولوجية).

- * استخدام مهارات المواجهة: أن يتدرب المشارك على تطبيق استراتيجيات المواجهة الصحية ( **Coping Skills**) لمواجهة المواقف التي تستثير المخططات القديمة، بدلاً من اللجوء إلى أنماط التجنب أو الاستسلام.
- * اتخاذ القرارات والالتزام: أن يتمكن المشارك من تحديد أهداف واقعية والبدء في اتخاذ التزامات واضحة ومبنية على الذات في مجالات محددة (كالمهنة أو القيم)، وهذا يدعم الانتقال من حالتي المؤجلة والمغلقة إلى المحققة.
- * بناء علاقات صحية: أن يطور المشارك مهارات تأكيد الذات (**Assertiveness**) ووضع الحدود مع الآخرين، لتقليل تأثير ممخططاتات التبعية والإذعان على هويته وقراراته.
- ثالثاً: الأهداف الوجدانية (**Affective/Emotional Objectives**)
- تركز هذه الأهداف على الجانب الانفعالي للتحكم في الذات وتقبُّل الذات، وهو أمر حاسم لتجاوز أزمة الهوية.
- * خفض القلق واليأس: أن يشعر المشارك بانخفاض ملموس في مستويات القلق والتوتر المصاحبة لأزمة الهوية وحالة التشتت، وأن تتضاءل لديه مشاعر اليأس والعجز المرتبطة بالمخططات.
- * تحمل الغموض: أن يتمكن المشارك من تقبُّل الغموض وعدم اليقين المصاحب لمرحلة الاستكشاف (**Moratorium**)، دون اللجوء إلى التزام مُغلق أو التراجع إلى التشتت.
- * زيادة تقبّل الذات: أن تتطور لدى المشارك مشاعر إيجابية تجاه الذات وتقبّل لنقاط القوة والضعف بشكل واقعي، وهذا يدعم بناء هوية متماسكة.
- * السيطرة الانفعالية: أن يكتسب المشارك القدرة على تنظيم ردود أفعاله الانفعالية وضبطها، خاصة تلك التي كانت تُستثار تلقائياً بفعل المخططات المبكرة.

**خطوات بناء البرنامج المعرفي السلوكي:**

مرَّ بناء البرنامج المعرفي السلوكي بعدة خطوات تمثلت في:

**1**-الاطلاع على عدد من الدراسات (أطروحات دكتوراه) التي اعتمدت بناء برنامج إرشادي وفق النظرية المعرفية السلوكية.

**2**-تحديد الأهداف النظرية والإجرائية التي يعمد البرنامج إلى تحقيقها.

**3**-تحديد جلسات البرنامج وصياغة عددها ومحتواها.

**4**-عرض البرنامج في بعض فنياته وترتيب جلساته والوقت المخصص لكل جلسة وأهداف كل واحدة بحسب توجيهات المختصين وخبرتهم.

**5**-تعديل البرنامج في بعض فنياته ومحتوى بعض الجلسات التي رأى بعض المحكمين ضرورة التنسيق بينها بما يخدم محتوى كل جلسة والهدف منها.

**6**-تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية للدراسة.

**7**-تقويم البرنامج المعرفي السلوكي وفق جدول تقويم البرنامج.

### 4. حدود تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي:

**الحدود الزمنية:** طُبّق البرنامج في الفترة الممتدة من 2/4 لغاية 5/13 من العام 2025

**الحدود المكانية:** أُجريت الدراسة في ثانوية فايز منصور بمدينة دمشق نظراً لصعوبة الحصول على موافقات إدارية لتطبيق الدراسة التي تتطلب وقتاً طويلاً وجلسات متعددةٍ على مدى أسابيع أو أشهر، وتم اختيار المدرسة التي تعمل بها الباحثة اختياراً قصدياً، لما يمكن أن توفره من مزايا كضمان المزيد من الضبط والتحكم المنهجي، وضمان الالتزام التام من قبل أفراد العينة وتسهيل التنسيق الإداري، وتوفير المتابعة اليومية لجميع أفراد العينة التجريبية والضابطة، بالإضافة للمرونة وسهولة التنسيق التي تمثلت بالقدرة على تعديل مواعيد الجلسات أو التعامل مع غياب الطلاب بشكل فوري وسريع.

**عدد جلسات البرنامج:**

يتكون البرنامج المعرفي السلوكي من (15) جلسة بواقع جلسة كل أسبوع مدة كل واحدة (60) دقيقة.

### 5. صدق البرنامج المعرفي السلوكي:

**صدق المحكمين:** عُرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة لتقويم محتوى جلسات البرنامج من قبل الأساتذة المحكمين وفق عدد من الاعتبارات هي:

- ✓ مدى مناسبة محتوى الجلسة لما وضعت لقياسه.

- ✓ مدى وضوح أهداف الجلسة.
- ✓ مدى مناسبة الفنيات المستخدمة تركزت أبرز الملاحظات في ربط الأنشطة بالتدريبات الموجودة في كل جلسة بما يخدم موضوع الجلسة.
- ✓ تحديد المدة الزمنية لسير الجلسة.
- ✓ تقويم الجلسة من قبل المتدربين كما يتم تقويمها من قبل الباحثة.

**الأسلوب المتبع:**

يقوم البرنامج المُصمم للدراسة على أسلوب الإرشاد الجماعي، وهو "الأسلوب الأكثر نجاحاً واستخداماً في تغيير سلوكات المراهقين الذين يعانون مشكلات مدرسية" (زهران، 2002، ص 324). ويقوم الإرشاد الجماعي على استفادة أكبر عدد ممكن من الطلاب من جلساته، بأقل كلفة وفي أسرع وقت وهو أسلوب يستند على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الآخرين ولديه حاجات نفسية واجتماعية، ولديه بعض المشكلات التي لا يمكن أن يشبعها ويحلها بمفرده، ويحتاج فيها إلى مساعدة الآخرين في فهمها وحلّها، ومنه فلا بد من أن يتفاعل مع الآخرين ويؤثر فيهم ويتأثر بهم، ولا بد له أن يعيش في جماعة حتى يشعر بالانتماء والتقدير الاجتماعي منها، وإلاّ كان عرضة للعزلة الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية، لأن التفاعل والاندماج مع الآخرين يُزوّد الفرد بأفكار جديدة ويتعلم سلوكات جديدة، كما أن وجود الفرد في جماعة يساعده على تصحيح أفكاره الخاطئة وتعديل سلوكه المضطرب، وكذا نظرته للحياة. ويُضاف إلى ذلك أن التفاعل بين الفرد والجماعة يعينه على فهم ذاته واكتشاف ما لديه من قدرات وإمكانات (حسين، 2004، ص. 228).

**6. أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج:**

المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) هي أولى خطوات تغيير السلوك، حيث يهدف إلى زيادة الوعي الذاتي بالفكر والسلوك والاستجابة الانفعالية (Beck, 1995).

تقنية الجدول الثلاثي (ABC Model) يُمكّن المشارك من تحديد المعتقدات غير العقلانية أو أخطاء التفكير التي تنبع من المخططات، والتي تساهم في أزمة الهوية وانخفاض التحكم المُدرَك.

أخطاء التفكير (Cognitive Errors) هي أنماط منهجية للتحيز في التفكير (مثل التعميم المفرط، التفكير الكل–لا شيء). تُستخدم لتفكيك الأفكار التلقائية السلبية التي تُغذي المخططات (Young, 1999)، ليتحرر الفرد من التفكير المغلق الذي يعيق استكشاف الهوية.

الحوار السقراطي (Socratic Dialogue) أسلوب يقوم على طرح الأسئلة المتعمقة التي تقود الفرد لاستكشاف معتقداته بنفسه وتحديها (Beck, 1995). ويُستخدم في تعديل المخططات لتعميق فهم الفرد لتاريخه وأثر المخططات، وتعزيز التحكم المُدرَك من خلال إظهار قدرته على إعادة تقويم واقعه.

حل المشكلات (Problem Solving) تدريب على إستراتيجيات منهجية لتعريف المشكلة، وتوليد الحلول، واتخاذ القرار (D'Zurilla & Goldfried, 1971).

إعادة الهيكلة المعرفية (Cognitive Restructuring) إعملية شاملة لتعديل الأفكار الأساسية والمعتقدات الجوهرية (Core Beliefs). تُستخدم لتعديل المخططات المبكرة (التي هي معتقدات جوهرية) من خلال إثبات عدم صحتها في الوقت الحاضر (Young, 1999)، وهذا يقلل من تأثيرها في أزمة الهوية.

التعرض المُتدرج (Graded Exposure): تعريض الفرد تدريجياً للمواقف التي كان يتجنبها خوفاً، مع استخدام فنيات الاسترخاء (Marks, 1978).: يُستخدم لكسر سلوكات التجنب المرتبطة بالمخططات (مثل تجنب المواقف الاجتماعية خوفاً من الرفض)، لتميكن الفرد من الانخراط في سلوكات الاستكشاف الهوياتي (Moratorium).

استكشاف القيم والاهتمامات: تحديد ما يهم الفرد حقاً في الحياة (Hayes et al., 1999). يوجه الفرد نحو التزامات ذاتية حقيقية بدلاً من الالتزام الموروث (Foreclosure)، ويُعد جوهراً لتجاوز أزمة الهوية من خلال بناء هوية مُحقَّقة. تدريب هُنا والآن (Here and Now Training) التركيز على اللحظة الراهنة لتقليل اجترار الماضي أو القلق من المستقبل. يُقلل من قلق المؤجلة وتشتت المشتتة، ويحسن التنظيم الانفعالي للمشاركين عند استثارة المخططات.

تحليل المساوئ والمزايا (Decisional Balance) موازنة بين كلفة الاستمرار في السلوك القديم وفوائد التغيير (Miller & Rollnick, 2013). يُستخدم لتعزيز الدافع للتغيير والتحول من التشتت والجمود إلى الالتزام، من خلال إظهار مساوئ الاستمرار في أزمة الهوية.

السلوك التوكيدي (Assertiveness) تدريب الفرد على التعبير عن حقوقه ومشاعره باحترام دون عدوانية أو خضوع (Lange & Jakubowski, 1976).

تنظيم الوقت وحاجات التقدير مهارات حياتية تهدف لزيادة الكفاءة والفاعلية (Maslow, 1943). يعزز التحكم المُدرَك عبر تنظيم المهام، ويُلبي حاجة التقدير الذاتي بشكل صحي وواقعي بدلاً من البحث عنها عبر الالتزام المُغلق.

كما استُخدمت فنيات أخرى كالتعزيز وفنية الإقناع والتبرير والتوضيح والدحض للأفكار الخاطئة وأداء الدور، التي استخدمت لتدريب الطلاب على مواجهة المواقف والأحداث غير التوافقية التي تتولد في الفرد عن طريق أشخاص آخرين، أثناء العلاقات المباشرة معهم. وفيما يلي جدول يوضح جلسات البرنامج والأهداف والفنيات المستخدمة:

**الجدول (35) ملخص جلسات البرنامج المعرفي السلوكي المصمم لإجراء هذه الدراسة**

| الجلسة | موضوع الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات المستخدمة |
|---|---|---|---|
| **الأولى (التمهيدية)** | البرنامج التدريبي | – تعارف بين الباحثة والطلاب لبناء العلاقة الإرشادية<br>– كسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمشاركين<br>– تحديد المواعيد الضابطة لعمل المجموعة<br>– إعداد الدفتر اليومي (دفتر النشاط اليومي) | • المحاضرة<br>• الحوار الفعال<br>• الشرح والتبسيط<br>• المناقشة الجماعية |
| **الثانية** | التحكم الأساسي العكسي (التجنب) | – تهيئة أفراد المجموعة لبدء الجلسة<br>– أن يحدد الطلبة مفهوم التجنب<br>– أن يتعرف على مراحله وأنواعه<br>– زيادة دافعية أفراد المجموعة من خلال ذكر أمثلة حياتية مرتبطة بموضوع الجلسة<br>– إكساب أفراد المجموعة مهارة المراقبة الذاتية من خلال | • المراقبة الذاتية<br>• تقنية الجدول الثلاثي **ABC**<br>• المحاضرة<br>• الأسئلة وتصويب للإجابات للتوصل إلى الإجابة الصحيحة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | شرح العلاقة بين الانفعال والتفكير والسلوك | • الاستنتاج والتعميم<br>• المناقشة والتلخيص |
| **الثالثة** | مجال الرفض والإهمال | – أن يتعرف أفراد المجموعة معنى المخططات غير التكيفية<br>– أن يتكون لديه القدرة على فحصها ودحضها عن طريق الحوار السقراطي<br>– أن يتعرف أهم المخططات غير التكيفية في مجال الرفض والإهمال<br>– (الهجر/التقلب، الإساءة /عدم الثقة، الحرمان الانفعالي، الخزي/ النقص، الانعزال الاجتماعي)<br>– مواجهة الحديث العكسي للذات<br>– التمييز بين الأفكار التلقائية الإيجابية والأفكار التلقائية المشوهة | • المراقبة الذاتية<br>• المناقشة<br>• الحوار الفعال |
| **الرابعة** | الحدود المعطوبة | – تهيئة أعضاء المجموعة لبدء الجلسة<br>– تعرف الطلبة المخططات المعرفية الراسخة لدى الفرد<br>– التعرف على البنية المعرفية لها (أفكار جوهرية مشوهة تؤدي لافتراضات وقواعد واتجاهات مشوهة، أفكار تلقائية عكسية يؤدي لسلوك غير متوافق) | • المحاضرة والمناقشة<br>• أخطاء التفكير |
| **الخامسة** | حالة الهوية المشتتة | – أن يعرف ماهية المرحلة النمائية التي يمر بها هو وماهي أزمة الهوية<br>– حالة الهوية المشتتة وخصائصها<br>– تعلم استخدام الجمل الذاتية الإيجابية | • المحاضرة<br>• الحوار السقراطي<br>• (مواجهة الحديث العكسي الذاتي) |
| **السادسة** | التحكم االسلبي الثانوي (التكيف) | – أن يتعرف عملية التحكم (التكيف)<br>– معرفة مراحل عملية التكيف وأنواعه | • المناقشة<br>• حل المشكلات<br>• تلخيص |
| **السابعة** | مجال ضعف الهوية والاستقلالية | – معرفة ممخططاتات مجال ضعف الهوية والاستقلالية.<br>– المراقبة الذاتية للمواقف التي تنشط فيها. | • إعادة الهيكلة المعرفية<br>• حوار ومناقشة<br>• المحاضرة |
| **الثامنة** | مجال فرط الاحتراس والكف | – مساعدة المسترشدين لمواجهة المواقف الصعبة بعزيمة وثبات<br>– إكسابهم مهارات تمكنهم من تجاوز الصعوبات | • حوار ومناقشة<br>• محاضرة<br>• التعرض المتدرج |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | والمواقف الضاغطة | |
| **التاسعة** | حالة الهوية المغلقة | – التعرف على حالة الهوية المغلقة وخصائصها<br>– تعريفهم بالاستثارة الانفعالية وضبط الانفعالات (ضبط المشاعر) | • مناقشة وتلخيص<br>• استكشاف القيم والاهتمامات. |
| **العاشرة** | التحكم الثانوي الإيجابي (اتمتع بالأشياء) | – معرفة عملية التمتع بالأشياء والعوامل المؤثرة فيها<br>– التركيز على الحاضر بإيجابياته | • المحاضرة<br>• تدريب هنا والآن<br>• المناقشة |
| **الحادية عشرة** | مجال الانقياد للآخرين | – معرفة ممخططات مجال الانقياد للآخرين | • المنافع والمزايا<br>• نموذج تحليل المساوئ والمزايا |
| **الثانية عشرة** | حالة الهوية المعلقة | – معرفة حالة الهوية المعلقة وسماتها<br>– استكشاف الذات.<br>– التعبير عن الاهتمامات | • السلوك التوكيدي<br>• لعب الدور |
| **الثالثة عشرة** | تحقيق الأشياء | – معرفة عملية تحقيق الأشياء وكيفيتها. | • أنت وتنظيم الوقت<br>• الحوار والمناقشة<br>• التلخيص |
| **الرابعة عشرة** | حالة الهوية المنجزة | – معرفة حالة الهوية المنجزة (تحقيق الهوية) | • حاجاتك للتقدير<br>• الحوار والمناقشة |
| **الخامسة عشرة** | تقويم جلسات البرنامج | – القياس البعدي.<br>– استطلاع آراء أعضاء المجموعة بالجلسات. | • استمارة التقويم النهائي للبرنامج |

**تقويم البرنامج المعرفي السلوكي:**

تعمل عملية التقويم على تعديل مسار البرنامج وتنظيمه بالاتجاه الصحيح، إذ يتشارك الجميع فيه من أجل إنجاحه، وهي عملية متوازية مع سير الجلسات الإرشادية خطوة بخطوة. وتعد من العمليات الأساسية في بناء البرامج الإرشادية وهي تنظم الإجابة على التساؤلات التالية: هل البرنامج محدد تحديداً جيّداً؟ هل الأهداف والآثار المنتظرة محددة تحديداً جيداً؟ هل نفذ البرنامج كما يجب؟ ما هو مستوى التنفيذ؟ (الفيرا مارتين، 2001، ص 61–62). وذكر (عيد الإيسي، 2015) أن التقويم يهدف إلى التحقق من مدى نجاح خطوات البرنامج، وأنها سارت كما هو متوقع لها، ويعدّ التقويم إجراءً فنياً يعتمد على قياس التغيرات التي تحدث نتيجة الإجراء العملي المحدد، وبناء على ذلك فهو يتم وفق خطوات هي: (عيد الإيسي، 2015، ص 55)

- قياس التغيرات التي يمكن أن تحدث.
- قياس التغيرات التي حدثت فعلاً.
- تقدير مدى فاعلية هذه التغيّرات أو الرغبة في حدوثها، أو كليهما معاً.

ولضمان فاعلية التقويم لا بد من استمراره منذ البدء حتى نهاية التنفيذ مع العلم أنه عملية جماعية وتعاونية يشترك فيها المسؤولون عن تنفيذ البرامج مع الفئة المستهدفة. واستُخدم التقويم **الختامي** من وجهة نظر أفراد العينة، بواسطة استمارة تقويم البرنامج، يوضح الملحق (3) بطاقة تقويم البرنامج بعد نهاية تطبيقه.

**7. صعوبات البرنامج:**

تُقدر أهمية البرامج المعرفية السلوكية بمختلف أشكالها في تعديل سلوكات المسترشد بقدر صعوبة بنائها وتنفيذها، حيث تمثلت صعوبات هذا البرنامج فيما يلي:

- ندرة البرامج المعرفية السلوكية التي تناولت التحكم المُدرك وأثره في الشخصية مثل (التوافق النفسي، ومفهوم الذات الإيجابي، وفاعلية الذات ...) وغيرها من المتغيرات.
- صعوبة الحصول على ساعات لتطبيق البرنامج.

**5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

اعتُمد مجموعة من الاختبارات للتّحقّق من صدق الأدوات وثباتها، وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكليّة للمقاييس والمجالات والحالات والمخططات (مقياس التَّحكم المُدرك ومقياس حالات الهوية ومقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة).
2. اختبار مان ويتني تبعاً للمقارنة بين مجموعة الأقوياء ومجموعة الضعفاء للمقاييس.
3. اختبار ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتّساق الدّاخليّ للمقاييس.
4. معامل جوتمان لحساب الارتباط بينَ نصفي المقاييس لكل مقياس على حدة ومعامل سبيرمان براون لتصحيح الثّبات بالتّجزئة النّصفيّة.

# الفصلُ الخامس- نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1- أسئلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- مقترحات الدراسة

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، متضمناً الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها ومناقشة عامة للنتائج، مع وضع مقترحات للدراسة. كما تضمن الفصل أيضاً خاتمةً وملخصاً الدراسة.

## 1- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- **الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.**

بهدف تعرف مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية)، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستُخدمت اختبار ت ستيودنت لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التحكم المُدرك، والجدول (36) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستُخدم اختبار ت ستيودنت لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التحكم المُدرك**

| مقياس التحكم المُدرك | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ضابطة | 60.58 | 7.73 | منخفض | 0.782 | 0.632 | غير دالة |
| | تجريبية | 59.63 | 8.51 | منخفض | | | |

يتبين من الجدول (36) أن مستوى التحكم المُدرك قبل تطبيق البرنامج التدريبي لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) ضمن المستوى المنخفض. كما يتبين أن القيمة الاحتمالية الاحصائية لاختبار ت ستيودنت أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين أفراد المجموعتين في التحكم المدرك، وهنا يشير إلى انخفاض مستوى التحكم المدرك (Perceived Control) وإلى أن المراهقين يميلون إلى الشعور بأنهم غير قادرين على التأثير في الأحداث أو التحكم في نتائجها.

**الإجابة عن السؤال الثاني: ما نسبة أنماط المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.**

بهدف تعرف مستوى المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية)، استُخرجت المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، والجدول (37) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (37): مستوى المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي**

| المخططات المبكرة غير المتكيفة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | المعيار |
|---|---|---|---|---|
| الحرمان العاطفي | ضابطة | 34 | 16.74 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.56 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| التخلي أو الإهمال | ضابطة | 34 | 16.76 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.53 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| الحذر/ التعدي | ضابطة | 34 | 11.03 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.28 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| الانطواء الاجتماعي | ضابطة | 34 | 16.91 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.31 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| عدم الإتقان | ضابطة | 34 | 16.74 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.59 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| الفشل | ضابطة | 34 | 16.18 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.38 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| التبعية وعدم الكفاءة | ضابطة | 34 | 16.38 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.78 | الممخططات يمثل مشكلاً |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الهشاشة | ضابطة | 34 | 11.97 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.63 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| العلاقة الاندماجية | ضابطة | 34 | 10.85 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.16 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| الخضوع | ضابطة | 34 | 16.50 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.44 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| التضحية بالذات | ضابطة | 34 | 11.24 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.78 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| مراقبة انفعالية مفرطة | ضابطة | 34 | 11.59 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.72 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| المثاليات المفرطة | ضابطة | 34 | 11.85 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.59 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| الحقوق المتطلبة | ضابطة | 34 | 11.62 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| | تجريبية | 32 | 11.38 | الممخططات يؤثر في بعض الظروف |
| نقص التحكم الذاتي | ضابطة | 34 | 16.12 | الممخططات يمثل مشكلاً |
| | تجريبية | 32 | 16.34 | الممخططات يمثل مشكلاً |

يتبين من الجدول السابق أن المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي التي تُشكلُ هي (الحرمان العاطفي، والتخلي أو الإهمال،

والانطواء الاجتماعي، وعدم الإتقان، والفشل، والتبعية وعدم الكفاءة، والخضوع، ونقص التحكم الذاتي). وتشير النتائج إلى أن المراهقين لديهم أنماط تفكير وسلوكات غير صحية بدرجة متوسطة. إذ تُشير إلى وجود صراعات نفسية لم تُحل في مرحلة الطفولة، ولكنها لم تصل إلى درجة الشدة القصوى. ويمكن تفسير هذا المستوى المتوسط بالرجوع إلى نظرية المخططات (Schema Theory) حيث أكد جيفري يونغ (Jeffrey Young) في كتابه "المخططات غير المتكيفة المبكرة" أن هذه المخططات تُعد أنماطاً عميقة الجذور تبدأ في التكون في مرحلة الطفولة، وتستمر بالتأثير في حياة الفرد في مراحل لاحقة، وتظهر بشكل واضح في مرحلة المراهقة. باعتبارها فترة حرجة تُفعّل فيها هذه المخططات بشكل مكثف بسبب التحديات الجديدة التي يواجهها المراهق، مثل الحاجة إلى الانتماء، وإثبات الذات، والتفوق الأكاديمي، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى آليات التكيف التي يلجأ إليها بعض المراهقين فقد تتكون لديهم آليات تكيف جزئية تساعدهم على التعامل مع هذه المخططات، ما يمنعها من الوصول إلى درجة عالية جداً من الشدة، رغم وجودها وتأثيرها.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: ما نسبة حالات الهوية لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي.**

بهدف تعرف حالات الهوية لدى أفراد عينة البحث (المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل تطبيق البرنامج التدريبي، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختيار ت ستيودنت لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس حالات الهوية، ثم تم تحديد حالة الهوية لكل فرد من كل مجموعة، والجدول (38) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (38) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختيار ت ستيودنت لدرجات استجابات أفراد عينة البحث من المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس حالات الهوية**

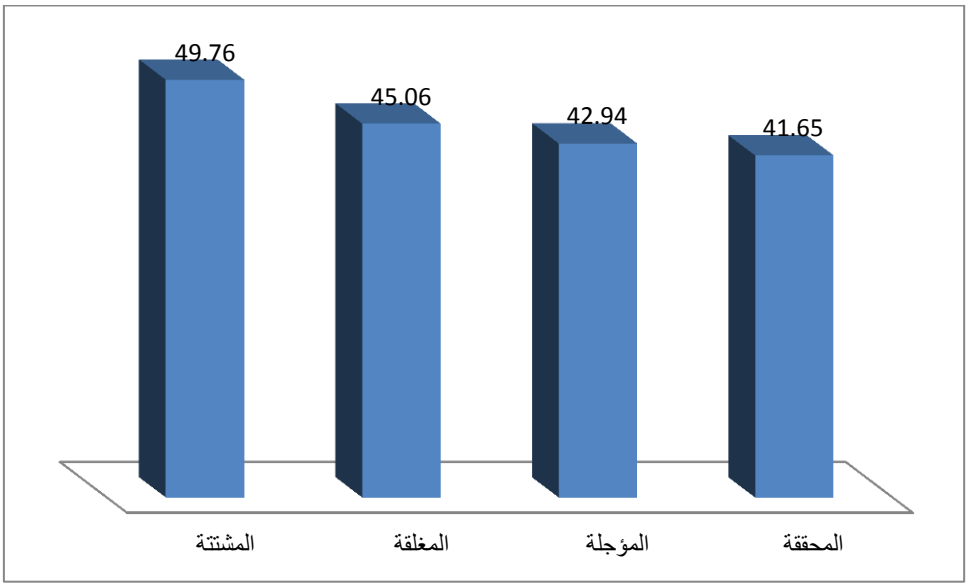
| حالات الهوية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف الحسابي | قيمة ت ستديونت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحققة | ضابطة | 34 | 41.65 | 7.58 | 0.354 | 0.725 | غير دالة |
| | تجريبية | 32 | 41.25 | 8.56 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعلقة | ضابطة | 34 | 42.94 | 5.93 | (0.228) | 0.821 | غير دالة |
| | تجريبية | 32 | 43.25 | 6.52 | | | |
| المغلقة | ضابطة | 34 | 45.06 | 6.85 | 0.446 | 0.657 | غير دالة |
| | تجريبية | 32 | 44.38 | 4.58 | | | |
| المشتتة | ضابطة | 34 | 49.76 | 6.98 | (0.573) | 0.569 | غير دالة |
| | تجريبية | 32 | 50.75 | 7.52 | | | |

يتبين من الجدول (38) ما يأتي:

– بالنسبة إلى أفراد المجموعة الضابطة: جاءت أعلى قيمة متوسط حسابي للهوية المشتتة (49.76)، وحالة الهوية المغلقة (45.06)، وحالة الهوية المؤجلة (42.94)، ثمّ حالة الهوية المحققة (41.65).

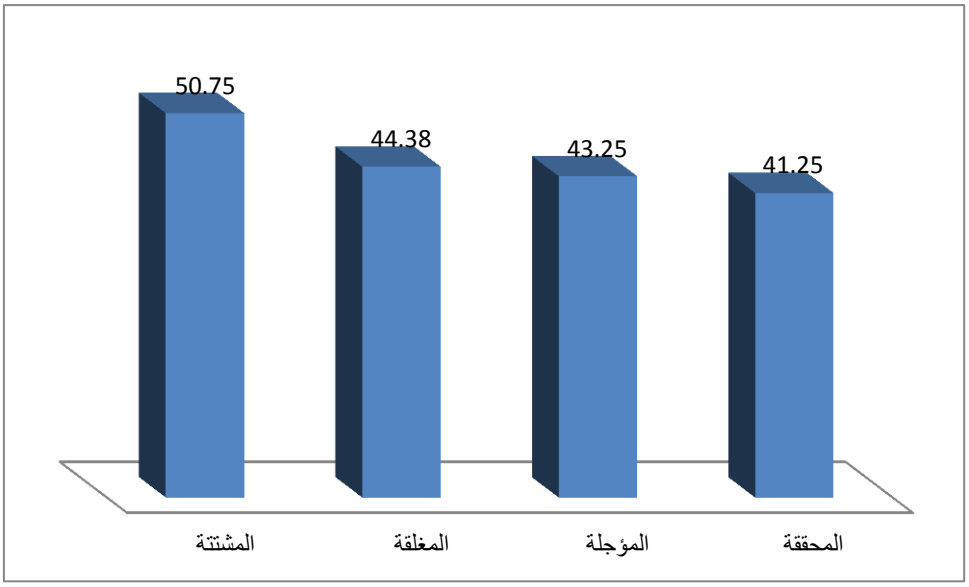
ويبين الشكل (2) حالات الهوية لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي.




**الشكل (2) حالات الهوية لدى أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي**

– بالنسبة إلى أفراد المجموعة التجريبية: جاءت أعلى قيمة متوسط حسابي للهوية المشتتة (50.75) وحالة الهوية المغلقة (44.38) وحالة الهوية المؤجلة (43.25)، ثمّ حالة الهوية المحققة (41.25).

ويبين الشكل (3) حالات الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي.




**الشكل (3) حالات الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي**

كما يتبين أن القيم الاحتمالية لاختبار ت ستيودنت على جميع أبعاد مقياس حالات الهوية أكبر من (0.05) ما يعني عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في حالات الهوية.

**2- فرضيات الدراسة:**

- **الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على التطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.**

بهدف اختبار هذه الفرضية استُخرج قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المُدرك ودرجاتهم على مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، والجدول (39) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (39) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

| المخططات المبكرة غير المتكيفة | قيمة معامل الارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|
| الحرمان العاطفي | -.655-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| التخلي أو الإهمال | -.695-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| الحذر/ التعدي | -.679-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| الانطواء الاجتماعي | -.666-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **عدم الإتقان** | -.479-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **الفشل** | -.631-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **التبعية وعدم الكفاءة** | -.777-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **الهشاشة** | -.725-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **العلاقة الاندماجية** | -.682-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **الخضوع** | -.479-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **التضحية بالذات** | -.801-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **مراقبة انفعالية مفرطة** | -.716-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **المثاليات المفرطة** | -.679-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **الحقوق المتطلبة** | -.686-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |
| **نقص التحكم الذاتي** | -.587-** | 0.000 | ارتباط دال وعكسي |

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المُدرك ودرجاتهم على مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، دالة عند (0.01) وسالبة، ما يعني وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس التحكم المُدرك ودرجاتهم على التطبيق البعدي مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.

وتدل هذه النتيجة على أن ارتفاع مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، أدى إلى انخفاض المخططات المبكرة غير المتكيفة لديهم. وتفسر هذه النتيجة التي تعكس العلاقة بينهما بأن التحكم المُدرك (Perceived Control) بجوهره هو شعور الفرد بقدرته على التأثير في الأحداث ونتائجها. وعندما يكون هذا الشعور منخفضاً، يشعر المراهق بأنه لا يملك القدرة على تغيير واقعه أو التعامل مع التحديات التي يواجهها. هذا النقص في التحكم يُعزز تشكيل المخططات المبكرة غير المتكيفة وتفعيلها ( Early) Maladaptive Schemas ووفق نظرية المخططات (Schema Theory) لجيفري يونغ، التي هي أنماطٌ معرفيةٌ وعاطفيةٌ وسلوكيةٌ ثابتةٌ تتشكل في الطفولة وتؤثر في كيفية فهم الفرد لنفسه وللعالم من حوله، تنشأ عندما لا تُلبى الاحتياجات الأساسية للطفل، مثل الحاجة إلى الأمان، والحب، والقبول، والتحكم. المراهق الذي يعاني من شعور منخفض بالتحكم المدرك فإن وجود المخططات تُعزز شعوره بأنه لا يملك القدرة على التغيير، ما يخلق

حلقة مفرغة بمعنى أنّ المخططات تُقلل من التحكم المدرك، والتحكم المنخفض يُرسّخ المخططات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ghasemi et al. 2020) حيث وجدت ارتباطاً سلبياً بين بعض المخططات غير المتكيفة (خاصة مجال نقص الاستقلالية) بالصحة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة (المتداخلة مع التحكم المدرك)، وهذا يدل على أن المخططات تضعف الشعور بالقدرة والتحكم.

- **الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على التطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية.**

بهدف اختبار هذه الفرضية استُخرجت قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المُدرك ودرجاتهم على مقياس حالات الهوية، والجدول (40) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (40) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على مقياس حالات الهوية**

| حالات الهوية | قيمة معامل الارتباط بيرسون | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|
| **حالة الهوية المحققة** | 0.142 | 0.437 | لا يوجد ارتباط |
| **حالة الهوية المؤجلة** | **0.425 | 0.015 | ارتباط طردي |
| **حالة الهوية المغلقة** | **0.672 | 0.000 | ارتباط طردي |
| **حالة الهوية المشتتة** | **0.601- | 0.000 | ارتباط عكسي |

يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

✓ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس التحكم المُدرك ودرجاتهم على بعد الهوية المحققة، أي ارتفاع مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، لم يؤدي إلى ارتفاع ملحوظ في حالة الهوية المحققة لديهم.

✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية طردية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على بعد الهوية المؤجلة، أي إن ارتفاع مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي أدى إلى ارتفاع مستوى حالة الهوية المؤجلة.

✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس التحكم المدرك ودرجاتهم على بعد الهوية المغلقة، أي إن ارتفاع مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي أدى إلى ارتفاع مستوى حالة الهوية المغلقة.

✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عكسية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس التحكم المُدرك ودرجاتهم على بعد الهوية المشتتة، أي إن ارتفاع مستوى التحكم المُدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي أدى إلى انخفاض حالة الهوية المشتتة لديهم، أي ساهم في نقلهم من هذه الحالة إلى حالتي الهوية (المؤجلة، والمغلقة).

ويمكن تفسير وجود العلاقة بين التحكم المُدرك وأزمة الهوية بالرجوع إلى نظرية إريكسون التي تحدثت عن التطور النفسي الاجتماعي إلا أنّ أزمة الهوية هي الصراع المركزي للمراهقة. الأفراد الذين ينجحون في حل هذه الأزمة يطورون إحساساً قوياً بالهوية، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالشعور بالتحكم في حياتهم. كذلك نظرية المخططات ليونغ من حيث هي أنماطاً فكريةً عميقةً تتشكل في الطفولة. وهذه المخططات السلبية تتضمن في الأغلب شعوراً بعدم التحكم أو العجز، وهذا يجعل الفرد يعتقد أن نتائج حياته غير مُرضية خارج نطاق سيطرته، ومن هنا كان دور التحكم المُدرك داعماً لتجاوز أزمة الهوية فكلما شعر الطالب بالقدرة على اتخاذ قراراتٍ بشأن مستقبله الأكاديمي والمهني (اختيار التخصص، وتحديد المسار المهني)، وبشأن علاقاته (اختيار الأصدقاء)، فإنه يملك أدواتٍ قويةً للتعامل مع أزمة الهوية. وهذا الشعور بالسيطرة يقلل من القلق ويساعده على تحديد هويته بوضوح وثقة أكبر. تقابله فإن أزمة الهوية التي تُضعف الشعور بالتحكم المُدرك عندما يكون الطالب في خضم أزمة هوية عميقة، قد يشعر بالضياع والارتباك. إذ يشعره هذا الارتباك بأنه لا يملك السيطرة على حياته. ويمكن أن تؤدي الأسئلة الوجودية حول "من أنا؟" إلى الشعور بالعجز، وهذا يقلل من شعوره بالتحكم المدرك. ولا نغفل دور العوامل الخارجية مثل ضغوط الأهل والمجتمع على كل من التحكم المُدرك وأزمة الهوية. فإذا كان الأهل يفرضون على الطالب مساراً محدداً دون إتاحة الفرصة له للاستكشاف، فإن ذلك يقلل من شعوره بالتحكم المُدرك ويزيد من حدة أزمة الهوية. عكسُه، البيئة الداعمة التي تشجع على الاستكشاف الذاتي وتزيد من التحكم المُدرك

وتسهل عملية بناء الهوية. باختصار، يمكن احتساب الشعور بالتحكم المُدرك عاملاً وقائيّاً يساعد المراهقين على تجاوز أزمة الهوية بنجاح، وعموماً، فإن نقص الشعور بالتحكم المُدرك يمكن أن يزيد من حدة أزمة الهوية، والعكس صحيح، فمحاولة التغلب على أزمة الهوية قد تدفع الفرد للبحث عن طرقٍ لزيادة شعوره بالتحكم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " (علي، 2013) التي أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب الهوية ومركز الضبط (الذي يتضمن التحكم المُدرك)، وتتفق أيضاً مع Abdollahi & Talepasand (2013) التي وجدت ارتباطاً سلبياً مهماً بين التحكم المُدرك والقلق الوجودي، فانخفاض التحكم المُدرك يرتبط بارتفاع القلق بشأن المعنى والذات، وهو جوهر أزمة الهوية. كذلك أشارت الدراسات إلى تأثير التحكم المُدرك في حياتنا كدراسة جلال (2023) إذ توصلت الدراسة إلى وجود "تأثيرات تنبئيّة مباشرة للضبط المُدرك بالتخزين المفرط أو بعض أبعاده". وتشير هذه النتيجة إلى أن ضعف الشعور بالتحكم في الانفعالات قد يكون عاملاً مساهماً في الاضطرابات السلوكية مثل التخزين القهري.

وهنا يجدر القول إن العلاقة بين هذه المتغيرات تتبع مساراً منطقياً وقوياً تدعمه نظرية يونغ في المخططات:

* الممخططات كأساس: تبدأ العملية بالتشكيلات المعرفية الأساسية: المخططات المبكرة غير المتكيفة. هذه المخططات (وخاصة تلك التي تتعلق بـ العيب/الخجل أو التبعية/نقص الكفاءة) تزرع اعتقاداً عميقاً في الذات بأنها غير قادرة وغير كفوءة.

* التأثير على التحكم: هذا الاعتقاد الأساسي يُترجم مباشرة إلى تدني التحكم المدرك. فالشخص الذي يؤمن بفشله أو عدم كفاءته يرى أن النتائج في حياته محكومة بالظروف الخارجية أو القدر، لا بجهوده الذاتية.

* النتيجة النهائية (أزمة الهوية): عندما يواجه الفرد مهمة بناء هويته في المراهقة/الرشد (وفق إريكسون)، فإن افتقاره إلى الشعور بالكفاءة (المخططات) والقدرة على التأثير (التحكم المدرك) يعيق كثيراً قدرته على الاستكشاف الصحي والالتزام الواثق.

**الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس التحكم المُدرك، وبين متوسط درجاتهم على التطبيق البعدي.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التحكم المدرك. واستُخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics) والجدول (41) يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (41) نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التحكم المدرك**

| مقياس التحكم المدرك | التطبيق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | قبلي | 32 | 59.63 | 11.32 | 31 | 8.052- | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 76.28 | 9.63 | | | | |

يتبين من الجدول (41) أن القيمة الاحتمالية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة إلى مقياس التحكم المُدرك أصغر من (0.05) ما يعني وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس التحكم المدرك، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي وهذا الفرق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي.

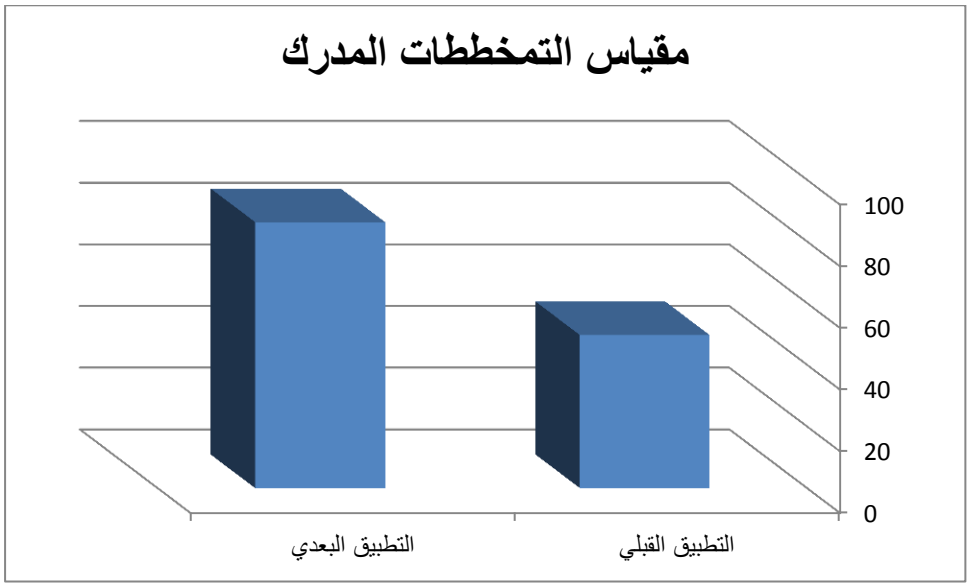
كما تم تحقّق أثر البرنامج التدريبي في تنمية التحكم المدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (42) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (42) نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التحكم المدرك**

| مقياس التحكم المدرك | قيمة اختبار ت | درجة الحرية | حجم الأثر | القرار |
|---|---|---|---|---|
| | 8.052- | 31 | 0.677 | أثر مرتفع |

يتبين من الجدول السابق أن قيمة حجم الأثر (إيتا مربع) للمجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التحكم المدرك قد بلغت (0.677) وهي قيمة مرتفعة تدل على الأثر المرتفع للبرنامج التدريبي في تنمية التحكم المدرك لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويبين الشكل (4) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التحكم المُدرك.




**الشكل (4) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التحكم المدرك**

وتفسر هذه الفروق وفق النظريتين المركزيتين:

1. نظرية العَزْو السببي (Attribution Theory) – فريتز هايدر وبرنارد وينر التي تشير إلى أن الأفراد يسعون إلى فهم أسباب الأحداث والنتائج (النجاح والفشل) وتفسيرها في حياتهم. يقسم وينر هذه العِزْوات إلى ثلاثة أبعاد: الموقع (داخلي/خارجي)، الثبات (ثابت/غير ثابت)، والتحكم (يمكن التحكم به/لا يمكن التحكم به).

فقد ساهم البرنامج التدريبي في مساعدة الأفراد لمعرفة مركز العزو وهو خارجي/ثابت/غير قابل للتحكم (مثل: "فشلي بسبب الحظ السيئ أو نقص القدرة") أم أنه داخليٌ/غير ثابتٍ/قابلٍ للتحكم (مثل: "فشلي بسبب عدم بذلي للجهد الكافي أو عدم استخدام الاستراتيجية الصحيحة"). وهذه المعرفة تساعد الفرد في التبصر بنتائجه

وتحديد أسبابها إن كانت عوامل داخلية (كالجهد أو المهارة المكتسبة) يمكنه التحكم فيها، وهذا يرفع من شعوره بالتحكم المُدرك ويزداد دافعه لمواصلة المحاولة.

2. نظرية الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy Theory) – ألبرت باندورا: إن الكفاءة الذاتية هي إيمان الفرد بقدرته على تنظيم مسارات العمل المطلوبة وتنفيذها لإدارة المواقف وتحقيق الأهداف. والكفاءة الذاتية هي المكون المعرفي الأقرب للتحكم المدرك. وهدف البرنامج أساساً لرفع التحكم المدرك اعتماداً على أربعة مصادر لتعزيز الكفاءة الذاتية:

* الخبرات الأدائية الناجحة: يوفر البرنامج مهاماً صغيرة ونجاحات متدرجة للعينة، تعزز ثقتهم في قدرتهم على التحكم.

* النمذجة الاجتماعية: مشاهدة أفراد آخرين (قد يكونون زملاء أو مدربين) ينجحون في المهام المطلوبة التي تزيد من الاعتقاد في إمكانية النجاح الذاتي.

* الإقناع اللفظي: يتلقى أفراد العينة تغذية راجعة إيجابية وبناءة تشجعهم على المحاولة.

* الحالات الفسيولوجية/الانفعالية: يتعلم الأفراد تقنيات لإدارة القلق أو التوتر المصاحب للتحديات، يُفسر على أنه شكل من أشكال التحكم الداخلي.

كل ذلك يؤدي إلى ارتفاع الكفاءة الذاتية عبر هذه الآليات وإلى زيادة الشعور بأن الفرد يملك الأدوات الداخلية اللازمة للتحكم في حياته. وعزّز شعورهم بالقدرة والسيطرة على حياتهم وقراراتهم. وهذا يدل على أنهم أصبحوا أكثر ثقة في أن أفعالهم وجهودهم يمكن أن تؤثر في النتائج التي يحصلون عليها، بدلاً من الشعور بالعجز أو أن مصيرهم يحدده عوامل خارجية. هذا التغيُّر الإيجابي جزء أساسي من البرنامج، حيث إن زيادة التحكم المُدرك هي خطوة أولى نحو تجاوز المشاكل النفسية الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة | Ghasemi et al. (2020) التي وجدت هناك ارتباطاً سلبياً بين المتغيرات السلبية (كالقلق أو نقص الاستقلالية) والكفاءة الذاتية المدركة/التحكم المدرك، وهذا يعني أن برامج التدخل تهدف لقطع هذا الارتباط. وهنا يجدر القول: إن التغيير المعرفي هو المحرك الأساسي لارتفاع التحكم المدرك. ومع ذلك، يجب الإشارة إلى أن فعالية البرنامج لا تقتصر

فقط على الجانب النظري (تغيير المعتقدات)، بل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتدريبات التي تعتمد على الخبرة والممارسة الفعلية لتحديد أفكارهم وفحصها وتحديد الأخطاء المعرفية فيها وغيرها من التدريبات لتكون أكثر عمقاً وثباتاً في تحويل التركيز من "التحكم بالنتائج إلى "التحكم بالسلوك/الجهد، وهذا التحول هو مفتاح المرونة النفسية.

- **الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة وبين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس التحكم المدرك.**

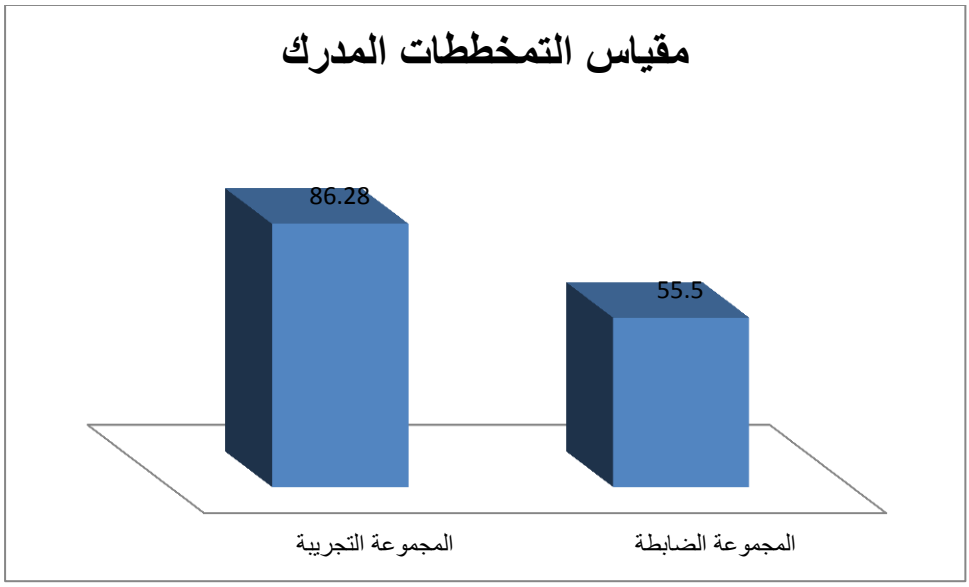
لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس التحكم المدرك. واستُخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة (Independent Samples Test) والجدول (43) يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (43) نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التحكم المُدرك**

| مقياس التحكم المُدرك | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ضابطة | 34 | 55.50 | 9.91 | 64 | 10.635- | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 76.28 | 8.87 | | | | |

يتبين من الجدول (43) أن القيمة الاحتمالية لاختبار (Independent Samples Test) أصغر من (0.05)، ما يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس التحكم المُدرك، وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة التجريبية.

ويبين الشكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التحكم المُدرك.




**الشكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التحكم المُدرك**

إن وجود هذه الفروق الإيجابية في مقياس التحكم المُدرك يشير إلى أن البرنامج نجح في تحقيق أهدافه. يعكس هذا التغيُّر:

* اكتساب الأدوات المعرفية: البرنامج يزود المراهقين بإستراتيجيات لمواجهة التحديات التي تعترضهم في رحلة بناء الهوية. فمثلاً، بدلاً من الشعور بالعجز أمام قراراتهم المستقبلية، يتعلمون كيفية تحليل الخيارات، واتخاذ قرارات مستقلة، وتحمل مسؤولية نتائجها. هذا الشعور بالقدرة على الفعل يعزز تحكمهم المدرك.

* تحدي المخططات غير المتكيفة: المخططات المبكرة غير المتكيفة، مثل "مخططات الفشل" أو "مخططات الحرمان العاطفي"، تجعل الأفراد يشعرون بأنهم غير قادرين على التحكم في حياتهم. البرنامج يعمل على تعديل هذه المخططات العكسية من خلال توفير تجارب ناجحة وإيجابية، ما يثبت للمراهقين بأنهم قادرون على تحقيق أهدافهم وتغيير ظروفهم.

* تحقيق الاستقلالية: في سن 17 عاماً، يسعى المراهقون طبيعياً نحو الاستقلالية. فالبرنامج يعزز هذا الدافع من خلال إعطائهم مساحة للتفكير الذاتي والقرار المستقل، ما يمنحهم شعوراً قوياً بالتحكم في مسار حياتهم. كل ما سبق يبين أن زيادة الشعور بالتحكم المُدرك بعد البرنامج هو دليل على أن التدخل نجح في تمكين الطلاب من

تحدي مخططاتهم غير المتكيفة، ما ساهم في حل أزمة هويتهم بشكلٍ فعالٍ. وفق نظرية الفعالية الذاتية (Self-Efficacy) لألبرت باندورا (Albert Bandura, 1977)، التي تؤكد أن إيمان الفرد بقدراته على إنجاز المهام له دورٌ حاسمٌ في تحديد أهدافه واستمراره في مواجهة التحديات. كما يرتبط المفهوم بـ مركز التحكم (Locus of Control) لجوليان روتر (Julian Rotter, 1966)، حيث يعكس تحسن الدرجات انتقال أفراد المجموعة نحو مركز تحكم داخلي، أي شعورهم بأنهم مسؤولون عن نتائج حياتهم، وليسوا مجرد ضحايا لظروف خارجية.

**- الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. واستُخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics) والجدول (45) يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (44) نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

| المخططات المبكرة غير المتكيفة | التطبيق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الحرمان العاطفي | قبلي | 32 | 16.56 | 2.28 | 31 | 9.526 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 12.40 | 1.45 | | | | |
| التخلي أو الإهمال | قبلي | 32 | 16.53 | 2.33 | 31 | 8.568 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 13.25 | 1.68 | | | | |
| الحذر/ التعدي | قبلي | 32 | 11.28 | 2.49 | 31 | 3.376 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 11.39 | 1.58 | | | | |
| الانطواء الاجتماعي | قبلي | 32 | 16.31 | 2.25 | 31 | 9.525 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 11.39 | 1.58 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم الإتقان | قبلي | 32 | 16.59 | 2.39 | 31 | 8.745 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 13.85 | 1.85 | | | | |
| الفشل | قبلي | 32 | 16.38 | 2.30 | 31 | 9.526 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 12.58 | 2.15 | | | | |
| التبعية وعدم الكفاءة | قبلي | 32 | 16.78 | 2.55 | 31 | 8.256 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 13.55 | 1.96 | | | | |
| الهشاشة | قبلي | 32 | 11.63 | 2.77 | 31 | 3.807 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 9.81 | 2.58 | | | | |
| العلاقة الاندماجية | قبلي | 32 | 11.16 | 2.54 | 31 | 3.180 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 9.63 | 2.66 | | | | |
| الخضوع | قبلي | 32 | 16.44 | 2.47 | 31 | 7.337 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 13.85 | 2.36 | | | | |
| التضحية بالذات | قبلي | 32 | 11.78 | 2.70 | 31 | 5.050 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 9.50 | 2.74 | | | | |
| مراقبة انفعالية مفرطة | قبلي | 32 | 13.25 | 2.30 | 31 | 4.977 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 9.56 | 1.01 | | | | |
| المثاليات المفرطة | قبلي | 32 | 11.59 | 2.66 | 31 | 3.840 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 11.39 | 0.37 | | | | |
| الحقوق المتطلبة | قبلي | 32 | 11.38 | 2.56 | 31 | 4.590 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 9.50 | 2.77 | | | | |
| نقص التحكم الذاتي | قبلي | 32 | 16.34 | 1.31 | 31 | 10.638 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 13.88 | 2.55 | | | | |

يتبين من الجدول (44) أن القيم الاحتمالية لاختبار (Paired Samples Statistics) لجميع أبعاد مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة أصغر من (0.05)، يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق القبلي.

كما يتبين من الجدول السابق أن البرنامج التدريبي قد نقل أفراد المجموعة التجريبية من مرحلة المخططات التي تشكل مشكلاً بالنسبة إليهم، إلى تأثير محدود لهذه المخططات في ظروف محددة.

كما تم التحقق من أثر البرنامج التدريبي في التخفيف من مستوى المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد المجموعة التجريبية باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (45) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (45) نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

| المخططات المبكرة غير المتكيفة | قيمة اختبار ت | درجة الحرية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|
| الحرمان العاطفي | 9.526 | 31 | 0.745 |
| التخلي أو الإهمال | 8.568 | 31 | 0.703 |
| الحذر/ التعدي | 3.376 | 31 | 0.269 |
| الانطواء الاجتماعي | 9.525 | 31 | 0.745 |
| عدم الإتقان | 8.745 | 31 | 0.712 |
| الفشل | 9.526 | 31 | 0.745 |
| التبعية وعدم الكفاءة | 8.256 | 31 | 0.687 |
| الهشاشة | 3.807 | 31 | 0.319 |
| العلاقة الاندماجية | 3.18 | 31 | 0.246 |
| الخضوع | 7.337 | 31 | 0.635 |
| التضحية بالذات | 5.05 | 31 | 0.451 |
| مراقبة انفعالية مفرطة | 4.977 | 31 | 0.444 |
| المثاليات المفرطة | 3.84 | 31 | 0.322 |
| الحقوق المتطلبة | 4.59 | 31 | 0.405 |
| نقص التحكم الذاتي | 10.638 | 31 | 0.785 |

يتبين من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (إيتا مربع) للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة قد بلغ أكبر (0.700) للمخططات التي تشكل مشكلاً وهي (الحرمان العاطفي، والتخلي أو

الإهمال، والانطواء الاجتماعي، وعدم الإتقان، والفشل، والتبعية وعدم الكفاءة، والخضوع، ونقص التحكم الذاتي).

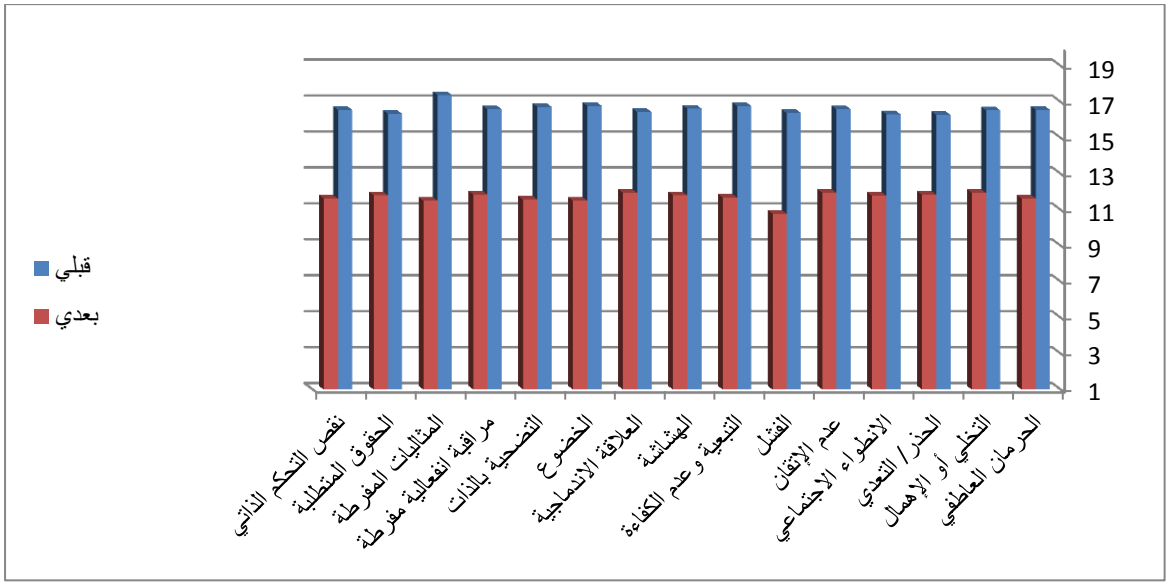
ما يدل على الأثر المرتفع للبرنامج التدريبي في التخفيف من المخططات المبكرة غير المتكيفة التي تشكل مشكلاً لدى أفراد المجموعة التجريبية. ويبين الجدول التالي كيفية **تقدير حجم الأثر:**

**الجدول (46) حجم أثر البرنامج التدريبي**

| حجم الأثر | التقدير |
|---|---|
| (60 %) فأكثر | أثر مرتفع للمتغير المستقل (علاقة قوية) |
| من (50 %) إلى (60 %) | أثر متوسط للمتغير المستقل (علاقة متوسطة) |
| أقل من (50 %) | أثر ضعيف للمتغير المستقل (علاقة ضعيفة) |

(فهمي، 2005، ص108)

ويبين الشكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.




**الشكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

يبين الشكل السابق وجود فروق في درجات الطلاب لأفراد العينة على مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة (Early Maladaptive Schemas)، يعني أن البرنامج نجح في تعديل وتغيير هذه الأنماط الفكرية

والسلوكية العكسية التي تكونت لديهم في مراحل مبكرة من حياتهم. والتي هي بمثابة "عدسات" مشوهة ينظرون من خلالها إلى العالم، وتؤثر في تفاعلاتهم وعلاقاتهم. إن تعديلها يعني أنهم بدؤوا في تبني أنماط تفكير وسلوك أكثر صحة وتكيفاً، وهذا يقلل من معاناتهم النفسية ويحسن جودة حياتهم. فتعديلها يعني أنهم بدؤوا في تبني أنماط تفكير وسلوك أكثر صحة وتكيفاً، تقلل من معاناتهم النفسية وتحسّن جودة حياتهم. يعتمد هذا التفسير على نموذج العلاج بالمخططات (Schema Therapy) الذي طوره جيفري يونغ (Jeffrey E. Young, 1990). يركز هذا النموذج على تحديد المخططات غير المتكيفة (مثل ممخططات العجز، الهجران، أو الحرمان العاطفي) وتغييرها. من خلال أنشطة البرنامج، تم مساعدة أفراد المجموعة على تعرّف هذه المخططات وتحديها، وهذا أدى إلى تبني أنماط تفكير وسلوك أكثر صحة وتكيفاً، فانخفاض درجاتهم على المقياس.

وعموماً، تدل هذه الفروق مجتمعة على أن البرنامج كان فعّالاً وناجحاً في تحقيق أهدافه، من خلال العمل على ثلاثة محاور متكاملة: تعزيز الشعور بالسيطرة، دعم نضج الهوية، وتعديل الأنماط الفكرية العكسية الأساسية.

- **الفرضية السادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة وبين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة. واستُخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة (Independent Samples Test) والجدول **(47)** يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (47) نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المستلقة لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

| المخططات المبكرة غير المتكيفة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الحرمان العاطفي** | ضابطة | 34 | 15.41 | 1.40 | 64 | 16.263 | 0.000 | دالة |

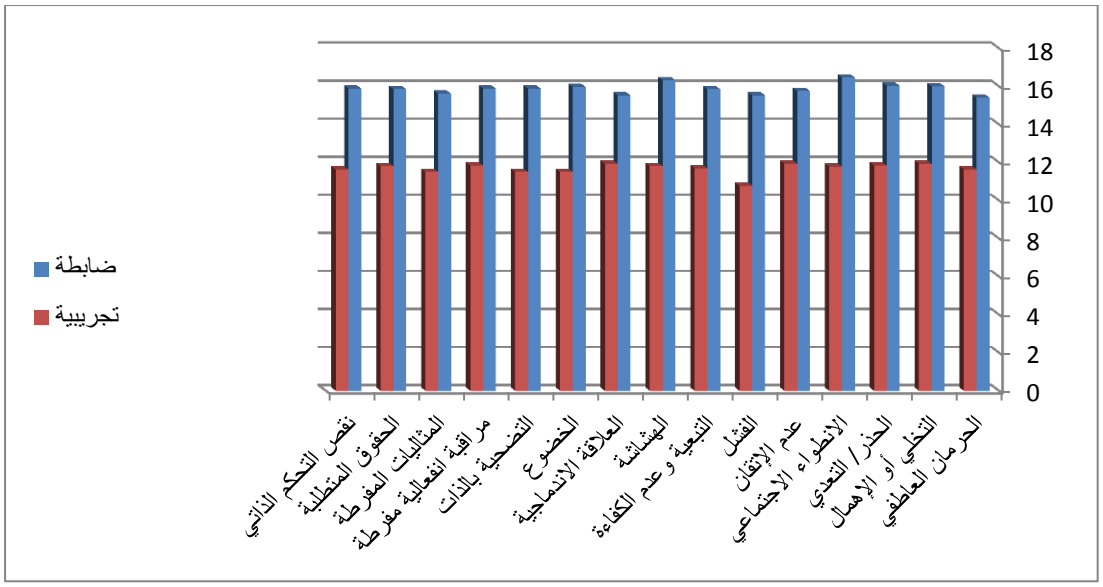
| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تجريبية | 32 | 12.40 | 1.02 | | | | |
| التخلي أو الإهمال | ضابطة | 34 | 16.00 | 1.86 | 64 | 12.269 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 13.25 | 0.68 | | | | |
| الحذر/ التعدي | ضابطة | 34 | 11.03 | 1.73 | 64 | 3.791 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 11.39 | 0.37 | | | | |
| الانطواء الاجتماعي | ضابطة | 34 | 16.47 | 1.73 | 64 | 14.661 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 11.78 | 0.55 | | | | |
| عدم الإتقان | ضابطة | 34 | 15.76 | 1.79 | 64 | 11.962 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 13.85 | 0.25 | | | | |
| الفشل | ضابطة | 34 | 15.53 | 2.31 | 64 | 10.644 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 12.58 | 1.04 | | | | |
| التبعية وعدم الكفاءة | ضابطة | 34 | 15.85 | 2.00 | 64 | 11.231 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 13.55 | 0.64 | | | | |
| الهشاشة | ضابطة | 34 | 11.32 | 1.92 | 64 | 4.367 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 9.81 | 0.40 | | | | |
| العلاقة الاندماجية | ضابطة | 34 | 10.53 | 1.89 | 64 | 2.557 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 9.63 | 0.66 | | | | |
| الخضوع | ضابطة | 34 | 15.97 | 2.04 | 64 | 11.117 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 13.85 | 0.25 | | | | |
| التضحية بالذات | ضابطة | 34 | 10.88 | 2.04 | 64 | 3.511 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 9.50 | 0.92 | | | | |
| مراقبة انفعالية مفرطة | ضابطة | 34 | 10.88 | 1.87 | 64 | 3.531 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 9.56 | 1.01 | | | | |
| المثاليات المفرطة | ضابطة | 34 | 10.62 | 1.78 | 64 | 2.416 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 11.39 | 0.37 | | | | |
| الحقوق المتطلبة | ضابطة | 34 | 10.85 | 1.92 | 64 | 3.711 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 9.50 | 0.76 | | | | |
| نقص التحكم الذاتي | ضابطة | 34 | 15.88 | 1.43 | 64 | 14.929 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 13.88 | 0.59 | | | | |

يتبين من الجدول (47) أن القيم الاحتمالية لاختبار (Independent Samples Test) أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة، وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة االضابطة.

كما يتبين من الجدول السابق أن البرنامج التدريبي قد قلل تأثيرالمخخطات لدى أفراد المجموعة التجريبية من مرحلة المخططات التي تشكل مشكلاً بالنسبة إليهم، إلى تأثير محدود لهذه المخططات في ظروف محددة.

كما تم التحقق من أثر البرنامج التدريبي في تنمية المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى أفراد المجموعة التجريبية باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول **(48)** يبين نتائج ذلك.

ويبين الشكل (7) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة.




**الشكل (7) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة**

نستنتج أن برنامج التحكم المُدرك ساعد على تعديل المخططات غير المتكيفة من خلال:

* بناء الشعور بالفعالية الذاتية: فعندما يتعلم المراهقون أنهم قادرون على التأثير في نتائج حياتهم، فإن هذا الشعور بالتحكم يتحدى المخططات التي تخبرهم بأنهم عاجزون أو غير أكفاء. ويساعدهم هذا التحول على كسر الحلقة المفرغة التي تتسبب بها المخططات.

* توفير إستراتيجيات تكيفية: يزود البرنامج الطلاب بأدوات عملية لمواجهة التحديات. مثلاً، بدلاً من الاستسلام لمخططات "الفشل"، يتعلمون كيفية التعامل مع المهام الصعبة تدريجياً، وهذا يعزز شعورهم بالقدرة على إنجازها.

* تحفيز إعادة التقويم المعرفي: يشجع البرنامج المراهقين على تحدي الأفكار العكسية التي تشكلت لديهم في وقت مبكر. ويشكل هذا التحدي المعرفي جوهر تعديل المخططات، حيث تُستبدل الأفكار القديمة بأخرى أكثر واقعية وتكيفاً. ويستند هذا التفسير لنظرية العلاج بالمخططات (Schema Therapy) لجيفري يونغ ( Jeffrey Young) هذا النموذج العلاجي، الذي يجمع بين العلاج المعرفي السلوكي والعلاجات التجريبية الأخرى، تم تصميمه خصيصاً لتعديل هذه المخططات يوضح يونغ (1990) أن علاج هذه المخططات يتطلب تقنيات متعددة مثل إعادة المعالجة المعرفية، والتقنيات التجريبية، والحدود العلاجية، والتي كانت من ضمن تدريبات البرنامج وفنياته.

**الفرضية السابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لمقياس حالات الهوية، وبين متوسط درجاتهم على التطبيق البعدي.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية. واستُخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics) والجدول (48) يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (48) نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية**

| حالات الهوية | التطبيق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحققة | قبلي | 32 | 41.25 | 4.36 | 31 | 30.869 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 69.38 | 3.57 | | | | |
| المؤجلة | قبلي | 32 | 43.25 | 5.42 | 31 | 19.584 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 79.63 | 14.70 | | | | |
| المغلقة | قبلي | 32 | 44.38 | 6.37 | 31 | 16.550 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 81.75 | 9.14 | | | | |
| المشتتة | قبلي | 32 | 50.75 | 7.22 | 31 | 15.372 | 0.000 | دالة |
| | بعدي | 32 | 26.25 | 6.46 | | | | |

يتبين من الجدول (48) ما يأتي:

– جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة إلى حالة الهوية المحققة أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لحالة الهوية المحققة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي، أي إن البرنامج التدريبي ساهم في نقل أفراد المجموعة التجريبية إلى حالة الهوية المحققة.

– جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Paired Samples Statistics) لحالة الهوية المؤجلة أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لحالة الهوية المؤجلة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي، أي إن البرنامج التدريبي ساهم في نقل أفراد المجموعة التجريبية إلى حالة الهوية المؤجلة.

– جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Paired Samples Statistics) بالنسبة لحالة الهوية المغلقة أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على

التطبيق القبلي لحالة الهوية المغلقة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق البعدي، أي إن البرنامج التدريبي ساهم في نقل أفراد المجموعة التجريبية إلى حالة الهوية المغلقة.

– جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Paired Samples Statistics) لحالة الهوية المشتتة أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق القبلي لحالة الهوية المشتتة، ومتوسط درجاتهم على التطبيق البعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق ذي المتوسط الحسابي الأعلى وهو التطبيق القبلي، أي إن البرنامج التدريبي ساهم في نقل أفراد المجموعة التجريبية من حالة الهوية المشتتة إلى حالات الهوية الأخرى.

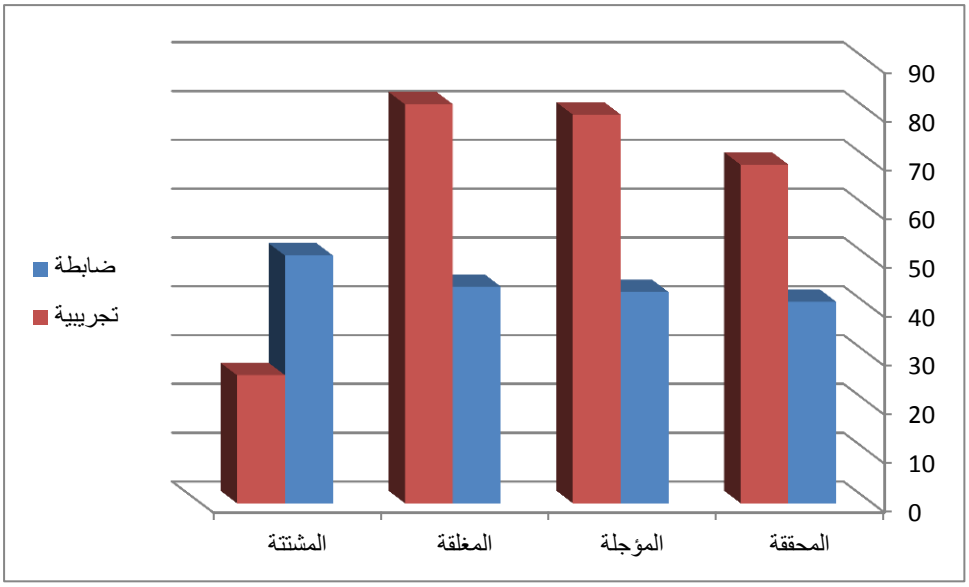
كما تم التحقق من أثر البرنامج التدريبي في التخفيف من مستوى حالات الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (50) يبين نتائج ذلك.

**الجدول (49) نتائج حجم الأثر مربع إيتا للمجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية**

| حالات الهوية | قيمة اختبار ت | درجة الحرية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|
| **حالة الهوية المحققة** | 30.869 | 31 | 0.968 |
| **حالة الهوية المؤجلة** | 19.584 | 31 | 0.925 |
| **حالة الهوية المغلقة** | 16.550 | 31 | 0.898 |
| **حالة الهوية المشتتة** | 15.372 | 31 | 0.884 |

يتبين من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر (إيتا مربع) للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية قد بلغ أكبر (0.700)، وهذا يدل على الأثر المرتفع للبرنامج التدريبي في التخفيف من حالات الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ويبين الشكل (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية.




**الشكل (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس حالات الهوية**

تشير هذه الفروق إلى أن البرنامج ساعد في تجاوز أزمة الهوية، ويعكس تحسن درجات المجموعة التجريبية على هذا المقياس وإن البرنامج ساهم في نضج الهوية وتجاوز أزمة التشتت. ويستند هذا التفسير إلى نظرية حالة الهوية (Identity Status Theory) لجيمس مارشيا (James Marcia, 1966)، التي هي امتداد لنظرية إريك إريكسون في التطور النفسي والاجتماعي. يرى مارشيا أن الأفراد يمرون بعمليتين: الاستكشاف (Exploration) والالتزام (Commitment ويتجلى ذلك بانتقالهم من حالات هوية أقل نضجاً (مثل التشتت) إلى حالات أكثر نضجاً هذا الانتقال يعكس أنهم أصبحوا أكثر وضوحاً في تحديد قيمهم، معتقداتهم، أهدافهم المهنية والشخصية، ويمنحهم شعوراً بالاستقرار النفسي والاتجاه في الحياة.

- **الفرضية الثامنة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية.**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية. واستُخدم اختبار ت ستيودنت للعينات المستقلة (Independent Samples Test) والجدول (50) يوضح نتائج ذلك.

**الجدول (50) نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المستلقة لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية**

| حالات الهوية | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة اختبار ت | القيمة الاحتمالية | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحققة | ضابطة | 34 | 42.12 | 3.55 | 64 | 27.844- | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 69.38 | 3.57 | | | | |
| المؤجلة | ضابطة | 34 | 44.47 | 6.28 | 64 | 15.672- | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 79.63 | 14.70 | | | | |
| المغلقة | ضابطة | 34 | 45.65 | 7.42 | 64 | 13.987- | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 81.75 | 9.14 | | | | |
| المشتتة | ضابطة | 34 | 46.82 | 5.32 | 64 | 14.123 | 0.000 | دالة |
| | تجريبية | 32 | 26.25 | 6.46 | | | | |

يتبين من الجدول (51) ما يأتي:

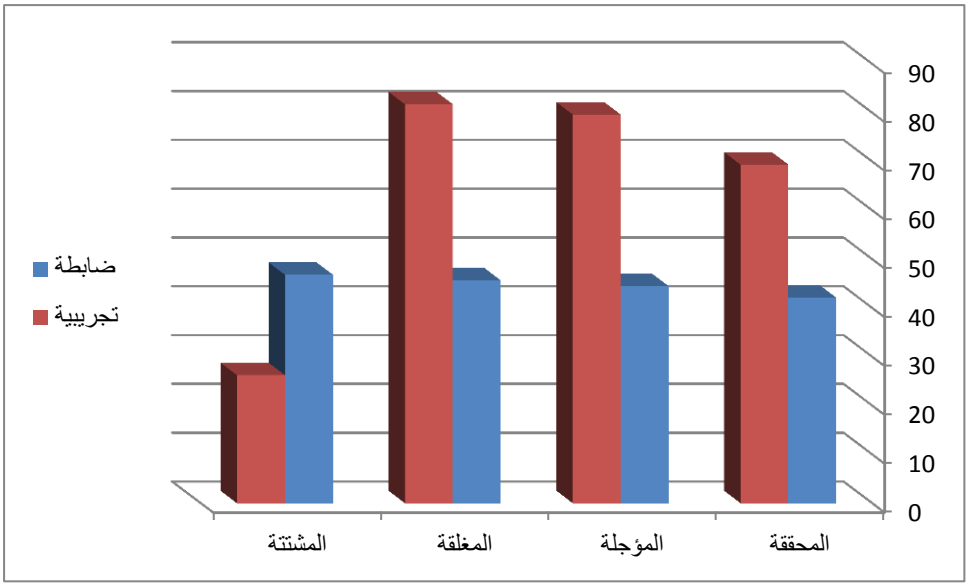
- ✓ جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Independent Samples Test) بالنسبة إلى حالة الهوية المحققة أصغر من (0.05) وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لحالة الهوية المحققة، وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة التجريبية، أي إن مستوى حالة الهوية المحققة أعلى لدى المجموعة التجريبية.
- ✓ جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Independent Samples Test) لحالة الهوية المؤجلة أصغر من (0.05) وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة

والتجريبية على التطبيق البعدي لحالة الهوية المؤجلة، وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة التجريبية، أي إن مستوى حالة الهوية المؤجلة أعلى لدى المجموعة التجريبية.

- ✓ جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Independent Samples Test) بالنسبة إلى حالة الهوية المغلقة أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لحالة الهوية المغلقة، وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة التجريبية، أي إن مستوى حالة الهوية المغلقة أعلى لدى المجموعة التجريبية.
- ✓ جاءت القيمة الاحتمالية لاختبار (Independent Samples Test) بالنسبة إلى حالة الهوية المشتتة أصغر من (0.05) وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على التطبيق البعدي لحالة الهوية المشتتة، وهذا الفرق لصالح المجموعة ذات المتوسط الحسابي الأعلى وهي المجموعة الضابطة، أي إن مستوى حالة الهوية المشتتة أعلى لدى المجموعة الضابطة.

كما تم التحقق من أثر البرنامج التدريبي في تنمية حالات الهوية لدى أفراد المجموعة التجريبية باستخدام قانون حجم الأثر، والجدول (52) يبين نتائج ذلك.

ويبين الشكل (9) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية.




**الشكل (9) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في التّطبيق البعدي لمقياس حالات الهوية**

كما يتبين من الجدول السابق ما يأتي:

- بالنسبة إلى أفراد المجموعة الضابطة: جاءت أعلى قيمة متوسط حسابي للهوية المشتتة (46.82)، وحالة الهوية المغلقة (45.65)، ثم حالة الهوية المؤجلة (44.47)، وأخيراً حالة الهوية المحققة (42.12).
- بالنسبة إلى أفراد المجموعة التجريبية: جاءت أعلى قيمة متوسط حسابي للهوية المغلقة (81.75)، وحالة الهوية المؤجلة (79.63)، ثم حالة الهوية المحققة (42.12)، وأخيراً حالة الهوية المشتتة (26.25).
- وتفسر الباحثة هذا التطور والنمو في حالة الهوية من المشتتة إلى حالة الهوية المغلقة. بأن برنامج "التحكم المُدرك" قد دفع بعض الطلاب إلى اتخاذ قرار سريع بالالتزام بخيار معين ليشعروا بالسيطرة والتحكم على حياتهم، خاصة إذا كانوا يعانون من ضغط الوقت أو قلة الخبرة في الاستكشاف الذاتي. بدلاً من استخدام الشعور بالتحكم للبحث، استخدموه لـ "إنهاء" الأزمة بسرعة عبر تبني هوية جاهزة، تتميز بالالتزام دون استكشاف كافٍ. وقد يكون هذا الالتزام نابعاً من آراء الوالدين أو المجتمع، وهي حالة الهوية المغلقة. فالطلاب الذين لديهم مخططات مثل "الاعتماد والتبعية" أو "إخضاع الذات" تجعلهم يميلون إلى البحث عن الأمان والالتزام بقرارات يمليها الآخرون (مثل الأهل أو المعلمين). بالنسبة إليهم، وقد يكون البرنامج قد

حفزهم على اتخاذ قرار ليشعروا بالسيطرة، ولكنهم اختاروا الالتزام بمسار مألوف أو "آمن" دون استكشاف كافٍ، وهذا أدى إلى إغلاق هويتهم بسرعة.

- ولكنه لم يضمن بالضرورة مرورهم بعملية استكشاف صحية. لا نُغفل أيضاُ سماتهم الشخصية فالمراهقين الأكثر تحفظاً أو القلقين قد يفضلون الالتزام السريع بقرار لإنهاء حالة عدم اليقين (هوية مغلقة). ولابد من أخذ استعدادهم النمائي بالحسبان إذ يختلف كل مراهق عن الآخر في سرعة نموه النفسي. وقد يكون بعض الطلاب في مرحلة نمائية تسمح لهم بالتعامل مع حالة عدم اليقين المصاحبة للاستكشاف، بينما قد يفضل آخرون تجاوز هذه المرحلة والبحث عن هوية مستقرة بسرعة، على حين أن التطور في حالة الهوية من المشتتة إلى المؤجلة (المعلقة) ربما يمكن إرجاعه إلى أن الطلاب كانوا يعانون من نقص في الاستكشاف والالتزام. ولم يكونوا يفكرون بجدية في هويتهم (مثل مهنتهم المستقبلية أو قيمهم) ولم يلتزموا بأي خيار بعد تطبيق البرنامج، والذي يركز على التحكم المُدرك، بدؤوا في استكشاف خياراتهم بوعي أكبر. وهذا الاستكشاف الواعي هو ما دفعهم إلى حالة الهوية المعلقة، حيث أصبحوا يفكرون في أبدالهم لكنهم لم يتخذوا قراراً نهائياً بعد. هذا الانتقال يدل على أن البرنامج ساعدهم على الخروج من حالة اللامبالاة والبدء في رحلة البحث عن الذات فلم يعودوا مكتوفي الأيدي، بل أصبحوا قادرين على التفكير في خياراتهم الأكاديمية والمهنية والقيمية. وهذا التحول من حالة "عدم الاهتمام" إلى "البحث" هو ما يفسر انتقالهم إلى حالة الهوية المعلقة. هذه النتيجة تتفق مع دراسة الربيحات (2024) ودراسة مليكي (2017) ودراسة ون (2014) ودراسة سخسوخ (2013) ودراسة حمود (2011) والجدير بالذكر أن الطلاب الذين لديهم مخططات مثل "الحرمان العاطفي" أو "العزلة الاجتماعية" قد يكونون أكثر حذراً في الالتزام بأي خيار. وبالنسبة إليهم، فإن برنامج "التحكم المُدرك" لم يدفعهم إلى الالتزام فوراً، بل منحهم الأدوات اللازمة لبدء الاستكشاف. هذا الشعور الجديد بالتحكم في حياتهم ساعدهم على التغلب على الخوف من الرفض أو الفشل، ودفعهم إلى حالة الهوية المعلقة التي تتميز بالبحث عن الذات والخيارات المختلفة. التبدل هنا يعكس تحرراً جزئياً من الخوف؛ فالفرد لديه الآن التحكم المُدرَك الكافي ليسمح لنفسه بتحمل القلق المصاحب لعدم اليقين والاستكشاف مع الأخذ

بالحسبان سماتهم الشخصية حيث يميل المراهقون ذوو السمات الشخصية المرنة والمنفتحة على التجارب الجديدة إلى استغلال البرنامج للبحث والاستكشاف (هوية معلقة). | Cote & Levine (1988) التي أظهرت أن العوامل الاجتماعية والمعرفية تؤثر في مسار الهوية. فالبعض يتجنب الاستكشاف بالانتقال إلى الإغلاق كآلية للتكيف مع الضغوط الاجتماعية، بينما البعض الآخر يختار التعليق كرد فعل على تعارض القيم (الاستكشاف النشط). ودراسة Marcia (1980) أشارت إلى أن الأفراد في حالة المعلقة يظهرون مستويات قلق أعلى مقارنة بحالة الإغلاق. ويُفسر هذا بأن قلق المعلقة هو قلق مثمر ( Productive Anxiety) ناتج عن الاستكشاف، بينما يتجنب المغلقون هذا القلق بالالتزام السريع. دراسة | Brezinski & Schaer (2010) عن المرونة النفسية إلى أن الأفراد ذوي المرونة المنخفضة (أو من لديهم حاجة عالية للسيطرة السريعة) يميلون إلى التحول إلى الإغلاق لتجنب حالة عدم اليقين. كذلك تأثير المخططات المبكرة غير المتكيفة فالأفراد الذين نجح البرنامج في إضعاف مخططاتهم التي تسببت في العجز الكلي، حررهم لبدء الاستكشاف، لكنهم ما زالوا يحتفظون ببعض الحس بالاستقلال أو القدرة على التفكير النقدي.

- قد يدفع الشعور بأنه لا يمكن الوثوق بالآخرين الفرد إلى عدم التسرع في الالتزام بمُعتقدات أو قيم أو مسارات يحددها الآخرون. هذا الحذر يغذي الاستكشاف النقدي قبل الالتزام.
- الإفراط في اليقظة والمنع | المعايير الصارمة/العقاب | إضعاف هذه المخططات يسمح للفرد بالتخلي عن الالتزامات الصارمة (المكتسبة من البيئة القاسية) والبدء في البحث الحر عن خيارات أكثر مرونة، وهذا يدخله في حالة التأجيل النشط (Schmidt & Luyten, 2017). تأثير المخططات المبكرة على التبدل في حالة الهوية مكن تحليل سبب اتجاه الفرد المشتت سابقاً نحو المؤجلة (الاستكشاف النشط) أو المغلقة (الالتزام الموروث) من خلال العلاقة الوظيفية بين مجموعات المخططات الخمس الرئيسية لـ يونغ (Young, 1999) وحاجات الفرد النمائية وبالمقابل تأثير المخططات الداعمة للتبدل نحو المُغْلَقة (Foreclosure) يحدث هذا التبدل لدى الأفراد الذين ما زالت مخططاتهم تدفعهم نحو الحاجة الماسة للأمان والتبعية، وهذا يجعلهم يختارون الالتزام الجاهز كطريقة سريعة لاستخدام التحكم المدرك المُكتسب لتثبيت

وضعهم وتجنب القلق. كما يعكس أن الهدف الأساسي للفرد ليس الاستكشاف، بل التخفيف الفوري للقلق الناتج عن التشتت من خلال إيجاد نظام خارجي للتحكم (الالتزام المكتسب)، يقلل الحاجة إلى تحمل مسؤولية الاختيار الذاتي (Foreclosure).

- فمخططات مثل ضعف الاستقلالية والأداء | التبعية/عدم الكفاءة | الفرد الذي يعاني من هذه المخططات حتى بعد العلاج الجزئي، قد يجد في الالتزام الموروث (قرارات العائلة أو السلطة) ملاذاً آمناً وإثباتاً خارجياً للكفاءة. الالتزام سريعاً يقلل من عبء اتخاذ القرار الذاتي (يُجنبه الاستكشاف). حيث تدفع هذا المخططات الفرد إلى الالتزام بأدوار واضحة و"مهمة" (كطبيب العائلة، أو رجل أعمال ناجح) لتلبية حاجاته غير المشروعة للاستحقاق دون إجراء استكشاف حقيقي، بل القفز إلى الالتزام الذي يمنحه وضعاً اجتماعياً(Schmidt & Luyten, 2017).
- التوجه نحو الآخرين | الإذعان/التضحية بالذات | هذا هو السبب الأوضح: يدفع المخططات الفرد إلى تبني الالتزامات التي تفرضها العائلة أو المجموعة الاجتماعية لتجنب صراع الرفض، وهذا يؤدي إلى حالة الإغلاق النمطية. ويمكن القول إن التفاعل بين المخططات وحالات الهوية يعكس أن المخططات المبكرة تعمل كمرشحات معرفية تحدد طريقة معالجة الفرد للمعلومات المتعلقة بالاستكشاف والالتزام ( Schmidt & Luyten, 2017).
- وبقراءة كل ما سبق يمكننا القول: التباين في تحول حالات الهوية من المشتتة (Diffusion) إلى المعلقة (Moratorium) لدى البعض وإلى المغلقة (Foreclosure) لدى البعض الآخر بعد تطبيق البرنامج يعود إلى الفروق الفردية في عوامل الشخصية وآليات التكيف وتفاعل هذه العوامل مع مكونات البرنامج التدريبي.
- فقد كان البرنامج ناجحاً جزئياً؛ أو أخرج الأفراد من حالة التشتت السلبية. إلا أن العامل الفردي هو الحاسم: فالفرق يكمن في آليات التكيف الشخصية (Coping Styles) والصلابة النفسية لكل فرد فالأفراد الذين لديهم استعداد أكبر لتحمل الغموض والقلق (بسبب بنية نفسية مرنة في الأغلب) تحولوا إلى المعلقة ليتيحوا لأنفسهم وقتاً كافياً للاستكشاف العميق. بينما الأفراد الذين لديهم حاجة ماسة لتقليل القلق والعودة إلى البنية

الواضحة (بسبب بنية نفسية أقل مرونة في الأغلب أو مخططات عميقة للحاجة إلى التبعية/السلطة) تحولوا إلى المغلقة بالالتزام الفوري بمقترحات البرنامج. فالبرنامج قدم المحفز (الاستكشاف والالتزام)، لكن استجابة الفرد لهذا المحفز كانت محكومة بخصائصه الشخصية الكامنة التي تحدد ما إذا كان سيتحمل قلق التعليق أو سيهرب منه إلى إغلاق سريع. وعلى هذا الأساس يُفسر هذا التباين أساساً من خلال دمج نظرية حالات الهوية مع نظريات الشخصية المعرفية والأنماط الوالدية:

- 1. نظرية حالات الهوية لجيمس مارسيا (James Marcia, 1966)
- تقوم النظرية على بعدي الاستكشاف والالتزام. الأفراد في حالة المشتتة يفتقرون لكليهما (استكشاف منخفض، التزام منخفض). البرنامج يعمل كمحفز يرفع مستوى أحد البعدين أو كليهما.
- * المعلقة (Moratorium): تتميز بـ استكشاف عالٍ والتزام منخفض. الأفراد الذين انتقلوا إليها استفادوا من البرنامج في تفعيل عملية البحث والتساؤل، لكنهم أظهروا مقاومة للالتزام الفوري، ويسمحون لأنفسهم بفترة أزمة (Crisis) بناءة.
- * المغلقة (Foreclosure): تتميز بـ استكشاف منخفض والتزام عالٍ. هؤلاء الأفراد تبنوا القيم والأهداف المقدمة في البرنامج (المصدر الجديد للسلطة) دون خوض عملية التساؤل والبحث الكافية.
- 2. نظرية أنماط الهوية المعرفية (Identity Processing Styles) لبيرزونسكي (Berzonsky)
- يرى بيرزونسكي أن الأفراد يعالجون المعلومات المتعلقة بالذات بطرائق مختلفة:
- * النمط المعلوماتي (Informational Style): يتميز به الأفراد في حالة المعلقة، حيث يعالجون المعلومات بشكل نقدي ومقارن، ويتحملون الغموض، وهذا ما حفزه البرنامج لديهم.
- * النمط المعياري (Normative Style): يتميز به الأفراد في حالة المغلقة، حيث يميلون إلى الالتزام السريع بالمعايير الخارجية (البرنامج هنا هو المعيار) لتجنب القلق الناتج عن الاستكشاف، وتأكيد الذات من خلال تبني هوية محددة بوضوح. كما في دراسة Luyckx et al. (2013) تم تحديد مسارات هوية مختلفة: المعلقة ارتبطت بـ الاستكشاف الاجتراري (Ruminative Exploration) (التفكير المفرط والقلق) وارتفاع

في القلق العام. المغلقة ارتبطت بانخفاض في عمليات الاستكشاف. هذا يوضح أن الأفراد الذين لديهم ميل فطري للقلق الفكري هم من انتهوا إلى المعلقة.

- وختاماً نرى أن برنامج "التحكم المُدرك" ساعد الأفراد على الشعور بأنهم متحكمون في حياتهم وقراراتهم. وهذا الشعور بالتحكم الذاتي يمكن أن يكون له تأثيرات مختلفة في أزمة الهوية لدى المراهقين، منها:
- تحفيز الاستكشاف: بالنسبة إلى الطلاب الذين انتقلوا إلى الهوية المعلقة، قد يكون البرنامج قد منحهم الثقة في قدراتهم على استكشاف خياراتهم دون خوف من الفشل. وهذا الشعور بالتحكم في عملية البحث عن الذات هو ما شجعهم على التفكير بجدية في هويتهم.
- تعزيز الالتزام: بالنسبة إلى الطلاب الذين انتقلوا إلى الهوية المغلقة، قد يكون البرنامج قد دفعهم إلى الشعور بأنهم يتخذون قراراً واجباً، وأنهم يملكون التحكم في اتخاذ هذا القرار الآن. ومع ذلك، قد يكون هذا الالتزام سريعاً وغير مدعوم باستكشاف كافٍ، ما يجعل هويتهم المغلقة أقل مرونة في المستقبل. باختصار، برنامج "التحكم المُدرك" أثر في جميع الطلاب، ولكنه لم يمحُ الاختلافات الفردية بينهم. لقد عمل البرنامج محفزاً، لكن المسار الذي سلكه كل طالب بعد ذلك كان محدداً بخصائصه النفسية الفريدة، لا سيما المخططات المبكرة غير المتكيفة التي تشكلت لديه قبل الخضوع للبرنامج.

**3- مقترحات الدراسة:**

- بناءً على نتائج هذه الدراسة التي بينت دور التحكم المُدرك، يُقترح ما يلي:
- إجراء برامج تدريبية: وتطويرها بهدف تعزيز مهارات التحكم المُدرك لدى الشباب في الجامعات والمؤسسات التعليمية. ويمكن لهذه البرامج أن تركز على تمارين الوعي الذاتي، وحل المشكلات، وإدارة الضغوط.
- دمج المفاهيم: دمج مفاهيم التحكم المدرك والمخططات غير المتكيفة ضمن المناهج الدراسية في تخصصات علم النفس والإرشاد النفسي، لتدريب الاختصاصيين المستقبليين على كيفية التعامل مع هذه القضايا.
- دراسات مستقبلية: إجراء دراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين التحكم المُدرك ومفاهيم أخرى مثل الصلابة النفسية، والمرونة العقلية، والنمو ما بعد الصدمة، لتقديم صورة أوسع عن فعالية التحكم الذاتي في تعزيز الصحة النفسية.

**خاتمة:**

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن دور التحكم المُدرك في مساعدة الأفراد على تجاوز أزمة الهوية وتعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة. وقد كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة قوية وإيجابية بين القدرة على التحكم في الذات وتخفيف حدة الصراعات الداخلية المرتبطة بتكوين الهوية، كما أبرزت فاعلية هذا التحكم في إعادة هيكلة الأفكار والمعتقدات السلبية التي تشكل أساس المخططات غير المتكيفة. كما أكدت هذه الدراسة أهمية التحكم المُدرك في تعامل الفرد مع مشاكله أياً كانت طبيعة تلك المشاكل، سواءً أكانت أزمة نمائية أم أفكاراً تبناها الفرد كمخططات معرفية في تعامله مع نفسه والآخرين والعالم، وهذا ما أكدته الدراسات وهو أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من التحكم المدرك يملكون مرونة نفسية أكبر لمواجهة التحديات الوجودية، كما أنهم أكثر قدرة على تبني إستراتيجيات تكيفية صحية. هذا التحكم لا يقتصر على مجرد السيطرة على الانفعالات السلبية، بل يمتد ليشمل الوعي الذاتي العميق، والقدرة على إعادة تقويم المواقف، وتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف الشخصية.

## ⊖ قائمة المراجع:

- **المراجع العربية:**


- أبو جاد، صالح.(1998). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة.
- الأحمد، أمل.(2001). *بحوث ودراسات في علم النفس*. (ط.1). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.
- الأنصاري، بدر.(1999). *مقدمة لدراسة الشخصية*. جامعة الكويت.
- بختي، إبراهيم.(2015). الدليل المنهجي لإعداد البحوث العلمية وفق طريقة الـ IMRAD، الطبعة 1، جامعة ورقلة: الجزائر مصر.
- بركات، آسيا.(2000). *العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات*. [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى].
- بله، فاديا.(2007). الارتقاء المعرفي والتمركز حول الذات وعلاقتهما بحالة الهوية. [ أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة].
- برهوم، علا .(2021). أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية – جامعة البعث.
- التكريتي، عمر أكرم جلال.(2021). التعرف على مستوى الهوية المنجزة لدى طلبة المرحلة الثانوية– محافظة صلاح الدين– العراق.
- تيسير، الصقر. (2023). المشكلات السلوكية وعلاقتها بالهوية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد– الأردن.
- جلال، سعد. (د. ت). *الطفولة والمراهقة*. دار الفكر العربي.
- حسن، أسماء.(2019). الاستدلال الاستقرائي وعلاقته بما وراء الدافعية والتحكم المدرك – كلية التربية – جامعة بغداد.

- خلف الله، محمود إبراهيم.(2023). الدور الوسيط للاستغراق الوظيفي في تفسير أثر التحكم المدرك على مستوى الأداء العالي لدى مديرات رياض الأطفال– المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية – جامعة الأقصى– فلسطين.
- الدوكالي، زينب محمد.(2010). *أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات السلبي وسوء التوافق النفسي الاجتماعي* [ رسالة ماجستير غير منشورة] – جامعة المرقب – كلية الآداب والعلوم.
- ذياب، هبة عيسى.(2024). *فعالية العلاج بالمخططات في تحسين هندسة الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية* – كلية التربية – جامعة أسيوط.
- الرشيدي، بشير صالح.(2000). *مناهج البحث التربوي* رؤية تطبيقية مبسطة. (ط.1). دار الكتاب الحديث.
- الزين، لجين عزت.(2017). *رتب الهوية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الثاني الثانوي في مدارس دمشق الرسمية*.
- زموري، أسامة.(2023). المخططات المبكرة غير المتكيفة وعلاقتها بالفعالية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين– جامعة إبن خلدون– الجزائر.
- الزهراني، نجمة.(2005). *النمو النفس اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف*. [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى].
- سفيان، نبيل.(2004). *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي*. إيتراك للنشر.
- السيد، عبده عبد الهادي والسيد، عثمان فاروق. (2002). *القياس والاختبارات النفسية*. دار الفكر العربي.
- شامخ، جمعة صويح.(2015). *المفاضلة في الخصائص القياسية لأساليب انتقاء الفقرات الاختبارية لمقياس التحكم المدرك وفقاً لنظرية المنحنى المميز للفقرة*. [أطروحة دكتوراه، جامعة أم بغداد].
- الشيباني، إبراهيم.(2000). *سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)*. مركز المخططاتوالتراث والوثائق.

- طه، حسن عبد العظيم.(2007). *العلاج النفسي المعرفي – مفاهيم تطبيقات*. دار الوفاء للدنيا والطباعة والنشر.
- عبارة، هاني محمد.(2018). *مستوى النمو الخلقي وعلاقته بتشكيل الهوية لدى المراهقين*. جامعة البعث. مجلد 32.
- عبد الكريم، مأمون .(2020). *الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب*– مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.
- عبد العال –رائدة محمد إبراهيم .(2022). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً في فلسطين – جامعة القدس المفتوحة.
- العبد الله، حافظ.(2024). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة الفرات*. العدد67.
- بختة، سليمة وسهيلة، بلميهوب كلثوم.(2021). فعالية برنامج علاجي قائم على العلاج بالممخططات في تعديل المخططات المبكرة غير المتكيفة والرفع من الصلابة النفسية والفعالية الذاتية لدى تلاميذ يعانون من الضغوط النفسية في المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات النفسية*. الجزائر.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وآخرون. (2005). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة.
- عسران –كريم منصور.(2023). في التنبؤ باضطراب صورة الجسم الاسهام النسبي لرتب الهوية وسمات الشخصية الكبرى في ضوء نموذج المكفوفين. محافظة أسيوط. *مجلة كلية التربية*. مصر.
- عسيري، عبير.(2003). علاقة *تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف*. [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.
- علاونة، شفيق.(2004). *سيكولوجية التطور الإنساني*. المسيرة للنشر.
- العمري، بشاير حميد.(2024). جودة الصداقة وعلاقتها بكفاءة الذات المدركة لدى المراهقين – *مجلة الارشاد النفسي– مجلد 78* –عدد3.

- عوف، نوران عبد الرحيم. (2025). التحكم العقلي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة – الأردن.
- عويضة، كامل.(1996). *علم نفس الشخصية*. (ط.1). دار الكتب العلمية.
- العيساوي، مهند.(2021). أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين في محافظة بيت لحم – فلسطين.
- العيسوي، عبد الرحمن.(1997). *سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. دار النهضة.
- الغامدي، حسين.(2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 1*(29).
- غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2010). *سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- فياض، إيمان محمد.(2024). *الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعات الحكومية والخاصة* . السعودية.
- الكتناني، هيام.(2019). *أزمة الهوية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس رهط*.
- كريدي – راده هادي.(2024). *الإجهاد الرقمي المدرك وعلاقته بالتحكم الانتباهي لدى طلبة المرحلة الاعدادية*. مديرية تربية القادسية.
- ماهر، أحمد.(2003). *السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات*. الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.
- محل، ماهر حمد مزعل.(2023). *أثر برنامج إرشادي بأسلوب العلاج بالممخططات لخفض المخططات المبكرة غير المتكيفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة*، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم النفسية والتربوية.

- محمد، عادل عبد الله.(1990). دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية. *مجلة كلية التربية*، (14).
- مخلوف، آدم وبن قط، أيمن شهاب الدين.(2025). *المخططات المعرفية المبكرة غير المتكيفة وإشكالية التفرد– استقلالية لدى المراهقين المتفوقين عقلياً*– دراسة إسقاطية تحليلية –معرفية لحالات مشاركة في مركز العباقرة بمسيلة.
- مرسي، مرفت محمد السعيد.(2013). أثر الشعور بالمسؤولية الوظيفية على الأداء الوظيفي من خلال التحكم المدرك كمتغير وسيط، دراسة ميدانية على مستشفيات الزقازيق. *دراسات العلوم الإدارية، 40*(2).
- معاليقي، عبد اللطيف.(1996). *المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة*. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- ميكشيللي، إليكس.(1993). *الهوية*. ترجمة علي وطفة، دار الوسيم.
- النجار، فايز جمعة والزعبي، راضي ماجد.(2010). *أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي*. (ط.2). دار الحامد للنشر والتوزيع.
- نصر، ياسر. (2010). *فن التعامل مع المراهقين*. بداية للإنتاج الإعلامي.
- واطسون، روبرت وجرين، هنري.(2004). *سيكولوجية الطفل والمراهق*. ترجمة داليا مؤمن ومحمد مؤمن، مكتبة مدبولي.
- وطفة، علي والشهاب، علي.(2003). *علم الاجتماع المدرسي*. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

- **المراجع الأجنبية:**


- Adams, G. R., & Berzonsky, M. D. (Eds.). (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. Blackwell Publishing.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barbierik, L., Bacikova-Sleskova, M., & Orosová, O. (2023). Perceived parental control, parent-adolescent relationship and adolescents' psychological adjustment: Does gender matter? *Journal of Youth and Adolescence*.
- Beck, A. T. (1995). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Bryant, F. B. (1989). A four-factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality*, *57*(4), 773–797.
- Cahill, J. (1998). *The role of primary and secondary control mechanisms in the subjective well-being of people on methadone maintenance treatment programs*, [Doctoral dissertation, Deakin University].
- Christopoulos, A. F., Katsavouni, M. A., & Sakkas, D. M. (2020). Early maladaptive schemas as mediators between maladaptive parenting and psychosocial adjustment in adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *29*(12), 3467–3478.
- Cormier, A., et al. (2008). L'influence entre les schémas précoces inadaptés et dépression. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, *18.*
- Cottraux, J., & Blackburn, I. M. (1995). *Thérapie cognitives des troubles de la personnalité*. Masson.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation*, (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Desjardins, J. B., & Leadbeater, B. D. (2021). Perceived psychological control in early adolescence predicts lower levels of adaptation into mid-adulthood. *Developmental Psychology*, *57*(4), 589–599.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, *78*(1), 107–126.

- Ellis, A. (2001). *Feeling better, getting better, staying better*. Impact Publishers.
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, *53*, 161–186.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, *21*(1), 34–64.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Heeps, L. J. (2000). *The role of primary and secondary control in positive psychological adjustment*, [Doctoral dissertation, Deakin University].
- Hou, Y., Zhang, X., Ma, Q., & Liu, Z. (2024). How does parental early maladaptive schema affect adolescents' social adaptation? Based on the perspective of intergenerational transmission. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(21), 14360.
- Khodabakhsh, Z., Khodabakhshi-Koolaee, M., Zadeh, S. A., & Bidel, N. (2023). Early maladaptive schemas and high-risk behaviors among adolescents in Shiraz, Iran: A cross-sectional study. *Medical-Surgical Nursing Journal*, *12*(4), e135500.
- Koni, S., Tsiplakides, V., & Motti-Stefanidi, F. L. (2024). Longitudinal trajectories of identity formation and resilience development in adolescents living in under-resourced communities. *Journal of Research on Adolescence*.
- Korte, R. F. (2007). A review of social identity theory with implications for training and development. *University of Minnesota*.
- Lange, A. J., & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior: Cognitive/behavioral procedures for trainers*. Research Press.
- Marcia, J. E. (1999). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*(5), 551–558.
- Mardiyono, M., & Songwathana, P. (2011). Concept analysis of perceived control. *Nurse Media Journal of Nursing*, *1*(2), 225–243.

- Marks, I. M. (1978). Behavioral psychotherapy of adult neurosis. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (2nd ed., pp. 493–549). Wiley.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396.
- Masson, O., et al. (2005). Early maladaptive schemas and adult attachment in a UK clinical population. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *78*.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). Guilford Press.
- Moradi, H., Sif, G., Mirhaj, S., & Ghasemi, S. (2022). Predictive role of early maladaptive schemas in depression and anxiety in high school students: A structural equation modeling approach. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, *9*(3), 100–111.
- Pacheco, N. A., & dos Santos, C. P. (2013). A perceived-control based model to understanding the effects of co-production on satisfaction. *BAR - Brazilian Administration Review*, *10*(2), 219–238.
- Räsänen, V., Kaltiala, H., Salmi, S., et al. (2024). Early maladaptive schemas and their associations with perceived parental bonding among adolescents entering specialized health care. *International Journal of Cognitive Therapy*.
- Rodin, J. (1990). Control by any other name: Definitions, concepts, and processes. In J. Rodin, C. Schooler, & K. W. Schaie (Eds.), *Self-directedness: Cause and effects throughout the life course* (pp. 1–17). Erlbaum.
- Rolufs, C. S., & Adams, G. R. (2010). Recollections of childhood teasing and identity styles of young adults. *University of Guelph*.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(1), 5–37.

- Rothbaum, B. O., Weisz, J. R., & Foa, E. B. (2000). Towards a comprehensive model of fear, avoidance, and anxiety disorders. *Psychological Bulletin*, *126*(4), 629–650.
- Saraswati, I. P. R., & Dwipayana, I. B. G. A. (2024). Educational challenges: Factors causing identity crisis among generation Z. In *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(3), 549–570.
- Susilowati, N., Wardhani, N. I., et al. (2024/2025). Uncovering the identity conditions of high school students. ResearchGate/Academic Journal.
- Teimonri, M., Bagheri, F., & Farakhi, N. (2013). The study of self-efficacy relationship with youngster identity style. *European Journal of Experimental Biology*, *3*(1), 578–582.
- Thompson, S. C., & Schlehofer, M. M. (2008). Control. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 176–197). Blackwell Publishing.
- Trope, Y., Gervey, B., & Bolger, N. (2003). The role of perceived control in overcoming defensive self-evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *39*(4), 407–419.
- Voumli, N. (2009). *L'influence des pratiques éducatives familiales sur le développement des schémas cognitifs précoces inadaptés chez les enfants français et Gabonais* [Doctoral dissertation, Université Charles de Gaulle Lille 3].
- Walburg, V., et al. (2002). Lien entre les schémas précoces inadaptés et stress perçu. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, *18*.
- Wang, C. E. A., Halvorsen, M., Eisemann, M., & Waterloo, K. (2010). Stability of dysfunctional attitudes and early maladaptive schemas: A 9-year follow-up study of clinically depressed subjects. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, *41*(1), 71–79.
- Wrosch, C., Heckhausen, J., & Lachman, M. E. (2000). Primary and secondary control strategies for managing health and financial stress across adulthood. *Psychology and Aging*, *15*(3), 387–399.

- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Professional Resource Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Young, J. E., & Klosko, J. S. (2003). *Je réinvente ma vie*. Éditions de l'Homme.
- Young, J. E., Bernstein, D., & Rafaeli, E. (2011). *Schema therapy: Distinctive features*. Routledge.

# قائمة الملاحق

## ملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين

| اسم المحكم | الدرجة العلمية | الاختصاص |
|---|---|---|
| غسان منصور | أستاذ | علم نفس تربوي |
| عماد خليل | مدرس | تشخيص نفسي |
| منى الحموي | أستاذ مساعد | علم نفس عام |
| سناء مسعود | أستاذ مساعد | علم نفس نمو |
| هند كابور | مدرس | علم نفس تربوي |
| وليم العباس | مدرس | تقويم وقياس |

## ملحق (2): أسئلة الدراسة الاستطلاعية

- ✓ عندما تواجه مشكلة، هل تشعر أنك قادر على حلها بنفسك؟
- ✓ هل تعتقد أن نجاحك يعتمد أساساً على جهودك أم على الحظ والعوامل الخارجية؟

أسئلة عن المستقبل: هل تجد صعوبة في اتخاذ القرارات لأنك تخاف من النتائج؟

## ملحق (3): استمارة تقويم البرنامج المعرفي السلوكي

**أعزائي الطلبة المشاركون في تنفيذ البرنامج الإرشادي أجيبوا بكل صراحة وحرية عما يلي:**

| الرقم | الأسئلة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| .1 | هل محتوى البرنامج تناول احتياجاتك؟ | | |
| .2 | هل كان الوقت كافياً في كل جلسة من جلسات البرنامج؟ | | |
| .3 | هل كان هناك تفاعل وانسجام بينك وبين المشاركين في البرنامج؟ | | |
| .4 | هل ساعدك البرنامج على توضيح الرؤية حول شعورك بالتحكم في أفكارك؟ | | |
| .5 | هل ساعدك البرنامج على تغيير اتجاهك في حياتك ؟ | | |
| .6 | هل استغللت جلسات البرنامج لإعادة النظر في طريقة تفكيرك وتفسيرك للمواقف؟ | | |
| .7 | هل ساعدك البرنامج على إعادة التخطيط وتنظيم أوقاتك؟ | | |
| .8 | هل تحسنت علاقتك بمحيطك (زملائك، أساتذتك، والديك....) نتيجة مشاركتك في البرنامج؟ | | |
| .9 | هل تنصح زميلاً لك يعاني مشكلة بشأن المشاركة في برنامج مماثل؟ | | |
| .10 | هل ترى أن البرنامج قادر على حل مشكلات أخرى مثل: ضعف الثقة بالنفس، وضعف تقدير الذات،...؟ | | |

## ملحق (4): مقياس التحكم المُدرك

| الرقم | العبارة | دائماً | تنطبق | أحياناً | نادرا | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| -1 | عندما تواجهني مشكلة يصعب حلها أقول لنفسي إنني قد أفشل لتجنب خيبات الأمل. | | | | | |
| -2 | عندما أريد شيئاً فإنني قادر على العمل بجد لتحقيقه. | | | | | |
| -3 | عندما يكون عندي شيء مهمٌ فإني أستثمر الكثير من الوقت للقيام به. | | | | | |
| -4 | عندما أقوم بوضع مهمة لنفسي أحاول أن أتعلم المهارات اللازمة لإنجازها. | | | | | |
| -5 | عند مواجهتي مشكلة صعبة، أبحث فيها عن شيءٍ ممتعٍ ومسلٍ لمواجهتها. | | | | | |
| -6 | أعمل على إزالة المعوقات التي تقف في طريق تحقيق أهدافي | | | | | |
| -7 | عندما أكتشف أن هدفي يصعب تحقيقه أبحث عن طرائق جديدة للوصول إليه. | | | | | |
| -8 | عندما أواجه مشكلة صعبة جداً أتجنب التفكير فيها. | | | | | |
| -9 | الهدف الذي يصعب بلوغه بأية وسيلة أتوقف عن محاولة تحقيقه. | | | | | |
| -10 | أقوم ببعض التمارين الرياضية أو التأمل عندما تواجهني مشكلة يصعب حلها. | | | | | |
| -11 | أتأمل في النجاحات السابقة لعائلتي وأصدقائي عندما تواجهني المشكلات. | | | | | |
| -12 | حين أواجه مشكلة صعبة أقنع نفسي بأن الأشياء ستكون على ما يرام لأنني أستطيع الاعتماد على عائلتي أو الأصدقاء للحصول على الدعم العاطفي. | | | | | |
| -13 | حين لا يكون بإمكاني حل مشكلة بنفسي، أطلب مساعدة الآخرين أو النصيحة بشأن ما يجب القيام به حيال ذلك. | | | | | |
| -14 | حين أريد من شخص أن يفعل شيئاً لي، فإنني أبذل كل الجهد اللازم لأحصل على ذلك. | | | | | |
| -15 | عندما أكون بوضع صعب، أذكر نفسي أنني أفضل حالاً من | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكثير من الناس. | | | | | |
| 16- | عندما لا تكون الأمور على ما يرام أفكر بأنه لا يمكنني الحصول دائماً على ما أريده. | | | | | |
| 17- | عندما أعاني مشكلة، أذكر نفسي بأن الأمور سوف تتغير وكل الأشياء الجيدة ستأتي بالنهاية. | | | | | |
| 18- | عند مواجهتي لمشكلة صعبة، أبحث عن شيء جيد أو إيجابي فيما يحدث. | | | | | |
| 19- | عندما لا أتمكن من بلوغ ما أصبو إليه يمكن أن أبرر ذلك بأنه ليس خطئي. | | | | | |
| 20- | حين أشك في نفسي، أضع في اعتباري أني قد أنجزت سابقاً الكثير من الأشياء في حياتي. | | | | | |
| 21- | عندما أواجه مشكلة ضاغطة، أقول لنفسي "لا تقلق الأمور ستتغير" | | | | | |
| 22- | عند فشلي في تحقيق شيء مهم، أفكر في جوانب أخرى من الحياة حيث كان لي المزيد من النجاح. | | | | | |

## ملحق (5): مقياس حالات الهوية

أخي الطالب سوف تقرأ فيما يلي مجموعة من العبارات التي ربما تهمك في الحياة عموماً، والمطلوب منك راجياً قراءة العبارات بعناية وتحديد درجة انطباق العبارة عليك وذلك بوضع إشارة صح أمام كل عبارة في أحد الأعمدة الخمسة التي بجوارها.

مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو إجابات خاطئة.

| الرقم | العبارة | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | أحياناً | لا تنطبق | لا تنطبق أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | حددت مهنة المستقبل التي تعتقد أنها ستناسبك بعد تفكير عميق. | | | | | |
| 2 | تتبنى قناعات أسرتك في الموضوعات الدينية. | | | | | |
| 3 | تتعامل مع الجنس الآخر وفق معايير وقواعد حددتها لنفسك. | | | | | |
| 4 | قليلاً ما تفكر بموضوع المساواة بين الرجل والمرأة. | | | | | |
| 5 | تتجاهل ما يدور حولك من أحداث سياسية. | | | | | |
| 6 | مازلت تحاول اكتشاف الأنشطة التي تشعرك ممارستها بالمتعة والسرور. | | | | | |
| 7 | تعتمد على أسرتك في اختيار شريك الحياة المناسب. | | | | | |
| 8 | تعتقد أنك تسير في الطريق الصحيح لتحقيق هدفك في الحياة. | | | | | |
| 9 | قليلاً ما تفكر بالصفات التي تحب أن تتوافر في أصدقائك. | | | | | |
| 10 | كونت رأياً اتخذته عن دراية وقناعة في موضوع عمل المرأة. | | | | | |
| 11 | مازلت محتاراً في تبني الأسلوب الأمثل لمواجهة المشكلات. | | | | | |
| 12 | حددت واجباتك والأدوار التي تلائمك بشكل نهائي. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | نادراً ما تفكر في العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. | | | | | |
| 14 | ترغب في القيام ببعض الأعمال المرتبطة بالدراسة، لكنك مترددٌ في البدء بأي عمل. | | | | | |
| 15 | تتهرب من تحمل أي مسؤولية. | | | | | |
| 16 | تلتزم بمبادئ أسرتك وقيمها. | | | | | |
| 17 | تشعر بأنك شخصٌ راضٍ عن نفسه وعن شخصيته. | | | | | |
| 18 | تطلب العون من أفراد أسرتك في المساعدة على اختيار ما تحتاج شراءه. | | | | | |
| 19 | تتجاهل ما يحدث من خلاف بين فردين من أفراد أسرتك أو أصدقائك. | | | | | |
| 20 | تتمسك بآراء والديك في بعض الظواهر السلبية أو الايجابية في المجتمع. | | | | | |
| 21 | تتخذ قراراتك الخاصة بنفسك في أغلب الأحيان. | | | | | |
| 22 | نادراً ما يشغلك التفكير بالمظهر الشخصي الذي تحب أن تبدو فيه أمام الآخرين. | | | | | |
| 23 | تشارك الآخرين مناسباتهم وتقوم بواجبك نحوهم. | | | | | |
| 24 | مازلت تفكر بموضوع مواصلة التعليم حتى مرحلة الدراسات العليا. | | | | | |
| 25 | توافق أسرتك على قراراتها دون أي اعتراض. | | | | | |
| 26 | مازلت تفكر بالمهنة التي يمكن أن تناسبك. | | | | | |
| 27 | قليلاً ما يشغلك التفكير بالموضوعات الدينية. | | | | | |
| 28 | نادراً ما تفكر بموضوع التعامل مع الجنس الآخر. | | | | | |
| 29 | تتبنى رأي أسرتك في موضوع المساواة بين الرجل والمرأة. | | | | | |
| 30 | آراء واتجاهات والديك حول الموضوعات السياسية هي آراؤك. | | | | | |
| 31 | تمارس نشاطات محددة تشعرك بالمتعة والسرور في أوقات فراغك. | | | | | |
| 32 | مازلت غير مستقرٍ بعد على رأيٍ محدد في اختيار | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | شريك الحياة. | | | | | |
| 33 | تعتمد على أسرتك في اختيار القرار الأمثل للوصول إلى هدفك في الحياة. | | | | | |
| 34 | حددت عدداً من الخصائص المعينة التي تحرص على أن تتوفر في أصدقائك. | | | | | |
| 35 | نادراً ما يشغلك التفكير في موضوع عمل المرأة. | | | | | |
| 36 | لك طريقتك وأسلوبك الخاص في مواجهة المشكلات. | | | | | |
| 37 | مازلت تحاول تحديد دورك ومسؤولياتك. | | | | | |
| 38 | توافق وجهة نظر والديك في بعض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. | | | | | |
| 39 | قليلاً ما يستهويك القيام بالأعمال المرتبطة بالدراسة. | | | | | |
| 40 | تسعى لتحمل المسؤولية في أغلب الأحيان. | | | | | |
| 41 | نادراً ما تلتزم بقيم معينة وتترك الأمر للظروف. | | | | | |
| 42 | تشعر بأنك شخص متقلب، ولم تستقر ملامح شخصيتك بعد. | | | | | |
| 43 | تختار ما تحتاج من أشياء دون حيرة وتردد. | | | | | |
| 44 | تشعر بالحيرة فيما يمكن أن تفعله حين يحدث خلاف بين فردين من أفراد أسرتك أو أصدقائك. | | | | | |
| 45 | نادراً ما تهتم بالتفكير بالظواهر السلبية أو الإيجابية في المجتمع. | | | | | |
| 46 | مازلت تشعر بالحيرة حين تواجه موقفاً يتطلب منك اتخاذ قرار. | | | | | |
| 47 | تبدو أمام الآخرين بالمظهر الذي حددته لنفسك. | | | | | |
| 48 | تشارك الآخرين مناسباتهم فقط إذا شاركت أسرتك. | | | | | |
| 49 | تستند إلى آراء والديك في موضوع مواصلة التعليم حتى مرحلة الدراسات العليا. | | | | | |
| 50 | تساهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالأسرة. | | | | | |
| 51 | توافق على المهنة التي يحددها لك والداك. | | | | | |
| 52 | مازال هناك بعض الأمور الغامضة بالنسبة إليك في الموضوعات الدينية. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | حتى الآن لم تصل إلى الأسلوب الذي يريحك في التعامل مع الجنس الآخر. | | | | | |
| 54 | مازلت تفكر ولم تصل لرأي نهائي في موضوع المساواة بين الرجل والمرأة. | | | | | |
| 55 | لك أفكارك وآراؤك الخاصة في الموضوعات السياسية التي تتفق أحياناً مع آراء الآخرين. | | | | | |
| 56 | اكتفيت بممارسة ما يمارسه والداك من أنشطة في أوقات الفراغ. | | | | | |
| 57 | لك وجهة نظر خاصة في موضوع اختيار شريك الحياة. | | | | | |
| 58 | ليس لك هدف واضح في الحياة تسعى إليه. | | | | | |
| 59 | مازلت تجرب عدداً من الصداقات ولم تصل إلى الصفات التي ترغب أن تكون في أصدقاءك. | | | | | |
| 60 | تؤيد رأي أسرتك في موضوع عمل المرأة. | | | | | |
| 61 | تتهرب وتترك الأمر للظروف حين تواجهك بعض المشكلات. | | | | | |
| 62 | نادراً ما يشغلك التفكير بموضوع الأدوار التي تلائمك. | | | | | |
| 63 | لك وجهة نظر خاصة في بعض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. | | | | | |
| 64 | تكمل إنجاز الأعمال المرتبطة بالدراسة حين تبدأ بها. | | | | | |
| 65 | تطلب عون أسرتك لتشاركك تحمل المسؤولية. | | | | | |
| 66 | متردد في الالتزام، لأن بعض المبادئ والقيم مازالت مختلطة عليك. | | | | | |
| 67 | تشعر بأنك الشخص الذي حددت الأسرة ملامح شخصيته. | | | | | |
| 68 | في الأغلب ما تؤجل شراء حاجاتك الخاصة ليوم آخر بسبب الحيرة والتردد الذي تشعر بهما أثناء الاختيار. | | | | | |
| 69 | تعمل على التوفيق بين أفراد أسرتك أو بين أصدقائك | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | حين يحدث خلاف بينهم. | | | | | |
| 70 | مازلت منشغلاً بالتفكير ببعض الظواهر الموجودة في المجتمع ولم تكون رأياً قاطعاً بشأنها. | | | | | |
| 71 | تعتمد على أسرتك في اتخاذ القرارات التي تخصك. | | | | | |
| 72 | مازلت غير مستقرٍ على المظهر الشخصي الذي تحب أن تبدو فيه أمام الآخرين. | | | | | |
| 73 | قليلاً ما تبالي بمشاركة الآخرين مناسباتهم الاجتماعية. | | | | | |
| 74 | تترك الأمور للظروف في موضوع مواصلة التعليم حتى مرحلة الدراسات العليا. | | | | | |
| 75 | مازلت مشوشاً ومتردداً بشأن تحديد دورك وموقفك في أسرتك. | | | | | |
| 76 | لا فرق عندك في ممارسة أي مهنة. | | | | | |
| 77 | لديك قناعاتك التي كونتها بنفسك حول الموضوعات الدينية. | | | | | |
| 78 | تتعامل مع الجنس الآخر وفق الحدود التي وضعتها لك الأسرة. | | | | | |
| 79 | كونت رأياً محدداً في موضوع المساواة بين الرجل والمرأة. | | | | | |
| 80 | مازلت بحاجة إلى مزيد من الاطلاع لكي تكون اتجاهاتك وأفكارك حول الموضوعات السياسية. | | | | | |
| 81 | قليلاً ما يجذب اهتمامك أي نشاط لتمارسه في أوقات الفراغ. | | | | | |
| 82 | نادراً ما تنشغل بموضوع اختيار شريك الحياة. | | | | | |
| 83 | مازلت متردداً في اختيار الطريق الذي سيوصلك لهدفك في الحياة. | | | | | |
| 84 | أصدقاؤك هم من اختارهم لك والداك. | | | | | |
| 85 | مازلت محتاراً في اتخاذ رأي محدد في موضوع عمل المرأة. | | | | | |
| 86 | تواجه المشكلات التي يمكن أن تعترضك بالطريقة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التي يمليها عليك أحد أفراد أسرتك. | | | | | |
| **87** | تتفق مع آراء والديك حول الأدوار التي تلائمك. | | | | | |
| **88** | مازالت آراؤك مشوشة في بعض العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. | | | | | |
| **89** | تطلب العون من أسرتك للبدء أو لإتمام الأعمال المرتبطة بالدراسة. | | | | | |
| **90** | متردد في أن تتخذ على عاتقك أي مسؤولية. | | | | | |
| **91** | تتمسك كثيراً ببعض القيم والمبادئ مهما كانت الظروف. | | | | | |
| **92** | تشعر بأنك شخص مشتت لا ملامح لشخصيته. | | | | | |
| **93** | تترك موضوع اختيار حاجاتك الخاصة للصدفة. | | | | | |
| **94** | تتصرف كما يتصرف والداك حين يحدث خلاف بين أفراد أسرتك أو بين أصدقائك. | | | | | |
| **95** | لك آراء معينة في بعض الظواهر المنتشرة في المجتمع. | | | | | |
| **96** | تترك الأمور للمصادفة حين تواجه موقفاً يتطلب منك اتخاذ قرار. | | | | | |
| **97** | تبدو أمام الآخرين بالمظهر الذي اختارته لك أسرتك. | | | | | |
| **98** | تقع في حيرة بين أن تشارك أو لا تشارك الآخرين مناسباتهم. | | | | | |
| **99** | لك آراؤك التي كونتها باقتناع في موضوع مواصلة التعليم حتى مرحلة الدراسات العليا. | | | | | |
| **100** | نادراً ما تبالي بما تتخذه أسرتك من قرارات. | | | | | |

## ملحق (6): مقياس المخططات المبكرة غير المتكيفة

## (جيفرى يونغ)

**التعليـــمات:**

بين مدى تكرار أحاسيسك بالمشاعر المعبر عنها في كل بند بوضع الرقم الذي يتناسب أو يتطابق مع حالتك على النحو التالي. مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

(1) غير موافق بشدة

(2) غير موافق

(3) موافق نوعا ما

(4) موافق تماماً

(5) موافق بشدة

إن معلومات هذا المقياس سرية جداً ولا تستخدم إلا لفائدة علمية ونتائج هذا البحث تسهم في المساعدة النفسية والاجتماعية للحالات المشابهة.

| رقم البند | الـــبـــنود | الرقم المناسب |
|---|---|---|
| 1 | في أغلب الأحيان لم أجد أحداً يعتني بي أو يهتم بما يحصل لي | |
| 2 | عموما لم أجد من الناس من أتلقى منهم الحنان، والمساندة والعطف | |
| 3 | في حياتي لم أحس أنى كنت مميزاً لأحد | |
| 4 | في الغالب لم أجد أحداً ما ينصت إلى أو يفهمني أو يكون حساساً لمشاعري | |
| 5 | نادرا ما أجد شخصية قوية لإعطائي أراء صالحة أو توجيهي عندما أكون غير واثق مما عليّ فعله | |
| 6 | أتعلق بالأشخاص القريبين في الأغلب لأني أخاف أن يتخلوا عني | |
| 7 | أنا في أمس الحاجة إلى الناس إلى درجة أنه يُخيل إليّ أنني سأفقد من يهتم بي | |
| 8 | التفكير في أن الأشخاص المقربين منى يتخلون عنى يجعلني قلقاً | |
| 9 | عندما أحس بأن الشخص الذي أكون قريباً منه يبتعد عنى أصبح يائساً | |

| | | |
|---|---|---|
| 10 | أحيانا انشغالي بأن الآخرين سوف يتخلون عنى لدرجة أنى أرفضهم | |
| 11 | أحس بأن الآخرين يستغلونني | |
| 12 | أعتقد أنه ينبغي أن أبقى يقظاً أمام الآخرين وإلا سيقومون عمداً بجرحى | |
| 13 | مهما طال الزمن سأتعرض للخيانة | |
| 14 | أشك في دوافع الآخرين ونواياهم | |
| 15 | أراقب عادة النوايا الحقيقية والخفية لزملائي | |
| 16 | أشعر بعدم الارتياح في المحيط الذي أكون فيه | |
| 17 | أنا مختلف(ة) جذرياً عن الآخرين | |
| 18 | أنا متميز عن الآخرين وأنا وحيد. | |
| 19 | أحس أنى في عزلة عن الآخرين | |
| 20 | لدى انطباع أنى خارج الجماعة | |
| 21 | لا أحد من الأشخاص الذين أرغب فيهم يستطيع أن يحبني عندما يرى عيوبي | |
| 22 | لا أحد من الأشخاص الذين أعرفهم سوف يبقى قريباً منى إذا عرفني على حقيقتي | |
| 23 | لست جديراً بالحب والاهتمام واحترام الآخرين | |
| 24 | لديّ انطباع أنني لا أستطيع أن أكون محبوباً | |
| 25 | أنا لا أقبل عادة أن أفصح عن مشاعري | |
| 26 | معظم الأشياء التي أقوم بها في حياتي ليست جيدة مقارنة بالآخرين | |
| 27 | أنا لست كفؤاً (ة) حتى أحقق النجاح | |
| 28 | معظم الناس هم أكثر كفاءة منى في مجال العمل والنجاح | |
| 29 | أنا لست موهوباً في العمل كما الآخرين | |
| 30 | لست ذكياً كباقي الأشخاص فيما يتعلق بالعمل والمدرسة | |
| 31 | لا أحس أنى قادر(ة) على الاعتماد على نفسي في الحياة | |
| 32 | اعتبر نفسي شخصاً تابعاً فيما يتعلق بالحياة اليومية | |
| 33 | لا أملك الرأي السديد الصائب | |
| 34 | أحكامي ليست صائبة في المواقف اليومية | |
| 35 | لست واثقاً(ة) من قدراتي على حل المشاكل التي أتعرض لها | |
| 36 | يصعب على التخلص من شعوري أن شيئاً سيحدث لي | |
| 37 | أشعر أن مصيبة، أو مرضاً يمكن أن يحدث لي في أي وقت | |
| 38 | أخاف أن يُعتدى عليّ | |

| | | |
|---|---|---|
| 39 | أخاف أن أفقد كل مالي وأصبح مفلساً | |
| 40 | أخاف أن أكون مصاباً بمرض خطير ولو لم يتم تشخيص ذلك من طرف طبيب | |
| 41 | لا أستطيع الانفصال عن والدي مثل الآخرين في مثل عمري | |
| 42 | أنا ووالدي نميل إلى الاهتمام بحياة ومشاكل كل واحد فينا | |
| 43 | من الصعب حقا أنا ووالدي الاحتفاظ بتفاصيل حياتنا الخاصة بدون الإحساس بالخيانة أو الذنب | |
| 44 | عادة لدى انطباع أن الآخرين جزء منى إلى درجة أنني لا أحس بوجودي | |
| 45 | أنا متيقن أنني لا أتمتع بهوية مستقلة | |
| 46 | أعتقد أن ما أريده هو ما أفعله، وهذا ما يؤدي بي إلى الملل | |
| 47 | أعتقد أنه ليس لدى خيار إلا الخضوع لرغبات الآخرين وإلا سوف ينتقمون منى أو يرفضونني | |
| 48 | بالنسبة إلى علاقاتي أترك الآخرين يفرضون شخصيتهم علي | |
| 49 | أترك دائما الآخرين يقررون بدلاً مني، لذلك لا أعرف حقاً ما أريده لنفسي | |
| 50 | كثيرا ما أجد صعوبات في حياتي في الدفاع عن حقوقي والإفصاح عن مشاعري | |
| 51 | أنا هو(ي) الشخص الذي ينتهي به عادة العناية بالأشخاص القريبين مني | |
| 52 | أنا شخصٌ جيدٌ لأني أفكر في الآخرين أكثر من التفكير في نفسي | |
| 53 | أنا دوماً منشغلٌ بتلبية حاجات الآخرين وتحقيقها وهذا ما يجعلني قلقا لئلا أملك الوقت الكافي لأخصصه لنفسي وحاجاتي. | |
| 54 | دائماً أنا الشخص الذي ينصت إلى مشاكل الآخرين. | |
| 55 | يرى الآخرون أنني الشخص الذي يفعل الكثير للآخرين ولا يعمل بما هو كفاية لنفسه. | |
| 56 | يضايقني كثيراً إظهار المشاعر الإيجابية. | |
| 57 | أجد نفسي متضايقاً في التعبير عن مشاعري للآخرين. | |
| 58 | أجد صعوبة في أن أصبح عطوفاً وحيوياً. | |
| 59 | أنا أتحكم في نفسي إلى درجة أن الآخرين يظنون أنني عديم الإحساس. | |
| 60 | ليست لدى القدرة على التعبير عن انفعالاتي. | |
| 61 | يجب على أن أكون الأفضل في كل ما أقوم به ولا أتقبل أن أكون في المقام الثاني | |
| 62 | أحاول أن أكون على أفضل وجه ولا أتقبل عمل قريب من الحسن | |
| 63 | ينبغي عليّ تحمل مسؤوليتي | |
| 64 | اعتقد أن هناك ضغطاً دائماً عليّ من أجل أن أنجح وأكمل إنجازاتي | |

| | | |
|---|---|---|
| 65 | أنا أجد صعوبة في حل المشكلات ولا أقدم مبررات لأخطائي | |
| 66 | أجد صعوبة في قبول جواب "لا" عندما أطلب شيئا من الآخرين | |
| 67 | أنا متميز إذن لا أقبل معظم القيود التي على الآخرين الخضوع لها | |
| 68 | أمقت أن أكون مرغماً على القيام ببعض الأشياء وأن أكون ممنوعاً من القيام بما أريد | |
| 69 | أشعر أنه لا ينبغي أن أتبع الأدوار الاجتماعية المطلوبة أو أمتثل للأعراف مثل الآخرين | |
| 70 | اعتقد أنه ليس مطلوباً منى أن أكون منضبطاً ومنظماً حتى أنهى الأعمال الاعتيادية والمملة | |
| 71 | أعتقد أن ما يمكنني القيام به له قيمة كبيرة أكثر من مساهمات الآخرين | |
| 72 | إذا لم أستطع بلوغ هدفي أشعر بإحباط وأتخلى عنه بسهولة | |
| 73 | أعيش لحظة صعبة عندما يجب أن أضحي بمكافئة من أجلى تحقيق هدف طويل المدى | |
| 74 | أشعر أنني لست مجبراً على القيام بأشياء لا أحبها ولو كانت في مصلحتي | |
| 75 | نادراً ما أستطيع الالتزام بقراراتي | |

## ملحق (7): جلسات البرنامج المعرفي السلوكي

# " جدول جلسات البرنامج "

| الجلسة | موضوع الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات المستخدمة |
|---|---|---|---|
| – الأولى (التمهيدية) | – البرنامج التدريبي | – تعارف بين الباحثة والطلاب لبناء العلاقة الإرشادية<br>– كسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمشاركين<br>– تحديد المواعيد الضابطة لعمل المجموعة<br>– إعداد الدفتر اليومي (دفتر النشاط اليومي) | – المحاضرة<br>– الحوار الفعال<br>– الشرح والتبسيط<br>– المناقشة الجماعية |
| – الثانية | – التحكم الأساسي السلبي (التجنب) | – تهيئة أفراد المجموعة لبدء الجلسة<br>– أن يحدد الطلبة مفهوم التجنب<br>– أن يتعرف مراحله وأنواعه<br>– زيادة دافعية أفراد المجموعة من خلال ذكر أمثلة حياتية مرتبطة بموضوع الجلسة<br>– إكساب أفراد المجموعة مهارة المراقبة الذاتية من خلال شرح العلاقة بين الانفعال والتفكير والسلوك | المراقبة الذاتية<br>تقنية الجدول الثلاثي **ABC**<br>المحاضرة<br>الأسئلة وتصويب للإجابات للتوصل إلى الإجابة الصحيحة<br>الاستنتاج والتعميم<br>المناقشة والتلخيص |
| – الثالثة | – مجال الرفض والإهمال | – أن يتعرف أفراد المجموعة معنى المخططات غير التكيفية<br>– أن يتكون لديهم القدرة على فحصها ودحضها عن طريق الحوار السقراطي<br>– أن يتعرفوا أهم المخططات غير التكيفية في مجال الرفض والإهمال<br>– (الهجر/التقلب، الإساءة /عدم الثقة، الحرمان الانفعالي، الخزي/ النقص، الانعزال الاجتماعي)<br>– مواجهة الحديث السلبي للذات<br>– التمييز بين الأفكار التلقائية الإيجابية والأفكار التلقائية المشوهة | – (المراقبة الذاتية)<br>– المناقشة<br>– الحوار الفعال |
| – الرابعة | – الحدود المعطوبة | – تهيئة أعضاء المجموعة لبدء الجلسة<br>– تعرف الطلبة المخططات المعرفية الراسخة لدى الفرد | – المحاضرة والمناقشة<br>– أخطاء التفكير |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | – تعرف البنية المعرفية لها<br>(أفكار جوهرية مشوهة تؤدي إلى افتراضات وقواعد واتجاهات مشوهة<br>أفكار تلقائية سلبية تؤدي إلى سلوك غير متوافق) | |
| – الخامسة | – حالة الهوية المشتتة | – أن يعرف ماهية المرحلة النمائية التي هو بصددها وماهي أزمة الهوية<br>– حالة الهوية المشتتة وخصائصها<br>– تعلم استخدام الجمل الذاتية الإيجابية | – المحاضرة<br>– الحوار السقراطي<br>– (مواجهة الحديث السلبي الذاتي) |
| – السادسة | – التحكم السلبي الثانوي (التكيف) | – أن يتعرف عملية التحكم التكيف<br>– معرفة مراحل عملية التكيف وأنواعه | – المناقشة<br>– حل المشكلات<br>– التلخيص |
| – السابعة | – مجال ضعف الهوية والاستقلالية | – معرفة ممخططاتات مجال ضعف الهوية والاستقلالية.<br>– المراقبة الذاتية للمواقف التي تنشط فيها. | – إعادة الهيكلة المعرفية<br>– حوار ومناقشة<br>– المحاضرة |
| – الثامنة | – مجال فرط الاحتراس والكف | – مساعدة المسترشدين لمواجهة المواقف الصعبة بعزيمة وثبات<br>– إكسابهم مهارات تمكنهم من تجاوز الصعوبات والمواقف الضاغطة | – حوار ومناقشة<br>– محاضرة<br>– التعرض المتدرج |
| – التاسعة | – حالة الهوية المغلقة | – تعرف حالة الهوية المغلقة وخصائصها<br>– تعريفهم بالاستثارة الانفعالية وضبط الانفعالات (ضبط المشاعر) | – مناقشة وتلخيص<br>– استكشاف القيم والاهتمامات. |
| – العاشرة | – التحكم الثانوي الإيجابي (أتمتع بالأشياء) | – معرفة عملية التمتع بالأشياء والعوامل المؤثرة فيها<br>– التركيز على الحاضر بإيجابياته | – المحاضرة<br>– تدريب هنا والآن<br>– المناقشة |
| – الحادية عشرة | – مجال الانقياد للآخرين | – معرفة ممخططاتات مجال الانقياد للآخرين | – المنافع والمزايا<br>– نموذج تحليل المساوئ والمزايا |
| – الثانية عشرة | – حالة الهوية المعلقة | – معرفة حالة الهوية االمعلقة وسماتها<br>– استكشاف الذات. | – السلوك التوكيدي<br>– لعب الدور |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | – التعبير عن الاهتمامات | |
| – الثالثة عشرة | – تحقيق الأشياء | – معرفة عملية تحقيق الأشياء وكيفيتها. | – أنت وتنظيم الوقت<br>– الحوار والمناقشة<br>– التلخيص |
| – الرابعة عشرة | – حالة الهوية المنجزة | – معرفة حالة الهوية المنجزة (تحقيق الهوية) | – حاجاتك للتقدير<br>– الحوار والمناقشة |
| – الخامسة عشرة | – تقويم جلسات البرنامج | – القياس البعدي.<br>– استطلاع آراء أعضاء المجموعة بالجلسات. | – استمارة تقويم النهائي للبرنامج |

# الجلسة الأولى

**عنوان الجلسة:** بناء العلاقة والتعريف بالبرنامج.

- **أهداف الجلسة:**

- كسر الجمود والتعارف المتبادل بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية.
- التعريف بالبرنامج والمحاور التي سيتطرق إليها.
- الاتفاق على مواعيد وقواعد الجلسات وضرورة الالتزام بها.
- أن يذكر أفراد المجموعة التجريبية توقعاتهم من البرنامج.

- **الجانب النظري:**

**أ- التحكم المُدرك:** التحكم الأساسي والثانوي.

**ب-** التحكم الإيجابي والسلبي من خلال التجربة.

وعن طريق تقاطع ما بين التحكم الأساسي والثانوي والتجربة الإيجابية والسلبية، نشأ نموذج الأربع عوامل لمفهوم التحكم المُدرك:

**(أ)** تجنب الأحداث السلبية (التحكم السلبي الأساسي).

**(ب)** التعامل مع الأحداث السلبية (التحكم الثانوي السلبي).

**(ت)** حصول الأحداث الإيجابية (التحكم الأساسي الإيجابي).

**(ث)** تذوق الأحداث الإيجابية (التحكم الثانوي الإيجابي)

تعريف المخططات المبكرة غير المتكيفة: يشير "أرون بيك " إلى أن المخططات عبارة عن بينات معرفية موجودة لدى الفرد تتضمن الاعتقادات والافتراضات، التوقعات، المعاني، والقواعد التي يكونها الفرد عن الأحداث، الآخرين والبيئة، وعلى هذا تمثل الإطار الأساسي الذي يستخدمه الفرد لفهم الذات والعالم والعلاقة الاجتماعية مع الآخرين إذ أنها تؤثر في الكيفية التي تدرك بها الأشياء والناس، والأحداث والاستجابات نحوه وهي المسؤولة عن تنشيط الأفكار التلقائية ونشأتها، كما يمكن أن تكون هذه المخططات ضمنية أو ظاهرية وتختلف من شخص إلى

آخر. ثم نجد أن طرائق تأويل الموقف الواحد وتفسيره تكون بطريقة مختلفة إذ أن مضمون كل ممخططات يختلف من شخص إلى آخر بحسب خبرات هذا الفرد، ويختلف الأفراد في عدد المخططات أو البيانات التي يتضمنها كل ممخططات، وتبعاً لذلك يظهرون تبايناً في استجاباتهم نتيجة لاختلاف الممخططات لديهم (عبد العظيم، 2008، ص 144).

**أزمة الهوية:** توصف الهوية بأنها منظومة من المعطيات المادية والمعنوية والاجتماعية، وهذه المنظومة لا يمكن أن تكون في حيز الوجود ما لم يكن هناك شيء يعطيها وحدتها ومعناها، ويتمثل ذلك في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصة الإحساس بالهوية والشعور بها، وهذا مركب من المشاعر المادية ومشاعر الانتماء والتكامل والإحساس بالاستمرارية الزمنية والتنوع والقيم والاستقلال والثقة بالنفس والإحساس بالوجود لذلك فإن أزمات الهوية تولد نتيجة الكبت الذي ينال جانباً أو عدة جوانب من مشاعر الإنسان.

وبعدها يتم الاتفاق مع أعضاء المجموعة على مواعيد وقواعد الجلسات بما يناسب أعضاء المجموعة.

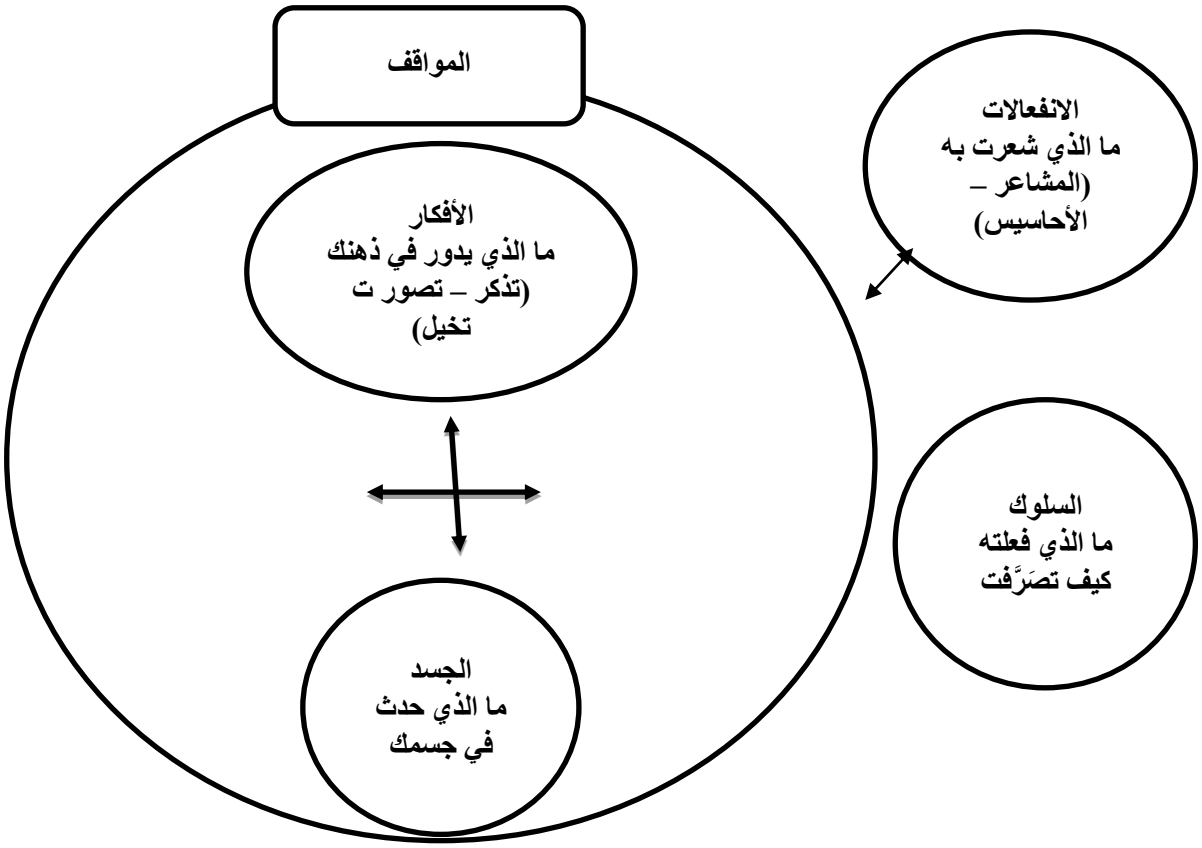
نشاط (1): بنية الشخصية:

برأيك مَ تتكون الشخصية؟

كيف يمكننا ملاحظة شخصية الآخرين؟

هل شخصية الفرد ثابتة أم أنها تتغير وتنمو؟

ما رأيك بمقولة " هذا طبعي ولا يمكن أن أغيره "




- ✓ ما الذي يدور في ذهنك (تذكر. تصور...تخيل)؟
- ✓ السلوك (ما الذي فعلته...كيف تصرفت)؟
- ✓ الانفعالات (ما الذي شعرت به من مشاعر وأحاسيس)؟
- ✓ الجسد (ما الذي حدث في جسمك)؟

– **التغذية الراجعة:** في بداية حديثنا عن الشخصية نقول إنها تتألف من ثلاث مكونات تتأثر بالأحداث الخارجية والداخلية هي:

– **البنية المعرفية:** تضم الأفكار والذكريات والتخيلات والانتباه والذاكرة والتركيز والنشاط العقلي.

– **البنية السلوكية:** تشمل التصرفات التي تتعدى السكون مثل المشي.. الكتابة.. الهروب.. المشي.. الهجوم النشاط الحركي.

- **البنية الجسدية:** تضم تغيرات جسدية.. حسية.. حشوية لأحداث تكون ظاهرة أو غير ظاهرة مثل خفقان القلب.. التعرق.. شحوب الوجه.. النشاط البدني.

تتداخل هذه الأنظمة فيما بينها إلى درجة كبيرة وكل منها يؤثر في الآخر، فمثلاً قد تستدعي رائحة ما أو أغنية ما صور ذكريات قديمة يرافق ذلك مشاعر مختلفة كالحزن أو الندم، وقد نستجيب بابتسامة أو بكاء أو مغادرة المكان وكل هذه الأنظمة تختلف باختلاف المكان.

- **نشاط التعريف بذاتي**

**الاسم** **التاريخ**

| السؤال. | الجواب | أشخاص لديهم نفس الإجابة |
|---|---|---|
| شهر ولادتي | | |
| هوايتي | | |
| فيلمي المفضل | | |
| الوجبة الغذائية المفضلة | | |
| ألعابي المفضلة | | |
| حيوان أحبه | | |
| لوني المفضل | | |
| أفرح عندما | | |
| أخاف من | | |
| أخاف من | | |
| أحب | | |
| صديق مفضل..... | | |

- **تغذية راجعة:**

- تشجيع المشاركين على التعبير أكثر عن أنفسهم.
- إيجاد نقاط مشتركة بين المشاركين.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| الحيادية | | | |
| التفاعل | | | |
| الخجل | | | |
| المبادرة | | | |
| المرح | | | |
| الجرأة والقوة | | | |

## الواجب المنزلي:

أذكر طريقة للتعارف بينك وبين الآخرين مختلفة عن الطريقة التي طُبّقها في الجلسة

## تقويم الجلسة:

_ ما المعلومة أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الثانية

**عنوان الجلسة:** التجنب (التحكم السلبي الأساسي)

- **أهداف الجلسة:**

- أن يعرف مفهوم التحكم بالتحكم المدرك
- أن يتعرف التجنب
- أن يعرف نموذج ABC

- **الجانب النظري للجلسة:**

- **التحكم المُدرك:** مدى اعتقاد الفرد أنه يمكنه التأثير في سلوكه وبيئته (مرسي ،2013، ص. 243).
- **التجنب:** وفق نموذج روثبام يشير التجنب إلى ميل الشخص إلى التجنب أو الانسحاب من المواقف أو المهام التي يتوقع أن تكون مخيفة أو مؤلمة، كذلك تجنب الأفكار أو الذكريات أو الأشخاص التي تثير لديه القلق أو الخوف.

يمكن أن يكون التجنب استجابة طبيعية للخوف أو القلق ولكنه يمكن أن يكون التجنب أيضاً علامة على وجود مشكلة نفسية أو اضطراب. ويتكون النموذج من خمس مراحل:

1- **المرحلة الحسية:** يتم تنشيط الخوف أو القلق استجابة لمثير محفز.

2- **المرحلة المعرفية:** يتم تفسير المثير المحفز على أنه تهديد.

3- **المرحلة العاطفية:** يشعر الفرد بالخوف أو القلق.

4- **المرحلة السلوكية:** يتجنب الفرد المثير المحفز.

5- **المرحلة التعزيزية:** يؤدي تجنب المثير المحفز إلى تقليل الخوف أو القلق، مما يعزز السلوك في المستقبل.

هناك العديد من أنواع التجنب بما في ذلك:

- **التجنب السلوكي:** وهو تجنب المواقف أو المهام مباشرةً، فمثلاً قد يتجنب شخص ما يعاني من رُهاب الأماكن المغلقة الدخول إلى المباني أو الأماكن المزدحمة.

- **التجنب المعرفي:** وهو تجنب التفكير في المواقف أو المهام التي يخشى الشخص مواجهتها فمثلاً قد يتجنب شخص ما يعاني من قلق الأداء التفكير في الامتحانات أو التحدث أمام الجمهور.
- **التجنب العاطفي:** وهو تجنب المشاعر المرتبطة بالمواقف أو المهام التي يخشى الشخص مواجهتها، فمثلاً قد يتجنب شخص ما يعاني من الاكتئاب الشعور بالحزن أو الوحدة.

يقدم نموذج روثبام إطاراً نظرياً لفهم التجنب، إذ يقترح أن التجنب يُعزَّز من خلال دائرة مفرغة من خلال تفاعل ثلاثة عوامل:

1) **التوقعات:** يتوقع الأشخاص الذين يتجنبون شيئاً ما أن يواجهوا تهديداً أو إزعاجاً إذا واجهوه.
2) **العواقب الإيجابية للتجنب:** يؤدي التجنب إلى تقليل التعرض للتهديد أو الازعاج المتوقع ما يوفر راحة فورية.
3) **العواقب السلبية للتجنب:** يؤدي التجنب إلى تقليل فرص مواجهة التهديد أو الازعاج مباشرة ويمنع الشخص من تعلم أن التهديد ليس ضاراً كما كان يعتقد.

- يمكن أن يؤدي التجنب إلى تفاقم الاضطرابات النفسية، من خلال:
- تجنب المواقف التي يمكن أن تساعد في تقليل القلق أو الاكتئاب، فمثلاً قد يتجنب الأشخاص المصابون باضطراب الهلع الأماكن المزدحمة أو الأماكن المفتوحة ويمنع نموهم الاجتماعي.
- **تعزيز التوقعات السلبية:** كلما زاد تجنب الشخص شيئاً ما زادت توقعاته بأن يكون هذا الشيء ضاراً.
- **المساهمة في الشعور بالعجز:** عندما يتجنب الشخص شيئاً ما فإنه يتعلم أنه غير قادر على التعامل مع الموقف.

**فيما يلي بعض النصائح التي تساعدك في التغلب على التجنب:**

- حدد المواقف أو المهام التي تتجنبها.
- فكر في الأسباب التي تجعلك تتجنب هذه المواقف أو المهام.
- حدد أهدافاً واقعية لنفسك.
- اطلب الدعم من الأصدقاء أو العائلة أو أخصائي الصحة العقلية.

- كما أنه يمكن التخلص من التجنب عن طريق كسر دائرة التجنب وذلك من خلال مجموعة من الأساليب مثل:
- **مواجهة الخوف:** تتضمن مواجهة الخوف تعريض الشخص تدريجياً للموقف أو الشيء الذي يتجنبه.
- **إعادة التقويم:** تتضمن إعادة التقويم مساعدة الشخص على إعادة تقويم توقعاته عن الموقف أو الشيء الذي يتجنبه.

**مثال 1:** سعاد فتاة في السادسة عشرة من عمرها كل ما دعتها صديقاتها للخروج أو المشاركة بنشاط معين ترفض المشاركة وتحاول دائماً أن تبقى بعيدة عن الاجتماعات.

**مثال 2:**

- **الخوف الاجتماعي:** يشعر الفرد المصاب بالخوف الاجتماعي أو القلق الشديد في المواقف الاجتماعية، مثل الحفلات أو الاجتماعات، قد يتجنب هؤلاء الأفراد هذه المواقف تماماً، أو قد يحاولون حضورها لكنهم يشعرون بالضيق الشديد.
- **فوبيا الأماكن المغلقة:** يشعر الفرد المصاب بفوبيا الأماكن المغلقة بالخوف أو القلق الشديد عند الظهور في الأماكن المغلقة مثل المصاعد أو الأماكن المزدحمة. وقد يتجنب هؤلاء الأفراد هذه الأماكن تماماً أوقد يحاولون حضورها لكنهم يشعرون بالضيق الشديد.
- **اضطراب ما بعد الصدمة:** قد يشعر الفرد المصاب باضطراب ما بعد الصدمة بالخوف أو القلق الشديد عند التعرض لمحفزات مرتبطة بالحدث الصادم، مثل أصوات معينة أو مشاهد معينة. قد يتجنب هؤلاء الأفراد هذه المحفزات تماماً، أو قد يحاولون التعامل معها لكنهم يشعرون بالضيق الشديد.

- **نشاط 1 نموذج ABC:**

هو العلاقة بين العوامل المحفزة وكل من السلوك والأفكار والمشاعر

**A** - يمثل الموقف المثير

**B** - يمثل نمط التفكير

**C** - يمثل النتائج السلوكية والانفعالية لنمط التفكير.

- **تغذية راجعة:**

أفكار الفرد هي التي تساهم في خلق سلوكاته ومشكلاته وكون هذه الأفكار هي المحرك الرئيسي للسلوك فالأحداث بحد ذاتها لا يمكن أن تسبب الانفعالات والسلوكات السلبية (كالقلق والتجنب والارتباك والتوتر والانسحاب) الذي عادة ما تتبع المواقف المثيرة، بعدها تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة ذكر أمثلة لمواقف مرت معهم متضمنة نموذج **ABC**.

**نشاط:** موقف، شعور، سلوك:

يتم من خلال ذكر اثنين من المواقف التي سببت الضيق والتوتر، ويتم تدوينها ثم وصف الحالة النفسية والسلوكية التي تبعت الحدث على الشكل التالي:

| الموقف المزعج (A) | الشعور والسلوك الناتج (C) |
|---|---|
| **بينما أنت تتجول في الطريق يمر بجانبك شخص تعرفه وقد تجاهلك بوضوح** | **الاكتئاب، الحزن، الشعور بالرفض، الانسحاب والتراجع، ضربه** |
| **عدم موافقة الزملاء على آرائك ومقترحاتك** | **الانسحاب، عدم العمل بإخلاص، التوتر، الانزعاج** |

- **تغذية راجعة:**

- إجراء مناقشة في المواقف التي تم ذكرها.
- توضيح أن السلوك والمشاعر **(C)** ليست نتيجة مباشرة للحدث **(A)** وإنما نتيجة لنمط التفكير الذي أنتج الحديث السلبي الذاتي.
- بعد ذلك الطلب من أفراد المجموعة تذكر ما يقولونه لأنفسهم عند تذكرهم لتلك الأحداث التي تم ذكرها وتدوينها بالشكل الآتي:

| الموقف المزعج (A) | الأفكار (B) | الشعور والسلوك الناتج (C) |
|---|---|---|
| **بينما أنت تتجول في الطريق يمر بجانبك شخص تعرفه وقد تجاهلك بوضوح** | **تجاهلني لأنه لا يحبني** | **الاكتئاب، الحزن، الشعور بالرفض، الانسحاب والتراجع، ضربه** |
| **عدم موافقة الزملاء على آرائك ومقترحاتك** | **أنا شخص فاشل** | **الانسحاب، عدم العمل بإخلاص، التوتر، الانزعاج** |

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

– ذكر موقف مر معك مارست فيه التجنب. مطبقاً نموذج **ABC**

تقويم الجلسة:

_ ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الثالثة

**عنوان الجلسة:** مجال الرفض والإهمال.

- **أهداف الجلسة:**

- أن يتعرف معنى المخططات غير التكيفية
- أن يتعرف المخططات غير التكيفية في مجال الرفض والإهمال. .

- **الجانب النظري للجلسة:**

- **مجال الرفض والانفصال (Disconnection and Rejection Domain):**

ويتضمن هذا المجال المخططاتغير التكيفية المبكرة المرتبطة بتوقع الفرد بأن حاجاته للأمان والاستقرار والرعاية والتعاطف والقبول لن تلبى بشكل كاف من الآخرين. حيث ينمو الفرد ضمن منشأ وجو أسري متقلب المزاج، بارد العلاقات، نابذ ومهين جسدياً بشكل خاص.

وتندرج ضمن هذا المجال المخططاتالخمس الآتية:

**1) الهجر/ التقلب (Abandonment/ initability):**

وتتضمن هذه المخطوطة مشاعر عدم الاستقرار والوثوق تجاه الأشخاص الذين يقومون بالتواصل مع الفرد وتقديم الرعاية له، ويتضمن ذلك الإحساس بأنّ الأشخاص ذوو الأهمية سيكونون غير قادرين على الاستمرار في تزويد الفرد بالدعم الانفعالي، والتواصل، والقوة والحماية الفعلية لأنهم غير مستقرين انفعالياً ولا يمكن التنبؤ بردود أفعالهم (كالغضب والهياج)، كما أنهم غير موثوقين أو متقلبي المزاج ربما بسبب أمور لا يمكن التنبؤ بها كالموت أو تخلّي عن الفرد من أجل شخص أفضل وأكثر أهمية (Young, 1999, p-p. 12-13).

**2) الإساءة/ عدم الثقة (Mistrust/Abuse):**

تتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأن الآخرين ذوو الأهمية بالنسبة إليه سيؤذونه، ويحطّون من قدره، ويخدعونه، ويكذبون عليه أو يستغلونه، ويتضمن ذلك عادة إدراك أن هذا الأذى مقصود ومتعمّد أو نتيجة لإهمال كبير لا مبرّر له (Young, 1999, p-p. 12-13).

**3) الحرمان الانفعالي (Emotional Deprivation):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنّ حاجاته ورغباته الانفعالية الطبيعية لن تُلبّى من قبل الآخرين على نحو كاف. والصيغ الثلاث العامة للحرمان الانفعالي هي:

- **الحرمان من الحنو:** غياب المودة، والاهتمام، والدف والصداقة.
- **الحرمان من التعاطف:** غياب التفهم، والإنصات، وتبادل المشاعر مع الآخرين.
- **الحرمان من الحماية:** غياب القوة، والتوجيه والإرشاد من قبل الآخرين (Young, 1999, p-p. 12-13).

**4) الخزي / النقص (Defectiveness/Shame):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه مختل وناقص، وسيء، وغير مرغوب فيه، ووضيع وقليل القيمة أو غير موثوق به في المواقف ذات الأهمية، او أنه سيكون غير جدير بالمحبة بالنسبة إلى الآخرين ذوي الأهمية فيما لو انكشفت عيوبه ونقصه أمامهم. كما يتضمن ذلك حساسية الفرد المفرطة تجاه النقد، والرفض واللوم، والارتباك والإحساس بعدم الأمان عند مقارنته بالآخرين، أو الإحساس بالخزي فيما يتعلق بعيوبه. هذه العيوب ربما تكون داخلية أو خاصة مثل (الأنانية، الاندفاعات الغاضبة، رغبات جنسية غير مقبولة) أو ربما تكون خارجية وعامة مثل (المظهر الجسدي غير المقبول، الصعوبات الاجتماعية) (Young, 1999, p-p. 12-13).

**5) الانعزال الاجتماعي / الاغتراب (Social Isolation/Alienation):**

وتتضمن هذه المخطوطة مشاعر الفرد بأنه معزول عن بقية العالم، مختلف عن الأشخاص الآخرين، وليس جزءاً من أي مجموعة أو مجتمع (Young, 1999, p-p. 12-13).

**مثال 1:**

سعيد طالب في الصف التاسع يفتقر للعلاقات مع أصدقائه لديه شعور بالذنب، وخجول بنفسه، نشأ في جو أسري الأب متعاطف حنون والأم صارمة قاسية باردة العواطف.

**مثال 2:** منى سيدة في الخامسة والثلاثين تعمل معلمة غير متزوجة نشأت في أسرة مفككة كانت والدتها مريضة نفسياً، وكان والدها بعيداً عن المنزل معظم الوقت، كما تم اهمالها من قبل والديها ولم تتلقَ الاهتمام التي كانت تحتاجه.

تعاني منى من صعوبة الثقة في الآخرين حيث تشعر بأنها بحاجة لإثبات نفسها للآخرين لأنها تخشى أن يتم رفضها أو تجاهلها كما أنها لا يمكنها تحمل الشعور بالوحدة أو العزلة ولديها خوف شديد من الرفض والإهمال فتميل للانطوائية وفي أحيان أخرى تتصرف بشكل اجتماعي مفرط لأنها تحاول تعويض نقص الثقة.

**نشاط 1.** تحديد الأفكار السلبية والمعتقدات الخاطئة:

- مراقبة الأفكار: خصص وقتاً كل يوم لتسجيل الأفكار التي تراودك عن نفسك وهويتك. حاول تحديد الأفكار السلبية أو المشوهة، مثل "أنا لا أنتمي إلى أي مكان" أو "لا أعرف من أنا حقاً".
- تحدي الأفكار: بمجرد تحديد الأفكار السلبية، ابدأ في تحديها. اسأل نفسك: ما الدليل على صحة هذه الفكرة؟ هل هناك تفسيرات أخرى ممكنة؟ هل هذه الفكرة منطقية أم أنها مجرد شعور؟
- استبدال الأفكار: حاول استبدال الأفكار السلبية بأفكار أكثر واقعية وإيجابية. فمثلاً، بدلاً من التفكير "أنا فاشل"، فكر "لقد واجهت تحديات، لكنني تعلمت منها وأنا قادر على التطور".

- **التغذية الراجعة:**

– مشاركة كل فرد من أفراد المجموعة الأفكار السلبية الموجودة لديه.

– تحديد المواقف التي تظهر فيها هذه الأفكار.

- **نشاط 2:** دائرة المديح

يجلس الجميع على شكل دائرة تدور دائرة المديح حول إعطاء المديح وتلقيه.

- **التغذية الراجعة:**

– يمكن أن تكون المجاملة أو المديح شيئاً يجيد الشخص الآخر عمله، كما يمكن أن تكون قوة أو خاصية أو سمة يفكر الجميع في الثناء على جيرانهم.

- سؤال المشاركين ماذا يشعرون عندما يتلقون المديح.
- إنهاء النشاط بالتصفيق للجميع.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

كتابة المعتقدات السلبية عن الذات والآخرين والعالم.

تقويم الجلسة:

_ ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الرابعة

**عنوان الجلسة:** مجال الحدود المعطوبة / المختلة

- **أهداف الجلسة:**

- أن يتعرف المخططات غير التكيفية في مجال الحدود المعطوبة / المختلة
- أن يتعرف مخططات الأهلية (الجدارة) / التكلف
- أن يتعرف مخططات قصور ضبط الذات / ضبط الذات

- **الجانب النظري للجلسة:**

- **مجال الحدود المعطوبة (المختلة) (Impaired limits Domain):**

ويتضمن هذا المجال المخططات ذات الموضوعات المتصلة بإدراك الفرد لعدم قدرته على ضبط الدافع الداخلي، والمتضمن ضبط الدافع والمسؤولية تجاه الآخرين، تميل المخططات نمطياً إلى التطور ضمن منشأ أسري يتصف بالتدليل المفرط والتساهل المبالغ به.

ويتضمن هذا المجال نوعين من المخططات هي:

**1- الأهلية (الجدارة) / التكلف (Entitlement/Grandiosity):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه متفوق على الآخرين، وبأنه جدير بامتلاك حقوق وامتيازات خاصة، أو أنّ له الحق بتجاوز قواعد المعاملة بالمثل التي تحدد أو توجه التفاعلات الاجتماعية، وفي الأغلب يتضمن ذلك إصرار الفرد على أنه ينبغي أن يقوم بكل ما يريد ويحصل على كل ما يريد، بغض النظر عما هو واقعي أو ما يعتبر هو معقول ومقبول من قبل الآخرين، وبصرف النظر عن عائدات وعواقب مثل هذا السلوك والإصرار ونتائجه على الآخرين أو الإصرار على التفوق والتميز مثل ( أن يصبح الشخص الأكثر نجاحاً، شهرةً، وثروة) وذلك من أجل تحقيق القوة والسيطرة (ليس من أجل الحصول على الانتباه والاستحسان في المقام الأول) .(Young, 1999, p. 14)

ويتضمن ذلك في بعض الأحيان قدرة تنافسية مبالغاً فيها تجاه الآخرين، وهيمنة كبيرة عليهم وكل ذلك في سبيل تأكيد قوة الفرد وفرض وجهة نظره أو السيطرة على سلوك الآخرين ليتماشى مع رغباته هو دون التعاطف مع الآخرين أو الاهتمام برغباتهم ومشاعرهم (Young, 1999, p. 14).

**2- قصور ضبط الذات/ ضبط الذات (Insufficient self- control / self-discipline):**

تتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد وإدراكه بأنه غير قادر على ضبط انفعالاته ودوافعه، إضافة إلى صعوبة كبيرة في التدرّب على ضبط الذات بطريقة كافية والإخفاق في تحقيق الأهداف الشخصية. ويظهر الفرد في مثل هذه المخطوطة تركيزاً مبالغاً فيه على تجنّب التفاصيل غير المريحة مثل تجنّب الألم، والصراع، والمواجهة، والمسؤولية ويكون كلّ ذلك على حساب الفردية الكاملة، الالتزامات أو السلامة (Young,1999, p. 14).

**مثال 1:**

أيمن شاب مغرور يري نفسه أفضل من زملائه غير متعاون معهم، ودائماً يعامل من حوله على أنه أفضل منهم ولديه قدرات تفوق قدراتهم لذلك ليس لديه أصدقاء.

**مثال 2:** أحمد شاب في الخامسة والعشرين غير متزوج، وهو أيضاً طالب جامعي نشأ في أسرة صارمة، إذ كان والداه دائما يتوقعان منه أن يكون مثالياً إذ لم يكن يلبي توقعاتهم فكانوا يعاقبونه، شعر أحمد دائماً بأنه غير قادر على إرضاء والديه وأنه لا يستحق حبهم، كما يشعر بأنه غير مؤهل أو غير جدير بالحب، كما يشعر بحاجة إلى إثبات نفسه دائماً وقد يتصرف بشكل متهور أو غير مسؤول.

نشاط 1: أخطاء التفكير وتتضمن أهم التشوهات المعرفية التي توجد في تفكير الشخص، ويمكن تقويم مدى تأثير هذه المعتقدات على حياتهم من خلال الأفكار التلقائية التي هي أفكار سريعة وغير واعية تظهر في ذهن الشخص في مواقف معينة، وفي الأغلب ما تكون سلبية وغير واقعية. مثل التعميم المفرط، أو التفكير الكارثي والتفكير الأبيض والأسود. تُؤثِّر هذه الأفكار في مشاعرنا وسلوكاتنا. كما تهدف هذه الفنية إلى تحديد هذه الأفكار وتحديها من خلال البحث عن أدلة تدعمها وأدلة تُعارضها، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية

وإيجابية. يُطلب من أعضاء المجموعة تسجيل المواقف التي تُثير لديه مشاعر سلبية، والأفكار التي تتبادر إلى ذهنه في تلك المواقف.

التغذية الراجعة: بعد تحديد الأفكار السلبية: يتم فحص هذه الأفكار لتحديد ما إذا كانت تتضمن تشوهات معرفية،

تحدي الأفكار: يتم البحث عن أدلة واقعية تُثبت خطأ هذه الأفكار، واستبدالها بأفكار أكثر توازناً وواقعية. حيث يتم تحديد هذه الأفكار وتحديها من خلال البحث عن أدلة تدعمها وأدلة تُعارضها، واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وإيجابية.

- نشاط 2: منطقية الأفكار

إليك بعض الأفكار عليك توضيح مدى المنطق فيها بوضع إشارة عند الخيار الذي يتفق مع أفكارك

| الفكرة | عقلانية | غير عقلانية |
|---|---|---|
| **يجب عليّ أن أكون منجزاً وفعالاً بشكل يتصف بالكمال حتى تكون لي قيمة** | | |
| **يجب على الفرد أن يتقن عمله ويقوم به على أكمل وجه كما يرغب الآخرون** | | |
| **لا يحقق الفرد نفسه إلا إذا حقق كل أهدافه كاملة ودون أية نقص** | | |

- **التغذية الراجعة:** مناقشة الباحثة إجابات أعضاء المجموعة بتصويب الإجابات والحديث عن الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية حيث تظهر المشكلات عند الأشخاص عندما يضعون لأنفسهم أهدافاً غير واقعية لا تتناسب مع الواقع ولا مع قدراتهم وإمكاناتهم، لذلك يبتعدون وتتكون لديهم أفكار غير عقلانية مثل المثالية المفرطة والكمالية ومحبة الجميع كشرط لقبول الذات وحبها.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| الحيادية | | | |
| التفاعل | | | |
| الخجل | | | |
| المبادرة | | | |
| المرح | | | |
| الجرأة والقوة | | | |

- **الواجب المنزلي:**

**في مجموعة الأفكار الموجودة لديك عن نفسك والعالم والآخرين حدد أخطاء التفكير الموجودة فيها.**

تقويم الجلسة:

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الخامسة

**عنوان الجلسة:** حالة الهوية المشتتة

- **أهداف الجلسة:**

- أن يتعرف ماهي أزمة الهوية
- أن يتعرف حالة الهوية المشتتة

- **الجانب النظري للجلسة:**

- **الهوية:** هي حالة نفسية تُعزى إلى مجموعة من المعطيات المادية والمعنوية والاجتماعية (الشعور الجسدي والتوازن النفسي والتوافق الاجتماعي) تعطي الإحساس بالتكامل والتفرد والاستمرارية والانتماء، تنمو وتتطور مع نمو الإنسان وتطوره حتى تصل إلى درجة تميز ذات الفرد ودوره في الحياة وأهدافه وتحقيق التوازن بين حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع.
- **أزمة الهوية:** هي مرحلة طبيعية في التطور النفسي للمراهقين إنها فترة من البحث والتجربة حيث يحاول المراهقون تحديد من هم وماذا يريدون أن يكونوا في الحياة.
- **تشتت الهوية لدى المراهقين:** هو حالة يشعر فيها المراهق بعدم الوضوح أو عدم اليقين بشأن هويته. وقد يشعر بالارتباك أو الضياع أو عدم الرضا عن حياته كما أنه يجد صعوبة في تحديد أهدافه أو قيمه أو معتقداته وقد يشعر أيضاً بالضغط من المجتمع أو الأسرة أو الأصدقاء لاتخاذ قرارات بشأن مستقبله.

يمكن أن يكون تشتت الهوية تجربة طبيعية ومهمة في مرحلة المراهقة، فهذه المرحلة هي مرحلة من التغيير والنمو السريع حيث يحاول المراهق تطوير هويته المستقلة ومع ذلك يمكن أن يكون تشتت الهوية أيضاً تجربة مؤلمة ومرهقة.

- **الخصائص المميزة لحالة الهوية المشتتة:**

ليس لدى أفراد هذه الحالة تعهدات واضحة فهم يفتقرون للثبات والاستقرار وللالتزام بهوية لكنهم لا يبدون أنهم يفكرون بذلك ولا ينشغلون بأي نضال لتشكيل الهوية ويمكن أن يكونوا على حافة أو حدود المرض العقلي،

كما يميلون إلى أن يكونون مراهقين باستمرار فالأفراد الذين ينجحون بأسلوب الحياة غير الملتزم في المراهقة، والذين ربما ينشدون الإطالة في بحثهم لفترة بعد أن يشكل الآخرون هوية الراشد فإنهم ربما يتجنبون العلاقات الطويلة التي تقود إلى الزواج ويؤجلون الاختبارات المهنية والقرارات الأخرى التي تميز وتمتن شخصية الراشد (Derlega& Winstead & jones, 1999, p. 365).

وهم غير مبالين بتجريب أي دور ليضطلعوا به وربما لديهم صعوبة بمواجهة متطلبات المراهقة العادية والمألوفة، كإتمام الواجبات المدرسية وإيجاد وظيفة والتفكير بالمستقبل، كما أنهم ينتقلون من أحد العلاقات الجنسية أو الأفلاطونية إلى أخرى من دون أي التزام أو انفعال (Beger, 2001, p. 436).

كما أن استدلالهم الأخلاقي غير ناضج وهم مندفعون وتفكيرهم مشوش ولديهم صعوبة في تحمل المسؤولية في حياتهم الخاصة وعلاقاتهم في الأغلب سطحية ومشتتة (Newcombe, Mussn & Conger & Kagan & Huston, 1996, p. 458).

**مثال 1:** عدنان في الخامسة عشرة من عمره مازال ينظر لنفسه كأنه طفل الأمس، كما لا يسعى لاتخاذ قرار وليس لديه تفضيل لمهنة أو دور ما ولا يسعى أو يمخططات لتحديد حلمه أو السعي لتحقيقه.

**مثال 2:** محمد شاب في السابعة عشرة من عمره طالب في الصف الثاني الثانوي لديه شعور بالضياع وعدم الاستقرار غير قادر على تحديد أهدافه ومستقبله ولديه تغيرات في المزاج والسلوك نشأ في أسرة مستقرة نسبياً توفي والده عندما كان في العاشرة من عمره، كان محمد طالباً مجتهداً في المرحلة الابتدائية ولكن أداءه الدراسي تراجع في المرحلة الإعدادية، بدأ محمد في الانسحاب من الأنشطة الجماعية والرياضية في المدرسة، كما بدأ في التردد على أصدقائه الجدد المعروفين بسلوكات سلبية.

- **نشاط: مواجهة الحديث السلبي للذات (الحوار السقراطي)**

ينبغي على الفرد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية على الفور:

- هل الجميع يكرهني فعلاً؟
- هل لدي دليل على ذلك؟

– هل هذا مجرد تفكير أم أن أحداً ما قال لي هذا فعلاً؟

- **التغذية الراجعة:** كلما واجه الفرد الحديث السلبي للذات بهذه الأسئلة ولم يتقبل شيئاً دون دليل ساعد نفسه في التغلب على طريقة التفكير تلك حتى يجد نفسه في النهاية يفكر بإيجابية دون أي مجهود. ".

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي: نشاط:** أتفق مع:

| الفكرة | مدى الاتفاق | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **لكي أكون سعيداً يجب أن يكون كل شيء كما أريد** | | | | | | |
| **لكي أكون محبوباً من قبل الآخرين يجب أن أفعل ما يرضيهم** | | | | | | |
| **يجب أن أقضي وقتاً أطول في التفكير بطرائق إضافية لإرضاء الآخرين** | | | | | | |
| **مصلحة الآخرين أولاً قبل مصلحتي** | | | | | | |

تقويم الجلسة:

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة السادسة

**عنوان الجلسة:** التكيف (التحكم السلبي الثانوي)

- **أهداف الجلسة:**

– معرفة عملية التكيف كإحدى عمليات نموذج روثبام.

– معرفة مراحل عملية التكيف.

– بيان أنواع التكيف.

- **الجانب النظري للجلسة:**

يعد نموذج روثبام أحد النماذج النفسية الاجتماعية التي تناولت عملية التكيف، وسيركز هذا النموذج على كيفية تعامل الأفراد مع الضغوط والتغيرات في حياتهم.

- **يتكون نموذج روثبام من ثلاثة مراحل:**

– **المرحلة الأولى الإدراك والتقويم:**

في هذه المرحلة يدرك الفرد الضغوط أو التغييرات التي يواجهها ويقيّم مدى خطورتها أو تأثيرها فيه.

– **المرحلة الثانية الاستجابة:**

في هذه المرحلة يختار الفرد طريقة للتعامل مع الضغوط أو التغيُّرات، ويمكن أن تكون هذه الاستجابة إيجابية أو سلبية.

– **المرحلة الثالثة التكيف:**

في هذه المرحلة يتحقق الفرد من مدى نجاحه في التعامل مع الضغوط والتغيّرات، فإذا نجح في التعامل معها فإنه يحقق التكيف.

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التكيف منها:

أ– **العوامل الشخصية:** مثل العمر والجنس والشخصية والصحة العقلية.

ب– **العوامل البيئية:** مثل الدعم الاجتماعي والضغوط الاقتصادية والأحداث الحياتية.

- **أنواع التكيف:**

يمكن تقسيم التكيف إلى نوعين رئيسيين:

- **التكيف النفسي:** ويشمل المشاعر والأفكار والسلوكات.
- **التكيف الاجتماعي:** ويشمل العلاقات مع الآخرين.

**مثال 1:** جودت يعاني من مرض الربو وكلما بذل جهداً زائداً يتعرض لنوبة صحية، يحب جودت لعب كرة القدم لكنه لا يؤدي من أجل ألا يصاب بوعكة صحية فمنع نفسه حتى حضور المباريات ومشاهدة زملائه يؤديون.

**مثال 2:** كان هناك ضفدع موضوع في إناء ماء وكانت درجة حرارة الماء ترتفع تدريجياً وكلما ارتفعت درجة الحرارة كان الضفدع يبقي نفسه حبيساً داخلها دون أن يفكر في القفز من الإناء، واستمرت درجة الحرارة بالارتفاع والضفدع داخلها يعاني من حرارتها إلى الحد الذي لم يعد بإمكانه المقاومة عنده حيث وصلت درجة حرارة الماء حد الغليان ولم يعد الضفدع قادراً على الخروج....

**نشاط1:** حل المشكلات: تقوم الباحثة بالحديث عن خطوات حل المشكلة (تحديد المشكلة، وضع حلول بديلة، تقويم الحلول، اختيار الحل الأنسب، تنفيذ الحل، تقويم النتائج).

ولا بدّ من شرح أهميتها في تطوير مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات بشكل فعّال. وتُمكن هذه الفنية الأفراد من التعامل مع التحديات بطريقة منظمة ومنطقية، ما يُعزِّز شعورهم بالتحكم.

كيفية التطبيق:

1. تحديد المشكلة: تعريف المشكلة بوضوح.
2. وضع قائمة بالحلول الممكنة: التفكير في جميع الحلول الممكنة دون تقويمها في البداية.
3. تقويم الحلول: تقويم إيجابيات كل حل وسلبياته.
4. اختيار الحل الأنسب: اختيار الحل الذي يُناسب الموقف.
5. تنفيذ الحل وتقويم النتائج: مراقبة النتائج وتعديل الحل إذا لزم الأمر.

نشاط 2: دون مدى اتفاقك على الأفكار التالية بوضع علامة (x) أمام الرقم الذي يعبر عن مدى اتفاقك.

| | الفكرة | أتفق | لا أتفق |
|---|---|---|---|
| 1 | أعتقد دائماً بأن عدم حل المشكلة أفضل من الوصول إلى حل لا أرضى عنه. | | |
| 2 | أعتقد بأن كل مشكلة لها حل واحد صحيح. | | |
| 3 | لا أؤمن بالنسبية أو الوسطية في حل المشكلات. | | |

- التغذية الراجعة: مناقشة إجابات الأعضاء المجموعة وتأكيد ضرورة الانتباه لأفكارنا التلقائية التي تنشط نتيجة لمواقف معينة، وعندما تواجهنا مشكلة من المهم اللجوء إلى استخدام خطوات حل المشكلة.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

**الواجب المنزلي:**

- تحليل مشكلة حالية **باستخدام خطوات حل المشكلات**.

تقويم الجلسة:

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة السابعة

**عنوان الجلسة:** مجال ضعف الاستقلالية والإنجاز

- **أهداف الجلسة:**

– أن يتعرف مخططات مجال ضعف الاستقلالية والانجاز.

– التدريب على مهارات إيجابية للتعامل مع هذه تأثير هذه المخططات.

- **الجانب النظري للجلسة:**

- **مجال ضعف الاستقلالية والإنجاز (Impaired Autonomy and performance Domaine)**

ويتضمن مجموعة من المخططاتغير التكيفية المبكرة، إذ تتداخل فيها معتقدات الفرد بقدرته على الاستقلالية الوظيفية وإدراكاته لها أو التعامل والتكيف مع الحياة اليومية ومتطلباتها، وتميل تلك المعتقدات إلى التطور داخل منشأ وجو أسري يتصف بالحماية الزائدة والانغلاق. ويتضمن هذا المجال أربعة أنماط من المخططاتهي:

**1) الاعتمادية / العجز (Dependence/Incompetence):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على التعامل مع مسؤوليات الحياة اليومية بكفاءة واستقلالية دون مساعدة ملحوظة من الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه، وتتضمن هذه المساعدة (رعاية الفرد، حل المشكلات اليومية، تطبيق القرارات الجديدة والتعامل معها، اتخاذا القرارات الجيدة) (Young ,1999, p-p. 13-14).

**2) الحساسية المفرطة للأذى والأمراض (Vulnerability to harm or illness):**

وتتضمن هذه المخطوطة خوفاً مبالغاً فيه من كارثة وشيكة الحدوث ستقع في أي وقت، وسيكون الفرد غير قادر على التعامل معها ومنع حدوثها، تلك المخاوف تكون متركزة على واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

**(1) كوارث طبية:** مثلاً الأزمات القلبية، والإيدز.

**(2) كوارث انفعالية:** مثل الإصابة بالجنون.

**(3) كوارث خارجية:** مثل انهيار المصعد، التعرض لاعتداء من قبل المجرمين، تحطم الطائرة، هزات أرضية (Young, 1999, p-p. 13-14).

**3) الذات المشبوكة/غير النامية (Enmeshment/Undeveloped self):**

وهنا يكون الفرد منخرطاً انفعالياً وشديد الالتصاق وبشكل مفرط مع الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه (في الأغلب الأهل)، يكون كل ذلك على حساب الفردية الكاملة والتطور الاجتماعي الطبيعي للفرد.

ويتضمن ذلك اعتقاد الفرد بأنه غير قادر على البقاء والسعادة بلا دعم ثابت ومتواصل من هؤلاء الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه، وربما يتضمن ذلك مشاعر من الاختناق والانصهار مع هؤلاء الأشخاص ذوي الأهمية بالنسبة إليه أو إحساس غير كاف بالهوية الفردية. وعادة يختبر الفرد في مثل هذا النوع من المخططاتمشاعر من الفراغ أو الخواء النفسي، وعدم وجود توجه محدّد في الحياة (Young, 1999, p-p. 13-14).

**4) الإخفاق (Failure):**

وفي هذه المخطوطة يكون لدى الفرد اعتقاد بأنه مخفق وفاشل في مجالات الإنجاز جميعها مقارنة بأقرانه، لذلك اعتقاده بأنه مرؤوس من قبل الآخرين. ويتضمن ذلك في الأغلب معتقدات عن الفرد بأنه غبي، غير كفءٍ، وغير موهوب، وجاهلٍ وأقلّ نجاحاً من الآخرين (Young, 1999, p-p. 13-14).

**مثال 1:** مجد طالب في الصف الثاني الثانوي التحق بمعسكر للثانوية لكنه كان يلزم خيمته لا يشارك رفاقه في المأكل خشية انتقال الأمراض والإصابة بأي عدوى، كما أنه لا يدخل معهم في منافسة ولا نشاط خوفاً من الفشل.

**مثال 2:** عمر شاب في الثلاثين أعزب موظف لديه شعور بأنه ضعيف وغير قادر على الاعتماد غلى نفسه يجد صعوبة في اتخاذ القرارات أو حل المشكلات وغير قادر على تحقيق أهدافه، كما أن لديه حاجة إلى الاعتماد على الآخرين يركز بشكل مفرط على صحته، وليس لديه القدرة على التعبير عن مشاعره واحتياجاته، حيث نشأ في أسرة مسيطرة، فوالداه دائماً يخبرانه بما يجب عليه أن يكون، ولم يسمح له قطُّ باتخاذ قراراته الخاصة ولم يشجعه أحد على التعبير عن مشاعره واحتياجاته.

**نشاط 1: إعادة الهيكلة المعرفية:** هي عملية تغيير أنماط التفكير السلبية وغير المنطقية التي تُساهم في الشعور بالضيق وعدم التحكم. تُساعد هذه الفنية على تطوير طرق تفكير أكثر واقعية ومرونة.

**كيفية التطبيق:**

تحديد أنماط التفكير السلبية: مثل التفكير الكارثي، أو التعميم المفرط، أو التفكير الأبيض والأسود.

فهم أصول هذه الأنماط: البحث عن التجارب السابقة التي ساهمت في تكوين هذه الأنماط. وتطوير أنماط تفكير بديلة: تعلم كيفية التفكير بشكل أكثر واقعية ومرونة، والنظر إلى المواقف من زوايا مختلفة. بطرح الأسئلة التالية:

- ✓ حدد مجموعة من الأفكار السلبية التي تنتابك في أثناء تعاملك مع الآخرين.
- ✓ ما الأدلة التي تدعم تلك الأفكار؟
- ✓ هل هذه الأفكار واقعية؟
- ✓ ما هي الأبدال الأكثر واقعية لهذه الأفكار؟

نشاط 2: شعور وسلوك سلبي.. شعور وسلوك إيجابي

طلبت الباحثة من أفراد المجموعة ذكر أحد المواقف التي شعروا خلالها بالحزن، وبعد ذلك طلبت من أحد أفراد **المجموعة قائلة:** والآن أغمضوا أعينكم وتخيلوا ذلك الموقف بأقصى درجة من الواقعية أي تخيلوا هذا الموقف تخيلاً حياً....

إذن ما المشاعر والسلوكات السلبية؟

الحزن والتوتر _ الغضب.. الخوف _ الانسحاب والعزلة والعدوان _ الشتم والتهديد

سنحاول الآن إغماض أعيننا مرة أخرى وتخيل ذلك الموقف بأقصى درجة من الواقعية مع تخيل الجوانب الإيجابية في الموقف....

إذن ما المشاعر والسلوكات الإيجابية الآن؟

الارتياح والتفهم _التعاون مع الآخرين

**بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

اكتب فكرة سلبية كثيراً ما تفكر بها وخصص لها عمودين: عمود للأدلة التي تدعم الفكرة وعمود للأدلة التي تعارض الفكرة.

تقويم الجلسة:

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الثامنة

**عنوان الجلسة:** مجال فرط الاحتراس والكف

- **أهداف الجلسة:**

- أن يتعرف مخططات مجال فرط الاحتراس والكف
- التدريب على مهارات إيجابية للتعامل مع تأثير هذه المخططات.

- **الجانب النظري للجلسة:**

مجال فرط الاحتراس والكف (Over vigilance and inhibition Domain):

وفي هذا المنحى تشديد على أهمية كظم الفرد لانفعالاته ودوافعه، وتحقيقها، وتلية معايير داخلية عالية على حساب الراحة، والمتعة، والنشاطات المرحة على الصعيد الشخصي. وفي هذا المجال يتصف المنشأ الأسري بالصرامة والسيطرة، كما يتصف أيضاً بكونه غير معبّرٍ انفعالياً ونزاعاً إلى الكمالية.

ويتضمن هذا المجال أربعة أنواع من المخططات هي:

**1- السلبية والتشاؤمية (Negativity/pessimism):**

وفي هذه المخطوطة يركز الفرد طيلة حياته على السلبية في التعامل مع أحداث الحياة (الألم، الموت، الفقد، الإحباط، الصراع، الذنب، المشكلات غير المحلولة، ترقب الأخطاء، الاستياء، الخيانة، أشياء يمكن أن تحصل بشكل خاطئ)، بينما يستخف أو يقلل من قيمة الأحداث الإيجابية، والمفائلة والمثالية.

ويتضمن ذلك توقعات مبالغاً بها في مدى واسع من مجالات العمل في الأغلب، والحياة، والمال، والمواقف البينشخصية بأنّ الأشياء ستمضي وبشكلّ جدي على نحو خاطئ، أو حتى جوانب حياة الفرد التي تبدو جيدة لابدّ وأنها ستنهار في النهاية. ويتضمن ذلك عادة خوفاً مفرطاً من الوقوع في أخطاء يمكن أن تقود إلى أزمات مالية، أو فقدان، أو إذلال أو الوقوع في مآزق سيئة وحرجة. وبسبب مثل هذه التوقعات السلبية المبالغ فيها فإن مثل هؤلاء الأفراد يتصفون وبشكل متكرر بأن لديهم قلقاً مزمناً، وفرط احتراس وترقباً، وترددا وتبرماً (Young, 1999, p-p. 15-16).

**2- الكبح الانفعالي (Emotional Inhibition):**

وتتضمن هذه المخطوطة كبح الفرد المبالغ فيه للانفعالات والاتصالات والسلوكات العفوية ويحصل ذلك عادة لتجنب عدم استحسان الآخرين، ومشاعر الخزي، أو فقدان سيطرة الفرد على دوافعه.

وأكثر مجالات الكبح الانفعالي شيوعاً هي:

**(1)** كبح الغضب والعدوان.

**(2)** كبح الدوافع الإيجابية مثل (السعادة، والعاطفة، والإثارة الجنسية، واللعب).

**(3)** صعوبة في التعبير عن الحساسية والتواصل بأريحية والتعبير عن مشاعر الفرد، واحتياجاته، وغير ذلك من الأمور الأخرى.

**(4)** استخفاف مفرط بالانفعالات بدلاً من الاتزان والعقلانية (Young, 1999, p-p. 15-16).

**3- المعايير الصارمة (Unrelenting Standards):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنّه يجب أن يجاهد ليلبي معايير داخلية عالية جداً مرتبطة بالسلوك والانجاز ويحصل ذلك عادة لتجنّب النقد، ويظهر عادة من خلال مشاعر الضغط وصعوبة التمهل أثناء الأداء. كما يتضمن ذلك أيضاً ضعفاً ذي دلالة في إظهار السعادة، الاسترخاء، الصحة، تقدير الذات، الإحساس بالإنجاز أو العلاقات المُرضية. وتتجلّى المعايير الصارمة وغير الواقعية من خلال:

**(1)** الكمالية، وانتباه مبالغ فيه وتركيز على التفاصيل أو استخفاف بكيفية ارتباط الأداء الجيد للفرد بالنموذج.

**(2)** قواعد جامدة في العديد من مجالات الحياة، تتضمن معايير أخلاقية، أثنية، ثقافية ودينية غير واقعية.

**(3)** انهماك في التركيز والانشغال بالوقت والفعالية لكي يكون الفرد أكثر براعة وإنجازاً (Young, 1999, p-p. 15-16).

**4- القصاصية (Punitiveness):**

وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأن الآخرين يجب أن يعاقبوا بقسوة وصرامة على الأخطاء التي يرتكبونها، ويتضمن ذلك الميل إلى الغضب، وعدم التسامح، والقصاصية وعدم الصبر على الأشخاص (بمن فيهم الفرد نفسه) والذين لا يستجيبون ويلبون توقعات ومعايير الفرد.

ويتضمن ذلك عادةً صعوبة في التسامح مع الأخطاء التي يرتكبها الآخرون أو يرتكبها الفرد نفسه بسبب عدم الاعتراف والنفور من أخذ الظروف المخففة بالحسبان، وعدم التسامح فيما يتعلق باحتمالية وجود نقص وعيب لدى الإنسان إضافة إلى عدم التعاطف مع مشاعره (Young, 1999, p-p. 15-16).

**مثال 1:** نبيل شخص ملتزم بدوامه وعمله تجده متشائماً تجاه الحياة وتجاه نفسه وإذا ما تعرض لأي مشكلة فإنه يراعي الطرف الأخر على حساب نفسه ومشاعره

**مثال 2:** سارة تبلغ من العمر 40 عاماً متزوجة وتعمل محاسبة، نشأت في أسرة صارمة، وكان والداها دائماً يتوقعان منها أن تكون مثالية، وإذا لم تكن تتصرف كما هو متوقع فكانوا يعاقبونها، حيث كانت تشعر في أغلب الأوقات بالسلبية والتشاؤم وغير قادرة على التحكم في مشاعرها، وتعتقد بأن التعبير عن المشاعر علامة على الضعف، كما أنها كانت تضع معايير صارمة للغاية لنفسها وللآخرين، وتشعر بالغضب والاستياء من الآخرين الذين يخالفون توقعاتها وتعتقد أن معاقبة الآخرين عادلة.

**نشاط 1:** التعرض المتدرج:

تقوم الباحثة بشرح الفنية التي ستُستخدم لعلاج المخاوف والرهاب خاصة. تتضمن تعريض الشخص تدريجياً للمواقف أو الأشياء التي تُثير خوفه، وذلك بشكل مُتحكَّم فيه. يُساعد هذا التعرض على تقليل الخوف وتطوير الشعور بالتحكم. ثم تطلب الباحثة منهم وضع قائمة بالمخاوف: ترتيب المخاوف من الأقل إلى الأكثر إثارة للخوف.

**التغذيــة الراجعـة:** بعد استعراض إجابات المجموعة تقوم ومناقشتهم بها التعرض التدريجي بالبدء بالتعرض للموقف الأقل إثارة للخوف، وعندما يشعر المريض بالراحة يتم الانتقال إلى الموقف التالي. مع استخدام تقنيات الاسترخاء: لتقليل القلق أثناء التعرض.

**نشاط 2:** استخدام فنية لعب الدور، يطلب من أفراد العينة ذكر أحد المواقف التي يتضايق منه في الحياة الأكاديمية، وتمثيل الموقف بين أحد الطلاب:

**الموقف:** يتمثل في لحظة طلب من هذا المسترشد الإجابة عن سؤال في أثناء نقاش بالقسم، حيث قال في نفسه قبل المشاركة: "**لا أستطيع الوقوف أمام الآخرين لا يمكنني أن أصرح برأي أمام الجميع**"، أما في أثناء الموقف فقد كان يحدث نفسه: "**إن كلامي غير مفهوم ووجهي يحمّر ويفضحني**" وبعد الموقف يقول في نفسه دائما: "**أنا هكذا إنني شخصية ضعيفة**".

– يُطلب من كل المسترشدين القيام بنفس العمل تخيلياً، كما في المثال السابق وكتابة مشاعرهم وملاحظاتهم فوراً (تسجيل الملاحظات والمشاعر على الكراس).

– تقوم الباحثة بأداء الدور للمثال نفسه ولكن مستخدمة حديثاً ذاتياً إيجابياً، حيث تقول قبل الموقف: "**أنا واثقة من نفسي سأعبر عن رأيي كما أراه**"، أما في أثناء الموقف فتقول: "**أنا هادئة وهذا أمر يساعدني على الحديث بشكل جيّد**"، وبعد الموقف تقول: "**لقد عبَّرتُ عن رأيي وهذا نجاح في حد ذاته**".

– تعطي الباحثة الفرصة لكل مسترشد أن يجرّب الأمر بنفسه دائما بشكل تخيُّلي، والتلفظ بعبارات إيجابية أو تكرارها داخليا، ما يساعده على راحته أثناء الموقف ويسمح له بتعامل جيّد معه.

– التغذية الراجعة تسجيل الملاحظات والمشاعر في التجربة الثانية مقارنة بالتجربة الأولى.

- **التغذية الراجعة:** لكل فرد سماته وخصائصه التي تميزه من غيره فما يحبه هذا الفرد لا يحبه الآخر وقد يملك الفرد سمة تنفر منه الآخرين، وهي السمة نفسها التي من الممكن أن تقرب منه آخرين بل وتجعلهم يحبونه.
- **بطاقة الملاحظة:** تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

| الحدث أو الموقف | الفكرة /الحديث الذاتي السلبية |
|---|---|
| 1- ..... | *..... |
| 2- ..... | *..... |
| 3- ..... | *..... |
| 4- ..... | *..... |
| 5- ..... | *..... |

| الحدث أو الموقف | الفكرة /الحديث الذاتي الإيجابية |
|---|---|
| 1- ..... | *..... |
| 2- ..... | *..... |
| 3- ..... | *..... |
| 4- ..... | *..... |
| 5- ..... | *..... |

تقويم الجلسة:

- ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة التاسعة

**عنوان الجلسة:** حالة الهوية المغلقة

- **أهداف الجلسة:**

_ أن يعرف أزمة الهوية.

_ أن يذكر حالات الهوية.

_ أن يعرف حالة الهوية المغلقة.

_ أن يعرف خصائص من هم في حالة الهوية المغلقة.

- **الجانب النظري للجلسة:** يصنف المراهقون في هذه الحالة حتى تبدأ الأزمة وفي حال لم تحدث الأزمة يميل هؤلاء الأفراد إلى الظهور ناضجين على نحو غير معتاد مع أنهم مازالوا مراهقين إلا أن لهم قيماً ومخططاتاً ووجهات نظر الراشدين، لكن ذلك يبدو وهماً وخداعاً ومعظمهم يميلون إلى أن يكونوا متصلبين وغير مرنيين وفي حالة دفاع ومتقلقلين، كما أنهم يميلون إلى أن يكونوا غير مهتمين بالأفكار الجديدة أو باختبار أساليب الحياة وصلابتهم قد تسبب لهم مشكلات عندما يمر الفرد بظروف شدة أو عندما يحاول تشكيل علاقات حميمية (Derlegea & Winstead & jones, 1999, p. 365).

من المظاهر السلبية أن إحساسهم بتقدير الذات يستند كثيراً إلى كيفية إدراك الآخرين لهم، وهم أكثر طاعة واستقلالية من الآخرين وهم أقل استغراقاً في التفكير، وأقل تأملاً وأكثر سطحية وتقليدية، كما أنهم أقل ألفة وحميمية في العلاقات مع الجنس نفسه والجنس المعاكس ومع أنهم لا يختلفون عن نظرائهم في الذكاء عموماً إلا أنهم غير مرنين ولديهم صعوبة في الاستجابة المناسبة عندما يواجهون بمهمات معرفية محددة، إلا أن هناك بعض المظاهر التي ربما تبدو إيجابية فهم أقل قلقاً من المراهقين الآخرين ولديهم درجة عالية من الاحترام للسلطة، ويميلون إلى أن تكون علاقاتهم حميمية ومقربين من والديهم في حالة الذكور، ويقبلونهم ويشجعونهم عامة بينما في الوقت نفسه يمارسون عليهم ضغطاً جديراً بالاعتبار للانسجام مع قيم الأسرة وعلى الرغم من أنهم

أكثر تقليدية إلا أن ذلك لا يجعلهم أقل تكيفاً من المراهقين الذين يقضون فترة من البحث النشط عن الهوية (Newcombe & Mussen & Conger& Kagan & Huston, 1996, p. 458).

**مثال 1:** سلمى شابة جامعية تتبنى وجهة نظر أمها في كل الأمور كلما قرر أصدقاؤها الخروج لقضاء الوقت أو التخطيط لنشاط تستأذن سلمى للاتصال بأمها وأخذ موافقتها، وليس لها قرار شخصي في أي مهمة تخصها ولا حتى دراستها أو لباسها الشخصي.

**مثال 2:** كان سامر يمشي على جانب الطريق وكان الوقت عند الغروب وفجأة سمع صوتاً بين الأشجار التفت فرأى سلحفاة تمشي على الأرض أمامه، وكانت تبحث عن طعام، أراد سامر أن يتأمل السلحفاة بدرجة أكبر فهو لم ير سلحفاة في حياته عن قرب وعندما اقترب منها كورت السلحفاة نفسها ودخلت إلى القوقعة.

**نشاط 1:** استكشاف القيم والاهتمامات:

- قائمة القيم: أنشئ قائمة بالقيم التي تعتبرها مهمة في حياتك، مثل الصدق، الإبداع، العدالة، أو العائلة. فكر في كيفية تجسيد هذه القيم في حياتك اليومية.
- **التغذية الراجعة:**

الشخصية جزء واع تتكون من تصرفات ومشاعر مختلفة بعضها وراثي وبعضها متعلم...وكل جانب من الشخصية علينا أن نُعنى به ونعمل على تطويره لأن شخصيتنا هي نتاج تفاعل كل تلك الجوانب سواء الوراثي أو ما كان متعلماً...

- **نشاط إنشاء علاقات:**

- **شكل دائرة:** ويتضمن
- يبدأ شخص بمشاركة شيء ما عن نفسه مثلاً: أحب كرة القدم....
- الاتصال عندما يسمع شخص من بقية المجموعة شيئاً مشتركاً بينه وبين هذا الشخص فيمكنه التقدم للأمام وربط المرفقين به.
- كن سريعاً: حيث يمكن لشخص واحد فقط ربط الأكواع لإجراء الاتصال.

- **حافظ على الاتصال:** ثم يشارك الشخص الثاني شيئاً عن نفسه مع المجموعة الأكبر لجذب شخص جديد لربط المرفقين به وهكذا.
- **الجميع متصل:** استمر في عملية المشاركة والربط حتى يتواصل الجميع لإكمال الدائرة يجب أن يجد الشخص الأخير شيئاً مع الشخص الأول.

- **التغذية الراجعة:**

- تشجيع المشاركين على مشاركة أشياء مضحكة عن أنفسهم.
- نقل مشاعرهم حيال ما يشاركونه عن أنفسهم.
- ختم النشاط تصفيق للجميع.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

- **كتابة السيرة الذاتية:** تشجيع المراهق على كتابة قصة حياته، مع التركيز على الأحداث المهمة، والتجارب التي مر بها، وكيف أثرت فيه. هذا يساعده على فهم تطوره ونموه.

**تقويم الجلسة:**

- ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة العاشرة

**عنوان الجلسة:** التمتع بالأشياء التحكم الثانوي الإيجابي.

- **أهداف الجلسة:**

- أن يذكر ما هو التحكم المُدرك ببعديه الإيجابي والسلبي.
- أن يتعرف ما هو التمتع بالأشياء.

- **الجانب النظري للجلسة:**

التمتع بالأشياء وفق نموذج روثبام هو عملية عقلية معقدة تتضمن عدة مراحل، تبدأ العملية بتنشيط الذاكرة عن الشيء الذي نتمتع به ثم نقوم بتقويم الشيء من حيث قيمته الذاتية أي مدى أهمية أو قيمة الشيء بالنسبة إلينا، فإذا كان الشيء له قيمة ذاتية عالية فسنشعر بالمتعة عند التفكير فيه أو تجربته.

يحدد نموذج روثبام ثلاثة عوامل تؤثر في التمتع بالأشياء:

- **قيمة الشيء الذاتية:** فكلما كانت قيمة الشيء الذاتية أعلى زادت احتمالية شعورنا.
- **مدى ارتباط الشيء بالذات:** كلما كان الشيء أكثر ارتباطاً بالذات زادت احتمالية شعورنا بالمتعة عند التفكير فيه أو تجربته.
- **مدى توافر الشيء:** كلما كان الشيء أقل توفراً زادت احتمالية شعورنا بالمتعة عند التفكير فيه أو تجربته.

التمتع بالأشياء وفق نموذج روثبام يحدث في مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة الإدراك حيث نقوم بتقويم الشيء بناء على قيمته بالنسبة إلينا إذا وجدنا أن الشيء له قيمة عالية فسنشعر بالرغبة في تجربته.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة التجربة حيث نقوم بتجربة الشيء بالفعل إذا كانت التجربة تلبي توقعاتنا فسنشعر بالمتعة.

يقترح نموذج روثبام أن التمتع بالأشياء يعتمد على مجموعة متنوعة من العوامل بما في ذلك:

- **القيم الشخصية:** تؤثر القيم الشخصية في الأشياء التي نجد أنها ممتعة، فمثلاً إذا كانت قيمة الشخص في السفر فسيجد السفر ممتعاً أكثر من شخص لا يهتم بالسفر.
- **التوقعات:** تؤثر التوقعات في مقدار المتعة التي نشعر بها إذا توقعنا تجربة ممتعة فسنكون أكثر عرضة للاستمتاع بها بالفعل.
- **السياق:** يمكن أن يؤثر السياق أيضاً في مقدار المتعة التي نشعر بها فمثلاً قد نجد تناول الطعام في مطعم أكثر متعة إذا كنا نتناول الطعام مع الأصدقاء أو العائلة.
- **التطبيقات العملية لنموذج روثبام للمتعة:** يمكن استخدام نموذج روثبام للمتعة في مجموعة متنوعة من التطبيقات العملية بما في ذلك:

* **التسويق:** يمكن استخدام النموذج لفهم ما الذي يجعل المنتجات أو الخدمات ممتعة للعملاء، حيث يمكن استخدام هذه المعلومات لإنشاء منتجات وخدمات أكثر جاذبية للعملاء.

* **التعليم:** يمكن استخدام النموذج لفهم ما الذي يجعل التعلم ممتعاً للطلاب، حيث يمكن استخدام هذه المعلومات لإنشاء تجارب تعليمية أكثر جاذبية للطلاب

* **الصحة العقلية:** يمكن استخدام النموذج لفهم ما الذي يمكن أن يساعد الناس على الاستمتاع بحياتهم أكثر يمكن استخدام هذه المعلومات لتحسين الصحة العقلية للناس.

المرجع:

**مثال 1:** شخص يحب الموسيقى يستمع إلى أغنية جديدة، في المرحلة الأولى يقوم الشخص بتقويم الأغنية بناء على قيمتها عندنا. إذا وجد أن الأغنية جميلة ومؤثرة فسيشعر بالرغبة بالاستمتاع إليها، في المرحلة الثانية سيقوم الشخص بتجربة الأغنية بالفعل إذا كانت التجربة تلبي توقعاته فسيشعر بالمتعة.

**مثال 2:** شخص يحب السفر يذهب في إجازة إلى وجهة جديدة، في المرحلة الأولى يقوم الشخص بتقويم الوجهة بناء على قيمته بالنسبة إليه، إذا وجد أن الوجهة جميلة أو مثيرة للاهتمام فسيشعر بالرغبة في زيارتها، في المرحلة الثانية يقوم الشخص بتجربة الوجهة بالفعل إذا كانت التجربة تلبي توقعاته فسيشعر بالمتعة.

- **نشاط 1:** هنا والآن

– اجلس بشكل صحي اضغط بكلتا قدميك على الأرض ارفع رأسك قليلاً وابسط كتفيك.

– افرد ذراعيك، بماذا تشعر الآن؟ هل تفكر في الماضي أم في المستقبل؟

– هل أنت حاضر هنا في زمان ومكان مختلف؟

– من المريح أن أعود هنا والآن..

– تفحص ما حولك في الغرفة بسرعة أو أغلق عينيك أو استند نحو الحائط.

– اذكر ثلاثة ألوان أساسية في الغرفة وسم مكانها.

– قدر درجة حرارة الغرفة...قدر درجة حرارة جسدك..

– اذكر ثلاث عبارات سمعتها في حوار اليوم

اليوم هو..... بتاريخ .....

الآن أنا في..... مع ..... بهدف .....

- **التغذية الراجعة:**

– في كل موقف تشعر فيه أنك متوتر أو أنك لست على ما يرام...

– افحص تفكيرك لتجد أنك منشغل بأمر ما يقع خارج حدود الزمان والمكان الذي أنت فيه، ساعد نفسك بمثل هذه الطريقة لتعود للموقف الحالي حتى يتسنى لك لاحقاً فرصة أنسب لمعالجة الوضع المقلق (دع مشاكل المنزل في المنزل...ومشاكل المدرسة في المدرسة قدر الإمكان...).

- **نشاط:** تمرير النبض

يقف الجميع في دائرة ممسكين بأيدي بعضهم البعض يبدأ بضغط مرفق فرد على أيدي أحد جيرانه بمجرد أن يشعر هذا الشخص بالنبض يضغط على يد جاره وهكذا ويستمر حتى يعود النبض إلى يد الذي بدأ به.

- **التغذية الراجعة:**

– تأثير اللطف مع الآخرين ووقوف كل شخص بجانب شخص آخر يشعر بالراحة في مسك يديه.

– محاولة بدء النبض في كلا الاتجاهين في كلا الاتجاهين في الوقت نفسه.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

أنت تريد قضاء عطلة في منطقة سياحية ماهي أولوياتك في التخطيط لقضاء تلك العطلة؟

**تقويم الجلسة:**

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الحادية عشرة

**عنوان الجلسة:** مجال الانقياد للآخرين

- **أهداف الجلسة:**

- أن يتعرف مخططاتات مجال الانقياد للآخرين.
- أن يتعرف مخططات الاخضاع.
- أن يتعرف مخططات التضحية بالنفس.
- أن يتعرف مخططات البحث عن الاستحسان / إرادة الموافقة.

- **الجانب النظري للجلسة:**

- **مجال الانقياد للآخرين (Other Directedness Domain):**

وهنا يكون لدى الفرد تركيز مبالغ فيه على رغبات وحاجات الآخرين، بهدف رسم صورة إيجابية عنه لديهم، وعادة ما يكون المنشأ الأسري لمثل هذا المجال من المخططات يقدم الحبّ مشروطاً في أثناء مرحلة الطفولة.

ويتضمن هذا المجال ثلاث مخططات هي:

**1- الإخضاع (Subjugation):**

وتتضمن هذه المخطوطة استسلام الفرد للآخرين ذوي الأهمية بالنسبة إليه وينجم ذلك عن شعور الفرد بأنه مكره ومجبر على طاعتهم لتجنّب غضبهم، وأذاهم أو هجرهم.

ويوجد للإخضاع صيغتان أساسيتان هما:

**1- إخضاع الحاجات:** ويتضمن كظم الفرد لتفضيلاته، وقراراته ورغباته الشخصية وكبتها.

**2- إخضاع الانفعالات:** ويتضمن ذلك كظم الفرد التعبير عن انفعالاته وكبتها وخاصة الغضب.

ويتضمن ذلك عادة إدراك الفرد أن رغباته وآراءه ومشاعره غير مشروعة أو مهمة بالنسبة إلى الآخرين. ويظهر الفرد في الأغلب إذعاناً وامتثالاً مبالغاً فيه يتماشى جنباً إلى جنب مع حساسية مفرطة لمشاعر الضيق والسيطرة من قبل الآخرين. وبالعموم تقود مثل هذه الحالات إلى بناء وتأسيس للغضب الذي يظهر من خلال سلوكات

سلبية كالعدوان، والمزاج غير المنضبط انفعالياً، والأعراض السيكوسوماتية، الإفراط في تعاطي المواد المسكرة (Young, 1999, p. 15).

**2- التضحية بالنفس (Self-Sacrifice):** وتتضمن هذه المخطوطة اعتقاد الفرد بأنه ملزم أن يلبي وبطيب خاطر حاجات ومطالب الآخرين في مواقف الحياة اليومية، ويكون ذلك على حساب المتعة الفردية أو الإشباع الفردي للحاجات. وأكثر الأسباب شيوعاً هو تجنب الفرد لأحاسيس والتسبب بإحداث الألم والأسى للآخرين، ويتجنب الفرد بدوره أحاسيس الشعور بالإثم والأنانية، أو من أجل الإبقاء على التواصل مع الآخرين. ويقود ذلك أحياناً إلى إحساس الفرد بأن حاجاته الخاصة لم تلبّ بشكل كافٍ إضافة إلى الشعور بالاستياء من الأشخاص الذين قام برعايتهم وتلبية حاجاتهم (Young, 1999, p. 15).

**3- البحث عن الاستحسان / إرادة الموافقة (Approval-Seeking / Recognition-seeking):**

وتتضمن هذه المخطوطة تركيزاً مبالغاً فيه من قبل الفرد على اكتساب القبول والانتباه والاهتمام والاعتراف به من قبل الآخرين، ويكون كل ذلك على حساب تطوير الفرد لأحاسيس الثقة بالنفس. كما ويعتمد إحساس الفرد بقيمته الذاتية بشكل أساسي على ردود أفعال الآخرين تجاهه أكثر مما يعتمد على ميوله ورغباته الخاصة. وأحياناً يتضمن ذلك الإفراط في التركيز على الهيئة والمظهر، والقبول الاجتماعي، والمال والإنجاز، وهذا يعني اكتساب الاستحسان والإعجاب والانتباه (ولا يكون السبب الأساسي في ذلك هو الحصول على القوة والسيطرة وعادة تكون أغلب قرارات الفرد زائفة وغير مرضية، ويكون لديه حساسية مفرطة تجاه الرفض) .

**مثال 1:** مازن طالب في الثانوية دائماً يصرف مدخراته المالية على زملائه لكسب ودهم وصداقتهم، كما أنه يكتب لهم واجباتهم وقد يلجأ لتحمل تصرفاتهم السيئة، ويساعدهم في مشاكلهم ويحاول أن يكون شخصاً حكيماً يقلد الكبار في تصرفاتهم.

**مثال 2:** أحمد شاب في السابعة والعشرين من العمر أعزب يعمل مهندساً، يشعر أحمد بأنه مضطر إلى طاعة أو إرضاء الآخرين حتى لو كان على حساب احتياجاته أو رغباته كما أنه يشعر بأنه غير جدير بالحب أو القبول إذا لم يضحي بنفسه من أجل الآخرين، فهو غير قادر على اتخاذ قرارته الخاصة إذا لم يكن متأكداً مما سيوافق

عليه الآخرون، ذلك أنه نشأ في أسرة سلطوية، إذ كان والداه دائماً يتوقعان منه أن يطيع أوامرهم حتى لو لم يتفق معهم.

- **نشاط 1:** نموذج تحليل المساوئ والمزايا

المنافع والمزايا للسلوك الأول (إدمان الموافقة الدائمة)

على المدى القصير:

| | |
|---|---|
| **_ الاحترام والتقدير من جانب الآخرين** | **_ اعتراف الآخرين بقدرات الفرد وخضوعهم له** |
| **_ الشعور بالاطمئنان** | **_ الحصول على أفضل معاملة** |

على المدى الطويل:

| | |
|---|---|
| **_ تجنب النقد** | **_ تقديم الاهتمام والرعاية** |
| **_ فرض الرأي بالقوة** | |

المساوئ للخيار الأول (الموافقة التامة)

على المدى القصير:

| | |
|---|---|
| **_ نفور الآخرين** | **_ السلبية** |
| **_ العزلة** | **_ انخفاض مستوى الأداء** |

على المدى الطويل:

| | |
|---|---|
| **_ الجمود الفكري والسلوكي** | **_ الأذى اللفظي والجسدي** |
| **_ عدم تقبل الرأي الآخر** | **_ الفتور في العلاقات الاجتماعية** |

المنافع والمزايا للخيار الثاني تقبل رأي الآخر (تقبل النقد):

على المدى القصير:

| | |
|---|---|
| **_ تقبل رأي الآخر** | **_ تجنب العلاقات الشخصية والاجتماعية** |
| **_ الحوار والمناقشة مع الآخر** | **_ تحسين العلاقات الاجتماعية** |

على المدى الطويل:

| | |
|---|---|
| **_ المشاركة بفرص التفاعل الاجتماعي** | **_ التقبل غير المشروط من الآخرين** |
| **_ تقديم وتقبل المساعدة من الآخرين** | **_ ممارسة النقد البناء** |

المساوئ والتكاليف بالنسبة للخيار الثاني (تقبل رأي الآخر)

على المدى القصير:

| | |
|---|---|
| **_ لا يوجد** | **_ لا يوجد** |

على المدى الطويل:

| | |
|---|---|
| **_ لا يوجد** | **_ لا يوجد** |

- **التغذية الراجعة:**

– اجراء مناقشة جماعية في خياراتهم السابقة

– الطلب من أعضاء المجموعة تطبيق نموذج المزايا والمساوئ فردياً.

- **نشاط:** تمكين الذات (مرآتي)

تمكين الشخص من اكتشاف صفاته الحسنة كما يرى نفسه ويراه الآخرون والصفات التي يرغب بتعديلها.

– ذكر كل فرد مجموعة من الصفات موجودة فيه صفات إيجابية وأخرى سلبية يرغب بتعديلها.

– مناقشة أفراد المجموعة بتلك الصفات وإبداء أراءهم حولها.

- **التغذية الراجعة:**

– محاولة كل فرد التعبير عن ذاته ووصفها أمام المجموعة.

– ملاحظة المشاعر التي تحدث ومحاكاتها.

– إجراء نفس عميق (شهيق وزفير).

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

اكتب خمس رسائل إيجابية داعمة لنفسك.

**تقويم الجلسة:**

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الثانية عشرة

**عنوان الجلسة:** حالة الهوية المعلقة (المؤجلة)

- **أهداف الجلسة:**

- أن يذكر حالة الهوية المشتتة
- أن يذكر حالة الهوية المغلقة
- أن يتعرف حالة الهوية المعلقة (المؤجلة)

- **الجانب النظري للجلسة:**

تشكل حالة الهوية المؤجلة حالة متقدمة من حالات الهوية، ينشغل خلالها الأفراد ويكافحون لتشكيل هويتهم الخاصة ويتميزون في الأغلب بكثرة التفكير والاستغراق فيه والانفتاح على ما هو جديد من أفكار وأساليب حياتية، ونجدهم في الأغلب يغيرون شخصياتهم وأساليبهم من يوم إلى آخر نتيجة جهودهم في تجريب طرائق مختلفة وهويات بديلة دون الالتزام بأي واحدة، إضافة إلى ردود فعلهم وردود فعل الآخرين لذلك، ويمضي المراهق عدة سنوات وهو في حالة التأجيل مع حد أدنى من الالتزامات والتعهدات حيث تمنحه سنوات الجامعة أو الجيش أو بعض المؤسسات الأخرى الفرصة لهذا التأجيل فينمو في جوانب متعددة ولكن دون أن يندمج بالمجتمع هكذا حتي يثبت على اختيار واحد ويتخذ لنفسه تعهدات والتزامات مهنية وإيديولوجية (Marcia, 1967, p. 117) & (Derlega & Winstead & jones, 1999, p. 364)&(Berger, 2001, p. 437).

ويتميز المراهقون في حالة الهوية المؤجلة بأنهم يملكون قاعدة آمنة تتمثل في علاقات وثيقة مع الآباء في المنزل مع قدر معقول من الحرية في أن يكونوا أفراداً مستقلين فيما يتعلق بحقوقهم الشخصية وفي مناقشاتهم وتعاملاتهم مع أفراد الأسرة، وهؤلاء ينمون إحساساً بالقرب والاحترام مع آبائهم مع القدرة على الاختلاف معهم ويجدون التشجيع في أن يقارنوا وجهات نظرهم ومنظوراتهم الخاصة بتلك التي عند الآخرين، ولهم مساحة من الحرية تسمح بالتقويم والتغيير في وجهات نظرهم (كفافي ،1997، ص. 511).

أما عن الخصائص المميزة لهم فربما يكونون متقلبين وعاطفيين في علاقاتهم الشخصية، في حين يمتلكون القدرة على الألفة والحميمية وبطرائق عديدة، ويشبهون الأفراد المحققين للهوية ولديهم مستويات عالية من الاستدلال الأخلاقي كما لا يعتمدون على الآخرين في اتخاذ القرارات (Kroger, 1996, p. 36).

**مثال 1:** أحمد عمره (17) عاماً في الصف الثاني الثانوي يجد صعوبة في تحديد هويته وأهدافه في الحياة فهو لا يعرف ما يريد، ولا يعرف ماهي اهتماماته ومهاراته كما أنه يشعر بالضياع وعدم الانتماء وصعوبة اتخاذ القرارات.

**مثال 2:** نزار طالب في الثانوية العامة اجتماعي تجمعه علاقات طيبة مع زملائه يمخططات لهم نشاطاتهم، كما أنه يساعدهم في مشاكلهم ويحاول أن يكون شخصاً حكيماً ويقلد الكبار في التزاماتهم.

- **نشاط1:** السلوك التوكيدي ماذا تفعل لو:

عزيزي الطالب اقرأ الموقف الآتي وفكر بشيء جيد وجديد.

قُدِمَ إليك طبق من البطاطا في مطعم معين وكان بارداً...فماذا ستفعل؟

.....

في المثال السابق لنفرض أنك تشاجرت مع صاحب المطعم كيف ستحل الخلاف؟

.....

- **التغذية الراجعة:**

السلوك التوكيدي يعني احترام الآخرين والتعبير عن المشاعر والآراء والاحتياجات والرغبات المخالفة لرغبات الآخرين بطريقة تحقق الأهداف والغايات، ولا تؤذي الذات أو الآخر. وبيان الأسلوب العدواني والأسلوب السلبي (الاستسلامي).

- نشاط: فنية لعبة الدور عبر مشهد تمثيلي بافتعال موقف مشكل (استعارة كتاب) بين زميلين أحدهما وعند القيام بطلبه رد الطرف الآخر والتعبير عن الحاجات بالأساليب الثلاثة الأسلوب العدواني والأسلوب لسلبي والأسلوب التوكيدي.

- **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

**الواجب المنزلي:**

أنت تريد أن تنام إلا أن جارك يستمع إلى موسيقى عالية قم بعمل الأبدال والاحتمالات والخيارات وذلك باستخدام الأبدال التالية:

- ✓ ما الذي تستطيع عمله بشكل صحيح في تلك اللحظة؟

ماذا يمكنك أن تعمل لمنع ذلك من الحدوث مرة أخرى؟

**تقويم الجلسة:**

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الثالثة عشرة

**عنوان الجلسة:** تحقيق الأشياء (التحكم الإيجابي الأساسي).

- **أهداف الجلسة:**

– أن يذكر التحكم المدرك بأبعاده السابقة

– أن يتعرف تحقيق الأشياء

- **الجانب النظري للجلسة:**

تحقيق الأشياء وفق نموذج روثبام يعطي إطاراً لفهم كيفية تحقيق الناس للأشياء، ويتكون النموذج من ثلاث مراحل:

**1- التخطيط:** في هذه المرحلة يحدد الناس أهدافهم ويطورون خطة لتحقيقها.

**2- التنفيذ:** في هذه المرحلة يأخذ الناس الاجراءات اللازمة لتحقيق أهدافهم.

**3- التغذية الراجعة:** في هذه المرحلة يراجع الناس تقدمهم ويقدمون تعديلات بحسب الحاجة.

يمكن استخدام نموذج روثبام لفهم كيفية تحقيق أي شيء من أهداف بسيطة مثل تعلم مهارة جديدة إلى أهداف أكثر تعقيداً مثل النجاح المهني.

الخطوات المحددة لتحقيق الأشياء وفق نموذج روثبام:

**1- حدد هدفك:** أول خطوة لتحقيق أي شيء هي تحديد هدفك ما الذي تريد تحقيقه؟ ما الغرض من هدفك؟ ما الفوائد التي ستحصل عليها إذا حققت هدفك؟

**2- اصنع خطة:** بمجرد أن تعرف هدفك تحتاج إلى إنشاء خطة لتحقيقه، مثلاً ما الخطوات التي تحتاج إلى اتخاذها؟ وما الموارد التي تحتاجها؟ وما التحديات التي ستواجهها؟

**3- ابدأ العمل:** بمجرد أن يكون لديك خطة حان الوقت للبدء في العمل ابدأ باتخاذ الخطوة الأولى وواصل التقدم حتى تصل إلى هدفك.

**4- راجع تقدمك:** من المهم مراجعة تقدمك بانتظام، هل أنت على المسار الصحيح لتحقيق هدفك؟ إذا لم تكن كذلك فأنت بحاجة إلى إجراء تعديلات على خطتك.

**5- لا تستسلم:** النجاح لا يأتي بسهولة ستواجه تحديات طوال الطريق، من المهم عدم الاستسلام استمر في العمل على هدفك وستتمكن في النهاية من تحقيقه.

**مثال 1: تعلم مهارة جديدة:** إذا كنت تريد تعلم مهارة جديدة فأول شيء عليك فعله هو تحديد المهارة التي تريد تعلمها، بمجرد أن تعرف المهارة التي تريد تعلمها يمكنك إنشاء خطة، قد تشمل خطتك قراءة الكتب أو المقالات أو مشاهدة مقاطع الفيديو أو أخذ دروس، ومن المهم مراجعة تقدمك بانتظام وإجراء تعديلات على خطتك بحسب الحاجة.

**مثال 2: تحقيق حلمك:** إذا كان لديك حلم تريد تحقيقه فأول شيء عليك فعله هو تحديد حلمك بمجرد أن تعرف حلمك يمكنك إنشاء خطة قد تشمل خطتك اتخاذ خطوات عملية لتحقيق حلمك أو تغيير وجهة نظرك أو تطوير موقف إيجابي من المهم مراجعة تقدمك بانتظام وإجراء تعديلات على خطتك بحسب الحاجة.

**مثال 3: تحقيق النجاح المهني:** إذا كنت تريد تحقيق النجاح المهني فأول شيء عليك فعله هو تحديد أهدافك المهنية، يمكنك إنشاء خطة قد تشمل خطتك الحصول على التعليم أو المناسب أو تطوير مهاراتك أو بناء شبكة علاقات مهنية من المهم مراجعة تقدمك بانتظام وإجراء تعديلات على خطتك بحسب الحاجة.

- **نشاط 1: أسرتك والوقت:**

- ماذا يقول والدك عن الوقت؟
- أيستخدمان عبارات مثل (أنت تعيش فقط مرة واحدة، استغل وقتك ولا تهدره، ماذا كنت تفعل كل النهار؟)
- أم يقولون عبارات من قبيل (لا تقلق يمكننا القيام بذلك لاحقاً، ليس اليوم، خذ وقتك ولسنا على عجلة، الذي لا يحدث اليوم يحدث غداً، هناك يوم آخر لكل شيء).
- هل يصل والداك إلى مواعيدهما في الوقت المحدد أم يتأخران أم يبكران عادةً ؟
- ماذا عندك! هل تعتقد أسرتك أنك تقتل وقتك؟ أم تستخدمه؟ أم تستمع به؟

- هل تعتقد أنك متسرع، أم متهاون؟
- هل تترك أعمالك للأخير لتنجزها دفعة واحدة، أم تقوم بها على دفعات صغيرة؟
- هل تطلب مساعدة الآخرين في إنجاز مهامك التي تأخرت فيها؟ أو العكس؟

▪ **التغذية الراجعة:**

كما لاحظنا يختلف تعاملنا مع الوقت باختلاف ما اعتددناه وما تعلمناه من أسرتنا وتجربتنا ويختلف كل منكم في إدراك قيمة الوقت رغم أن والديه قد يكونان غير ما هو عليه، لذلك يتعلم الإنسان قيمة الوقت من الأهل ومن تجاربه وحتى من طبيعة شخصيته الوراثية.

• **نشاط:** اليد والرأس والقلب

- طرح أسئلة مفتوحة على المجموعة
- اليد ماذا حدث في الجلسة
- الرأس ماذا تعلمتم
- القلب ماذا حدث في هذه الجلسة؟ ماذا لاحظتم؟

▪ **التغذية الراجعة:**

- تركيز أفراد المجموعة على محتوى الجلسة.
- بيان الانسجام فيما بينهم.
- فاعلية كل فرد من أفراد المجموعة في الجلسة.

▪ **بطاقة الملاحظة:**

تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

وضع قائمة بالأهداف والطموحات مع جدول زمني لتحقيق كلاً منها.

**تقويم الجلسة:**

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الرابعة عشرة

**عنوان الجلسة:** حالة الهوية المنجزة (المحققة)

- **أهداف الجلسة:**

- أن يذكر أزمة الهوية
- أن يذكر حالات الهوية
- أن يعرف حالة الهوية المنجزة (المحققة)

- **الجانب النظري للجلسة:**

يتصف الأفراد الذين يصنفون في حالة الهوية المحققة بالنضج والمقدرة، ويكون احساسهم قوياً ومتيناً ويستند على الإنجاز والكفاح الشخصي (Derlega & Winstead & Jones, 1999, p. 364).

والفرد الذي يصنف في هذه الحالة هو فرد حدد من يكون فكانت توقعاته المستقبلية امتداداً واستمراراً لخبراته الماضية، وهو فرد عمل على تحقيق استقلاله وتفرده وعلى الاضطلاع بالدور الاجتماعي المنوط به من دون تراخ أو سلبية، وتوجه نحو أهداف محددة وفق منظور زمني محدد، كما لديه القدرة على تكوين علاقات ناضجة مع الجنس الآخر وله فلسفة في الحياة ومواقفه الخاصة (محمد، 2000، ص. 59).

كما يتميز المراهق المنجز لهويته بكونه أكثر توافقاً وأكثر تمتعاً بالصحة النفسية حيث يرتبط تحقيق الهوية بحال الرفاهية السيكولوجية، بما تشمل عليه من جوانب القوة والإيجابية مثل تقدير الذات المرتفع والتفكير المتطور القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقدرة على تقبل الآخرين والتعاون معهم (كفافي ،1997، ص. 509).

ومن المحتمل أن يكون هؤلاء الأفراد أكثر استقلالية وإبداعاً وتفكيرهم أكثر تعقيداً من المراهقين في الحالات الأخرى ويظهرون قدرة أكبر على التآلف والمودة مع الآخرين ويكونون أكثر ثقة بالهوية الجنسية، ومفهومهم عن ذاتهم أكثر إيجابية واستدلالهم الأخلاقي أكثر نضجاً وبشكل عام علاقاتهم مع والديهم إيجابية، وهم أقل خضوعاً لآراء الآخرين ويختارون تخصصات صعبة نسبياً ومشاعرهم السلبية (القلق والحقد والاكتئاب) تبدو أقل من المفتقرين لهوية ثابتة (Newcombe & Mussen & Conger& Kagan & Huston, 1996, p. 458).

كما يتميز أسلوبهم بالاتصال والارتباط بالعالم والمرونة والقوة وهم كثيرو التفكير ويتأملون تفكيرهم في الأغلب وينجزون أعمالهم جيداً وتحت ظروف من الشدة دون أن تشل حركتهم، كما يتميزون بالانفتاح على الخبرات الجديدة. وفي سياق القدرات المعرفية فإنهم يؤدون بشكل جيد وتحت ظروف من الشدة، ويستخدمون الإستراتيجيات المنطقية والعقلانية والتخطيطات وإستراتيجيات اتخاذ القرار المنطقية أكثر من حالات الهوية الأخرى (Kroger, 1996, p. 35).

**مثال 1:** مظهر شاب متفوق في الثانوية العامة ملتزم بالمدرسة ودوامه محبوب من رفاقه يحظى بشعبية كبيرة بين زملائه حيث يستشيرونه في أمورهم

**مثال 2:** محمد (17) عاماً طالب ثاني ثانوي يتمتع بشخصية قوية واثقة بنفسها يحب الدراسة وتحقيق النجاح لديه اهتمامات علمية وفنية متنوعة يحب القراءة والكتابة والرسم والموسيقى، يعرف من هو وماذا يريد أن يكون في المستقبل، ولديه أهداف محددة ومخططات لتحقيقها يشعر بالرضا عن نفسه وإنجازاته، ويتمتع بعلاقات اجتماعية صحية مع الأسرة ويتحمل مسؤولياته ويتصرف بمسؤولية.

نشاط1: احتياجاتك للتقدير:

**أ:** قدر درجة حاجتك للتقدير والمكانة على المتصل الآتي:

**[—*—*—*—*—*—*—*—*—*—]**
**10 20 30 40 50 60 70 80 90 100**

- هل أنت راض عن مكانك على هذا المتصل؟ إذا كان الأمر لا ماذا تريد أن تغير؟
- تذكر تقديراً مميزاً حصلت عليه في طفولتك
- كيف يتم مدحك أو نقدك؟ ماهي الكلمات التي تستخدم لذلك؟
- ما الرسائل غير اللفظية التي قدمت لها (هز الرأس _ تقطيب الجبين _ إزاحة البصر).

**ب:** الآن قدر قدرتك على تقديم واعتراف وتقدير وتميز الآخرين

**[—*—*—*—*—*—*—*—*—*—]**
**10 20 30 40 50 60 70 80 90 100**

**ج:** برأيك هل هناك أشكال للتقدير والاعتراف نقدمها ونتلقاها من الآخرين؟ ماهي؟

- **تغذية راجعة:** جميعنا يتمنى أن يعامل باحترام ويحصل على محبة واعتراف، وهذا الجزء الطفولي فينا الذي يبقى لسنوات نتمنى أحياناً أن نكون محمولين وأحياناً علينا أن نكون حاملين، وهذا الذي يعني أن الشخص المتوازن هو الذي يقدر حاجة الآخرين للشكر والامتنان، أنت بحاجة لأن تخبر من حولك بمشاعرك الطيبة نحوهم وعن الأشياء التي تعجبك في شخصيتهم أو حياتهم..

- **نشاط:** ماهي سماتي

عزيزي الطالب قم بكتابة النواحي الإيجابية والسلبية التي تعبر عن رأيك

| الجانب | النواحي الإيجابية | النواحي السلبية |
|---|---|---|
| **شخصيتك** | | |
| **مظهرك الخارجي** | | |
| **تعاملك مع الآخر** | | |

- **التغذية الراجعة:**

- بماذا شعرت وأنت تكتب الجوانب الإيجابية والسلبية عن نفسك؟
- لماذا يصعب علينا التحدث عن الجوانب الإيجابية والسلبية الموجودة فينا أو الموجودة عند الآخرين؟
- كيف تتصرف إذا أنكر الآخرون سماتك الإيجابية وركزوا على سلبياتك؟
- كيف يمكن أن تساعد نفسك أولاً والآخرين ثانياً لتخلصهم من هذه السلبية؟

- **بطاقة الملاحظة:** تتضمن السلوكات الملاحظة على كل فرد من أفراد المجموعة والتغير الذي قد يطرأ عليها في كل جلسة حتى نهاية جلسات البرنامج

| السلوك المُلاحظ | ضعيف | متوسط | جيد |
|---|---|---|---|
| **الحيادية** | | | |
| **التفاعل** | | | |
| **الخجل** | | | |
| **المبادرة** | | | |
| **المرح** | | | |
| **الجرأة والقوة** | | | |

- **الواجب المنزلي:**

ذكر شخص مؤثر بالنسبة إليك في مجال معين مع الحديث عن صفاته.

**تقويم الجلسة:**

– ما المعلومة التي أعجبتكم في الجلسة؟

_ أكثر ما لفت انتباهك في جلسة اليوم؟

# الجلسة الخامسة عشرة

**عنوان الجلسة:** الجلسة الختامية

**أهداف الجلسة:**

- ✓ إجراء القياس البعدي
- ✓ شكر أعضاء المجموعة على حضورهم وتفاعلهم

نشاط: ما رأيك في التدريب؟ وصلنا لختام التدريب ما رأيك في مجمل جلسات التدريب؟

- كيف أثرت فيك سلباً أو إيجاباً؟
- هل استطعت أن تنقل جزءاً من المعلومات لأحد من أفراد أسرتك؟
- كيف كان تفاعل أسرتك ورأيهم بمشاركتك؟
- برأيك ما نقاط القوة في الجلسات؟
- برأيك ما نقاط الضعف في الجلسات؟
- هل لديك اقتراحات؟
- نشاط 2: حقيقتان وأمنية وفيه تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التفكير في ثلاثة أشياء يودون الحديث من خلالها عن أنفسهم ويجب أن يكون اثنتان منهم حقيقتان، والثالثة أمنية وعلى بقية الأفراد أن يكتشفوا ما الحقيقتان؟ وما الأمنية؟

## ملحق (8): الشهادات التدريبية



شهادة إتمام دورة تدريبية

تشهد المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث بأن المتدربة:

هناء علي حسن

قد اجتازت الدورة التدريبية الخاصة بـ:

الدورة التأسيسية في العلاج المعرفي السلوكي

والتي عقدت اون لاين خلال الفترة من ١٨ / ١١ / ٢٠٢٤ حتى ١٤ / ١٢ / ٢٠٢٤ بإجمالي

(٢٠) ساعة تدريبية، وقد اجتازت جميع الاختبارات المطلوبة خلال هذه الدورة

مدير التدريب بالمؤسسة

مرزوق الغنامي

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

احمد كمال

BEST AWARD

المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث



# شهادة إتمام دورة تدريبية

تشهد المؤسسة المصرية للتنمية والإستشارات و البحوث بأن المتدربة :

## هناء علي حسن

قد اجتازت الدورة التدريبية الخاصة بـ :

## برنامج العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب الرئيسي

والتى عقدت اون لاين خلال الفترة من ٦ / ٢ / ٢٠٢٥ حتى ١٧ / ٢ / ٢٠٢٥ بإجمالي

(٢٠) ساعه تدريبية . وقد اجتازت جميع الاختبارات المطلوبة خلال هذه الدورة

مدير التدريب بالمؤسسة

مرزوق الغنامى

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

احمد كمال

BEST AWARD

المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث
مسجلة برقم ٥٥٨٠



شهادة إتمام دورة تدريبية

تشهد المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث بأن المتدربة:

هناء علي حسن

قد اجتازت الدورة التدريبية الخاصة بـ:

برنامج العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق المعمم

والتي عقدت اون لاين خلال الفترة من ٢٤ / ٣/ ٢٠٢٥ حتى ٣٠ / ٣ / ٢٠٢٥ بإجمالي

(٢٠) ساعة تدريبية، وقد اجتازت جميع الاختبارات المطلوبة خلال هذه الدورة

مدير التدريب بالمؤسسة

مرزوق الغنامي

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

احمد كمال

BEST AWARD

المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث



## شهادة إتمام دورة تدريبية

تشهد المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث بأن المتدربة:

**هناء علي حسن**

قد اجتازت الدورة التدريبية الخاصة بـ:

**برنامج علاج اضطراب كرب ما بعد الصدمة**

والتى عقدت اون لاين خلال الفترة من ٥ / ٥ / ٢٠٢٣ حتى ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٣ بإجمالي

(٢٠) ساعه تدريبية . وقد اجتازت جميع الاختبارات المطلوبة خلال هذه الدورة

مدير التدريب بالمؤسسة

مرزوق الغنامى

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

احمد كمال

BEST AWARD

المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث
مسجلة برقم ٥٥٨٠



شهادة إتمام دورة تدريبية

تشهد المؤسسة المصرية للتنمية والإستشارات و البحوث بأن المتدربة :

هناء علي حسن

قد اجتازت الدورة التدريبية الخاصة بـ :

برنامج العلاج المعرفي السلوكي للوسواس القهري

والتى عقدت اون لاين خلال الفترة من ١٠ / ٤ / ٢٠٢٥ حتى ٣٠ / ٤ / ٢٠٢٥ باجمالى

(٢٠) ساعه تدريبية . وقد اجتازت جميع الاختبارات المطلوبة خلال هذه الدورة

مدير التدريب بالمؤسسة

مرزوق الغنامى

رئيس مجلس أمناء المؤسسة

احمد كمال

BEST AWARD

المؤسسة المصرية للتنمية والاستشارات والبحوث بسوهاج برقم ٥٥٨٠

**Syrian Arab Republic**

**Damascus University**

**Faculty of Education**

**Department of psychology**

# The Role of Perceived Control in Overcoming the Identity Crisis and Modifying Early Maladaptive Schemas

**Case study: A Sample of Adolescents in Damascus Governorate Schools**

**A dissertation submitted to obtain a doctorate degree in Developmental Psychology**

**Prepared by**

**Hanaa Ali Hassan**

**Supervisor:**

**Mahmoud Mohamed Milad**
**Professor in the Department of Psychology**
**Faculty of Education Damascus University**

**Co-Supervisor:**

**Moursel Youssef morshed**
**Lecture in the Department of Psychology**
**Faculty of Education -- Damascus University**

**2025 – 2026 م**

**1447 – 1448 هـ**

**Abstract**

This study aimed to investigate the role of perceived control in overcoming the identity crisis and modifying early maladaptive schemas, after ensuring their psychometric properties (validity and reliability). Furthermore, a program was constructed based on Cognitive Behavioral Theory (Aaron Beck), consisting of 15 sessions, at a rate of one session per week, each lasting 60 minutes.

The program and the study scales were applied to (66) high school students in the second secondary grade, who were distributed into a control group (34 students) and an experimental group (32 students). Using the quasi-experimental approach based on pre- and post-measurement, the study reached the following results:

* There is a correlation between the mean scores of students on the Perceived Control Scale and their scores on the Identity Status Scale and the Early Maladaptive Schemas Scale.

* There are statistically significant differences between the mean scores of the control group members and the mean scores of the experimental group members in the post-measurement on the Perceived Control Scale, in favor of the experimental group.

* There are statistically significant differences between the mean scores of the control group members and the mean scores of the experimental group members in the post-measurement on the Identity Status Scale, in favor of the experimental group.

* There are statistically significant differences between the mean scores of the control group members and the mean scores of the experimental group members in the post-measurement on the Early Maladaptive Schemas Scale, in favor of the experimental group.

* The Cognitive Behavioral Program has an effect on developing the level of perceived control among second secondary grade students.

**Keywords**: Perceived Control, Identity Crisis, Early Maladaptive Schemas