جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

تخصص علم النفس العيادي

أثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق

إعداد الطالبة:

مزغراني حليمة

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د ماحي إبراهيم	رئيسا	جامعة وهران 2
أ.د بن شهيدة أحمد	مشرفا ومقررا	جامعة وهران 2
د. بولجراف بختاوي	مناقشا	جامعة وهران 2
أ.د فقيه العيد	مناقشا	جامعة تلمسان
د. بكري عبد الحميد	مناقشا	جامعة سعيدة
د. بن أحمد قويدر	مناقشا	جامعة مستغانم

السنة الجامعية: 2015/2014

الإهداء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع

إلى كل من بثّ في

روح الإصرار والعزيمة

وشجعني على السير في درب العلم

إلى كل هؤلاء...

كلمة الشكر

أول شكري لله العزيز القدير

الذي وفقني لإتمام هذا العمل حتى رأى النور اليوم.

كما أتوجه بشكري الخالص للأستاذ الدكتور "بن شهيدة" الذي شرفني

بتبني هذا العمل وعلى توجيهاته ونصائحه.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور "إبراهيم ماحي" الذي ساعدني في انجاز هذا الموضوع.

وأتوجه بالشكر إلى أساتذة أعضاء لجنة المناقشة

الذين تكبدوا عناء قراءة هذا العمل.

ثم أتوجه بالشكر إلى الامين العام لكلية التكنولوجيا وكل الطاقم الإداري بجامعة بلعباس

كما أتوجه بالشكر إلى مديرية التوجيه المدرسي والمهني لولاية سيدي بلعباس وعلى رأسهم السيد "بن سعيد محمد "و السيد "باشرا محمد"

كما أتوجه بالشكر لعينة الدراسة

وإلى كل من قدم لي يد العون وساعدني من قريب أو من بعيد

إلى كل هؤلاء أقدم شكري واحترامي وتقديري.

ملخص البحث:

عنوان البحث: أثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق

أهداف البحث:

1-تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيم المكتسبة لمصدر الأسرة والمدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية وأبعاد هوية الأنا لديهم.

2-معرفة مستوى القيم المكتسبة لمصدر الأسرة لدى أفراد العينة.

3-معرفة درجة هوية الأنا لدى أفراد العينة

منهج البحث:

الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة

عينة البحث:

تألفت عينت الدراسة من 198 طالب و 128 طالبة مرحلة الثانوية

أدوات البحث:

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

- استمارة القيم المكتسبة عبر الأسرة والمدرسة
- المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا إعداد جيمس وتعريب علي البيئة السعودية حسين الغامدي 2002 وطبق علي البيئة الفلسطينية سنة 2012 وقامت الباحثة بتطبيقه على البيئة الجزائرية 2014.

الأساليب الإحصائية .

1-خصائص وصفية منها النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري

2-معامل ألفاكرونباخ

3-معامل ارتباط بيرسون

4-اختبار ت (T.Test).

5-تحليل التباين الأحادي

6-المقارنة البعدية Scheffe.

وأظهرت نتائج الدراسة :

نتائج التساؤلات المتمثلة فيما يلي:

1-أن المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة، لدى مراهقي المرحلة الثانوية كان مرتفع.

2-أن المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة، لدى مراهقي المرحلة الثانوية كان مرتفع.

3-أن المستوى هوية الأنا، لدى مراهقي المرحلة الثانوية كان مرتفع.

4-إن الترتيب للقيم حول تفضيلات المراهقين لها سواءا المنقولة من طرف الأسرة، أو المدرسة كما يلي:

الرتبة الأولى: القيم الأخلاقية، الرتبة الثانية: القيم الاجتماعية، الرتبة الثالثة: القيم السياسية، الرتبة الرابعة: قيم اقتصادية.

نتائج الفرضيات المتمثلة فيما يلي:

1-ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة.

2-ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة.

3-ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المستوى القيمي، في ابعاد هوية الأنا ما عدا هوية فلسفة الحياة.

4-هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المسوى القيمي المنقول من طرف الأسرة.

5-هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المسوى القيمي المنقول من طرف المدرسة.

6-هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في ابعاد هوية الأنا.

7-هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة وأبعاد هوية الأنا.

8-هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة وأبعاد هوية الأنا.

Résumé

Paramètres de transfert de valeurs et leur effet sur l'identité de l'adolescent

Objectif d'étude:

La présente étude a pour objectif :

1- Détermination du niveau des valeurs acquises à titre familial chez les membres de l'échantillon.

2- Détermination du niveau des valeurs acquises à titre scolaire chez les membres de l'échantillon.

3- Détermination de degré de l'identité du moi chez les membres de l'échantillon.

4- Détermination de la relation entre les valeurs morales acquises dont les origines : la famille et l'école respectivement chez les adolescents de l'étape secondaire et les dimensions de l'identité du moi à leur encontre.

Méthode de recherche :

La méthode appliquée est descriptive et analytique pour son adaptabilité à la nature du sujet traité.

Echantillon de l'étude :

L'échantillon de l'étude s'est composé de 198 élèves (garçons) et 128 élèves (filles) de l'enseignement secondaire.

Outils de l'étude (de recherche) :

Les outils utilisés par La chercheuse sont les suivants :

A- Formulaire des valeurs acquises à travers la famille et l'école.

B- Echelle thématique pour la formulation de l'identité du moi élaboré par James Marchia. L'échelle de ce dernier a été adoptée par Hocine El-ghamidi pour l'appliquer à la société saoudite (2002). Ensuite au milieu palestinien (2012). La présente étude applique la même échelle de mesure sur le milieu algérien (2014).

Outils statistiques :

1- critères descriptifs tels que (pourcentage, moyenne arithmétique, écart-type.

2- coefficient d'Alpha Kronbach

3- coefficient de corrélation de Pearson.

4- T. Tests

5- Analyse de différentiel unilatéral (à différence unilatéral)

6- Comparaison dimensionnelle de Scheffe

Les résultats de l'étude ont montré :

Les résultats de questionnaire ou sondage sont comme suit :

1- Le niveau moral transféré à titre familial chez les adolescents de l'étape secondaire est haut.

2- Le niveau moral transféré à titre scolaire chez les adolescents de l'étape secondaire est haut.

3- Le niveau éventuel de l'identité du moi chez les adolescents de l'étape secondaire est haut.

4- la répartition des valeurs morales attachées aux adolescents, en ce qui concerne leur préférences soit à titre familial ou scolaire, est le suivant :

1ère classe : valeurs morales / éthiques

2ème classe : valeurs sociales

3ème classe : valeurs politiques

4ème classe : valeurs économiques

Les résultats des hypothèses sont comme suit :

1- Il n'existe aucunement de différences de signification statistique entre males et femelles au niveau de valeurs transférées par la famille.

2- Il n'existe aucunement de différences de signification statistique entre males et femelles au niveau de valeurs transférées par l'école.

3- Il n'existe aucunement de différences de signification statistique entre males et femelles correspondant aux dimensions d'identité du moi excepté l'identité de la philosophie de la vie.
4- Il existe des différences de signification statistique entre spécialités scolaires chez les adolescents au niveau de valeurs transférées par la famille.
5- Il existe des différences de signification statistique entre les spécialités scolaires chez les adolescents au niveau de valeurs transférées par l'école.
6- Il existe des différences (écarts) de signification statistique entre les spécialités scolaires concernant les dimensions de l'identité du moi.
7- Il y a une corrélation de signification statistique entre valeurs entières transférées par la famille et les dimensions d'identité du moi.
8-Il existe une corrélation de signification statistique entre valeurs entières transférées par l'école et les dimensions d'identité du moi.

Abstract

Parameters of moral values and their effect on the Teenager identity

***The aims of study*:**

This study aims to:

1- To determine the acquired moral values level at the family origin for sample individuals.

2- To determine the acquired values level at school origin in sample members.

3- To determine the ego identity degree for sample members.

4- To best knowing the relationship between the acquired moral values at school and family origins for secondary stage teenagers and measures of the ego identity at this personal level.

Research method:

The method applied is descriptive and analytical, such method is suitable to the nature of the subject.

Sample of the study:

The sample is consisted of secondary school (198) male and (128) female.

Investigation tool:

The tools used by the researcher are:

A- Form values acquired through the family and school.

B- Thematic scale for constructing ego identity elaborated by J.Marchia and applied to Saudi environment by Hocine El-ghamidi (2002), then the Palestinian case (2012). This study applies the same scale on the Algerian environment.

Statistical tools:

1- Descriptive criteria such as (percentage, arithmetic average, standard of deviation).

2- Alpha Kronbach coefficient

3- Pearson's Correlation coefficient.

4- T. Tests

5- Unilateral differential analysis (unilateral difference)

6- Scheffe's dimensional comparison.

Investigation outcome has shown:

Survey results are as follows:

1- The family transferred ethical level at the secondary school teenagers is high.

2- The school transferred ethical level at the secondary school teenagers is high.

3- The level of ego identity at the secondary school teenagers is high.

4- The order of values about teenager's preferences either those transferred by the family or school are as follows:

1st order: ethical values.

2nd order: social values.

3rd order: political values.

4th order: economical values.

Results of hypothesis:

Statistically speaking, the results of the hypothesis are as follows:

1- There are no significant differences between males and females in terms of values transferred by the family.

2- There are no significant differences between males and females in terms of values transferred by the school.

3- There are no significant differences between male and female upon values level and the dimension of ego identity except the identity of the philosophy of life.

4- There are significant differences between school specialties among teenagers at the family transferred values level.

5- There are significant differences between school specialties among teenagers at the school transferred values level.

6- There are significant differences between school specialties in regard with ego identity dimensions.

7- There is a significant correlation between family whole transferred values and ego identity dimensions.

8- There is a significant correlation between school whole transferred values and ego identity dimensions.

محتويات البحث:

العناصر **الصفحة**

الإهداء..... أ

كلمة الشكر ..... ب

ملخص البحث: ..... ج

محتويات البحث: ..... ط

قائمة الجداول ..... ل

قائمة الأشكال..... س

مقدمة البحث:..... 1

الفصل الأول: مدخل البحث 6

1- تحديد اشكالية البحث 7

2- فرضيات البحث: 9

3- دوافع اختيار موضوع البحث:..... 10

4- أهمية البحث 10

5- أهداف البحث:..... 11

6- التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة البحث 11

7- دراسات سابقة:..... 13

الفصل الثاني: القيم..... 40

المبحث الأول: دراسة القيم..... 42

تمهيد: 42

1- تطور الاهتمام بالقيم ودراستها..... 43

2- تعريف القيم 45

3- أهمية القيم..... 46

4- وظائف القيم 47

5- طبيعة القيم..... 48

6- خصائص القيم..... 51

7- تصنيف القيم..... 53

8- نسبية القيم..... 56

9- أنساق القيمة ووظائفها الرئيسية..... 57

10- مصادر القيم: 59

11- واقع القيم في الجزائر:..... 59

المبحث الثاني: النظريات المفسرة للقيم: 61
1. منظور التحليل النفسي: 61
2. المنظور السلوكي: 65
3. المنظور المعرفي: 67
المبحث الثالث: وسائط نقل القيم: 70
تمهيد: 70
1- دور العبادة ونقل القيم : 72
2- وسائل الإعلام ونقل القيم: 73
3- جماعة الرفاق ونقل القيم: 75
4- الأسرة ونقل القيم: 77
5- المدرسة ونقل القيم : 84
خلاصة الفصل: 100
الفصل الثالث: الهوية 102
المبحث الأول: دراسة الهوية 103
تمهيد: 103
1-تعريف الهوية: 103
2-المفاهيم المرتبطة بالهوية : 104
3-أزمة الهوية وعومل حدوثها: 107
4-الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية: 111
5-العلاقة بين القيم وهوية الأنا 112
المبحث الثاني النظريات المفسرة للهوية: 113
1- نظرية اريكسون في تطوير الهوية : 113
2- نظرية مارشيا 125
خلاصة الفصل: 130
الفصل الرابع: المراهقة 131
تمهيد: 132
1- تطور اهتمام بالمراهقة: 132
2- تعريف المراهقة: 133
3- خصائص نمو المراهق: 134
4- مشكلات النمو في المراهقة: 144
خلاصة الفصل: 148

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 150
أولا: الدراسة الاستطلاعية. 151
تمهيد: 151
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية. 151
2- حدود الدراسة الاستطلاعية 151
3- عينة الدراسة الاستطلاعية 152
4- أدوات الدراسة الاستطلاعية 153
4-1 استمارة القيم: 153
4-1-1 مضمون الاستمارة: 153
4-1-2 بناء الاستمارة: 153
4-1-3 صدق الاستمارة وثباتها: 154
4-2 استمارة تشكيل الهوية: 164
4-2-1 مضمون الاستمارة: 164
4-2-2 بناء الاستمارة: 165
4-2-3 صدق الاستمارة وثباتها: 165
ثانيا: الدراسة الأساسية: 174
1- منهج الدراسة: 175
2- حدود الدراسة الأساسية: 175
3- عينة الدراسة الأساسية: 175
4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية: 176
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة: 178
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج: 180
تمهيد: 181
1- عرض نتائج البحث 181
2- مناقشة نتائج البحث. 215
خاتمة: 246
التوصيات الدراسة والاقتراحات: 248
المراجع 250
الملاحق 267

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح خصائص الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرات الجنس.	152
02	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الدراسي.	152
03	يوضح توزيع عبارات استمارة القيم المنقولة من طرف (الأسرة، والمدرسة) المقدمة للتحكيم حسب الأبعاد ونسب الصدق.	155
04	يوضح التعديلات المقدمة من طرف المحكمين لاستمارة القيم المنقولة من طرف الأسرة والمدرسة.	157
05	يوضح توزيع فقرات استمارة القيم المنقولة من طرف الأسرة والمدرسة.	158
06	يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاستمارة (قيم المنقولة من طرف الأسرة).	158
07	يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنمي إليه.	159
08	يوضح قيم الفاكرونباخ لاستمارة القيم المنقولة من طرف الأسرة وأبعادها .	161
09	يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لاستمارة القيم المنقولة من طرف المدرسة.	161
10	يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	162
11	يوضح قيم الفاكرونباخ لاستمارة القيم المنقولة من طرف المدرسة وأبعادها.	163
12	يوضح توزيع فقرات مقياس تشكيل الهوية حسب الأبعاد والمجالات.	164
13	يوضح الفقرات الموجبة والسالبة لكل بعد من أبعاد مقياس تشكيل الهوية.	165
14	يوضح قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تشكيل الهوية.	166
15	يوضح قيم معاملات الارتباط بين ابعاد المجال الأيديولوجي والدرجة الكلية للمجال	166
16	يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (المهني) والدرجة الكلية للبعد	167
17	يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (الديني) والدرجة الكلية للبعد	167
18	يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الثالث (السياسي) والدرجة الكلية للبعد	168
19	يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الرابع (فلسفة الحياة)، والدرجة الكلية للبعد.	168
20	يوضح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المجال الاجتماعي والدرجة الكلية للمجال.	169
21	يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الأول (الصداقة)، والدرجة الكلية للبعد.	169
22	يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الثاني (المواعدة)، والدرجة الكلية للبعد.	170
23	يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الثالث (الدور الجنسي)، والدرجة الكلية للبعد.	171

24	يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الرابع والنشاط الترويحي، والدرجة الكلية للبعد.	171
25	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات استمارة هوية الأنا، وأبعادها	172
26	يوضح قيم الفاكرونباخ لمقياس هوية الأنا بأبعاده ومجالاتها	174
27	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي.	176
28	يوضح طريقة تصحيح الاستمارات	178
29	يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لدرجة القيم المنقولة بواسطة الأسرة لدى مراهقي المرحلة الثانوية	181
30	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة القيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية	182
31	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجات هوية الأنا بمجاليها وأبعادها لدى مراهقي المرحلة الثانوية	183
32	يوضح اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد القيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد العينة.	185
33	يوضح اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا في أبعاد القيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد العينة.	186
34	يوضح اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة.	188
35	يوضح متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي، في استبانة القيم المنقولة من طرف الأسرة.	190
36	يوضح الفروق في أبعاد القيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصص الدراسي	192
37	يوضح نتائج المقارنة البعدية لدلالة الفروق في القيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصص الدراسي	193
38	يوضح متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي في إستبانة القيم المنقولة من طرف المدرسة.	195
39	يوضح الفروق في أبعاد القيم المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصص الدراسي	197
40	يوضح نتائج المقارنة البعدية لدلالة الفروق في القيم المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصص الدراسي	198
41	يوضح المتوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي لمقياس الهوية	201
42	يوضح الفروق في أبعاد الهوية حسب التخصص الدراسي	205

43	يوضح نتائج المقارنة البعدية لدلالة الفروق في الهوية حسب التخصص الدراسي	207
44	يوضح معامل الارتباط بيرسون بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة وهوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية	209
45	يوضح قيم معاملات الارتباط بين استبانة القيم المنقولة من طرف الأسرة ومقياس هوية الأنا وأبعادها لدى مراهقي المرحلة الثانوية	210
46	يوضح معامل الارتباط بيرسون بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة وهوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانية	212
47	يوضح قيم معاملات الارتباط بين استبانة القيم المنقولة من طرف المدرسة ومقياس هوية الأنا وأبعادها لدى مراهقي المرحلة الثانوية	213

قائمة الأشكال

الرقم	عنـــــــــوان الشكـــــل	الصفحة
01	متوسطات القيم المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	283
02	متوسطات القيم الأخلاقية المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	283
03	متوسطات القيم الاجتماعية المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	283
04	متوسطات القيم الاقتصادية المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	284
05	متوسطات القيم السياسية المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	284
06	متوسطات القيم المنقولة من طرف المدرسة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة..	285
07	متوسطات القيم الأخلاقية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	285
08	متوسطات القيم الاجتماعية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	285
09	متوسطات القيم الاقتصادية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	286
10	متوسطات القيم السياسية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.	286
11	متوسطات تشكيل هوية الأنا (الدرجة الكلية)، حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	287
12	متوسطات البعد المهني حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	287
13	متوسطات البعد الديني حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	287
14	متوسطات البعد السياسي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	288
15	متوسطات بعد فلسفة الحياة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	288
16	متوسطات المجال الايديولوجي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	288
17	متوسطات بعد الصدقة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	289
18	متوسطات بعد المواعدة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	289
19	متوسطات بعد الدور الجنسي، حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	289
20	متوسطات بعد النشاط الترويحي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	290
21	متوسطات المجال الاجتماعي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة	290

مقدمة البحث:

الإنسان كائن معقد من حيث تكوينه الفيزيولوجي والاجتماعي وهذا لكونه أرقى الكائنات وأكثرها قربا للكمال.

فدراسته الشاملة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار السياقات الأربعة التالية: السياق الفيزيولوجي والسياق النفسي، والسياق الاجتماعي والسياق الرابع هو الثقافة المتمثلة في المعايير والقيم المقبولة من طرف أفراد المجتمع.

هذه السياقات لا تنفصل عن بعضها البعض بل هي حياة الإنسان ككائن بشري الذي يتبع تدرج هذه السياقات، ففي الطفولة يكتشف الإنسان جسده وكيف يعيش فيه وأثناء البلوغ يكتشف نفسيته وفي المراهقة يجد الفرد نفسه مجبرا على فهم التفاعلات الاجتماعية.

وبما انه في علاقة دائمة مع غيره ومع المحيط الذي يعيش فيه بصفة عامة فالقيم لازمة وضرورية لوجودها فهي تساهم إسهاما كبيرا في تشكيل الضمير لديه وهي التي ترشده إلى الطريق الذي يسلكه في تعاملاته اليومية المختلفة.

المجتمع دائما في حاجة إلى معايير وأحكام مرجعية تقويمية يرجع إليها في التعامل مع قضاياه ومشكلاته المختلفة وهي مصدر الأحكام التي يصدرها على الأشياء وهي التي تبرز له السوي من الشاذ والسلوك الايجابي من السلوك السلبي.

فقد شهد العصر الحديث جملة من التغيرات السريعة ساعدت على تبدد الكثير من القيم وتبدلها، وساهمت إلى حد كبير في انتشار القلق واضطراب العلاقات الإنسانية والشعور بعدم الأمن النفسي، وأصبح في كثير من الأحيان من الصعب على البعض أن يحيا إنسانيته، يذهب البعض الآخر إلى أن الخلاص من ذلك يكمن في مسايرة الأمور كما هي ومحاولة التلاؤم معها ورأى فريق آخر أن الأمر كله مرهون برجوعنا إلى الله.

ومن الجدير بالذكر على الإنسان أن يحقق التكيف عن طريق التلاؤم مع الظروف ليحقق التوافق النفسي، يجعل منه إنسانا سويا يواجه ما يعترض سبيله من عقبات ومشكلات ليسلم من الاضطرابات والأمراض النفسية والعقلية ويكون عضوا نافعا للمجتمع.

ومن مطالب المراهق تحقيق هويته بجوانبها الأكاديمية والمهنية والدينية... عن طريق قيامه بالأدوار الملائمة لجنسه البيولوجي وإلا حدث انتشارا لهوية التي تدفعه إلى العزلة والاغتراب والعديد من الاضطرابات النفسية المختلفة، ويعتبر الإحساس بالهوية هو محور النمو في كل جوانب الشخصية تقريبا والذي يجعل المراهق يعيش صراعا وقلقا حتى يحدد إجابة لسؤاله الأساسي خلال هذه المرحلة والذي يتمثل في "من أنا" وذلك من خلال تحقيق العديد من المطالب والتحديات التي تقوده إلى تحقيق نمط معين للهوية يبنى على أسس مفهومة لغرض الاتصال الشخصي بالماضي والمستقبل، أو يضلل في حالة انتشار للهوية حيث تبقى معها الالتزامات فيما يتعلق بالماضي والمستقبل غامضة أو لا يكون لها وجود على الإطلاق.

فالمجتمع الحديث متهاونا في فهم جيل اليوم هذا الجيل الغاضب دوما على المجتمع، الثائر على القيم والقواعد والقوانين التي سطرها الكبار، وبالرغم من بعض الاهتمامات التي توليها المجتمعات لهذا الجيل الصاعد إلا أننا نجد تناقضا كبيرا بين متطلباته وما يسنه الكبار من قيم وقوانين تشعره بالنقص والدونية وبأنه مهمش وغالبا لا يشارك في اتخاذ القرارات والإجراءات الخاصة بمختلف مجالات حياته مما يجعله يعيش صراعات وتناقضات داخلية وخارجية.

ونتيجة الاتصال بالحضارة الغربية في عصرنا الحاضر الذي له دور فعال في إحداث كثير من التغيرات، وبتأثير الثقافة العصرية بدأت العائلة التقليدية المترابطة تنقسم إلى فروع وأفراد، الأمر الذي أدى إلى التنافس بين أعضائها وصراعات على كل المستويات الفكرية والحضارية.

فالمجتمع الصناعي الحديث نهض على أساس العقل وحاول السمو بالإنسان إلى أعلى مراتب القوة والسيطرة لكنه تركه فريسة لأهوائه ولعبه.

وها نحن لا نعرف إذا كان التطور التكنولوجي والحضاري يجعل الإنسان ينعم بالأمن والأمان والاطمئنان النفسي أو يجعله لا يرى من حوله سوى الفوضى والتشتت وصعوبة إشباع رغباته واستلابه واغترابه ويزيد من جرائمه وسطوته (عبد الله، 2000).

يضيف أيضا ضياء زاهر في هذا السياق انه ما أحدثته الثورة التكنولوجية من عوامل التغيير الثقافي، من إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة، وتفويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه، فقد أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء وكذلك عدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع وخاصة الشباب على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطا، ومن ثم ضعفت مقدرتهم على الانتقاء والاختيار بين القيم المتصارعة الموجودة، كل هذا سبب أزمة قيمية كان لها اثر كبير في دفع الشباب للتمرد والثورة على قيم المجتمع (العيد، 2003).

ويلاحظ في هذا العصر الذي نعيشه في تقدم هائل في الجوانب المادية ولم تستطع الجوانب الروحية والمعنوية ملاحقتها، ولقد نتج عن ذلك حدوث ما يسمى بالتخلف الثقافي الذي أدى إلى عزوف الشباب عن كثير من القيم الخلقية والقيود المعرفية وتحلله منها، مما شكل خطر على السلوك الفردي والاجتماعي على حد تعبير عبد القادر الشيخ إدريس (إدريس، 1987: 18).

بفضل التعمق الذي وصلت إليه المسالة القيمية وما يحيط بها من جدل حيث نعلم اليوم أن العالم أصبح رقعة واحدة فهو خليط ثقافي يؤثر بعضه على الآخر فالغرض الأساسي هو التحسيس بمدى تأثير هذا الوضع على الشريحة الأهم في المجتمع وهي شريحة المراهقين والشباب.

تمثل المراهقة فئة متميزة في المجتمع الأكثر نشاطا ومصدرا من مصادر التغير الاجتماعي والتميز بالعطاء والإبداع في كافة المجالات، وتعد القيم هي الضابط والمعيار الأساسي للسلوك الفردي والاجتماعي ولا يمكن تحديد الأهداف التربوية إلا عن طريق القيم، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تعميق القيم وتنميتها، عن طريق التخطيط والتنسيق بين كافة المؤسسات وخاصة نجد أن المراهق ينتقي القيم ويرتبها حسب أولوياتها لديه كإستجابته لمتغيرات محلية وعالمية يتقبل قيما ويرفضون أخرى.

بناءا على ما يشهده الواقع الاجتماعي في الجزائر مشكلات تمس الشريحة الشبانية التي تتخذ في مضمونها وحدتها صورا مختلفة متمثلة في اهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية مما تبرز أنواع الانحرافات والسلوكات غير المقبولة المهددة لأمن المجتمع مثل العنف والعدوانية داخل المؤسسات التربوية والتعليمية ولهذا السبب كان لزاما تنمية القيم لمواجهة التحديات العالمية المعاصرة لغرض تحرير المراهق والشاب في مستويات مختلفة فكرية واجتماعية وثقافية وسياسية من معيقات ترسيخ أو تنمية قيمهم فواجب وضروري هو دور المؤسسات التربوية والتعليمية من أسرة ومدرسة ودور عبادة في تعميق القيم وتدعيم الإحساس بالإنضباط أو الجدية في السلوكات والتصرفات لأن في غياب اتضاح الصورة لديه وانهيار النموذج الأخلاقي والقدوة الحسنة التي لا يجد لها في المربين وبالتالي يحدث إرتياب في قيمه الأخلاقية إلى جانب وقوعه في حالة من الصراع النفسي وغموض في الهوية وضياعا في الأهداف كنتيجة لفقدان الإيمان بالقيم.

في هذا البحث محاولة للتعرف على القيم المكتسبة من طرف مراهق المرحلة الثانوية وبالتحديد القيم المنقولة اليه من طرف الأسرة والمدرسة وعلاقتها بتشكيل هوية الأنا لديه.

للإجابة على هذه الإشكالية اقتضت الدراسة أن يتضمن هذا البحث مقدمة وستة فصول الفصل الأول: حول مدخل البحث، ويتضمن تحديد إشكالية البحث وفرضياته ودوافع اختيار موضوعه وأهميته وأهدافه إضافة إلى التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة فيه وكذا الدراسات السابقة التي حاولت معالجة الموضوع.

الفصل الثاني حول القيم، وكان على ثلاثة مباحث، الأول في دراسة القيم، من حيث تطور الاهتمام بها ودراستها وكذا تعريفها، وأهميتها ووظائفها، وطبيعتها وخصائصها وتصيفها، وأنساقها ومصارها، إلى جانب القيم في الجزئر. أما المبحث الثاني حول النظريات المفسرة للقيم، والمبحث الثالث حول وسائط نقل القيم.

أما الفصل الثالث: فقد جاء حول هوية الأنا ويتضمن مبحثين الأول حول دراسة الهوية من حيث تعريفها، المفاهيم المتربطة بها، أزمة الهوية وعوامل حدوثها والفروق بين الجنسين في تحقيق

الهوية والعلاقة بين القيم وهوية الأنا، أما المبحث الثاني حول النظريات المفسرة للهوية واحتوت على نظرية إركسون، ونظرية مارسيا.

أما الفصل الرابع: حول المراهقة، وتضمن تطور الاهتمام بالمراهقة، تعريفها لغة واصطلاحا، خصائص نمو المراهق، مشكلات النمو في المراهقة، ومظاهر النمو الاجتماعي في المراهقة.

الفصل الخامس : حول الاجراءات المنهجية للدراسة المنهجية في جزء اول خاص بالدراسة الاستطلاعية وقد تضمن كل تفاصيل الدراسة من حيث ادواتها والتحقق من خصائصها السيكومترية وجزء اخر خاص بالدراسة الاساسية تضمن تفاصيلها من حيث تصميم البحث و منهجه واطاريه الزماني والمكاني والعينة والادوات و الاساليب الاحصائية التي تم استخدامها في هذا البحث .

الفصل السادس: خاص بعرض نتائج البحث ومناقشة نتائج فرضياته.

وختم البحث بخاتمة وجملة من التوصيات والاقتراحات وانتهت بجملة من المراجع والملاحق المستخدمة فيه.

الفصل الأول: مدخل البحث

1- تحديد إشكاليات البحث

2- فرضيات البحث

3- دوافع اختيار موضوع البحث

4- أهمية البحث

5- أهداف البحث

6- التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة في البحث.

7- الدراسات السابقة

1- تحديد اشكالية البحث

إن الاهتمام بدراسة القيم وطرق تعليمها استقطب اهتمام المؤسسات الاجتماعية، والتربوية والدينية المتمثلة بدور التنشئة الاجتماعية في البيت، والتربية والتعليم السائدة في المدرسة، والتربية الدينية وذلك لغرض توفير النمو المتكامل والسوي لشخصية المتعلم، ولقد أخذت الأسرة الدور المتميز والمرتكز الأساسي في نقل القيم، وتليها المدرسة إلى تكميل دور الأسرة في نقل القيم خاصة في ظل ما يشهده العالم في الأونة الأخيرة من تحولات عميقة في حد ذاتها، أحداث وتغيرات مهمة في مجالات الحياة المعاصرة وتحديات اجتماعية, اقتصادية , سياسية وثقافية انعكست على حركة المجتمع في المستويات الفكرية, القيمية والمعايير وأنماط الحياة وأسلوب السلوكات وغيرها.

ولأهمية القيم بالنسبة لتربية الأطفال، والجماعات في المجتمع لأنها تتصل إتصالا مباشرا بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها في الشباب منها تحقيق تكامل الفرد واتزان سلوكه, وقدرته على مقاومة القيم المنحرفة و التوفيق بين مصالحة الشخصية ومصلحة المجتمع وتفضيل المصلحة العامة على الخاصة كما يرى (السعداني, 1982)، أن القيم تتحقق في المجتمع عن طريق المؤسسات التعليمية المختلفة باعتبارها تعكس أهداف المجتمع، من خلال إطار من المفاهيم المنسقة المنظمة المرتبطة فيما بينها، والتي تعمل على خلق القيم وتطويرها وتنميتها عن طريق الأنشطة مما يؤدي إلى نمو الشخصية وتكاملها وتوجيهها لصالح الفرد والمجتمع.

وإذا كانت مرحلة المراهقة من أدق المرحلة التي يمر بها الإنسان لما تتصف به من تغيرات جذرية وسريعة، واعتمد فرويد وهول وسوليفان أنها حقبة عاصفة ومرهقة فيما وصفها ستانلي هول بأنها مرحلة تكتنفها الأزمات النفسية، ويسودها المعاناة والاحباط، والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق (السلطان, 2009) .

كان لزاما علينا الاعتراف أنهم الفئة المستهدفة، والأكثر تعرضا لكل ما هو مستجد من تغيرات اجتماعية، وثقافية وجب تحصينهم بالقيم الصحيحة لمواجهة تحديات العصر.

لا يستطيع أي مجتمع أن يبقى ويستمر، من دون أن تحكمه مجموعة من القوانين المعتمدة لتوجيه سلوك أبنائه. فالمبادئ الخلقية والقيمية، تهدف إلى تقوية العلاقات الاجتماعية، وتعزز تكيف المراهق مع نفسه وتعزز تكوين هويته وفق معتقداته الخاصة (السلطان, 2009).

إذ أن المراهق أثناء نموه يمر بتغيرات تمس شخصيته، وتتمثل في تشكيل هويته، وأثناء عملية التشكل يكون لديه احتمالات إما للوصول إلى إجابات مقنعة لتحقيق هويته، أو يعاني من اضطراب وتشتت هويته، إذا لم يجد إجابات لتساؤلاته مثل من أنا؟ ماذا أريد؟ وما أهدافي في الحياة وأين أتجه؟ وللإجابة على ذلك، يحتاج المراهق إلى فهم المعايير والقيم وسلوك الأخرين، وتقييم كفاءة الذات (الدباغ 1982).

بهذا ترجع معظم الأبحاث والكتابات التي يعاني منها المراهق اليوم، إلى اضطراب النسق القيمي والأخلاقي لديه حيث يحدث صراع بينما تحصل عليه اثناء التنشئة الاجتماعية وبينما يصطدم به في تعاملاته اليومية في الواقع التي تدعو الى اعتناق القيم والاخلاق الغير مرغوب فيها، هذا ما يخلق لديه حالة من عدم الاستقرار في الهوية وعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي فيصبح مضطرابا وجدانيا ويؤثر سلبا على سلوكاته وأفكاره وتوافقه الشخصي والاجتماعي .

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى وجود علاقة إرتباطية بين الحكم الخلقي لدى المراهق وهوية الأنا مثل دراسة الغامدي 2001، الكاشف 2001، لكن الباحثة تطرقت إلى المستوى القيمي المنقول بواسطة الأسرة والمدرسة وعلاقتهما بهوية الأنا لدى مراهق المرحلة الثانوية وبناءا على ذلك صيغت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1- ما المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة لدى مراهقين المرحلة الثانوية؟

2- ما المستوى القيمي المنقولة من طرف المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

3- ما مستوى هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة ؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المراهقين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا؟

7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة؟

8- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة؟

9- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في أبعاد هوية الأنا؟

10- هل هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة وأبعاد هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

11- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة وأبعاد هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

2- فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المرهقين الذكور والإنا ث في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة.

الفرضية الثانية: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة.

الفرضية الثالثة: ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المراهقين الذكور والإناث في أبعاد هوية الانا.

الفرضية الرابعة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة.

الفرضية الخامسة:هناك فروق ذات دلالة إحصائية للمراهين بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة.

الفرضية السادسة: هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في ابعاد هوية الأنا.

الفرضية السابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة وأبعاد هوية الأنا لدى مراهقين المرحلة الثانوية.

الفرضية الثامنة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة وأبعاد هوية الأنا لدى مراهقين المرحلة الثانوية.

3- دوافع اختيار موضوع البحث:

- حاجة الأسرة والمدرسة إلى البحث والتمحيص لمحاولة معرفة أسباب أزمة الهوية لدى المراهقين.
- محاولة التعرف على الوسيط الأكثر إكسابا للقيم: الأسرة أم المدرسة لدى المراهق وعلاقة هذا بتشكيل الهوية لديه.
- قلة البحوث الميدانية المهتمة بالربط بين القيم المكتسبة من طرف الأسرة والمدرسة وتشكيل الهوية لدى المراهق.
- اختلاف نتائج البحوث العربية والعالمية في طبيعة العلاقة القائمة بين المتغيرين.
- الوصول إلى بعض التوصيات الإجرائية التي يمكن الاستفادة منها في ترقية وتنمية المجتمع الجزائري.

4- أهمية البحث

- أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها هذه الدراسة هي مرحلة المراهقة التي تمثل أكثر المراحل النمائية التي تتميز بتغيرات فزيولوجية ونفسية من شأنها أن تولد لدى الفرد الضغوطات والصراعات التي تحد من استقلاله والسعي نحو تحديد هويته.

- التأكيد على أهمية الجانبين المهمين في نمو شخصية المراهق وهي الجانب القيمي وتشكيل الهوية.
- التأكيد على أهمية القيم والمعايير المكتسبة عن طرف الأسرة والمدرسة وغرسها في المراهق
- اختلاف نتائج البحوث العربية والعالمية في طبيعة العلاقة القائمة بين المستوى القيمي وتشكيل الهوية.

5- أهداف البحث:

تتضح أهداف البحث فيما يلي:

- معرفة المستوى القيمي لدى أفراد العينة.
- معرفة درجة هوية الأنا لدى أفراد العينة.
- معرفة الفروق في المستوى القيمي لدى افراد العينة يعزى لنوع الجنس (ذكور إناث).
- معرفة الفروق في أبعاد الهوية (الإيديولوجية- الاجتماعية) لدى أفراد العينة تبعا للجنس.
- معرفة الفروق في المستوى القيمي لدى أفراد العينة يعزى لنوع التخصص الدراسي.
- معرفة الفروق في ابعاد الهوية (الإيديلوجية- الإجتماعية) لدى أفراد العينة تبعا للتخصص الدراسي.
- معرفة العلاقة الارتبطاية بين متغيري الدراسة المستوى القيمي وأبعاد الهوية لدى أفراد العينة.

6- التعاريف الإجرائية للمفاهيم المستخدمة البحث

تعتبر التعاريف الإجرائية للمفاهيم خطوة أساسية عند إجراء مختلف البحوث والهدف منه تحديد وتوحيد الإطار الذي يسير فيه البحث وأهم المفاهيم التي يحتوي عليها البحث، هي كما يلي:

- **القيم**: مفهوم يدل على مجموعة من التصورات والمفاهيم التي تكون إطارا للمعايير والأحكام والمثل والمعتقدات والتفضيلات التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار اهداف وتوجهات لحياته ويراها جديرة

بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

- **وتعرفها الباحثة إجرائيا**: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس القيم النقولة عبر الوسائط (الأسرة والمدرسة) وتشمل هذه القيم أربعة أبعاد وهي:
- **القيم الأخلاقية**: مجموعة القيم التي تضم القوانين والتقاليد وتنبثق من العقيدة الإسلامية وتتمثل في قيم الإحسان، التواضع، الوفاء، والأمانة والصدق ويلتزم بها الفرد النامي أو المراهق في سلوكه وضبط تصرفاته.
- **القيم الإجتماعية**: مجموعة القيم التي تحدد طبيعة علاقة المراهق بأفراد مجتمعه وسلوكه اتجاههم بما يتناسب مع العادات والتقاليد الجيدة والمتمثلة في القيم المساعدة، تحمل المسؤولية، إحترام الآخر والتعاون.
- **القيم الاقتصادية**: مجموعة من القيم التي تساعد في الجانب المادي والتي يعبر عنها الفرد النامي أو المراهق بميله إلى الإنتفاع والحصول على المادة عن طريق الإنتاج والتسويق بطرق مشروعة وتتمثل في قيم العمل والإستهلاك المنظم، طلب الرزق الحلال، وإحترام ملكية المال.
- **القيم السياسية**: مجموعة من القيم التي تهيئ المراهق للمشاركة في السياسة لبناء وتنظيم المجتمع من خلال إشعاره بالإنتماء للوطن والوعي به، تعميق قيم الإنتماء والتضامن والمساواة والحرية.
- **و تعرفها الباحثة إجرائيا**: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق إستجابته في مقياس القيم والتي تبين ما وصل إليه من مستوى في بعد القيم الأخلاقية, الإجتماعية, الإقتصادية, السياسية
- **وسائط نقل القيم**: في هذه الدراسة هي الأسرة والمدرسة أي البيئة التي يتلقى منها الفرد النامي الإشارات التربوية ويعتنق نماذجها الفكرية والسلوكية ليعمل وفق معاييرها وقيمها والتوافق مع أعضائها.
- **هوية الأنا**: يعرفها (الغامدي، 2001): حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والتألق الداخلي والتماثل والإستمرارية، ممثلا بإحساس الفرد بإرتباط ماضيه وحاضره ومستقبله وبالتالي الإحساس بالتماسك الإجتماعي، ممثلا في الإرتباط بالمثل الإجتماعية، والشعور بالدعم الإجتماعي الناتج عن هذا الارتباط.

- **وتعرفه الباحثة إجرئيا:** أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الهوية بأبعاده المختلفة.
- **ابعاد هوية الأنا:**
- **الهوية الإيديولوجية:** تتحدد بمدى تحقيق الإلتزام في بعض النواحي العملية أو المهنية, الدينية والسياسية و فلسفة الحياة التي يختارها الفرد.
- **الهوية الإجتماعية:** تتحدد بمدى تحقيق الإلتزام في الأدوار الإجتماعية كالصداقة والمواعدة وإدراك الدور الجنسي، والنشاط الترويحي الذي يختاره الفرد.
- **المراهقة:** يعرفها (دسوقي, 2003) مرحلة نمائية من مراحل النمو تقع بين الطفولة والرشد وهي فترة حرجة من حياة الفرد، تحتاج إلى تكيف مع نوع جديد.
- **المراهقون:** في هذه الدراسة هم طلبة المرحلة الثانوية المسجلين للعام الدراسي 2014/2013 في المدارس الثانوية في مدينة سيدي بلعباس.

7- دراسات سابقة:

7-1 : دراسات تناولت القيم:

تمهيد:

يعتبر العلم مجموعة من التراكمات المعرفية فإن أي بحث علمي ما هو إلا إمتداد للبحوث التي سبقته, فالبحوث والدراسات السابقة تمثل طرق إستكشاف تسمح للباحث بالإحاطة بموضوع بحثه وضبطه بشكل أفضل، وقد تم إجراء العديد من الدراسات على الفروق بين الجنسين في تفضيل بعض القيم على بعضها الأخر، ودراسة حول القيم والعمر والقيم والتخصصات الدراسية، ونوضحها فيمايلي:

- دراسة ليون تارستون سنة 1959 L.thurstone

قدم الباحث فيها تصورا لمعالجة القيم في إطار البحث العلمي مستندا في ذلك إلى مبادئ السيكوفيزيقا المعاصرة والذي كان قد نشر مقالا في عام 1954 بعنوان: "قياس القيم من منظور

سيكولوجي" إعتمد على عينة 300 فرد نصفها ذكور والنصف الأخر إناث موزعين على ثلاثة فئات عمرية، تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي وطلاب السنة الرابعة والخامسة من التعليم الجامعي توصل الباحث بعد إجراء إختبار ألبورت فرنون، ولندزي إلى النتائج التالية.

- عند تلاميذ التعليم الثانوي، يتفوق الذكور في القيمتين الاقتصادية والجمالية، وتفوق الإناث في القيمتين الدينية والسياسية، بينما هناك تساوي بين الجنسين في القيمتين النظرية والإجتماعية (مجلة العلوم الإنسانية، 2002: 7).

- أما طلاب الجامعة فإن النتائج المسجلة تبين تفوق الذكور في القيم النظرية, الجمالية والسياسية في حين تتفوق الإناث في القيمة الدينية ومتساوون في القيمتين الإقتصادية والإجتماعية.

- أما بالنسبة للكبار فتبين تفوق الذكور في القيمة السياسية في حين تتفوق الإناث في القيمتين النظرية والإجتماعية ومتساوون في القيم الإقتصادية والجمالية والدينية.

- ومن هذا نستنتج أن القيم الدينية والنظرية والإجتماعية مسيطرة على الرتب الثلاث الأولى مع وجود إختلافات بسيطة بين المجموعات في حين تحتل القيمتين السياسية والإقتصادية الرتبة ما قبل الأخيرة وتحتل القيمة الجمالية الرتبة الأخيرة.

- دراسة عطية محمود هنا سنة 1965

أقام عطية محمود هنا 1965 على طلاب وطالبات جامعيين بمصر طبق فيها إستفتاء "ألبورت وآخرون على 116 طالبا و 140 طالبة، تبين منها عدم وجود فروق بين الجنسين في القيم إلا في قيمتين هما القيمة النظرية لصالح الذكور والقيمة الجمالية لصالح الإناث.

- دراسة سكوت سنة scott1965

أجـــرى سكوت دراسة طولية تتبعية سنة 1965 عن تغير القيم على عينة من الطلاب الجامعيين، ثم تتبعهم على مدار سنوات الدراسة الأربع، وكان من نتائجها وجود تغير في مسار نسق القيم يتجه نحو ما يسمى بالقيم المركزية، والتي تتناسب مع طبيعة التخصص الدراسي. فطلاب

الدراسات الإنسانية أهمية القيم الجمالية والسياسية في السنوات النهائية، في حين تناقصت لديهم أهمية القيم الاقتصادية والاجتماعية.

– دراسة هانتلي سنة 1965, Huntly

أجرى هانتلي دراسة طولية تتبعيه لمدة أربع سنوات كشفت عن وجود تغير في البناء القيمي عبر هذه المرحلة الزمنية، وطلاب الدراسات الإنسانية تزايدت لديهم اهمية القيم النظرية والإقتصادية والاجتماعية والدينية، أم طلاب التخصصات العلمية فتزايدة لديهم أهمية القيم الجمالية والنظرية، وقلت لديهم القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية.

– دراسة ملتون روكتش سنة 1973M .Rokeach

بالنسبة للدراسات العرضية الشبكية أجرى ملتون روكتش 1973 دراسة عن إرتقاء القيم وتغيرها مستخدما استبانة للقيم الذي يقيس 18 قيمة وسيلة، و18 قيمة غائية، على عينة تمتد أعمارها من 11 إلى 70سنة، وكان من أهم نتائجها أن هناك تغيرا في القيم تمتد من المرهقة المبكرة إلى السنوات متقدمة من العمر، وجاء هذا التغيير على شكل ظهور أنماط إرتقائية مختلفة في القيم، ويتضمن: قيم الانجاز والحكمة والمسؤولية. وهو نمط تتزايد أهميته في فترتين المراهقة والرشد، وتقل أهميته لدى كبار السن باستثناء الحكمة، التي تحتفظ بأهميتها لدى الكبار، ومن هذه الأنماط أيضا نمط القيم الشخصية كالعقلانية والنمطية والإتساق الداخلي، وقد وجد أن هذا النمط تقل أهميته في فترة المراهقة، وتزداد أثناء سنوات الرشد أو فترة التعليم الجامعي ثم تتناقص أهميته لدى كبار السن.

– دراسة بنجستون سنة 1975 Bengeston

أجر بنجستون 1975 دراسة على التغير في التوجهات القيمية عبر أجيال مختلفة مستخدما نفس المنهج العرضي الشبكي على عينة مكونة من 244 فردا، يمثلون ثلاثة أجيال: جيل الأبناء وجيل الأباء وجيل الأجداد.

كان من نتائجها وجود تشابه بين صغار السن وكبار السن على بعد الإنسانية – المادية، ولكنهم يختلفون على بعد الفردية– الاجتماعية، وصغار السن تتسم توجهاتهم بالفردية وكبار السن تتسم توجهاتهم بالاجتماعية.

دراسة سوترن وبلانت سنة 1977 sauthern et plant

في دراسة كل من سوترن وبلانت 1977 تبين وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات القيم، فقد تفوقت الإناث في القيم النظرية والسياسية والإقتصادية.

– دراسة سليمان الشيخ سنة 1978.

قام سليمان الشيخ 1978 دراسة عن الفروق بين الجنسين في القيم في المجتمع القطري وفقا للفروق التالية:

- التشابه في القيم السائدة بين الذكور والإناث أكثر من الاختلاف بينهم.
- يتفوق الذكور عن الإناث في القيمة النظرية فقط.
- تتفوق الإناث على الذكور في القيمة الجمالية فقط.

ولاختيار هذه الفروق قام بتطبيق القيم لألبورت وآخرين على عينتين من طلاب وطالبات كلية التربية للمعلمين والمعلمات بالدوحة، بلغ عدد الذكور 69 طالبا متوسط أعمارهم 22-54 بانحراف معياري و 120 طالبة متوسط أعمارهم 21-31 بانحراف معياري قدره 1.8، وجاءت النتائج كما يلي:

- وجود اختلاف كبير في القيم السائدة بين الجنسين.
- تفوق الذكور على الإناث في القيم التالية: السياسية، النظرية، الاقتصادية،وكانت الفروق دالة إحصائيا، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في القيمة الجمالية.

– دراسة جابر والشيخ سنة 1978.

أجرى جابر والشيخ 1978 دراسة عن تغير القيم على عينات تمثل أربعة مستويات عمرية هي السنة الثالثة من التعليم الإعدادي والسنة الثالثة من التعليم الثانوني، والسنة الرابعة من التعليم

الجامعي وكان من أهم نتائجها أنها كشفت عن وجود تغير في القيم من مرحلة عمرية إلى أخرى فطلاب الجامعة أكثر اهتماما بالقيم الجديدة، أو العصرية كالصداقة والمجاورة، أما طلاب المرحلة الثانوية فقد أبدوا اهتماما غالبا بالقيم التقليدية كالاستقلال والأخلاق والنجاح في العمل، لكن معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وبداية التعليم الجامعي.

– دراسة عبد الودود مكروم سنة 1983.

كانت دراسة عبد الودود مكروم تحت عنوان "دور المدرسة في تنمية القيم المختلفة لدى طلابها". وهدفت الدراسة إلى توضيح ما هي التربية الخلقية لتلميذ المرحلة الثانوية وتوضيح الدور الوظيفي الذي يجب أن تقوم به المدرسة الثانوية، وقد أبرزت الدراسة أن المدرسة الثانوية لا تحقق التربية الخلقية في الوقت الحاضر، وذلك يرجع لمشكلات تتعلق بالبيئة السعودية وتنظيمها ومشكلات تتعلق بالقائمين على العملية التربوية، كذلك أكدت على أهمية العناية بالتنمية الخلقية للأفراد من قبل الدولة عن طريق توجيه المؤسسات التربوية التي يمكن أن تلب دورا كبيرا في ترشيد سلوك الفراد والتنمية خلقيا.

– دراسة حامد زهران وجلال سرى سنة 1985.

درسا القيم لدى عينات مختلفة من مصر والسعودية، بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في النسق القيمي، والكشف عن الترتيب الهرمي للنسق القيمي لدى أفراد العينة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الذكور، في القيم الاقتصادية والسياسية، ولصالح الإناث في القيم الاجتماعية والجمالية والدينية والنظرية، وجاء ترتيب القيم لدى جميع أفراد العينة على النحو التالي: القيمة الإجتماعية، الافتصادية، الجمالية، الدينية، السياسية، النظرية.

– دراسة محمود السيد أبو النيل سنة 1988.

بين محمود السيد أبو النيل 1988 في دراسة للقيم على عينة من الطلاب والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة، أن القيمة الاقتصادية لدى الطلاب أعلى منها لدى الطالبات وأكثر منهن

إهتماما بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات. كما تزايدت أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلاب، أما الطالبات فتزايد لديهن أهمية القيمة الدينية.

– دراسة عباس إبراهيم متولي سنة 1990

أقام عباس إبرهيم متولي 1990 على عينة من طلاب الجامعة بمصر منهم 135 طالبا و 200 طالبة، من تخصصات أدبية وعلمية مختلفة، طبق فيها إستفتاء القيم الذي أعده حامد عبد السلام زهران وآخر، ويقيس نفس القيم التي يقيسه إستفتاء ألبورت وآخرون.

وقد جاء ترتيب القيم لدى عينة الذكور كمايلي: القيمة الدينية والإجتماعية، النظرية، الجمالية والقيمة السياسية والإقتصادية.

أما عند العينة الكلية فقد جاء ترتيبها كما يلي: الدينية، الاجتماعية، النظرية، الاقتصادية، الجمالية السياسية.

أما الفروق فقد كانت لصالح الإناث في القيم: الدينية، الاجتماعية السياسية عند مستوى 0.01 وإلجمالية عند مستوى 0.05 ولصالح الذكور في القيمتين التاليتين، وهما: النظرية، و الاقتصادية عند مستوى 0.01.

– دراسة نجيب حزام سنة 1990

من أهم نتائج دراسة نجيب حزام، تفوق الذكور على الاناث في القيم النظرية والاقتصادية والسياسية، بينما تفوقت الإناث على الذكور في القيم الدينية والاجتماعية، كذلك تصدرة القيمة الدينية نسق القيم للإناث، بينما تصدرت القيمة السياسية نسق القيم للذكور.

– دراسة سهير أحمد كامل سنة 1992

قام سهير أحمد كامل 1992 بدراسة على 90 فردا منهم 60 من الأباء والأمهات و30 من الأبناء والبنات، طبقت عليهم استفتاء القيم السائدة، والقيم المرغوبة من إعداد حامد عبد السلام زهران وإجلال سري.

توصلت الدراسة إلى نتائج بينت وجود فروق بين الأبناء والآباء، في القيم السائدة، حيث جاءت قيم الأباء بالترتيب التالي: القيم الدينية، النظرية، الاجتماعية، الجمالية، الاقتصادية، السياسية. أما قيم الأباء فقد جاءت كمايلي: القيمة الاجتماعية، الدينية، الاقتصادية السياسية، النظرية، الجمالية، أما قيم الأبناء المرغوبة فجاء ترتيبها كمايلي: القيم الدينية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، النظرية، الجمالية.

ومن هذا استنتج أن القيم الدينية والنظرية والاجتماعية مسيطر على الرتب الثلاثة الأولى، مع وجود اختلافات بسيطة بين المجموعة، في حين تحتل القيمتين السياسية والاقتصادية الرتبة ما قبل الأخيرة وتحتل القيمة الجمالية الرتبة الأخيرة.

- دراسة مقدم عبد الحفيظ سنة 1993:

كان يهدف الباحث في دراسته إلى الكشف عن القيم السائدة لدى طلبة العلوم الاجتماعية مستخدما اختيار القيم الذي أعده البور وزملائه، والذي ترجمه عطية محمود هنا وكيفه مع البيئة المصرية والذي تناول 120 سؤال موزعا على القيم الستة.

تكونت عينة البحث من 50 طالبا وطالبة السنة الأولى في معهد العلوم الاجتماعية موزعين على فروع علم النفس وعلم الاجتماع، التاريخ والفلسفة 26 طالبا و24طالبة.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية، بالنسبة للعينة الكلية نجد أن اليم الستة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يلي: القيمة النظرية، الاجتماعية، الدينية، السياسية، الجمالية، والاقتصادية، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى أن الجامعات فتحت أبوابها لجميع فئات الطلبة مما أدى بالدولة إلى السعي وراء الدراسات النظرية والنفور من الدراسات التطبيقية أو العملية، ولهذا السبب نجد الجامعات مكتظة في حين نجد أن المدارس المهنية فارغة.

– دراسة رشاد عبد العزيز سنة 1993

أقام رشاد عبد العزيز موسى 1993 في مصر ببحث وجد فيه الفروق بين الجنسين في الترتيب القيمي على عينتين تكونت الأولى من 64 طالبا جامعيا، وتكونت الثانية من 58طالبة، طبق على العينتين استفتاء "البروت وآخرون" وجاءت النتائج كمايلي:

بالنسبة لعينة الذكور كان ترتيب القيم لديهم من الأعلى إلى الأدنى حسب المتوسطات الحسابية كما يلي: الدينية، الاجتماعية، السياسية الجمالية، الاقتصادية، النظرية.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في القيم الست فقد جاءت كما يلي: الفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور في القيم التالية النظرية الاقتصادية، السياسية ولصالح الإناث في القيمتين التاليتين وهما: الجمالية والاجتماعية. أما الفرق في القيمة الدينية فلم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

– دراسة عزة عوسيلة سنة 2000.

أظهرت نتائج دراسة عزت عسيلة أن القيمة الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى لدى عينة الدراسة ككل، ولدى عينة الإناث منفردات،في حين جاءت القيمة السياسية على رأس سلم القيم، لدى عينة الذكور ،كذلك ظهرت فروق دالة احصائيا بين الجنسين في القيميتن النظرية، والسياسية لصالح الذكور وفي القيميتين الاجتماعية والدينية لصالح الإناث.

– دراسة علي كاظم وآخرون سنة 2000

أظهرت نتائج دراسة على كاظم وآخرون على أن ترتيب القيم جاءت كما يي: القيم النظرية الدينية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، لصالح الذكور، والقيمة الاجتماعية لصالح الإناث، ولم تظهر فروق في باقي القيم.

– دراسة أمطانيوس ميخائيل سنة 2001

أظهرت نتائج دراسة أمطانيوس ميخائيل (2001) وجود فروق في القيمة النظرية والاقتصادية والسياسية لصالح الذكور وفي القيم الجمالية والإجتماعية والدينية لصالح الإناث, وجاء ترتيب القيم كما يلي: القيم الإجتماعية، النظرية الدينية، الإقتصادية السياسية، الجمالية.

– دراسة نبيل سفيان سنة 2002

أظهرت نتائج دراسة نبيل سفيان (2002) أن القيمة الإجتماعية جاءت في المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة معز بينما جاءت القيمة الروحية في المرتبة الأولى لدى طلبة جامعة بغداد، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا في القيمة النظرية والسياسية لصالح الذكور وفي القيمة الإقتصادية والجمالية لصالح الإناث ولم تظهر فروق في باقي القيم.

– دراسة الناجي والرواجفة سنة 2002

استخدما تحليل المحتوى للكشف عن مدى تضمين الكتب للقيم، وفي هذا الصدد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب العلوم العامة للصف الثامن أساسي في الأردن للقيم الرئيسية المطلوبة. قام الباحث بإعداد أداة تحتوي على 8 مجالات رئيسية من القيم (الروحية القومية، الوطنية، الاجتماعية، الإنسانية، المعرفية، الثقافية، تكامل الشخصية، العملية الاقتصادية الصحة الوقائية، والترويحية الجمالية).

وكشفت نتائج الدراسة أن أعلى القيم الفرعية تكرارا كانت قيمة الإيمان بالله عقيدة وممارسة وأقل القيم الفرعية تكرار كانت احترام الملكية العامة والخاصة.

– دراسة الخطيب سنة 2003

عن القيم التربوية في موعظة لقمان لإبنه، وتناولت القيم الوجدانية والخلقية والاجتماعية والعقلية والجمالية والجسدية التي تضمنتها هذه الموعظة، كل ذلك وفق نسق الموعظة حفاظ على النظم الكريمة وحكمة الحكيم فالقيم منظومة متداخلة، وأنه لا يمكن الفصل بينهما فصلا رياضيا فالصلاة مثلا قيمة (وجدانية) تنهي من يقيمها عن الفحشاء والمنكر فإذا هي قيمة خلقية

وهي قيمة (اجتماعية)، إذ أن المجتمع هو مجموع الأفراد حاملين القيم، فاتصافهم بالأخلاق الحسنة مدعاة لتما سكهم، ولذا شرع على إقامتها مع الجماعة ثم هي (عقلية) فقلب صاحبها معلق بالمسجد، وهذا وعي بالزمن، وإذا دخل فيها استحضر عقله عند كل كلمة يقولها وهي قيمة جمالية ويكفي أنه لابد لمن أراد الصلاة أن يتطهر وبذلك يحفظ جسده، فأصبحت قيمة (جسدية) .

– دراسة بوغازي سنة 2004:

التي تناولت موضوع القيم بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالمردود التربوي والتوافق المدرسي للتلاميذ، من خلال أدوات بحث، تمثلت الأداة الأولى في مقياس مالتون روكيش M-Rokeach أما الأداة الثانية فهي عبارة عن اختبار لقياس درجة التوافق عند المعلمين وقد أسفرت النتائج على أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أولئك الذين لهم انسجاما في القيم بين الأسرة والمدرسة.

– دراسة الخوالدة سنة 2005

هدفت إلى بيان درجة إسهام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية من جهة نظر الطلبة، و أوصت الدراسة تضرورة عقد دورات تدريسية للمعلمين والمعلمات، في تعليم القيم الاجتماعية الاهتمام بتربية القيم، والتوجه نحو تطبيق شعار مدرسة القيم.

– دراسات حماد 2010 :

كانت حول مستوى معرفة الدارسين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة لمفهومي القيم والاتجاهات، وتوصلت إلى مستوى معرفة الدراسيين لمفهوم القيم أعلى من مستوى معرفتهم للإتجاهات. وأوصى الباحث بضرورة تنمية مفهوم القيم والاتجاهات لدى الدارسيين، وأوصى بإجراء دراسات أخرى مرتبطة بالبحث مثل التعرف على المنظومة القيمية لدى الدارسين والتعرف على مصادر اكتساب القيم لدى الدارسين.

ثانيا: دراسات تناولت الهوية.

1- دراسة مارفن سنة 1972:

درس مارفن العلاقة بين وضع الهوية الأنا والحكم الاخلاقي. وهدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة ببين هوية الأنا والحكم الاخلاقي لدى عينة من طلبة الجامعة.وكانت الدراسة كما يلي:

العينة: تم مقابلة 112 طالب جامعي، لتقييم العلاقة بين هوية الأنا ومستوى الحكم الاخلاقي لديهم وقد تم قياس السلوك الأخلاقي لديهم بإعطائهم الفرصة **للصدام**.

الأدوات: مقياس نمط الهوية لمارشيا.

مقياس تحديد القضايا لرست.

النتائج:

- الطلبة الذين تحققت لديهم هوية الأنا كان ليهم حكما أخلاقيا أكثر نضجا.
- الطلبة الذين لم تكتمل لديهم هوية الأنا كانت أحكامهم هي الأقل نضجا أو أنهم كانوا يختارون فترة انتقالية بين متوسط وعال من الحكم الأخلاقي.
- الطلبة الذين كانوا يعانون أزمة هوية فكانت أحكامهم الأخلاقية غير مستقرة وغير متوازنة.
- اختلاف دوافع السلوك الأخلاقي حسب حالة الهوية ومستوى نمو الأخلاق.

2- دراسة موريلاند وليتش سنة 1979

درس موريلاند وليتش "العلاقة بين الهوية، والنمو الأخلاقي لدى العرق الأسود". و هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة النظرية بين النمو الأخلاقي، ونمو الهوية لدى الطلاب الأمريكان الذين يعودون لأصول افريقية.

النتائج:

وقد أوضحت الدراسة أن هناك ارتباط بين الهوية العرقية والحكم الأخلاقي، حيث وضع الهوية العرقية يؤثر بشكل مختلف على صنع القرار الأخلاقي.

3- دراسة ميلمان سنة 1979:

درس ميلمان "التغيرات في نمط هوية المراهقين الذكور حتى سن الرشد"

هدفت الدراسة إلى التعرف على التغيرات في نمط الهوية للذكور في أعمار المراهقة المبكرة حتى مرحلة الرشد.

العينة: تم اختيار 25 فردا من كل فئة من الفئات العمرية (12،15، 18، 21، 24) سنة أي 125 فردا واستجاب أفراد العينة المقابلة المعدة لتكون استمارة البحث (قائمة مارشيا لرتب الهوية)

وتم حساب لكل فرد درجة كلية تدل على الهوية الذاتية الكلية ودرجات خاصة مجال من المجالات التي تضمنتها إستمارة المقابلة وهي التخصص، الدين، والسياسية، والجنس، والمهنة.

وحددت استجابات أفراد العينة على مقياس متدرج متكون من ست نقاط توضح حل الأزمة في كل مجال.

النتائج:

يوجد أثر دال إحصائيا للعمر في حل الأزمة حسب التخصص والدين والسياسة والمهنة والجنس. أظهرت النتائج إلى أن هناك زيادة مع العمر في نسبة الأفراد المحققين لهوياتهم العامة وانخفاضا في نسبة الأفراد من أصحاب الهوية المشتتة والمؤجلة.

4- دراسة انرايت واخرون سنة 1980:

درس انرايت واخرون "اثر أسلوب المعاملة الوالدية في تطور الهوية والإستقلالية للمراهقين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر أسلوب المعاملة الوالدية في تطور الهوية والإستقلالية للمراهقين في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة.

العينة: تكونت العينة من 626 شخصا اختيرو من مرحلتين دراسيتين بواقع 69 طالب 70 طالبة في الصف السابع و 62 طالبا و 61 طالبة في الصف الحادي عشر.

الأدوات: قيست الاستقلالية بإستخدام مقياس كونتر.

واستخدم لقياس الهوية تحقيق الذي أعده يسمونس سنة 1970 والمؤلف من 24 عبارة ناقصة يلي كل منها بديلان يمكن اختيار احدهما لإكمال الجملة.

أما أساليب المعاملة فقد قيست باستخدام استبانه الدور الذي يصف أساليب المعاملة الوالدية إلى ثلاث أنماط: الديمقراطي، التسامحي، الدكتاتوري.

النتائج:

- أشارت النتائج إلى وجود اثر دال معنويا لمرحلة الدراسة والجنس ولم تظهر اثر لأسلوب المعاملة الوالدية (الأب أو الأم) والتفاعل بين المتغيرات الثلاثة.
- وجود اثر دال معنوية للمرحلة الدراسية والتفاعل بين أسلوب الأب وجنس المراهق.
- تحقيق الهوية عند الذكور كان أفضل مع الأباء الديمقراطيين واقل تطورا مع الآباء الديكتاتوريين. في حين ظهر أن تحقيق الهوية عند الإناث كان أفضل مع الآباء الديكتاتوريين.
- هناك زيادة دالة في تحقيق الهوية بتقدم العمر.

5- دراسة اركر سنة 1980:

درس اركر "تطور الهوية في المراهقة والمتوسطة"

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين نمط الهوية لدى الذكور والإناث في المراحل السادسة والثامنة والعاشرة والثانية عشر وتحديد وجود الهوية الذاتية ومستوى نشاطها في مرحلة المراهقة.

العينة: تكونت العينة من 20 ذكرا و20 أنثى من كل صف من المراحل الدراسية الأربعة أي 160 طالبا وطالبة في إحدى المدارس بمدينة نيوجرسي.

الأدوات: كانت أداة البحث استمارة المقابلة التي أعدها مارشيا لقياس نمط الهوية وذلك بعد تكييفها لتلائم الأعمار الصغيرة.

وقد جمعت المعلومات بطريقتين مقابلات مسجلة وإكمال ثلاث استبانات في مجموعات صغيرة.

النتائج:

- هناك زيادة دالة في اتخاذ القرار (تحقيق الهوية) مع زيادة في المستوى الدراسي ولم تكن هناك زيادة دالة لنمط الهوية المؤجلة مع تقدم المرحلة الدراسية.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في أنماط الهوية.

6- دراسة اريدوندو- دوود سنة 1981:

درس اريدوندو – دوود "اثر التربية وتطور الهوية وعلاقته بنمو الأنا والتفكير الخلقي لدى المراهقين المهاجرين".

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر التربية وتطور الهوية في نمو الأنا والتفكير الأخلاقي.

العينة: اعتمدت الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة وثلاثة مجموعات ضابطة إذ تكونت المجموعة التجريبية من 17 طالبا من المهاجرين ممن ينتظمون في مقرر دراسي خاص بثقافات الشعوب.

أما المجموعة الضابطة الأولى فتكونت من 13 طالبا من المهاجرين ممن لم يتمكنوا من الإنخراط في دراسة تلك المادة.

وقد كوفئ الطلاب في هاتين المجموعتين طبقا لمعايير:

الولادة في بلد آخر، التحدث باللغة الانجليزية (لغة ثانية) والعمر، إذ تراوحت أعمارهم بين 15-19 سنة ومضى على وجودهم في أمريكا خمس سنوات أو اقل ولهم التوجه الأكاديمي نفسه.

أما المجموعة الضابطة الثانية فتمثلت في 9 طلاب اختيروا من الطلبة الذين ولدوا في أمريكا وقد انخرطوا في دراسة حلقة دراسية في التطور الخلقي أما المجموعة الضابطة الثالثة والمكونة من 14 طالبا فقد اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة الصف الثاني في دراسة التاريخ الأمريكي وكانت أعمار الطلبة في المجموعتين الضابطتين الثانية والثالثة في مثل أعمار المهاجرين.

النتائج:

- أشارت النتائج إلى أن المراهقين يشبهون المراهقين الذين ولدوا في أمريكا في الجوانب الخاصة بتطور الهوية ونمو الأنا.

- انعدام اثر الثقافة في تطور الهوية ونمو الأنا وقد فسرها الباحث إلى أن أفراد المجموعة التجريبية ينتمون في خلفياتهم الثقافية إلى 13 ثقافة مختلفة.

7- دراسة بيكسيتو سنة 1987:

درس بيكسيتو "تطور الهوية وعلاقتها لدى المراهقين"

هدفت الدراسة إلى اختيار العلاقة بين الجنس والمرحلة الدراسية وتطور الهوية.

العينة: كانت عينة البحث 367 طالبا وطالبة من طلبة المدارس المتوسطة بمدينة أريزونا وبلغت نسبة الذكور في العينة 51% ونسبة الإناث 49%

الأدوات: اعتمدت الدراسة على مقياس كروتفانت وادمز 1984 لقياس نمط الهوية.

النتائج:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تحقيق الهوية لصالح الإناث.
- هناك فروق بين الطلبة لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

8 – دراسة كابيتي سنة 1988:

درس كابيتي "تطور الهوية وعلاقته بدافع الإنجاز وتقدير الذات لدى المراهقين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في أنماط الهوية في مرحلة الدراسة الثانوية.

العينة: شملت عينة الدراسة 80 طالبا وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث اختيروا من المتوسطة والإعدادية.

تم تصنيف أفراد العينة إلى أربع فئات للهوية هي: أنماط الهوية المحققة والمؤجلة والمعوقة والمشتتة على أساس استجاباتهم على أربع مجالات هي المهنة والتخصص والسياسة والدين والمجال الجنسي.

الأدوات: استمارة المقابلة التي أعدها مارشيا لقياس نمط الهوية واستبانه لقياس دافع الانجاز وأخرى لتقدير الذات.

النتائج:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نمط الهوية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات.
- وجود فروق دالة معنوية في نمو الهوية بين المرحلة الإعدادية والثانوية لصالح المرحلة الدراسية الأعلى.

9- دراسة ديوت سنة 1988:

درس ديوت "تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية والتوجه الديني". هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحكم الخلقي وتطور الهوية والتوجه الديني.

تألفت العينة 210 بين طالب وطالبة من كليات مسيحية.

الأدوات: وقد استخدم الباحث مقياس دالاس لتطور الهوية (dallas identity scale) ومقياس فيلكس (flecks,1977) للاتجاه الديني واختبار القضايا لرست.

النتائج:

- وجود علاقة بين تطور الهوية والحكم الخلقي وكذلك بين تطور الهوية والاتجاه الديني.

10- دراسة عبد المعطي سنة 1993:

قام عبد المعطي بدراسة تتمثل في "دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكل الهوية لدى الشباب الجامعي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكل الهوية لدى الشباب الجامعي وهي السنة الدراسية (الأولى- رابعة) التخصص (نظري –عملي) نظام الدراسة (مختلطة –غير مختلطة) وممارسة النشاط (مشاركين- غير مشاركين).

العينة: اشتملت عينة الدراسة على 498 طالبا من طلاب الجامعة.

الأدوات: المقياس الموضوعي لرتب الهوية (ترجمة وتعريب: الباحث)

النتائج:

- وجود نمط متتابع لرتب الهوية لدى طلاب الجامعة يسير من التشتت الى الانغلاق في الاتجاه السلبي، ثم الى التعليق والانجاز في الاتجاه الايجابي.

- لا توجد فروق بين الجنسين في هذا التتابع وانه مع انتقال الطلاب من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة تسير حالة الهوية من التشتت إلى الانجاز.
- أظهرت النتائج أن هناك تأثير دال إحصائيا لممارسة النشاط والتحصيل الدراسي على رتب الهوية وانه لا يوجد تأثير للتخصص ونظام الدراسة على رتب الهوية.

11- دراسة قاسم سنة 2000:

قام قاسم بدراسة تتمثل في "تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية (دراسة سيكومترية- اكلينيكية) .هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة إدراك المراهق لتواصله مع الوالدين بحالة هوية المراهق.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 507 طالبا، وطالبة من طلاب الجامعة 357 إناث، 150 ذكور متوسط العمر الزمني لأفراد العينة 18 سنة.

الأدوات: مقياس تواصل المراهق مع والديه (إعداد: الباحثة).

مقياس حالات الهوية (إعداد الباحثة).

النتائج:

- إن تواصل المراهق الجيد مع والديه والبيئة الأسرية الجيدة يؤدي غالبا إلى تحقيق هويته، بينما تواصل المراهق السيئ مع والديه والبيئة الأسرية السيئة يؤدي إلى تشتت هويته.
- إن حالة الهوية المحققة هي الأعلى في سمات الشخصية، المسؤولية، الاستقلال الذاتي، تقدير الذات، التأملية، الاجتماعية، السعادة، بالمقارنة بحالات الهوية الأخرى.

12- دراسة عبد الواحد سنة 2001:

قام عبد الواحد بدراسة تمثلت في "العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: مكونة من 294 طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين 17-23 سنة.

الأدوات: اختبار تحديد القضايا لجيمس رست ترجمة محمد رفقي عيسى.

المقياس الموضوعي لأساليب مواجهة الهوية (ترجمة وتعريب محمد السيد 1994).

النتائج:

- لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين رتب الهوية والنمو الخلقي لدى طلاب الجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب الهوية الناضجة وغير الناضجة في النمو الخلقي.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للجنس والفرقة الدراسية على رتب الهوية.

13- دراسة المجنوني سنة 2001:

قام المجنوني بدراسة تمثلت في "تشكيل هوية الأنا لدى عينة من الطلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الديمغرافية والتي شملت (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة، ترتيب الميلاد، الزوج، نمط الإقامة).

العينة: تكونت العينة من 474 طالب وطالبة من جامعة أم القرى.

الأدوات: مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل الذي أعده آدمز 1984 وقننه على البيئة السعودية الغامدي 2002.

المنهج: الوصفي المقارن.

النتائج:

- وجود فروق بين الجنسين في درجة الهوية الإيديولوجية والاجتماعية والكلية وفي درجات انغلاق وتشتت الهوية الاجتماعية لصالح الإناث.
- وجود فروق في درجات تحقيق الهوية الكلية والاجتماعية لصالح الذكور.
- وجود فروق بين فئتي العمر في درجات تعليق وانغلاق الهوية الإيديولوجية لصالح الفئة الأصغر سنا.

- 14- دراسة الغامدي سنة 2001:

قام الغامدي بدراسة تمثلت في "علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب في السعودية"

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي وتشكيل هوية الأنا لدى الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالسعودية.

العينة: 323 طالبا في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعة.

الأدوات: المقياس الموضوعي للتفكير الموضوعي الأخلاقي أعده جبس gibbs وفق نظرية كولبرج.

المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا أعده آدمز adams 1986.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

النتائج:

- وجود علاقة ايجابية بين نمو التفكير الأخلاقي وتحقيق هوية الأنا.
- وجود فروق بين محققي الهوية ومشتتي الهوية في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي لصالح محققي الهوية.
- وجود علاقة ضعيفة بين نمو التفكير الأخلاقي والرتب الوسيطة مع ميل للتأثير الايجابي للتعليق منخفض التحديد والسلبي لانغلاق الهوية.

15- دراسة كاشف سنة 2001:

قام كاشف بدراسة تمثلت في "النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على النسق القيمي والنظري والسلوكي لدى طالبات الجامعة وعلاقته باختلاف مواجهة أزمة الهوية لديهن.

العينة 111 طالبة

منهج الدراسة: منهج اكلينيكي

الادوات: اختبار تفهم الموضوع للكبار

النتائج:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النسق القيمي ورتب الهوية.
- وجود اختلاف بين النسق القيمي كما يراه أفراد العينة وبين ما يقومون به من سلوك في القيم الجمالية والاجتماعية.
- القيم الدينية على رأس النسق القيمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النسق القيمي وأساليب الطالبات في مواجهة أزمة الهوية.

17- دراسة البلوي سنة 2002:

قام البلوي بدراسة تمثلت في "علاقة تشكل هوية الأنا والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة بجامعة أم القرى"

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين تشكل الهوية والمسؤولية الاجتماعية.

العينة: 256 طالب من طلاب جامعة أم القرى 121 طالب من التخصص العلمي 144 طالب من التخصص الأدبي.

الأدوات:

- مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل أعده آدمز 1984 وقننه على البيئة السعودية الغامدي 2002.
- مقياس المسؤولية الاجتماعية للشباب السعودي أعده الحارثي 1995.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

النتائج:

- وجود علاقة ارتباط موجبة بين تحقيق الهوية الإيديولوجية والمسؤولية الوطنية ومسؤولية الفرد نحو افرد مجتمعه والمسؤولية الكلية.
- يوجد ارتباط سالب بين تعليق الهوية والمسؤولية الشخصية.
- لا يوجد علاقة ارتباط بين انغلاق هوية الأنا الإيديولوجية والمسؤولية الاجتماعية.

- ارتبط تحقيق الهوية ارتباط موجب ودال بالمسؤولية الأخلاقية ومسؤولية الفرد نحو البيئة والنظام والمسؤولية الكلية.

17- دراسة عسيري سنة 2003:

قام عسيري بدراسة تمثلت في "علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تشكل هوية الأنا ومفهوم الذات والتوافق النفسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.

العينة: 146 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

الأدوات: مقياس الهوية الموضوعي: إعداد آدمز قننه على البيئة السعودية الغامدي 2002.

مقياس مفهوم الذات إعداد الصيرفي 1989 ومقياس التوافق.

المنهج: الوصفي الارتباطي.

النتائج:

- ارتبطت درجات أبعاد التوافق ايجابيا بتحقيق الهوية وارتبطت سلبيا بتشتت الهوية.
- عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد التوافق وكل من رتبتي تعليق وانغلاق الهوية.
- عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد الهوية المختلفة في مجالاتها المختلفة ومفهوم الذات.

18- دراسة السلطان سنة 2004:

قام السلطان بدراسة تمثلت في "تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى الطلبة المراهقين في مدينة الموصل"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تطور الهوية والأحكام الخلقية.

الأدوات:

مقياس تطور الهوية إعداد جاجان جمعة محمد عام 1990.

مقياس تحديد القضايا dit الذي طوره جميس رست وفقا لنظرية كولبرج

عينة الدراسة: قوامها 635 طالبا وطالبة منهم 330 طالب و305 طالبة.

النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مستوى تطور الهوية لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تطور الهوية تبعا لمتغير العمر.
- عدم وجود فروق في الأحكام الخلقية تبعا لمتغير الجنس والعمر.
- عدم وجود علاقة دالة بين الأحكام الخلقية ومستوى تطور الهوية لدى المراهقين.

المنهج: الارتباطي.

19- دراسة الجرجاوي 2005:

قام الجرجاوي بدراسة تمثلت في "سمات الشخصية والاغتراب والهوية لدى عينة من موظفي وطلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية".

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الموظفين والطلبة في الجامعات الفلسطينية في سمات الشخصية والاغتراب النفسي والهوية الذاتية.

العينة: تكونت العينة من 300 طالب وطالبة و 150 موظف تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

الأدوات: استخبار ايزنك للشخصية الذي أعده للعربية احمد عبد الخالق 1991.

مقياس الإغتراب النفسي إعداد سميرة ابكر 1989.

مقياس الهوية الذاتية لراسمسون 1961 والذي أعده للعربية عبد الله المنيزل.

النتائج:

- وجود فروق دلالة إحصائية بين أفراد العينة في سمات الشخصية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاغتراب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الهوية.
- عدم وجود علاقة ارتباط بين سمات الشخصية وبين الاغتراب لدى الطلبة.

– عدم وجود علاقة ارتباط بين سمات الشخصية ومفهوم الهوية الذاتية لدى أفراد العينة من الطلبة.

20– دراسة بلّه 2005:

قام بلة بدراسة تمثلت في "الارتقاء المعرفي والتمركز حول الذات وعلاقتهما بحالات الهوية، دراسة ارتقائية إكلينيكية".

هدفت الدراسة إلى بيان حالات الهوية والتغيرات النمائية للهوية، لدى عينة من المراهقين في المدارس الثانوية المصرية باستخدام المقياس الموضوعي لرتب الهوية، وبينت النتائج أن درجات طلبة الثانوي ترتفع مع تدرج حالات الهوية من مستوى الانجاز إلى مستوى التشتت.

21– دراسة تايلور واخرون سنة 2006:

قام تايلور واخرون بدراسة تمثلت في "تشكيل الهوية العرقية خلال المراهقة، أزمة الدور في الأسرة"

هدفت الدراسة إلى تبيان اثر النمذجة البيئية في الهوية الاجتماعية لدى 639 من المراهقين في الفيليبين، الصين، الهند، الفيتنام، السلفادور، أشارت النتائج إلى أن التربية العائلية لعبت دورا مهما في عملية تشكيل الهوية الاجتماعية والانتماء لدى كل المراهقين بغض النظر عن الخلفية الإثنية وقد ارتبطت تقارير المراهقين بشكل ملحوظ ايجابيا بالاستكشاف والالتزام والتأكيد نحو هويتهم، وهذه النتائج متسقة مع العمل التجريبي الذي يجد أن التربية العائلية مكون مركزي في تشكيل الهوية عند الأطفال، والمنطق النظري الذي أكد دور العائلة في تشكيل الهوية وفق الأدوات الثقافية.

22– دراسة علي سنة 2007:

قام علي بدراسة تمثلت في "رتب الهوية الاجتماعية والإيديولوجية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق". هدفت الدراسة إلى رصد حالات الهوية الاجتماعية والإيديولوجية والفروق بين الرتب (الانجاز، التعليق، الانغلاق، التشتت) والعلاقة بينها وبين مستوى الشعور بالاغتراب النفسي، باستخدام المقياس الموضوعي لرتب الهوية الاجتماعية والإيديولوجية، بعد

تكييفه مع بيئة الدراسة وذلك لدى 1073 ذكور و2272 إناث من طلبة جامعة دمشق سنة 1+2 من كلية التربية والعلوم، وفق متغيري الجنس والاختصاص الدراسي.

وبينت النتائج فيما يتعلق بالهوية الاجتماعية انه لم يوجد فروق وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي في مستويات (الانجاز، التعليق، الانطلاق، التشتت).

23- دراسة خوخ سنة 2008:

قام خوخ بدراسة تمثلت في "الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة مكة المكرمة"

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين كل من الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية تشكل الهوية لدى عينة من طالبات كلية التربية.

المنهج: اشتملت 535 طالبة تتراوح أعمارهم 18-24

الأدوات: مقياس الجمود الفكري، مقياس المهارات الاجتماعية كلاهما من إعداد وتقنين الباحثة.

مقياس رتب الهوية من أعداد مارشيا وقام بتعريبه على البيئة السعودية الغادمي 2002.

النتائج:

- وجود علاقة دالة بين الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة.
- وجود علاقة دالة موجبة بين الجمود الفكري وبين بعض أبعاد الهوية الإيديولوجية وبعض أبعاد الهوية الاجتماعية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المنغلقات والمنفتحات في المهارات الاجتماعية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطالبات المنغلقات والمنفتحات في رتب الهوية الإيديولوجية وفي رتب الهوية الاجتماعية لصالح المنغلقات.
- اختلاف مستوى الجمود الفكري وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية وتشكل الهوية باختلاف التخصص.

- عدم وجود اختلاف في مستوى الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية باختلاف المستوى الدراسي.

24- دراسة العمري سنة 2008:

قام العمري بدراسة تمثلت في "نمو فاعليات الانا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة عسير"

هدفت الدراسة إلى إمكانية معرفة سير النمو النفسي الاجتماعي (نمو فاعليات الأنا) لدى السعوديين من نفس المسار النمائي الذي افترضه اريكسون في نموذجه التطوري ومعرفة طبيعة العلاقة بين النمو النفسي الإجتماعي ممثلا في نمو فاعليات الأنا ونمو التفكير الأخلاقي.

العينة: تكونت من 216 فردا من الجنسين.

المنهج: الوصفي الارتباطي.

الأدوات: مقياس فاعليات الأنا إعداد ماركستوم وآخرون 1997 والمعتمد على نظرية اريكسون والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي 2001.

المقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي إعداد جبس 1984 والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي 2000.

النتائج:

- وجود علاقة ارتباط موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة في فعاليات الأنا الدرجة الكلية ودرجاتهم في نمو التفكير الأخلاقي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعليات الأنا (الدرجة الكلية) وجميع فاعليات الأنا تبعا لتأثير المتغيرات الديمغرافية.
- إمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة في نمو التفكير الأخلاقيِ، بمعلومية درجاتهم في نمو فاعليات الأنا.

3-7 مناقشة الدراسات السابقة :

ركزت معظم الدراسات السابقة اهتمامها حول طبيعة هوية الأنا ومقدارها لدى المراهقين وعلاقتها بمتغيرات عدة وما يترتب عليها من مشكلات نفسية واجتماعية أي أنها دراسات وصفية سيكومترية لم تتخط إلى مرحلة التدخل العلاجي على الرغم من أهميته في تخفيف أزمة الهوية باستثناء دراسة الضبع 2006 والتي استخدمت فنية العلاج بالمعنى لتخفيف أزمة الهوية لدى عينة من المراهقين المعاقين بصريا.

وقد أشارت نتائج تلك الدراسات إلى الارتباط الايجابي بين رتب الهوية الايجابية (انجاز تعليق) وبعض المتغيرات مثل: الحكم الخلقي كما في دراسة مارفن marvin 1972، وموريلاند وليتش moreland & leach 1979 والغامدي، 2001 والنسق القيمي كما في دراسة كاشف 2001 والمسؤولية الاجتماعية كما في دراسة البلوي 2002، ومفهوم الذات والتوافق النفسي كما في دراسة عسيري 2003 والاستقلال النفسي كما في دراسة خطاب 2007.

وقد أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة التي تناولت تطور الهوية إلى وجود اثر لمتغير العمر في تكوين الهوية ومنها دراسات كل من ميلمان mailman 1979 وانرايت واخرون enright & others ودراسة كاتيبي katebi1988 ودراسة بيكسيتو picciotto 1987 ودراسة المجنوني 2001.

واختلفت الدراسات بشان اثر متغير الجنس في تطور الهوية فقد أشار عدد منها إلى وجود فروق بين الجنسين في تطور الهوية كما في دراسة انرايت وآخرون enright & others 1980 ودراسة بيكسيتو picciotto 1987 ودراسة المجنوني 2001 ودراسة عبد الواحد ودراسة السلطان 2004. في حين أشار عدد أخر إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تطور الهوية كما في دراسة اركر archer ودراسة كاتيبي katebi 1988 ودراسة عبد المعطي 1993 ودراسة الجرجاوي 2005.

وبالتالي توصلت الباحثة الى مجموعة مؤشرات الدراسات السابقة التي افادت البحث الحالي.

لقد استفادت الباحثة من خلال إطلاعها على الدراسات السابقة بإثراء معلوماتها حول موضوع دراستها، حيث ساعدتها على الالمام بجميع الجوانب التي تحيط بموضوع هذه الدراسة.

من أبرز هذه الجوانب التي أضاءت الطريق أمام الباحثة التعرض لكم معقول وشامل للانتاج العلمي في دراسات القيم و الهوية وبحوثهما مما أثرى معلومات الباحثة حول ما تم دراسته في هذا الصدد وأسهم في:

- التعرف على أهم خصائص وسمات مرحلة المراهقة، الفترة الحساسة في عمر الإنسان (عيسوي 1984).
- إثراء معلومات الباحثة لأنها تناولت موضوع القيم الاخلاقية والاجتماعية والاقتصاية والسياسية المكتسبة من مصادر الأسرة والمدرسة من خلال دراسات وبحوث سابقة
- الاطلاع على دور وسائط نقل القيم وخاصة الأسرة والمدرسة في اكتساب القيم لدى المراهق.
- الاطلاع على دور القيم المكتسبة لدى المراهق في تحقيق الهوية لديه.
- الاستفادة من المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي.
- الدراسات السابقة استهدفت فئات متباينة ممتدة من مرحلة الطفولة إلى ما بعدها من المراحل أما الدراسة الحالية استهدفت فئة المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية
- هناك بعض الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية التي استهدفت فئة الشباب أو المراهقة التي تمثل مراهقي طلبة المرحلة الثانوية كما في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: القيم

المبحث الأول: دراسة القيم

تمهيد

1: تطور الاهتمام بالقيم ودراستها

2: تعريف القيم

2- 1- تعريف القيم لغويا

2-2- تعريف القيم اصطلاحا

3: أهمية القيم

4: وظائف القيم

5: طبيعة القيم

5-1-القيم كاتجاهات ومعايير ومعتقدات

5-1-1 القيم والاتجاهات

5-1-2 القيم والمعايير الاجتماعية.

5-1-3 القيم والمعتقدات.

5-2 القيم كرغبات وحاجات واهتمامات

5-3 القيم كانمط مساعدة في اتجاه السلوك

6: خصائص القيم

7: تصنيف القيم

7-1 تصنيف القيم على أساس أبعاد القيم

7-1-1 بعد العمومية.

7-1-2 بعد الوضوح.

7-1-3 بعد المقصد.

7-1-4 بعد الشدة

7-1-5 بعد الدوام

7-2- تصنيف القيم على أساس محتوى القيم

7-2-1 القيم النظرية

7-2-2 القيم الاقتصادية

7-2-3 القيم الجمالية

7-2-4 القيم الاجتماعية

7-2-5 القيم الدينية.

7-2-6 القيم الخلقية.

7-2-7 القيم السياسية

8 : نسبية القيم

8-1 النسبية المكانية

8-2 النسبية الزمانية

9: انساق القيمة ووظائفها الرئيسية

10 – مصادر القيم

11- واقع القيم في الجزائر

المبحث الثاني: النظريات المفسرة للقيم

1- منظور التحليل النفسي

2- المنظور السلوكي

3- المنظور المعرفي

المبحث الثالث: وسائط نقل القيم

تمهيد

1- دور العبادة ونقل القيم

2- وسائل الإعلام ونقل القيم

3- جماعة الرفاق ونقل القيم

4- الأسرة ونقل القيم

4-1 دراسة الأسرة.

4-2 دور الأسرة في نقل القيم للأبناء.

5- المدرسة ونقل القيم

5-1 دراسة المدرسة.

5-2 دور المدرسة في نقل القيم للطلبة

خلاصة الفصل

المبحث الأول: دراسة القيم

تمهيد:

القيمة ترجيح عاشه الإنسان منذ أن أقام بتغيير ما في نفسه وما في الأفاق والبحث في القيم بحث في الإنسان الفاعل بوصفيه الفردي والاجتماعي، فالقيمة شرط كل وجود لكنها ليست بذاتها وجودا أنها تبدو لنا فيثوب نرغب فيه، أو هدف نبتغي نواله، أو توازن نسعى إلى تحقيقه (ميمون، 1980: 27).

كيفما كانت القيم فهي وليدة المجتمع الذي توجد فيه كما أنها تمثل الضوابط للعلاقات الاجتماعية بين أفراد ذلك المجتمع ويزداد تماسك المجتمع كلما اشترك أفراده في اكبر عدد من القيم، ويظهر إلى تفشي المشاكل الاجتماعية وكثرة الجرائم والانحرافات.

كل مجتمع له قيمة الخاصة المعبرة عن سلوكات أفراده، وبواسطتها تلبى وتحدد حاجاتهم ورغباتهم، وحتى أساليب حياتهم وتفاعلهم مع بعضهم والقيم السائدة في مجتمع، ما لا تصلح بالضرورة لمجتمع آخر بل قد تكون متناقضة، والقيم التي تكون لها أهمية لجماعة ما قد تكون غير ذلك لجماعة أخرى في نفس المجتمع، وقد تختلف من فرد إلى آخر داخل الجماعة الواحدة.

ونظرا لاختلاف أهمية القيمة بين أفراد المجتمع، فإن هذا يؤدي إلى تباين اهتمامات وتفضيلاتهم والتزاماتهم، مما يساعد على التفكك الاجتماعي، ولهذا وحتى يحافظ المجتمع على تماسكه، يجب "أن يكون لديه قدرا مشتركا من القيم، ينشر بين أفراده بما يسمح بالتفاعل الايجابي ويشعرهم بالانتماء (السلمان، 1987: 36).

وهذا القدر المشترك من نسق القيم السائدة بين اغلب أفراد المجتمع، هو الذي يحقق تماسك المجتمع واستقراره واستمراره.

ويرتبط أي تقدم أو تطور داخل المجتمع بعملية القبول الاجتماعي، من قبل أفراده للتغيرات التي تطرأ على المجتمع، وعلى أنظمته الاجتماعية بصفة عامة، ونظمه القيمية على وجه الخصوص، بما يساهم في تحقيق التنمية المجتمعية، (الخولي، 1993: 126).

لعل أهمية دراسة القيم تظهر جليا عند التأكد من أن السلوك العامة تخضع لمجموعة من القيم، التي تؤثر عليها وتحدد اتجاهها، ففي غالب الأحيان فهي التي تحدد الصواب من الخطأ، والمرغوب فيه والمرغوب عنه، والنافع والضار.

فالمجتمع في حاجة دائمة إلى معايير وأحكام مرجعية تقويمية يرجع أليها في التعامل مع قضاياه ومشكلاته المختلفة، فهذه المعايير هي مصدر الأحكام التي يصدرها على الأشياء وهي التي تبرز له السوي من الشاذ والسلوك الايجابي من السلوك السلبي.

ولأن القيم لها أهمية كبيرة للفرد والمجتمع وحظيت بدراسات من طرف علماء لتخصصات مختلفة، علم الاجتماع، علم التربية، الفلسفة، الاقتصاد وكذلك الأنتربولوجية، لهذا تعددت النظريات والآراء حول موضوع القيم، وبهذا خصصنا جانب للقيم لتحديد مفهوما وطبيعته ووظائفه ووسائط نقله.

1- تطور الاهتمام بالقيم ودراستها

موضوع القيم من المواضيع الشائكة والتي سبب طرقها في كتابات العلوم الإنسانية، وأول من استخدم لفظ "**القيمة**" بالمعنى الفلسفي، وعملوا على نشرها، هم الألمان (القيمة wehl بالألمانية) على يد لوتز "lotze "ورتشل "ritschl"،وعلماء الاقتصاد والنمساويين أمثال فون وايرز vowieser وينجر yinger، وبعدما نجحت فلسفة نتشيه nietzsche، ذاع استعمال كلمة القيمة بين جمهرة المثقفين، واحتلت نظرية القيمة المكانة الأولى في ألمانيا حوالي عام 1900، في انجلترا وأمريكا حوالي 1910(رويه، 1978: ص3-4).

ودراسة القيم لم تقف داخل نطاق الفكر الفلسفي، بل شملت جميع الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، كما مست العلاقات الإنسانية ومشاكلها ذات الطبع القومي أو الدولي، المميز لأنماط الأفراد والجماعات وسلوكاتهم.

ومن بين هذه الدراسات الخاصة حول قيم الطبقات الاجتماعية، وظاهرة الانحراف عند الشباب. أمثال مرطون 1959، كوهني 1955، كلوراد واوهلين 1960، ينجر 1960، ماتزا وسايكس 1957.

وبحوث حول اختلاف القيم باختلاف الطبقات الاجتماعية.

ميلز 1958، وايت 1943ـ ميلار 1958 (الطبقة العاملة تملك نظاما من القيم)، رودما 1963 فرضية مرونة القيم.

- دراسة ارتباط الثقافي السفلى بصفة جوهرية بالثقافة التقليدية ماتز 1964.
- دراسات قيم جانحي الوسط الميسور.

كفاراكوس وميلر 1957، بوهلك 1961.

ريدمان 1963 (فرضية الطبقة العاملة يملكون مجموعة من القيم الوسع بتلك التي يملكها شباب الطبقات الأخرى).

قالبيرت 1968 وموزروتشي 1964 المتعلقة بدراسة التكيف والمطابقة لأهداف التقنية البنيوية".

دراسات بوكلي buckley 1967 ويلكينس wilkins 1965 (سزابو وآخرون،1994).

-أما دراسات القيم سيكولوجيا يعود إلى عالمي النفس الأوائل مثل الألماني إدواردسبرانجر E.Spranger الذي قدم كتابا بعنوان: "أنماط الرجال types of men » حيث بين أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط، تبعا لسيادة واحدة من القيم التالية : النظرية، الإقتصادية، الإجتماعية،الدينية والكمالية. أما العالم الثاني هو السيكولجي الأمريكي لويس ليون ثرستون L.L.Thurstone الذي نشر عام 1954 مقالا بعنوان "قياس القيم :منظور سيكولوجي " حيث قدم فيه تصورا لمعالجة القيم وخاصة ضمن موضوعات على النفس الإجتماعي (معمرية،2009).

2- تعريف القيم

2- 1 تعريف القيم لغويا:

القيمة واحدة (القيم) و قوم السلعة (تقويما) و (الاستقامة) الاعتدال، يقال (استقام) له الأمر، وقوله تعالى:" فاستقيموا إليه" أي توجهوا إليه دون الآلهة و(قوم) الشيء (تقويما) فهو (قويم) أي مستقيم (الرازي، 1986: 557).

2-2 تعريف القيم اصطلاحا:

ورد في قاموس المنجد في اللغة والإعلام تعريف القيم:"هي كل ذي قيمة أو هي الثمن الذي يعادل المتاع (قاموس المنجد، 1994: 664).

بالرغم من وجود اتجاه خاص في دراسة القيم يعرف باسم "نظرية القيم" الذي يعتبر حركة علمية يهدف إلى صياغة القضايا والمشكلات التي نشرها دراسة القيم وما نجم عنها من وضوح المفاهيم وتحديد المؤشرات الخاصة بهذا المفهوم وبالرغم هذا مازال مفهوم القيم غامضا وخاصة عند ارتباطه بمفاهيمه والمعتقدات والاتجاهات...الخ.

وحقيقة مفهوم القيمة عرف منذ القديم وبتعابير الخير، الكمال وغيرها.

وعرفت من طرف رجال الدين الذين يعتبرون المصدر الوحيد للقيم والتقويم هو الله فهو الذي يقرر ما هو حلال ومل هو حرام، ما هو خير وما هو شر (بدوي، 1986: ص93).

ويعتبر مصطلح القيمة من المصطلحات العلمية، في دراسة الفلسفة، والاقتصاد وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والإنثروبولجيا، خاصة التي تعتقد أن القيم تشير إلى الأفكار الإعتقادية المتعلقة بفائدة كل شيء في المجتمع.

فيرى ادلر Adler" ان القيمة ما تقومه، وعلى ذلك فالقيم أحكام يصدرها الإنسان على الأشياء (عودة،1979:55-69).

ويرى بيري perry بان القيمة هي الاهتمام بأي شيء، فحسب راية فإن الاهتمام يكسب ذلك الشيء حتما قيمة لدى الفرد.

وثورندايك thorndike يرى أن القيم هي تفضيلات وبالتالي فان مفهوم اللذة والألم الذي يشعر به الإنسان هو تعبير عن القيم، وأن ما لا يسبب لذة أو الم للفرد يكون عديم القيمة (ذياب، 1980: 23-24).

أما إميل دوركايم الذي يؤيد أو واضع القيم ومبدعها هو المجتمع يرى أن الأمور الأخلاقية لها قيمة لا تقاس بسائر القيم الإنسانية واية ذلك انفنا نضحي بنفوسنا من اجلها مما يدل على أنها لا نظير لها.

ومن علماء التربية يرى ماكرجي mukerj أن القيمة مجموعة من الأهداف متفق عليها اجتماعيا وهي توجد في المجتمع من خلال عمليتي التعلم والتنشئة الاجتماعية، (بدوي، 1986: 97).

كما أنها إحدى آليات الضبط الاجتماعي، التي تؤدي إلى استقرار وتوازن البناء الاجتماعي، إذ أن هناك إجماعا عاما بين أعضاء المجتمع عليها، ويكون بناء الضبط في المجتمعات الحديثة ما يكون لأنه يعكس حالة عدم الالتزام بالقيم، أو المعايير الاجتماعية والقيم تتمثل في مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد، بخاصة فيما هو حسن أو قبيح، مرغوب أو غير مرغوب، ذات طابع فكري ومزاجي نحو الأشياء والموضوعات المختلفة، والقيم تعد فئة من سمات الشخصية الأساسية مثلها مثل الاتجاهات والميول والاستعدادات. والبعض يرى أمثال (أبو النيل، 1988) أن القيمة أكثر تحديدا من السمة، وتتمثل عادة على جانب ايجابي وآخر سلبي، كما تتسم القيمة بإمكانية تغييرها.

3- أهمية القيم

- تؤدي القيم دورا مهما في التوافق النفسي، والاجتماعي للأفراد من خلال تعديل السلوك وفقا للدين والعرف والتقاليد.
- تعمل القيم كمعيار يوجه السلك نحو الأهداف.
- تؤثر القيم على قدرات الأفراد الإبداعية والابتكارية.
- تساعد في ربط أجزاء الثقافة ببعضها وتعطيها بعدا عقليا يستقر في ذهن لأعضاء المجتمع المنتمين له.

- تؤدي دور مهم في التوجيه والإرشاد النفسي.

4- وظائف القيم

تحديد وظائف القيم يساعد على تحديد مفهوم القيم ومن وظائفه الرئيسية ما يلي:

- هي توفير الوسائل المطلوبة لتحديد جدارة الأفراد والجماعات فهي أساس مركزي لتدرج في الحكم حيث الجزاء الايجابي والسلبي كما تساعد على معرفة موقع الفرد في المجتمع (النوري، 1981: 69).

- القيم تحفز الإنسان على العمل وتوجه سلوكه وتحدد أهدافه (إسماعيل، 1981: 165).

- القيم تحدد اختيار أساليب إشباع الحاجات وإرضاء الميول وتحديد الأفضلية أي تحقيق الضبط الاجتماعي ومنح الفرد الشعور بالرضا والحصول على تقدير الآخرين له وبالتالي تكبح العواطف السلبية التي تؤدي للانحراف والتمرد.

- القيم تسهم في توجيه الفرد في اختيار الأدوار الاجتماعية والنهوض بها كما تشجعهم على القيام بالأعباء المسندة إليهم بشكل ينسجم وتوقعات المجتمع وما يصحب ذلك من تقدير واستحسان لهم.

- تساعد القيم على تركيز اهتمام الناس على العناصر المادية المرغوبة والضرورية فقيمة الأشياء ليست في ذاتها بل نتيجة ما يضفيه المجتمع عليها من اهتمام وتثمين.

تنظر (القيني1994-474)، إلى وظائف القيم من الوجهة الاجتماعية، ونحصرها في الأبعاد التالية.

تشكل القيم رموزا ثقافية تحدد ما هو مرغوب، وما هو غير مرغوب عنه . وتلعب دور المحددات التي توجه السلوك.

تشكل القيم جوهر البيئة الثقافية لأي مجتمع.

القيم هي حلقة الوصل بين الاتساق الثلاثة للمجتمع نسق الثقافة، ونسق الشخصية، والنسق الاجتماعي.

5- طبيعة القيم

5-1 القيم كاتجاهات ومعايير ومعتقدات:

5-1-1 القيم والاتجاهات:

إن للقيم صلة وثيقة بالاتجاهات الإنسانية فيري bagardus أن:"كل اتجاه مصحوب بقيمة ما، وان الاتجاه والقيمة جزءان لعملية واحدة، ولا معنى لأحدهما دون الآخر".

كما يعتبر عبد الرزاق جبلي الفرق الأساسي بين الاتجاه والقيم في أن الأول يشير إلى تنظيم مجموعة من المعتقدات حول موضوع معين أو موقف ما، أما الثاني يشير إلى معتقد وحيد وأساسي من نوعية خاصة جدا، يتعلق بأسلوب مفضل أو مرغوب للسلوك أو لغاية معينة ذات طبيعة سامية بحيث يوجه السلوك والاتجاهات والأحكام والاختيارات والمقاربة بين الواقف والوسائل والغايات.

ويرى ميلتون روكيش الفرق بين القيم اتجاهات فيما يلي:

أ- إن القيمة تعبر عن معتقد وحيد بينما الاتجاه يعتبر تنظيم اعدد من المعتقدات ترتكز جميعا حول موضوع أو موقف.

ب- القيمة تتسامى على الموضوعات أو المواقف على حين أن الاتجاه مرتبط بموقف محدد أو موضوع بالذات.

ج- القيم تعبر عن مستويات للحكم بينما الاتجاهات ليست كذلك فالتقويمات لمختلف المواقف والموضوعات لعدد محدد من القيم.

د- تتعدد قيم الفرد من خلال ما اكتسبه من معتقدات وما كونه من اتجاهات حول مواقف أو موضوعات معينة.

هـ- القيم هي محددات للاتجاهات والسلوك.

و- القيم مفهوم أكثر ديناميكية من الاتجاهات نظرا لارتباطه بالدافعية (ذياب، 1980: ص24).

إن الفرق بين القيم والاتجاهات يعكس الفرق بين العام والخاص فالقيم عبارة عن تجريدات وتصميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم وفي هذا السياق يرى (إسماعيل، 1974)

أنها عبارة عن اختيار يقوم به الإنسان في ميادين الحياة التي تضم اتجاهاته الأساسية، ويوله العميقة، والأشياء التي تحضى منه بالاحترام والتقديس، ان عملية الاختيار لا تتم في فراغ، إنما يقوم الفرد بهذه العملية متأثرا بالأساس الثقافي للمجتمع الذي يتفاعل فيه، وما يتضمنه هذا الوسط من نظم وتقاليد وعادات اجتماعية وأنماط سلوكية، ثم التوافق عليها في سياق تاريخ الجماعة، حتى أصبحت جزءا من التراث الثقافي والحضاري.

5-1- 2 القيم والمعايير الاجتماعية:

إلى جانب الفريق السابق يوجد فريق ثان ينادي بان القيم كمحدد للشخصية تظهر في صورة معايير وعلى رأسهم kluckhohn الذي يعتبر القيمة بأنها: مجرد معايير يتوافر بها الثبات بمرور الوقت وتستخدم كدليل أو مقياس لمعرفة الصواب الذي يوافق عليه المجتمع".

- وفي ضوء تحديد مفهوم المعايير تتضح الفروق بين مفهومي القيم والمعايير ومن هذه الفروق ما يلي:

أ- المعايير هي قواعد السلوك، أما القيم فهي مستويات من التمنيات المستقلة تقريبا عن بعض المواقف.

ب- قد تكون القيمة نقطة أصالة بالنسبة لعدد كبير من المعايير.

ج- المعيار قد يتطلب تطبيقه عدة قيم متفرقة في وقت واحد.

د- القيم هي تصورات حول ما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية في حين أن المعايير بتصورات حول الشيء نفسه على مستوى الخصوصية.

فعموما تعتبر المعايير قواعد للسلوك لاعتبار أنها هي التي تحدد ما يجب أن يتم من أنماط سلوكية في ظروف معينة، في حين أن القيم هي مستويات للتفضيل مستقلة إلى حد ما عن الموافقة الخاصة، فالقيمة بهذا الشكل تكون المرجع لعدد كبير من المعايير، فالقيم هي التي تضع الأسس لقبول أو رفض بعض المعايير '(بشلاغم، 1998-1999: ص35).

5-1-3 القيم والمعتقدات:

إن القيم تتمثل في مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد، وخاصة بما هو حسن أو قبيح، بما هو مرغوب أو غير مرغوب، أن القيم عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاما ذات طابع فكري، ومزاجي نحو الأشياء ن ومواضع الحياة المختلفة وتعكس القيم أهدافنا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافي التي تنشأ فيهما، بما تتضمنه من واح دينية واقتصادية وعملية (أبو النيل، 1978: 144).

5-1-4القيم كرغبات وحاجات واهتمامات:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه له في تحديد مفهوم القيمة على ذاتيتها حيث يرون القيم كامنة في التعبير عن رغبات وحاجات وميول واهتمامات الأفراد أي أن القيمة لا تكمن في الشيء، أو الموضوع، بل تكمن في ذات الفرد المقيم" ومن ثم فانه يسقط هذه القيمة على الموضوع وهكذا فالقيم بمنظورهم تعد "خصائص نسبية، وهي ما يعبر عنها أحيانا بكلمة علائقية، بمعنى أنها قيم مرتبطة بأشخاص معينين، وليست مجرد خصائص تتميز بها الأشياء، فهي ترتبط بما هو مرغوب فيه: والقيم من المنظور الشخصي أو الذاتي" تعبر عن " الصفات الشخصية التي يفضلها أو يرغب بها الناس في ثقافة معينة (غيث، 1962: 136).

5-1-5 القيم كأنماط مساعدة في توجيه السلوك:

هناك اتجاهين لتحديد مفهوم القيم: الأول اعتبر القيم تقويمات شخصية تركن إلى ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وأصحاب الاتجاه الثاني اخلطوا بين القيم ومحددات السلوك الأخرى، إلا أن أصحاب هذا الاتجاه نحو منحى آخر، فاعتبروا القيم أنماطا مساعدة في توجيه السلوك، وبالتالي فانه يمكن دراستها من خلال السلوك، ومن ثم يمكن بسهولة تحديد قيم المجتمع عن طريق سلوك الأفراد.

ومن هذا المنطلق، يرى أنصار هذا الاتجاه أن القيم ما هي إلا جانب من جوانب السلوك ويحدد فولسوم folsom مفهوم القيمة في هذا الإطار على أنها "نمط آو موقف أو جانب

من سلوك الإنسان، أو المجتمع، أو ثقافة أو بيئة طبيعية أو علاقة متبادلة تمارس من شخص أو أكثر كما كانت غاية في حد ذاتها وإنها شيء يحاول الناس حمايته والاستزادة منه والحصول عليه، ولا يشعرون بالسعادة ظاهريا عندما ينجحون في ذلك والقيم من وجهة نظر أنصار اعتبار القيم أنماط مساعدة في توجيه السلوك تساعد على تفسير السلوك وتحديده ويظهر ذلك من خلال نظرية الفعل الاجتماعية لـ بارسونز oarsons الذي يرى :" أن المعايير والقيم ذات طبيعة رمزية فهي تجعل سلوزك الفاعلين قابلا للفهم من جانب الآخرين ويصبح الفاعل، من خلال المعايير والقيم قادرا على ان يفسر الموقف وان يحدد المعالم والحدود التي يجب أخذها في الاعتبار في سلوكه (بيومي، 1981: 149).

6- خصائص القيم

وهي تمتاز القيم بعدة خصائص أهمها ما يلي :

1- القيم هي المعتقدات مصدرها الثقافة والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد وبين خبرات حياته معينة، يمكن للإنسان على اثر هذه المعتقدات أن يحكم على الأشياء بوصفها مرغوبة أو غير مرغوبة وتؤدي به إلى الميل نحو نوع معين من السلوك وتفضيله وتبنيه دون سواه من السلوكات الأخرى.

2- إن القيم لها ثلاثة جوانب أساسية هي: الجانب المعرفي، الجانب العاطفي، والجانب السلوكي، فالجانب المعرفي هو الذي يقود الفرد إلى معرفة ما هو مرغوب ومفضل، فالفرد الذي يتبنى قيمة معينة نحو الشيء ما هو بهذا الشكل يعرف الطريق الصحيح الذي ينبغي إتباعه من اجل تحقيق هذه القيمة وهو الفرد الذي يستشعر مشاعر معينة نحو موضوع القيمة من خلال موافقته أو رفضه لكل ما يتسق مع موضوع القيمة أو ما يخالفه وهذا ما يميز الجانب العاطفي للقيمة، وأما إتيان الإنسان بسلوك معين نحو موضوع القيمة ما فهذا يدل على الجانب السلوكي للقيم.

3- أن القيم تعبر عن نفسها من خلال أنماط التفضيل والاختيار بين البدائل المتوفرة حيث أن الإنسان لا يفضل سلوكا عن آخر بالمقارنة بين السلوك ولكن من خلال المقارنة بين القيمة الكامنة وراء هذا السلوك وبين قيمة أخرى توجد في نسق القيم لديه.

4- القيم تتسم بالاستمرار النسبي وتخضع للتغير، فهي تخضع للاستمرار النسبي، ولو كانت دائمة التغيير لتعذر استمرار الشخصية والبناءات الاجتماعية ولو كانت دائمة دواما مطلقا لما سجل تغير على المستوى الاجتماعي أو الشخصي. فهي نسبية لان ما يكون صالحا ونافعا لمجتمع ما قد يكون بالضرورة كذلك بالنسبة لمجتمع آخر وما هو صالح اليوم ونافع قد لا يكون كذلك في الغد.

5- أنها تتميز بتدرج معين في سلم أو ما يعرف بالنسق القيمي، فالقيم تخضع لدى الإنسان لترتيب معين داخل سلم للأهمية، والترتيب هذا يتحدد من خلال الخبرات والمواقف التي يعيشها الإنسان والتطور الذي يعيشه فيجعل هذه القيم في تنافس فيما بينهما حول الأهمية النسبية (بشلاغم، 1998-1999: 25).

وأشار (جلال 1986 :98) أن من أهم خصائص القيم وهي

1- القيم الذاتية: أي أنها تتعلق بالطبيعة النفسية للفرد، وتشمل الرغبات والميول والعواطف وهذه الخبرات النفسية غير ثابتة وتتغير من لحظة إلى أخرى ومن شخص إلى آخر.

2- القيم النسبية: إن وجود القيم أمر نسبي فإذا زالت الأشياء وانعدم الأشخاص زالت القيم وأعدمت حتى عملية تفضيل بعض القيم على الأخرى لا معنى لها بالنسبة للأفراد.

3- علو القيم: لدينا جميعا إحساس بعلو القيم وارتفاع قدرها وسموها.

4- كثرتها ووحدتها: يرجع تعدد القيم وكثرتها وتنوعها إلى كثرة الحاجات الإنسانية (جلال1984-98).

ويشير (أبو النيل، 1985: 229) إلى أن خصائص القيم أنها تحقيق للأهداف البعيدة التي يصنعها الإنسان لنفسه وأنها مرتبة فيما بينها ترتيبا هرميا، وإنها تتميز عن الاتجاهات والرأي العام أو صعوبة تغيرها.

ونظرا لتميز القرن الحالي بتغيرات هائلة فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى مراجعة القيم والعمل على تعديلها أو تعديل الظروف الموضوعية التي ترتبط بها، وان الأزمة التي يمر بها العالم اليوم هي أزمة قيم ناتجة عن صراع بين القديم والجديد على أساس قيم جديدة (إسماعيل وآخرون، 1974: 244).

ولذلك فإن السلم القيمي لا يعني بالضرورة انه جامد غير متطور وإنما هو مرن يتغير نتيجة الخبرة والتفاعل بين الأفراد والبيئة (النجيحي، 1967:137).

7- تصنيف القيم

من الصعب تصنيف القيم تصنيفا شاملا وأكاديميا ثابت بحيث تختلف من حيث مستويات الإلزام وأثرها وأهميتها واستقرار الجماعة وتمسكها ويمكن تصنيف القيم على أساس بعد القيم وأساس محتوى القيم.

7-1- التصنيف على أساس أبعاد القيم:

7-1-1- بعد العمومية:

فالقيم تنقسم من حيث شيوعها وانتشارها إلى عامة وهي التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن حضر الريف وطبقاته وفئاته المختلفة والخاصة، وهي متعلقة بمواقف ومناسبات اجتماعية معينة أو مناطق أو طبقة أو جماعة خاصة.

7-1-2- بعد الوضوح:

تنقسم القيم حسب هذا البعد إلى قيم ظاهرة أو صريحة وقيم ضمنية وهي التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام مثل القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة. أما الضمنية وهي التي يسند على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوكات.

وفي هذا المجال يقول لابيير lapiere

إن القيم الضمنية هي في الغالب القيم الحقيقية لأنها مندمجة في سلوكه، أما القيم الصريحة المعلنة فليست دائما القيم الحقيقية بل كثيرا ما تكون زائفة.

7-1-3- بعد المقصد:

ويمكن تقسيمها في إطار هذا البعد إلى قسمين: وسائلية وهدفية أو غائية. فالقيم الوسائلية هي تلك القيم التي تعتبر وسائل الغايات ابعد، أما القيم الخفية أو الغنائية فهي عبارة عن الأهداف التي يصنعها الأفراد والجماعات لأنفسهم (ذياب، 1980: 89).

7-1-4- بعد الشدة:

إن القيم تتفاوت من حيث شدتها وتقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي تقرره على من يخالفها وهي كما يلي:

أ- قيم ملزمة أو (أمره ناهية): وهي قيم خاصة بتنظيم العلاقة بين الجنسين.

ب- قيم تفضيلية: وهي تحدد ما يفضل أن يكون مثل إكرام الضيف.

ج- قيم مثالية: وتحدد ما يرجى أن يكون مثل القيم التي تتطلب من الفرد أن يعمل لدنياه، كأنه يعيش أبدا، ويعمل لأخرته كأنه يموت غدا(محي الدين، 1983: 198).

7-1-5- بعد الدوام:

حسب هذا البعد تصنف القيم إلى قسمين: عابرة ودائمة.

- القيم العابرة: فهي القيم قصيرة الدوام وسريعة الزوال.
- القيم الدائمة: هي قيم تبعت زمنا طويلا، مستقرة في نقوس الناس يتناقلها جيل عن جيل كالقيم المرتبطة والعرف والتقاليد.

7-2- تصنيف القيم على أساس المحتوى:

طبقا لهذا التصنيف القيم على أساس محتواها وأنشطتها إلى القيم التالية:

7-2-1- القيم النظرية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، فيتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، ويسمى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، ويتميز الأشخاص الذين اسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية، تنظيمية، ويكونان عادة من الفلاسفة والعلماء (محي الدين، 1983: 197).

7-2-2- القيم الاقتصادية: هي القيم التي تحدد علاقات الأفراد على أساس الثروة، وتهتم بما يتصل بالنشاط الاقتصاد كالتوفير والادخار والتسويق والاستهلاك والربح والخسارة، ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، ويتخذ العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها

عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال ويتميز الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيمة بنظرة عملية تقوم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها (ذياب، 1980: 74).

7-2-3. القيم الجمالية: وهي القيم التي تهتم بالجمال والإبداع الفني والتذوق والتجانس و"تبدو الحياة للمؤمن بهذه القيم مجموعة من الأحداث متعددة الأوجه، ويتمتع بكل انطباع إزاء الأحداث ويهتم بالتباين والتناسق".

7-2-4. القيم الاجتماعية: هي القيم التي تهتم بالناس والمجتمع وتعتني بسعادة الآخرين ويعبر عنها "بمحبة الناس والتعاطف بينهم والإنسان الاجتماعي يقدر الناس بوصفهم غايات. ويرى في الحب الصورة الوحيدة الملائمة للصلات المتعددة بين الناس (فرج، 1989: 381).

أي يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم، ويجد في ذلك إشباعا له، والذين تسود عندهم هذه القيمة يتميزون بالعطف والحنان والمشاركة الوجدانية العلية.

7-2-5القيم الدينية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم (محي الدين، 1983: 198).

"ويؤكد وحدة كل التجارب وإدراك الكون ككل وتأكيد الإيمان الأقصى في مجالات النشاط المختلفة".

7-2-6. القيم الخلقية: معظم الذين تناولوا القيم بالدراسة والبحث، ذهبوا إلى أنه لا حدود للقيمة الخلقية وبالتالي لا يمكن تحديدها وحصرها في تعريف معين، بل ما يحددها دور هذه القيمة في الحياة ويعرفها زكرياء إبراهيم:" القيمة ليست قيمة شاهد عاقل أم متألم ذكي يقتصر على فهم ما يجري من أحداث أو يكتفي بملاحظة الوقائع دون أن يتدخل في مجرى الأمور، بل هي قيمة متأمل نشط أو ذات عامله تنخرط في مجرى الأحداث لكي تسهم في إنتاج الأشياء.

ويعرفها ماجد أبو دقة "هي مجموعة العادات والقوانين والآداب المرعية ونماذج السلوك التي تطابق المعايير السائدة في مجتمع ما، والتي يسير عليها أفرادهم ولا سمح لهم بالخروج عنها، ومن خرج عنها يتعرض لعقوبات اجتماعية مختلفة (عفيفي ،1985:286)

7-2-7. القيم السياسية: ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط والعمل السياسي من وحل مشكلات الجماهير، والذين تسود عندهم هذه القيمة نجدهم يتميزون بظاهرة القيادة في جميع نواحي الحياة المختلفة، ويتصفون بالقدرة على توجيه غيرهم (محي الدين، 1982: 198).

وترى تعريفها فوزية ذياب "هي تهتم بالسلطة وتحدد العلاقة بين السلطات الحاكمة المختلفة وتنظم العلاقة بين الحاكم والمحكومين، وتميز الشخص الذي يعتنق القيم السياسية بميله للحصول على القوة ويهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص (ذياب، 1980: 75).

8- نسبية القيم

نظرا لاختلاف الثقافات وتعددها الفرعي داخل المجتمع الواحد واختلاف القيم باختلاف المجتمعات والأقاليم والطبقات والمهن وهذا يسمى النسبية المكانية للقيم.

8-1- النسبية المكانية للقيم:

أن لكل ثقافة معايير خاصة، فالمرغوب فيه يختلف من ثقافة إلى أخرى، وما يراه مجتمع ما صوابا يراه غير خطا، فالسرقة مثلا جريمة في الثقافة الحديثة بينما كانت تعتبر بطولة عند البدائيين بالإضافة إلى أن وأد البنات كان عند الرب مباحا خشية الفقر والعار، وعند الغاليين سكان فرنسا الأصليين كانوا يقتلون المرضى والفقراء لتطهير المدينة، وفي الاسكيمو قتل الشيوخ، وهذه التصرفات تعتبر جرائم في وقتنا الحالي.

فالقيم تختلف حسب الجماعات والنماذج الثقافية والدينية وتختلف في مجتمع الواحد باختلاف أقاليمه والمحلية والثقافية الجزئية أو الفرعية.

8-2- النسبة الزمنية:

وإذا كانت القيم تختلف من مجتمع إلى آخر فإنها تختلف في المجتمع الواحد من عصر إلى عصر وذلك يبدو طبيعيا، لان ثقافة المجتمع ليست ثابتة على مر العصور بل هي دينامية متطورة وهذه النسبية الزمنية (ذياب، 1980: 57-61).

9- أنساق القيمة ووظائفها الرئيسية

9-1- مفهوم النسق:

حسب (خليفة ،1996: 27) يعرف النسق القيمي بأنه ذلك البناء أو التنظيم الشامل للقيم الفرد وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصر من عناصر، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد.

فالنسق القيمي يتكون من مجموعة من القيم التي تكون العناصر الكل وهي ذات علاقات متبادلة وتعمل في كل متكامل وهو يتميز بمجموعة من الخصائص يمكن ان نجملها فيما يلي:

أ- انه كل متكامل من العناصر والأجزاء.

ب- أن النسق موجود على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعات.

ج- تنتظم فيه القيم على شكل تدريجي تبعا لأهميتها ويحرمها من التصارع والتضاد.

فمن خلال ما سبق ذكره، يظهر بان القيم تشكل دافعا نحو تحقيق الأهداف والغايات، كما إن وضوح النسق لدى الأفراد والجماعات يؤدي إلى ظهور الانسجام لدى الفرد ولدى الجماعات، فالنسق القيمي يلعب دور الرابط بين أجزاء الثقافة الواحدة.

9-2 انساق القيمة ووظائفها الرئيسية:

تشكل القيم نسقا خاصا متماسكا لدى كل فرد، بحيث تترتب تنازليا حسب درجة الأهمية قياسا بالقيم الأخرى، والقيم لها درجة من الثقافة والشخصية، فهي تتغير وتتأثر بقدر ما يتغير المجتمع والثقافة.

إن القيم في شكلها النسقي هي عبارة عن مستويات توجه الأنشطة الإنسانية وهي عبارة عن مخططات عامة تساعد على التقليل من حدة الصراعات والتوترات التي يتعرض لها الإنسان في المواقف الاجتماعية المختلفة كما أنها تعتبر منبع لصنع القرارات زيادة على أنها تكشف عن الحاجات الإنسانية وتعبر عنها.

إن القيم كموجهات للسلوك تدفع الإنسان إلى:

- اتخاذ مواقف خاصة من مختلف المسائل الرئيسية.
- تفضيل أو تبني سياسة معينة أو إيديولوجية معينة وتفضيلها عن غيرها.
- تعتبر الحكم عن تصرفاتنا وهي التي تحرك هذه التصرفات بالصفة التي تفضلها أمام الآخرين.
- قيمنا الشخصية هي التي تدفعنا إلى التأثير على الأشخاص الآخرين ومحاولة إقناعهم بها والدفاع عنها.
- إنها تشكل مصدر تبرير أنماط معينة من السلوكات والاتجاهات لكي تكتسب اكبر قدر مكن من القبول.

إن الإنسان يتأثر بمختلف المواقف في حياته اليومية، فهذه المواقف بدورها تؤدي إلى استثارة مجموعة من القيم داخل النسق القيمي وهذا ما قد يشكل مصدر صراع بين أكثر من نمط سلوكي وهنا بالذات تظهر القيمة الأساسية في النسق القيمي بدور المهدئ وتساهم في حفظ حدة الصراع والتوتر وبالتالي المساعدة على اتخاذ القرار والاختيار بين مجموعة من البدائل.

ويرى البعض أن القيم تكشف عن نفسها من خلال اهتمامات الأفراد والجماعات أو الحاجات التي يرغبون فيها، ولذلك فالقيمة تشمل كل ما هو مرغوب فيه، وبما أنها كذلك فهي نثير اهتماماتهم وبالتالي فقد تحمل معنى الهدف الذي يصبح دافعا يوجه نشاطات الفرد.

وبهذا الشكل يمكن أن نعتبر بان الفعل أو السلوك هو المعبر الحقيقي عن القيم، فالقيم غالبا ما يعبر عنها من خلال السلوك أو الأفعال التي تصدر عن الفرد وكثير ما تحدد هذه القيم نوع السلوك الصادر عن الفرد (1998-1999: 40-41).

10- مصادر القيم:

إختلف الباحثون حول مصادر القيم فمنهم من يرى أن مصدرها الفرد، ومنها من يرى أن مصدرها المجتمع، وتوجد وجهة نظر ثالثة تعتقد أن مصدر القيم هي القانون الطبيعي الذي يتماشى مع طبيعة الأشيا ويتفق مع العقل و المنطق، فالحق حق والعدل عدل، لأن الحياة لا تستقيم إلا بها.(عسيلة2000: 24). ويرى (جابر، 1984: 49) أن مصدر القيم هي الأديان والثقافة .

11- واقع القيم في الجزائر:

تعتبر المؤسسات التربوية مرآة عاكسة للثقافة التي تتمثل في العادات والقيم والاتجاهات ومختلف انماط السلوكات السائدة في المجتمعات وكل ما ينقل من طرف هذه المؤسسات التربوية وبما أن المجتمع الجزائري شأنه شأن كل المجتمعات التي تتأثر بالتغيرات المسارعة التي يعيشها العالم.

وباعتبار الأسرة أنها تتأثر بالتغيرات التي تحدث في المجتمع خاصة في هذا العصر الذي يتميز بالانفتاح على العالم والثورة التكنولوجية والمعرفية وما جاءت به من معارف وجديدة في مجال التشبيه الاجتماعي هذا يفرض على المعنيين بالتربية. حيث يؤكد القيام بواجبهم (الراشدان، 1999) إبراز دور التربية الايجابي لمواجهة هذه التغيرات بمساعدة الأفراد على حسن التكيف وعلى بناء شخصياتهم فيما يختص آمالها ووجهات النظر التي تتبناها والقيم التي يتمسك بها الأفراد أي إعادة بناء الشخصية بنمط جديد يناسب التغير وما تخلقه الظروف الناشئة على التقدم العلمي التكنولوجي وهذا يتعارض (السيد، 2004) فيما تراه أن التغير الاجتماعي يتطلب من التربية إعداد وتدريب الأفراد على التكيف مع التغيرات وإكسابهم المرونة في تقييم التغيرات والاستفادة منها والقدرة على مسايرة العصر، حيث يتم إعداد الفرد على الإقدام على القيم الإيجابية المرتبطة بالعمل والانتاج والإستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي....

في ظل هذه التغيرات المتسارعة، التي يعيشها العالم، والتي عملت على التشتت في الأهداف والغايات. حيث أدت التغيرات العالمية المتسارعة، إلى عدم مقدرة الشباب على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي قدرتهم على الانتقاء والاختيار ما بين القيم المتصارعة الموجودة،

والعجز عن تطبيق ما يؤمن به من قيم كلها أثرت في الشباب للتمرد والثورة على قيم المجتمع، واغترابهم شبه تام عن القيم التي جاءتها الثورة التكنولوجية (زاهر، 1994) فترى (صالحي، 2008). إن الأسرة الجزائرية مثل باقي الأسر في العالم عرفت الكثير من التغيرات والتحولات السوسيو ثقافية فهي لم يسلم من العولمة والغزو الثقافي وأصبحت مسرحا لما يجري في العالم بشأنها شأن سائر البلدان خاصة الإسلامية منها وأصبحت تفتقد لمنظومة القيم الأخلاقية وتأثرت مرجعتها القيمية بفعل العوامل الفكرية والثقافية الدخيلة على المجتمع الجزائري واصبحت الأسرة تتسم بغموض الأدوار وتلاشي القيم وتذبذب السلوكات عند الكبار والصغار على حد سواء في مجتمع كان لوقتها نموذجا للترابط والتآزر والتحلي بالقيم الإنسانية.

حتى بات في كثير من الأحيان من الصعب أن يحيا الإنسان إنسانية وذهب الآخر يرجع الخلاص من ذلك هو مسايرة الأمور كما هي أي محاولة التلاؤم معها وفريق آخر يعتبر الأمر لا مرد له إلا بالرجوع إلى الله (عادل عبد الله محمد 2000، 7) في سياق التغيرات الاجتماعية السياسية والاقتصادية والتي عاش المجتمع ال.... كما يراها (عفون، 2002) تركت آثار واضحة على الأسرة من حيث بنائها وسياستها وأدوراها وعلاقاتها ونظامها ككل وهي نابعة عن التزواج الثقافي بين عادات وتقاليد وقيم المجتمع من جهة ومختلف الظروف التي أثر بدوره على الجو التربوي الأسري. حيث أصبح يسود الجو الديمقراطي بل الجو الديكتاتوري وكان الفرد المسؤول عن الأسرة هو الذي ينفرد باتخاذ القرارات .

ونتيجة هذه التغيرات تسبب في صراعات نفسية وثقافية حيث مرت الأسرة من النمط التقليدي الخاضع إلى نمط آخر جديد يريد الحداثة والعصرنة مما كاد يزلزل البنية الداخلية والتمسك الأسرة فصبح اثر ذلك حسب (عشراتي 2002: 11) باتت الأجيال الشابة بلا وازع خلاق لأنها لم تتلقى التنشئة الجادة والمدرسة وباتت بلاغايات إلا غاية الارتزاق، الأمر الذي هون عليها أن تكون مسحوقة في أعماقها، مهيئة للتدبير والتنازع والعنف.

إن الثورة العليمة والتكنولوجية خلقت كثيرا من الأزمات مما يتطلب زيادة الحاجة إلى نموذج ورؤية مغايرة في التفسير والقبول يؤكد إلزامية مراجعة التربية القيمية لدى الفرد والمجتمع في ظل التقدم

والتطور السريع في عالم الاتصالات وعصر المستجدات الذي فرض التفطن ومراجعة مسلمات الفكر في عالم الغلبة للأقوى والأكثر دهاء المواجهة التغيرات إذا لم تسلم الأسرة من هذه التغيرات فكيف بالمدرسة أن تسلم من انعاكسات التغيرات إن لم تحسن التعامل مع مصادر المعرفة والتدبر بمهارات الإتصال والتواصل وأصبح التعلم خاصة في مرحلة الثانوية يسلح طلابه بمهارات التعلم الذاتي واكتساب قدرات التفكير النقدي والإبداعي، فالتعليم مجبر على مسايرة التغير فليوجب على القائمين بتخطيط السياسة التعليمية وتحديد أهدافها على القائمين بتخطيط السياسة التعليمية وتحديد أهدافها على اتقان العمل والحرص على المهارات التي تتطلب القدرة على التكيف والمرونة مع المستجد ومعرفة كيفية التعامل مع التغير السريع ونقدم بالمرونة أنه لا يعني ترك كل ما هو قديم وتقبل كل ما هو جديد، بل النظر إلى المبادئ والأفكار الأساسية، داراستها وتصفحها، فلكل زمن معطياته التي اؤخذ بعين الاعتبار فلا تستبعد ما هو إيجابي وسليم بل نتبناه وندعمه ونعززه و ننتقي ما هو أفضل في المعطيات الجديدة.

المبحث الثاني: النظريات المفسرة للقيم:

1. منظور التحليل النفسي:psycho analysis perspective

يتزعم هذه المدرسة عالم النفس المعروف سيجموند فرويد (S.Freud) وقد يرجع الفضل في نقل دراسة الأخلاق من ميدان الفلسفة إلى الدراسات العلمية كونها ظاهرة نفسية، إلى البحوث التحليل النفسي التي أجريت على الإضطرابات النفسية ، فكان التحليل النفسي يقتصر على مجموعة المعاني وأن كتاب (الأنا الإلهي) الذي قدمه فرويد ضم الكثير من أعماله المتعلقة بالشعور القيمي.

يري أتباع التحليل النفسي أن القيم تتكون من خلال التكوين النفسي الجنسي حيث يعتبر فرويد أن الطفل يكتسب الأنا أو الضمير من خلال التوحد والتماهي مع الوالدين، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع.

- يقول بروبر brouir (ميمون، 1980): أن القيم الدينية والأخلاقية والفنية وحتى القيم النظرية لا يوجد لها قوام خاص عند فرويد فهي لديه إسقاط خالص للبيدو وأثر دال عليه.

فالميول التي وقع كبتها والغرائز التي يتم إرضائها حسب فرويد هي التي تكون الشعور وتنظم وجوده وهي ثلاث أنواع:

- الغريزة الجنسية أو اللبيدو
- الميول الأنانية
- غرائز الهدم والسطو والموت

واللبيدو بصفتها أولية وبدائية منبع خفي لكل الميول الأخرى ويقع هذا بواسطة قلب الميول السفلى إلى ميول عليا أو بواسطة جمع الطاقة النفسية الابتدائية وتوجيهها إلى ما هو اسمي من غايتها الأولى بالاعتماد على ما يسميه فرويد بالإعلاء أو التسامي او التصعيد.

والإعلاء تحويل الطاقة من هو وإلى الأنا أي تحويل للبيدو نحو غاية أخلاقية اجتماعية وروحية يدل على رقي روحي معه القواه المنظمة الخطرة التي تكون كياننا فتصير قواة تخدم النظام وتفتق الإبداع وتمد اليد الغير وتشكر المثل، وهكذا يتحول الحب الشهواني بالإعلاء إلى حب صوفي وأحلام شعرية وإبداع فني، كما تتحول غريزة السطو إلى روح عراك شريفة وغبطة وتضحية في سبيل الرسالة التي تؤمن بها وندافع عنها.

كما يري فرويد أن جذور التطور الخلقي عند الإنسان تكمن في ما يسميه بالأنا الأعلى (Super ego) والذي تطور عند الطفل نتيجة تقمصه لدور والده هو من نفس الجنس وذلك في محاولة من الطفل عقدة أوديب Oedipus complex عند الأولاد وعقدة الكترا Electra Complex عند البنات (جبر وآخرون، 1995: 53).

ويوضح فرويد هذه المسألة بأن تكوين الضمير يتم في حدود السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، والطفل يتوحد مع والده بروابط عاطفية هي الاحترام والحب.

وعملية التوحد (Identification)مع الأب والرغبة الجنسية نحو الأم تجعل الطفل يدخل في مواجهة مع أبيه، ويتصاعد التنافس حد الأزمة ونتيجة لهذا الصراع يتكون ما يسمى بعقدة أوديب (Odipus-complex) والشيء نفسه يحدث عند الصراع بين البنت وأمها ونتيجة لهذا الصراع تتكون عقدة الكترا .Electra-complex

وهاتان العقدتان يكون لهما اثر كبير في الشخصية اللاحقة وكل ذلك يتصل بالضبط الخلقي وان تجاوز الولد والبنت لهاتين العقدتين يولدان حاليتين مهمتين الأولى زوال العقد والثانية تكوين الأنا العليا لديهم.

ويري فرويد أن التضحية بالدوافع البدنية والهيمنة عليها ودفعها للتسامي وجعلها ذات قيمة اجتماعية كبيرة يشكل ركيزة أساسية لأخلاق الفرد وقيمة (ليندزي وآخرون، 1978).

ويركز علماء التحليل النفسي على دراسة جانب الخبرات اللاشعورية وما يرتبط به من انفعالات في شخصية الإنسان (جبر، وآخرون، 1995: 525).

ولقد قدمت نظرية فرويد (Freud) مجموعة من المسلمات من أهمها افتراضه تركيب الشخصية من:

1- الهو: وتشمل غرائز الجنس والعدوان عند الطفل وهي الذات الدنيا والتي أيضا تمثل رغبات الفرد وحاجاته ودوافعه الأساسية التي تعمل على مبدأ اللذة.

2- الأنا: يظهر من أجل تحقيق رغبات وطلبات الهو بطريقة عقلانية مقبولة مع العالم الخارجي.

3- الأنا الأعلى: ويمثل القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية وهو يتكون من نظامين فرعيين هما الضمير (ينسب إلى القدرة على تقييم الذاتي والانتقاد والتأديب) والأنا المثالية (تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكياته مقبولة ومستحسنة) (الغامدي: 1988: 12).

ويحاول الوالدان وغيرهما من كبار المتنفذين أن يقفوا في طريق غرائز الطفل الطفل في محاولة لتطبيعه على قبول قوانين المجتمع ومساعدته في تحقيق التقبل الاجتماعي في مجتمع الراشدين ويؤدي ذلك في العادة إلى الكراهية الأطفال لوالديهم يكتمون هذه الكراهية مخافة أن يعاقبهم الوالدان أو يحرمانهم

ومع مرور الوقت يقتنع الأطفال بالممنوعات التي يحددها الولدان ويقبلون بها كقيم اجتماعية فهي من ناحية توفر لهم التقبل الاجتماعي ومن ناحية أخرى تجنبهم القلق والعقاب والشعور بالذنب.

وبالنسبة لفترة المراهقة يلعب رموز السلطة كالمعلمين كنماذج أخلاقية دورا مهما في حياة المراهق وذلك لارتباطها بالذكريات المبكرة للوالدين (جبر وآخرون، 1995: 45، علاونة، 2007: 305).

ويري البعض أن فرويد لم يبرز موضوع النمو الأخلاقي بشكل مباشر، ويمكن القول أن تقسيمه لبناء الشخصية يرتبط بنمو الضمير (الحس الخلقي) ففي حين يمثل الهو رغبات الفرد وحاجاته نجد أن الأنا يكبح الهو ويعطي سلوك الفرد الحصانة والتعقل ويحتفظ بالاتصال مع العالم الخارجي، كما نجد الأنا في الشخصية الناضجة يعتبر المنفذ الرئيسي الذي يسيطر على الهو والأنا الأعلى أما الأنا الأعلى فهو مركز المفاهيم والمعايير الأخلاقية في الشخصية الفرد ويتكون عن طريق تقمص وتقلد شخصية الأب وإلام في نهاية المرحلة الاوديبية (الغامدي، 1988: 11).

ويري فرويد إلى أن إحساس الطفل بالعدل هو رد فعل لما يشعر به من حسد الأطفال الآخرين الذي يتمتعون بحب والديهم، وبما لا يستطيع اتجاه عدائي اتجاههم دون إلحاق الضرر بنفسه فإنه يتقمص شخصيتهم.

كما يري فرويد (Freud) أن الإحساس بالعدل وغيره من القيم الأخلاقية أقل في النساء منه في الرجال ويرجع ذلك في نظره إلى طرق تكوين الذات العليا عندهن يقول فرويد: "إن السمات الخلقية التي أثارها النقاد في كل الأزمنة ضد النساء أي أن إحساسهم بالعدل أقل من إحساس الرجال، وأنهن أقل استعدادا للخضوع للضرورات الحياة الهامة، وأنهن أكثر تأثرا في أحكامهن بمشاعر العداوة والحب، كل هذا يفسر بالرجوع إلى التعديلات التيس تحدث في تكوين ذواتهن العليا وبمعنى آخر فإن الذات العليا أو الضمير في النساء أضعف منه عند الرجال، ويرجع فرويد السبب في ذلك إلى بقاء البنات مدة أطول من الابنين في المرحلة جمود عقدة الكترا.

ويبدوا أن تعطف الإناث ينتج من جوانب شخصية أكثر من المبادئ والقيم المجردة وفي هذا الصدد يقال إن النساء يتأثرن بالقيم الخلقية والجمالية بالأسلوب والشعور الأكثر من التأثر بالعقل (العيسوي، 1997).

2. المنظور السلوكي:

يري أصحاب المنظور السلوكي أن النمو الخلقي يخضع لقوانين التعلم شأنه في ذلك شأن أي سلوك مثل (التقليد، التعزيز، الثواب والعقاب، الانطفاء، التعميم، التمييز).

يركز رواد السلوكية التقليدية من أمثال واطسن في دراستهم للنمو الخلقي على السلوك الظاهر ويقل اهتمامهم بالعمليات العقلية إذن فهم ينظرون للعمليات العقلية كما يعتقد المعرفيون بل كاستجابة للمثيرات الخارجية، فالسلوك الأخلاقي هو نتيجة للمثيرات الخارجية التي تشكل هذه الاستجابات كما أن التعزيز يشكل عاملا مهما في تشكيل السلوك السلبي والايجابي وهذا ما دفع واطسن إلى القول بإمكانية تشكيل سلوك اثنى عشر طفلا سنويا وتوجيهم ليكونوا محامين أو لصوص أو أطباء أو غير ذلك (الغامدي 1998: 13).

حسب (حيدر , 1994) : يرى أصحاب الاتجاه التربوي أمثال هل HALL إن القيم تتكون من خلال التوحد العام للطفل مع واليه , فرعاية الوالدين للطفل و احتضانه تجعله يقلد أهله أو يحاكيهم لدرجة كبيرة لكسب رضاهم وحبهم وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريب مباشرا فانه معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة أو التوحد مع الراشدين.

ويؤكد سيكنر صاحب نظرية التعلم الإجرائي على أهمية تأثير البيئية في تطوير السلوك الخلقي، فهو يري أن السلوك الخلقي يتشكل من خلال التنشئة الاجتماعية فعن طريق سلسلة من الإجراءات يبدأ الفرد برؤية أنماط معينة من السلوك فيقوم بتطوير أنماط سلوكه الأخلاقي لكي يتناسب مع الإجراءات وأن قدرة الفرد على اكتساب هذه الأنماط تتأثر بقدرته على التفكير وتنظيمه الذاتي وكذلك على تعزيز المصاحب لذلك السلوك (السلطان 2009: 68).

ويعطي دولارد وميلر Dollard & Miller الاهمية ذاتها للتعزيز في عملية التعلم فإذا أردنا أن ندعم سلوكا معينا ونوقف سلوكا معينا، فيمكن فعل ذلك من خلال نمط التعزيز المستخدم فالسلوك الذي يثاب يميل الى أطن يتكرر في كمواقف مماثلة كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل الى التوقف ويمتنع عن الحدوث (السلطان، 2009: 69).

أما ماورر Mawrer فقد اهتم بآليات التي تتضمنها عملية التقليد والتي تعد عاملا جوهريا لتطوير السلوك الخلفي فالطفل الذي يكون سلوكه ناجما عن التقليد الراشد فإن ذلك بمثابة مكافأة لسلوكه وبذلك يزداد احتمال تكراره (Graham ,1972 :99-100).

وقد حدد سيزر وماكوبي ثلاثة معايير لاكتساب القيم تتعلق بالضمير بوصفه ظاهرة سلوكية متعلمة وهي:

أ- مقاومة الإغراء:

وتتضح هذه الظاهرة حين يبتعد الطفل عن مثير يجذبه أو يغريه لكونه غير أخلاقي من وجهة نظر التفافة التي ينتمي إليها.

ب- توجيه الذات أو التعلم الذاتي:

يتعلم الطفل طاعة القواعد الأخلاقية والمبادئ من خلال تلك المبادئ والقواعد الأخلاقية التي يملكها الأبوين عن طريق التفاعل مع الوالدين وملاحظة الأنماط اللفظية لهما يتعلم الطفل هذه الأنماط ذاتيا من دون الحاجة إلى من يعلمه إياها.

ج-المظاهر السلوكية الدالة على الشعور بالذنب في حالة الخروج على القواعد:

عندما يقوم الطفل بعمل خاطئ غالبا ما يتعرض للعقاب أو عدم الرضا من قبل الوالدين، ولكي سترد الطفل عطف والديه إذا ما اقترف عملا خاطئا فإنه يقوم بالاعتراف بخطئه ويكف عن تلك الأفعال (السلطان، 2009: 70).

3. المنظور المعرفي:

يرتبط هذا الاتجاه باسم جان بياجيه Piajet Jhon الذي يرى أن اكتساب القيم يقوم على أساس التغيير في البناء المعرفي حيث أن نظريات التعلم تلقي الضوء على أهمية العوامل الخارجية , البيئة الاجتماعية كالتدعيم , التعلم الاجتماعي أما منحى الاتجاه المعرفي فيكشف على دور الوعي والإدراك و الإطار المعرفي في تكوين القيم .

تعتبر نظرية بياجيه من النظريات التي تناولت النمو الأخلاقي وفتحت المجال أمام العديد من الأبحاث.

أشكال التفكير الأخلاقي عند بياجيه:

لقد أوضح بياجيه أن هناك تغيرات جوهرية في فهم الطفل مع تقدمه في العمر، وقد استمر بياجيه في استكشاف أفكار الأطفال عن العدالة والعقاب وحول مفاهيم مثل الكذب وغيرها، وانتهى من ذلك كله إلى تحديد مرحلتين للنمو الأخلاقي عند الأطفال هما:

أ- الأخلاقية خارجية المنشأ Hetronomous Morality

وهي إحدى مراحل بياجيه في النمو الأخلاقي وتحدث ما بين 4-7 سنوات.

ويدرك أطفال هذه المرحلة مفاهيم العدالة والقوانين على أنها خصائص ثابتة لا تتغير أو تنتزع من أفراد السلطة التي يمارسونها، كما يعتقد الأطفال أن هذه القوانين التي تأتي من سلطات عليا سواء الأطفال الأكبر سنا أو الراشدين أو حتى من الله وهي قوانين ومنيعة ولا تنتهك أو حتى تتغير بأي طريقة من الطرق.

بمعنى آخر يفتقد أطفال هذه المرحلة إلى المرونة الذهنية فالاعتقاد السائد لديهم هو طاعة القوانين لأنها مقدسة وثابتة وينظرون إلى السلوكيات على أنها صحيحة أو خاطئة ويكون الحكم على صحة أو خطأ الفعل على أساس حجم نتائج هذا السلوك أي مدى الامتثال للقوانين القائمة وما إذا تمت معاقبة السلوك أم لا (شريم 2009: 158).

ويوضح (العيسوي، 1997: 88) هذه المسألة بأن الأطفال في هذه المرحلة يحكمون على الأشياء موضوعيا، بمعنى دون أخذ الدوافع في الاعتبار تلك الدوافع التي دفعت الطفل للقيام بهذا السلوك ودون اعتبار الظروف المحيطة والملابسات بل يتبعون (حرفية النص الخلقي) أو حرفية القاعدة في ألعابهم فالعقاب في هذه المرحلة يجب أن يتناسب مع حجم الخسارة المادية التي أحدثها الطفل وليس وفقا لدوافع أو نواياه (سبق الإصرار والترصد).

ويطلق بياجيه على الأخلاق خارجية المنشأ أخلاقية ضبط النفس أو الواقعية الأخلاقية (قناوى، 2001: 444).

ومعنى ذلك أن العالم عبارة عما نشاهده فقط وليس هناك وجهات نظر متعددة وليس هناك نسبية فالأشياء إما بيضاء أو سوداء، صواب أو خطأ، فعلى قدر فهم الطفل فإن الآباء في نظره يعرفون كل شيء، فإذا قالوا هذا خطأ، فكل ما يقوله الآباء ويفكرون فيه فهو صواب بالنسبة لهم (العيسوى 1997: 89).

ب- الأخلاقية داخلية المنشأ Autonomous Morolity

هي المرحلة الثانية من مراحل النمو الأخلاقي لدى بياجيه وتظهر الأطفال الأكبر من سن العاشرة فما بعد، حيث يصبح الأطفال في هذه المرحلة على وعي بأن القوانين من وضع البشر، فعندما يقوم الفرد بالحكم على الأفعال فلا بد له من أن يأخذ بعين الاعتبار نوايا الفاعل والعواقب كذلك كما يضع في اعتبارهّ أيضا احتمال الخطأ الإنساني (شريم، 2009: 159).

ويفكر الأطفال في هذه المرحلة بمرونةّ أعلى في تنفيذ الأحكام الخلقية وعندئذ يدرك الطفل أن القاعدة الخلقية يجب أن تتعدل طبقا للظروف بحيث تحقق الصالح العام والخير الأكثر يصبح الطفل يدرك أن الحكمة في طاعة القوانين والقواعد الخلقية تكمن في تنفيذ روح القانون أكثر من حرفية القانون (العيسوى، 1997: 88).

ويمكن القول أن الأخلاق في هذه المرحلة أخلاق ديمقراطية تستند إلى المساواة بين الناس وتبنى على التعاون والاحترام المتبادلين وهي أخلاق عقلانية تنشأ من التفاعل بين الطفل ورفاقه وفيها يتحرر الفرد من قيود الراشدين وتنمو لديه فكرة المساواة والعدالة.

والأخلاقية الداخلية تعني ببساطة أن معايير الفرد الأخلاقية تتبع من داخله وعن اقتناع ذاتي ودون فرض خارجي من أي مصدر كان (قناوى وآخرون، 2001: 445).

وقد افترض بياجيه في نظريته أساسا أن النمو الخلقي هو جزء من عملية النضج كونه يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي الإدراكي للفرد، والسلوك الخلقي هو أحد جوانب السلوك الإنساني الذي تحكمه تصورات الفرد وأبنيته المعرفية، إضافة إلى أنه أحد نواحي تكيف الفرد المعرفي مع تغيرات ببيئته وواقعه الاجتماعي.

وقد أظهر بياجيه في نظريته أن الطفل يكتسب نظام قيمتي بطريقة منظمة وقد أخذ يلاحظ ألعاب الأطفال ويسألهم عن القواعد التي تحكم سلوكهم أثناء اللعب.

ومن استجابات هؤلاء الأطفال توصل بياجيه إلى افتراض أن النمو الخلقي لدى الأطفال يمر بمرحلتين (أخلاقيات خارجية المنشأ، وأخلاقيات داخلية المنشأ).

تأثر بياجيه بكتابات دوركايم عن الأخلاق والتي يربط فيها بين الأخلاق والسلطة الاجتماعية كمصدر لها وبالرغم من تقدير بياجيه لهذا الرأي كتفسير للنمو الأخلاقي في المراحل الأولى من حياة الطفل إلا أن يعتقد أن الفرد لا يقف عند هذا الحد بل يتعداه بنتيجة لنموه إلى المرحلة الأخلاقية الذاتية المستقلة عن السلطة (الغامدي، 2002).

لقد بدأت دراسات بياجيه Piaget باهتمامه بمدى قدرة الأطفال على التفاعل الاجتماعي وفه النظام الاجتماعي ودفعت الكيفية التي يفكر بها الأطفال والمراهقون في القضايا الأخلاقية حيث قام بياجيه بملاحظات مكثفة وأجرى مقابلات مع الأطفال في الأعمار 4-12 سنة وراقب الأطفال وهم يلعبون بالكرات "البلي" ليتعرف على كيفية استخدامهم لها، وتفكيرهم بقوانين اللعبة كما عمد إلى توجيه للأطفال عن القضايا الأخلاقية مثل السرقة والكذب والعقاب.

حيث يري بياجيه أن التفكير الأخلاقي في نموه وتدرجه يشبه الأشكال من النمو المعرفي حيث يحدث في المراحل الواحدة منها تلو الأخرى (محمد 1991: 129).

المبحث الثالث: وسائط نقل القيم:

تمهيد:

باعتبار أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يتأثر ويؤثر اجتماعيا فهو يتأثر بأهله وبمجتمعه وتاريخيه وبكل ما يحيط به ليؤثر لاحقا في بناء شخصية أبنائه وحياتهم المستقبلية لهذا كان لزاما الاهتمام بالقيم في دراسات نفسية وتربوية واجتماعية لكون هذه القيم إحدى المحددات المهمة لسلوك الاجتماعي للأفراد لجانب كون هذه القيم نتاج اهتمامات واتجاهات ونشاطات الفرد و دوافعة.

يكاد اهتمام بمشكلة القيم في عصرنا الحاضر يكون من أهم مشكلات الفلسفة والفكر المعاصر ذلك لأن العمر قد اختلفت فيه وجهات النظر إلى الحياة حيث أصبحت النقائض مظهره، فاليم التقليدية بذلت والحضارة هددت رغم التطور التكنولوجي والرقي الحضاري فالقيم التي يتبناها الأشخاص عوامل هامة محددة لسلوكه أو يختار مسارا فإنه يري أنه مسار يقوم بتحقيق ما يريد ويري (فرج 2005) أنه لمواجهة الغزو الثقافي القادم من الغرب بقيمه المختلفة عبر وسائل الإعلام والاتصال الحديثة يلزم إكساب الأبناء المعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية التي يتصف بها المجتمع وتتميز بها ثقافية وكذلك بتقديم تربية سليمة تواكب المستجدات بشكل ايجابي ولذا يكون لزاما أن يوضع الشباب في موقع المسؤولية وتدريبه عليها حتى يتشبثوا على شخصية مميزة متوافقة مع الواقع بقدر متوازن (الإمارة،2009).

فللوسائط التربوية أهمية في الوقوف أمام التحديات وذلك من خلال نصائحها وبرامجها ومواقفها المختلفة تعطي دروسا في فلسفة الحياة المليئة بالقيم والمعايير وأنماط السلوك، كما أنه من خلال المزج بين الواقع والنظرة المستقبلية تستطيع التأثير في القيم الأفراد وإعادة اتجاهاتهم ومواقفهم في الحياة وذلك عدة مستويات: أخلاقية، اجتماعية، اقتصادية وسياسية.

على المستوى الأخلاقي: فإن الوسائط المكسبة للقيم تقوم بنقل التراث الثقافي بما فيهم من قيم أصيلة تربط بين الأجيال وتعمل على الارتقاء الشباب والمراهق بضميره وأخلاقه وتثبت فيه القيم الصالحة (معوض، 1998).

وعلى المستوى الاجتماعي: تقوم الوسائط بدور الروابط الاجتماعية بين الأفراد وتعمق الصلاة الاجتماعية والسياسية بينهم للوصول إلى هدف تنميتها بشكل مستمر ويتم ذلك من خلال مناقشة ما يسمعون ويشاهدون أو يسمعون (الخطيب وحمد، 2000).

وعلى المستوى الاقتصادي: فإن للوسائط أثر كبير في نمو القيم الاقتصادية لدى الأفراد من خلال القيام والتوعية والإرشادات المباشرة لداخل البيت وخارجه وعن طريق البرامج والجولات لهدف التبصير بالأصول والقواعد والقيم التي تساعد على نمو والارتقاء (أبو شنب، 1998).

وعلى المستوى السياسي: فإن الوسائط تقوم بكسب الأفراد للقيم السياسية وتتمثل في مقاومة التسلط والدفاع عن حقوق الإنسان المقهور والمتضرر في تبني ثقافته اجتماعيا وسياسيا في ضمان حريته ووطنيا في ضمان استقلاليته.

في ظل التحديات والصعوبات التي تتزايد يوما بعد يوم وبالإضافة لما سبق يتعرض الشباب في مرحلة المراهقة متمثلا بعينه طلبة الثانوية لعوامل عديدة مثل الغزو الفكري والعولمة والآثار المترتبة عليهما في كافة المجالات، مما يوجب على هذه المؤسسات وضع تصور جديد للأهداف والبنى والأشكال والبرامج ومصادر التمويل لكي تتمكن في القيام بالدور اللازم والمهم في تدعيم القيم الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لذي المراهقين.

لا يستطيع الشباب التغلب على الغزو الثقافي وما يحمل في طياته إلا بإشراكهم في الأدوار المختلفة التي تتمثل في القيم والمبادئ الثقافية لمجتمعهم وابتعاد الكبار عن المتناقضات في سلوكهم، وتقديم نماذج حقيقية لاقتداء الأنباء بها لتسهيل عملية اكتساب القيم الايجابية.

والقيم حسب (قمق، 2005) لها مصادر مختلفة مثل العائلة والمدرسة والدين ومجموعة الرفاق والبيئة الطبيعية والنظام السياسي السائد ويري (أبو سعد، 2005)أنها تتولد عن الأفكار والتفكير

فالفكرة إذا أعطيتها طاقة أصبحت قيمة والقيمة إذا فكرت بها وتبنيتها أصبحت معتقدات وهذه الأخيرة تولد لدى الفرد الأحاسيس والمشاعر وهذه المشاعر تنتج السلوكيات المتميزة.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك قدر من التداخل بين التأثير كل منها في نفوس الأفراد بحيث لا يمكن عزل أثر إحداهما عن الأخرى لكن لاعتبارات نظرية نقوم بعرض كل منها بصورة مستقلة كما أننا سنركز على بعضها وليس جميعها ومراد ذلك هو افتراضنا بان الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام قد تكون أهم المؤسسات التي تسهم في التنشئة الإجتماعية للأفراد الذين هم في سن المراهقة من طلاب المدارس الثانوية وفيما يلي عرض لكل منها.

1- دور العبادة ونقل القيم :

يعتبر دور العبادة من المؤسسات المهمة في نقل القيم إلى الناشئة وهي إطار شامل وعام يضم البشرية أجمع ويقدم منهج متكامل لكل إنسان عبر المكان والزمان وعندنا نحن المسلمين يعتبر المسجد من أهم المؤسسات التعليمية مما له من دور فعال في تكوين الروابط بين الأفراد داخل وخارج الأسرة حيث يرى (الإمارة 2003) أنه يدعو إلى بناء الأسرة المتفاعلة مع نفسها ومع الآخرين في جو المحبة والتعاطف، كل ذلك على أساس منظومة القيم والفضائل السائدة في المجتمع والعراف والتقاليد الصحيحة التي يدعو إليها الدين الإسلامي، إذن التفاعل الاجتماعي هو سلوك يتعلمه الإنسان من خلال عملية التنشئة الإجتماعية فكما يتم تعلمه من الأسرة والمدرسة يتم تعلمه أيضا من خلال انتسابه للمؤسسة الدينية.

كان ومازال المسجد يقوم فسحب بالوظيفة الدينية بل امتدت إلى أبعد من ذلك لتشمل مهمة التربية والتعليم بالمعنى الشامل فتشمل جوانب الحياة كلها، فكان له دور في المجال السياسي، إذاع الأخبار الهامة المتعلقة بالمصلحة العامة، استقبال الوفود والقضاء من طرف الرسول صلى الله عليه وسلم لأغراض مختلفة، إبرام المعاهدات والاتفاقيات ونقل الحضارات وإعلان الإسلام، طلب المساعدات وغيرها (شلبي،1980).

النحلاوي،) يربي المسجد الناس على الفضيلة وحب العلم وعلى الوعي الاجتماعي ومعرفة حقوقهم وواجباتهم في الدولة الإسلامية، وهو أول مكان حاول محو الأمية لدى المسلمين، حين كان فداء الأسير تعليم عشرة مسلمين القراءة والكتابة ولا يزال المسجد يقوم بالوظيفة التربوية وتحاول أن يقف في وجه الغزو الفكري الوافد علينا ويحاول أن يؤدي دوره الثقافي الإجتماعي في محاربة الانحرافات والفساد الذي يسود المجتمع وينمي القيم الخلقية الإسلامية ويحفز على الالتزام بها في الحياة اليومية.

كما يعرض المسجد ودور العبادة في اكتساب الأفراد الانماط المختلفة من السلوكات المقبولة اجتماعيا ووفقا لعادات وتقاليد وتعاليم الدين وعلى أساس يمارس الأفراد الأنماط السلوكية داخل وخارج المجتمع المؤسسات الاجتماعية والروابط داخل الجهاز الأسري ويخفف من حدة الأضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية ووضع الحلول الناجعة لها عند حدوثها وقبل حدوثها (شكور 2001) يعتبر مجدد لدور كل فرد دال وخارج والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية وفقا للنظام القيمي السائد في المجتمع.

2- وسائل الإعلام ونقل القيم:

في سياق التحدث على دور الوسائط الإعلامية في نقل القيم وتدعيمها نجد أنها تؤد دورا مهما في حياة الناس عامة وحياة الناشئ خاصة فهي تؤثر بشكل فعال في تدعي القيم الأخلاقية إذا وجهت توجيها سليبا فإنها تقوم بتثبيت القيم الموجودة في المجتمع المعاش وإذا وجهت الاتجاه المعاكس فإنها تخلع قيما أصلية جيدة وتغرس بدلها قيم أخرى (أبو العينين 1988) وهذا يعود بالتأكيد إلى القائمين على أمر تلك الوسائل ومدى فهمهم لثقافة المجتمع ومعاييره وقيمة

في ضوء المتغيرات الثقافية والعلمية المتزايدة نجد لوسائل الإعلام مصدرا هاما من مصادر التنشئة الإجتماعية ويبرز هذا كلما كان المجتمع منغلقا، أو أميا حيث يتجلى أهمية في تقديم خبرات مختلفة وجذابة بالنسبة للأطفال والكبار معا ومن هنا يمكنها أن تشاركباقي المؤسسات التربوية في تقبل عمليات التغيير وغرس القيم المرغوبة ودراسات كثيرة في هذا الشأن التي تدل على العلاقة الوطيدة بين البرامج المبثة في التلفاز وبين توجه الشباب والأطفال إلى الانحراف والعدوانية والعنف، أي أن لها تأثير

على المشاهد حيث تكمن الخطورة في تهديد القيم الأصلية واستبدالها بقيم تهدد كيان الأجيال وحسب (عفيفي 1980) فإنه يؤكد على القيم خاصة القيم الأخلاقية لأنها تمثل علاقة الإنسان بربه ومجتمعه وبالكون الذي يعيش فيه ونظرته لنفسه وللأخرين ولسلوكه وليضبطه وإلى مكانه في المجتمع بأنظمة وبماضيه وحاضر ومستقبله والمتمثلة في مجموعة م القوانين والأهداف والمثل العليا بضرورة تمثل الإستقرار وتصلح للتنبأ بالسلوك في المستقبل.

أما في ما يخص القيم الاقتصادية التي تلعب الوسائط الإعلامية في نقلها وتدعيمها لها تأثير كبير على مستوى الدولة والمجتمع والفرد مما فيها من برامج لتخطيط الاستهلاك وكيفية التعامل واحترام الملكيات والتشجيع على الانتاج.

كما لها وظيفتها في التربية السياسية من خلال ما وضحه (أبو نمطي، 2000) حول غرسها لقيم الانتماء للوطن وغرس الرغبة لديهم في التعبير وزيادة آمال الجماهير وتشجيعهم على المساهمة ونقل أصواتهم وأفكارهم للقيادة السياسية.

فالقيم التي تحملها الرسالة الإعلامية تسلسل لا إردايا لوجدان وتفكير الطفل وترجم إلى سلوكات وتصرافات عنده قد لا يرضى عنه المجتمع لتضاد مع ما يتلقه في الأسرة وفي المدرسة فيحدث للطفل انفصال اجتماعي عن النسق القيمي للمجتمع مما يهدد بكارثة قيمية لديهم.

مما يتضح في تأثير وسائل الإعلام في التكوين المعرفي والقيمي للأفراد من خلال عملية التعرض الطويلة المدى لهذه الوسائل كمصادر للمعلومات فتقوم باستبدال مجموعة من المسائل لدى الأفراد وإحلال أصول معرفية جديدة بدلا منها فتؤثر في طريقة تفكير الشباب وأسلوب تقييمهم للأشياء من خلال ما يتلقونه من معلومات يؤدي إلى تحول في قناعاتهم وفي معتقداتهم لأن العقائد حصيلة المعرفة التي اكتسبوها والمطلوب مراجعة صريحة وشجاعة ودقيقة للمفاهيم والمصطلحات والمواقف والاعتقادات على أرضية من الفهم والعلم والانتماء والموضوعية والنظرة المستقبلية الواعية لأهدافها ووسائلها بإقامة جسور التواصل البناء بين الثقافي والسياسي والاجتماعي في هذا المجال بنجاح وتوازن وحكمه بالنظر ومسؤولية تامة عن الحاضر والمستقبل (الحضيف، 2004).

عموما إن اكتساب القيم النفسية والخلقية وغيرها من القيم مشتركة بين البيت والمدرسة والمجتمع وأجهزة الإعلام والثقافة، ولكن واقع الأسرة معروف فنسبة الأمية مرتفعة وبالتالي فهي كثيرا ما تقدم أشياء بعيدة عن قيم المجتمع ومثله العليا، وأما المدرسة فهي بيئة العلم والمعرفة، وليتها تؤدي هذا الدور عن طريق المعلم القدوة، وبواسطة المناهج والقررات التي تناسب عمر الأطفال.

بإمكان الإعلام أن يكون لغايات تعليمية وتربوية من خلال برامجه ومواقفه المختلفة حيث يعطي دروسا في الحياة المليئة بالقيم والمعايير وأنماط السلوك ومن خلال المزج بين الخيال والواقع تستطيع وسائل الإعلام التأثير في قيم الأفراد وإعادة اتجاههم ومواقفهم في الحياة.

وهنا يظهر دور القائمين على تنشئة الطفل في تحديد الأطار القيمي المرغوب فيه من خلال وسائل الإعلام بناءا على أن لكل مجتمع له أخلاقياته وخصوصية الثقافية والعمل على إزالة القيم غير المرغوب فيها وزرع القيم المناسبة المتفق على ضرورتها للمحافظة على توازن الفرد وتماسك المجتمع ووحدته.

3- جماعة الرفاق ونقل القيم:

وتؤدي جماعة الرفاق دورا هاما في نمو شخصية الطفل وتربيته إذا توفر المجال لاجتماعي الذي يتعلم فيه الأنماط السلوكية للجماعة، وتزداد أهمية الجماعة الأصدقاء في الوقت الذي انصرفت فيه الأسرة عن كثير من وظائفها الأولى بالنسبة للأطفال الناشئين وهذه الجماعة تدرب الطفل وفق مطالب زملائه وتنمي عنده ضميرا اجتماعيا وتوفر له مجموعة من القيم والاتجاهات الخاصة بسنه وجنسه، وكثير من المراهقين يتعلمون أشياء كثيرة عن معنى الصداقة والجنس والدين من هذه الجماعات التي ينتمون إليها في هذه السن (الهادي عفيفي، 186).

وبما أن جماعة الرفاق غالبا ما تنتمي إلى فترة عمرية واحدة وشريحة اجتماعية واحدة، ومن ثم فان وظيفتهم التربوية قد تناصر وتؤيد اتجاهات الأسرة وقيمها أكثر ما تخالفها، كما تؤدي دورا تربويا في تدعيم القيم التي يسعى إليها المجتمع، إذ أن تكوينها يسمح بإمكانية الحوار دون خوف أو خشية سلطة ما، ومن وظائف تلك الجماعة أنها تساعد الفرد على الوصول إلى مستوى الاستقلال

الشخصي عن الوالدين وعن سائر ممثلي السلطة، وعلى تكوين معايير للحكم على الأشياء والسلوك وتكسب أفرادها الاتجاهات والأدوار الاجتماعية المناسبة (ضياء زهر، 67-69).

ويجب أن لا نبالغ في دور جماعة الرفاق، حيث يتوقف تأثيرها في الفرد على غياب التنشئة الوالدية، ولذلك فبقدر نجاح الأسرة في إرساء دعائم راسخة في شخصية الابن بقدر ما تقلص تأثير باقي منافذ التنشئة الأخرى في التأثير على الابن فكلما كانت علاقة الفرد بالأسرة تتسم بالقبول والتشجيع والدفء يقل احتمال تأثير الرفاق وبالعكس، خاصة في المراحل المبكرة من العمر.

وبما أننا بصدد الحديث عن فترة المراهقة فإن الأمر لا يختلف كثيرا فمن خلال استعراضها للعديد من البحوث الحديثة وجدت كارين اويتر أن "امتثال المراهقين للتوجه الوالدي يعتمد بصورة كبيرة على نوع علاقاتهم بوالديهم فحينما يدرك المراهق الوالدين على أنهما ذوا كفاءة ونموذج للدفء فأنهم لا يختلفون عنهم كثيرا في أفكارهم وفي توجهاتهم، فضلا عن ميلهم في اختيار الرفاق المشابهين لنظامهم القيمي أكثر من المتعارضين معهم (حامد الخطاب، 1999: 58).

سلوكات المراهق اجتماعيا ما هي إلا مؤشرات هامة دالة على دور الأسرة وأساليب معاملتها في التنشئة الاجتماعية والمدرسية ووسائل الإعلام والثقافة السائدة والمستوحاة والمنقولة من دول أخرى وجماعة الرفاق (خطاب، 2007)

هذا ما يؤكد على أهمية جماعة الرفاق حيث تساعد على حفظ مشاعر الوحدة ودعم المشاعر الايجابية السارة والإسهام في عمليات التنشئة الاجتماعية إذ تسير الصداقة اكتساب عدد من المهارات والقدرات والقيم والسمات الشخصية المرغوب فيها اجتماعيا، ومما لا شك فيه أن الشخص يحتاج إلى حد ادني من التفاعل الاجتماعي.

حيث المساعدات التي يتلقاها الشخص من الآخرين فإنها ليست مجرد اجتماعه بهم بل ما يحقق الفرد من الارتياح الوجداني في ظروف الحياة العادية، وتزيد الحاجة إلى الارتباط بالآخرين عند التعرض لمشقة أو الشعور بالقلق والخوف (أبو سريع، 1993: 59).خاصة إذا كان الفرد في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة حرجة من حياة الفرد تتطلب النماء الطبيعي والاستقلالية وإثبات الذات مما

يدفع البعض إلى التشكك في القيم السائدة أو الثورة على السلطة أو مسايرة بعض الجماعات أو المغالاة في الظهور وقد يؤدي إلى لجوء البعض لتعاطي المخدرات(متولي،2003: 19).

وعلى أثر الدور المهم لجماعة الرفاق فإن المفكرين في الغرب يحذرون من خطورة ابتعاد الأطفال والشباب عن عالم الأسرة وقيمتها والاندماج في جماعة الرفاق كبديل عن الاندماج في الأسرة، ويحذرون من تحول الأطفال إلى ما يشبه "القارة" المنعزلة عن عالم الكبار، ولها معاييرها وقيمها الخاصة بها وسلوكها المغاير لما تعارف عليه المجتمع وذهبوا إلى أن الطفل كلما اندمج في ثقافة الأسرة التي ينتمي إليها كلما ابتعد عن سلوك العنف والإنحراف (عباس، 1993: 5).

عموما إن جماعة الأصدقاء إحدى وسائط نقل القيم وتدعيمها إذ توفر المجال الاجتماعي الذي يتم من خلال تعلم الأنماط السلوكية للجماعة، وتكوين معايير الحكم على الأشياء وتنمو الشخصية من خلاله حيث تشعر بالمساواة والاستقلال، وفي ظل تلك الجماعة يقل التوتر النفسي وتزداد الحاجة إليه كلما شعر بالتوتر، وللمساندة من جانب الأصدقاء واضح في دعم التجانب وتعزيز الرغبة والارتباط بهم.

ما دام المراهق يلتفت إلى جماعة الرفاق فيندمج معها وفق تصرفاتها وأهدافها والامتثال لقيمها موازيا مع تأكيد ذاته فالأسرة والمدرسة والمؤسسة التربوية والاجتماعية وغيرها ملزمة لمساعدته على الانتقاء والتفحص عند اختيار رفاقه.

4- الأسرة ونقل القيم:

4- 1 دراسة الأسرة:

تمهيد:

تعد الأسرة أهم وكالات التنشئة الاجتماعية وأولى مؤسساتها في تربية الطفل وإعداده ورعايته منذ خروجه للحياة من رحم أمه الصغير إلى رحم العائلة الكبير فيرى (المعابطة 2007، 72) أنها أهم عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل وهي الممثلة الأولى للثقافة والأسرة وهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية.

كما تميز كل أسرة بنظامها العلائقي والقيمي وسلوكها التي تطبع عليها أطالها من خلال ما تنقله إليهم من قيم وعادات وأفاكر إلى جانب المورسوت البيولوجي.

سنتناول مفهوم الأسرة من خلال تعاريفها وخصائصها ووظائفها وأشكالها ومقوماتها.

4-1-1مفهوم الأسرة: قبل دراسة الجوانب المتعلقة بالأسرة وبعض المتغيرات المرتبطة بها نحتاج إلى تحديد مفهومها، وفما يلي بعض التعاريف الخاصة بالأسرة وبعض الأراء والتوجيهات الخاصة بدراستها.

أ/ **التعريف اللغوي:** قال ابن منظور : أسرة الرجل بمعنى عشيرته ورهطه والأدنون لأنه يتقوى بهم والأسرة بمعنى عشيرة الرجل وأهل بيته: (لسان العرب: 1991:41).

والأسرة في اللغة مشتقة من الأسر، والأسرة لغة يعني القيد، يقال أسر أسرا، وأسارا قيده، وأسره، أخذه أسيرا، ومن حيث كانت الأسرة أهل الرجل وعشيرته فإن الأسر والقيد هي يفهم منه العبء الملقى على الإنسان أي المسؤولية.

ب/ التعريف الاصطلاحي: يختلف تعريف الأسرة باختلاف الميدان الذي يتناولها فهناك من يركز على جانبها البيولوجي ودورها في المحافظة على النوع الإنساني ويراها علماء الإجتماع نظما اجتماعيا كما ينظر إليها القانون من خلال التشريعات القانونية علماء الإسلام يتناولونها بمفهوم الوجداني والعاطفي أما علماء التربية من خلال تربية الأبناء واختلفت التعاريف.

أولا: باختلاف المدارس والنظرايات:

ثانيا: إختلاف الكثير من الباحثين على استعمال مصطلح الأسرة في مؤلفاتهم، وهناك شبه إتفاق على مصطلح أسرة والعائل حيث يتضمن كل منهما الزوج والزوجة والأطفال وفي الجزائر لا يوجد فرق واضح بين الأسرة والعائلة.

فحسب (بوتفنوش 1984:38) بعض المؤلفين حددوا دلالة العائلة بالأسرة وأكد أن هذا المصطلح العربي يمكن ان ينطلق أيضا عن العائلة الزواجية التي تعيش في أحضان الأسرة عندما نطلب من

شخص تعريف عائلته الخاصة أي الثنائي الزواجي وأبنائهما، كما يعني الأسرة التي تعيش فيها ولأسلافه وأخلافه والتابعين الأخرين للدار الكبيرة).

ثالثا: من العلماء والمذكرين من طرق بين الأسرة كمؤسسة والأسرة كجماعة اجتماعية وبين المفهومين المتباينين دلالات تخص وظائف كل منهما كما يأتي لاحقا عند استعراض التعاريف المختلفة التالية.

فمن بين التعاريف العامة لها انها

"مجموعة من الأشخاص يرتبطون معا بروابط الزواج أو الدم أو التبني، ويعيشون تحت سقف واحد، ويتفاعلون معا ويتقاسمون الحياة الاجتماعيةن كل مع الآخر ولكل أفرادها الزوج والزوجة، الأم والإبن والبنت دور اجتماعيا خاصا به، ولهم ثقافتهم المشتركة (ابرهيم ناصر 1996:63)

يعرفها (الراشدان 208:116).

أن الأسرة هي علاقة زواج على أسس وروابط اجتماعية كما أكد على استمرار الرابطة الاجتماعية بين الوجين بمفردهما على أية صورة من صور الحياة الأسرية، وهي صفة تحتاج إليها عير من المجتمعات الحديثة تعريف بعض العلماء والمفكرين الأجانب:

تعريف مي ردوك (murdock)

يرى أنها جماعة اجتماعية بشرية كونية تتميز بالتعاون الاقتصادي بين أفرادها ولها وظيفة التكاثر (الأحمر،2004:01)

تعريق بيرحس ولوك Burgess et locku

مجموعة من الأشخاص يرتبطون معها بروابط الزواج أو الدم أو التبني ويعيشون تحت سقفواحد ويتفاعلون معا وفق أدوار اجتماعية محددة ويخلقون ويحافظون على نمط ثقافي عام (التل،2007: 95).

4-1-2 أهمية الأسرة:

تعتبر الأسرة أقوى وأقدم منشأ اجتماعي لأعداد النشء الإعداد السليم الذي يخدم الفرد والمجتمع وبالتالي تتجلى أهميتها فيما يلي:

– تمثل السند الذي يحتاج إليه الطفل في بداية حياته للوصول إلى مرحلة الإهتماد على الذات والثقة بالنفس وعدم الخوف من الواقع والناس ومن الأفراد حيث تمده بمعاني الكفاح الجد والكد في الحياة.

– تزويده بخصائص وسمات الشخصية الفاضلة كالشجاعة والصبر والثبات والمعاملة الحسنة وتعليمه الإستقلال في القرار وحرية التفكر

– تعتبر المحدد الحقيقي لتوجيهات الفرد الفكرية والسلوكية نحو مختلف الموضوعات فهي تساهم في نقل ثقافة المجتمع بين الأجيال المتعاقبة وتكون لدى الطفل عقلية التميز بين القيم الجائزة وغير الجائزة (عامر 2003: 81) كما أناها أداة حمل ثقافة ونقلها من جيل إلى أخر والحفاظ عليها واستخدامها فيعملية التطبيع الاجتماعي (كامل 2000: 250).

– الأسرة هي البيئة التي يتعلم فيها الطفل أنماط الحياة وتحقيق التوافق النفسي بين دوافع الطفل ومطالب بيئته (منصور، 2000).

– تهيئ الأسرة جو الشعور بالمسؤولية ويفر له تدريبا على تحملها والقيام بأعبائها (التل، 2007: 97).

4-1-3 وظائف الأسرة:

وظائف الأسرة عديدة أهمها ما يلي:

أ/ الوظيفة البيولوجية:

تتمثل في تنظيم السلوك الجنسي والانجاب فلذلك (النحلاوي، 2006: 86) أهم وظائف السرة من الناحية البيولوجية االإنجاب وبعد ذلك تتولى الأسرة إعداد الجيل الجديد إعدادا اجتماعيا تزويده بالمثل العليا والمعايير والخبرات الاجتماعية المختلفة.

ب/ الوظيفة النفسية:

ترى (مؤمن 2004:)أن الإشباع النفسي والانفعالي يعتبر من أهم الأمور التي تقدمها الأسرة لأفرادها حيث لا آثارها على النمو النفسي للطفل إضافة إلى دور الأسرة في تنظيم العلاقة النفسية والعاطفية لأفرادها

ج/ الوظيفة التربوية:

تعتبر الأسرة المؤسسة التربوية الأولى في المجتمع والمكان الأول والطبيعي لتربية الطفل في إحتضان أسرته فيرى (عبد الحي،2008:) أن الأسرة بحكم طبيعتها تلعب الدور الأساسي في تربية الطفل، لذلك فتحسين ثقافة الأسرة وتطويرها بجوانبها المادية والمعنوية أمر مطلوب لتحسين تربية الطفل إضافة إلى أن العل على ترابط الأسرة أمرمهم لتربية الطفل التربية السليمة.

د/ الوظيفة الدينية والأخلاقية:

يرى (شروخ: 2008:) عن طريق الدين تكتسب الأسرة وحدتها واستقرارها وقداستها وإذا كان الطفل في مرحلة نموه الأولى يخضع لمعايير أخلاقية لأن الأسرة تفرض عليه ذلك فإن في مرحلة لاحقة يلتزم بهذه القيم لأن الدين يتطلب منه ذلك وهذا يضمن له التكيف الاجتماعي والأسري.

هـ/الوظيفة الإجتماعية:

تعتبر الأسرة حسب (سمعان 1977:) أقوى سلاح يستخدمه المجتمع في عملية التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية وبالتالي تتشكل من خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه، لكي تتوافق وتتفق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة لدوره الراهن أو المستقبل في المجتمع، فمن الأسرة يستقبل الطفل فهو في المنزل يتعلم اللغة ويكتسب بعض الإتجاهات ويكون رأيه مما هو صحيح أو خاطئ وأنماط سلوكية تستمر معه مدى الحياة وأساليب التنشئة الإجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخرى من أسرة إلى أخرى.

2-4 دور الأسرة في نقل القيم للأبناء:

الاهتمام بمشكلة القيم في عصر الحاضر من أمهات المشاكل التي تحتاج إلى عناية وتدبر في عصر كثرت فيه النقائص ووجهات النظر إلى الحياة فاستبدلت القيم الأصلية والتقليدية بقيم أخرى دخيلة لا تمت بصلة إلى واقعنا ومعاشنا.

فالقيم التي يتبناها الأشخاص عوامل هامة محددة لسلوكهم فعندما يختار الفرد مسارا في حياته مفضلا إياه على سلوك أو مسار آخر في ظنه أن هذا السلوك أو المسار يساعده على تحقيق بعض القيم أفضل من السلوك الآخر.

لذا علينا مواجهة التحديات التي من شأنها تشتيت هويتهم وتحول بينهم وبين القيم التي سطرها لهم مجتمعهم ولك (فرج،2005) بتقديم تربية سليمة للنشئة تواكب مسيرة الحياة بشكل إيجابي، إلى جانب هذا يتطلب إشراك المراهق أو الشاب في القيام بأدوار اجتماعية تتمثل فيها القيم والمبادئ الثقافية لمجتمعهم ولتحقيق هذا على الراشدين الإبتعاد عن المتناقضات في سلوكهم والحرص على تقديم نماذج حقيقية أمام من يقتدوا بهم ويرى (خالد، 2001) أنه لتسهيل عملية اكتساب القيم الأخلاقية والاجتماعية يخاطبوا الشباب بلغة سهلة ومبسطة يفهمونها وعدم اشعارهم بوجود فجوة ثقافية بينهم وبين الكبار.

تعد الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في نقل القيم للأبناء وتكتسب هذه المكانة لأنها هي التي تحد ما ينبغي أو لا ينبغي لأبنائها وما هو خطأ وما هو صواب في ظل المعايير الحضرية السائدة حيث أن الطفل في المراحل العمرية الأولى يكون يفتقر إلى إطار مرجعي واضح ومع نموه واكتسابه لخبرات ومقاييس لفهم القيم حين يسلك بطريقة أخلاقية حتى يتمكن من التميز بين الصواب والخطأ وينمو (خليفته) ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالأفراد من أسرته.

الطفل في بداية حياته المعرفية بحاجة لتعلم قيم إخلاقية أساسية لحياته تمكنه من استقراره النفسي والعاطفي مستقبلا وتجنبه الضياع والاغتراب والانحلال.

فالسعادة والاستقرار والنجاح الفردي والجماعي مرتبط بالسلوك الذي تحتمه القيم الايجابية بما أن الأسرة هي التي تعمل على إشباع حاجاته الأساسية بشكل مستمر لتواجده معها بأطول وقت ممكن فهي مطالبة بتعليم الأبناء كيفية التعامل مع نسق القيم المرغوبة على أنها سلوكيات صحيحة ويلزم التعامل معها بثبات لترسيخ قواعد هذا النظام، فهذا يتطلب منهم أن يكونوا قدوة ونموذج مثالي في هذا الصدد.

لذا فإن التعرف على الأبعاد السائدة داخل الأسرة يعتبر مؤشر واضح نحو أساليب اكتساب القيم والتقاليد والعادات فيرى (العمر، 2004) أن القيم التي تعملها الأسرة لأبنائها هي عبارة عن مفاهيم وعادات سلوكية متصلة بالأخلاق والدن والتفاعل مع الآخر ومن واجب الآباء حث أبنائهم على الأخلاق والقيم وتعليمهم الإعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات بهم وبغير موضوعية وبناءا على ذلك اعتبر (حسن، 1982) الأسرة أنها من أهم الجماعات الإنسانية وأعظمها تأثير في حياة الأفراد والجماعات فهي الوحدة الثنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية وهي التي تقوم بالدور الرئيسي في بناء صرح المجتمع وتدعيم وحدته وتنظيم سلوك افراده بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية المحددة وفقا للنمط الحضاري العام.

إذن أثناء الممارسات التربوية الوالدية حسب (مسن وآخرون، 1986) تتشكل القيم الاجتماعية والعلمية وغيرها ولها أثر على قيم واتجاهات وسلوكات الأبناء ويظهر من خلال ثقتهم بأنفسهم وحسب تقديرهم لذواتهم وتكييفهم المدرسي وأقل مشاكلا مع أقرانهم في الأسر التي تتبع الأساليب الأخرى.

وهكذا نلاحظ أن الأسرة هي الإطار المرجعي العام الذي يحدد تصرفات الأفراد عن طريق نقل القيم المتوازنة والعادات والأعراف وقواعد السلوك والأداب العامة، وعلماء الأخلاق والتربية وحسب (المصري،1985) يضعون الأسرة في المكانة الأولى ويدركون أثرها في تكوين القيم وتوجيهها وتربيتها، حتى بعد انقضاء مرحلة الطفولة وخروج الطفل إلى المدرسة ثم إلى معترك الحياة حيث نجد أن المجتمعات المستقرة سياسيا أن الأسرة مدعمة وقوة ومحل رعاية الدولة أما المجتمعات غير

المستقرة سياسيا يلاحظ نظامها الأسري عرضة للإنحرافات والجرائم لذى يلزم التغلب على مشاكل الأسرة لأن التمثيل في ذات الأبناء في حفظهم من التصرف بشكل سيء والرابط بين الأبناء وأسرهم وأقرانهم ودراستهم تعمل كقنوات يتم من خلالها نقل المعلومات حول القيم والمعايير الاجتماعية والسلوكات المرغوب فيها وفي حال الفشل في المحافظة على العلاقات الحميمية مع الأبناء فإنه من المرجح أن نيساق هؤلاء الأبناء نحو القيم الدخيلة مثل حماية الأقران المنحرفة لأن حسب (غيث، 1977) أن الفد يتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها في الأسرة ليأخذ بغيرها مما يتأثر به في إطار مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها.

فيتضح مما سبق أن الأسرى تتولى مهمة غرس قيم الثقافة العامة وغرس القيم التي تعتنقها هذا الأسرة في حد ذاتها فهي تتضمن كل أساليب الحياة والتفكير فلطفل يمتص من الأسرة توجيهاتها لهذا القيم حيث لا تنقل الأسرة لأفرادها كل عناصر الثقافة فحسب بل تقوم بعملية قيمية تقويمية أي عملية فرز واختيار لعناصر الثقافة وتقوم بتفسيرها للفرد ووضع الأسس للقبول والرفض لها.

على الرغم من التغيرات التي تعرضت لها الأسرة الحديثة من حيث حجمها ووظائفها فإنها أهم وأقوى مؤسسة اجتماعية في تشكيل توجيه تربوي ونق القيم إلى الفرد والمشاركة في الوظيفة التعليمية عن طريق المتابعة والإشراف المنظم في كثير من الأحوال على تقديم أبنائهم المدرسي وانجازهم لواجباتهم المدرسية.

5- المدرسة ونقل القيم :

5-1 دراسة المدرسة

تمهيد:

يعتبر الفرد النامي كالمراهق في علاقته بالمدرسة محور العملية التربوية وحجر الزاوية في بناء المجتمع ويكون البناء الاجتماعي متينا إذا تلقى في محيطه بالقيم اللازمة لراحته وخدمة جميع النواحي العقلية والجسمية والانفعالية للحصول على التوافق والصحة النفسية، إذ يمثل التوافق الجيد مؤشرا

يدفع به إلى التحصيل من ناحية ويرغب في المدرسة ويساعده في إقامة علاقات متناغمة مع زملاءه ومدرسيه من ناحية أخرى ويجعل العملية التربوية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة.

فاكتساب التلميذ القيم داخل المدرسة وبالتحديد في المرحلة الثانوية يؤثر في شبكه مع العلاقات الشخصية كعلاقته بزملاءه ومعلميه وبرامج مواد دراسته وقد يكون التأثير إيجابيا أو سليبا على شخصيته في مرحلة المراهقة فإن العملية التربوية القيمية والتعليمية يشترك فيها كل الطاقم المسؤول عنها من مدرس وطالب، وإداري وغيرهم.

يعد المدرس الركيزة الأساسية في العملية التعليمية فهو العنصر الفعال الذي يقع على مهام إعداد وتكوين الأجيال الصاعدة، فعمل المدرس يعتبر الأساس في الإعداد للحياة والمهنة ودوره الاجتماعي الهام لا يعرضه أي عنصر آخر سواء كان ذلك في المدرسة أو المنهاج الدراسي أو الوسائل التعليمية أو الكتاب المدرسي.

5-1-1 مفهوم المدرسة:

هي المؤسسة العليمة الرسمية التي تقوم بعملية الصقل والتربية وتعديل السلوك الغير سوي الذي اكتسبه الطفل في التنشئة الاجتماعية الأولى في الأسرة، وفي المدرسة يتفاعل التلميذ مع مدرسيه وزملاءه ويتأثر بالمنهج الدراسي في معناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته مع كافة جوانبها كما تستخدم المدرسة أساليب نفسية عديدة أثناء تربية التلاميذ من هذه الأساليب دع القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وتقوم بتوجيه الأنشط التربوية المختلفة بحيث يعمل هذه الأنشطة على تشكيل وتعليم الأساليب السلوكية المرغوبة والعمل على فطام الطفل انفعاليا في التخلص من السلوكات التي اكتسبها الطفل انفعاليا في التخلص من السلوكات التي اكتسبها الطفل في الأسرة واستبدالها بنماذج الصالحة من السلوك السوي (شربت 2006: 64).

5-1-2 مفهوم التدريس:

هو سلسلة منظمة من الفعاليات التي يريدها الأستاذ ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا بقصد تحقيق أهداف معينة (الخطيب 1997: 17)

وتعريف (الفتلاوي 2003: 15) التدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص والمعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في انجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعال

5-1-3 مفهوم الأداء التدريسي:

يشتمل معظم النشاطات والمهامات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الحصة التعليمية أو الدرس وهو مرتبط بعدة تغيرات كشخصية المربي، تكوينه البيداغوجي، نشاط المدرسي، مميزات تلاميذته مستواهم التعليمي، البيئة الدراسية، إلى جانب مهارات التدريس المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة الصف والتقويم.

5-1-4 مفهوم التعليم:

تعددت التعاريف للتعليم ومنها.

التعليم هو عملية معالجة مدخلات التدريس (غرفة الدراسة والتجهيزات والوقت والمتعلمين، والمادة المنهجية) بواسطة أسلوب تعليمي محدد لينتج في النهاية التغير السلوكي المطلوب لدى التلاميذ (زيلدي،2007: 41).

وإن التعليم وسيلة مهمة للتنمية الاجتماعية بمختلف أبعادها وأهدافها والتي تختلف من مجتمع إلى آخر، فتزويد الطلاب والتلاميذ بمختلف أنماط السلوكيات المتوقعة في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية تعتبر من أهم وظائف التربية (زيدي، 2007: 42) كما يرى (بلحاج، 2011: 114) أن التعليم هو تعديل السلوك الإنساني أي أن مادته هي الأفراد وحدهم دون الكائنات الحية الأخرى.

5-1-5 التعليم والتدريس:

هناك اختلاف بين المفهومين التعليم هي مهمة يقوم بها المعلم لنقل المعلومات والمعارف، ليشكل مباشرة إلى المتعلم ويكون المتعلم فيها سليبا لا يشارك عمليه الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء بين المعلم والمتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة، ومن ثم بناء شخصية بناءا كاملا متكاملا من جميع الوجود لأن المتعلم يكون متأثر ومؤثر من خلال الجو التفاعلي، وبمعنى أدق فإن العملية التدريسية تنظر إلى المعلم والمتعلم كاحدين متكاملين.

وفي نظره أن التدريس يلزم أن لايكون قائما على حشوا ميكانيكيا بالمعلومات والمعارف وإنما يتضمن العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم ومبين على الثقة وتوفير جو الحرية وإبداء الآراء، مما ينمي التفكير الإبداعي والنقدي والقدرة على تحليل القضايا المطروحة في أي مجال من مجالات الحياة، مما يساعد على فردية المتعلم وتكوين القدرة على اتخاذ القرار الشخصي والثقة بالنفس (رشدان، جفيني، 1996). لكن محمد زياد حمدان لايفرق بين مصطلحي التعليم والتدريس حيث يراه أنه عملية اجتماعية انتقالية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهمهم العملية والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختبار المعارف والمبادئ والنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومطلبات الحياة الاجتماعية (زبدى 2007:).

5-1-6- التعليم الثانوي:

يقصد بالتعليم الثانوي، قمة الهرم في السلم التعليمي لنظام التعليم العام، حيث يتضمن ثلاث مراحل (التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط، التعليم الثانوي)، وهذا الأخير مقصود به هنا الذي يشمل الفترة الزمنية من الخامسة عشر، او السادسة عشر، وحتى السابعة عشر، أو الثامنة عشر من العمر وبعدها يحق للمتخرجين فيه من إكمال دراستهم في برامج التعليم العالي في الجامعات او المعاهد العليا او الانخراط في سوق العمل.

تحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي، ويتلوه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر حتى الثامنة عشر من العمر وبذلك يتضمن التعليم الثانوي في بعض النظم المرحلتين المتوسطة والثانوية (فرج، 2008: 78).

يعتبر التعليم حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والمتوسط وبين التعليم العالي، كما أنه مبنى على التخصص، والتنوع ويدوم ثلاث سنوات، وتكفل به المدارس الثانوية الشاملة التي تحتوي على عدة تخصصات، ومختلف أنواع العلوم

يعتبر التعليم الثانوي بشقيه العام والتقني من أهم الأطوار التعليمية بكونه يفسح المجال للتلميذ لإبراز شخصيته، واختيار مستقبل العلمي والمهني (تركي، 1990: 65).

وعليه فالتعليم الثانوي معد لاحتضان التلاميذ الذي أنهوا مرحلة التعليم المتوسط التي تدوم أربع سنوات، وذلك يفرض دعم معارف التلاميذ المكتسبة، وتعزيز عملهم وتفكيرهم حتى يتمكنوا من مواصلة الدراسة في مرحلة التعليم العالي، أو يهيئوا للانخراط في مختلف ميادين الحياة العليمة، وهم على وعي بذلك.

إن الجزائر كغيرها من الدول الحديثة الاستقلال قد ورثت أوضاع مزرية في شتى المجالات بعد أن نالت استقلالها عام 1962م، ومن بين هذه الأوضاع المختلفة نذكر ما يتعلق بمجالات التربية والتعليم، وعملية التكوين المواطن الجزائري المتشبع بقيم وثقافة المجتمع الجزائري الجديد.

كما أن الجزائر رغبت منذ الاستقلال في اقامة نظام تعليمي، وتربوي متكامل يضمن لكل فرد مقعدا مدرسيا في مختلف أطوار التعليم، وكل أنواع العلوم في ذلك إنشاء المدارس الثانوية، وفق ما كانت تهدف إليه الفلسفة التربوية، والسياسية، والتعليمية في الجزائر.

قد شرعت بلادنا في إنشاء المدارس الثانوية سنة 1974 ومن خلال المخطط الرباعي الثاني 1974-1977 والمتمثل في (تركي1990: 67).

- دعم المعارف المكتبية

- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع، ويساعدهم بذلك التلاميذ، على الانخراط في الحياة العلمية، أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عالي.

أ/ تلميذ المرحلة الثانوية: إن تلميذ المرحلة الثانوية من الفئات التي تتراوح أعمارهم 18/15 سنة، وبما أن المرحلة تتزامن مع فترة المراهقة، فإن تلميذ المرحلة الثانوية تتزامن مع فترة المراهقة، فإن تلميذ التعليم الثانوي من ميولات، واتجاهات وأدوار ومشاكل يتطلب الإطلاع عليها، وأهم الخصائص التي تميز المرحلة المراهقة المتمثلة في مظاهر النمو الجسمية، والعقلية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية من جهة والتعرف على أنماط المراهقة المتوصل إليها وسمات كل نمط منها.

ب/ أستاذ التعليم الثانوي:

هو استاذ يكلف بتدريس المواد العامة والتكنولوجيا، والتربية البدنية والفنية في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني ويقوم أستاذ التعليم الثانوي بخدمة أسبوعية مدتها 18 ساعة، يتم توظيف أستاذ التعليم الثانوي من بين الطلبة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة كما يوظف عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات من بين المرشحين الحاصلين على شهادة الليسانس في التعليم العالي، أو شهادة مهندس.

ويتم هذا التوظيف في حدود 30 بالمئة من المناصب المطلوب شغلها وهذا الأمر خاص بالتعليم الثانوي التقني فحسب، من بين المرشحين الناجحين في الامتحان المهني (مرجي، 2002:).

ب-1/مهام استاذ التعليم الثانوي:

يحدد مرسم رقم 08-315 مؤرخ في 11 شوال عام 1429 الموافق ل11 أكتوبر سنة 2008، يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للاسلاك الخاصة بالتربية الوطنية.

المادة:69 يكلف أستاذ التعليم الثانوي بتربية التلاميذ، ومنحهم حسب مادة الاختصاص، تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية، وكذا التربية الفنية، والتربية البدنية و الرياضية وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية، وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي، ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، ويحدد نصاب عملهم بثماني عشرة (18) ساعة من التدريس في الأسبوع.

المادة:70 زيادة على المهام الموكلة إلى استاذ التعليم الثانوي، يكلف الأساتذة الرئيسيون في التعليم الثانوي بالتنسيق في المادة أو القسم، ويشاركون في تأطير عملية التكوين ويمارسون أنشطتهم في الثانويات، لاسيما في أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم ب ثمانية عشر ساعة من التدريس في الأسبوع (الجريدة الرسمية ، العدد 59، 2008).

ب-2خصائص أستاذ التعليم الثانوي:

- الجانب العقلي والمعرفي:

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية فإن المعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلبته على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العليمة أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية.

كذلك يحتاج المعلم إلى معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة.

- الرغبة الطبيعية في التعليم:

فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه بحب ودافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا و شعورا، ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية و اجتماعية.

- الجانب النفسي والاجتماعي:

إن المعلم الكفء هو الذي يتمتع بمجموعة السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن أبرز هذه السماتّ أن يكون متزنا في انفعالاته وأحاسيسه، ذا شخصية بارزة، محبا بطلبته محبا للمهنة وأن يكون واثق من نفسه، وأن يحترم طلبته، وأن يتصف بمهارات اجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على تفاعل اجتماعي بين أعضائه. كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة أو في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم او إخفاقاتهم حتى يشعر الطلبة أنهم في يد أمينة كذلك أن يتحلى بالصبر والتسامح وطول البال حتى يتحمل القيام بدوره ومهامه من منظور الرسالة التربوية.

– الجانب التكويني:

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية والجسمية تمثل شروطا هامة لتحقيق ناجح و مفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت و أن يغير من نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي إلى الملل وتشتيت الانتباه، كما يجب على المعلم أن يحافظ على مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد التلاميذ واحترامهم له.

– الجانب الأخلاقي:

يتحتم على المدرس أن يكون قدوة حسنة في كل تصرفاته مع تلاميذه، فالتلميذ يقدس استاذه المتكامل ويعتبره مثلا أعلى يقلده في كل شئ، واحترام التلميذ لمدرسه هو أساس العملية التربوية وسر نجاحها فالتقبل عن اقتناع للمعلومات و التوجيهات يستحيل مع الكره والنفور والاحتقار (المفرج وآخرون، 2006-2007، 17)

4-3 الأستاذ والصحة النفسية للتلاميذ:

إذا كان للمدرسة الأثر الكبير في دعم الصحة النفسية لتلاميذه، فما دور المدرس فيما يمكن أن يقوم به لتدعيم الصحة النفسية للتلاميذ؟

ما من حاجة إلى التأكيد بأن المدرس أهم شخصية في حياة التلاميذ بعد أبويه، وترجع هذه الأهمية إلى ما يترك في نفوس تلاميذه من أثر يبلغ الحد الذي يمكن معه أن يقال أنه لا يمكن أن يكون سلبيا فقط، وحتى لو ظل في بعض المواقف ساكنا لا يقوم في الظاهر بعمل شيء من الوجهة السيكولوجية في الواقع يكون قد فعل شيئا.

وللمدرس عدة أدوار يقوم بدور الأب، ثم يقوم بدور المشرف، ودور الرئيس، ودور الخبير ودور العلم، وددور الصديق والموجه، والمعالج.

وتختلف أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في نفوس تلاميذه، وفقا لشخصيته من ناحية وسن التلاميذ الذين يشرف عليهم من ناحية أخرى

وأيا كان الدور الذي يقوم به المدرس، فإن مهمته الأولى معاونة التلاميذ على النضج الانفعالي إلى أكبر قدر مستطاع والنضج الاتفعالي يعني:

- كل ا يعين الفرد على الحياة بانسجام مع نفسه ومع الغير في حدود المقدرات والانمكانيات المناسبة لسنه
- وفي الإقبال على الحياة بحماس والنظر إلى مشكلاتها من خلال التفائل والأمل
- وفي نقل التركيز من الذات إلى خارجها، ونقل النشاط من الاعتماد إلى الاستقلال.
- وفي الانتقال من الحياة على مستوى مبدأ اللذة الذي يدفع إلى التحقيق الكامل للرغبات، وإلى الحياة على مستوى مبدأ الفشل دون انهيار مع السعي الجديد.

ولكي يستطيع المعلم القيام برسالته لتحقيق الصحة النفسية تكامل شخصية التلميذ ونموها ينبغي الوسائل الاتجاهية الآتية.

على المدرس أن يعطي التلميذ الفرصة لإشباع الحاجة إلى النجاح، فالطفل يميل إلى النجاح ويتطلع إليه، والنجاح هو الذي يجعله يثق بنفسه، ويشعر بالأمن، ويقوم بمحاولات أخرى لتحسين سلوكه ونمو شخصيته.

تجنب وضع التلميذ في عمل يتكرر شعوره فيه بالفشل، فالفشل في محاولاته لا يحفز التلميذ، ويجعله يشعر بالضيق و التبرم من تأدية عمله وقد يدمر الفرد لنفسه حتى يعد نفسه غير جدير بالحب والتقدير.

أم التلميذ الذي يشعر بالكفاية بسبب ما تحقق له من نجاح وتقدير فإن عواطفه تكون قوية نحو مدرسته من جهة، وكما أن هذا الاتجاه يساعد على نمو الشخصية في مستقبل حياته من جهة أخرى.

- تجنب محاباة المدرسة لفئة التلاميذ دون غيرهم: هذا الاتجاه من شأنه أن لا يساعد التلميذ على تكوين اتجاهات سليمة نحو معلمه ومدرسته وأقرانه.

فعلى المعلم أن يجعل كل تلاميذ يشعر بأنه يعامل معاملة ود وإنصاف وعدل ك يتمثل بها في معاملة غيره حاليا و مستقبلا.

– توفير العلاقة الإنسانية بين المدرس والتلاميذ: الأمر الذي يؤدي إلى الإقبال على العلم بحماس دون الإحساس بالملل و دون إحساس التلاميذ بوجود فجوة في العلاقات الإنسانية بينهم وبين المدرس، لقسوة المدرس أو جمودهِ أو لتزمنه أو جهله بفنون طرق التدريس أو لتفضيله بعض التلاميذ على غيرهم، أو لجهله بأصول التربية وعلم النفس، وعدم معاملة التلاميذ على أسس فهم ميولهم وغرائزهم واتجاهاتهم النفسية.

– لابد أن يتقرب المدري من تلاميذه في فترات النشاط الحر، وكذلك في الحفلات والرحلات، مما يوطد العاقة الإنسانية بينه وبين التلاميذ على أساس المحبة والتعاون فيزول الإحساس بالخوف والرهبة لديهم، ألمر الذي يساعد على نمو شخصياتهم.

– ينبغي أن يكون المدرس باشا مرحا مجاوبا مع التلاميذ في الانفعالات المختلفة وذلك بأن يقرن عمليه التدريس بالمرح والتقارب النفسي، ويشعر بالراحة النفسية ويجدبه المعلم إلى الانتباه التلقائي، فلا يشرد ذهنه الحصة، يزداد حماسه إلى التحصيل، الأمر الذي يساعد على اهتمام التلميذ بالمعلم ويقبل على الدراسة بحماس.

– وأيضا لكي يستطيع المعلم التعاون في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ عليه أن يتعرف على فهم دوافع السلوك ومشكلاته وكيفية معالجة الانحرافات الصغيرة في مسهلها، فإن الغالبية الكبرى من مشكلات التلاميذ يمكن أن تخضع للتوجيه المستنير، وليس أقدر على المدرس الذي أحسن إعداده على القيام بهذا التوجيه (كلير1998: 26-28).

وعموما فإن نجاح أي عملية تعليمية إنما يتطلب تضافر مجهودات مختلفة من مختلف أطراف العملية التربوية كل حسب الوظيفة التي يشغلها.

والمعلم هو حجر الزاوية في التربية المدرسية، وعليه فإن الدور الذي يقوم به هو من ألأدوار البالغة الأهمية،جعلت منه الموجة والمحفز والمساعد للمتعلم على اكتساب المعرفة.

وعليه فإن قيامه بهذا الدور يحتم عليه أن يكون مسلحا بمجموعة من الكفاءات التي تمهد له الطريق نحو الفاعلية والقيام بالدور المتوقع منه.

5-2 دور المدرسة في نقل القيم للطلبة:

اعتبار أن الأسرة هي المحصن الأساسي لصقل الشخصية الفرد النامي والمؤهلة للانفتاح على المحيط بما توفره من إمكانات نفسية والاجتماعية والمادية ودور المدرسة لا يقل أهمية عن دور الأسرة بما تجعله من مهمة أساسية ونبيلة التي تؤهل الطفل ليتعلم كيف يصبح راشدا و مسؤولا ومستقلا ذاتيا وتدفعه إلى حب الإطلاع والجدية والعمل المتواصل والاتجاه نحو النشاط والبحث والتمتع بالحرية التي تجعله يعبر عن نزعاته الفردية ومواهبه ويقبل على تقصي أساليب التعليم الذاتي لتلبية رغباته المتدفقة وطموحاته الواسعة.

ومن الأهداف الأساسية التي تتحقق بفضل المدرسة إلى جانب التعلم والتحضير للحياة الراشدة إمكانية حصول الطفل التي يتدرج عبر مراحلها المتتالية إلى تحقيق ذاته الشخصية والظفر بالمكانة والقيمة المنتظرة من شخصه ومن ذويه من خلال إنجازاته ونجاحاته المحققة من خلال التربية (بن عبد الله:)

ولغرس المبادئ والقيم في النشئ لابد من التربية بجميع طرائقها ومحتوايتها وممارستها الربط المضمون الفكري والروحي بالواقع العملي الذي يعيشه النشئ لتصبح هذه القيم موضوع التطبيق والممارسة (الخطيب2000 :35، 36).

هذا الإعداد لتحقيق الشخصية و الهوية والنمو الذات المتكاملة يتطلب في الغالب مجموعة من الآليات منها ما يعود كما رأئنا إلى دعم الأولياء والمدرسة وسندهم للفرد النامي والحرص على سلامتهم النفسية والجسدية والفكرية وحث على المثابرة التي تعود إلى كفاءة المربي وتأهيله النفسي والمعرفي وإلى حسن اختيار الوسائل البيداغوجية وبين أحسن الأساليب التربوية وحسب (الشبع 24) لاتم الانغرس القيم الخلقية الايجابية لديهم لتحقيق النمو السليم واكسابهم القدرة على التميز بين الصالح والطالح .

اعتبارا أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية التي أوجدها المجتمع لتربية أبنائها، ونقل التراث الثقافي إليهم، وتعد المدرسة من أهم المؤسسات المسؤولة على تعليم القيم ونشرها بعد الأسرة.

فالمدرسة تقوم بمشاركة الأسرة في مسؤولياتها في تكوين القيم التربوية لدى الأفراد وذلك لكون المدرسة مصدر للعلوم المختلفة والاتجاهات والمهارات التي تعد بدورها منطلقات لتعليم القيم.

وكما يرى (أحمد كنعان، 1990: 204) أن المدرسة بنية نقية أوجدها المجتمع بهدف التربية إذ تحاول أن تكسب أفرادها القيم الإيجابية من خلال المناهج ومن تفاعل المتعلمين مع المعلمين وإدارة المدرسة، وهذا كله يساعد على اندماج المتعلمين في قيم ومعايير واتجاهات محددة تتخطى الاختلافات الطبقية، وتساعد في تقنية القيم مما يشوبها، وغرس قيم وتبني نسق قيمي مرغوب لدى المتعلمين (كنعان 1990: 204) وتعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تمارس تأثيرات أكبر من تكوين شخصية أفراده، بما يحقق النمو السليم للفرد وبما يحفظ للمجتمع وحدته وتجانسه وتماسكه، لأن التربية ليست وظيفتها نقل التراث فقط، وإنما لها دور آخر معهم باعتبارها:

- وظيفة اجتماعية: تعني بالتغيير الاجتماعي بمفهومه الواسع.
- عملية استثمارية: تعنى بإعداد الطاقات البشرية لتكون عاملا فعالا في استثمار الموارد والإمكانيات الطبيعية والبشرية المتوفرة في المجتمع.

ويرى (الراشدان، 1999) تبرز ضرورة التفاعل في نقل القيم الخلقية والجمالية وهذا من خلال التفاعل الحاصل وأثره في ترسيخ هذه القيم والعادات الخلقية التي من شأنها المساعدة على تنمية الذوق السليم للأفراد وتقديم الجمال في شتى صوره وأشكاله.

فالتربية القيمية لا تعني نقل القيم الموجودة في المجتمع إلى أفراده، إنما عملية انتقاء لهذه القيم وتنظيمها في صورة يمكن تقديمها للأفراد المجتمع من خلال الطرق والاستراتيجيات المختلفة.

فالعملية التربوية التي تقوم بها المدرسة في تنمية وتعليم القيم تعطي لحياة الطالب معنا متجددا ما دام حيا ويعلم فهي بذلك عملية من الدرجة الأولى لأنها تتخذ من غرس القيم في النفوس محورا أساسيا لها.

ومن هنا كانت التربية ولا تزال حسب (كنعان 1990: 204) في خدمة المجتمع تعمل منه وله وبهذا المفهوم تصبح وظيفة المعالم، ولا تسبح في فراغ فالجيل الصاعد يحتاج إلى قيم واتجاهات وبناء

جسمي سليم وهذا من أهم الأهداف المباشرة للتربية، التي تعمل على تغيير وتعديل سلوك الأفراد بإكسابهم قيما تتماشى والتغيرات التي يعيشها المجتمع.

فالمدرسة هي التي تقوم بتقنية المعرفة المتراكمة من الشوائب المتراكمة التي لحقت بها، وتكبسها وتنقلها للأجيال الصاعدة، وهذه المعرفة تتضمن القيم والمعتقدات والمعايير المتوازنة جيلا بعد جيل، كما أن من وظائفها تبني التغيرات والتحديات التي تطرأ على المجتمع، ولا تقتصر مسؤولية المدرسة على إعداد الفرد للتعامل مع مجتمع يكون التغير فيه سريعا، بل جيب أن يستمر النظام التعليمي في إمداده بأشخاص يقومون بواجب تطوير المعارف والأساليب الجديدة، ومن ثم فهي حسب (ديفيدا جوسلين، 1972) أداة للتجديد والتغيير وتنمية القوى البشرية ووسيلة للحراك الاجتماعي، وللتطبيع وللتهيئة الاجتماعية.

وأوضحت بعض الدراسات الدور الذي تؤديه القيم في تحديد وشكل العلاقات بين المعلم والتلاميذ، فتزايد التقبل من جانب المعلم نحو تلاميذه يترتب عليه زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي وزيادة استمرارهم، وزيادة كفاءتهم في التحصيل المدرسي.

كما يتم تعزيز القيم وإكسابها للتلميذ من خلال عملية التقييم الذاتي الذي يدرب عليها المعلمون تلاميذهم من خلال تقييم انفسهم عن طريق تقدير انجازاتهم المدرسية، والأدوار التي أوكلت لهم وعلاقاتهم بعضهم البعض وتحصيلهم المدرسي.

كما لا ننسى دور المعلم الفاعل في عملية اكتساب القيم للتلاميذ من حيث تثبيت الحسن منها وتعديل وتقديم السيء منها حيث بعد نموجا بائع التأثير على تلاميذه من خلال شخصية ككل هندامه عمله، الأسلوب حواره تقديم نشاطه علاقته مع التلاميذ الجو الذي يضيفه على قاعة الدراسة نمط إدارة الصف الدراسي سواء كان ديمقراطيا أو توقراطيا بالإضافة إلى الجو المدرسي العام الذي يكتسب التلميذ منه القيم والسلوكات.

وعلى حد تعبير (منصوري 2003) أنه يوجد عامل مهم ألا وهو التأثر بشخصية المعلم عبر مراحل التعليم بحيث الأطفال والمراهقون يتأثرون بالكبار وتكون لديهم مكانة خاصة في نفوسهم

فيحترمونها لدرجة التقديس ويميل التلاميذ عادة إلى تقليد المعلم وتقبل كل ما يأتي منه ويصدق هذا خاصة على عملية التأثير الايجابي كما أن كفاءة المعلم والطريقة التي يستخدمها في التدريس لها تأثير كبير على تحصيله الدراسي.

ومما سبق تظهر أهمية المناهج أو الكتب المدرسي الذي تبوأ مكانة مرموقة في نظامنا التعليمي حيث يقوم بالدور الرئيسي في عمليتي التعليم والتعلم وكذلك يسهم في غرس القيم التربوي في عقول التلاميذ. ولكي يتم تحقيق هدف التربية التي تتطلع إلى تكوين الإنسان وتوفير المناخ الملائم.

حيث تقع المسؤولية الأخلاقية على المناهج المدرسي كونه الوسيلة لتحقيق الغاية الأخلاقية للتربية المتمثلة في اكساب المتعملين القيم والمبادئ الأخلاقية وإتاحة الفرضة لتطبيقها ولتطوير البصيرة في الأخلاق الأصيلة ولأخلاق الزائفة، مما يخلق عند المتعلمين مفهوم الفضيلة كقوة أخلاقية تتجسد في الفعل (poule, 1988).

وتظهر الحاجة لدراسة القيم الأخلاقية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية إلى تقويم الكتب المدرسية المنبثقة عن هذا المنهاج، فالكتب المدرسية تحتل مكانة بارزة في التعليم، فهي الأداة الأساسية لتنفيذ المنهاج المقرر وترجمته وتعتبر قوية الأثر في العملية التعليمية، عظيمة التأثير على الطلبة، شديدة الفاعلية في تشكيل الاتجاهات والقيم الأخلاقية (ديور والحطيب، 1987).

كما أن اللغة الأخلاقية للمنهاج تشمل بعدين مهمتي هما البعد التقني والبعد القيمي، فالبعد التهني يظهر في اختيار المضمون المعرفي وطريقة تنظيم واختيار الأساليب والوسائل والأنشطة التي من خلالها يقوم المضمون، والبعد القيمي يتعلق باختيار قيم واتجاهات تمثلها الأهداف التربوية (النجيلي2000). ويضيف إلى ذلك (الفقي 1984) أن من خلال المواقف التعليمية والأنشطة الجماعية ينمي المعلم في نفس المراهق القيم الخلقية والمبادئ الضرورية لتكيفه وسلامته في المجتمع.

وهكذا يتأكد لنا الاهتمام بدراسة القيم والاتجاهات والمعتقدات أمر له أهمية بالغة في وضع المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم، حيث يتحقق خلال هذه المناهج التوازن الذي يستهدفه المجتمع في تكوين شبابه من النواحي القيمية والوجدانية والثقافية، ويؤدي فقدان التوازن بين القيم

والتحصيل الدراسي إلى جييل مضطرب نتيجة فقدان التوازن بين ما يحصله من علوم وبين حقيقة القيم والاتجاهات التي يثبت العلم التجريبي أنها موجودة بالفل (عفيفي: 1985).

وعلى هذا الأساس يجب أن تراعي المناهج التعليمية خاصة ونظم وبرامج المدرسة عامة، ربط الأهداف التعليمية الخلقية بحيث يكون التعليم وسيلة للترقية الخلقية وتزكية السلوك وغرس الآداب والقيم والإسلامية والمثل العليا والفضائل في النفس، وتنمية القدرة على التمييز بين الهدى والضلال، والخير والشر، والحق والباطل، والصواب والخطأ، والحسن والقبيح، وفهم الدور الخلقي والاجتماعي الايجابي الذي يمكن أن يساهم به الفرد في الحفاظ على كيان مجتمعه من الانحلال والتفكك.

في حين أن المدرسة تعاني من صعوبات تحول دون القيام بدورها المهم بشكله الأمثل الفعال على حسب (الحسن، 1998: 108-110) فاهتمام المدرسين والمعلمين بتلقين الطلبة المعلومات المنهجية دون الاهتمام بتوسيع وعيهم ومداركهم إزاء الأخطار والتحديات الفكرية والأخلاقية والوطنية والدينية المحيطة بهم من جهة وتقديم المناهج والكتب بالمعلومات والحقائق التقليدية وابتعادها عن القضايا الإرشادية والتوجيهية الخاصة بالوقاية من الأخطار والتحديات التي يتعرض لها الشباب من ناحية، والصعوبات والظروف الاجتماعية والاقتصادية والمعنوية المحيطة بالمدرسة من جهة ثالثة جعلها أقل تحمسا وفاعلية في أداء رسالتها التعليمية والتربوية والفكرية إتجاه الأجيال الصاعدة.

وهكذا تتأكد خطورة المؤسسات التعليمية بما فيها من مناهج وعلماء ومربين في توجيه الناشئة لهذا يتحتم علينا الاهتمام بأن يكون الوسط التعليمي نقيا طاهرا يدعم القيم والأخلاق الحميدة ويقوم الاتجاهات والميول الخاطئة. عموما للمدرسة أهمية كبرى في اكتساب القيم لكونها تستقبل الأطفال في سن التشكيل والتطبع فتعمل من خلال هيئات التدريس على تقديم قدوة أخرى ونموذج الذي ينشد غرسها في انفراده، وفي نفس الوقت تمهدهم بكل ما هو جديد ومفيد وتسعى لتوسيع آفاقهم وانفتاحهم على قيم وثقافات أخرى، الوافدة بعد مواءمتها لتتفق وما يرغبه المجتمع في بنائه وباكتساب الطفل لهذه القيم تتحدد مكانته بين أقرانه داخل المدرسة ويتم القبول به كفرد من خلال ما يظهر في سلوكه

من قيم يرتضها المجتمع خلال تعاملاته مع من يحيطون به. حيث تكتسب المدرسة إلى جانب المؤسسات النظامية أفردها القيم المرغوبة اجتماعيا من خلال مرورهم بخبرات أكاديمية تعدها لهم ويلعب المعلم دورا إيجابيا في عملية نقل القيم وغرسها داخل المؤسسات النظامية للتربية وعلى حد تعبيرا زاهرا 1996) بجى المعلم فرص لا تبارى في إنماء الأهداف الشخصية والاجتماعية المرغوبة فيها فهو القدوة التي تقتدى به الطالب شعوريا أو لا شعوريا فيعتبر نموذجا حيا للسلوك بين التلاميذ في حياتهم اليومية مما يزيد في فعالية تأثيره في تلاميذه إجتماعيا.

ورغم تعدد المؤسسات التربوية في اكتساب الفرد القيم واختصاص كل مؤسسة بوظيفة معينة في عملية التنشئة الاجتماعية إلا أن هذا لا يتحقق في الواقع في أغلب الأحيان نتيجة التناقض بين مهام كل مؤسسة لذى أوجب تحليل طبيعة الدور لكل واحدة في عملية التنشئة القيمية بغية التغلب على الصعاب والتعارض الناشئ بينهما.

تعتبر المدرستين الأسرة والمدرسة المبرمجين الأساسية للفرد تأتي المدرة في المرتبة الثانية بعد الأسرة مما تقدمه من معلومات وحقائق عن الحياة والمحيط والثقافة والتطور التكنولوجي كما أنها ركيزة اساسية لبناء شخصية الفرد و هويته ويقال أن المدرسة هي الإمرآة المجتمع تعكس مشكلات المجتمع وظروفه ومعاييره الاجتماعية والثقافية.

ومع رغم الدور المهم الذي تقوم به المدرسة ومع هذا الأباء لأبنائهم داخل المدرسة والتعرض على مجريات الحياة الدراسة بكل خطواتها والأهم تحصينهم المعتقدات والمبادئ الصحيحة عن المدرسة والعملية التعليمية وتحسيسهم أن هناك تكامل بين خطاب الأسرة وخطاب المدرسة.

فاللقاءات الفردية والجماعية بين أولياء التلاميذ والمدرسين والطاقم المدرسي ككل يقوي العلاقة وتحقيق الهدف المنشود هو الحصول على مستوى معين قيمي تربوي وتحصيلي دراسي، فاسلوب التعاون والتعامل بين المدرسة والأسرة من خلال المراسلات والاتصال المباشر والغير المباشر يمرر الرسالة القيمية التربوية.

كما يظهر التعاون مع جمعية أولياء التلاميذ في هذا المجال إلى جانب التدعيم التحصيلي لكن باتت حبر على ورق في أغلب الأحيان فيرى (منصوري 2004،)، أن هناك خلل ناتج عن أسباب ايديلوجية أصبح أسلوبا في التعامل مع قضايا التربية والتعليم غير ناجح وغير مفيد حيث تحولت إلى جمعيات خيرية وكثيرا ما كانت سببا في نفور وسلبية الأولياء خاصة في المدن الصغيرة مع انعدام تواجدها في القرى.

ففي دراسة أجراها الباحث تبين أن نسبة 61.50 % من أساتذة الإكمالي أكدوا على عدم وجود أي تجاوب مع الأسرة لذى لابد من إشراك الأسرة في العملية التربوية التعليمية من خلال إلزامها الوالدين وحثهم للإستجابة لطلب المدرسة ولأوامرها وإعادة النظر في مهام جمعية الأولياء للتقارب بين الأسرة والمدرسة وعلى حد تعبير (الحضر: 2005،) لاتقدم الأبناء إلى المدرسة كوعاء فارغ ونطلب من المدرسة القيام بكل شيء.

خلاصة الفصل:

تكسب الأسرة والمدرسة والمؤسسات النظامية أفرادها القيم المرغوبة اجتماعيا من خلال مرورهم في خبرات أكاديمية تعدها لهم كما تعمل على تقريب بين أفراد الطبقات الاجتماعية المختلفة وتتخطى الاختلافات الطبقية بين التلميذ.

ويعمل الأولياء والمدرسين دورا اجابيا في علمية نقل القيم وغرسها داخل البيت والمؤسسات النظامية لتربية فدور الأولياء والمدرسين فرص لا تبارى في أنماط الأهداف الشخصية والاجتماعية المرغوب فيها والتي تسمو بالشخية الإنسانية تدعم التنمية الاجتماعية فهم القدوة التي يقتدي بها المتعلم شعوريا أولا شعوريا فيعتبر نماذج حية لسلوك بين المتعلمين في حياتهم اليومية ورغم تعدد المؤسسات التربوية في اكتساب الفرد للقيم واختصاص كل مؤسسة بوظيفة معينة في عملية التنشئة الإجتماعية إلا أن هذا لا يتحقق في أغلب الأحيان نتيجة التناقض بين مهام كل مؤسسة لذى أوجب تحليل طبيعة الدور لكل واحدة في عملية التنشئة القيمية بغية التغلب على الصعاب والتعارض الناشئ بينها

وبناءا على ما سبق فإن لوسائط نقل القيم دور دور أساسي في تشكيل هوية الفرد النامي وبناء شخصيته ككل، فالوسط حسب هنري فالون (wallon H,1976) العنصر الضروري المكمل للكائن البشري بما يوفر له من حاجياته وامكاناته لاكتساب قدرات متنوعة وعديدة تسمح له بالتكيف اللازم والنمو ككل الوسط الذي يحي فيه العنصر البشري يمثل القالب الذي يعين هويته بين شخصية ويحقق له القدر اللازم للتعلم الاجتماعي والنضج والوعي الذي يجعل الفرد يستبصر بقدراته وطاقاته الذاتية وبمشارعه الشخصية فتشكيل هوية الفرد المراهق أو النامي مرهون إلى حد كبير بطبيعة الوسائط التي تستمد منها القيم باختلاف "أنواعها واساليبها وتقنياتها وبأهدافها ومشاريعها التي يخضع لها الفرد عبر مختلف مراحل حياته ففي ظل تفاعلها مع هذه الوسائط لنقل القيم على رأسها الأسرة ثم المدرسة ودور العبادة وغيرها، وستفيد من مختلف التجارب لإثراء شخصية وتحديد معالم هويته، وهذا ماجعلان نهتم بأهم هذه المؤسسات الأسرة والمدرسة لإبراز خصائصها ومميزاتها وغايتها وأهدافها في عملية التعلم الاجتماعي والتعليمي إلى جانب أن المجتمع ينقسم إلى عدد كبير من الجماعات والطوائف لكل منما قيم تميزها عن غيرها وكل فرد يحتاج عند احتكاكه بالآخرين إلى نوع من التعزيز لاتجاهاته ليشعر بالإنتماء والتكيف وهنا يبرز دور الوسائط التربوية، الأسرية، والمدرسة في تلبية هذه الاحتياجات وعدم إتهام تلك الوسائط التربوية يؤدي إلى خلل على المستوى القيمي لأفراد ذلك المجتمع إلى جانب ما طرأ على عملية التنشئة الاجتماعية وعلى التغير الأسرة لدرجة أوشكت على فقد تماسكها في السابق نتيجة لعوامل كثيرة منها خروج المرأة للعمل وتمرد الشباب والصراع بين الأباء والأبناء واختلاف المفاهيم القيمية الحديثة إلى القيمة الماضية وغيرها إلى جانب تباين البيئة الأسرية عن البيئة المدرسية التي تعتبر خضوعا لتطورات المجتمع وقيمة.

الفصل الثالث: الهوية

تمهيد:

المبحث الاول: دراسة الهوية

1- تعريف الهوية

2- المفاهيم المرتبطة بالهوية

- مفهوم الأنا ومفهوم الذات.

3- أزمة الهوية وعوامل حدوثها.

4- الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية

5- العلاقة بين القيم وهوية الأنا

المبحث الثاني: النظريات المفسرة للهوية.

1- نظرية إركسون في تطور الهوية

مراحل النمو النفسي الاجتماعي

2- نظرية مرشيا

2- 1- تحقيق هوية الأنا.

2-2 تعليق هوية الأنا

2-3 انغلاق هوية الأنا

2-4 تشتت هوية الأنا

خلاصة .

المبحث الأول: دراسة الهوية

تمهيد:

يعتبر اريك إريكسون من إتباع المدرسة التحليلية النفسية الذين تتلمذوا على يد سيجمون فرويد Freud وتميز عن باقي أعضاء مجموعة التحليل النفسي باستطاعته وضع طريقة علمية تشكيل تصور لتطور الشخصية، من خلال ثمان مراحل أو أزمات تستمر عبر حياة الفرد من ميلاده إلى حياته، ويظهر في كل مرحلة بعد جديد من الفاعل الاجتماعي يصبح محتملا مع النضج المتزايد.

تبعا لأعمال إركسون إقترح مارشيا، نموذجا سمح بمعرفة درجة تطور صيرورة تكوين الهوية في نهاية المراهقة، والتي تكون ناتجة بقدر كبير من تفاعل وظيفتين، هما: الارتباط بمجموعة متكاملة من القيم الشخصية، واستكشاف قدراته، مما يشكل أربع مستويات للهوية مبنية على خصوصيات فردية، هي الهوية المنتشرة، المنغلقة، المتأخرة، المنجزة.

1- تعريف الهوية:

يعرف اريكسون الهوية بأنها "المجموع الكلي لخبرات الفرد، وتتكون من عنصرين هما: هوية الأنا وهوية الذات، وترجع هوية الأنا إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل والقيم الإيديولوجية والسياسية والدين وفلسفة الفرد لحياته، أما هوية الذات فترجع إلى الإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعية، ويذكر كذلك أن للهوية بعدان هما: البعد الإيديولوجي والبعد الاجتماعي.

ويعرفها جيمس إ. مارسيا 1966 بأنها: تنظيم داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات والمعتقدات والادراكات الذاتية بالاشتراك إلى الوضع الاجتماعي السياسي للفرد (الشوربجي، 1992: 96-97).

ويعرف (مرسي، 1997: 331) الهوية بأنها: تحديد الفرد لمن هو بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتداد واستمرار لخبرات الماضي، ونكون خبراته الماضية متصلة بما يتوقعه من مستقبل اتصالا ذا معنى، مع الشعور بكونه قادرا على العمل كشخص متفرد دون انغلاق في العلاقة بالآخر مع

الاضطلاع بدور اجتماعي والتوجه نحو أهداف محددة وبنجازها وفق منظور زمني محدد، وتحقيق علاقة ناضجة مع الجنس الآخر، مع تحديد إيديولوجية أو فلسفة ومعنى لحياته .

عرفها (الحنفي، 1978: 379) أن يكون باستمرار كيان متميز عن الآخرين والوعي بالذات ويمكن اعتبارها معادل ألانا.

عرف (دسوقي، 1988: 676) الهوية الذاتية ذلك الإحساس الذي يهيئ القدرة على تجربة ذات المرء بوصفه سيئا له استمرارية وكونه هو الشيء نفسه ثم التصرف تبلعا لذلك.

وعرفها (محمد، 1995: 29) الهوية هي إحساس الفرد بذاته وتمايزه والقدرة على اتخاذ القرار بوضوح التصورات والثبات في الالتزام القيمي وتحديد أهدافه في الحياة.

2- المفاهيم المرتبطة بالهوية :

مفهوم الأنا ومفهوم الذات:

أجمع معظم الباحثين على أن "الأنا" هو نتاج اجتماعي ويحمل مفهوم الذات، واهم هؤلاء الباحثين wallon,mead, snigg, combs, gordon.

وأعطوا أهمية لأخر في تشكيل الوعي الذاتي دون إغفال العوامل الداخلية والشخصية للفرد فان يعمل على التنسيق بين الصور التي يحملها عن ذاتية حقيقية عن نفسه، رغم الضغوطات الاجتماعية المختلفة التي يعيشها.

أما مفهوم الذات فيعرفها" حامد عبد السلام زهران" هي الشعور والوعي بكينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنيتها كنتيجة قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم (عبد السلام ، 1990: 116).

والمهمة الأساسية للذات هي تنفيذية، ترجع إلى كيفية إدراك الفرد لذاته، إلى سلوكاته، والى احساساته اتجاه نفسه أي فكرة الشخص عن نفسه والصورة التي لديه عنها وترتكز فكرة الذات في قبولها العام على تجربة الفرد وأساسها ما يلي:

1. هوية الفرد (من خلال دراسة تطوره ونموه وتغيير المحيط والوضعية).

2. وحدته أي انه سيد أفكاره وأحاسيسه.

3. انعكاساته (انه يحس ويتأثر بتجاربه المعاشة بتصرفاته رغم ذلك يستطيع التفكير واتخاذ المواقف والقرارات الخاصة به (عشوي، 1990: 73).

فوظيفة الأنا تتعدى الوسائط بين الهو والانا الأعلى، فهو عبارة عن نسق عقلي تركيبي دوره توجيه الشخصية والهوية.

أما مفهوم الذات يرجعنا إلى الإنسان كفرد متميز عن العالم المحيط به، وتصور الذات يحوي الصفات النفسية الداخلية اللاشعورية القبل شعورية والشعورية للذات الجسمية والعقلية المشتقة من الأنا كما يرى اريت areite، وجاكبسون jacobson (bergeret 219 : 1979) وتذهب زفلوني zavollani إلى تحديد مفهوم الهوية حسب أربع أبعاد:

1. الوعي بهوية شخصية ايجابية موجودة في كل مظاهر الذات.

2. ثبات الطبع الشخصي.

3. اندماج الذات من خلال التحليلات التي تقوم بها هذه الأخيرة وهي تتعدى مفهوم التقمصات الطفولية.

4. تلاحم داخلي بين مثاليات الفرد وهوية الجماعة.

هكذا تكون الهوية عملية نفسية ترتكز على المعرفة للذات فلا يمكن للفرد أن يدرك انه يختلف عن الآخر وانه وحدة متميزة وبعبارة أخرى لا يستطيع أن يدرك هويته أن لم يكن يدرك أولا جسده ككتلة منتقلة في الفضاء، لها أبعاد مكانية وفيزيقية، أو ما يعرف "بالتصميم الصوري للجسد".

هذه الصورة تكون حاملة لأربع خصائص رئيسية هي: الاختلاف عن الآخر- الوحدة- الديمومة- الايجابية. كل هذه الخصائص تكون متأثرة بالسياق الاجتماعي الثقافي على حد تعبير "ا.د. بن شهيدة" بروز الهوية يفترض تواجد وتداخل وحدتين متميزتين هما: الفرد والمجتمع.

وللتقرب إلى هذا التداخل المتبادل بين الفرد والمجتمع يجب أن نشير إلى مفهوم "التقمص" بوصفه عملية يكون التقارب فيها بين الفرد والآخر من حيث تحديد الهوية كل منهما أساس العملية ككل.

ولهذا يعرف التقمص على انه" عملية سيكولوجية عن طريقها يستوعب الفرد مظهر، خاصية صفة الآخر ويتحمل كليا أو جزئيا إلى نموذج هذا الأخير. ومن ثم فان الشخصية تتكون وتتميز عن طريق سلسلة من التقمصات.

ومفهوم التقمص مرتبط بمفهومين هما: الإسقاط والاستدخال والمقصود بهما نقل عن طريق الهوامات، ما هو بالداخل للخارج أو ما هو بالخارج للداخل، وهما يلعبان أساس في التمييز بين الذات والموضوع وهذا لرغبة الإنسان في أبعاد الخارج ما هو مصدر للألم والحفاظ في الداخل ما هو مصدر للذة.

فترة المراهقة هي مرحلة حساسة من مراحل النمو حيث أنها تضع الفرد في وضعية التخلي عن مواضيع كانت تخلق له نوعا من الراحة والاستقرار والأمان، وعملية التقمص يستطيع الفرد أن يتعدى قلق هذا التخلي والانهيارات الناتجة عنه بان تمكنه من استخال الموضوع في اناه ثم تمكين هذا الأنا بالبحث عن مواضيع تقمصية أخرى غالبا ما يجدها المراهق في محيطه.

فالمراهق يجتهد في البحث عن صورة جيدة لنفسه، تدعمه نرجسيا واجتماعيا، وتساعده أيضا على تحديد هوية ثابتة (صالحي، 1998: 13-14). فدرى "تابtap" الهوية لا يمكن حصرها ضمن مصطلح بسيط وإنما هي تركيبة معقدة ضمن نظام كلي للشخصية وتبنى الهوية في إطار عمل متواصل أين تتوازن المواضيع الواقعية- الصور- المواضيع الداخلية ومختلف الدوافع داخل تبادل اجتماعي ثقافي مستديم" (صالحي، 1998: 13-14).

والهوية الشخصية تتطور بفعل ملامسة الواقع وهذا التطور يتواصل مدى الحياة، غير انه توجد هناك فترات تطرأ فيها تغيرات سريعة وإعادة نظر عميقة تجبر الفرد على اختيارات تحول نظام الهوية وتغير أسلوب العيش لديه، المراهقة هي فترة التغير الحاد للهوية يصبح الفرد ضنها مستقلا ويكتسب الوسائل الجسدية، الفكرية، الجنسية الاجتماعية والمهنية ليستقر في حياته.

إنها الفترة التي يختار قيمه ويتخلى عن قيم أوليائه الفترة التي يصرف فيها وقته حسب نشاطه الشخصي وتنشا دائرته الاجتماعية الخاصة به.

3- أزمة الهوية وعومل حدوثها:

إن أزمة الهوية هي نتاج لفشل الفرد في تحيد هوية معينة وتشير إلى عدم القدرة على اختيار المستقبل أو متابعة التعليم كما تنطوي على الإحساس بالاغتراب وعدم الجدوى وانعدام الهدف، وعدم القدرة على اختيار المستقبل المهني، واضطراب الشخصية ومنتم البحث عن هوية سلبية وتبدى أزمة الهوية ببحث المراهق عن مصادر جديدة للمعنى، والانجاز والقيمة ويشيرها التناقض الوجداني للابن نحو أبويه وخاصة خوفه من أن تندمج رغباته في رغباتهم

ويؤكد اريك فروم erich fromm أن أزمة الهوية يترتب عليها عدم اكتمال القدرة على الحب الناضج الذي يتمثل في الغاية لموضوع الحب، والإحساس بالمسؤولية تجاهه واحترامه ومعرفة كاملة (فروم 1957:)، فحب المراهق يتميز بالنقص للغير الشاب وتعقد أزمة مع نفسه، وما محاولات المراهق للأكثر من موضوعات الحب لا تعد سوى محاولة لاكتشاف ذاته وهكذا يربط فروم بين أزمة الهوية وفقدان القدرة على الحب والنضج.

أما بول جودمان boul gudiman فيربط بين أزمة الهوية وبين فقدان المراهق للقيمة الاجتماعية من خلال دور اجتماعي ويعبر عن ذلك صراحة في قوله " أن أزمة الهوية ما هي إلا إحساس بالضياع في المجتمع لا يساعد المراهق في فهم ذاته، ولا يوفر له فرصا يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية والمجتمع الحديث لا يحرم الشاب من القدرة والمثل فحسب وإنما يعطلهم عن القيام بدوره له معنى في الحياة (سيد محمود، 1986).

تعتبر الهوية مركز الدائرة التي تدور حول شخصية المراهق، والمصدر الذي تنطلق منه المشاكل العديدة التي يصادفها الفرد خلال فترة المراهقة، فهو يريد أن يفرض نفسه ويؤكد وجوده وذاته ويتعرف على قدراته واستعداداه وإمكانياته وان يتبين معالم الطريق الصحيح الذي يمكنه من مواصلة السير فيه للوصول إلى بر الأمان.

فالمراهق دائما يسعى إلى تحقيق هويته بالشكل الذي يسمح له التعبير عن فردينه لذا نجده يهتم بما يفكر فيه الناس عن مقارنته بفكرته عن نفسه كما تراوده كثير من الأسئلة والتي يهدف من خلالها إلى تحقيق شخصيته وتحديد هويته.

يقول اريك اريكسون: في مشكلة الهوية "إن ما يحث عنه المراهق هو معرفة من يكون؟ ما هو دوره في الحياة؟ وهل يكتب له وما أن يصبح ؟ هل سيتمكن من العمل والاعتماد على نفسه؟. هل سيشعر نفسه حتى ولو كانت سماته لا ترضي بعض الناس؟ هل سيكون فاشلا أم ناجحا بصورة عامة؟ (الجسماني، 1988: 102).

ترتبط أزمة الهوية بمرحلة المراهق وبدايات الشباب حيث تمثل المطلب الأساسي للنمو خلال هذه المرحلة وتعبر عن تحول في شخصيته المراهق نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في المراحل القادمة وتنمو الهوية من وجه نظر اريكسون وفق مراحل متتابعة يواجه الفرد في كل منها أزمة معينة، ويتحدد مسار لا نموه تبعا لطبيعة حلها ايجابيا أو سلبيا متأثرا بعدة عوامل بيولوجية واجتماعية وثقافية ويشير مارشيا marchia أن تقاطع العوامل البيولوجية والاجتماعية تجعل الهوية أما في حالة الانجاز أو التعليق أو الانغلاق أو التشتت وتعبر حالة الانجاز عن الفرد قد نجح في التزاماته ويتعهد حول الأدوار الاجتماعية، أما حالة التعليق التأجيل فإن الفرد في حالة الأزمة، يشهد نشاطا بشكل كبير في البحث حول البدائل للوصول إلى خيارات الهوية وحالة الهوية المغلقة أن الفرد لم يختبر أزمة لكنه ملتزم بقيم ومعتقدات مرتبطة بأشخاص مهيمنين كالأسرة والراشدين المحيطي، فيما تبين الهوية المشتتة أن الفرد لم يختبر حتى الآن أزمة هوية، ولا لأي تعهد أو إلتزام للمعتقدات أو الأدوار، ولا توجد دلائل أي نشاط من أجل إيجاد سمه للهوية لديه.

وتؤدي نوعية الارتباط بين المتغيرات النفسية والفيزيولوجية إلى التطور الايجابي للهوية وتشكيلها بشكل سوي، أو إلى اضطراب وتشويش الهوية مما ينتج عنه تبني هويات سلبية ضارة بالفرد والمجتمع، فالشعور بالاغتراب وعدم الانتماء والذي ينعكس سلبا في أداء الفرد نحو التزاماته المجتمعية البناءة.

يواجه في مرحلة أزمة ذات طابع بيولوجي اجتماعي وذلك نتيجة التغير الذي يحدث في جميع جوانب الشخصية والذي يؤدي إلى النضج حيث ينمو الجسم بسرعة مع البلوغ وتطرأ عليه تغيرات هائلة تحدث فدرا من الاضطراب لدى المراهقين فتنشأ لهم ادوار اجتماعية جديدة، فضلا عن صورهم عن دواتهم كالطفل لم تعد ملائمة لمظهرهم الجديد، ومشاعرهم الجديدة نحو الجنس الآخر، كما تنشا مطالب وتوقعات جديدة لدى الأقران والكبار تختلف عن تلك التي كانت في الطفولة ويؤدي ذلك إلى اضطرابهم أو ما يطلق عليه أزمة مراهقة، أو أزمة هوية (أبو حطب واخرون، 1999، 321).

تعد أزمة الهوية إحدى الصعوبات النمائية التي تواجه الفرد في مرحلة المراهقة ويعد "اريكسون" أول من تناول مفهوم أزمة الهوية عند المراهقين في علم النفس وذلك في كتابه الطفولة والمجتمع (1963) والهوية، الشباب والأزمة (1986) حيث يظهر في هذه المرحلة بعد نفسي اجتماعي طرفه الايجابي هو الإحساس بالهوية، وطرفه السلبي هو تشتت الهوية.

يعد الإحساس الايجابي بالهوية مؤشرا على النمو السوي في المراهقة الأول يتمحور حول العالم الداخلي للفرد، وفيه يتعرف الفرد على وحدته الذاتية وتقبلها واستمرارها عبر الزمن.

والثاني: يتمحور حول العالم الخارجي وفيه يتعرف الفرد للمثل العليا في ثقافته التي يعيش فيها.

وحسب اريكسون فان تحقيق الهوية يرتبط بخصائص الشخصية السليمة المتمثلة في:

- إظهار الفرد على قدرة من وحدته الشخصية.
- السيطرة الفعالية والايجابية على البيئة.
- القدرة على إدراك الذات.

أما تشتت الهوية فانه الخطر الحقيقي الذي يواجه المراهق ويكل عائقا أمام نموه السوي، ويرجع إلى فشل الفرد في اكتشاف ماهيته وتحديد نوع الشخص الذي يريد أن يكون وتحديد موقعه في مجتمع الأقران والكبار وهو ما يطلق عليه غموض الدور، إلى جانب تبنيه هوية سلبية مضادة للمجتمع تتمثل في الانسحاب الاجتماعي، الجريمة، التعصب والجنوح (إسماعيل، 2001).

كما أن هناك نظريات متعددة تعرض أزمة الهوية في إطار فكرة الاغتراب.

حيث أن اريكسون يعبر عن الاغتراب بتشتت الأنا الناتج عن عدم القدرة على صياغة وتطور وجهة نظر متماسكة نحو العالم وموقف الفرد منه ويؤكد انه ليس بالضرورة أن يكون الاغتراب أمر شاذ لان المراهقة هي فترة تأجيل يختبر الفرد خلالها أنواع كمتباينة من التطرف لكي يحقق ما يصبوا إليه، لذلك فمن الطبيعي أن يكون ثمة قدر من الاغتراب لدى الشباب دائمان وفي مراحل النمو المبكر التي يمكن عبورها بنجاح يصبح الاغتراب مؤشر على زيادة التغير الاجتماعي (احمد خيري، 1989).

والاغتراب هو معوق أساسي في تطور حرية الأنا أو في تكوين موقف واضح تجاه العالم، وتتباين إشكال الاغتراب لدى اريكسون وتدور معظمها حول الانعزال المهني والانعزال الشخصي وكلها تعبر عن متاعب الهوية. ويرى فروم أن الإنسان المغترب يشعر بأنه غريب عن ذاته لابد نفسه كمركز لعالمه، انه خارج عن الاتصال بنفسه كما هو خارج عن الاتصال بالآخرين.

ويعبر كنيستون عن أزمة المراهقة والشباب ومشكلاتهم بظاهرة الاغتراب حيث يمثل التمرد والرفض والتطرف احد مظاهر للسلوكية للشباب والتي تأخذ شكل رفض للمعايير والتوجيهات وكل مظاهر السلطة التي يمارسها الكثير ومن ثم مناصبتهم العداء، والشباب قد يحمل بذلك إحساس بالاغتراب عن الذات وعن أسرته وواقعه (مرسي، 2002).

وحسب محمد إبراهيم، 1983) عبرت هورني عن الاغتراب انه التعبير عن معاناة الفرد عن انفصاله عن ذاته وعدم فهمه لحقيقته وافتخاره عن فهم هويته وحينها يشعر بالعزلة الاجتماعية والتنبؤ والمعيارية والقلق وكلها مظاهر لانتشار الهوية ومن ثم يقرر اريكسون أن قهر الإحساس بالاغتراب يستند إلى إحساس قوي بالهوية وأن الإحساس بتعيين الهوية من شأنه أن يقيم الاغتراب.

وحسب (سامية عباس القطان، 1980) يرى صالح مخيمر أي تعطل الديالكتيكية ما بين الذات الفردية والواقع الخارجي هو الذي يقيم الاغتراب.

كما يرى (إسماعيل، 2001) أن أزمة الهوية تتمثل في ثلاث عوامل هي:

- عوامل تتصل بالتكوين الماضي لشخصية الفرد.
- عوامل تتصل بالحاضر: القيم والمعايير والأوضاع السائدة في مجتمعه وفي الثقافة التي يعيش فيها.

– عوامل تتصل بنظرة الفرد للمستقبل وما يسعى لتحقيقه من أهداف.

إن المراهقة فترة من النمو الشامل والانقلابات النفسية والجسمية يطمح فيها المراهق إلى الخروج عن عالم الطفولة والاندماج في المجتمع الكبير أي فترة التأهب إلى مرحلة الرشد. وتكون المبحث الرئيسي والأساسي للمراهق في هذه السن هو تأكيد الذات وتحقيق الاستقلالية.

وبما انه يمر بمرحلة التحولات الجسمية والنفسية والاجتماعية العميقة فانه لا يمكنه الأخذ بعين الاعتبار كل هذه التناقضات، لدى فاصطدام أفكاره بالواقع يسبب له غالبا صراعات واضطرابات وأزمات وقلق وعدم الشعور بالأمن والاستقرار يعبر عنه في شكل سلوكات عدوانية معادية للمجتمع وكأنه يؤاخذ المجتمع الذي لم يحقق له فرصة النمو السليم.

ولأن أهمية القيمة تختلف بين أفراد المجتمع، فان هذا يؤدي إلى تباين سلوكهم لباين اهتماماته، وتفضيلاتهم، والتزاماتهم، مما يساعد على التفكك الاجتماعي وليحافظ المجتمع على تماسكه يجب أن يكون له قدرا مشتركا من القيم ينشر بين أفراده، مما يسمح بالتفاعل الايجابي بينتهم ويشعرهم بالانتماء والاستقرار.

4- الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية:

تناولت عدة دراسات الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية وجاءت نتائجها متباينة، ففي دراسة قام بها. ج.أ مارشيا وآخرون 1970 J.E.Marcia & al وجدوا فروقا في تحقيق الهوية لصالح الإناث، ووجد ك.كز وترمان وآخر 1977 C.K.Waterman & al أن النساء أكثر تفوقا في تحقيق الهوية مقارنة بين الرجال.

وتبين من نتائج دراسة ج.ر. أداما وأخرون 1985 G.R.Adama & Al أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث من شباب الجامعة في تحقيق الهوية.

وإلى نفس النتيجة توصل د.ج. شيدل وأخرون 1985 D .G. Schiedel & al في دراستهما على شباب الجامعة من الجنسين يدرسون مقررات في علم النفس .

أما ت.إ لوبل وآخرون T.E. lobel & al 1987 فقد وجد فروق لصالح الإناث في تحقيق الهوية، وفي مصر لم يجد البحيري 1990 فروقا بين الجنسيين من شباب الجامعة في تحقيق الهوية ولم يجد جابر 1993 فروقا بين تلميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر في تحقيق الهوية.

إن عدم الإتساق بين نتائج البحوث السابقة في الفروق بين الجنسين في تحقيق الهوية ربما يعود إلى الاختلاف في أعمار العينات التي أجريت عليها الدراسات وكذلك إلى تنوع أدوات القياس المستخدمة (ماحي، معمرية، 2007).

5- العلاقة بين القيم وهوية الأنا

يعاني المراهق اليوم اضطرابا في نسقيه الأخلاقي والقيمي الذي يحدث لديه صراع بين ما تربى عليه وبين ما يجده في تعاملاته اليومية، من قيم جديدة مغايرة للأولى، وفي معظم هذا الصراع تضطرب هويته أو على حد تعبير (كاشف، 2001) تفقده الإحساس بهويته ويصبح مضطربا وجدانيا مما يؤثر على سلوكاته وأفكاره.

كل مجتمع يحرص على اعتناق أبناءه القيم التي يرغب فيها هذا إلى مجتمع من قيم أخلاقية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وغيرها، التي يمثل أهداف ومبادئ وإيديلوجية المجتمع، والقيم الأخلاقية خاصة إلى جانب القيم الأخرى، التي تدعو إلى تماسك وحفظ وحدة المجتمع، وأكثر شعورا بهوية الفرد وانتمائه لمجتمعه، وكما يراها (كاشف، 2001) معيار السلوك الراقي المهذب والضابط الاجتماعي الذي يحاول الشباب الوصول إليه وترى الباحثة أن أزمة الهوية يرجع إلى خلل في منظومة القيم في المجتمع ويظهر في أسباب متداخلة منها.

- ابتعاد الأفراد عن التمسك بالقيم والمعايير الأصلية التي تواجه سلوك الفرد ويتدخل في هذا عوامل منها التحولات الاجتماعية والاقتصادية وسياسية التي يشهدها المجتمع في الأونة الأخيرة التي جعلت الغلبة لكل ما هو مادي والابتعاد على ما هو قيمي، فأصبح فيها الفرد يبحث

فقط على إشباع حاجاته بكل وسيلة كانت وأبرزت سلوكات غير مرغوبة مثل السرقة، النهب، التجارة المخدرات...

- إتساع الهوية والمسافات بين الأفراد والجماعات مما أفقد الفرد الثقة بنفسه وذويه وأشعره بالضياع والاغتراب.
- كما أن تأثير العولمة والتقدم في وسائل الاتصال وأصبح العالم رقعة واحدة الذي جعل الفرد ينبهر بثقافة الآخر بما فيها من معطيات مادية تدعوا إلى الابتعاد عن كل ما هو أصيل ترابي وطبيعي وهذا حسب (الضبع، 2006)، يجعلنا مرغمين لتمسك بقيمنا الأصلية النابعة من إيديولوجيتنا للخلاص من اضطراب وغموض هوياتنا، على نفس السياق ويؤكد (الأشول، 1999) على ضرورة الأخلاص للقيم الأصلية في المجتمع.

لأن مشكلة تنمية شعور قوي بالهوية لا يمكن فصله عن مشكلة القيم إذا أردنا أن يحقق المراهقين بعض من الثبات في تصورهم لذواتهم ويتحكمون بالموجهات الداخلية في وسط عالم متغير .

المبحث الثاني النظريات المفسرة للهوية:

1- نظرية اريكسون في تطوير الهوية Erikson 1968 :

ظهر مفهوم "الهوية" في نظرية اريك اريكسون حول مراحل النم النفسي الاجتماعي للفرد وقد قسم هذه النظرية دورة الحياة إلى ثمان مراحل متعاقبة ومنفصلة نسبيا عن بعضها، كل منها لها هدف متميز يعد الوصول إليه دليلا على تحقيق الشخصية السوية، وتمثل كل مرحلة فترة حرجة من الصراع وأزمة محتملة لأجل بزوغ خاصية الأنا، ويظهر في كل مرحلة جديدة من التفاعل الاجتماعي يصبح محتملا مع النضج المتزايد.

تستغرق مرحلتا الرضاعة والطفولة الصراعات الجوهرية الأربعة الأولى وهي: الثقة مقابل الشك، الاستقلال الذاتي مقابل الخجل، المبادأة مقابل الشعور بالإثم، الاجتهاد مقابل الدونية.

وفي مرحلة المراهقة يكون الصراع بين الهوية مقابل غموض الدور، أما الصراعات الجوهرية في مرحلة الرشد، فتتضمن الألفة مقابل العزلة، الإنتاجية مقابل الاستغراق في الذات، التكامل مقابل اليأس.

وينظر اريكسون إلى المراهقة على أنها البداية الأساسية والمركزية لتكوين الهوية. فإذا لم ينجح الفرد في التكوين الحقيقي للهوية، والذي تمتد جذوره في الأسرة والسلالة والإيديولوجية، تصبح مرحلة الرشد صعبة جدا، والألفة الحقيقية مستحيلة تقريبا والعلاقات طويلة المدى غير محتملة، (عبد الحميد جابر 1993: 117-119).

والمراهقة في نظر"اريكسون" تمثل فترة للبحث والاستبطان والاستكشاف نبرز ضمنها الهوية وعليه اقترح نظريته لتطور الهوية خلال المراهقة.

وعلى حد رأيه: أن الكامل الذي يجب أن يحقق في فترة المراهقة سميته الشعور بالهوية الداخلية، الفرد الصغير يحس بأنه موحد ومتكامل عليه الشعور بتواصل تدريجي لما صار عليه خلال سنوات الطفولة وما يمكنه أن يصبح في المستقبل، بين ما يظن انه يكون وما يعرفه من إدراك الآخرين له وما ينتظرونه منه.

الهوية تشمل وتواصل جملة التقمصات المتتالية خلال سنوات سابقة حيث كان الطفل فيا يرغب أو يجبر على أن يكون مقابل الأشخاص الذين يرتبط بهم.

والهوية إنتاج فريد من نوعه يقوم بمواجهة أزمة لا يمكنها أن نحل من خلال التوجه إلى تقمصات جديدة من الأقران والنماذج الخارجة عن نطاق الأسرة.

ويرى اريكسون أن الصراع الرئيسي في فترة المراهقة يدور حول الهوية فيتقابل فيها تكامل الأدوار أمام انتشارها، فالشباب الذين ينجحون في إيجاد أنفسهم ويتموقعون جيدا ضمن مسار مشروعي خاص بهم يخرجون منتصرين من هذا الصراع وبالمقابل، فالشباب الذين لا يستطيعون إيجاد أنفسهم إدراك وضعهم والاستقرار يعيشون خلط في الهوية (Erikson, 1972 : 87).

وتعتبر نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي بصفة عامة وبنمو هوية ألانا بصفة خاصة تعبر عن رؤية جديدة خرجت بالتحليل النفسي من الدائرة الضيقة المتمثلة في القوى النفس جنسية كاساس للنمو إلى مجال أوسع المتمثل في القوى نفس اجتماعية وذلك من خلال افتراضه لسير النمو تبعا بمبدأ التطور المؤكد لتأثير العوامل الاجتماعية في تشكل النمو وعلى هذا الأساس يرى اريكسون النمو

كعملية تطورية ناتجة عن التفاعل بين الأساسين البيولوجي والاجتماعي، وما ينمو عنه من نمو شخصي خلال العمر المختلفة (الغامدي، 2001).

1-1 مراحل النمو النفسي الاجتماعي:

الإنسان عند اركسون كائن نمائي تمضي حياته في نماء متواصل من خلال ثمان مراحل نمائية لكل مرحلة ايجابياتها وأزماتها وقمة الأزمة في الشخصية "مرحلة المراهقة"

تلك التي يسميها اريكسون بأزمة الهوية حيث تلتقي صراعات الشخصية وتتجمع أما صوب السواء أو في اتجاه عدم اليقين والهوية والذوبان في الآخرين والشعور بالاغتراب وما يترتب عليه من أعراض نفسية واجتماعية. وتتميز مراحل النمو عند اريكسون بتفاعلاتها الاجتماعية، فالإنسان كائن عضوي نفسي واجتماعي وكل مرحلة من مراحل نموه لها دينامياتها الاجتماعية والنفسية والإنسان يستطيع أن يتجاوز صراعاته النفسية ويتخطى حدود ألازمة إذا ما توافرت له فرص تجاوزها نفسيا واجتماعيا في مرحلة لاحقة (عيد، 1998: 72-73).

والفرد عند اريكسون ينمو إلى المرحلة التالية بمجرد أن يكون مستعدا لذلك بيولوجيا ونفسيا واجتماعيا واستعداده الشخصي يقابله الاستعداد المجتمعي ولذلك يصف اريكسون ثماني مراحل متتابعة من مراحل النمو تقع الأربعة الأولى منها في دور الطفولة وتشمل المهد والطفولة المبكرة والطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة وتقع المراحل الأربعة الثانية في دور البلوغ وتشمل المراهقة والرشد ومنتصف العمر والشيخوخة (قناوي وآخرون، 2001: 270-276).

وقد افترض اريكسون أن كل مرحلة نفسية اجتماعية مصحوبة بأزمة وهي نقطة تحول حياة الفرد ينشا عن النضج الفسيولوجي وعن المطالب الاجتماعية التي على الشخص أن يستجيب لها في تلك المرحلة، وتتحدد المكونات المختلفة للشخصية نتيجة لطريقة معالجة هذه الأزمات والصراع جزء لا يتجزأ من نظرية اريكسون وهو جزء حيوي ويرجع ذلك إلى نمو وما يرتبط به من اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية.

وقد ركز اريكسون بوضوح على الجانب الاجتماعي وبسبب هذا التركيز ظهر مصطلح الاجتماعي النفسي فبينما نظر فرويد إلى النفس بشكل منفصل تقريبا (ماعدا تأثير الوالدين والأقارب) فإن اريكسون اعتبر تطور الشخصية يتأثر لعمق ليس بواسطة الأسرة وإنما بواسطة العديد من الوكالات الاجتماعية الأخرى (المدرسة- الأصدقاء- رفيق الزواج) وكلهم يقومون بادوار في تشكيل الشخصية.

ولم يغفل اريكسون ما للثقافة من دور في تشكيل الشخصية فقد رأى أن الثقافة هي التي تضيف المظهر الإنساني للحياة حيث يرى أن الإنسان يحي بقوى غريزية وهنا تقوم الثقافة بدور التأكيد على ضرورة استخدام القوى الغريزية بشكل صحيح فالبيئة الثقافية لكل فرد هي التي تختار له طبيعة تجاربه وليس الطفل ووالديه (احمد، 2003: 234-235).

أ/ المرحلة الأولى الثقة في مقابل عدم الثقة:

تبدأ هذه المرحلة منذ لحظة الميلاد غالى الشهر الثامن عشر تقريبا ومن سمات هذه المرحلة الحيرة والقلق ويتوقف ذلك على مدى إحاطة الطفل بالرعاية والإشباع والاهتمام فإذا تمت تلبية احتياجاته فسيكون اقرب إلى الاطمئنان أما إذا أسيئت معاملته فسيكون أقرب للحيرة.

ويعتبر اريكسون أن الشعور بالثقة هو حجر الزاوية في هذه المرحلة بالذات وإذا فقد الإنسان ثقته بنفسه وفي الآخرين فسيكون عرضة للمشاكل وهناك العديد من الدراسات والبحوث التجريبية التي تشير إلى أن الطفل يتعلم الثقة خلال السنة الأولى من الولادة فالطفل يرغب في حب الآخرين واهتماماتهم ويشعر بذلك من خلال مداعبتهم واحتضانهم له مما يجعله يشعر برغبة الآخرين وحبهم له (القاضي 1981: 130).

والطفل في هذه المرحلة يعتبر نفسه سيد الموقف فهو يحصل على كل ما يريد وقتما يريد يأكل وينام ويلعب وقتما يحب وطفل هذه المرحلة بحاجة إلى أن يشعر بأهميته وبقيمته وإذا ما تحقق له ذلك فسوف يقوي لديه الفرصة للتغلب على المشاكل وبنسبة اعلي بكثير من غيره ممن يعانون من عدم الثقة ومن مشاعر الشك حيث أن الناس المتصفين بالثقة والحب لا يقدمون عادة على ارتكاب

الجرائم وإثارة المشاكل، ويذهب اريكسون إلى القول بأننا نولد ولدينا الشعور بقيمته وكرامته وإذا ما أحس الطفل بأنه موضع ثقة الأهل ومحط اهتمامهم فسوف يشعر بالصحة والسواء وان الأبوين يبذلان كل الجهد في سبيل مصلحته (القذافي، 1996: 124-125).

ويؤكد اريكسون بشكل كبير على ما للام من دور كبير في هذه المرحلة حيث يعتمد الطفل عليها اعتمادا كليا في توفير الغذاء والحماية والحب والمأوى والعطف والاهتمام وتتأثر شخصية الطفل بنوع الرعاية التي تلقاها، وإذا كان انطباعه ايجابيا وضع ثقته في الغير واعتمد عليهم مستقبلا وبادلهم الثقة بالثقة ويمكننا القول حينئذ أن الطفل قد مر هذه المرحلة بسلام، أما إذا قوبل الطفل بالإهمال والرفض والكراهية وعدم الاكتراث فالنتيجة الحتمية التي تترتب على ذلك فقدان الثقة بالآخرين وتكوين اتجاهات معادية للمجتمع (جلال، 1985: 176).

ب/ المرحلة الثانية : الاستقلالية مقابل الشعور بالخجل والشك.

وتمتد هذه المرحلة من عمر 18 شهرا وتستمر حتى السنة الثالثة من عمر الطفل هذه المرحلة تقابل المرحلة الشرجية عند فرويد وفيها يتدرب الطفل على عمليتي الإخراج فإذا كان التدريب يتم بشكل سليم قائم على التفاهم والتقبل وتمت إحاطته بمشاعر الاحترام والتقدير وتشجيعه على تنمية التحكم في ذاته تشكلت لدى الطفل شخصية سوية مستقلة وبالمقابل إذا تم التدريب على ضب عمليتي الإخراج من خلال القسوة والعنف ينشا الطفل شاكا في قدراته وتولد الشعور لديه بالنقص والعجز والإحساس بقلة كفاءته (سمارة، 1989: 39).

ويجب التأكيد على أن نجاح الطفل في المرور بهذه المرحلة بسلام يؤدي إلى تقوية روح الشعور بالاستقلال وبالقدرة على السيطرة وإلى تأكيد شعوره بقيمته وهي من الأساسيات التي يقوم عليها التفكير في الذات بينما فشل الطفل في مقابلة التوقعات الاجتماعية يؤدي إلى غضبه وسخطه وشعوره بالخوف من عقاب الآخرين مما يدفعه إلى الشعور بالخجل وبالشك في قدراته.

ويرى اريكسون بضرورة احترام رغبة الطفل في الاستقلال وذلك بإعطائه بعض الحرية في القيام ببعض الأشياء التي لا تشكل خطورة عليه وبالتالي مساعدته في الاعتماد على النفس وتبعا لذلك يستطيع

التخلص من الشك والخجل، ومما يساعد على نمو استقلال الذات من وجهة نظر اريكسون هي مرحلة الروضة وذلك من خلال أن تتاح للطفل فرص حرية الاختيار وذلك بإعطائه مجموعة من الخامات والألعاب والأدوات مع عدم تدخل الكبار في عمله (القذافي، 1996: 125-126).

وهناك العديد من الأمثلة في حياتنا اليومية التي تؤكد على رغبة الطفل في الاستقلال والاعتماد على النفس ومنها إصرار الطفل على تناول الطعام بنفسه أو في تمسكه في ركوب السيارة أو النزول منها وحده فإذا ما تدخل أحد لمساعدته فانه يغضب ويبكي ويصر على تحقيق رغباته بنفسه ولن يرضى إلا إذا تركناه وشأنه لتحقيق ما ارا ويرجع السبب في ذاك إلى حاجة الطفل إلى الشعور بالاستقلال في هذه الفترة حتى يحقق مطالب النمو (الفقي، 1977: 39).

أي أن هذه المرحلة تعد فترة ظهور الإرادة عند الطفل والرغبة في حرية التصرف والمشكلة التي تهدد الطفل في هذه المرحلة هو حرمانه من التعرف على الأشياء واكتشافها بنفسه مما يؤدي إلى تدمير شعوره بالاستقلال وحب الاستطلاع الأمر الذي يتولد عنه الشعور بالخجل والإحساس بالذنب (القاضي 1981: 130).

ج/ المرحلة الثالثة: المبادأة مقابل الإحساس بالذنب

تبدأ هذه المرحلة من عمر ثلث سنوات وتستمر حتى سن السادسة من العمر والطفل في هذه المرحلة يستطيع تأكيد ذاته من خلال وقوفه على قدميه واستقلاله عن الارتباط بالأم لذا فالطفل ينتقل إلى تحدي جديد وهو ماذا سيفعل بعد هذا الاستقلال (أبو نجليه، 2001: 46).

وينظر اريكسون إلى هذه المرحلة بكونها استمرار لعملية الانفصال عن الأم من الناحية الفسيولوجية فقد استطاع الطفل انجاز القدرة على لتحكم في عضلاته واستطاع آي يقف على قدميه وان يمشي والطفل في هذه المرحلة سوف يسعى إلى البحث عن أماكن أخرى وأهداف ومسافات متباعدة عن جسد أمه، أي أن الطفل سوف يستخدم قدرته الجديدة لكي يكتشف العالم الخارجي (جلال، 1985: 176- 177).

وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل مهارات مختلفة من بينها كيف يتعاون مع الآخرين وكيف يتفاعل مع الجماعة وكيف يكون قائدا وتابعا، فإذا تم تشجيع الطفل على ذلك فانه ينشا ولديه صفات المبادأة والمبادرة، أما إذا لم يتم إعطاؤه الفرصة الكافية بإشعاره دائما بأخطائه فانه ينشا لديه الشعور بالذنب وبذلك يتردد في إعطاء أي مبادرة بسبب عجزه وكثرة أخطائه، وعلى الرغم من أن هذه المبادرة والمبادأة تبدأ قبل هذه المرحلة إلا أن الطفل في هذه السنوات يكون أكثر نشاطا ورغبة في البحث والاستكشاف والشيء المهم الذي يبدأ في تكوين هذه المرحلة هو الضمير والشعور بالمسؤولية وقد تؤدي المبالغة في تكوين الضمير إلى الشعور بالذنب الأمر الذي يقضي على المبادرة ويعد نمو الضمير عامل مهم جدا لنمو الشخصية وتكيفها إلا أنه ينبغي الاعتدال في هذا الأمر (سمارة، 1989: 39).

وتعد هذه المرحلة الرغبة القوية في العمل والنشاط وهي فترة اللعب الخيالي وعن طريق هذا النوع من اللعب يمكن تنمية الابتكار والاستعداد الابتكاري، كما أن مرحلة الروضة من المراحل الهامة للنمو العقلي وبناء الشخصية القوية والتي تتمتع بقدر كاف من الثقة بالنفس والاستقلال والمبادرة مما يجعل الطفل حريص كل الحرص على تغذية نموه العقلي من الخبرات (الفقي، 1977: 39).

د/ المرحلة لرابعة مرحلة الاجتهاد في مقابل الشعور بالنقص:

وتبدأ هذه المرحلة من سن السادسة إلى الثانية عشر حيث ينتقل الطفل إلى المدرسة ويثابر من أجل التعلم حتى تكبر الثقة في نفسه وفي قدراته على استخدام أدوات الأكبر من سنه وإذا فشل الطفل فانه يشعر بالنقص والدونية وسمي اريكسون هذه المرحلة باسم مرحلة المثابرة ضد الشعور بالنقص والدونية وتعد مسألة الإحساس بالقدرة عل العمل والانجاز عامل هام، في هذه الرحلة (جلال، 1985: 177).

وتعد مرحلة دخول المدرسة هي بداية انطلاق الطفل حيث يتعلم كيف يحصل على المديح والتقدير والاحترام من قبل مدرسيه ورفاقه نتيجة لتفوقه وانجازاته في تعلم المواد الدراسية المختلفة أو ينال التشجيع والإعجاب إذا ما أنتج بيده وهنا نجد أن مثابرته يجب أن تحتوي على مجموعة

من الانجازات والمهارات المطلوبة ليصبح ناجحا في علاقته الشخصية مؤهلا للعطاء في عالمه الاجتماعي ورغم أن المدارس قد أنشئت لبناء شخصية الطفل إلا أن فشل الكثير من الأطفال في الوصول إلى مستوى الذي يطلبه المعلم أو استخدام أسلوب العقاب يؤدي إلى قتل الاجتهاد ويشعر الطفل بالنقص والدونية بين زملائه والقليل من التلاميذ من ينجو من ذلك (الطفيلي، 2004: 84).

والطفل في هذه المرحلة يسعى إلى الحد من هذه المخاوف التي تنتابه لشعوره بالنقص من خلال البحث عن الفرص المتاحة لكي يتعلم العمل بنجاح مع بعض الإرشادات من قبل الكبار، وأيضا من مميزات هذه المرحلة هو تعلم الطفل التفاعل مع الجماعة والانتقال من مرحلة اللعب إلى مرحلة اللعب المنظم والهادف.

أما الطفل الذي لا يستطيع التفاعل مع بيئته وتحقيق المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر من الدونية والإحساس بالنقص (منسي، 2000: 191).

والطفل بحسب وجهة نظر اريكسون، هو القوة الدافعة وان الكبار في بيئتهم هم الذين يستطيعون أن يساعدوه في تقدمه أو أن يحبطوه. أي أن لنشأة الطفل أهمية كبيرة فإذا ما كانت النشأة صحيحة فإن الأفراد سوف يبدؤون بالتعلم والممارسة بكل قوة وكفاءة حتى في علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم والعكس صحيح.

ويجب أن نشير إلى أن هذه المرحلة التي تحدث فيها كل هذه المظاهر النمائية الهامة يعتبرها فرويد مرحلة كمون (قاسم، 2000: 77-78).

هـ/ المرحلة الخامسة مرحلة الهوية في مقابل تشتت الهوية:

بداية هذه المرحلة هو سن المراهقة من 12-18 سنة تقريبا وغالبا ما يسعى المراهقون في هذه المرحلة إلى البحث عن هوياتهم ودواتهم وهم أما أن يتمكنوا من تحقيق دواتهم أو يحدث لهم ما يسميه اريكسون ارتباك أو خلط لأدوارهم ويرجع السبب في ذلك إلى تفاعلات المراهقين التي تحدث مع العالم الخارجي من أجل الإحساس بالهوية وهذا الأمر له قيمة كبرى على الحياة النفسية للمـــراهق، إضافة إلى تحقيق تكيفه مع المجتمع. ويؤكد اريكسون على ما للتغيرات البيولوجية من دور هام ومؤثر في هذه المرحلة

إذ أنها تحدث نوعا من الاضطراب أو الارتباك للمراهقين، ولا شك أن هذه المرحلة تعد مرحلة حرجة من حيث النمو الجسمي والتغير السريع وبالتالي تظهر فيها تحديات نفسية كبيرة للمراهق، ويوضح اريكسون أن خطورة هذه المرحلة تكمن في غموض الدور والشعور بالعجز أو حتى دور مفيد في ثقافته (العواملة وآخرون، 2003: 42).

ولا شك إن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى إعداد الطفل لدوره في الحياة سواء أكان ولد أو بنت ومن خلال مراحل النمو المختلفة وبخاصة مرحلة المراهق يحقق الولد ذاته ويجد هويته في المجتمع (منسي، 2000: 191-192).

وهوية ألانا ينتج عنها معنى الفردية المتماسكة والتي تتيح للشباب الفرصة لحل صراعاته إضافة إلى أنه يتم عن طريقها تحقيق التوافق والتكيف والإحساس بذاته ومطابقة إدراكه لنفسه وانطباع الآخرين عنه. ويرى اريكسون أن نمو وتطور الهوية يعتمد بالدرجة الأولى على دعم المجموعات المؤثرة وان يكون لدى المراهق الاستعداد لتعلم الإخلاص والولاء لمجتمعه وبدون أن يكون للشباب ولاء وإخلاص لقيم مجتمعه فانه قد يطور أنا ضعيفة ويمر بمعاناة تتمثل في غموض القيم أو حتى قيامه بالانضمام إلى جماعة منحرفة ليكون مواليا لها (الطفيلي، 2004: 49).

وهناك ثلاثة أنماط من الأهداف الحياتية التي يمكن أن تعيق عملية تشكيل الهوية وهي:

– **النمط الأول**: أن عدد من المراهقين يتوصلون إلى الإجابة عن التساؤلات المتعلق بمعنى وجودهم الشخصي من دون أن يمروا بخبرة بحث أو تجربة الهوية التي يتم التوصل إليها دون المرور بأزمات تسمي بالإنضاج المبكر وتحدث هذه الحالة عندما يختار الفرد مهنة في مرحلة باكرة أثناء مرحلة المراهقة.

– **النمط الثاني**: يسمى بالهوية السلبية (négative identity) ويحدث عندما يدرك الأفراد أنهم يقيمون بشكل منخفض أو أنهم قد رفضوا من المجتمع الذي يعيشون فيه.

– **النمط الثالث**: ويسمى غموض الدور (rôle diffusion) ويحدث عندما يصبح من الصعب لكثير من الأفراد التنسيق بين الأدوار المختلفة التي يؤيدونها فعلى سبيل المثال عندما يكونون

مع والديهم فإنهم يؤدون دور الطفل وعندما يكونون مع أصدقائهم أو أقرانهم فإنهم يلعبون دور الاستقلالية أو التمرد والعصيان.

إن محاولات الفرد للبحث عن نفسه، يمكن أن تأخذ عدة أشكال كالبحث عن مهنة أو عمل أو محاولات الامتثال للجماعة يمكن أن تعد مؤشرات للبحث عن الهوية أن والمراهق يمكن أن يبني هويته عن طريق الامتثال للقيم السائدة وبطريقة سلبية عن طريق التمرد والانحراف (السلطان، 2009: 58-59).

و/ المرحلة السادسة الألفة مقابل العزلة:

وتسمى في هذه المرحلة بمرحلة الرشد الأولى وفيها بعد أن يجيب المراهق على معظم التساؤلان التي كانت تدور في ذهنه والتي كانت تحيره وبعد أن يجد نفسه ويحدد هويته ومكانه فانه يتوقع منه أن يكون مستعدا لتكوين العلاقات الحميمة والصادقة لذا يتوجب على المراهقين في هذه المرحلة أن يطورا العلاقات الاجتماعية والمهنية والتعاونية مع الآخرين ويبدؤوا أيضا في التفكير عمن يشاركهم تلك الأفكار من الشباب من الجنسين ويرى اريكسون أن هذه المرحلة يبدأ فيها التفكير العملي والجدي باختيار الشريك المناسب من اجل تكوين الأسرة وتحمل مسؤوليات العمل والزواج.

وخلال هذه المرحلة أيضا يكون الفرد قد اكتسب الإحساس بالهوية هذا الإحساس الذي يجعله يضحي برغباته في سبيل تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين حيث يزيده معرفته لهويته القدرة على الاندماج مع الآخرين دون الخوف من أن يفقد جانب جوهري من ذاته وتعد هذه الألفة امة وضرورية لتحقيق الصداقة القوية والناجحة والزواج الذي له مغزى وهدف (قاسم، 2000: 68). وتتميز هذه المرحلة والتي تسمى أيضا بمرحلة الرشد الأولى بارتفاع الروح الاجتماعية لدى الفرد إذا ما نجح في المرور بها إضافة إلى تغلبه على العديد من مشاعر العزلة والانطواء حيث يغلب على الراشد الشعور بالألفة وهو ما يسمى لدى ألانا القدرة عل الحب وهنا يجب أن نشير إلى رأي فرويد عندما سأله اريكسون عن الشخص السوي ماذا يمكنه أن يفعل بصورة جيدة فأجابه فرويد "الحب والعمل" ويقول

اريكسون في هذا الصدد أنه لا يمكننا إدخال تحسينات على صيغة وجملة البروفيسور (عبد الرحمن، 1998: 291-292).

وفي حين أن الراشد الذي لم يصل بعد إلى مرحلة تحقيق الهوية فهو لا يزال مشتتا ومنغلقا على نفسه وسيبقى يشعر العزلة وانهماك الذات ولذا سنجده منعزلا عن الآخرين.

وهذا يعني أنه إذا تمكن الفرد في مرحلة السابقة من تحقيق ذاته فانه يصل إلى هذه المرحلة وهو قادر على الزواج والصداقة والتالف وناجح في حياته أما إذا لم يتمكن من تحقيق ذاته في المرحلة السابقة فانه يفقد ثقته بنفسه ويميل إلى العزلة عن المجتمع (احمد، 2003: 245).

ز/ المرحل السابعة مرحلة الإحساس بالإنتاج مقابل الإحساس بالانهماك:

تبدأ هذه المرحلة من سن 24-54 سنة وهي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد بالتوالد وإنجاب الأطفال أما إذا لم تكن لديه الرغبة والدافع في الإنجاب فانه يعيش مرحلة من الجمود وهي استمرارية للعزلة التي كان يعيشها سابقا، ويرجع السبب في ذلك إلى عملية التنشئة الاجتماعية التي مر بها الفرد خلال المراحل السابقة من حياته، وقد استخدم اريكسون مصطلح الإنتاجية في هذه المرحلة للإشارة إلى الاستسلام للمستقبل وللجيل الجديد.

ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة هو قدرة الفرد على تأسيس وحدة أسرية جديدة تقوم على الثقة المتبادلة والألفة والمحبة وتشمل أيضا إعداد منزل جديد للبدء بدورة جديدة للنمو فبعدما يمارس الفرد حقه في اختيار شريك حياته إضافة إلى اختيار مجال العمل الذي يستطيع من خلاله أن يحقق ذاته يصل إلى النقطة التي يسال فيها نفسه وماذا بعد؟

ويمكن القول إن الزواج المستقر والناجح يعطي الفرد التأكيد من انه مرغوب فيه من الطرف الآخر مما يجعله مسؤولا عن تربية نشئ جديد في حاجة إليه ونجاحه في هذه المسؤولية يجعله واثقا من نفسه ومن قدراته ومن أهميته في مجاله.

وهناك حقيقة مفادها أنه كلما كبر الأبناء قلت حاجتهم للآباء. وكلما زادت إجادة الفرد إلى عمله ووصلت إلى ذروتها لم يعد العمل بالنسبة إليه تحديا أو تجديدا علاوة على ذلك يكون الفرد قد حصل

على أقصى ما يصبوا إليه من جزاء مادي أو أدبي من خلال عمله هذا (قناوي وآخرون، 2001: 295-296).

إلى جانب الإحساس بالإنتاج يكون هناك إحساس بالركود الذي يشعر به الفرد في الربعينات عندما يحاول البحث عن دور مناسب له وهو كيف يستطيع ممارسة العطاء للآخرين وهو عطاء يكون نابع من ذات الشخص وليس مفروضا عليه وهو أشبه بعملية خلق وإبداع بمعنى إخراج ما سبق أن أدخله ولكن في شكل جديد وقالب مميز يحمل طابعه الخاص (احمد، 2003: 245).

1-8 المرحلة الثامنة تكامل الهوية مقابل الياس (النضج والحكمة):

(يرى عبد الرحمن 1998) القليل فقط هم الذين يستطيعون حل أزمات المراحل السبع السابقة وهم فقط الذين يستطيعون تحقيق تكامل الهوية والشعور بالايجابية نحو الحياة التي يعيشونها وعكس التكامل الذاتي هو اليأس أو الخوف من أن يتدخل الموت قبل أن يجد الفرد طريقا منجيا إلى حياة لها معنى فإذا تغلب تكامل الأنا على الشعور بالإحباط يكون الناتج من ذلك هو التوافق السيكولوجي الذي ينتج الأنا المتصفة بالحكمة أو عدم الارتباط بالحياة في مواجهة الموت وللحكمة تأثيرها على الأجيال التالية أو كما يقول اريكسون لن يخاف الأطفال الأصحاء من الحياة إذا كان الكبار من حولهم لديهم تكامل ولا يخافون الموت

والتكامل هنا حسب (منسي، 2000) شعور الفرد بتقبل ذاته وتقبل الآخرين وتقبل الظروف كما هي أطفاله زوجته- مهنته- وفي هذه الحالة يشعر الفرد بالكرامة ومن ناحية أخرى فانه قد يشعر باليأس نتيجة لتقدمه في العمر وأيضا لتدهور بعض الوظائف الجسمية ولكن تعد خلاصة تجارب مراحل النمو المختلفة التي مر بها الفرد

ويمكن إيجاز هذه الفضائل (فاعلية الأنا) التي تقابل مراحل النمو في الآتي:

- الأمل: وتنمو هذه الفضيلة عن الثقة الأساسية، وهو الاعتقاد المتواصل بان الرغبات يمكن إشباعها.

– **الإرادة:** وتنشا هذه الفضيلة عن الاستقلالية وهي تصميم لا يمكن تغييره على ممارسة من حرية الاختيار وضبط النفس.

– **الهدف:** وهو مشتق من المبادرة ويتضمن شعور بالشجاعة لتخيل الأهداف المهمة أو تصورها والسعي إلى تحقيقها.

– **الجدارة:** وهي مشتقة من المثابرة ويمكن أن يطلق عليها شعور الحرية وتتضمن المهارة في مواصلة المهام.

– **الإخلاص أو الوفاء:** الذي ينمو عن الهوية الذاتية ويتضمن ديمومة الولاءات الأساسية والشعور بالمسؤولية والصدق.

– **الحب:** وهو مشتق من الألفة والمودة ويعتقد اريكسون بأنه أعظم الفضائل وفي الحقيقة انه الفضيلة المسيطرة ويعرفه بأنه تبادلية الرفاق والأصدقاء في هوية مشتركة أي إيجاد المرء لنفسه في شخص آخر ا فقدانه إياها.

– **الاهتمام بالآخرين:** وينشا عن الفاعلية أو التولدية وهو عبارة عن اهتمام واسع أو قلق من أجل الآخرين.

– **الحكمة:** وتنشأ عن تكامل الذات وتعبر عن نفسها باهتمام متجرد بكل الحياة ونقل خبرة متكاملة للجيل القادم ويكون أفضل وصف لها أنها تراث.

2– نظرية مارشيا

قدم مارشيا معاييرا لتقدير مراتب الهوية قصد منها أن تستخدم مع أفراد مرحلة المراهقة المتأخرة مابين 18–22 سنة وذلك أن العمليات المزدوجة في الاستكشاف والالتزام هي اعتبارات التقدير الأولية وهذه المعايير تكاد تنطبق على هذه السن أكثر من انطباقها على المراهقة المبكرة والمتوسطة حيث تتميز المراهقة المتأخرة بالثبات في مقومات الشخصية ومن ثم فإنها تلك الفترة من الحياة التي تتحقق فيها الهوية لدى معظم الناس (قناوي، وآخرون، 2001 :299).

ويؤكد مارشيا أن نمو الهوية لا يبدأ في مرحلة معينة ولا ينتهي بها حيث يرى أن إدراك تمايز الذات يبدأ في مرحلة المهد وتصل إلى اكتمال نموها (أي المحلة الأخيرة لها مع تكامل نمو الذات لدى الإنسان في مرحلة الشيخوخة، والأمر المهم في المراهقة خاصة المراهقة المتأخرة أنه لأول مرة تتزامن وتجتمع أبعاد النمو الجسدي والمهارات المعرفية والتوقعات الاجتماعية معا لتمكن الشباب من تنظيم وتجميع هويات الطفل من اجل بناء مسار علمي نحو مرحلة الرشد (شريم، 2009: 190-191).

2-1 تحقيق الهوية الانا identité a cheveé:

يمر المراهق في هذه الرتبة بأزمة هوية وذلك من خلال محاولة استكشاف ما يناسبه من ادوار على لمستوى الإيديولوجي والاجتماعي ولكنه في نهاية الأمر يتجاوز هذه الأزمة ويصل إلى حلول مناسبة لها ويلتزم بإيديولوجيات معينة إضافة إلى بحثه في العديد من الاختيارات المهنية وكذلك القيم والأفكار والأهداف والأدوار المختلفة ثم تتخذ قراره تبعا للشروط التي وضعها حتى لو كانت مخالفة لاختيارات واليه ورغباتهما، كما انه يعيد تقديم معتقدات الماضي، مما يوفر حلولا تسمح له بالتصرف بحرية وهؤلاء الأفراد لا يتأثرون بالتغيرات المفاجئة التي تحدث في البيئة المحيطة ولا بالتحولات غير المتوقعة لكنهم يكونون قادرين على التوافق ولاسيما أن هذه الرتبة هي الأكثر نضجا من الناحية النمائية مقارنة بالرتب الأخرى ويستجيب الأشخاص في هذه الرتبة للضغوط بصورة أفضل كما تكون أهدافهم أكثر واقعية ولديهم رؤية إرشادية أفضل من غيرهم من الرتب الأخرى وقد يحصل لبعض الأفراد في هذه الرتبة تراجع الى رتبة (تعليق الهوية) وذلك بالنسبة لهم أو أنهم يكتشفون قدراتهم في مناطق خاصة او قد يعود تغييرهم للاختيارات التي تمت من قبل غالى تأثيرهم ببعض الأشخاص المهمين لديهم مثل الوالدين أو الرفاق ويرى وترمان أن هذه العودة إلى التراجع لرتبة تحقيق الهوية ليست ارتدادا وإنما هي استعادة لازمة الهوية واستمرار لعملية تشكل الهوية.

ومن السمات والصفات المميزة للفرد المحقق لهويته الثقة بالنفس البعد عن القلق، الشعور بالرضا والسعادة عند قيامه بالأعمال والأدوار التي يستطيع القيام بها. الانفتاح على الأفكار الجديدة،

مواجهة المشكلات بشكل مباشر، والقدرة على التحدي واتخاذ القرارات بعد البحث وتقييم المعلومات وتحمل من نتائج القرارات والشعور بالكفاءة والثبات المرتفع والقدرة على مسايرة التغيرات الفجائية التي تحدث في البيئة والقدرة على أداء المهام والواجبات العقلية بصورة جيدة، والقدرة على تكوين علاقات ألفة مع الآخرين بشكل موجب الاستعداد لمشاركة الآخرين مشاعرهم وأفكارهم والتعاون معهم والاهتمام بمشكلاتهم أكثر من الاهتمام بأنفسهم بالإضافة إلى التوجيه الذاتي والاستقلالية والشعور بالاحترام والتقدير والنظرة الايجابية للذات والتقدير الذاتي المرتفع (المجنوني، 2001: 44-45).

2-2 تعليق هوية الأنا identité moratoire:

هي حالة حادة من أزمة الاكتشاف ويبحث أفراد هذه الفئة عن قيم ليتبنوها في النهاية، وأفراد الهوية المؤجلة يكافحون من اجل تحديد هوية شخصية من خلال اختيار الأدوار والمعتقدات البديلة إلا أنهم لم يأخذوا بعد التزامات معينة أو أنهم طوروا فقط أنواعا من الالتزامات مؤقتة إلى حد بعيد.

يعبر مصطلح التأجيل أو التعليق عن فترة من التأخير تمنح للفرد غير المستعد لاتخاذ قرارا ما أو تقبل التزام معين وتعتبر المراهقة فترة اكتشاف للبدائل قبل القيام بالالتزامات ويعاني بعض أفراد الهوية المؤجلة من أزمات متواصلة وكنتيجة لذلك يبدوا عليهم الاضطراب وعدم هؤلاء الأفراد يعانون من أزمات فقد يشعرون بالقلق بسبب عدم وجود حلول للقرارات التي لديهم فهم دائما بحالة نضال مع عالم القيم والخيارات المتباينة وهم معتادون على عدم التنبؤ وعلى التناقضات.

ويعتبر مارشيا فترة التأجيل هذه متطلبا رئيسيا وضروريا لتحقيق الهوية المنجزة فعندما يمارس الفرد عملية تجريب اتجاهات وقيم ومعتقدات وسلوكيات مختلفة وجديدة وغير تقليدية فان العالم يبدوا بالنسبة إليه غير مستقر تماما، كما قد لا يبدوا مكانا مرغوبا فيه، ويميل معلقو الهوية وباختصار الرغبة في تغيير النظام ككل.

وأفراد الهوية المؤجلة غير فعالين في بدائل واقعية قابلة للتطبيق لأن ذلك يتطلب خبرات حياتية وهوية ورغبة في الوصول إلى تسويات والتزام دائم (شريم، 2009:).

2-3 انغلاق هوية الأنا identité for close:

يرتبط انغلاق هوية الأنا بغياب الأزمة ممثلا في تجنب الفرد لأي محاولة للكشف عن معتقدات وأهداف وادوار ذات معنى أو قيمة في الحياة مكتفيا بالإلزام والرضا بما تحدده قوى خارجية كالأسرة أو أحد الوالدين أو المعايير الثقافية والعادات ويميل منغلقي الهوية إلى مسايرة الآخرين غير ناضج لا يعتمد على التفكير الذاتي مكتفين بما يحدد لهم من أهداف ومثالا على الانغلاق الخاص اختيار الأفراد أصدقائهم وأعمالهم وزوجاتهم وأفكارهم وفق رغبات الموجهين لهم دون تفكير منهم وكنتيجة لهذه المسايرة يلاقي منغلقو الهوية في هذه الرتبة تقديرا من الكبار مما يعزز هذا التوجه ليهم، ويؤدي غالبا إلى افتقاد التلقائية في الواقف الاجتماعية إضافة إلى العديد من الاضطرابات النفسية المرتبطة بدورها بخلل في النمو خلال الطفولة (الغامدي، 2008، 9).

2-4 تشتت هوية الأنا identité diffuse:

ينتج تشتت الهوية كنتيجة لضعف إحساس الفرد بأزمة الهوية المتمثلة في ضعف رغبته في الاستكشاف واختبار البدائل المتاحة من جانب، وأيضا عدم التزامه بما يتم اختياره من ادوار والشخص الذي يتسم بتشتت الهوية عادة ما يتصف بالتقدير المنخفض لذاته، وكذلك بالعلاقات الشخصية السطحية مع الأشخاص الآخرين، والأفراد في هذه الرتبة لا يشعرون بحاجتهم إلى تكوين فلسفة ادوار محددة في حياتهم مع عدم الالتزام بما يواجههم من ادوار جاءت بمحض الصدفة وبدون تخطيط مسبق لها، كما أن الأفراد في هذه الرتبة اقل تقديرا لدواتهم، ويفترض اركر ووترمان and waterman archer(1983) أن كل فرد يكون مشتتا بصورة أولية وهو بحاجة إلى تحقيق هويته، إلا أن التغيرات التي تحدث له عند البلوغ سواء الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية أو المعرفية قد تساعد على استمرارية حالة التشتت لديه وفي المراهقة المبكرة لا يكون لدى المراهق

القدرة المعرفية للتفكير الإجرائي الشكلي والذي يساعد في عملية البحث مناسبة لديه عنها، وغير قادرة على مناقضة المعلومات من اجل عمل اختيار وغير قادر على تفعيل مهاراته وقدراته، لذلك يكون من الصعب عليه الوصول إلى تحقيق الهوية في فترة المراهقة المبكرة.

كما أن مشتتي الهوية اقل توجيها وضبطا للذات، وأكثر أنانية وحبا للذات، وتركيزا على النفس واقل نضجا في جوانب النمو المعرفي والأخلاقي مقارنة بالأفراد في الرتب الأخرى، كما يتصفوا بالنمطية والسطحية في تكوين العلاقات مع الزاخرين، الميل للانفصال عن الأسرة والمجتمع والسلبية والحيادية واللامبالاة، والتأثر بشكل كبير بضغوط الأصدقاء وصعوبة التأقلم والتكيف مع الظروف وقد اعتبر اريكسون (1958) erikson حالة تشتت الهوية حالة غير مستقرة وذات خطورة كامنة، لكن الشخص في هذه الرتبة يخفق في تحقيق الهوية التي يساعد المجتمع في تقديمها إليه، كما أشار إلى أن تشتت الهوية تمثل حالة عبارة في مسار تطور الهوية وما يحدد خطورتها هو استمرارية هذه الحالة ودرجتها.

ولا يعتبر تشتت الهوية في محلة المراهقة علامة تشخيصية فقط بل ومشكلة تطويرية ذلك أن استمرار التشتت كسلوك دائم يؤدي إلى الانسحاب من الواقع وفي الحالات المتطرفة يؤدي إلى عدم الشخصية والاغتراب آو الانتحار (عسيري، 2002: 26-27).

وتلخص نظرية مارشيا في أربع رتب للهوية (ماحي، معمرية، 2007).

- تحقيق الهوية: وفيها يقضي الفرد وقتا فعالا لتحديد هدفه من الحياة واعتبار الذات والقيم التي يؤمن بها، ولديه تعهد شخصي بالكفاح في سبيل الوصول إلى الأهداف التي يؤمن بها.
- تشتت الهوية: حيث يعاني الفرد من أزمة الهوية وليس له تعهد لخطة ما من خطط الحياة، أو إرساء مبادئ عامة.
- انغلاق الهوية: وتعني الشخص الذي لا يتعهد بشيء محدد يلتزم به، وليس لديه إحساس بإزمة الهوية.
- تعليق الهوية: وتمثل ميل الفرد إلى البحث عن هويته الشخصية ومحاولة التوصل إلى ذلك مع عدم القدرة على الوصول إلى حل لأزمته الشخصية.

خلاصة الفصل:

إن الفرد يضع تدريجيا نظام داخلي يتكفل بتطوره في الزمن، ويعمل على تنظيم البعض من مظاهر تكيفه مع المحيط وعلى هذا الأساس نجد أن الهوية تساهم في بناء الفرد من خلال مواجهته للمواضيع والوضعيات والآخرين، وتجعله وحدة ذات قيمة منفصلة عن الأخرين، تبقى هي نفسها ثابت زمنيا على الرغم من تطورها.

الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد

1- تطوير الاهتمام بالمراهقة

2- تعريف المراهقة

تعريف لغوي

تعريف اصطلاحي

3- خصائص نمو المراهقة

3-1 النمو الفيزيولوجي والجسمي

3-2 النمو العقلي والنمو اللغوي

3-3 النمو الانفعالي

3-4 النمو الاجتماعي والثقافي

3-5 النمو الخلقي والديني واكتشاف المراهق للقيم

4- مشكلات نمو المراهقة

4-1 السلوك العدواني

4-2 المرض والتمارض

4-3 الإنطواء والعزلة

4-4 الجنوح والجناح

4-5 ثورة المراهق على السلطة الأسرية والمدرسية

4-6 ثورة المراهق على المجتمع

4-7 المشكلات الجنسية والعاطفية

4-8 مشكلة الدين

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الكائن الإنساني عند بداية حدوث البلوغ محصلة لما أودعته فيه الوراثة من استعدادات وإمكانات، إلى جانب ما عاشه ويعيشه ممن خبرات، فمن الثابت أن الفرد يصل إلى الحياة ولديه قوى الحياة، ويستقبل عند مولده عالما مليئا بالمثيرات والخبرات التي تجمعت وتراكمت على مر القرون الوسطى.

ويمثل عنصر الزمن أهمية خاصة في حياة الإنسان، حيث أننا نستطيع أن نستقرئ ماضيه من حاضره، وهو يميل إلى أن يسقط كل من ماضيه وحاضره في مستقبله. ونبدأ منذ لحظة الميلاد عملية تشكيل شخصية الإنسانية وذلك وفق ما يمر ب هاو يعيشه من مواقف وخبرات، يكتسب من خلالها عادات تسهم في تكوين شخصيته وعلى هذا النحو يكتسب سلوك يتلاءم مع متطلبات العيش في الجماعة ويصل الفرد مع مرور الوقت إلى مرحلة البلوغ، فيصبح كائنا اجتماعيا مازالت تنتظره أشكالا أخرى من السلوك والأدوار الاجتماعية.

فهو كائن حي يصل إلى الحياة وينتظره من المجتمع أن يهيئ له سبل استثمار وتنمية ما لديه من إمكانات إلى حدها الأقصى، فيقدم له المجتمع ما ارتضاه أفراده لأنفسهم من قيم وعادات وتقاليد، فيتمثل الفرد ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وتصبح هذه القيم والعادات والتقاليد ضمن تركيبة شخصيته.

وتعتبر التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة، أي تستغرق حياة الفرد بكليتها وتغطيها بشمولها، ومع ذلك فهي تتضمن فترات أو مراحل معينة تبدو أكثر أهمية من غيرها ولا شك أن مرحلة المراهقة هي واحدة من هذه الفترات.

1- تطور اهتمام بالمراهقة:

يعتبر موضوع المراهقة من المواضيع الشائكة التي سبق طرقها ونظرا لأهميتها التفتا العلماء لدراستها وأول من تحدث عنها في مجال التربية هو الفيلسوف المفكر روسو j.j.rousseau ووصفها كالتالي، أنها ثورة عاصفة تبرز من خلال همسات العواطف العنيفة والتقلبات المزاجية والاندفاعية

المتعددة والاضطرابات النفسية المستديمة تجعل الطفل عاصي لا يستجيب للصوت الذي كان يطيعه من قبل انه أسد في حماه لا يتعرف على مروضه ولا يريد أن يكون مقيدا.

ومن هنا بدا الاهتمام بهذه الفترة ضمن مجالات مختلفة أهمها الثقافة والسيوسيولوجية وقد أبرزت البحوث الانثروبولوجية والتاريخية انه من الصعب فهم المراهقة دون فهم روابطها والبنى الكلية للمجتمع، وأثبتت معطيات كثيرة أن تتجاوز فترة لمراهقة بتنوع حسب الثقافات فمن الممكن المرور من سن الطفولة إلى سن الرشد دون صعوبات أو العكس، لا يمكن الوصول إلى سن الرشد دون فترة انتقال مميزة وذاته دلالة كبيرة داخل المجتمع.

2- تعريف المراهقة:

التعريف اللغوي والسيكولوجي:

المراهقة كلمة مشتقة من فعل راهق، يراهق، مراهقا (البستاني، 1986: 265).

مفهومها في اللغة العربية بالدنو والاقتراب، فراهق الغلام، أي اقترب الاحتلام، بلغ حد الرجال فهو مراهق (معلوف، 1960: 283).

وفي اللغة الفرنسية adolescence: فيعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والجنسي والنفسي (sillamy,1965 :15).

ومفهومها باللاتينية adolescere (marcelle,1988 :3) وتعني فعل الكبر agrandir أي أن المراهقة هي بين الطفولة وسن الرشد وهي متميزة بالتحولات الجسدية والسيكولوجية التي تبدأ من سن 12او 13 وتنتهي حوالي 18 أو 20، هذا التحديد غير ثابت لان ظهور وديمومة المراهقة مرتبط إلى حد ما بالجنس والظروف الجغرافية والوسط الاجتماعي والاقتصادي (sillamy, 1963 :13).

في المجال النفسي تتميز المراهقة باستعادة نشاط وتفتح الغريزة الجنسية، تأكيد الاهتمامات المهنية ولاجتماعية، الرغبة في الحرية والتحرر وثراء الحياة العاطفية.

وهي عملية بيولوجية حيوية في بدئها وظاهرة اجتماعية في نهايتها وفترة انتقالية يتوقف فيه المراهق إلى الاستقلال عن أسرته والاكتفاء بذاته وهي من أصعب مراحل العمر نتيجة ما يهمشه المراهق من تناقضات ومعارضات لما يصدر عنه من تصرفات وأفعال يجد نفسه في وضع غامض مبهم لا يعرف مركزه أو ما هي الأدوار التي يتحتم عليه القيام بها فيما مر ب هاو يفرض عليه من مواقف حياته (قشقوش، 1989: 06).

وفي هذا السياق عبر عنها ستانلي stanley hall 1956 أنها " الفترة من العمر التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة (بهادر، 1980: 52).

تلك الطقوس التي يمر بها المراهق تتهيكل ضمن الانسجام الذي يعطيه إياها الرجوع للمقدس، أنها بمثابة حوادث رمزية ذات علاقة بالنكوص، الانطواء، التحول، الموت والتجديد الروحي وربما خاصة بمفارقة إلام لكي يصل المراهق إلى ما يدعى بالولادة الاجتماعية داخل الجماعة وهذا من خلال الرجوع إلى قوانين واعتقادات وأساطير جماعية مؤكدة للذات والهوية.

وفي المقابل هناك مجتمعات لا تعير أهمية لظاهرة المراهقة، استطاعت "ميد mead" الوصول إليها مثل قبيلة الساموا samoa مما جعلها تؤكد بان المراهقة ليست بظاهرة عالمية وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى ما قاله "نيني nini" التي يقول فيها أن "غياب نعت لغوي الظاهرة المراهقة يؤكد على عدم وجود هذه الوضعية في مجتمعنا ولا في التكوينات الاجتماعية والعائلية التقليدية كان الفرد يعتبر راشدا بمجرد بروز قدراته على الإنجاب".

وهو يؤكد بالتالي أن هناك غياب لآي نوع من التفهم أو التعامل الخاص بالمراهق في مجتمعنا يأخذ بعين الاعتبار التغيرات والاضطرابات التي يعرفها.

3- خصائص نمو المراهق:

3- 1 النمو الفيزيولوجي والجسمي:

تبدأ المراهقة عادة بمرحلة "البلوغ pubert é" أو ما يسمى بالنمو الجنسي. البلوغ هو تغير فيزيولوجي يتناول الفرد بأكمله وتعود أثاره على جسم الفرد ويتحدث "روسو rousseau"

عن البلوغ بأنه "ولادة جديدة بطريقة فجائية وتصبح مسيطرة على التنظيم السيكولوجي" (بهادر، 1980: 43).

وأول ما تبدأ به مرحلة البلوغ هو التحولات الهرمونية التي تتميز بإفرازات جديدة تؤدي إلى نمو وتغير في الجانب الفيزيولوجي والبيولوجي.

ومن أهم المشاكل التي يلاقيها المراهق في ردة فعله أمام هذه التغيرات الفيزيولوجية هو نشوء الرغبات الجنسية.

وعموما تمتاز هذه المرحلة في السنوات الثلاثة الأولى "بتطورات جسمية سريعة لزيادة إفراز هرمونات النمو، فيزيد الطول والوزن، وتكثر الدهون عند الإناث وتتغير الأعضاء الجنسية بصفة تدريجية مما يحدث أول طمث يجعلها في حرج، ويشعرها بقلق وتعب نفسي".

أما الذكر فيمكن التغير الجنسي في القذف وخشونة الصوت، فينتج عنه ثقة بالنفس وتقدير مرتفع للذات، وتمتاز حركاته بعدم الاتساق وعدم التوازن الحركي.

إشارات النمو هذه بقدر ما تختلف في مظاهرها عند الجنسين (الذكر والأنثى) فهي تختلف كذلك في زمن ظهورها لأنها غالبا ما تظهر عند الفتاة بصفة مبكرة مقارنة مع الولد، وهذه التحولات تخلق معاشا سيكولوجيا عند المراهق، غالبا ما يمس الجانب الخيالي والرمزي للجسم.

هذه التغيرات الفيزيلوجية والجسمية لها تأثيرا على الفرد ذلك لأن الجسم هو "رمز الذات" وعليه فعندما تحدث تغيرات أو إضافات جسمية يصبح من الضروري على الفرد تغيير فكرته عن ذاته الجسمية وعادة ما يكون التكيف صعبا ويشبه موقف المراهق في هذه الحالة موقف الناضج الذي يجد نفسه يـــزداد في الوزن، وبفقد مظهره الشـــاب الجديد وهي نفس ظروف المراهق يواجه تطورا فيزيولجيا في داخله يهدد صورته الجسمية ووحدة ذاته فانه يصبح مشغولا بالشكل الذي بيدوا في أعين الناس ويزداد اهتماماته بجسمه وهذا لغرض الجذب الجنسي، وأحيانا أخرى يرغب في ظهوره أمام الآخرين بمظهر حسن،قد يصل الانشغال الجسمي لدرجة مبالغ فيها، نجد أن المراهق يقوم بمجهـــود جبار

لتحسين الواقع فان لم ينجح فان الخطوة التالية قد تكون التعبير الواضح عن عدم الأمن والشعور بالنقص والقلق.

– الصورة الجسمية:

تعد الصورة الجسمية من المفاهيم الدينامية التي تعبر عن الاهتمامات التي يحملها الفرد لجسمه من خلال الاستثمارات الليبيدية التي تختلف عند الفرد الواحد من مرحلة إلى أخرى (D Marcelli. A,Braconnier,1988,17:44-46).

تلعب صورة الجسم دورا كبيرا في تحديد مفهوم الفرد عن ذاته الجسمية تأخذ أبعاد مفهوم الذات عموما، فان تشوه صورة لجسم قد تكون احد العوامل التي تعوق الفرد عن التوافق مع ذاته ومع بيئته، وقد تكون سببا في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس سواء توافقه، أو يتضاعف هذا لا يؤثر المراهق الذي يكون لديه لصورة الجسم وزن كبير في تقدير الفرد حيث يعول المراهق على مظهره الجسمي دورا كبيرا في جاذبيته وقبوله لدى الآخرين (الضبع، 2006 : 46).

كما يرى (مسلم.2009: 75) ان الجسم يمثل المؤشر الأول لتواجد الإنسان، و من خلال قراءة في حركات الجسم و مختلف تعايره و يمكن ان نعرف تاريخ و اصل الانسان فان الجسم له وظيفة الدلالة على الانتماء لثقافته و هويته.

فرويد أكد على أهمية التحولات الفيزيولوجية في حياة الفرد قائلا: مع بداية البلوغ تظهر التغيرات التي تحمل الحياة الجنسية الطفولية إلى شكلها النهائي والعادي .

هنا النزوة تبحث عن الموضوع الجنسي عند الآخر أي أن هذه التحولات تصبح باعثا للبحث عن الاتصال بالآخرين.

كلاين m.kelein، A.freud أنا فرويد، d.w.winnicott فينيكونت يرون أن هذه التغيرات الفيزيولوجية منبع للاختبارات التي تطرأ على التوازن النفسي للمراهق.

ويقدم جيامية p.jeammet تلخيص لمكانة الجسم في إشكالية المراهق قائلا: اللجوء إلى الجسم في المراهقة هو وسيلة مفضلة للتعبير الجسم في والواقع معلم ثابت لشخصية تبحث نفسها

وليس لها إلا صورة للذات مازالت لحد الآن طافية هو عبارة عن نقطة التقائه بين ما هو في الداخل وما هو في الخارج... الجسد هو حضور معروف وغريب في نفس الوقت: فهو تباعا شيء تمتلكونه وشيء يمثل الآخر وخاصة الوالدين أخيرا الجسد هو رسالة موجهة للآخرين" (صالحي، 1998: 07).

3-2 النمو العقلي والنمو اللغوي:

تتسم الحياة العقلية لدى المراهقين بأنها تتجه نحو التمايز، وتكتسب حياة الفرد ألوانا من الفاعلية تساعده على إعداد نفسه للتكيف الصحيح مع البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها (دويدار، 1983: 165).

تزيد حدة الانتباه والتركيز في هذه الفترة تنموا القدرات العقلية كالقدرة الميكانيكية واللغوية والدقة في التعبير تزداد المفاهيم كالحق والفضيلة والعدالة ويتجه التخيل من المحسوس إلى المجرد، وعلى حد تعبير كمال الدسوقي:" في المراهقة ينمو الذكاء العام وتنضج الاستعدادات والقدرات الخاصة على قيام بكثير من العمليات العقلية العليا، كالتفكير والتذكر والتخيل والتعلم وإدراك العلاقات وحل المشكلات" (صالحي، 2003—2004: 16)، وإدراك المراهق يختلف عن إدراك الطفل وهذا يخضع لمدى تفاعل الفرد مع المحيط فنجد المراهق أكثر انتباها من الطفل لما يفهم ويدرك وأكثر ثباتا واستقرارا، ويرتبط هذا بمدى تطور القدرة على التركيز (دويدار، 1983: ص165).

وبهذا تزداد مرونة العمليات العقلية والتحكم فيها عند المراهق مما يمكنه من التفكير دون استخدام أشياء حقيقية أو أحداث واقعية أي انه يستطيع التحليق بفكرة بعيدا في الزمان والمكان مستخدما مفاهيم لا يمكن ربطها بخبرات حسية.

تمتاز هذه المرحلة بأنها مرحلة القوة وانقاد الذهن والعاطفة والإحساس والإجادة في النشاط والعمل.

كما تمثل نظاما من نظم التفكير والتساؤلات ويتم في هذه المرحلة اتخاذ القرارات المصيرية مثل اختيار المهنة الزواج والقدرة على تحمل المسؤوليات والمشاق الصعبة (بيومي، 2002: 17).

كذلك لا يمكننا تجاهل القدرات الخاصة كالمواهب الفنية والمهارات اليدوية والاتجاهات غير اللفظية أو بعض صور القدرة على التمييز. وتزداد قوة اللغة كوسيلة للاتصال والتفكير بنمو المفردات والسهولة في التعبير والفهم وإتقان المفاهيم وتبني التنظيم الرمزي الذي تقدمه الثقافة.

3-3 النمو الانفعالي:

إن المراهقة مرحلة عنيفة في الناحية الانفعالية حيث تحتاج نفسية المراهق ثورات تمتاز بالعنف والاندفاع والضيق والتبرم والزهد.

والخواص الانفعالية للمراهق هي:

أولا: المراهقة فترة قلق انفعالي وهذا القلق نتيجة التغيرات النفسية والجسمية التي تحدث في هذه الفترة نتيجة المرحلة الانتقالية من الطفولة إلى الرجولة.

ثانيا: القلق الجنسي نتيجة حدوث العديد من التغيرات النفسية والجسمية الظاهرة والخفية في المراهق وبما يحيط بالدافع الجنسي بنوع من التحريم والتقديس.

ثالثا: نتيجة الصراع الحادث في نفسية المراهق انتقاله من حالة انفعالية إلى حالة أخرى، فهو يتأرجح بين التدهور والجبن وبين المثالية والواقعية وبين الغيرة والأنانية وباختصار أن المراهق شخصية مضطربة قلقة غير مستقرة فالصراع في تفكيره ناتج عن الصراع بين انفعالاته.

رابعا: مظهر آخر للصراع يؤثر في سلوك المراهق الاجتماعي والفردي ألا وهو الصراع الناتج بين اعتداده لذاته وبين الخضوع للمجتمع الخارجي العنيف.

خامسا: عدم الاتزان الموجود بين قوة الدافع الانفعالي وبين نموه العقلي الذي لم يكتمل بعد حتى يكتسب القوة التي تمكنه من السيطرة على هذا النشاط الانفعالي.

والمظاهر الإنفعالية لدى المراهق تتمثل في:

الرهافة: المراهق مرهف الحس في بعض أموره، تسيل مدامعه سرا أو جهرا ويذوب أسى وحزنا حينما يمسه الناس بنقد هادئ.

الكآبة: يتردد المراهق أحيانا في الانفصام عن انفعالاته وعن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته ويلوذ بأحزانه وهممه وهواجسه.

الانطلاق: يندفع المراهق وراء انفعالاته حتى يمسى متهورا ركب رأسه فيقدم على الأمر ثم ينخدل عنه في ضعف وتردد ورجع باللوم على نفسه ولذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجمهرة الضاحية الثائرة في طيش قدير يرمي به للتهلكة (دويدار، 1993: 267). ويثور لأتفه الأسباب كما تتميز انفعالاته بالتقلب وسرعة التغير، ومرجع انفعالات المراهق في معظمها هو شعوره بأنه أصبح رجلا ومع ذلك فان المحيطون به مازالوا يعاملونه كطفل.

ومما يميز الحياة الوجدانية لدى المراهق الشعور بالشك والارتياب في القيم الاجتماعية والدينية لأنه يريد أن يبني لنفسه قيمه ومعاييره الشخصية التي تقوم على أساس اقتناعه هو لا على أساس التلقي من الغير، ويميل المراهق لا إلا نقد هذه القيم فحسب ولكن إلى نقد أبائه ومدرسه ومحاولة إيجاد الخطأ في تصرفاتهم ومن الناحية الوجدانية وأيضا نجد حاجات المراهق تتسع وتزداد ويصبح في حاجة إلى التقدير الاجتماعي والاعتراف به كرجل والانتماء إلى الجماعة والثقة بالنفس وحب المغامرة وارتكاب الأخطار.

حسب (حجازي، 1978 :185) يلزم مساعدة المراهق على كشف قدراته ومواهبه لنسمح له بتكوين صورة ايجابية عن ذاته، الأمر الذي قد يغير من مجرى حياته تغيرا حاسما.

ويرى (محمد ، 1985: 161) إذا لم يتوفر أي فرصة للمراهق والشاب لقضاء الوقت الحر الذي له دور في النمو النفسي والاجتماعي يمكن أن يشكل خطرا على المجتمع لكونه يصبح عرضة للانحراف والانضمام للعصابات وتعاطي المخدرات واللجوء للعنف.

3-4 النمو الاجتماعي والثقافي:

مفهوم النسق الثقافي والاجتماعي:

إذا كانت العوامل البيولوجية تؤثر بدرجة كبيرة في تحديد المعاش النفسي للمراهق، فإن التحام هذين العاملين البيولوجي والنفسي يؤثر بدرجة اكبر في التحاق المراهق بمجموعة وتكيفه معها، وبمجتمعه ككل. وهذا ما أكده "بارسونس parsons الذي يرى أن النشاط هو كل تصرف أنساني فردي

أو جماعي، شعوري أو لاشعوري هذا التصرف يذهب من سلوكات الملاحظة خارجيا إلى الأفكار والمشاعر والإيحاءات يتمثل في سياق أربع وهي:

أ- السياق البيولوجي: وهو كل ما يتصل بالبناء الفيزيولوجي العصبي بكل متطلباته وحاجاته.

ب- السياق السيكولوجي: وهو كل ما يتصل بالنفس الإنسانية.

ج- السياق الاجتماعي: وهو كل ما يتصل بالتفاعل بين الفرد والمجموعات.

د- السياق الثقافي: وهو كل ما يتصل بالنظم، النماذج، القيم الإيديولوجيات والمعارف، والحقيقة أن السلوك الإنساني ناتج عموما عن التفاعل بين هذه السياقات الأربعة، (صالحي، 1998: 16).

ومن هنا فالمراهق ملزم بالالتحاق بالمجتمع وان يكون فردا متكيفا مع قوانينه، ملتزم بنظمه، لأن المجتمع لا يعتبر فقط بنية ثابتة محددة ويتكون من منظومات أو نظام بل يعتمد على إحساس عميق لا شعوري هو ما يعرف "بالثقة" الهائلة في كينونته، من حيث أننا نحترم مجموع القوانين والقواعد دون أن نحس بإكراه، فالمجتمع يقيم هذه الثقة، كما يعطي الأمان من خلالها.

ومن مظاهر النمو الاجتماعي في المرحلة

- أنه تقدم اجتماعيا كبيرا لتحديد الشخصية وفي نهاية هذه المرحلة سيواجه بها مسؤولياته المهنية والاجتماعية وتتجلى مظاهر تقدمه الاجتماعي حسب (خطاب، 2007: 70).

- تزداد قدرة المراهق على المشاركة الاجتماعية لفهمه المعايير والتقاليد والأعراف الاجتماعية فتبدأ المشاركة تأخذ الدور الاجتماعي المقبول.

- يميل المراهق إلى مقاومة أوجه السلطة المتمثلة في الآباء والأمهات وغيرهم، بمعنى أن المراهق دائما يفرض القيود التي كانت مفروضة عليه في مرحلة الطفولة وبداية تكون نسق اجتماعية ومعايير تتسق مع أسلوبه في التكيف.

- يقل سلوك المسايرة لدى المراهقين الذين كان يبتسم بالآلية في الطفولة ويبدأ في تأكيد ذاته مع وجود الثقة بالنفس.

– يميل المراهق إلى الانتماء لجماعة من الجماعات أما بالأنشطة الرياضية أو الثقافية أو رحلات وغيرها، يشعر معها بدوره في المجتمع وإدارة الحوار والنقاش مع أفراد غير أسرته.

– يسير المراهق في خطوات في طريق استقلاله عن والديه ويكون متعجلا لهذا الاستقلال ويريد المراهق أن تكون له حياة الخاصة التي لا يتدخل فيها احد.

– تظهر بعض العمليات الاجتماعية مثل المنافسة والتعاون والتسامح والتعصب لبعض الآراء والمطلوب هو المنافسة من اجل التفوق وتحقيق الذات والتميز في الأداء وليس المنافسة في السلبيات كما تظهر القيادة التي يستمد منها المراهق مفهوم الذات والانتماء وتزيد من اتجاهاته نحو الذات والآخرين.

من المؤشرات الهامة في سلوكيات المراهق اجتماعيا دور كل من الأسرة وأساليب التنشئة والمعاملة الوالدية والمدرسة ووسائل الإعلام والثقافة السائدة والمستوحاة والمنقولة من دول أخرى وجماعة الرفاق (الخطاب، 2007: 70).

يتأثر نمو النفسي الانفعالي والنمو الاجتماعي لمراهق بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها، فما يوجد فالبيئة الاجتماعية من ثقافة وتقاليد وعادات وعرف واتجاهات وميول يؤثر في المراهق ويوجه سوكه، ويجعل عملية تكيفه مع نفسه ومع المحيطين به عملية سهلة أو صعبة. ومن مظاهر الحياة النفسية الاجتماعية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة وميله نحو الاعتماد على النفس وضخامة جسمه توحي له بعدم خضوعه لرقابة الأسرة ووصايتها وكأنه رمى بسياسة الأوامر والنواهي كما يميل غالى التقليد الأعمى والى البدع والموضات الجديدة (العيسوي، 2000: 49).

ومن جملة ما يطرأ على المراهق كثرة التساؤلات التي تجول في ذهنه حول أصل العالم وحقيقته وجوهر الإلوهية وحقيقة الرسل وغير ذلك من المسائل الميتافيزيقية العميقة.

3-5 النمو الخلقي والديني واكتشاف المراهق للقيم:

يرتبط النمو الخلقي ارتباطا وثيقا بالنمو الاجتماعي، ويخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، ويرتبط من ناحية أخرى بالنمو الديني وبمدى علاقة الفرد بالشعائر والطقوس والحرمان وبمدى استجابة لمستويات الخير والشر ويعتمد إدراك الفرد للأفراد الآخرين وتقديره ومودته إياهم.

ولقد بين بيري r.b.perrey أهمية القيم الخلقية في التطور الاجتماعي وللجمعة ولمستقبل النوع الإنساني والحضارة القائمة، فاك دان المراهق في عصرنا هذا يحيا عالم تضطرب فيه الحقائق العلمية العقلية وتتباين تباينا شديدا في اتصالها المباشر وغير المباشر بالقيم الخلقية والمثل العليا الإنسانية وفي ظل التقدم الحضاري والعلمي والتطور المادي يلزم إدراك الحاجة إلى التقدم الخلقي العالمي.

للقيم أوجها متعددة بتعدد المجالات التي تنطلق منها إذ نجدها في الدين و في الأخلاق و في الجمال و في كل ما يتعلق بأمور الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و التربوية (فضل الله 2002 , 30-34) ففي ظل التحدث عن الدين فانه في معظم المجتمعات يمثل منبع القيم التي يستمد منها المشرع وضع أحكام القانون فيهدف في مبادئه ألعامه تدعيم المثل و القيم التي تلتقي عنها المصلحة العامة , وبالتالي يعتبر جزءا من المقاومة النفسية التي تعترض الدوافع الإجرامية و تحد منها فغياب الوازع الديني في حياة المراهقين يؤدي الى صعوبة تقييم مختلف الأفعال و السلوكات , فلهذا يكون للدين دور كبير في توجيه الأفراد الى السلوك القويم المتفق مع القانون إذا حدثت المبالغة في تقييم حدود الدين بالتطرف يكون من الأسباب الداعية للقيام بالسلوكات الانحرافية التي تأخذ في غالبها طابقا سياسيا.

للدين إثره الواضح على النمو النفسي والصحة النفسية والعقيدة حين تتغلغل في النفس تدفعها إلى سلوك ايجابي، والدين يساعد الفرد على الاستقرار والإيمان يؤدي إلى الأمان وينير الطريق أمام الفرد من طفولته عبر مراهقته إلى رشده ثم شيخوخته.

ويلخص عبد المنعم المليجي، وحلمي المليجي، ملامح النمو الديني في المراهقة على النحو التالي:

اليقضة الدينية العامة، ازدواج الشعور الديني، تعدد الاتجاهات الدينية، الحماس الديني، الاتجاه إلى الله، الشك، الإلحاد، الدين والأخلاق (دويدار، 1993: 266).

وفي سياق اكتشاف المراهق للقيم يرى عبد الفتاح دويدار انم بدا اللقيمة ينشط لدى المراهق منذ وقت مبكر جدا عند الطفل ولكن لا ينفصل عن موضوعه ويكون الوجه الآخر للرغبة، وفي حوالي سن الخامسة عشرة مجاله وتزداد قوته فجأة فيصير المراهق أكثر حساسية نحو الثمن الذي يعود عليه من وراء الأفعال والمواقف التي تثقف واهتماماته وأهدافه. ففي تصور الشباب للعالم، يقوم عالم القيم إلى جوار عالم المعرفة، ويسهم كثيرا في تحديد أفكاره وتنظيم سلوكهم.

ولا حصر لهذه القيم، فهي اقتصادية وسياسية ودينية واجتماعية وأخلاقية وجمالية .....الخ، ولا تكتشف هذه القيم دفعة واحدة، بل يراها المراهق في أول الأمر مختلطة غير محدودة، متصارعة فيما بينها، ويعثر عليها من خلال قراءاته في الشخصيات الحقيقية والخيالية التي تتمثل فيها هذه القيم.

ويتمثل اكتشاف القيم باكتشاف الثقافة، إذ تتمثل كل حضارة في جهاز من القيم تنظم حياة الجسم الاجتماعي في وقت معين، وتنظم هذه القيم بداخله بطريقة شعورية في تسلسل يعكسه سلوك وبداخله أيضا يتحقق التوافق بين القيم التي تسمح بها المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، وتلك التي تعبر عن ميوله الخاصة.

وتجدر الإشارة إلى أن القيم الجمالية المتعلقة بتفضيل كل ما هو جميل ترتبط بالنمو البيولوجي وبخاصة انتفاضة الحياة الجنسية، والفن هو أفضل وسيلة للتعبير الفردي، ولذلك يرتبط بتأكيد الذات وكذلك بانتفاضة التفكير الشخصي، وهكذا تبدوا أولوية القيم الجمالية مرتبطة بمرحلة من مراحل النمو والتطور والارتقاء.

وتقع النزعة الدينية حول سن السادة عشر ويتفق علماء النفس على اعتبار أزمة البلوغ كانتفاضة مفاجئة للشعور الديني، ويمارس الاتصال بالقيم الدينية تأثيرا عميقا على تكوين الشخصية وذلك بإرغامها على تحديد معالمها بما يتفق والعالم الخارجي (دويدار، 1993: 267).

ولكن كثيرا ما يمر إيمان الشباب بأزمات القيم متعاقبة عندما يتعارض السلوك والقيم، وهكذا ما يحدث عندما تصطدم القيم الدينية ببعض القيم الاجتماعية أو عندما تثور الرغبات الجنسية على قواعد الأخلاق الدينية.

وفي مجال الفكر يسعى المراهق للتوفيق بين معتقداته ومعلوماته، وغالبا ما تظهر نوبة من الشك في حوالي سن السابعة عشر أو الثامنة عشر، وبخاصة عند الطلبة عندما يبدوا لهم التناقض مع بعض نتائج العلم أو بعض وقائع الحياة اليومية، وذلك عن طريق التفكير النقدي (دويدار، 1993، 260).

4- مشكلات النمو في المراهقة:

لكل عمر مشكلاته الخاصة، إلا أن مشكلات المراهقة غالبا ما تكون صعبة في التأقلم معها، لان كثيرا من المراهقين لم يخبروا من قبل التأقلم مع المشكلات بمفردهم (الطواب، 1995: 70-73).

لكل عمر مشكلاته الخاصة، إلا أن هذه المشكلات في فترة المراهقة غالبا ما تكون صعبة في التأقلم معها، لأن كثيرا من المراهقين لم يخبروا من قبل التأقلم مع المشكلات بمفردهم (الطواب، 1995: 70-73) ومن بين هذه المشكلات:

4 -1- السلوك العدواني:

يكثر انتشار هذا النمط بين تلميذ المدرسة الإعدادية والثانوية ويتمثل هذا السلوك في مظاهر كثيرة منها التهيج في الفصل والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة، والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم وبالتالي للمناهج المدرسية ولنظمها وقوانينها... ولا يمكن إرجاع هذا السلوك العدواني إلى عامل بالذات بل ترجع هذه الأنماط السلوكية إلى عوامل كثيرة متشابكة منها عوامل شخصية وأخرى اجتماعية:

- الشعور بالخيبة الاجتماعية كالناخر الدراسي والإخفاق في حب الأبوين والمعلمين.
- المبالغة في تقييد الحرية والتدخل في الشؤون الخاصة بالصغار والمراهقين.
- التغير في السلطة (الضابطة) وعدم ثباتها.
- توتر الجو المنزلي الذي يعيش فيه المراهق.
- وجود نقص جسمي في الشخص مما يضعف قدرته على مواجهة مواقف الحياة أحيانا.

4-2- المرض والتمارض:

للصحة العامة أثرها في التكيف المدرسي عند التلاميذ، فالصحة الجيدة تجعل التلميذ اقدر على بذل الجهد وتحمل المشقة وأداء ما يطلب منه من عمل كما أنها تهيئ للتلميذ أن يشعر بالسعادة.

والطفل المريض بتعرض للعنف وقد يضطره المرض إلى إهمال واجباته فيبتعد عن المدرسة ويتغيب، كما انه لا يشارك في النشاط الاجتماعي والرياضي وهناك أصحاب العاهات الجسمية الذين لا ستطيعون إلا أن يبذلوا نشاطا محدودا والذين قد يتعرضون للسخرية من بعض أقرانهم وقد تميل بهم حالتهم إلى الانزواء والعزلة، وهناك حالات التمارض وهو تلميذ في غالب هارب من الدرس وراغب في التخلص من السام الذي يحس به (دويدار، 1993: 268).

4-3- الانطواء والعزلة:

إن التلميذ المنطوي أو الميال للعزلة يثير مشكلة للمدرس ومع ذلك فلا يجوز إهمال إذ أن الانطواء دليل على نقص النمو الاجتماعي، وهو يعبر عن قصور في الشخصية.

والمراهق المنكمش هو مراهق يعاني عرقلة ما في حياته ولكنه بدلا من أن يغالب العرقلة لتحقيق هدفه، فانه يستجيب للفشل بالانسحاب والانزواء بدل العدوان ويتميز هذا المراهق عادة بكتمان الانفعال وعدم الصراحة.

4-4 الجنوح والجناح:

تنتشر ظاهرة الجناح بين بعض المراهقين في المدارس الإعدادية والثانوية والنجاح درجة شديدة أو منحرفة من السلوك العدواني حيث يبدر عن المراهق تصرفات تعتبر ذات دلالة على سوء الخلق والفوضى والاستهتار وقد يصل بهم الحال إلى الجناح إلى الجريمة.

وقد يصل الجناح في صورة الاعتداء المادي على المعلم أو الأب أو قد يظهر في الانحراف الجنسي وإدمان المخدرات وإيذاء النفس (مثل الانتحار).

وهناك عوامل تؤثر في المراهق الجانح:

- مرور بعض المراهقين بخبرة شاذة مريرة أو اصطدامهم صدمات عاطفية عنيفة.

- انعدام الوقاية الأسرية أو تخاذلها أو التدليل الزائد للمراهق.
- القسوة الشديدة في معاملة المراهقين في الأسرة وتجاهل رغباتهم وحاجات نموهم.
- الصحبة السيئة مع الجيران أو مع الأقران في المدرسة.
- النقص الجسماني أو العنف البدني.
- التأخر الدراسي وارتباطه بضعف القدرة العقلية واهتمام المدرسة بالتحصيل فقط.
- الحالة الاقتصادية السيئة (دويدار، 1993: 271).

4-5 ثورة المراهق على السلطة الأسرية والمدرسية:

ليس من الضروري في ثورة المراهق وتمرده أي دليل على انحرافه أو شذوذه أو جنوحه، فالثورة هنا ليس معناها الكره والحقد، بل إنها خاصية طبيعية عادية تتميز بها هذه المرحلة، وهي من صميم خصائصها، وهي غالبا ما نصب على اقرب الناس إلى قلب المراهق وحبهم إليه وهي تكون الحنو هو قيد من قيود الأسرة يحاول المراهق أن يكسره، لان هذا القيد يذكره بأيام الطفولة بما فيها من خضوع واستسلام وتبعية.

وهذه الثورة لا تكون موجهة من المراهق إلى الخارج فحسب بل موجهة أيضا نحو الداخل إلى ذاته لما يحدث له من تناقض لتماسكه بمرحلة الطفولة ورغبته في الانتقال للمرحلة الجديدة التي تتطلب منه أن يكون رجلا.

ويراود المراهق في هذه المرحلة نزعة الهرب ويكون غالبا مع الأسر المتشددة والأسر المتساهلة على السواء، وهروب المراهق من الأسرة المتشددة سببه واضح وهو رغبة المراهق في الخروج من المجتمع الذي يحيط به والذي فرض عليه القيود المتشددة وفي هذا الهرب إرضاء لنزعة الاعتراف بقدره وقيمته، أما الهرب من الأسرة المتساهلة فهو ثورة منه ضد التساهل من جانب الأسرة لإغفالها إعداده للرجولة وتحميله للمسؤولية وذلك بتلبيتها جميع رغباته في سهولة ومن ثم يسعى للهرب ليبتعد عن جو الأسرة ويكسي ما افتقده من صفات الرجولة.

وفي كثير من الأحيان نجد أن هوة سحيقة تفصل بين الأبناء والآباء وهو ممثل للشرطة يرى في التبسيط مع أبنائه والتفاهم في مشكلاتهم إنقاص من سلطته ومن تم فالأبناء لا يلجؤون للآباء في حل مشكلاتهم لمغالاة بعض الآباء في التمسك بالسلطة الأبوية (دويدار، 1993: 272-274).

أما المدرسة فليس من السهل أن يفعل فيها كذلك في أغلب الأحيان وقد يأخذ مظهرا سلبيا للتعبير عن ثورته كاصطناع الغرور والوقار المتكلف أو الاستهانة بالدرس وقد تصل به الثورة لدرجة التمرد والخروج على السلطة المدرسية بوجه عام وعلى المدرسين بوجه خاص لدرجة قد تصل إلى العدوان.

ونتيجة اعتزاز المراهق بذاته نتيجة لإدراكه لفرديته فيكون اقل امتثالا لما يطلب منه لتنفيذه أو لما يوجد آلية من تعليمات وهذا ما يجعل الهوة بينه وبين الكبار قد تزداد اتساعا أو ينظر إليه حيانا كأنه متمرد على الأبوين في الأسرة وعلى المعلمين في المدرسة ولكن متى عرفنا الدوافع فإننا نكون على علم ودراية بحقائق سلوكه ومنه ننطلق في التفاعل معه (الغامدي، 2004).

فيضل المراهق يضطر للتمرد على مقاييس ومعتقدات والديه لبناء هويته المنفصلة (هالت وهيلتن، 1988).

يتضح في النهاية أن السبب الذي يجعل المراهق يتحدى السلطة هو بحاجة إلى تكايد ذاته وتكوين هويته (الهمشري وعبد الجواد، 2000: 51)

4-6 ثورة المراهق على المجتمع:

يقف المراهق أيضا موقف الثورة والنقد للمجتمع بنظمه وتقاليده وعاداته وقيمه الأخلاقية والدينية، فالمراهق يبحث عن نواحي النقص والعيوب السائدة في المجتمع ويحاول أن ينقدها متى أتيحت له الفرصة للمناقشة ودعوته إلى النقد تأتي نتيجة رغبته في تأكيد رجولته وأحقيته للانضمام إلى مجتمع الرجال ورغبته في تقديم خدمة للمجتمع الذي يعيش فيه، أو قد يكون سبب نقده للمجتمع عندما لا يحقق مطامحه فتثور ثائرته على المجتمع بأسره باعتباره مسؤولا عما يكابده من حرمان.

4-7 المشكلات الجنسية والعاطفية:

يرجع اهتمام المراهقين بالمسائل الجنسية والعاطفية إلى نموهم الجسمي والفيزيولوجي والجنسي، واكتمال الوظائف التناسلية في مرحلة المراهقة وما يصاحب ذلك من تغيرات جسمية تشمل الأعضاء الجنسية الأولية والتغيرات الثانوية التي تؤدي إلى تغير المراهق تغيرا يحوله من طفل إلى رجل.

وفي هذه الفترة تستيقظ الدوافع والرغبات الجنسية الملحة التي تزيد المجتمع بشتى وسائل القمع، خاصة في مجتمع تقتضي فيه التقاليد والقيم الاجتماعية (دويدار، 1993: 275).

4-8 مشكلة الدين:

الدين في فترة المراهقة من الأمور الحيوية، فالاهتمامات الدينية تظهر بشكل واضح في هذه المرحلة سواء كانت بهذه الاهتمامات في جانب الدين أن مضادة له، والشعور الديني لا يقتصر على القيام بوظيفة الضبط والتحكم في النزوات، بل تراه يشبع حاجات نفسية أكثر عمق عند المراهق، فبعد أن كان الشعور الديني عند الطفل يتسم بالوضوح والسلبية والهدوء، يصبح الطابع العام للشعور الديني عند المراهق هو اليقظة الدينية المصحوبة بشحنة انفعالية مضطربة.

العوامل الجسمية والوجدانية والجنسية والعقلية ينجم عنها زيادة اهتمام المراهق بذاته (اهتماما نرجسيا) والتطلع إلى توكيده وتضافر هذه العوامل بعضها مع بعض محدثة ثورة عامة وتفتحا شاملا ويقظة وحب الاستطلاع.

قد يأخذ التفتح صورة منحرفة كالانخراط في نشاط عصابات إجرامية وقد يأخذ شكل يقظة دينية كالحماس الديني والشك والنزوع إلى الإلحاد (دويدار، 1993: 180-181).

خلاصة الفصل:

المراهقة فترة من النمو الشامل و الانقلابات النفسية و الجسمية يطمح فيها المراهق الخروج عن عالم الطفولة و الاندماج في المجتمع الكبير اي فترة التأهب إلى مرحلة الرشد و التكوين المبحث الرئيسي للمراهق في هذا السن هو تأكيد الذات و تحقيق الاستقلالية .

و بما انه يمر بمرحلة التحولات الجسمية و النفسية و الاجتماعية العميقة فانه لا يمكنه الأخذ بعين الاعتبار كل هذه التناقضات , لدى فاصطدام أفكاره بالواقع وغالبا ما يسبب له صراعات واضطرابات و أزمات و قلق و عدم الشعور بالأمن و الاستقلال يعبر عنه في شكل سلوكات عدوانية معادية للمجتمع و كأنه يأخذه على عدم تحقيق له فرصة النمو السليم.

ولان أهمية القيمة يختلف بين أفراد المجتمع , فان هذا يؤدي إلى تباين سلوكهم لتباين اهتماماتهم وتفصيلاتهم و التزاماتهم مما يساعد على التفكك الاجتماعي و ليحافظ المراهق على تماسكه يجب أن يكون قادرا مشتركا من القيم مما يسمح له بالتفاعل الايجابي مع أفراد المجتمع و يشعره بالانتماء والاستقرار.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1- اهداف الدراسة الإستطلاعية

2- حدود الدراسة الإستطلاعية

3- عينة الدراسة الإستطلاعية

4- ادوات الدراسة الإستطلاعية

4-1 استمارة القيم

- **مضمون الاستمارة**
- **بناء الاستمارة**
- **صدق الاستمارة، وثباتها.**

4-2 استمارة تشكيل الهوية.

- **مضمون الاستمارة.**
- **بناء الاستمارة.**
- **صدق الاستمارة وثباتها**

ثانيا: الدراسة الأساسية:

تمهيد

1- منهج الدراسة الأساسية

2- حدود الدراسة الأساسية

3- عينة الدراسة الأساسية

4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

تمهيد:

تطلب البحث إجراء دراسة استطلاعية أولية وهذه للتقرب أكثر من الموضوع، وتحديد أبعاده وجوانبه، ومحاولة ضبطه بدقة، وبالتالي تحديد متغيرات الموضوع، إضافة إلى إعداد الأدوات التي تطلبها البحث، واختيار صدقها وثباتها، ومدى تغطيتها للمتغيرات التي وضعت لقياسها، إلى جانب التقرب من أفراد العينة وإجراء التعديلات الممكنة للموضوع.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

تم تحديد أهداف الدراسة الاستطلاعية كما يلي.

- تحديد متغيرات الموضوع في صيغتها النهائية للدراسة.
- إعداد استمارة لقياس القيم المكتسبة من طرف المراهق والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- إعداد فقرات استمارة هوية الآنا والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- تحديد الصعوبات المتعلقة بفهم الفقرات والصياغة اللغوية، من أجل تبسيطها أو إعادة صياغتها حتى يتمكن أفراد العينة من فهمها، وبالتالي الإجابة عنها بسهولة
- اختبار رد فعل العينة اتجاه فقرات الاستمارة للتعرف على التغيرات الموجودة.
- التعرف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.
- الكشف على الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على ميدان الدراسة وتحديد خصائصه.

2- حدود الدراسة الاستطلاعية

أجريت الدراسة الاستطلاعية بالثانويات التالية (ثانوية بخاري عبد القادر، ثانوية بوضياف محمد، ثانوية بن بلة، ثانوية بن مايسة عبد القادر) الموجودة بولاية سيدي بلعباس في الفترة الممتدة من 12 فبراير إلى 14 مارس 2014.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية

3-1 طريقة المعاينة

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة مقصودة لجميع أفراد العينة، وشملت 50 مراهق ومراهقة من التعليم الثانوي، واختيرت ثانوية بخاري عبد القادر لتواجد جميع التخصصات الدراسية بها.

3-2 خصائص العينة.

من حيث الجنس: توزعت عينة الدراسة وفق متغير الجنس حسب الجدول التالي:

جدول رقم (01) : يوضح خصائص الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرا الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	19	%38
إناث	31	%62
المجموع	50	%100

من حيث التخصص الدراسي: توزعت عينة الدراسة وفق متغير التخصص الدراسي حسب الجدول التالي:

جدول رقم (2): يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
اداب وعلوم إنسانية	22	%44
علوم تجريبية	15	%30
لغات أجنبية	04	%08
تسير واقتصاد	05	%10
تقني رياضي	04	%08
المجموع	**50**	**100%**

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية

يتطلب التحقق من الفرضيات دراسة ميدانة التي تعتمد في الأساس على أدوات البحث، لهذا تم إعداد وتحضير استمارتين حسب متطلبات البحث، وذلك لتغطية مختلف أبعاده ومتغيراته، قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما يجب التحقق من خصائصها السيكومترية، وعرض تفاصيلها من حيث الفقرات والأبعاد.

4-1 استمارة القيم:

الهدف من تطبيق هذه الاستمارة هو قياس تقدير مراهق المرحلة الثانوية للقيم المكتسبة عبر الوسائط التالية (الأسرة، المدرسة) هذه الاستمارة مستنبطة من استمارة أعدها عبد السلام نصار، وطبقها على البيئة الفلسطينية، وفي تعامل الباحثة مع الاستمارة، تم تعديل بعض العبارات وتغير بعض المفردات وإعادة صياغة العبارات لتبسيطها أكثر، وتلاؤمها للموضوع والبيئة.

4-1-1 مضمون الاستمارة:

هذه الاستمارة تشمل مختلف العبارات التي تعبر عن أشكال وأنواع القيم التي تصدر من الأسرة والمدرسة، وقد وردت فيها الأبعاد المختلفة للقيم الأخلاقية، والإجتماعية، والإقتصادية، والسياسية، وتضمنت في صياغتها الأولى على 56 عبارة، مع مراعاة بساطة اللغة والعبارات.

4-1-2 بناء الاستمارة:

تم بناء هذه الاستمارة بعد الإطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة، المتعلقة بالقيم وقد صيغت الاستمارة على شكل عبارات يتم الإجابة عنها بـ "**نعم**" أو "**لا**" أو "**أحيانا**" حول القيم التي يكتسبها المراهق، طالب المدرسة الثانوية عن طريق الأسرة، أو عند طريق المدرسة، أو الاثنين معا، مع مراعاة البساطة في صياغة الفقرات تكون واضحة ومفهومة، وأن لا تتضمن أكثر من فكرة واحدة، وأن تدل على ما صيغت لقياسه.

4-1-3 صدق الاستمارة وثباتها:

للتحقق من صدق الاستمارة تم الاعتماد على نوعين من الصدق هما صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للاستمارة.

أ- صدق المحكمين:

للتأكد من هدف الاستمارة تمت الاستعانة بمجموعة من الأساتذة، ممن لديهم خبرة في الدراسات النفسية والتربوية لاستقصاء رأيهم حول مختلف فقرات الاستمارة، وهم مجموعة أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية:

- جامعة وهران وهم الأساتذة الآتية أسماؤهم: أ.د. ماحي إبراهيم، أ.د بن شهيدة أحمد
- جامعة الجيلالي ليابس بسيدي بلعباس وهم الأساتذة الآتية أسمائهم: د.خلوفي محمد، د.الشيخ فتيحة، د.حلوش مصطفى، د.مقسم مختار.

وقد صنفت العبارات حسب الأبعاد في جدول، مع إعطاء خمسة احتمالات (نسب) أمام كل فقرة هي كالتالي: 0%، 25%،50%، 75%، 100% ،وبعد جمع الاستمارات المحكمة تم وضع نسب صدق لكل عبارة عن طريق حساب المتوسط الحسابي للنسب، التي أعطيت لها من طرف الأساتذة المحكمين، وقد أدرجت في الجدول التالي:

جدول رقم (3) : يوضح توزيع عبارات استمارة القيم المنقولة من طرف (الأسرة والمدرسة) المقدمة للتحكيم حسب الأبعاد ونسب الصدق.

الأبعاد	الرقم	العبـــــــــــــارات	نسبة الهـــدف
القيم الأخلاقية	1	تنتمي لديك الشجاعة في قول الحق .	%75
	2	تدعوك للتصرف بأمانة.	%79.16
	3	تشجعك على مقابلة الإساءة بالحسنة.	%75
	4	تحبب إلى نفسك التواضع وحب المتواضعين.	%79.16
	5	تحضك على الوفاء بالعهد مع الناس كافة.	%75
	6	تعزز لديك تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصديق.	%75
	7	تنمي من حرصك على المحافظة على الممتلكات العامة.	%83.33
	8	تدعم لديك العدل مع الآخرين.	%79.16
	9	تنفرك من نماذج الكبرياء والغرور.	%75
	10	ترشدك إلى تفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	83.33
	11	ترسخ لديك العفو عند المقدرة.	%75
	12	تنمي لديك السعي نحو المعرفة الحقيقية.	%75
	13	تشجعك على تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.	%83.33
	14	تنمي فيك الشجاعة والجرأة في القول والعمل.	%75
القيم الإجتماعية	15	تشجعك على العطف على الفقراء والمحتاجين.	%100
	16	تعزز لديك أهمية طاعة واحترام الوالدين.	%75
	17	تشجعك على تقديم المساعدة للأصدقاء.	%95.83
	18	تدعم لديك مشاركة الناس في أعمال الخير.	79.16%
	19	تنمي لديك تحمل المسؤولية تجاه أفراد أسرتك .	%83.33
	20	تسهم في كسب الحرص على ممتلكات الأخرين.	%75
	21	تشجعك على التغاضي على أخطاء الأصدقاء.	%75
	22	تحثك برامجها على تقديم العون للآخرين.	%58.33
	23	تحثك على بر الوالدين وصلة الرحم.	79.16%

	24	تنمي وعيك بحقوقك عند الآخرين وواجباتك تجاههم	%83.33
	25		
	26	تنمي لديك تفهم المجتمعات الأخري.	%91.66
	27	تعزز لديك الرغبة في العمل مع الأصدقاء.	%75
	28	تدفعك نحو القيام بواجباتك تجاه مؤسسات مجتمعك.	%79.16
القيم الاقتصادية	29	تنمي لديك الاعتماد على الذات بدل الإتكالية والتواكل.	%70.83
	30	تزيد من إقتناعك لأفضلية الاعتدال في الإنفاق.	%75
	31	تغرس فيك حب الكسب الحلال.	%75
	32	تدفعك إلى المساهمة في بعض المشروعات الوطنية بحسب الفراغ المتاح.	%75
	33	تحثك على العمل الجاد لتحسين مستواك الاقتصادي.	%75
	34	توجهك نحو استهلاك المنتوجات المحلية بدلا من الأجنبية.	%75
	35	تعزز لديك المثابرة في استثمار الوقت في التوجه نحو إشباع حاجاتك المادية بطرق مشروعة.	%75
	36	تعزز لديك المثابرة في استثمار الوقت بما هو مفيد.	%87.5
	37	تعزز عندك التوجه للمشاريع الجماعية بدلا من الجهود الفردية.	%79.16
	38	تحثك على التوفير والابتعاد عن الإسراف.	%75
	39	تجعلك تنظر إلى المال كوسيلة وليس غاية.	%75
	40	تغرس في نفسك احترام المحافظة على ثروات الوطن ومقدراته.	%62.5
	41	تحثك على الاستهلاك المادي بدون ترف ومبالغة.	%79.16
	42	تشجعك على المساهمة في المشاريع والأعمال التجارية.	%83.33
القيم السياسية	43	ترسخ لديك الانتماء للوطن العربي الكبير.	%83.33
	44	تدعم لديك تأييد وحدة المسلمين والسعي من أجل تحقيقها.	%75
	45	تنمي لديك حرية التفكير وابداء الرأي.	%75
	46	تعزز وعيك بأهمية التضامن العربي الإسلامي مع الشعب الفلسطيني في مواجهة التحديات.	%83.33
	47	تحتك على عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية.	70.83%
	48	تنمي إحساسك بهموم لأمة الإسلامية.	%79.16
	49	تشجعك على المساواة في التعامل بين أفراد المجتمع.	%75
	50	تحثك على الإصلاح بين المتخاصمين.	%75

51	تدعم الاعتزاز بمقدسات الوطن وتراثه.	%87.5
52	تنمي لديك روح التضامن مع أهالي الشهداء.	%75
53	تشجعك على العدالة في إصدار الأحكام.	%75
54	تدعم لديك حرية اتخاذ القرارات.	%79.16
55	تعزز لديك احترام رأي الأغلبية.	%75
56	تدفعك إلى التكافل مع أهالي الأسرى والمعتقلين.	%62.5

من خلال الجدول نلاحظ أن القيم الممثلة لنسب الصدق تراوحت ما بين 75% و100% وقد تم الاحتفاظ بالعبارات التي كانت نسب صدقها من طرف الاساتذة المحكمين لا تقل عن 75%، وتم إسبتعاد العبارات التي تحصلت على نسبة أقل من 75% ، إضافة إلى النسب المعطاة للعبارات كان هناك بعض الإقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين، وبناءا عليها تم تعديل بعض العبارات وهي موضحة في الجدول التالي

جدول رقم (04): يوضح التعديلات المقدمة من طرف المحكمين لاستمارة القيم المنقولة من طرف الأسرة والمدرسة .

رقم العبارة	العبارة بعد التعديل
22	تحتك توصياتها على تقديم العون للآخرين.
29	تنمي لديك الاعتماد على الذات بدل الإتكالية على الغير.
40	تغرس في نفسك احترام المحافظة على ثروات الوطن وممتلكاته.
46	تعزز وعيك بأهمية التضامن العربي الإسلامي مع الشعوب المتضررة في مواجهة التحديات.
56	تدفعك إلى التكافل مع أهالي اللاجئين السياسيين .

بعد التحقق من صدق الاستمارة وأخذ الإقتراحات والتوجيهات، أصبحت الإستمارة في شكلها النهائي كما هي موضحة في الملحق رقم (03)، وقد جاءت العبارات فيها حسب الأبعاد في الجدول رقم (05) .

جدول رقم (05): يوضح توزيع فقرات استمارة القيم المنقولة من طرف الأسرة والمدرسة.

الأبعـــــاد	الفقـــــــــرات
القيم الأخلاقية	53-49-45-41-37-33-29-25-21-17-13-9-5-1
القيم الاجتماعية	54-50-46-42-38-34-30-26-22-18-14-10-6-2
القيم الاقتصادية	55-51-47—43-39-35-31-27-23-19-15-11-7-3
القيم السياسية	56-52-48-44-40-36-32-28-24-20-16-12-8-4

ب- صدق الإتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقة الإتساق الداخلي وهي طريقة المناسبة لمعرفة مدى ارتباط الفقرات ببعضها البعض.

ويقصد بالإتساق الداخلي هو اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وهو عبارة عن معامل بيرسون، بين درجة كل بعد مع الدرة الكلية للمقياس، وعليه فقد تم حساب معالات الإرتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل الإرتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد على حده، وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وبتالي معرفة مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وللتحقق من مدى صدق المقياس ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (**06**): يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاستمارة (قيم الأسرة).

الأبعـــــاد	معـامـل الارتبـــاط	الـدلالـة الإحصـائية
القيـــم الأخلاقية	0.945	0.01 دال احصائيا
القيـــم الاجتماعية	0.949	0.01 دال احصائيا
القيـــم الاقتصادية	0.932	0.01 دال احصائيا
القيـــم السياسية	0.947	0.01 دال احصائيا

تبين من خلال النتائج الموضوعة في الجدول السابق أن الأبعاد الأربعة تتمتع بمعامل ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلال أقل من 0.01 حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين الأبعاد والأداة الكلية (0.932-0.949) أي أن الأداة تتمتع بمعامل هدف عالي.

لقد تم إجراء معاملات الارتباط لبيرسون، بين فقرات كل بعد من الأبعاد، والدرجة الكلية للعبد الذي تنتمي إليه على حدى، والنتائج الخاصة بذلك موضحة من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (07): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائيا	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائيا
القيم الأخلاقية	01	0.192	0.181 غير دال احصائيا	القيم الاقتصادية	03	0.422	0.01 دالة إحصائيا
	05	0.634	0.01 دال إحصائيا		07	0.587	0.01 دالة إحصائيا
	09	0.554	0.01 دال إحصائيا		11	0.341	0.05 دالة إحصائيا
	13	0.674	0.01 دال إحصائيا		15	0.788	0.01 دالة إحصائيا
	17	0.576	0.01 دال إحصائيا		19	0.655	0.01 دالة إحصائيا
	21	0.873	0.01 دال إحصائيا		23	0.701	0.01 دالة إحصائيا
	25	0.733	0.01 دال إحصائيا		27	0.585	0.01 دالة إحصائيا
	29	0.684	0.01 دال إحصائيا		31	0.480	0.01 دالة إحصائيا
	33	0.669	0.01 دال إحصائيا		35	0.662	0.01 دال إحصائيا
	37	0.590	0.01 دال إحصائيا		39	0.518	0.01 دال إحصائيا
	41	0.589	0.01 دال إحصائيا		43	0.606	0.01 دال إحصائيا
	45	0.765	0.01 دال إحصائيا		47	0.739	0.01 دال إحصائيا
	49	0.777	0.01 دال إحصائيا		51	0.584	0.01 دال إحصائيا
	53	0.735	0.01 دال إحصائيا		55	0.870	0.01 دال إحصائيا
القيم الاجتماعية	02	0.279	0.05 دال إحصائيا	القيم السياسية	04	0.588	0.01 دال إحصائيا
	06	0.494	0.01 دال إحصائيا		08	0.834	0.01 دال إحصائيا
	10	0.755	0.01 دال إحصائيا		12	0.687	0.01 دال إحصائيا
	14	0.630	0.01 دال إحصائيا		16	0.763	0.01 دال إحصائيا
	18	0.733	0.01 دال إحصائيا		20	0.818	0.01 دال إحصائيا
	22	0.783	0.01 دال إحصائيا		24	0.694	0.01 دال إحصائيا

26	0.584	0.01 دال إحصائيا	28	0.774	0.01 دال إحصائيا
30	0.708	0.01 دال إحصائيا	32	0.663	0.01 دال إحصائيا
34	0.493	0.01 دال إحصائيا	36	0.717	0.01 دال إحصائيا
38	0.714	0.01 دال إحصائيا	40	0.734	0.01 دال إحصائيا
42	0.689	0.01 دال إحصائيا	44	0.671	0.01 دال إحصائيا
46	0.668	0.01 دال إحصائيا	48	0.614	0.01 دال إحصائيا
50	0.682	0.01 دال إحصائيا	52	0.668	0.01 دال إحصائيا
54	0.604	0.01 دال إحصائيا	56	0.496	0.01 دال إحصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (القيم الأخلاقية)، تتمتع بمعاملات ارتباطية قوية، ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.554-0.873)، وهذا يدل على أن البعد الأول وفقراته تتمتع بمعامل صدق عالي، بينما تبين أن الفقرة رقم (01)، غير دالة إحصائيا فلذلك يجب حذفها من البعد.

ونتائج فقرات البعد الثاني (القيم الاجتماعية)، تتمتع بمعاملات ارتباطية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.279-0.755)، وهذا يدل على أن البعد الثاني وفقراته تتمتع بمعامل صدق عالي.

نتائج فقرات البعد الثالث (القيم الاقتصادية)، تتمتع بمعاملات إرتباطية قوية ودالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0341-0.870) وهذا يدل أن البعد الثالث وفقراته بمعامل صدق عالي.

نتائج فقرات البعد الرابع (القيم السياسية) تتمتع بمعاملات ارتباطية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.496-0.834)، وهذا يدل أن البعد الرابع وفقراته بمعامل صدق عالي.

ج- ثبات الاستمارة (قيم الأسرة)

تم التأكد من ثبات الاستمارة بطريقة التناسق الدخلي، وذلك بحساب معامل ألفاكرونباخ، على عينة الدراسة الاستطلاعية والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (08): يوضح قيم ألفاكرونباخ لاستمارة القيم الأسرية وأبعادها.

استمارة قيم الأسرة	قيم معامل الثبات الفاكرونباخ
القيـــم الأخـــلاقية	0.810
القيـــم الاجتماعية	0.814
القيـــم الاقتصادية	0.809
القيـــم السيـــاسية	0.795
الـــــدرجة الكلية	0.956

يتبين من خلال الجدول أن القيمة ألفاكرونباخ للدرجة الكلية للإستمارة 0.956، وهذا دليل كافي على أن الاستمارة تتمتع بمعامل ثبات عالي ومرتفع، وبذلك ينصح استخدامه للإجابة على فرضية الدراسة.

جدول رقم (09): يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة، والدرجة الكلية للاستمارة (قيم المدرسة).

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
القيم الأخلاقية	0.951	0.01 دال إحصائيا
القيم الاجتماعية	0.945	0.01 دال إحصائيا
القيم الاقتصادية	0.890	0.01 دال إحصائيا
القيم السياسية	0.938	0.01 دال إحصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن الأبعاد الأربعة تتمتع بمعامل إرتباط قوية، ودالة احصائيا، عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين الأبعاد والأداة الكلية (0.899-0.951)، أي أن الأداة تتمتع بمعامل صدق عالي.

لقد تم إجراء معاملات الارتباط لبيرسون بين فقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على حده. والنتائج الخاصة بذلك موضحة من خلال الجدول التالي.

جدول رقم (10):يوضح معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائيا	الأبعاد	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائيا
القيم الأخلاقية	01	0.557	0.01 دال إحصائيا	القيم الاقتصادية	03	0.647	0.01 دال إحصائيا
	05	0.706	0.01 دال إحصائيا		07	0.638	0.01 دال إحصائيا
	09	0.537	0.01 دال إحصائيا		11	0.433	0.01 دال إحصائيا
	13	0.800	0.01 دال إحصائيا		15	0.532	0.01 دال إحصائيا
	17	0.615	0.01 دال إحصائيا		19	0.552	0.01 دال إحصائيا
	21	0.579	0.01 دال إحصائيا		23	0.634	0.01 دال إحصائيا
	25	0.578	0.01 دال إحصائيا		27	0.627	0.01 دال إحصائيا
	29	0.687	0.01 دال إحصائيا		31	0.464	0.01 دال إحصائيا
	33	0.606	0.01 دال إحصائيا		35	0.573	0.01 دال إحصائيا
	37	0.597	0.01 دال إحصائيا		39	0.598	0.01 دال إحصائيا
	41	0.854	0.01 دال إحصائيا		43	0.559	0.01 دال إحصائيا
	45	0.583	0.01 دال إحصائيا		47	0.630	0.01 دال إحصائيا
	49	0.712	0.01 دال إحصائيا		51	0.557	0.01 دال إحصائيا
	53	0.651	0.01 دال إحصائيا		55	0.654	0.01 دال إحصائيا
القيم الاجتماعية	02	0.520	0.01 دال إحصائيا	القيم السياسية	04	0.415	0.01 دال إحصائيا
	06	0.532	0.01 دال إحصائيا		08	0.587	0.01 دال إحصائيا
	10	0.594	0.01 دال إحصائيا		12	0.466	0.01 دال إحصائيا
	14	0.549	0.01 دال إحصائيا		16	0.702	0.01 دال إحصائيا
	18	0.654	0.01 دال إحصائيا		20	0.652	0.01 دال إحصائيا
	22	0.626	0.01 دال إحصائيا		24	0.484	0.01 دال إحصائيا
	26	0.470	0.01 دال إحصائيا		28	0.585	0.01 دال إحصائيا
	30	0.712	0.01 دال إحصائيا		32	0.701	0.01 دال إحصائيا
	34	0.641	0.01 دال إحصائيا		36	0.621	0.01 دال إحصائيا
	38	0.695	0.01 دال إحصائيا		40	0.702	0.01 دال إحصائيا
	42	0.684	0.01 دال إحصائيا		44	0.682	0.01 دال إحصائيا
	46	0.570	0.01 دال إحصائيا		48	0.696	0.01 دال إحصائيا
	50	0.608	0.01 دال إحصائيا		52	0.715	0.01 دال إحصائيا
	54	0.613	0.01 دال إحصائيا		56	0.618	0.01 دال إحصائيا

تبين من خلا النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (القيم الأخلاقية)، تتمتع بمعاملات إرتباطية قوية ودالة إحصائيا مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.537-0.800)، وهذا يدل على أن البعد الأول وفقراته تتمتع بمعال صدق علي.

نتائج فقرات البعد الثاني (القيم الاجتماعية)، تتمتع بمعاملات ارتباط قوة، ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات بين (0.470-0.712) وهذا يدل على أن البعد الثاني وفقراته تتمتع بمعامل صدق عالي.

نتائج فقرات البعد الثالث (القيم الإقتصادية) ، تتمتع بمعاملات ارتباطية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.433-0.654) وهذا يدل أن البعد الثالث وفقراته تتمتع بمعامل صدق عالي..

نتائج فقرات البعد الرابع (القيم السياسية)، تتمتع بمعاملات ارتباطية قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05 حيث تراوحت بين (0.41-0.715)، وهذا يدل على أن البعد الرابع وفقراته تتمتع بمعامل صدق عالي.

ج- ثبات الاستمارة (قيم المدرسة):

ثم التأكد من ثبات الاستمارة بطريقة التناسق الداخلي وذلك بحساب معامل ألفاكرونباخ على عينة الدراسة الاستطلاعية والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (11): يوضح قيم ألفاكرونباخ لاستمارة القيم المدرسية وأبعادها.

استمارة قيم المدرسة	قيم معامل الثبات الفاكرونباخ
القيم الأخلاقية	0.801
القيم الاجتماعية	0.808
القيم الاقتصادية	0.813
القيم السياسية	0.801
الدرجة الكلية	0.950

يبين من خلال الجدول أن قيمة ألفاكرونباخ للدرجة الكلية للإستمارة 0.950 وهذا دليل كافي على أن الاستمارة تتمتع بمعامل ثبات عالي ومرتفع، وبذلك ينصح باستخدامه للإجابة على فرضية الدراسة.

4-2 استمارة تشكيل الهوية:

الهدف من تطبيق هذه الاستمارة هو تقدير درجة تحقيق الهوية لدى مراهق المرحلة الثانوية.

4-2-1 مضمون الاستمارة:

هذه الاستمارة تشمل مختلف العبارات التي تعبر عن تحقيق الهوية وتضم 56 عبارة في صياغتها الأولى، وتتوزع على مجالين الإيديولوجي، ويضم أربعة أبعاد تتمثل في الهوية المهنية، الدينية، السياسية، وفلسفة الحياة.

والمجال الاجتماعي ويضم أربعة أبعاد تتمثل في هوية الصداقة، المواعدة، الدور الجنسي، والنشاط الترويحي.

ويتم توزيع فقرات المقياس حسب الأبعاد والمجالات في الجدول التالي.

جدول رقم (12): يوضح توزيع فقرات مقياس تشكيل الهوية حسب الأبعاد والمجالات:

المجالات	الأبعاد	الفقرات
المجال الايديلوجي	البعد المهني	49-41-35-27-19-12-1
	البعد الديني	50-42-36-28-20-13-7-2
	البعد السياسي	56-48-40-34-26-18-11
	بعد فلسفة الحياة	52-44-38-30-22-14-8
المجال الاجتماعي	بعد الصداقة	53-45-31-23-15-4
	بعد المواعدة	55-47-33-25-17-10-6
	بعد الدور الجنسي	51-43-37-29-21-3
	بعد النشاط الترويحي	54-46-39-32-24-16-9-5

يتم تحديد الأبعاد الموجبة والسالبة للمقياس في الجدول التالي

جدول رقم (13): يوضح الفقرات الموجبة والسالبة لكل بعد من أبعاد مقياس تشكيل الهوية.

أبعاد المقياس	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
البعد المهني	49-41-35-27-12	9-1
البعد الديني	50-42-36-28-20-13-7-2	/
البعدالسياسي	48-40-11-56-34-26-18	48-40-11
بعد فلسفة الحياة	52-38-30-22-14-8	44
بعد الصداقة	31-15-4	53-45-23
بعد المواعدة	47-33-25-10-6	55-17
بعد الدور الجنسي	43-37-29-21-3	51
بعد النشاط الترويحي	54-46-39-32-24-16-9-5	/

4-2-2 بناء الاستمارة:

قام آدمز ومعاونوه ببناء المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا المعتمد على نموذج مارشيا لهوية الأنا، وقد أجرى العديد من الدراسات في سبيل تطويره وإخراجه في صورته النهائية، وقد قام جروتيفنت وآدمز Grotevant & Adams 1984 بتطوير المقياس حيث تكون في صورته المعدلة من 64 عبارة بمعدل 8 عبارات لكل رتبة من رتب الهوية ف مجال الايدلوجية والاجتماعي وأخيرا قام بنيون وآدمز bennion & Adams بتعديل لغوي لعبارات مجال الهوية الاجتماعية لتكون أكثر مناسبتا دون المساس بناء المقياس .

4-2-3 صدق الاستمارة وثباتها:

للتحقق من صدق الاستمارة تم الاعتماد على صدق الإتساق الداخلي

أ- صدق الاتساق الداخلي.

يقصد بالإتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وهو عبارة عن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كذلك تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية لكل بعد

على حده، وذلك لمعرفة مدى إرتباط الأبعاد بدرجة الكلية للمقياس، وكذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبهدف التحقق من مدى صدق المقياس ويتضح من خلال الجداول الموالية

جدول رقم (14): يوضح قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية لمقياس تشكيل الهوية

المجالات	معاملات الارتباط	الدلالة الاحصائية
المجال الأيديولوجي	0.861	دالة احصائيا عند 0.01
المجال الاجتماعي	0.807	دالة احصائيا عند 0.01

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق، أن مجالات المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.807-0.861)، وهذا يدل على أن مجالات المقياس تتمثل بمعامل صدق عالي، وبما أن القياس لديه مجالين، وكل مجال لديه أربعة أبعاد، فقد تم إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد كل مجال والدرجة الكلية لكل مجال على حده،كذلك قد تم إيجدا معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لكل بعد على حده، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية.

- المجال الأيديولوجي وأبعاده:

للتحقق من صدق الإتساق الداخلي للمجال الإيديلوجي وفقراته، تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمجال، و وجد معامل ارتباط سبيرمان بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد، والنتائج كما في الجدول التالي .

الجدول رقم (15): يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المجال الإيديولوجي والدرجة الكلية للمجال.

الأبعاد	معاملات الارتباط	الدلالة الاحصائية
البعد المهني	0.773	دالة احصائيا عند 0.01
البعد الديني	0.771	دالة احصائيا عند 0.01
البعد السياسي	0.488	دالة احصائيا عند 0.01
بعد فلسفة الحياة	0.702	دالة احصائيا عند 0.01

تبين من خلال نتائج الجدول أن أبعاد المجال الإيديولوجي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا على مستوى دلالة 0.01.

حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.488-0.773) وهذا يدل على أن المجال يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول رقم (16): يوضح معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (المهني) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	0.382	دالة احصائيا عند 0.01
12	0.666	دالة احصائيا عند 0.01
19	0.195	0.174 غير دالة احصائيا
27	0.574	دالة احصائيا عند 0.01
35	0.574	دالة احصائيا عند 0.01
41	0.592	دالة احصائيا عند 0.01
49	0.414	دالة احصائيا عند 0.01

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (البعد المهني) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة اقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.382-0.666) وهذا يدل أن البعد الأول يتمتع بمعامل صدق علي، أي أنه صادق لما وضع لقياسه ما عدا الفقرة رقم (19)، فقد وجد أنها غير دالة احصائيا، لذلك يجب حذفها من البعد.

جدول رقم (17): يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (الديني) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
02	0.617	دال إحصائيا عند 0.01
07	0.660	دال إحصائيا عند 0.01
13	0.563	دال إحصائيا عند 0.01
20	0.497	دال إحصائيا عند 0.01
28	0.533	دال إحصائيا عند 0.01

36	0.467	دال احصائيا عند 0.01
42	0.494	دال احصائيا عند 0.01
50	0.489	دال احصائيا عند 0.01

تبين خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثاني (البعد الديني)، تتمتع بمعامل ارتباط قوية، ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.476-0.66)، وهذا يدل على أن البعد الثاني يتمتع بمعامل صدق عالي، أي أن البعد الثاني يعتبر صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (18): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الثالث (السياسي) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
11	0.501	دال إحصائيا عند 0.01
18	0.519	دال إحصائيا عند 0.01
26	0.260	0.068غير دال إحصائيا
34	0.478	دال إحصائيا عند 0.01
40	0.129	0.372 غير دال إحصائيا
48	0.208	0.148 غير دال إحصائيا
56	0.208	0.147 غير دال إحصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثالث (السياسي) تتمتع بمعاملات ارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05 ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.478-0.519)، أي أن البعد يتمتع بمعامل صدق عال،ي ما عدا الفقرة رقم (26)، (40)، (48)، (56) فقد وجد أنها غير دالة أحصائيا، لذلك يجب أن يتم حذفها من البعد.

جدول رقم (19): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الرابع (فلسفة الحياة) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
08	0.433	دال إحصائيا عند 0.01
14	0.548	دال إحصائيا عند 0.01
22	0.685	دال إحصائيا عند 0.01
30	0.462	دال إحصائيا عند 0.01
38	0.668	دال إحصائيا عند 0.01

44	0.060	0.680 غير دال إحصائيا
52	0.458	دال إحصائيا عند 0.01

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق، أن فقرات البعد الرابع (فلسفة الحياة)، تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة احصائيا على مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.433-0.685)، وهذا يدل على أن البعد الرابع يتمتع بمعامل صدق عالي، و يعتبر صادقا لما وضع لقياسه ماعدا الفقرة (44) فقد وجد أنها غير دالة أحصائيا لذلك يجب أن يتم حذفها من البعد.

- المجال الاجتماعي وأبعاده:

للتحقق من صدق الإتساق الداخلي للمجال الاجتماعي وفقراته، فقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمجال، في حين وجد معامل ارتباط سبيرمان ما بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية لكل بعد، والنتائج توضح كما يلي.

جدول رقم (20): يوضح قيم معاملات الارتباط، بين أبعاد المجال الإجتماعي والدرجة الكلية للمجال.

الابعاد	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
بعد الصداقة	0.234	0.10 غير دال إحصائيا
بعد المواعدة	0.767	دال إحصائيا عند 0.01
بعد الدور الجنسي	0.726	دال إحصائيا عند 0.01
بعد النشاط الترويحي	0.779	دال إحصائيا عند 0.01

تبين من خلال النتائج الموضح في الجدل السابق، أن أبعاد المجال الإجتماعي تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.726-0.797) ،وهذا يدل أن المجال الثاني يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول رقم (21): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الأول (الصدق) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
04	0.292	دال إحصائيا عند 0.01
15	0.457	دال إحصائيا عند 0.01
23	0.364	دال إحصائيا عند 0.01

31	0.213	0.138 غير دال إحصائيا
45	0.452	دال إحصائيا عند 0.01
53	0.550	دال إحصائيا عند 0.01

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الأول (الصداقة) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.292-0.550)، وهذا يدل على أن البعد الأول يتمتع بمعامل صدق عالي، ويعتبر صادق لما وضع لقياسه، ما عدا الفقرة (31) فقد وجد أنها غير دالة إحصائيا، فلذلك يجب حذفها من البعد.

جدول رقم (22): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الثاني (المواعدة) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
06	0.099	0.495 غير دال إحصائيا
10	0.579	دال إحصائيا عند 0.01
17	0.435	دال إحصائيا عند 0.01
25	0.366	دال إحصائيا عند 0.01
33	0.386	دال إحصائيا عند 0.01
47	0.306	دال إحصائيا عند 0.01
55	0.256	0.07 غير دال إحصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثاني (المواعدة) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.306-0.579)، وهذا يدل على أن البعد الثاني يتمتع بمعامل صدق علي، و يعتبر صادقا لما وضع لقياسه، ماعدا الفقرات رقم (06)،(55)، فقد وجد أنها غير دالة إحصائيا فلذلك يجب حذفها من البعد.

جدول رقم (23): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الثالث (الدور الجنسي) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معـــــــاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
03	0.506	دال إحصائيا عند 0.01
21	0.476	دال إحصائيا عند 0.01
29	0.534	دال إحصائيا عند 0.01
27	0.549	دال إحصائيا عند 0.01
43	0.718	دال إحصائيا عند 0.01
51	0.493	دال إحصائيا عند 0.01

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الثالث (الدور الجنسي)، تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.476-0.718)، وهذا يدل على أن البعد الثالث يتمتع بمعامل صدق عالي، و يعتبر صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (24): يوضح قيم معاملات الارتباط بين البعد الرابع (النشاط الترويحي) والدرجة الكلية للبعد.

الفقرة	معاملات الارتباط	الدلالة الإحصائية
05	0.489	دال إحصائيا عند 0.01
09	0.685	دال إحصائيا عند 0.01
16	0.325	دال إحصائيا عند 0.01
24	0.438	دال إحصائيا عند 0.01
32	0.613	دال إحصائيا عند 0.01
39	0.582	دال إحصائيا عند 0.01
46	0.530	دال إحصائيا عند 0.01
54	0.182	0.207 غير دال احصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن فقرات البعد الرابع، (النشاط الترويحي) تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.325-0.685)، وهذا يدل على أن البعد الرابع يتمتع بمعامل صدق

عالي، و يعتبر صادق لما وضع لقياسه، ماعدا الفقرة رقم (54) فقد وجد أنها غير دالة احصائيا فلذلك يجب حذفها من البعد.

جدول رقم (25):يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات استمارة هوية الأنا وأبعادها.

المجال	البعد	الهوية الايديولوجية	الهوية الاجتماعية	هوية الأنا
الأيديولوجي	المهني	0.773 **	// 0.110	0.559 **
	الديني	0.771 **	0.321 *	0.674 **
	السياسي	0.488 **	// 0.099	0.369 **
	فلسفة الحياة	0.702 **	0.521 **	0.740 **
الاجتماعي	الصداقة	0.315 *	// 0.234	0.280 **
	المواعدة	// 0.224	0.767 **	0.569 **
	الدور الجنسي	// 0.109	0.726 **	0.472 **
	النشـــــــاط الترويحي	0.621 **	0.779 **	0.831 **

** دالة عند 0.01 * دالة عند 0.05 // غير دالة

تبين من الجدول السابق مايلي:

1- العلاقة بين أبعاد المجال الايديولوجي وبين الهوية الإيديولوجية والاجتماعية وهوية الأنا:

أظهرت النتائج وجود علاقة طردي بين الأبعاد الأربعة للمجال الأول (الإيديولوجية) وهي (المهنى، الدين، السياسي، فلسفة الحياة) وبين الهوية الإيديولوجية، حيث تراوحت معاملات الإرتباط ما بين (0.488-0.773)، وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05، هذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعد من الأبعاد الإيديولوجية الأربعة أدى ذلك إلى زياد مباشرة للهوية الإيديولوجية والعكس صحيح .

- وجدت علاقة طردية بين أبعاد المجال الأول (الأيديولوجية) مع الهوية الاجتماعية حيث تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0.05 للبعدين، الديني وفلسفة الحياة.

– حيث تبين أن معاملات الإرتباط للهوية الاجتماعية تساوي 0.321 للبعد الديني و 0.521 لبعد فلسفة الحياة، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات هذين البعدين أدى ذلك إلى زيادة الهوية الإجتماعية، والعكس صحيح.

– وجدت علاقة طردية بين الأبعاد الأربعة للمجال الأول (الأيديولوجية)، وهي (المهنى، الديني، السياسي، فلسفة الحياة) مع هوية الأنا حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.396-0.740) وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعد من ابعاد الإيديولوجية الأربعة، أدى ذلك إلى زيادة مباشرة لهوية الأنا، والعكس صحيح.

2-العلاقة بين أبعاد المجال الإجتماعي وبين الهوية الإيديلوجية والاجتماعية و هوية الأنا:

– وجدت علاقة طردية بين أبعاد المجال الثاني (المجال الاجتماعي) مع الهوية الإيديولوجية، حيث تراوحت معاملات الارتباط للهوية الإيديولوجية، بمعدل يساوي 0.315، لبعد الصداقة عند مستوى دلالة 0.05 و 0.621، عند مستوى دلالة 0.01، لبعد النشاط الترويحي، وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات هذين البعدين أدى ذلك إلى زيادة الهوية الإيديولوجية والعكس صحيح.

– وجدت علاقة طردية بين المجال الثاني (الاجتماعي) مع الهوية الاجتماعية حيث تراوحت معاملات الارتباط للهوية الاجتماعية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 لبعد المواعدة ، والدور الجنسي والنشاط الترويحي، حيث تباينت معاملات الارتباط للهوية الاجتماعية بمعدل يساوي 0.767 لبعد المواعدة و0.726 لبعد الدور الجنسي و0.779 لبعد النشاط الترويحي وهذا يدل على أنه كلما زادت درجات هذه الأبعاد الثلاث أدى ذلك إلى زيادة الهوية الاجتماعية والعكس صحيح.

– وجدت علاقة طردية بين الأبعاد الأربعة للمجال الثاني (الاجتماعي)، وهي (الصداقة، المواعدة، الدور الجنسي، النشاط الترويحي) مع هوية الأنا، حيث تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المجال الإجتماعي الأربعة ما بين (0.280-0.831)، هذا يدل على أنه كلما زادت درجات أي بعد من أبعاد المجال الاجتماعي الأربعة، أدى ذلك إلى زيادة مباشرة لهوية الأنا والعكس صحيح.

ب/ ثبات المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية:

تم التأكد من ثبات مقياس تشكيل الهوية بطريقة التناسق الداخلي، وذلك بحساب معامل ألفاكرونباخ على عينة الدراسة الإستطلاعية، والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم (26): يوضح قيم ألفاكرونباخ لمقياس هوية الأنا بأبعادها ومجالاتها.

مقياس هوية الأنا	قيم معامل الثبات ألفاكرونباخ
المجال الايديولوجي	0.775
البعد المهني	0.718
البعد الديني	0.719
البعد السياسي	0.625
بعد فلسفة الحياة	0.719
المجال الاجتماعي	0.747
بعد الصداقة	0.604
بعد المواعدة	0.603
بعد الدور الجنسي	0.711
بعد النشا الترويحي	0.706
الدرجة الكلية	0.855

تبين من خلال الجدول أن قيمة ألفاكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس 0.855 ، وهذا دليل كافي على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات عالي ومرتفع، وبذلك ينصح باستخدامه للإجابة على فرضية الدراسة.

نستنتج أن استمارة القيم، ومقياس تشكيل الهوية جاهزتين للتطبيق بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية وتحضير أدوات البحث للتطبيق النهائي، وصل البحث مرحلة اختيار فرضيات البحث المختلفة بتطبيق الأدوات على أفراد العينة المختارة والحصول على المعطيات، ومن ثم تحليلها ومعالجتها عن طريق الأساليب الإحصائية، التي تتناسب ومعطيات البحث.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المدروسة وخصائص البيانات المراد الحصول عليها، تفرض على الباحثة أن تتبع منهج علمي سليم، يتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول الإجابة على ماهية وطبيعة الظاهرة ،تحليلها، وبيان العلاقة بين مكوناتها. ومعنى ذلك ان المنهج الوصفي يمتد إلى تناول كيف تعمل الظاهرة (أبو حطب وصادق 1991). وهذا ما يناسب موضوع بحثنا.

2- حدود الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الميدانية بثانويات ولاية سيدي بلعباس (ثانوية بخاري عبد القادر، وبوضياف محمد، بن بلة، بن مايسة عبد القادر) في القاعات المخصصة للطلبة، وكان في الفترة الزمنية الممتدة من 15 مارس إلى 30 أفريل 2014.

3- عينة الدراسة الأساسية:

3-1 طريقة المعاينة:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة مقصودة لجمع أفراد العينة. 326 مراهق طالب المرحلة الثانوية من أربع ثانويات (128) ذكور و (198) إناث.

3-2 خصائص العينة:

توزعت عينة الدراسة الأساسية وفق متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي حسب الجدول التالي.

جدول رقم (27): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسي حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي.

العينة			التخصص الدراسي					المجموع
			أداب وعلوم انسانية	علوم تجريبية	لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	تقني رياضي	
الجنس	ذكر	التكرار	54	32	10	19	13	128
		%	16.56	09.81	03.06	05.82	3.98	39.26
	أنثى	التكرار	92	64	11	15	16	198
		%	%28.2	%19.63	%3.37	%4.6	%4.9	%60.73
المجموع		التكرار	146	96	21	34	29	326
		%	%44.78	29.44%	%06.44	%10.42	%8.89	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور وهذا لأن أكبر نسبة في الثانويات هي الإناث.

إن نسبة الإناث حسب التخصص الدراسي أكبر من نسبة الذكور ، ماعدا تخصص تسيير واقتصاد فهو لصالح الذكور.

أما بالنسبة المجموع الكلي للعينة نجد أكبر نسبة فهي للتخصص أداب وعلوم إنسانية" يليها تخصص "علوم تجريبية" ثم تخصص "تسيير واقتصاد" ثم يليها تخصص "تقني رياضي" ثم تخصص "لغات أجنبية"

4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية:

بعد إعداد البحث تم الانتقال إلى تطبيقها وهذا بعد اختيار عينة البحث ، وهذا بعد الحصول على الترخيص لإنجاز العمل الميداني، من قسم العلوم الإجتماعية من مديرية التوجيه المدرسي و المهني التي تساعدت في توزيع الاستمارتين، وهيئت الموافقة من المؤسسات التعليمية المراد تطبيق الدراسة الميدانية بها.

4-1 طريقة التطبيق:

بالنسبة لطريقة التطبيق فقد وضع برنامج الطلبة باختيار أوقات فراغهم والقاعات المخصص لهم، وبعد الإتصال بالطلبة الذين أبدوا رغبة للمشاركة والتعاون، حيث قدم لهم الشرح حوول طبيعة البحث، عن طريق الإجابة بصدق وموضوعية، لفائدة البحث.

4-1 طريقة الإجابة:

- حالة استمارة القيم:

يطلب من المفحوص إختيار إجابة واحدة من ثلاث إجابات تخص القيم التي يكتسبها من المدرسة، أو يختار إجابة وحدة فقط.

الإجابة إما بـ"**نعم**" أو " **أحيانا**" أو " **لا** " في كل فقرة.

حيث "**نعم**" تدل على مستوى الإلتزام بالقيمة، "**أحيانا**" تدل على مستوى القبول للقيمة، "**لا**" عدم وجود قيمة سواء الأسرة أو للمدرسة.

- حالة مقياس الهوية:

يعطي لنفس الطالب استمارة ثانية، وهي المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية ويطلب من المفحوص اختيار إجابة واحدة من ستة إجابات. **موافق تما:** تعني أن العبارة تعكس اعتقاد بشكل تام، **موافق:** تعني أن العبارة تعكس إعتقادك بشكل كبير. **موافق إلى حد ما:** تعني أن العبارة تعكس إعتقادك بشكل ضعيف. **غير موافق إلى حد ما:** تعني أن "العبارة لا تعكس إعتقادك بشكل ضعيف. **غير موافق:** تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل كبير. **غير موافق على الإطلاق:** تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك مطلقا.

4-3 طريقة التصحيح:

بعد جمع الاستمارات ثم فرزها والتحقق منها للتأكد من صلاحيتها للدراسة، واستبعدت الاستمارات الناقصة، والتي تضمنت أكثر من إجابة أو غير مكتملة، ليتم تصحيح بإعطاء درجات لكل إجابة حسب الجدول التالي.

جدول رقم (28): يوضح طريقة تصحيح الاستمارات .

المتغير	الإجابة	الدرجة
استمارة القيم	نعم	3
	أحيانا	2
	لا	0
استمارة الهوية	موافق تماما	6
	موافق	5
	موافق إلى حد ما	4
	غير موافق	3
	موافق إلى حد ما	2
	غير موافق على الإطلاق	1
التخصص الدراسي	أداب وعلوم إنسانية	1
	علوم تجريبية	2
	لغات	3
	تسيير واقتصاد	4
	تقني رياضي	5
الجنس	ذكر	1
	أنثى	2

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

يعتبر لإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنه ينصب ويتمحور حول مختلف الطرق التي تستخدم في تحليل وتفسير البيانات الكمية (العددية)، وتنقل النماذج والمعادلات الإحصائية والرياضية المختلفة، التي يستعملها المختصون في تعميم النتائج المحصل عليها، من خلال عينات البحث على المجتمعات (طاجين، 2007: 51)، تمت المعالجة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS,v17)، وقد تم استخدامه في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات لحساب العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية.
- النسب المئوية لحساب نسبة الذكور والإناث من مراهقين المرحلة الثانوية.

- المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للمقارنة بين المتغيرات.
- معامل ألفاكرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
- معامل إرتباط بيرسون للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- اختيار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متغيرات الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة الفروق بين المجموعات في بعض المتغيرات حسب متطلبات البحث وفرضياته.
- طريقة (scheffe) للمقارنة البعدية، لتوضيح الفروق ولصالح أي مجموعة كانت.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج:

عناصر الفصل:

تمهيد

1- عرض نتائج البحث.

1-1- عرض نتائج التساؤلات

1-2- عرض نتائج الفرضيات

2- مناقشة نتائج البحث

2-1 مناقشة نتائج التساؤلات

2-2 مناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج وذلك بعد التحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لكل فرض من الفرضيات، ثم تقوم الطالبة بتفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

1- عرض نتائج البحث

1-1 عرض نتائج التساؤلات:

التساؤل الأول: ما المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

للتعرف على هذا المستوى القيمي، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النفسي لدرجة القيم المنقولة من طرف الأسرة لدى مراهق المرحلة الثانوية ويتضح من خلال نتائج الجدول:

جدول رقم (29): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاوزان النسبية لدرجة القيم المنقولة بواسطة الأسرة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

أبعاد القيم	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الاحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
القيم الأخلاقية	13	39	31.34	9.067	%80.35	01
اليم الإجتماعية	14	42	30.23	08.944	%71.97	02
اليم الإقتصادية	14	42	27.95	08.702	%66.54	04
القيم السياسية	14	42	28.60	09.316	%68.09	03
الدرجة الكلية للقم الأسرية	55	165	118.08	35.012	%71.56	

ملاحظة: يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية بعد ثم ضرب النتائج في 100.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن متوسط درجات القيم المنقولة من طرف الأسرة لدى مراهقي المرحلة الثانوية بلغ 118.08% درجة وانحراف معياري 35.012 درجة وبوزن نسبي 71.56 % وهذا يدل أن العينة بها مستوى قيمي بدرجة مرتفعة.

بما ان الاستبانة تتكون من أربعة أبعاد فقد إحتل بعد القيم الأخلاقية المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي% 80.35 ويليه في المرتبة الثانية بعد القيم الاجتماعية بوزن نسبي % 68.09 ويليه في المرتبة الثالثة بعد القيم السياسي بوزن نسبي % 68.09 واحتل البعد الرابع القيم الاقتصادية في المرتبة الرابعة بوزن نسبي 66.54%.

التساؤل الثاني:ما المستوى القيمي المنقول بواسطة المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟.

للتعرف على هذا المستوى القيمي قامت الطالبة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة القيم المنقولة من طرف المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية ويتضح من خلال نتائج الجدول:.

جدول رقم (30): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوازن النسبية لدرجات القيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

أبعاد القيم	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الاحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
القيم الأخلاقية	13	39	27.43	10.111	%70.33	01
القيم الإجتماعية	14	42	27.82	09.695	%66.23	02
القيم الإقتصادية	14	42	24.88	09.297	%59.23	04
القيم السياسية	14	42	27.05	09.906	%64.40	03
الدرجة الكلية لقيم المدرسية	55	165	107.18	37.890	%64.95	

ملاحظة: يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية بعد ثم ضرب النتائج في 100.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق: أن متوسط درجات القيم المنقولة من طرف المدرسة لدى مراهقين المرحلة الثانوية بلغ 107.18 درجة وانحراف معياري37.890 درجة وبوزن نسبي 64.95 % هذا يدل أن العينة لديها مستوى قيمي بدرجة مرتفعة.

وبما أن الاستبانة تتكون من أربعة أبعاد فقد إحتل بعد القيم الأخلاقية المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي 70.33 % ويليه في المرتبة الثانية بعد القيم الاجتماعية بوزن نسبي 66.23 %

وفي المرتبة الثالثة بعد القيم السياسية بوزن نسبي 64.40% واحتل البعد الرابع القيم الاقتصادي المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره 59.23%.

التساؤل الثالث: ما مستوى هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

للتعرف على مستوى هوية الأنا لدى مراهقي مرحلة الثانوية قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة هوية الأنا بمجاليها وأبعادهما، لدى مراهقي المرحلة الثانوية، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (31): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوازن النسبية لدرجات هوية الأنا بمجاليها وأبعادها لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

الأبعاد والمجالات	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الاحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
مجال الهوية الإيديولوجية	23	138	81.83	15.557	%59.29	
البعد المهني	06	36	18.48	05.147	51.33	04
البعد الديني	08	48	28.09	0.614	58.52	03
البعد السياسي	03	18	10.93	03.024	60.72	02
بعد فلسفة الحياة	06	36	24.32	05.526	67.55	01
مجال الهوية الاجتماعية	23	138	77.02	12.752	55.81	
بعد الصداقة	5	30	16.06	04.176	53.53	03
بعد المواعدة	5	30	16.09	04.124	53.63	02
بعد الدور الجنسي	6	36	19.10	05.517	53.05	04
النشاط الترويحي	7	42	25.76	06.034	61.33	01
هوية الأنا	46	276	158.85	26.18	57.55	

ملاحظة: يتم حساب الوزن النسبي بقسمة المتوسط الحسابي لكل بعد على الدرجة الكلية بعد ثم ضرب النتائج في 100.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:

أن متوسط درجات هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية، بلغ 158.85 درجة وانحراف معياري 26.18 درجة، وبوزن نسبي 57.55 % وهذا يدل أن مراهقي المرحلة الثاوية لديهم مستوى هوية الأنا بدرجة عالية، وبما أن مقياس هوية الأنا لديه مجالين فقد تبين أن متوسط

درجات مجال الهوية الأيديولوجية لدى المراهقين في المرحلة الثانوية بلغ 81.83 درجة وانحراف معياري 15.557 درجة وبوزن نسبي 59.29% وهذا يدل أن المراهقين في المرحلة الثانوية لديهم إنتماء للهوية الإيديولوجية بدرجة عالية، وبما أن مجال الهوية الأيديولوجية لديه أربعة أبعاد، فقد إحتل بعد فلسفة الحياة المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وبوزن نسبي 67.55% ويليه في المرتبة الثانية البعد السياسي بوزن نسبي 60.72% وفي المرتبة الثالثة، البعد الديني بوزن نسبي 58.52% واحتل البعد الرابع البعد المهني المرتبة الرابعة بوزن نسبي 51.33%

أما بالنسبة لمجال الهوية الاجتماعية، فقد تبين أن متوسطات درجة الهوية الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بلغ 77.02 درجة و بنحراف معياري 12.752 درجة، وبوزن نسبي 55.81%. هذا يدل على أن لهم إنتماء للهوية الإجتماعية بدرجة عالية، وبما أن مجال الهوية الإجتماعية لديه أربعة أبعاد فقد احتل بعد النشاط الترويحي المرتبة الأولى من حيث الأهمية وبوزن نسبي 61.33% ويليه في المرتبة الثانية بعد المواعدة وبوزن نسبي 53.63% وفي المرتبة الثالثة بعد الصداقة بوزن نسبي 53.53% ويحتل بعد الدور الجنسي المرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي 53.05%.

1-2 عرض نتائج الفرضيات:

الفرضية الأولى: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى المنقول من طرف الأسرة.

للتحقق من صحة الفرضية تم ايجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لكشف الفروق بين المراهقين الذكور والاناث، بالنسبة للمستوى القيمي والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (32): نتائج اختيار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والاناث في أبعاد القيم المنقولة بواسطة الأسرة لدى أفراد العينة.

أبعاد القيم المنقولة بواسطة الأسرة	ذكور (128)		إناث (198)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة عند 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بعد القيم الأخلاقية	30.82	09.466	31.67	08.807	0.828	غير دال احصائيا
بعد القيم الاجتماعية	29.70	09.353	30.65	08.673	0.930	غير دال احصائيا
بعد القيم الاقتصادية	27.55	09.076	28.21	08.466	0.660	غير دال احصائيا
بعد القيم السياسية	27.91	09.511	29.04	09.185	1.066	غير دال احصائيا
بعد المنقولة بواسطة الأسرة	115.73	36.436	119.57	34.076	0.963	غير دال احصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة الأسرة لدى أفراد العينة حيث ت=0.963 عند مستوى دلالة أقل من 0.05 وهي غير دالة احصائيا.

بعد القيم الأخلاقية: عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة الأسرة لد أفراد عينة المراهقين. ت=0.828 عند مستوى دلالة أقل من 0.05 وهذا يدل على أن مراهقي الذكور والمراهقات الإناث لديهم إكتساب للقيم الأخلاقية بشكل متساوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على اكتساب القيم الأخلاقية لدى المراهقين.

بعد القيم الاجتماعية: عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات دراجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة الاسرة لدى أفراد عينة المراهقين ت=0.930 عند مستوى دلالة أقل من 0.05 وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لديهم اكتساب للقيم الأخلاقية بشكل متساوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على اكتساب القيم الأخلاقية لدى المراهقين.

بعد القيم الإقتصادية: عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة الأسرة لدى أفراد عينة المراهقين ت= 0.660 عند مستوى دلالة أقل من0.05، وهذا يدل أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لديهم اكتساب للقيم الاقتصادية بشكل متسوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري، على اكتساب القيم الاقتصادية لدى المراهقين.

بعد القيم السياسية: عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة الأسرة لدى أفراد عينة المراهقين، ت=1.066 عند مستوى دلالة أقل من 0.05، هذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لديهم إكتساب للقيم السياسية بشكل متساوي مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على اكتساب القيم السياسية لدى المراهقين.

الفرضية الثانية: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة.

لتحقيق من صحة الفرضية تم إيجاد اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لكشف الفروق بين المراهقين الذكور والإناث بالنسبة للمستوى القيمي والنتائج موضحة في الجدول التالي.

جدول رقم (33): نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد القيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد العينة

أبعاد القيم المنقولة بواسطة المدرسة	ذكور (128)		إناث (198)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة عند 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
بعد القيم الأخلاقية	27.31	10.399	27.63	0.942	0.441	غير دالة احصائيا
بعد القيم الاجتماعية	27.36	09.939	28.12	9.548	0.688	غير دالة احصائيا
بعد القيم الاقتصادية	24.96	09.483	24.83	9.198	0.126	غير دالة احصائيا
بعد القيم السياسية	26.70	09.929	27.28	9.909	0.518	غير دالة احصائيا
بعد المنقولة بواسطة الأسرة	106.14	38.662	107.85	37.466	0.398	غير دالة احصائيا

تبين من خلال نتائج الجدول الموضحة عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة الذكور ومتوسطات درجة الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد عينة المراهقين ت= 0.398، عند مستوى دلالة أقل من 0.05 وهي غير دالة احصائيا.

بعد القيم الأخلاقية: عدم وجود فروق جوهرية، بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث، بالنسبة للقيم المنقولة من طرف المدرسة، لدى أفراد عينة المراهقين ت=0.441 عند مستوى دلالة أقل من 0.05، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور، والمراهقات الإناث لديهم اكتساب للقيم الأخلاقية بشكل متساوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهرية على اكتساب القيم الأخلاقية لدى المراهقين.

بعد القيم الاجتماعية: عدم وجود فروق جوهرية، بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد عينة المراهقين ت=0.688 عند مستوى دلالة أقل من 0.05 وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقين الإناث لديهم اكتساب للقيم الاجتماعية بشكل متساوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على اكتساب القيم الاجتماعية لدى المراهقين.

بعد القيم الاقتصادية: عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد عينة المراهقين ت=0.126 عند مستوى دلالة أقل من 0.05، وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمرهقات الاناث لديهم اكتساب للقيم الاقتصادية بشكل متساوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على اكتساب القيم الاقتصادية لدى المراهقين.

بعد القيم السياسية: عدم وجود فروق جوهرية بين ممتوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الاناث بالنسبة للقيم المنقولة بواسطة المدرسة لدى أفراد عينة المراهقين.ت=0.518 عندى مستوى دلالة أقل من 0.05 وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمرهقات الإناث لديهم اكتساب للقيم

السياسية بشكل متساوي، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على اكتساب القيم السياسية ولدى المراهقين.

الفرضية الثالثة: ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا.

للتحقق من صدق الفرضية تم إيجاد اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين لكشف الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لأبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة والنتائج المتعلقة بهذه الفرضية موضحة من خلال الجدول التالي

جدول رقم (34): نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا لدى أفراد العينة.

مجالات وأبعاد هوية الأنا	ذكور (128)		إناث (198)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة عند 0.05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مجال الهوية الإيديولوجية	80.53	16.714	82.66	14.74	1.208	غير دالة احصائيا
البعد المهني	18.41	05.129	18.54	05.172	0.221	غير دالة احصائيا
البعد الديني	27.95	07.440	28.18	06.039	0.304	غير دالة احصائيا
البعد السياسي	10.80	03.089	11.01	02.986	0.598	غير دالة احصائيا
بعد فلسفة الحياة	23.37	06.099	24.93	05.043	2.521	غير دالة احصائيا
مجال الهوية الاجتماعية	76.95	13.995	77.06	11.917	0.08	غير دالة احصائيا
بعد الصداقة	16.07	04.162	16.06	04.196	0.031	غير دالة احصائيا
بعد المواعدة	15.91	04.444	16.21	03.910	0.626	غير دالة احصائيا
بعد الدور الجنسي	19.02	05.343	19.15	05.640	0.204	غير دالة احصائيا
بعد النشاط الترويحي	25.94	06.794	25.65	05.502	0.425	غير دالة احصائيا
هوية الأنا	157.48	28.880	159.72	24.290	0.756	غير دالة احصائيا

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث، ولصالح الإناث بالنسبة لأبعاد هوية الأنا ما عدا في بعد هوية فلسفة الحياة من ت = 2.52 عند مستوى دلالة 0.05

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة لهوية الانا لدى افراد عينة المراهقين ت = 0.75 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل على ان المراهقين الذكور والمراهقات الاناث لديهم انتماء لهوية الانا بشكل متساوي مما يعني ان نوع الجنس ليس لديه اثر جوهري على الانتماء لهوية الانا لدى المراهقين.

بالنسبة لمجال الهوية الايديولوجية وابعادها :

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية الإيديولوجية بأبعادها المهنية والدينية والسياسية.

بالنسبة لمجال الهوية الاجتماعية وأبعادها:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية الاجتماعية بأبعادها لدى عينة المراهقين والمتمثلة في هوية الصداقة، المواعدة، الدور الجنسي، النشاط الترويحي، أي أن الإنتماء للهوية الاجتماعية بأبعادها لدى الذكور والإناث متساوية.

الفرضية الرابعة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة

حتى يتم التحقق من الفرضية حسبت الباحثة المتوسط الحسابي لكل بعد كذلك الأنحراف المعياري ثم تحققت من الفروق بالإعتماد على تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين مختلف الأبعاد لدى المراهقين في المجموعات الخمس للتخصص الدراسي (أداب وعلوم انسانية, علوم تجريبية, لغات الأجنبية، تسيير وإقتصاد، تقني رياضي) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (35): يوضح متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي في إستبانة القيم المنقولة من طرف الأسرة .

أبعاد القيم	متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي				
	أداب وعلوم إنسانية	علو تجريبية	لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	تقني رياضي
القيم الأخلاقية	29.11	34.53	24.31	31.82	34.31
القيم الاجتماعية	28.50	33.24	23.88	31.18	30.66
القيم الاقتصادية	26.24	31.07	21.31	28.12	28.34
القيم السياسية	27.14	31.10	22.56	29.24	29.10
الدرجة الكلية	110.99	129.75	92.06	120.35	122.41
الترتيب	4	1	5	3	2

نلاحظ كما في الجدول أن ترتيب متوسط القيم المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الموضحة في الشكل رقم (01) كان الترتيب كما يلي: أن الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي "علوم تجريبية" وفي الرتبة الثاني تخصص دراسي "تقني رياضي" وفي الرتبة الثالثة تخصص دراسي "تسير واقتصاد" وفي الرتبة الرابعة تخصص دراسي"آداب وعلوم إنسانية" ثم في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات أجنبية".

بعد القيم الأخلاقية:

نجد متوسطات القيم الأخلاقية المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي كما هي موضحة في الشكل رقم (02) كان الترتيب كما يلي: الرتبة الأولى تخصص دراسي علوم تجريبية تليه في الرتبة الثانية تخصص دراسي "تقني رياضي" في التربة الثالثة تخصص " تسيير واقتصاد" ثم في الرابعة تخصص دراسي " آداب وعلوم إنسانية". ثم في الرتب الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات أجنبية".

بعد القيم الاجتماعية:

نجد متوسطات القيم الاجتماعية المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي كما هي موضحة في الشكل (03) , كان الترتيب كما يلي: الرتبة الأولى تخصص دراسي علوم تجريبية" ثم الرتبة الثانية تخصص دراسي "تسيير واقتصاد" ثم الرتبة الثالثة تخصص " تقني رياضي" وفي الرتبة الرابعة تخصص آداب وعلوم إنسانية ثم في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات أجنبية".

بعد القيم الاقتصادية:

نجد متوسطات القيم الاقتصادية المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (04) وكان الترتيب كما يلي: المرتبة الأولى تخصص دراسي "علوم تجريبية" تليه في الرتبة الثانية تخصص دراسي " تقني رياضي " والرتبة الثالثة تخصص دراسي " تسيير واقتصاد"وفي الرتبة الرابعة تخصص دراسي "آداب وعلوم إنسانية " أما الرتبة الخامسة تخصص "لغات أجنبية".

بعد القيم السياسية:

نجد متوسطات القيم الاقتصادية المتكسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل (05) وكان الترتيب كما يلي الرتبة الأولى تخصص "علوم تجريبية" ثم يليه في المرتبة الثانية تخصص "تسيير واقتصاد" والرتبة الثالثة "تقني رياضي " ثم الرتبة الرابعة تخصص "آداب وعلوم إنسانية" أما في الرتبة الخامسة تخصص "لغات أجنبية".

جدول رقم 36 : يوضح الفروق في أبعاد القيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصص الدراسي.

قيم الأسرة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	2755.324	04	688.881	09.162	0.001
	داخل المجموعات	23758.738	316	75.186		
	المجموع	26514.062	320			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	1987.017	04	496.754	6.634	0.001
	داخل المجموعات	23661.232	316	74.877		
	المجموع	25648.249	320			
القيم الاقتصادية	بين المجموعات	2068.959	04	517.240	07.357	0.001
	داخل المجموعات	22216.618	316	70.306		
	المجموع	24285.576	320			
القيم السياسية	بين المجموعات	1512.567	04	378.142	04.548	0.001
	داخل المجموعات	26275.683	316	83.151		
	المجموع	27788.249	320			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	31754.721	04	7938.680	06.928	0.001
	داخل المجموعات	360964.667	316	1145.920		
	المجموع	392719.388	319			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالة احصائيا في أبعاد القيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصص الدراسي فبالنسبة لبعد قيم الأخلاقية، يوجد فروق على مستو دلالة 0.001، وبعد القيم الاجتماعية على مستوى دلالة 0.001، وبعد القيم الاجتماعية على دلالة 0.001، وبعد القيم الاقتصادية على مستوى دلالة 0.001، وفي الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف الأسرة على مستوى دلالة 0.001

للتحقق من اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شنقي Scheffe المقارنة البعدية والنتائج موضحة كما يلي:

جدول رقم 37: يوضح نتائج المقارنة البعدية لدلالة الفروق في القيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصص الدراسي.

قيـم الأســرة	التخصص الدراسي 1	التخصص الدراسي 2	الفرق (1-2)	مستوى الدلالة
القيم الأخلاقية	علوم تجريبية	آداب وعلوم إنسانية	*5.422	0.01
		لغات أجنبية	*10.219	0.001
		تسير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———
	تقني رياضي	آداب وعلوم إنسانية	———	———
		علوم تجريبية	———	———
		لغات أجنبية	*9.998	0.009
		تسيير واقتصاد	———	———
القيم الاجتماعية	علوم تجريبية	آداب وعلوم إنسانية	*4.740	0.002
		لغات أجنبية	*9.365	0.003
		تسير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———
القيم الاقتصادية	علوم تجريبية	أداب وعلوم إنسانية	*4.833	0.001
		لغات أجنبية	*9.760	0.001
		تسير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———
القيم السياسية	علوم تجريبية	أداب وعلوم إنسانية	*3.960	0.029
		لغات أجنبية	*8.542	0.019
		تسير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———
القيم الكلية	علوم تجريبية	أداب وعلوم إنسانية	*18.75	0.002
		لغات أجنبية	*37.68	0.002
		تسير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———

نلاحظ من خلال جدول المقارنة البعدية لإستبانة القيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصص الدراسي أن:

– هناك اختلاف في اكتساب القيم الخلقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية" والتخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية.

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاخلاقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية " وتخصص دراسي " لغات أجنبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاخلاقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "تقني رياضي" وتخصص دراسي " لغات أجنبية" لصالح التخصص الدراسي "تقني رياضي"

– هناك اختلاف في اكتساب القيم الاجتاعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية وتخصص دراسي " أداب وعلوم إنسانية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية " وتخصص دراسي " لغات أجنبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– هناك اختلاف في اكتساب القيم الاقتصادية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية" وتخصص دراسي " أداب وعلوم إنسانية " لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاقصادية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية" وتخصص دراسي " لغات أجنبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– هناك اختلاف في اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية" وتخصص دراسي " علوم إنسانية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية" وتخصص دراسي " لغات أجنبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– هناك اختلاف في اكتساب القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة لدى مراهقي المرحلة الثانوية، بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية"، وتخصص دراسي " أداب وعلوم إنسانية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة لدى مراهقي المرحلة الثانوية، بين التخصص الدراسي "علوم تجريبية"، وتخصص دراسي " لغات أجنبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

الفرضية الخامسة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقولة من طرف المدرسة.

حتى يتم التحقق ممن الفرضية حسبت الباحثة المتوسط الحسابي لكل بعد، كذلك الانحراف المعياري، ثم تحققت من الفروق بالاعتماد على تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بالاعتماد على تحليل التباين الأحادي لدراسة الظروف بين مختلف الأبعاد لدى المراهقين في المجموعات الخمس للتخصص الدراسي، (آداب وعلوم إنسانية علوم تجريبية، لغات أجنبي، اسيير واقتصاد، تقني رياضي) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (38): يوضح متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي في استبانة القيم المنقولة من طرف المدرسة.

ابعاد القيم	متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي				
	أداب وعلوم إنسانية	علو تجريبية	لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	تقني رياضي
القيم الأخلاقية	26.28	30.04	17.88	27.26	29.31
القيم الاجتماعية	26.55	30.73	19.25	27.76	28.62
القيم الاقتصادية	24.15	27.35	16.06	24.94	24.79
القيم السياسية	25.62	29.56	17.69	27.50	29.24
الدرجة الكلية	102.61	117.69	70.88	107.47	111.67
الترتيب	4	1	5	3	2

نلاحظ كما في الجدول أن ترتيب متوسط القيم المنقولة من طرف المدرسة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الموضحة في الشكل رقم (06) وكان الترتيب كما يلي: الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي "علوم تجريبية" ، وفي الرتبة الثانية تخصص "تقني رياضي"، وفي الرتبة الثالثة تخصص "تسيير واقتصاد"، وفي الرتبة الرابعة تخصص "أداب وعلوم انسانية"، ثم الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص لغات أجنبية.

بعد القيم الأخلاقية:

نجد متوسطات القيم الأخلاقية المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي موضحة في الشكل رقم (07) وكان الترتيب كما يلي : الرتبة الأولى التخصص الدراسي "علوم تجريبية "، تليها في الرتبة الثانية تخصص "تقني رياضي"، تليه في الرتبة الثالثة تخصص "تسيير واقتصاد " ،ثم الرتبة الرابعة تخصص "أداب وعلوم إنسانية"، وفي الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص "لغات أجنبية".

بعد القيم الاجتماعية:

نجد متوسط القيم الاجتماعية المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الموضحة في الشكل رقم (08) وكان على الترتيب التالي الرتبة الأولى، التخصص الدراسي، "علوم تجريبية" تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي "تفني رياضي" أما الرتبة الثالثة تخصص "تسيير واقتصاد" وبعده يأتي في الرتبة الرابعة تخصص "أداب وعلوم إنسانية" وفي الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات أجنبية".

بعد القيم الإقتصادية:

نجد متوسطات القيم المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (09) كما يلي الرتبة الأولى تخصص دراسي "علوم تجريبية"، ثم تليها في الرتبة الثانية "تسيير واقتصاد"، وبعدها في الرتبة الثالثة تخصص دراسي " تقيني رياضي"، ثم تليها في الرتبة الرابعة تخصص دراسي "اداب وعلوم إنسانية"، ثم في الأخير الرتبة الخامسة تخصص "لغات أجنبية".

بعد القيم السياسية:

نجد متوسطات القيم المكتسبة لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضح في الشكل رقم (10)، وجاء ترتيب كما يلي: الرتبة الأولى تخصص دراسي "علوم تجريبية" ثم تليها تخصص "تقني رياضي" أما الرتبة الثالثة فتخصص دراسي "تسيير واقتصاد " أما الرتبة الرابعة فكانت تخصص دراسي "أداب وعلوم إنسانية"، ثم في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات أجنبية" .

جدول رقم (39): يوضع الفروق في ابعاد القيم منقولة من طرف المدرسة حسب التخصص الدراسي.

قيم المدرسة	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القيم الأخلاقية	بين المجموعات	2410.461	04	602.615	06.274	0.001
	داخل المجموعات	30353.894	316	96.057		
	المجموع	32764.355	320			
القيم الاجتماعية	بين المجموعات	2238.592	04	559.648	06.364	0.001
	داخل المجموعات	27788.965	316	87.940		
	المجموع	30027.558	320			
القيم الاقتصادية	بين المجموعات	1909.299	04	477.325	05.893	0.001
	داخل المجموعات	25594.222	316	80.994		
	المجموع	27503.520	320			
القيم السياسية	بين المجموعات	2447.339	04	611.835	06.691	0.001
	داخل المجموعات	28897.154	316	91.447		
	المجموع	31344.492	320			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	35379.050	04	8844.762	06.598	0.001
	داخل المجموعات	423590.558	316	1340.476		
	المجموع	458969.607	320			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد القيم المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصص الدراسي فبالنسبة لبعد القيم الأخلاقية يوجد فروق على مستوى دلالة 0.001.وفي القيم الاجتماعية على مستوى دلالة 0.001.وفي القيم الاقتصادية على مستوى دلالة 0.001. وفي القيم السياسية على مستوى دلالة 0.001. وفي الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف المدرسة على مستوى دلالة 0.001.

لتحقق من اتجاه الفروق تم استخدام اختيار (شيفي scheffe) للمقارنة البعدية والنتائج موصفة كما يلي:

جدول رقم (40): يوضح نتائج المقارنة البعدية لدلالة الفروق في القيم المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصص الدراسي

قيم المنقولة من طرف المدرسة	التخصص الدراسي1	التخصص الدراسي2	الفرق (1-2)	مستوى الدلالة
القيم الأخلاقية	لغات أجنبية	أداب وعلوم إنسانية	-8.406*	0.033
		علوم تجريبية	-12.167*	0.001
		تسيير واقتصاد	-9.390*	0.043
		تقني رياضي	-11.345*	0.008
القيم الاجتماعية	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	-4.174*	0.023
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———
	لغات أجنبية	علوم تجريبية	-11.479*	0.001
		تقني رياضي	-9.371*	0.038
		تسيير واقتصاد	———	———
		آداب وعلوم إنسانية	———	———
القيم الاقتصادية	لغات أجنبية	أداب وعلوم إنسانية	-8.088*	0.022
		علوم تجريبية	-11.292*	0.001
		تسيير واقتصاد	-8.879*	0.034
		تقني رياضي	-8.731*	0.048
القيم السياسية	لغات أجنبية	أداب وعلوم إنسانية	-7.936*	0.044
		علوم تجريبية	-11.875*	0.041
		تسيير واقتصاد	-9.813*	0.024
		تقني رياضي	-11.554*	0.005
القيم الكلية	لغات أجنبية	أداب وعلوم إنسانية	-31.735*	0.030
		علوم تجريبية	-46.813*	0.001
		تسيير واقتصاد	-36.596*	0.030
		تقني رياضي	-41.091*	0.012
	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	-15.078*	0.046
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———

نلاحظ من خلال جدول المقارنة البعدية لإستبانة القيم المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصص الدراسي أن:

- هناك اختلاف في اكتساب القيم الأخلاقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية"، والتخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية".

- كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الأخلاقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بالتخصص الدراسي "لغات أجنبية"، والتخصص الدراسي " علوم تجريبة" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الأخلاقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص دراسي "تسير واقتصاد " لصالح التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد" كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الأخلاقية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية"، وتخصص دراسي "تقي رياضي" لصالح التخصص الدراسي "تقني رياضي".

- هناك اختلاف في اكتساب القيم الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية، بين التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية " وتخصص دراسي "علوم تجريبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

- كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي لغات أجنبية" والتخصص الدراسي "علوم تجريبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

- كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "تقني رياضي"

- هناك اختلاف في اكتساب القيم الاقتصادية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي، "لغات أجنبية" وتخصص دراسي أداب وعلوم أنسانية، لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية".

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاقتصادية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص دراسي " علوم تجريبية"، لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاقتصادية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي لغات أجنبية "وتخصص دراسي "تسيير واقتصاد" لصالح تخصص دراسي "تسير واقتصاد".

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الاقتصادية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "تقي رياضي".

- هناك اختلاف في اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوي بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح "التخصص الدراسي "تقني رياضي"

– هناك اختلاف في اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي " لغات أجنبية" وتخصص دراسي " آداب وعلوم انسانية" لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" .

– كما هناك اختلاف في اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية " وتخصص دراسي " علوم تجريبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

– كما أن هناك اختلاف قي اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي " لغات أجنبية" وتخصص دراسي "تسيير واقتصاد" لصالح تخصص دراسي "تسيير واقتصاد "

– كما ان هناك اختلاف في اكتساب القيم السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص دراسي" تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "تقني رياضي

- هناك اختلاف في اكتساب القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي لغات أجنبية" وتخصص دراسي "أداب وعلوم إنسانية" لصالح التخصص الدراسي "أدب وعلوم انسانية".

– كما أن هناك أختلاف في اكتساب القيم الكلية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" والتخصص الدراسي "علوم تجريبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الكلية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص "تسيير واقتصاد" لصالح التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد".

– كما ان هناك اختلاف في اكتساب القيم الكلية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "لغات أجنبية" وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "فقي رياضي".

– كما أن هناك اختلاف في اكتساب القيم الكلية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي " أداب وعلوم إنسانية" وتخصص دراسي " علوم تجريبية" لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

الفرضية السادسة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية للمراهقين في أبعاد هوية الأنا

حتى التحقق من الفرضية حسبت الباحثة المتوسط الحسابي لكل بعد وكذلك الانحراف المعياري، ثم التحقق من الفروق بالاعتماد على تحليل التباين الاحادي، لدراسة الفروق بين مختلف أبعاد الهوية لدى مراهقي المرحلة الثانوية في المجموعات الخمس من التخصص الدراسي (أداب وعلوم إنسانية علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (41): يوضح متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي لمقياس الهوية

الأبعاد والمجالات لمقياس الهوية	متوسطات المجموعات الخمس للتخصص الدراسي				
	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	تقني رياضي
بعد مهني	19.30	18.13	15.88	18.79	16.52
بعد ديني	28.14	28.34	29.19	28.09	25.83
سياسي	11.42	11.09	09.19	09.85	09.69
فلسفة الحياة	25.13	24.31	21.88	23.71	22.00
المجال الإيديولوجي	84.00	81.88	76.88	80.44	74.03
الصداقة	15.47	17.02	15.19	14.82	17.79
المواعدة	16.05	16.19	15.44	16.79	15.25
الدور الجنسي	20.25	18.05	17.56	20.15	16.31
النشاط الترويحي	26.62	24.86	24.00	25.85	25.14
المجال الاجتماعي	78.39	76.13	72.19	77.62	74.48
هوية الأنا	162.39	158.01	149.7	158.06	148.51
الترتيب	1	3	4	2	5

نلاحظ كما يلي في الجدول أن ترتيب متوسطات تشكيل الهوية (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الموضحة في الشكل رقم (11)، وكان الترتيب كما يلي، الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي أداب وعلوم انسانية، ثم تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي تسير واقتصد، ثم تليها الرتبة الثالثة التخصص الدراسي علوم تجريبية ثم في الرتبة الرابعة تخصص دراسي لغات أجنبية ثم الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي تقني رياضي.

البعد المهني:

نجد متوسطات الهوية المهنية لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (12)، وكان الترتيب كما يلي: في الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" ثم تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي "تسيير واقتصاد" ثم تليها في الرتبة الثالثة تخصص دراسي "علوم تجريبية" ثم الرتبة الرابعة تخصص دراسي "تقني رياضي" ثم الرتبة الخامسة تخصص دراسي " لغات أجنبية"

البعد الديني:

متوسطات تشكيل الهوية الدينية لدى عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (13)، وكان الترتيب كما يلي: في الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي "لغات أجنبية" ثم تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي "علوم تجريبية" ثم تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي "أداب وعلوم إنسانية" ثم في الرتبة الرابعة تخصص دراسي "تسيير واقتصاد" ثم تليها في الرتبة الخامسة تخصص دراسي "تقني رياضي".

البعد السياسي:

متوسطات تشكيل الهوية السياسية هي عينة المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (14) وكان الترتيب كما يلي: الرتب الأولى كانت للتخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" ثم تليها في التربة الثانية تخصص علوم تجريبية أما في الرتبة الثالثة تخصص دراسي "لغات أجنبية" ثم في الرتبة الرابعة تخصص دراسي "تسيير واقتصاد" ثم الرتبة الخامسة الأخير تخصص درسي "تقني رياضي".

بعد فلسفة الحياة:

متوسطات تشكيل هوية فلسفة الحياة عند المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (15)، وكان الترتيب كما يلي: الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" ثم في الرتبة الثانية تخصص دراسي علوم تجريبية " ثم يليها في الرتبة الثالثة تخصص دراسي "تسيير واقتصاد" ثم في الرتبة الرابعة تخصص دراسي تقني رياضي" ثم الرتبة الأخيرة والخامسة تخصص دراسي "لغات أجنبية".

المجال الإيديولوجي:

متوسطات تشكيل الهوية الأيديولوجية عند المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (16)، وكان الترتيب كما يلي: في الرتبة الأولى "أداب وعلوم أنسانية" ثم تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي "علوم تجريبية" ثم في الرتبة الثالثة تخصص دراسي "تسيير واقتصاد" ثم في الرتبة الرابعة تخصص دراسي "لغات أجنبية "ثم في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "تقني رياضي".

بعد الصداقة:

متوسطات تشكيل هوية الصداقة عند المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (17)، وكان الترتيب كما يلي: في الرتبة الاولى كانت للتخصص الدراسي "تقني رياضي" ثم الرتبة الثانية للتخصص الدراسي" علوم تجريبية" ثم في الرتبة الثالثة، التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" و في الرتبة الرابع "لغات أجنبية" و في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "تسيير واقتصاد".

بعد المواعدة:

متوسطات تشكيل هوية المواعدة عند المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (18)، وكان الترتيب كما يلي: في الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي "تسيير واقتصاد" ثم

الرتبة الثانية للتخصص الدراسي" علوم تجريبية" ثم في الرتبة الثالثة، التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" و في الرتبة الرابع "لغات أجنبية" و في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "تقني رياضي".

بعد الدور الجنسي:

متوسطات تشكيل الهوية الدور الجنسي عند المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (19)، وكان الترتيب كما يلي: أن الرتبة الأولى كانت للتخصص الدراسي" أداب وعلوم انسانية" ثم تليها الرتبة الثانية تخصص دراسي"تسيير واقتصاد" ثم تليها الرتبة الثالثة تخصص دراسي "علوم تجريبية " أما في الرتبة الرابعة تخصص دراسي "لغات أجنبية" وفي الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "تقني رياضي".

بعد النشاط الترويحي:

متوسطات تشكيل هوية النشاط الترويحي عند المراهقين حسب التخصصات الدراسية الموضحة في الشكل رقم (20) وكان الترتيب كمالي: في الرتبة الأولى التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" ثم في الرتبة الثانية "تسيير واقتصاد" وتليها في الرتبة الثالثة تخصص دراسي "تقني رياضي" و في الرتبة الرابعة " علوم تجريبية" ثم الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات اجنبية".

المجال الاجتماعي:

متوسطات تشكيل الهوية الاجتماعية عند المراهقين حسب التخصص الدراسي الموضحة في الشكل رقم (21) وكان الترتيب كما يلي: الرتبة الأولى تخصص دراسي "أداب وعلوم إنسانية" ثم تليها في الرتبة الثانية تخصص دراسي "تسيير واقتصاد"ثم في الرتبة الثالثة تخصص دراسي " علوم تجريبية" ثم الرتبة الرابعة تخصص دراسي "تقني رياضي" ثم في الرتبة الخامسة والأخيرة تخصص دراسي "لغات أجنبية".

جدول رقم (42): يوضح الفروق في أبعاد الهوية حسب التخصص الدراسي.

الهوية	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد المهني	بين المجموعات	334.235	4	83.559	03.254	0.012
	داخل المجموعات	8113.790	316	25.677		
	المجموع	8448.025	320			
البعد الديني	بين المجموعات	173.527	4	43.382	0.998	0.409
	داخل المجموعات	13742.946	316	43.490		
	المجموع	13916.474	320			
البعد السياسي	بين المجموعات	138.115	4	34.529	03.983	0.004
	داخل المجموعات	2739.237	316	08.668		
	المجموع	2877.352	320			
فلسفة الحياة	بين المجموعات	360.095	4	90.024	03.008	0.019
	داخل المجموعات	9455.961	316	29.924		
	المجموع	9816.056	320			
المجال الأيديلوجي	بين المجموعات	2905.362	4	726.340	03.092	0.016
	داخل المجموعات	74227.598	316	234.897		
	المجموع	77132.960	320			
بعد الصداقة	بين المجموعات	291.451	4	72.863	04.311	0.002
	داخل المجموعات	5340.424	316	16.900		
	المجموع	5631.875	320			
بعد المواعدة	بين المجموعات	54.530	4	11.383	0.662	0.619
	داخل المجموعات	5436.096	316	17.203		
	المجموع	5481.626	320			
بعد الدور الجنسي	بين المجموعات	600.424	4	150.106	05.182	0.001
	داخل المجموعات	9152.772	316	28.964		
	المجموع	9753.196	320			
بعد النشاط الترويحي	بين المجموعات	246.829	4	61.707	01.693	0.151
	داخل المجموعات	11519.233	316	36.453		
	المجموع	11766.062	320			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	922.734	4	23.683	1.414	0.229
	داخل المجموعات	51534.955	316	163.085		
	المجموع	52457.688	320			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد ومجالات الهوية حسب التخصص الدراس، فبالنسبة للبعد المهني يوجد فروق عند مستوى دلالة 0.012 ،والبعد السياسي على مستوى الدلالة 0.004 ، وبالنسبة لبعد فلسفة الحياة يوجد فروق عند مستوى دلالة،0.019 ، وعلى المجال الأيديولوجي على مستوى دلالة 0.016 ، وفي بعد الصداقة على المستوى دلالة 0.002 ، وفي بعد الدور الجنسي على مستوى دلالة 0.001.

اما الأبعاد والمجالات التي لم يوجد فروقا فيها: هي البعد الديني، بعد المواعدة، بعد النشاط الترويحي والمجال الاجتماعي.

للتحقق من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شفي Scheffe للمقارنة البعدية والنتائج موضحة في الجدول كما يلي.

جدول رقم (43): يوضح نتائج المقارنة البعدية لدلالة الفروق في الهوية حسب التخصص الدراسي.

الهوية	التخصص الدراسي1	التخصص الدراسي2	الفرق (1-2)	مستوى الدلالة
المهنية	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	———	———
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	-2.784*	0.04
السياسية	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	———	———
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	1.735*	0.046
فلسفة الحياة	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	———	———
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	3.13*	0.048
المجـــــال الايديلوجي	أداب وعلوم اسانية	علوم تجريبية	———	———
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	9.96*	0.039
الصداقة	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	-1.55 *	0.05
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	———	———
	تسيير واقتصاد	علوم تجريبية	———	———
		لغات أجنبية	———	———
		أداب علوم انسانية	———	———
		تقني رياضي	-2.97*	0.049
الـــــدولر الجنسي	أداب وعلوم إنسانية	علوم تجريبية	2.20*	0.048
		لغات أجنبية	———	———
		تسيير واقتصاد	———	———
		تقني رياضي	3.94*	0.01

*دالة عند 0.05

- نلاحظ من خلال جدول المقارنة البعدية لاستبانة الهوية أن هناك اختلاف في تشكيل الهوية المهنية لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية " وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "تقني رياضي".
- هناك اختلاف في تشكيل الهوية السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية، بين التخصص الدراسي "آداب وعلوم إنسانية" وتخصص دراسي "تقني رياضي"، لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية".
- هناك اختلاف في تشكيل هوية فلسفة الحياة لدى مراهقي مرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية" وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم انسانية".
- هناك اختلاف في تشكيل الهوية الأيديولوجية لدى مراهقي مرحلة الثاوية بين التخصص الدراسي "آداب وعلوم إنسانية" وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "آداب وعلوم إنسانية".

– كما أن هناك اختلاف في تشكيل هوية الصداقة لدى مراهقي المرحل الثانوية بين التخصص الدراسي "أداب و علوم إنسانية والتخصص الدراسي "علوم تجريبية " لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

– كما أن هناك اختلاف في تشكيل هوية الصداقة لدى مراهقي المرحل الثانوية بين التخصص الدراسي "تسييرواقتصاد" والتخصص الدراسي "تقني رياضي " لصالح التخصص الدراسي "تقني رياضي"

- هناك اختاف في تشكيل هو الدور الجنسي لدى مراهقي المرحلة الثانوية بين التخصص الدراسي "آداب وعلوم إنسانية" وتخصص دراسي "علوم تجريبية" لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية".

– كما أن هناك اختلاف في تشكيل هوية الدور الجنسي لدى المراهقين المرحلة الثانوية بين التخص الدراسي "آداب وعلوم إنسانية" وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية".

الفرضية السابعة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم الكلية الأسرة وأبعاد هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة الفرضية، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات القيم المنقولة من طرف الأسرة، ودرجات هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية، ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية.

جدول رقم (44) : يوضح معامل الارتباط بيرسون بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة وهوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة (ر)	مستوى الدلالة عند 0.01
القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة	326	118.07	35.012	0.147	0.008
هوية الأنا	326	158.84	26.18		

يتضح من خلال الجدول رقم (44) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة، لدى مرهقي المرحلة الثانوية، وهوية الأنا لديهم، حيث بلغت قيمة (ر) 0.147، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (45) : يوضح قيم معاملات الإرتباط بين استبانة القيم المنقولة من طرف الأسرة، ومقياس هوية الأنا، وأبعادها لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

المجالات والابعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الهوية الإيديولوجية	0.108	0.051 غير دال أحصائيا
البعد المهني	0.062	0.264 غير دال أحصائيا
البعد الديني	0.051	0.355 غير دال أحصائيا
البعد السياسي	0.059	0.293 غير دال أحصائيا
بعد فلسفة الحياة	0.154	0.01 دال أحصائيا
الهوية الاجتماعية	0.170	0.01 دال أحصائيا
بعد الصداقة	0.175	0.01 دال أحصائيا
بعد المواعدة	0.132	0.05 دال أحصائيا
بعد الدور الجنسي	0.071	0.202 غير دال أحصائيا
بعد النشاط الترويحي	0.083	0.137 غير دالة أحصائيا
هوية الأنا	0.147	0.01 دالة أحصائيا

يتبين من خلال النتائج السابقة أن

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة، ودرجات هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية،

(ر=0.147 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية الأسرة، ودرجات الهوية الإيديولوجية، لدى مراهقي المرحلة الثانوية

(ر=0.108 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات الهوية المهنية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر= 0.062 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية منقولة الأسرة ودرجات الهوية الدينية لدى مراهقي المرحلة الثانوية

(ر= 0.051 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة الأسرة ودرجات الهوية السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوي.

(ر= 0.059 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية فلسفة الحياة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر= 0.154 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات الهوية الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر=0.170 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية الصداقة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر=0.175 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية المواعدة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر=0.132 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية الدور الجنسي لدى مراهقي المرحلة الثانوية (ر=0.071 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية والمنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية النشاط الترويحي لدى مراهقي المرحلة الثانوية (ر=0.083 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

الفرضية الثامنة: يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم المنقولة من طرف المدرسة وأبعاد هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين درجات القيم المنقولة من طرف المدرسة ودرجة هوية الأنا لدى مراهقي مرحلة الثانوية ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (46): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة وهوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية:

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة (ر)	مستوى الدلالة عند 0.01
القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة	326	107.18	37.890	0.206	0.001
هوية الأنا	326	158.84	26.18		

ويتضح من خلال الجدول رقم (46) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين القيم الكلية من طرف المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية وهوية الأنا لديهم، حيث بلغت قيمة (ر) 0.206 عند مستوى دالة عند 0.01.

جدول رقم (47): يوضح قيم معاملات الارتباط بين استبانة القيم المنقولة من طرف المدرسة، ومقياس هوية الأنا وأبعادها لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

المجالات والأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الهوية الإيديولوجية	0.157	0.01 دال أحصائيا
البعد المهني	0.100	0.071 غير دال أحصائيا
البعد الديني	0.099	0.075 غير دال أحصائيا
البعد السياسي	0.041	0.46 غير دال أحصائيا
بعد فلسفة الحياة	0.207	0.01 دال أحصائيا
الهوية الاجتماعية	0.232	0.01 دال أحصائيا
بعد الصداقة	0.166	0.01 دال أحصائيا
بعد المواعدة	0.162	0.01 دال أحصائيا
بعد الدور الجنسي	0.153	0.01 دال أحصائيا
بعد النشاط الترويحي	0.126	0.05 دال أحصائيا
هوية الأنا	0.206	0.01 دال أحصائيا

تبين من خلال النتائج السابقة

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية

(ر=0.206 عند مستوى دلالة أقل 0.05)

- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات الهوية الإيديولوجية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر= 0.157 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجة الهوية المهنية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر=0.100 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات الهوية الدينية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر= 0.099 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات الهوية السياسية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر= 0.046 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية فلسفة الحياة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر= 0.207 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات الهوية الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

(ر=0.232 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المفقودة من طرف المدرسة ودرجات الهوية الصداقة لدى مراهقي المرحلة الثانوية

(ر=0.166 عند مستوى دلالة أقل من 0.05)

- يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية المواعدة لدى مراهقي المرحلة الثانوية .

(ر=0.162 عند مستوىدلالة أقل من 0.05)

- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجت القيم الكلية المنقولة من طرف ودرجات المدرسة ودرجات هوية الدور الجنسي لدى مراهقي المرحلة الثانوية. (ر=0.153 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية النشاط الترويحي لدى مراهقي المرحلة الثانوية (ر=0.126 عند مستوى دلالة أقل من 0.05).

2- مناقشة نتائج البحث.

2-1 مناقشة نتائج تساؤلات البحث

للإجابة على تساؤلات الدراسة :

التساؤل الأول: ما المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة لدى مراهق المرحلة الثانوية؟، والتساؤل الثاني، ما المستوى القيمي المنقول، من طرف المدرسة لدى مراهق المرحلة الثانوية؟

إن النتائج المسجلة في الجدولين رقم (29)، لمصدر الأسرة، و رقم (30)، لمصدر المدرسة المبينة لدرجات الأوزان النسبية للأبعاد التالية: القيم الأخلاقية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، سواء للقيم المنقولة من طرف الأسرة، أو القيم المنقولة من طرف المدرسة. نجد أن القيم المكتسبة لدى مراهقي المرحلة الثانوية على الترتيب في اكتسابها، القيم الأخلاقية في الرتبة الأولى، ثم في الرتبة الثانية القيم الاجتماعية ثم في المرتبة الثالثة: القيم السياسية، ثم في المرتبة الرابعة القيم الاقتصادية، أي أن القيمة المفضلة لمراهقي المرحلة الثانوية، هي القيمة الأخلاقية وأخر قيمة تفضيلية هي القيمة الاقتصادية.

كما نجد ترتيب وتفضيل القيم متساوي في كل من الوسيطين الأسرة والمدرسة، فكانت القيم التي تم اكتسابها من طرف مراهقين المرحلة الثانوية 71.56 % للقيم المنقولة من طرف الأسرة، و 64.95 % للقيم المنقولة من طرف المدرسة، أي أن قيمتهما مرتفعة ودور الأسرة في نقل القيم واكتسابها من طرف عينة المراهقين أكثر أهمية من دور المدرسة، وهذا أتى مؤيدا للدراسات السابقة مثل دراسة شكور، 1991 سيفرسمان Schefersman, 1995 دراسة فلورز و فلورز Flowers & flowers,

1998 هارمن Harmon, 2000، هيسلر Heisle,2000، الطراح 2005 عكس الدراسات الأخرى التي تؤيد تقدم دور المدرسة على دور الأسرة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية والتربوية والدينية على تعليم القيم مثل دراسة لطفي 1985، فيرويتر Fairweather,1997، دريم وبيتي Drum & Petty,1999 ، سيمون Simon,2003، بيرنبوم Bironbaum,2004، ماهاجان Mahajan, 1999، كما أشارت دراسات أخرى إلى مسؤولية المناهج التعليمية المستخدمة في التعليم وتأثيرها على اكتساب القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل دراسات جرداق، 2005، عتريس، 2005، التي أبرزت دور المناهج ومساهمتها الكبيرة في توصيل منظومة القيم للشباب.

ودراسات أخرى أشارت إلى أهمية التعاون والمشاركة بين الأسرة والمدرسة في اكتساب القيم للشباب والمراهقين مثل دراسة عويدات، 1990، ودراسة بريمل، Brimmel,1990

التساؤل الثالث: ما مستوى هوية الأنا لدى مراهقي المرحلة الثانوية؟

للإجابة على تساؤلات الدراسة المتعقلة بتشكل الهوية والمتمثلة في معرفة المستوى تشكيل الهوية لدى مراهقين المرحلة الثانوية.

إن النتائج المسجلة في الجدول (31) تدل على أن الوزن النسبي لتشكيل هوية الأنا كان مرتفع قدره 57.55% في الدرجة الكلية ونجد في مجال الهوية الأيديولوجية أعلى ترتيب هو لهوية فلسفة الحياة، ثم تليه في المرتبة الثانية الهوية السياسية ثم تليها الهوية الدينية وفي المرتبة الرابعة الهوية المهنية يعني قمة الهرم لهوية فلسفة الحياة وقاعدة الهرم للهوية المهنية.

أما على مستوى مجال الهوية الاجتماعية نجد أعلى الهرم لهوية النشاط الترويحي، ثم تليها هوية المواعدة ثم تليها هوية ألصداقة وأسفل الهرم هوية الدور الجنسي.

فمن خلال النتائج يتوضح أن تشكيل الهوية لدى المراهقين مرتفع، قد يعود هذا الارتفاع في الدرجة فهم الهوية إلى التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي شهدها المجتمع الجزائري، تلك التغيرات التي كان لها انعكاساتها على أساليب التنشئة الاجتماعية، والتنشئة الأسرية خاصة، إذ نرى المراهقين والمراهقات في الوقت الحاضر يتمتعون بحرية واستقلالية أكثر، مما يساعد على تأكيد الذات والتفرد في الشخصية،

وبالتالي تحقيق الهوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات بينت أن هناك تطورا دالا في تحقيق الهوية خلال مرحلة المراهقة كما في دراسة بيكسيتو Piccitto, 1987 ودراسة (السلطان، 2004).

2-2 مناقشة نتائج فرضيت البحث :

مناقشة نتائج الفرضية الأولى التي نصها كما يلي:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف الاسرة.

وجدت من خلال نتائج الجدول (32) أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة على المستويات الأربعة: القيم الأخلاقية، الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية، ومنه الفرضية الأولى تحققة ويمكن تفسير النتائج بما يلي:

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية في درجات القيم المنقولة الأسرة بالنسبة لنوع الجنس (ذكر، أنثى) للمراهقين المرحلة الثانوية، هذا يدل على ان المراهقين الذكور والمراهقين الإناث، لديهم مستوبة قيمي متساوي تقريبا مما يعني أن متغير الجنس لم يكن له أثر جوهري على المستوى القيمي لدى المراهقين.

-تشابه الجنسين في المستوى القيمي يمكن إرجاعه إلى أن كلا من الجنسين يخضعان إلى نفس القيم والمعايير الاجتماعية، وأساليب التنشئة ذاتها ويمكن القول أن طريقة تربية الآباء لبناتهم قد تغيرت وتم استبدال أساليب التسلط والحماية والسطرة بأساليب أكثر مرونة ولاشك أن الطريقة التي يستخدمها الأباء مع أبنائهم تحدد ما يصل إليه الأبناء على مستوى للإرتقاء القيمي وتلك الأساليب المستخدمة في عملية تنشئة الأبناء لها إنعكاسها على إخلاقيات هؤلاء الأبناء وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قناوي 1987 ,دراسة عباس ,1995 دراسة السلطان 2004 وجميعها أشارت إلى عم وجود فروق في المستوى القيمي بين الجنسين.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي نصها كما يلي :

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة.

وجدت من خلال نتائج الجدول رقم (33) أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في المستوى القيمي المنقول من طرف المدرسة على المستويات الأربعة: القيم الأخلاقية، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، ومنه الفرضية الثانية تحققة ويمكن تفسير النتائج كما يلي.

– ربما يرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في البحث إلى تساوي الفرس المتاحة أمامهم تبعا لعملية التنشئة التي تتميز بها البيئة في الدراسة الحالية وهي خصوصية ينفرد بها مراهقي ومراهقات المرحلة الثانوية على غير العادة التي تؤكد على رجولة الفتى والتي تساعده على إثبات ذاته، وتقدم له الدعم والإسناد أكثر مقارنة بالأنثى، بسبب القيم الاجتماعية والدينية التي تقوم عليها عملية التنشئة في المجتمع، أو ربما هذا راجع إلى طبيعة البيئة والعادات والتقاليد الاجتماعية أو طبيعة العينات والأدوات المستخدمة في البحث.

من خلال ما سبق توصلت الباحثة إلى النتائج المتعلقة بالفروقات بين الجنسين في القيم لمصدر الأسرة والمدرسة وتفسيراتها كما يلي:

لا يوجد فروق بين الذكور والاناث في اكتساب القيم في القيم الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، سواء من مصدر الأسرة أو مصدر المدرسة لأسباب تطرقت إليها الباحثة سابقا، إلى جانب ربما يرجع فيه هذا التساوي في اكتساب هذه القيم بين الذكور والإناث إلى أن المجتمع الجزائري برجاله ونسائه له خصوصياته التي ينفرد بها.(معمرية، 2009).

ويوضح اختلاف نتائج الباحثة عن الدراسات السابقة كما يلي:

بعد القيم الأخلاقية: نجد دراسات (عيسوي، 1994) تؤكد على وجود فروق في هذه القيم الأخلاقية ولصالح الإناث، وأن الإيمان بالقيم الخلقية، تكون عند الإناث بصورة ثابة ومستمرة مقارنة بالذكور فالأنثى لها إستعداد لمساعدة الفقراء وأكثر تمسكا بالقيم الخلقية.

ودراسات جرداق، 2005، عتريس، 2005، أن المناهج التعليمية تلعب دورا مهما في المساهمة بقدر كبير في توصيل منظومة القيم للشباب وفي مقدمتهم القيم الأخلاقية والاجتماعية..

ودراسات أخرى تؤيد تفوق الإناث في القيم الأخلاقية والدينية وأنهن أكثر إهتماما بالتعاليم الدينية، ويحتكمن إليها كمعايير في تفسير شؤون الحياة وتسييرها، مثل دراسة أبو النيل 1988، K.M borman 1987، Freidman 1987، متولي 1990، رشاد 1993.

بعد القيم الاجتماعية: هناك دراسات تؤكد الفروق بين الجنسين ولصالح الإناث فتفوق الإناث في القيم الاجتماعية أو الإنسانية هذا يعني ميلهن إلى العمل الإنساني والقيم الإنسانية كالخدمة الاجتماعية ومساعدة الآخرين والوقف إلى جانبهم ومساندتهم والتعاطف معهم مثل دراسات وسوترن وبلات 1988، W.K.Mborman 1987، Freidman 1987، متولي 1990، رشاد 1993.

بعد القيم الاقتصادية: دراسات تؤكد الفروق بين الذكور والإناث في اكتساب القيم الاقتصادية عكس دراسة الباحثة وكانت تلك الدراسات لصالح الذكور أي أنهم أكثر ميلا إلى الاستقلالية من الناحية المادية، مثل دراسات سوترن وبلات 1977، والشيخ 1978، وأبو النيل 1988، ومتولي 1990، ورشاد 1993، فالذكور مخول له دور القيادة والتدبير الاقتصادي وعدم الاعتماد على الغير، وخاصة العينة هي من المراهقين الذين هم في مرحلة تتسم بنزعة إلى الاستقلالية شخصيا وماديا، لاشباع بعض حاجاتهم واشعارهم بأهمية الذات وقيمتها.

وفي دراسة الباحثة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في القيمة الاقتصادية، أي أن الأنثى أصبحت مال المراهق الذكر تسعى جاهدة نحو إثبات ذاتها المراهقة على كافة المستويات خاصة المجال الاقتصادي، لتؤكد لنفسها وللعنصر المغاير أنها لا تقل عنه كفاءة، ويرجع حسب الباحثة أن المجتمع الجزائري من جزاء التحول في انماطه الأسرية، بالإنتقال من الاسرة الممتدة إلى الأسرة النووية، مما زاد أعباء الأسرة الاقتصادية المتفاقمة ، في ظل متطلبات الحياة التي تزداد تعقيدا مما عرز القيم الاقتصادية، المشجعة لعمل المرأة وكسبها مما يسمح للوسائط التربوية والتعليمية بتدعيم القيم لدى الإناث.

بعد القيم السياسية: في دراسة الباحثة وجدت نتائج تؤكد أنه لايوجد فروق بين الذكور والإناث في اكتساب القيم لمصدر الأسرة أو لمصدر المدرسة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

هذا يفسر أن هذه المرحلة العمرية لعينة الدراسة تجعل المراهق والمراهقة يميلان إلى السيطرة على الآخرين وقيادتهم والتحكم فيهم، وليس هذا غريبا بالنسبة لمراهق الذي يطمح إلى انجذاب الآخرين والإقبال عليه في أن يتصف بصفات الشخصية القيادية البارزة، لهذا التمكن من زمام الأمور في ترجمة المبادئ التي تحتكم إليها القيمة السياسية، التي تحول له في المستقبل بتقليد مراكز عليا، ومرموقة، فتصبح تلك الميزات غايات في حد ذاتها بالنسبة للمراهق، التي تجعله يدخر جهد لتنمية دافعيته نحو التعلم بشكل أفضل، وبكل جدية.

والمقصود عند الجنسين أن يحضيا بالسيطرة والقيادة والقوة في الحياة والحقيقة أن هذا التفضيلات يتحلى بها الرجل أكثر من النساء.

لكن المدرسة الحديثة والتطور العلمي والتكنولوجي في المجتمع، إلىجانب اهتمام الإناث بالتفاعل الاجتماعي والتساوي في الفرص والتجريب، في ظل المجتمع الجزائري بخصوصياته وبتحولاته وتجاذباته في أوساط المراهقين باختلاف أجناسهم وغيرهم من الأفراد.

عموما حسب رأي الباحثة يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين ذكور، إناث سواءا في القيم المكتسبة من الأسرة أو القيم المكتسبة من المدرسة يرجع لتشابه الإطار المرجعي المستمد منه القيم خاصة الإطار الثقافي الدراسي، حسب دراسة (المرشدي، 1982)، خاصة أنهم يقضون معظم أوقاتهم في المدرسة، وحسب دراسة النعماني وزملاءه، التي أنتهت بأن الاحتكاك بين الطلاب والطالبات يقرب من قيمهم فتضعف الفروق حسب (الزقاي، 2001).

وحسب (عيسوي،1992) يبرر عدم وجود فروق بين الجنسين ذكور واناث في القيم فيما يلي.

– تقارب الإطار المرجعي بينهما في الوسط المدرسي يجعل القيم متساوية كمشاركة الذكور والإناث في العمل الجماعي والتعاوني داخل وخارج القسم أو حتى خارج الوسط المدرسي، والمشاركة في النشاطات المختلفة الرياضية الثقافية.

– الخبرة الاجتماعية التي مر بها هؤلاء المراهقين على ميرار السنوات الدراسية، تجعل من القيم قاسم مشترك بينهم وتجعل الاطار الفكري الوجداني متقارب بينهم، لهذا تتقارب لديهم الاهتمامات والمعتقدات والاتجاهات الوجدانية والفكرية، كما أن الدور الذي تلعبه التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي شهدها المجتمع الجزائري هذه التغيرات لها انعكاساتها على أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية، غذ أن المراهقين والمراهقات في الوقت الحالي يتمتعون بحرية واستقلالية مما أضعف الفروق بين الجنسين ودفع المراهقين من خلال الجنسين بشكل أكبر إلى الاستكشاف والتجريب، ولا شك هذا التطور ساعد على زيادة الفرص للإناث أكثر في مستويات مختلفة.

– إضافة أصبح الجنسين في مرحلة المراهقة وبتقارب العمر أنهم يعيشون في نفس المجتمع بثقافة وعاداته وتقاليده، و يتعرضون إلى نفس الظروف تقريبا بما تفرضه عليهم داخل (الأسرة أو المدرسة) من قيود وضغوط وما تتاح لهم من أنشطة وهذا طبيعي ألا توجد فروق بينهما في اكتساب القيم.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة كما يلي:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المرهقين الذكور والإناث في أبعاد هوية الأنا.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق رقم (34):عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات دراجت الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة لهوية الأنا لدى الأفراد العينة المراهقين ت=0.75 وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة أقل من 0.05 وهذا يدل على أن المراهقين الذكور والمراهقات الإناث لديهم إنتماء لهوية الأنا بشكل متساوي، مما يعني أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين ما عدا بعد فلسفة الحياة، حيث وجدت فرق جوهري بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ولصالح الإناث.

على مستوى هوية الأنا نجد أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية الأنا لدى المراهقين ويمكن تفسير ذلك على ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية، التي يشهدها المجتمع الجزائري، والتي لها أثرها وانعكاسها على أساليب وعوامل التنشئة الاجتماعية، حيث يحضا المراهقين والمراهقات بقدر هام من الحرية والاستقلالية الذي يساعد على تأكيد الذات والتفرد في الشخصية، وتحقيق هويتهم وبما انهما

تحت ظروف دراسة واجتماعية، متساوية نسبيا فيواجهون تحديات متشابهة نسبيا، إلى جانب تقارب تساوي الفرص من الظروف البيئة مما يجعل نمو هوية الأنا يسر بصوة متشابهة، لديهم إلى جانب تقارب العمر الزمني بين الطلاب.

مجال الهوية الايديولوجية وأبعادها:

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية الأيديولوجية لدى أفراد العينة المراهقين، مما يعني أن النوع الجنسي ليس له أثر جوهري على الإنتماء للهوية الأيديولوجية لدى المراهقين، ويمكن تفسير ذلك أن المراهق في هذه المرحلة يتميز عن باقي المراحل ويسلك سلوكات الراشدين، من حيث التأهب والاستعداد للمهنة أو الدراسة ويعتنق الديانة المناسبة ولديه وجهة نظر خاصة وبعد سياسي كما يراه هو، بناء على علاقته الشخصية والتزامات المختلفة فكيا ومهنيا. .

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة حصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية المهنية لدى أفراد العينة المراهقين، هذا يدل على أن ونع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء للهوية المهنية لدى المراهقين، ويعود تفسير ذلك. أن الكثير من المراهقين ذكور وإناث مطالب من طرف الأسرة أو المدرسة وحتى من وسائط أخرى، بوضح خطوات نحو الأهداف المهنية أو الحرفية مما يزيد من تحملهم المسئولية نحو تنظيم أوقاتهم وأمورهم المالية.

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية الدينية لدى أفراد العينة المراهقين .

هذا يعني أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء للهوية الدينية لدى المراهقين. يمكن تفسير ذلك، أنه رغم التغيرات الاجتماعية والثقافية التي شهدها المجتمع الجزائري وانعكاستها على جوانب عديدة في الحياة. أثرت على الجنسين خاصة المرأة إلا أن هناك جوانب أخرى لم تتأثر بها، مثل الجانب الديني، حيث رغم خروج المرأة للدراسة والعمل إلا أنها ما زالت محافظة على قيمها الإسلامية وعاداتها وتقاليدها.

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية السياسية لدى أفراد العينة المراهقي

هذا يعني أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء للهوية السياسية لدى المراهقين. ويمكن تفسير ذلك أن المجال السياسي أكثر المجالات أهمية من كل الجنسين في ظل مجتمع له خصوصيته، وخاصة ما مرت عليه الجزائر من ظروف قاسية وأرامات سياسية وانعكاساتها على الحياة الاجتماعية لذى كثر انتشار الحديث السياسي بين المراهقين وغيرهم.

مجال الهوية الاجتماعية وأبعادها

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بالنسبة للهوية الاجتماعي لدى أفراد عينة المراهقين. مما يعني أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء للهوية الاجتماعية لدى المراهقين. ويمكن تفسير ذلك أن التطور العلمي والتكنولوجي في المجتمعات أدى إلى زيادة اهتام الإناث بالتفاعل الاجتماعي والتساوي في فرص التجريب والاستكشاف على مستوى واسع في ظل وجود وسائل متعددة من القنوات الفضائية والتكنولوجيا والانترنت وغيرها التي سمحت للمراهقين بالتعارف والاحتكاك مع الآخرين والاختيار الأفضل وإيجاد بدائل، وهذا ما فتح أفاق ساعدت على إعطاء فرص للإناث التي أحدثت تغيير في نظرة المجتمع للمرأة ووظائفها، وسمح لها بالاستقلالية أكثر ، والقدرة على المشاركة بأرائها وأفكارها فيما يتعلق بالقضايا الأسرية وغيرها.

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الاناث بالنسبة لهوية الصداقة لدى أفراد العينة المراهقين مما يدل على أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية الصداقة لدى المراهقين.

وكذلك عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجة الذكور ومتوسطات درجات الاناث بالنسبة لهوية المواعدة لدى أفراد العينة وهذا يدل عل أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية المواعدة لدى المراقين.

يمكن تفسير الانتماء لهوية الصداقة والمواعدة حيث أن في فترة المراهقة الصداقة والمواعدة عاملين مهمين في شخصية المراهقين وتشكيل هويتهم في كلا الجنسين، لأنهم بحاجة إلى جماعة الرفاق لتوسيع دائرة تفاعلهم الاجتماع، والاندماج لتحقيق قدر كبير من الاستقلالية الثقة بالنفس ليتمكنوا من اكتساب خبرات جديدة لتشييع حاجاتهم لاكتشاف العالم ومساعدتهم على التميز والظهور بأفضل صورة ممكنة في مجالات مختلفة في الحياة تسعى لنمو هويتهم الشخصية.

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الاناث بالنسبة لهوية الدور الجنسي لدى عينة المراهقين، مما يدل على أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية الدور الجنسي لدى المراهقين ويمكن تفسير أن حاجة الفرد لنمو هويته خاصة هوية الدور الجنسي يتضمن نبنيه لمجموعة من القيم التي تحكم علاقته مع الجنس الاخر في إطار ثقافة المجتمع في ضوء معتقداته وقيمه ومعاييره التي يتبناها، وإيديولوجيته الخاصة، وتظهر اهتمامات المراهقين كل منهم بالجنس الآخر ، من خلال الاهتمام الزائد بالمظهر الخارجي لجلب الجنس الآخر وتقدير جاذبيتهم، وهناك عدة عوامل لاثبات هويتهم الجنسية الذكورية أو الأنوثية كالتعزيز الذي يتلقونه في مجال الرياضة، ويدل مجهودات في الأعمال الأسرية والمدرسية والسعي نحو الحصول على مهنة تؤدي إلى مكاسب مادية للحصول على الاستقلالية والاحساس بالتفرد الذي هو من آساسيات نمو هويتهم الشخصية.

عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الاناث بالنسبة لهوية النشاط الترويحي لدى أفراد العينة المراهقين وهذا يدل على أن نوع الجنس ليس لديه أثر جوهري على الانتماء لهوية النشاط الترويحي لدى فئة المراهقين. وتفسير ذلك أن المدارس باختلاف تدرجاتهم تمنح نفس فرص التعليم لذكور والإناث يخص بهذا التقدير فالذكور يتم تقديرهم لذواتهم عن طريق القوة والبنية الجسدية، ويظهر في المشاركة في النشاطات الرياضية، والمنافسات والمبارزات.

أما الإناث فيظهر تقديرها لذاتها في المشاركة في الأنشطة المدرسية والاشغال والتدابير المنزلية والفنية حتى الرياضية، وإن المشاركة في الأنشطة الترويحية وممارستها يسهم بدور فعال في تحديد هوية الجنسين، وهذا ما أكدته درلسة عبد المعطي، 1993 أنه علاقة ارتباطية بين ممارسة الأنشطة وتحديد الهوية.

وبالتالي تحقق الفرضية في مجملها ماعدا البعد فلسفة الحياة الذي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائة بين الذكور والإناث في هوية فلسفة الحياة

حيث ت0.59 عند مستوى دلالة أقل 0.05 فهي دالة احصائيا ولصالح الإناث

فعالى حد تعبير (فهمي،1978) حين ينجح المراهق في أن يبني لنفسه فلسفة واضحة للحياة، يفترض أن يكون قد حدد لنفسه أهدافا للحياة يسعى إلى تحقيقها وأصبح يشعر بقدر من الطمأنينة إلى نفسه وعلاقاته بغيره من الناس، واكتساب نظاما من القيم خاصة به يشتق منه المبادئ والقيم، التي يسترشدها في حياته.

فنتيجة لما وجدنا في دراستنا أن هناك فروق بين الذكو والإناث في هوية فلسفة الحياة ولصالح الإناث يمكن تفسير ذلك بمايلي.

يعني أن نوع الجنس له أثر جوهري على هوية فلسفة الحياة لدى المراهقين، ويتضمن هذا البعد القدرة على التفكير المتحرر من قيود التبعية الفكرية وقدرته على نقد وجهات النظر المختلفة بشكل منطقي كذلك، وعدم تفضيل الفرد لأفكار الوالدين والمحيطين به الإبعاد التحقق من صدقها وهو ما لا يحدث عند المراهقة في ظل ظروف مجتمعية متغيرة بإستمرار وآراء واتجاهات والديه متعارضة ما بين التأبين والرفض بشكل يجعل المراهق حائرا وغير قادر على تكوين فلسفة حياة لنفسه لكن المراهقة أصبحت لها حصانة ثقافية تجعلها تحرص على تحقيق ما هو مطلوب منها، وفق فلسفتها الخاصة، ووجهة نظر خاصة بها في جوانب مختلفة للحياة، ربما احترفت عليها أثناء التنشئة الاجتماعية التي جعلت تربية الفتاة تكون شديدة نوعا ما وتتم بجرعات زائدة من القسوة بدعوى أن هذه القسوة تضمن لها الحفاظ على حقها في المستقبل، في حين يحصل التسامح والتساهل في أخطاء الذكور فيتم محاسبة الأنثى وأكثر ضبطا لها لأتفه الأسباب مما تركها تتبنى فلسفة حياة خاصة بها.

تبين من خلال النتائج السابقة: أنه ليس هناك الفرق بين الجنسين (ذكور، إناث) في متغيرات هوية الأنا في الدرجة الكلية هي دالة احصائيا وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه أريكسون في نظريته في انعدام الفروق بين الجنسين في النمط العام للنمو النفسي الاجتماعي (هوية الأنا).

وتتفق نتائج الباحثة مع نتائج دراسات عديدة بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في أزمات النمو النفسي الاجتماعي (هوية الأنا) ، منها دراسة فرانر وآخرون C.E.Franz & el

ودراسات آدامـا و أخـرون G.R.adama 1985 و ودراسـة د.ج، شـيدل وآخـر D.G.schiedel & al ودراسة دومينو وآخر G.Demino 1989 , al & دراسة البحيري 1990، ودراسة جابر عبد الحميد وآخرون 1993ودراسة مرسي 1997. ودراسة أركر Archer 1980، دراسة عبد المعطي 1993، ودراسة كابيني Kabeti1988 .

إلا أن نتائج أخرى وجدت فروقا بين الجنسين، مثل دراسة ج، إ، ماريشا وأخرون 1970 التي وجدت فيها فروقا ف تحقيق الهوية لصالح الإناث ودراسة ماكلين E.W.Maclain 1975 التي وجدت فروقا لصالح الذكور في الاستقلال الذاتي والشعور بالإنجاز والكفاءة، ودراسة ك.ك واترمان وآخر c.k.waterman & al 1977 التي وجدت النساء أكثر تفوقا في تحقيق الهوية مقارنة بالرجال، ودراسة روز نتالي وآخروين D.R.Rosnethal & al 1981 التي وجدت فروقا لصالح الذكور في الاستقلال الذاتي والمبادأة. ودراسة أو تشسي وآخر R.Ochese & al 1981 التي وجدت فروقا بين الجنسين في الاستقلال الذاتي والمبادأة والشعور بالإنجاز لصالح الذكور، أما ت .إ. لوبل وآخر 1987 فقد وجدا فروقا لصالح الذكور في انجاز الهوية الإيديلوجية لصالح الإناث في تعليق الهوية.(ماحي، معمري، 2007)

دراسة المجنوني 2001، عبد الواحد 2001، السلطان 2004 وهي تشير إلى فروق في تحقيق الهوية لصالح الذكور دراسة بيكسيتو Picciotto 1987 إلى وجود فروق دالة احصائيا في تحقيق الهوية لصالح الإناث.

اعتبارا أن مرحلة التعليم الثانوي، تعتبر مرحلة تحول هامة في حياة المراهقين من الجنسين حيث تمثل السنوات الدراسية الثانوية فترة نمو نفسي اجتماعي هامة ، حيث يسهم المناخ المدرسي السائد فيها بدور هام في تشكيل الهوية، فالمدرسة الثانوية مؤسسة علمية متطورة بشرف متعلميها على المرحلة الجامعية في وقت قريب؟ حيث مصدر المعرفة والثقافة والخيرة العلمية، ويحصل طلابها عند تخرجهم على الشهادة التي تؤمن لهم مستقبلهم، ففي المرحلة الثانوية كذلك يحصى بقدر كافي من المعرفة والثقافة والخبرة العلمية وتربط الطالب بأقرانه ومجتمعه علاقة وصداقة وتنظيمات طلابية، وتشعره بالجو الديمقراطي الذي يتيح له فرصة للاختيار بين الذل والتعبير بحرية عن رأيه، وطموحاته، وما يسودها من نظام ونشاط فني وثقافي ورياضي، تمكنه من الابتكار والابداع وتنمية مواهبه وإبراز قدراته وتحمله المسؤولية والاستقلال بالشخصية، وتدريبه على اتخاذ القرار وتهيئة نفسه لمعترك الحياة . فهذا الجو المدرسي يساعد الجنسين على الاحساس بالهوية ويحققانها بنفس الدرجة.

فترى الباحثة في درستها الحالية وفي ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية التي شهدها المجتمع الجزائري تلك التغييرات التي كان لها انعكاساتها على أساليب التنشئة الاجتماعية وفي اطار اللاتحاق بالتعليم الثانوي والحصول على نفس المعارف والخبرات والحصول على نفس الامتيازات العلمية والاجتماعية وبإمكان المراهقين والمراهقات الالتحاق بنفس الوظائف فما بعد . ومواجهة التحديات بشكل متساوي نسبيا، وتمتعهم بقدر أكثر من الحرية والاستقلالية مما يساعد على تأكيد الذات والتفرد في الشخصية، ومن ثم تحقيق الهوية كل ذلك جعلهما يسيران في نفس خط النمو والنضج الجنسي والاجتماعي ويحققان الهوية بنفس الدرجة .

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي نصها كما يلي:

هناك فروق ذات دلالة احصائيا بين التخصصات الدراسية للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) حول الفروقات في القيم حسب التخصص الدراسي للمراهقين في الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف الأسرة، وكذلك نتائج الجدول رقم (36) لمصدر التباين

للتخصصات الدراسية الخمس كما يلي: الرتبة الأولى لتخصص الدراسي "علوم تجريبية" أي أن الطلبة من اختصاص "علوم تجريبية" أكثر اكتسابا للقيم المنقولة من طرف الأسرة الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". أما الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "آداب وعلوم انسانية". و في الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي "لغات أجنبية".

أما فيما يخص الأبعاد نجد مايلي:

بعد القيم الأخلاقية

الرتبة الأول لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي "لغات أجنبية". نجد أن الشعب العلمية احتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف الأسرة.

القيم الاجتماعية:

الرتبة الأول لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي "لغات أجنبية".

نجد أن طلبة "الشعب العلمية" احتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف الأسرة.

البعد القيم الاقتصادية:

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية".

نجد أن طلبة "الشعب العليمة" احتلت المراتب الأولى في اكتساب القسم المنقولة من طرف الأسرة.

بعد القيم السياسية:

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي"تسيير واقتصاد". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية".

نجد أن طلبة الشعب العلمية احتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف الأسرة.

أما من خلال المقارنة البعدية كما في الجدول رقم (37) وجدنا النتائج حسب الدرجات الكلية وأبعاد القيم كما يلي:

ففي القيم المنقولة من طرف الأسرة فكان اختلاف النتائج اكتساب الطلبة للقيم المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصصات الخمس لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية"

أما المقاربة على مستوى القيم المنقولة من طرف الأسرة فكانت كما يلي:

بعد القيم الأخلاقية:

كان اختلاف في اكتساب الطلبة القيم المنقولة من طرف الأسرة لصالح "الشعب العليمة" (علوم تجريبية وتقني رياضي).

بعد القيم الاجتماعية:

كان اختلاف في اكتساب الطلبة القيم المنقولة من طرف الأسرة لصالح التخصص الدراسي علوم تجريبية.

بعد القيم السياسية

كان اختلاف في اكتساب الطلبة للقيم المنقولة من الأسرة لصالح التخصص الدراسي "علوم تجريبية".

فنجد عموما "الشعب العليمة" أكثر اكتسابا للقيم الأخلاقية اجتماعية، اقتصادية، سياسية، مقارنة مع الشهب الأدبية .

وهذا يتفق مع دراسات من بينها دراسة (محمود، 2010) في دراسة حول موضوع القيم الاخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدمشق ومن نتائجها أن هناك فروق دالة احصائيا في منظومة القيم الاجتماعية، حسب متغير الاختصاص الدراسي (علوم، أدبي) لصالح العلمي فقط.

وترى الباحثة أن هذا المراهق طالب المرحلة الثانوية، إستمد قيمه من طرف الأسرة عبر التنشئة الأسرية وإن ملاحظة الطفل لسلوك والديه الخلقي أكبر مشجع له أن يقتدي به ويغير من سلوكه واتجاه (اسماعيل، 1986). فتعتبر الأسرة نظاما اجتماعيا يسن القوانين لأفرادها يتوجب الالتزام بها، كتحريم الكذب والسرقة والعدوان والسلوكات السيئة، وبما أنهم أول من يقدم القوانين ومنطق النظام الاجتماعي لطفل فهو عامل هام في النمو الأخلاقي لديه، فبالتربية ومناقشة القضايا الأخلاقية يحقق المراهق نموه الأخلاقي وبالأسرة تنتقل القيم من جيل إلى جيل وتحدد للأبناء ما ينبغي ولا ينبغي في ظل المعايير الحضرية السائدة، وإن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والرعاية والإهتمام، وقد دلت الأبحاث أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وما يتبناه الأبناء من قيم، فالاسرة هي أساس إكتساب الفرد للقيم، ثم تأتي دور الجماعات الثانوية المختلفة (المدرسة، الرفاق....)، التي ينتمي إليها الفرد خلال مراحل حياته، حيث تحدد الأسرة له قيما معينة يسير في إطارها، فيتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها من الأسرة ليعوضها بأخرى من المؤسسات الآخرى.

أما اكتساب طلبة التخصص الدراسي، "الشعب العلمية" للقيم المنقولة من طرف الأسرة أكثر من التخصصات الدراسية "شعب أدبية" يتمثل في أن العلمين تتعامل مع الأفكار العلمية والإنتاج العقلي، ولهم معاييرهم في تفسير شؤون الحياة وتقويمها وإصدار الأحكام عليها. وبالتالي يمكن القول أن الفرضية كانت الفرضية محققة.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

التي تنصعها كما يلي، هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسة للمراهقين في المستوى القيمي المنقول من طرف الأسرة.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (38) حول الفروق في القيم حسب التخصص الدراسية للمراهقين في الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف المدرسة ونتائج الجدول رقم (39) لمصدر التباين حول الفروقات في القيم حسب التخصصات الدراسية الخمس وكانت النتائج كما يلي:

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية".أي أنهم أكثر اكتسابا للقيم المنقولة من طرف المدرسة.

الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية". اما فيما يخص الأبعاد فنجد ما يلي .

بعد القيم الأخلاقية:

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية".

نجد أن الشعب العلمية احتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف المدرسة.

بعد القيم الاجتماعية

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية".

نجد أن طلبة الشعب العليمة احتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف الأسرة

بعد القيم الاقتصادية

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية".

نجد أن طلبة "الشعب العلمية" إحتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف المدرسة.

بعد القيم السياسية:

الرتبة الأولى لطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية". الرتبة الثانية لطلبة التخصص الدراسي "تقني رياضي". الرتبة الثالثة لطلبة التخصص الدراسي "تسيير واقتصاد". الرتبة الرابعة لطلبة التخصص الدراسي "أداب وعلوم إنسانية". الرتبة الخامسة لطلبة التخصص الدراسي " لغات أجنبية".

نجد أن طلبة "الشعب العلمية" إحتلت المراتب الأولى في اكتساب القيم المنقولة من طرف المدرسة.

أما من خلال نتائج المقارنة البعدية في الجدول رقم (40) وجدنا النتائج حسب الدرجة الكلية وابعاد القيم كما يلي: ففي القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة نجد بعد المقارنة.

نجد ان هناك اختلاف بين التخصص الدراسي لطلبة "اللغات الأجنبية" والتخصصات الدراسة للطلبة (أداب وعلوم انسانية، علوم تجريبية ، تسيير واقتصاد، تقني رياضي).

حيث أن اكتساب القيم المنقولة من طرف المدرسة كان لصالح التخصصات الدراسية (آداب وعلوم انسانية، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي).

وعند مقارنة التخصص الدراسي للطلبة "أداب وعلوم انسانية" مع التخصص الدراسي للطلبة "علوم تجريبية" تكون اكتساب القيم من طرف المدرسة لصالح طلبة العلوم التجريبية".

أما المقارنة على مستوى أبعاد القيم المنقولة من طرف المدرسة فكانت كما ياي:

القيم الأخلاقية:

هناك اختلاف بين طلبة التخصص الدراسي "لغات أجنبية وطلبة التخصصات الدراسية الأخرى (أداب وعلوم إنسانية، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) ونجد أنها لصالح طلبة التخصصات الدراسية "أدب وعلوم إنسانية، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي".

بعد القيم الاجتماعية:

هناك اختلاف بين طلبة التخصص الدراسي لغات" وطلبة التخصص الدراسي علوم تجريبية" وكانت النتيجة لصالح تخصص دراسي "علوم تجريبية".

كما أن هناك اختلاف بين التخصص الدراسي لغات" وطلبة التخصص الدراسي "علوم تجريبية وتقني رياضي،" وكانت النتيجة لصالح تخصص علوم تجريبية وتقني رياضي"

بعد القيم الاقتصادية:

هناك اختلاف بين التخصص الدراسي لغات أجنبية والتخصصات الأخرى (فكانت لصالح التخصصات أداب وعلوم إنسانية علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، تقني رياضي.

بعد القيم السياسية:

هناك اختلاف بين التخصص الدراسي لغات أجنبية والتخصصات الدراسية الأخرى، (آدب وعلوم انسانية علوم تجريبية، وتسيير واقتصاد وتقني رياضي) فكانت النتيجة لصالح التخصصات الدراسية (آداب وعلوم إنسانية، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد تقني رياضي)

ومن خلال ما سبق نجد أن طلبة التخصصات الدراسية العلمية أكثر اكتسابا للقيم المنقولة من طرف المدرسة وترتيب تفضيلات الطلبة للقيم المنقولة من طرف المدرسة كان على الترتيب، حسب التفضيل، تخصص دراسي، علوم تجريبية، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، أداب وعلوم انسانية، لغات أجنبية.

وهذا يتفق مع دراسة (محمود، 2010) في دراسة حول موضوع القيم الاخلاقية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدمشق ومن نتائجها أن هناك في وقت دالة احصائيا في منظومة القيم الإجتماعية حسب متغير الاختصاص الدراسي (علم ، أدبي، الصالح العلمي فقط.

وترى الباحثة أن المدرسة الثانوية مؤسسة علمية متطورة حيث تعتبر مصدر المعرفة والثقافة والخبرة التي يستمد الطالب قواه منها، لتأمين مستقبله من خلال إحرازه على الشهادة أثناء تخرجه لبضع سنين، وحصوله على الوظيفة، ففي المدرسة يكتسب صداقات وعلاقات مع أقرانه ومحيطه الذين يزودون من عملية تبادل الخبرات والثقافات وتعليمه كيفية اختبار البداية في حدود طموحاته وامكاناته وفي المدرسة يسود نظام النشاطات الفنية والثقافية، التي تمكنه من اكتشاف الجديد والإبداع وتنمية مواهبه إلى جانب تعليمه تحمل المسؤولية وتجاوز العقبات وتدريبه على اتخاذ القرار وتهيئته لمعترك الحياة.

فالمناخ في المدرسي الأخلاقي والتربوي من خلال المناقشات داخل الفصل، وفي اللجان المختلفة يضمن إدراك الطالب لعادلة المدرسة وقواعدها ونظاماها ويهيئه للتعامل مع المواقف الحيادية الصراعات المعرفية والمشاركة الفعالة والاهتمام بقرار الجماعة، وعلى هذا لأساس ير توريل Turielأن الصراع

المعرفي يزيد من استعمال الطفل للتفكير الاخلاقي وهذا ما تعمل المدرسة على توفيره، مما يوضح أهميتها ودورها في الجانب القيمي الأخلاقي.

أما فيما يخص اكتساب طلبة التخصص الدراسي الشعب العليمة للقيم المنقولة من طرف المدرسة اكثر من طلبة التخصص الدراسية الأدبية، هذا يدل على تفكير "الشعب العليمة" وترجمتهم للمعارف، إلى أنماط سلوكية بطريقة واقعية وأكثر ديناميكية في حين "الشعب الأدبية" تخصصاتهم تعتمد على المواضيع النظرية ولا يستطيعون ترجمة معارفهم النظرية إلى أهداف سلوكية عملية.

إلى جانب الجو الاجتماعي المدرسي وتأثيره على اتجاه الطلبة وقيمهم ومعاييرهم ومعتقداتهم (بوشلاق، 2005).

كما أن تعزيز العمليات التعليمية لصالح التخصص الأكاديمي العلمي الذي يشجع على التحليل الفظي والمنطقي، الذي يخدم مصلحة الطالب وتفضيلاته إلى جانب واقع المدرسة في الجزائر، تجعل الأستاذ راض على الطلبة الأكثر قابلية للإنتاج والإبداع الفكري، مما يؤدي إلى إهمال الطلبة الأدبين الذين يعتمدون على الخيال في التعلم في ظل المنهج التربوي الإسلامي الذي يعتمد على الاثارة الوجدانية قد الإمكان وعلى التصور والتخيل لا على المحاكمة العقلية والنسيج المنطقي (الزقاي، 2001)، ومن هنا فإن فاعلية الوجدان تضمحل في غمار التأمل الفكري والمحاكمة العقلية.

إلى جانب اختلاف التنشئة الاجتماعية والأسرية الوجدانية والفكرية فأشكالها وأساليبها تعطي مؤشرات واضحة عن اكتساب أفرادها القيم والعادات والمعتقدات (العمر 2004) .

وحسب معمرية 2009، أن سعة استعاب المقاعد البيداغوجية في الشعب العلمية، تكون درجة القيم المبعثرة لصالحها، على حساب الشعب الأخرى التي تنحصر مقاعدها البيداغوجية. ومنه الفرضية تحققت في مجملها

مناقشة نتائج الفرضية السادسة التي نصها كما يلي "هناك فروق بين التخصصات الدراسية للمراهقين في أبعاد هوية الأنا.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (41) والجدول رقم (42) حول مصادر التباين لتشكيل الهوية لدى مراهقين المرحلة الثانوية حسب التخصص الدراسي في الدرجة الكلية أي أن المرتبة الأولى كانت لتخصص الدراسي " أداب وعلوم إنسانية ثم في المرتبة الثانية تسيير واقتصاد، ثم في المرتبة الرابعة "علوم تجريبية" ثم في المرتبة الربعة "لغات أجنبية" ثم في المرتبة الخامسة "تقني رياضي.

أما في المقارنة البعدية كان هناك اختلاف بين مراهقين التخصصات الدراسية الخمس في تشكيل الهوية المهنية والسياسية فلسفة الحياة الإيديولوجية، الصداقة والدور الجنسي، باقي المجالات والأبعاد لا يوجد اختلاف بين التخصصات الدراسية الخمس للمرهقين.

ففي تشكيل الهوية المهنية كان اختلاف بين التخصص "ادب وعلوم انسانية " وتقني رياضي" لصلح "تقني رياضي"

وفي تشكيل هوية الدور الجنسي كان الاختلاف بين التخصص الدراسي "ادب وعلوم انسانية" وتخصص "عوم تجريبية" لصالح "تجريبية واختلاف بين التخصص الدراسي " اداب وعلوم انسانية " وتخصص دراسي "تقني رياضي" لصالح "تقني رياضي"

عموما نجد فروقات في التخصصات الدراسية للمراهقين في تشكيل الهوية بأبعادها ولصالح الشعب العليمة في مجملها، ويتضح فما يلي:

هوية الأنا: الدرجة الكلية"

وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات دراجات المراهقين حسب التخصص الدراسي ولصالح الشعب العلمية هذا يدل على أن المراهقين للتخصص الدراسي العليمة لديهم انتماء لهوية الأنا أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي "الشعب الأدبية" مما يعني أن نوع التخصص الدراسي لديه اثر جوهري عل هوية الأنا لدى المراهقين وهذا ما يؤكد صحة الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك:

أن مراهقي الشعب العلمية تحتكم إلى العلم والعقل ولهم معاير في تفسير شؤون الحياة وتقويمها واصدار الاحكام عليها وهذا له علاقة بتشكيل هويتهم وهذا يبرز من خلال قدراتهم على مواجهة الصعوبات في

تحديد ذواتهم من حيث تحديد اختيارتهم واتخاذ قراراتهم وحل مشكلاتهم وبناءا على خبراتهم التي عملت على نمو هويتهم، أمنت لهم فرصة المواجهة لمعترك الحياة والمجتمع وبالتالي تمكنوا من اختيار اليد أقل المتاحة في المجالات الاكاديمية والمهنية والسياسية والدينية ومجالات العلاقات مع الجنس الأخر.

وعلى مستوى الهوية الايديلوجية.

فروق جوهرية ذات دلالة احصائية من بين متوسطات درجات المراهقين حسب التخصص الدراسي ولصالح الشعب الأدبية هذا يدل على أن المراهقين حسب التخصص الدراسي ولصالح "الشعب العليم الأدبية" هذا يدل على أن المراهقين للتخصص الدراسي "شعب أدبية" لديهم انتماء لهوية الأيديلوجية أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي " شعب علمية" مما يعني أن نوع التخصص الدراسية لديه أثر جوهري على الهوية الأيديلوجية لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك من حيث قدرة المراهقين للتخصص الدراسي شعب أدبية يتمتعون بدرجة مرتفعة من الاستقلالية والتفرد من حيث القدرة على تكوين هوية واضحة تختلف عن هوية الطفل والالتزام بأيديلوجية ثانية والقدرة على الاختيار بين الدلائل المتاحة في المجالات المختلفة الأكاديمية والسياسية والمهنية والدينة ومجالات العلاقات مع الجنس الأخر، واتخاذ قرارت حاسمة في الأمور التي تخص حياتهم رغم ضغوطاتهم المدرسية والأسرة في الحد من حريته كما يشاء لكنه يتحمل المسؤولية والتحرر من الحاجة المفرطة للدعم والمساندة من قبل الأولياء ولأخرين.

الهوية المهنية:

وجود فروق جوهرية ذات دلالة بين متوسطات درجات المراهقين حسب التخصص الدراسي ولصالح "الشعب العليمة" هذا يدل على أن المراهقين للتخصص الدرسي "شعب علمية" لدهم انتماء لهوية مهنية أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي "شعب أدبية" مما يعني أن نوع التخصص الدراسي لديه أثر جوهري على الهوية المهنية لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك أنت المراهقين للتخصص الدراسي "شعب عليمة" ربما يكونوا قد انتهوا إلى تكوين هوية واضحة عن نظرائهم للتخصص الدراسي "شعب أدبية" ويمكنهم ممارسة الاختيار الذاتي لنوعية

الدراسة أو المهنية التي يرغبون الالتحاق بها وتناسب قدراتهم وإمكاناتهم كما أن لديهم شعورا واضحا بالهدف التعليمي الذي يمكنهم من الأداء الأكاديمي الناجح مما يسهم في استغلالهم مهنيا وقدرتهم على الاستفادة من اساليب التعليم والخدمات المقدمة لهم.

الهوية السياسية:

وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المراهقين حسب التخصص الدراسي لصالح "الشعب الأدبية" هذا يدل على أن المراهقين للتخصص الدراسي " شعب أدبية" لديهم انتماء لهوية سياسية أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي "سعب أدبية" مما يعني أن نوع التخصص الدراسي لديه أثر جوهرية على الهوية السياسية لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك أن المراهقين للتخصص الدراسي "شعب ادبية " لديهم رغبة في تكوين فكر سياسي ربما تستمد البرامج والمناهج المتبعة وهذا المراهقين الواضحة في تبني اتجاهات وآراء خاصة في اتخاذ قرارات تخصهم بشكل خاص وتخص مجتمعهم ووطنهم بشكل عام والالتزام بأفكار ومبائ كجزء من أيديلوجيتهم وفلسفتهم في الحياة

هوية فلسفة الحياة.

هوية الصادقة: وجود فروق جوهيرية ذات دلالة احصائية متوسطات درجات المراهقين حسب التخصص الدراسي لصالح "الشعب العليمة ها يدل على أن المراهقين للتخصص الدراسي "شعب عليمة" لديهم انتماء لهوية الصداقة أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي "شعب أدبية" مما يعني أن نوع التخصص الدراسي لديه أثر جوهري على هوية الصداقة لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك أن هوية الصداقة والعلاقة مع الآخر من أهم عوامل المؤثرات في شخصية المراهقين وتشكيل هويتهم ومما الاستقلالية عن الوالديم يقربهم أكثر من جماعة الأقران حيث يجدوا الراحة والتبادل للمنفعة وهذه العلاقة قائمة على الحرية في الاختيار يسمح لهم بتوسيع خبراتهم ومدركاتهم خاصة إذا تساو المجموعة الواحدة في القيم والمعايير فإن هذا له دور في تحسين مفهومهم عن ذواتهم والثقة بالنفس مما ينمي هويتهم الشخصية.

هوية الدور الجنسي:

وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المراهقين حسب التخصص الدراسي لصالح "الشعب العلمية" هذا يدل أن المراهقين للتخصص الدراسي "شعب علمية" لديهم انتماء لهوية الدور الجنسي أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي "شعب ادبية مما يعني أن نوع التخصص الدراسي لديه أثر جوهري على هوية الدور الجنسي لدى المراهقين.

ويمكن تفسير ذلك بأن انجاز المراهقين لهويتهم في مجال الأدوار الجنسية يتضمن تكوينهم لمجموعة من الاتجاهات التي تتعلق بدورهم في الحياة حيث تبنوا مجموعة من القيم التي تحكم علاقتهم مع الجنس الأخر في حدود ثقافة المجتمع، فيسعى كل جنس سواء ذكر او أنثى في هذه المرحلة للبحث عن الجنس الأخر والتقرب منع وكل واحد يحدد دوره الجنسي الذي يليق به لإثبات هويتهم فتبرز الفتيات في الأعمار المنزلة والمدرسة في التنظيمات المختلفة والذكور في مجال الرياضة وبذل الجهد في الأعمال المدرسي لغرض الحصول على المهنة وكسب المال.

هوية فلسفة الحياة:

وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المرهقين حسب التخصص الدراسي ولصالح الشعب الأدبية، هذا يدل على أن المراهقين لتخصص الدراسي " شعب أدبية" لديهم انتماء لهوية فلسفة حياة أعلى من المراهقين للتخصص الدراسي "شعب أدبية علمية مما يعني أن نوع التخصص الدراسي له أثر جوهري على الهوية فلسفة الحياة لدى المراهقين

ويمكن تفسير ذلك أن الهوية فلسفة الحياة يتضمن القدرة على التحرر من التبعية الفكرية والنقد لوجهات النظر المختلفة وتبنى وجهة نظر خاصة به، وهذا ما يطمح إليه المراهق لتحقيقه في ظل ظروف مجتمعية متغيرة واتجاهات وآداء سواء مع الأولياء أو المحيطين به ما بين التأييد والرافض مما يجعل المراهقين حائر في تكوين فلسفة حياة لنفسه.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة: التي نصها كما يلي:هناك علاقة إرتباطية بين القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة وابعاد هوية الأنا.

يتبين من الجدول رقم (44) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى عينة المراهقين طلبة المرحلة الثانوي، أن معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.01 في الاتجاه الايجابي كان بين الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف الاسرة، والدرجة الكلية للهوية فجاءت دالة احصائيا.

وتبين من الجدول رقم (45) الخاص بنتائج معاملات الارتباط الدرة الكلية للقيم المنقولة من طرف الأسرة وأبعاد الهوية، وكانت النتائج كمايلي.

- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرفاالأسرة ودرجات هوية فلسفة الحياة، لدى مراهقي المرحلة الثانوية.
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات الهوية الاجتماعية لدى مراهقي المرحلة الثانوية.
- يوجد علاقة ذات دلالة أحائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية المواعدة لدى مراهقي المرحلة الثانوية
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف الأسرة ودرجات هوية الصداقة، لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

بالنسبة لمعاملات الارتباط الدالة احصائيا بين الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف الأسرة، والدرجة الكلية للهوية، في الاتجاه الايجابي، هذا يعني أنه كلما اكتسب مراهق طالية المرحلة الثانوية القيم بمقدار مرتفع، يرتفع كذلك تحقيق الهوية والعكس صحيح.

ويمكن تفسير ذلك أن المراهق طالب المرحلة الثانوية يضع لنفسه أهدافا يسعى لتحقيقها تتعلق بأدائه الأكاديمي وبمطالبه المعيشية وبطموحاته وبعلاقاته الاجتماعية المتنوعة، واتجاه نحو دورة الجنسي واكتمال علاقاته بالجنس الأخر وبالتالي دورة ومكانته بالثانوية، ودورة ومكانته بعد هذه المرحلة، ثم إلى المرحلة المهنية ومجموعة تساؤلات يلزمه تحقيقها فمن هو؟ من سيكون؟ وما هي تطلعاته في المستقبل؟

نعلم أن هذا المراهق في ظل المجتمع الحديث وما جلب من تغيرات اجتماعية ثقافية، ولها إنكاساتها على مستويات أخرى، إقتصادية وسياسية، فإن حل مشاكله المتعلقة بإضطراب النسق القيمي والاخلاقي

لديه، مما يحدث لديه صراع بين اكتسبه أثناء التنشئة الاجتماعية والأسرية، وما يراه ويسمعه في تعاملاته اليومية من آراء وأفكار، تدعوا إلى اعتناق الأخلاق غير المرغوبة بها، هذا الصراع يؤدي بالمراهق إلى إضطراب هويته.

ففي مرحلة المراهقة أو الشباب (ماحي، معمرية، 2007) يظهر بعد نفسي اجتماعي طرفه الايجابي هو تحديد الهوية وطرفه السلبي هو تشتت الدور وهنا يعيش آزمة صراع بين تحديد الهوية وغموضها والأفراد الذين يعيشون هذه الأزمة يعانون فيها من عدم معرفتهم لذواتهم بوضوح، أو عدم معرفة المراهق أو الشباب لنفسية في الوقت الحاضر أو ما سيكون عليه في المستقبل، فيشعر بالضياع والتبعية والجهل بما يجب أن يفعله ويؤمن به، وللإجابة على ذلك (الدباغ، 1982)، يحتاج المراهق إلى فهم المعايير والقيم وسلوك الأخرين وتقيم كفاءة الذات، حيث أن (الأشول، 1992) مشكلة تنمية شعور قوي بالهوية لا يمكن فصلها عن مشكلة القيم فإذا ما أردنا للمراهقين أن يحققوا بعضا من الثبات في تصوراتهم لذواتهم وأن يتحكموا بالموجهات الداخلية وسط عالم متغير يجب أن يكونوا مخلصين للقيم الأصلية في مجتمعهم، وبالتالي يقول أن الفرضية تحققت وهو ما يتفق مع عدد من الدراسات ومنها دراسة مارفن Marvin 1972، و موريلاندوليتش Morelenand & leach 1979 والغامدي 2001، والعمري، 2008، التي ترى وجود العلاقة بين القيم لدى المراهق أو الفرد النامي وتشكيل هوية الأنا لديهم.

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة: التي نصها كمايلي: هناك علاقة ارتباطية بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة وأبعاد هوية الأنا.

يتبين من الجدول رقم (46) الخاص بنتائج معاملات الارتباط لدى عينة المراهقين طلبة المرحلة الثانوية أن معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.01 في الاتجاه الايجابي كان بين الدرجة الكلية للقيم والمنقولة من طرف المدرسة والدرجة الكلية للهوية فجاءت دالة احصائيا وتبين من الجدول رقم (47) الخاص بنتائج معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف المدرسة وابعاد الهوية الأنا وكانت النتائج كما يلي:

- يوجد علاقة ذات دلالة أحائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات الهوية الأيديولوجية لدى مراهقي المرحلة الثانوية
- يوجد علاقة ذات دلالة أحائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية فلسفة الحياة، لدى مراهقي المرحلة الثانوية
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة، ودرجات هوية الصداقة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية المواعدة لدى مراهقي المرحلة الثانوية.
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية الدور الجنسي لدى مراهقي المرحلة الثانوية.
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة ودرجات هوية النشاط الترويحي. لدى مراهقي المرحلة الثانوية.
- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الكلية المنقولة من طرف المدرسة والهوية الاجتماعية، لدى مراهقي المرحلة الثانوية.

فبالنسبة لمعاملات الارتباط الدالة الاحصائيا بين الدرجة الكلية للقيم المنقولة من طرف المدرسة والدرجة الكلية للهوية، في الاتجاه الايجابي هذا يعني أنه كلما اكتسب مراهق طلبة المرحلة الثانوية القيم بمقدار مرتفع، يرتفع كذلك تحقيق الهوية لديهم أو العكس صحيح.

ويمكن تفسير ذلك أن الفرد في فترة المراهقة يعمل على الاستقلالية عن الوالدين وعن علم الكبار ويخرج من الروتين اليومي، لكن في المدرسة رغم وجود من يعرض نوعا الوالدين، لكن يجد فيها جماعة الاصدقاء والجماعات التي يختارها ويرتبط بها نفسيا واجتماعيا، ففي المدرسة يحضى بتوسيع خبراته، ومدركاته، ويؤدي تشابه المجموعة الواحدة في الأهداف والمعايير والقيم، والخبرات التي لها دور كبير في مفهوم المراهق عن ذاته وشعوره بالاستقلالية والثقة بالنفس الذي يساعده على نمو هويته الشخصية، وفي ظل تساوي

الظروف الدراسة مجملها تدفعه لزيادة الانجاز والرغبة والتفوق وتحقيق ذاته باستمرار بقدراته وإمكانته المتاحة للوصول إلى انجاز هويته، وأن لا يكون أقل كفاءة عن الآخرين.والمتمثلة في مجموعة عوامل تعمل على إثبات هويته كالتعزيز الذي يتلقاه في مجال الرياضة وبذل جهد في الأعمال المدرسية، والفنية، والأشغال... فتعمل المدرسة على تدعيم القيم لدى الفرد النامي المتمثلة في تعليمه لعب الأدوار، إلى جانب تعليمية كيفية التعامل مع المواقف الصراعية المعرفية، فيتعلم المشاركة الفعالة والاهتمام بقرارات الجماعة، وذلك بتوفير مناخ المناقشات داخل الصف، وفي اللجان المختلفة، وكذا المناخ الأخلاقي داخل المدرسة، الذي يضمن له إدراك لعدالتها وقواعدها ونظامها، وخاصة أنه يقضي أكبر وقت ممكن فيها، فيرى توريل Turiel أن الصراع المعرفي يزيد من استعمال الطفل للتفكير الأخلاقي، وهذا ما تعمل المدرسة على توفيره مما يوضح أهميتها ودورها في الجانب القيمي الأخلاقي.

وبتالي فإن الفرضية تحققة. وهو ما يتفق ما نتائج عدة دراسات، منها دراسة مارفين marvin 1972 ومور يلاند وليتش Moreland & leach 1979 والغامدي 2001، والعمري 2008، والتي ترى وجود العلاقة بين القيم لدى المراهق والفرد النامي وتشكل هوية الأنا لديهم.

وفي ضوء الدراسة وتفسيراتها ومنا قشتها نجد أن الهوية تختلف بشكل فعال من خلال التجارب التي تسهم باستكشاف الهوية وخيارتها والتزاماتها، كما بينت دراسات (تايلور وآخرون 2006) التي تبرز الدور المهم للتربية العائلية في عملية تشكيل الهوية والانتماء وفق الأدوات الثقافية التي يتناولها المجتمع أثناء تنشئة الأبناء. وإن بعض أبعاد ومجالات الهوية المشكلة لهوية الأنا التي لم تظهر لها علاقة ذات دلالة احصائية، مع القيم المنقولة سواءا من طرف الأسرة، أو مع طرف المدرسة، تمتلك مؤشرات بأن الطلبة المراهقين في بداية المرحلة الثانوية ما زال غالبيتهم في المستوى الأقل نموا للهوية، حيث أن كل من قيم المراهقين وتطور الهوية يتوضحان أكثر كلما تقدم الفرد في العمر حسب رأي كل من كولبرج وإريكسون وتتفق مع دراسات عربية منها دراسات عبد الواحد 2001، ودراسة السلطان 2004.

وهذه النتائج تؤكد العلاقة بين القيم المنقولة من طرف الأسرة والمدرسة، في الدرجة الكلية مع تشكيل الهوية لدى المراهق، إضافة إلى النتائج المتحصل عليها، على النسبة المترافعة من مستوى

تشكيل الهوية، وقد يعود هذا الارتفاع في درجات فهم الهوية إلى التغيرات الاجتماعية والثقافة والاقتصادية التي شهدها المجتمع الجزائري تلك التغيرات التي كان لها انعكاساتها على أساليب التنشئة الاجتماعية، بما فيها المؤسسات التربوية والتعليمية. والتنشئة الاسرية خاصة إذ نرى المرهقين والمراهق في الوقت الحاضر يتمتعون بحرية واستقلالية أكثر مما يساعد على تأكيد الذات والتفرد في الشخصية، وبالتالي تحقيق الهوية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات التي بينت أن هناك تطورا دالا في تحقيق الهوية خلال مرحلة المراهقة، كما في دراسة بيكسيتو، Picciotto, 1987 ودراسة السلطان، 2004، كذلك من خلال النتائج الموضحة لأهمية الأسرة والمدرسة في نقل القي الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية بنسبة مرتفعة حيث احتلت القيم الأخلاقية الأولى ثم تليها القيمة الاجتماعية في الرتبة الثانية ثم في المرتبة الثالثة القيمة اليساسية وفي المرتبة الرابعة القيمة الاقتصادية، حيث كانت القيمة الأخلاقية على رأس الهرم، أي أهتمام أفراد العينة بالجانب الأخلاقي الذي يؤكد على أن هذه القيمة، هي إلزامية، وهي متعلقة بالجانب الاجتماعي، من حيث اهميتها ، إذ أن المراهقين لديهم ميول لربط علاقات اجتماعية وخاصة عند توجدهم بالثانوية. وتأثرهم بالجانب الأخلاقي والسلوكي، المتواجد في المناهج الدراسية.

أما بالنسبة للقيم السياسية والاقتصادية، احتلت قاعدة الهرم القيمي تعود حسب الباحثة إلى قلة اهتمام عينة الدراسة بها ربما لاتصالهما بحاجتهم الثانوية لكونها من القيم التفضيلية غير الملزمة.

كما نجد أن التفضيلات القيمة حسب التخصص الدراسي متشابهة تبقى القيمة الأخلاقية في الرتبة الأولى، ثم القيمة الأجتماعية ثم القيمة السياسية ثم القيمة الاقتصادية ونفس الترتيب للتفضيلات القيمية حسب الجنس، وهذا ربما يرجع إلى نفس التنشئة المدرسية حسب تواجدهم في المدرسة لمدة أطول، أما من حيث اكتساب القيم والتساوي في اكتساب القيم بين الذكور والإناث، كما في الدراسة الحالية من حيث اهتمامهم بالقيم الأخلاقية والدينية، يعني أنهم يحتكمون إليها كمعايير في تفسير شؤون الحياة وتسييرها، والنظر إلى الأخلاق والدين كمعيار الصواب، والخطأ، في شؤون الحياة، خاصة تواجدهم في مرحلة المراهقة وبداية الشباب أين تنتاب الفرد كثير من مشاعر القلق والتوتر واليأس، مما يجعلهم يتجهون

إلى التعاليم الروحية في الاحتكام إليها، والاحتماء بها، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات العربية منها دراسة أبو النيل 1988 ومتولي 1990، ورشاد 1993 والدراسات الأجنبية w.j. Friendman , K.M. Borman 1987

أما بالنسبة للتفوق في القيم الاجتماعية المكتسبة لدى المراهق في هذه الدراسة، يعني أن هؤلاء المراهقين أكثر نضجا مثل الراشدين وذلك بميلهم إلى العمل الإنساني واحتكامهم للقيم الإنسانية كالخدمات الاجتماعية ومساعدة الأخر ومساندته .

نجد نفس الحال بالنسبة للإناث يميلن للعمل الإنساني والأعمال الخيرية خاصة في الأونة الأخيرة وما مرت به المرأة الجزائرية من ظروف قاسمة اكسبتها حصانة وقوة، و لم تثبتت فقط تنافسها، بل تفوقها في جميع المستويات حتى في القيم الاجتماعية وهذا يأتي مع دراسات وسترن ويلات 1977 ، w.j. Friendman , K.M. Bormanومتولي 1990 ورشاد 1993..

كما أن قيم المجتمع العامة والسائدة فيه تؤثر على قيم أفراده وجماعاته الفرعية وبطبيعة الحال فإن لكل مجتمع قيمة التي ينفرد بها ويتميز بها عن المجتمعات الأخرى، وحسب (معمرية، 2009)، المجتمع الجزائري برجاله ونسائه، له خصوصياته التي ينفرد بها من خلال ما وجد نتائج تساوي القيم بين الرجال والمرأة.

أما بالنسبة للتفضيلات القيمية حسب التخصصات الدراسة، نجد حسب المتوسطات الحسابية سواءا في الدرجة الكلية أو على مستوى كل بعد من أبعاد القيم، أن مراهقي التخصص الدراسي للشعب العلمية هم أكثر اكتساب للقيم من "الشعب الأدبية" وترى الباحثة أنه يمكن تفسير ذلك بما يلي.

تبين دراسة (معمرية، 2001) ودراسة (عيسوي، 1992) وجود فروق بين التخصصات الإنسانية والتخصصات العلمية قد ترجع الفروق للأسباب التالية.

- اختلاف في القيم يرجع إلى اختلاف التنشئة الأسرية لكل فرد متعلم.

-طبيعة التخصصات واعتمادها على المواضيع النظرية التي تجعل طلابها لا يترجمون معارفهم النظرية إلى أهداف سلوكية عملية.

– سعة استعاب المقاعد البيداغوجية في الشعب العلمية التي تجعل درجة القيم المبعثرة لصالحها على حساب الشعب الأدبية التي تنحصر مقاعدها البيداغوجية.

خاتمة البحث:

من خلال النتائج الدراسة ونتائج دراسات أخرى في هذا المجال أن لكل من الأسرة والمدرسة دورا رئيسيا في اكتساب القيم للمراهق، أو الفرد النامي وبالتالي تحقيق هويته وبناء شخصيته، من هنا تظهر ضرورة المشاركة والتكامل في أدوار هذه المؤسسات لتحقيق الهدف التربوي والاجتماعي والأخلاقي، فالقيم التي تكسبها الأسرة لأبنائها هي مفاهيم تختص بالاتجاهات والغايات التي تسعى إليها، وتعود هذه القيم بالتالي المعايير المثالية التي تحكم السلوك الاجتماعي وتوجهه نحو تحقيق هذه الرغبات والغايات في ضوء بعض البدائل المتاحة.

وجب إذن الاهتمام بدراسة القيم وطرق تعليمها عبر المؤسسات الاجتماعية والتربوية في التنشئة الاجتماعية السائدة في البيت، والتعليم السائد في المدرسة، لغرض توفير الرعاية والنمو المتكامل والسوي لشخصية المتعلم، لكن الأسرة أخذت دورا متميزا في هذا الصدد باعتبارها أحد المرتكزات الأساسية وأبرز المحددات المهمة للسلوك الاجتماعي للفرد النامي ونتاج الاهتمامات ونشاط الفرد والجماعة ويمكن تفسير ذلك من خلال الفهم السليم لطبيعة دور الولدين في الأسرة، الذين يحملون قيم وأفكار ومعتقدات، تكونت لديهم من خلال خبراتهم في الحياة والتي تحدد سلوك الفرد النامي.

ثم يأتي دور المدرسة كمؤسسة تربوية رسمية أفرزها المجتمع لمساعدة الأسرة في تربية وتعليم القيم السائدة بطرق وأساليب مبرمجة ومخطط لها مسبقا بما يتناسب وطبيعة هذه القيم، وطبيعة الأفراد النفسية والاجتماعية والعمرية (شكور، 1991)

في ظلة تضارب القيم ومواجهة طوفان الغزو الثقافي الوافد إلينا من الغرب بقيمة المختلفة نحتاج إلى مقاومة هذه الهجمات الثقافية من خلال اكساب أبنائنا وشبابنا المعايير الاجتماعية والقيم المناسبة لمجتمعنا وتتميز بها، وذلك من خلال تقديم تربية سليمة تواكب المستجد لكن بشكل إيجابي على حد تعبير (الإمارة، 2003) أنه وجب وضع الشباب في موقع المسؤولية وتدريبهم على ذلك حتى يشبوا بشخصية متميزة متوافقة مع الواقع بقدر متوازن.

كما هو الحال بالنسبة للمراهق المتمثل في دراستنا الذي هو حاجة إلى معايير وأحكام مرجعية تقويمية يرجع إليها في التعامل مع قضاياه، وحل مشكلاته خاصة وهو في مرحلة ماسة يحتاج فيها لتحقيق هويته، وإبراز ذاته، وهذا ما تأكد في دراستنا أن هناك علاقة بين القيم المرتبطة بالأسرة والقيم المرتبطة بالمدرسة وعلاقتها بتحقيق الهوية لدى مراهق المرحلة الثانوية.

وعلى هذا الأساس تثير هذه الدراسة مجموعة من التساؤلات من بينها.

- إلى أي مدى يمكن تعميم هذه النتائج؟، وما مدى ثباتها عند امتدادها إلى عينة أخرى من حيث العمر والجنس والمستويات الدراسية أو الأنشطة المهنية، وهل تختلف النتائج لو يعاد إجراء الدراسة على عينات واسعة تضم عدة شرائح اجتماعية؟
- هل يمكن مقارنة طلاب الثانوية بطلاب الجامعة في المستوى القيمي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية.؟
- هل يمكن مقارنة طلاب الثانوية العاديين مع الذين لديهم إعاقة في المستوى القيمي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية.

التوصيات الدراسة والاقتراحات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة، هناك بعض التوصيات والمقترحات.

- العمل على توعية عينة البحث بأهمية البحوث العلمية والإلتزام بأهمية البحث.
- التأكد من مصدقية البحث، فإن الباحثة توصي بإجراء دراسات أخرى على نفس المتغيرات وعينات أكبر من الجنسين.
- يجب العمل على تطوير المقايس الصادقة والمناسبة لثقافة المحلية والمواكبة للتغيرات التي يمكن تؤثر على مصداقيتها.
- الاتجاه العام لانتائج يوحي بعلاقة القيم المرتبطة بالأسرة والمدرسة وتحقيق الهوية لدى مراهق طالب المرحلة الثانوية وعليه فإن الباحثة توصي الأباء والمؤسسات التربوية على العمل من خلال مناهجها على مساعدة المراهق على النمو السوي خلال هذه المرحلة من خلال مساعدته على اكتشاف هويته، وتحقيقها، للتمكن من الاستقلالية والتوافق كل ذلك يمكن أن يكون من خلال التحقيق السليم لبرامج تربوية وتعليمية إرشادية تتسم بالكفاءة.
- العمل على تنمية شخصية المراهق والنظر إليه أنه شخصية فريدة لديه قدراته وميوله واتجاهاته.
- توعية المربين بطبيعة المرحلة العمرية للمراهق وبأهم حاجات النفسية التي لا بد من إشباعها وخاصة الحاجات لتحقيق الهوية,.
- المساندة الاجتماعية للمراهق داخل مجال الأسرة والمدرسة، من حيث التعامل معه عل أنه، عنصر فاعل له حقوقه وعليه واجباته.
- مساعدة المراهق على اتخاذ القرارت التي تتعلق به وترك الحرية له في التخطيط لحياته وتدريبه على تحمل المسؤولية.
- إعادة بناء مناهج وصياغة برامج تساعد في غرس القيم الإيجابية والأنشطة المختلفة والإبتعاد عن المناقصات والازدواجية في السلوكات من قبل المربين.

- التنسيق بين وسائط اكتساب القيم بهدف إيجا برامج تساعد على الهوية وإداركها بحسب المراحل العمرية ، ومدى تأثيرها على الفرد بشكل عام

- زيادة المقررات التي تناقش القيم والعمل على تطبيق المنهج المتكامل في المواد الدراسية التي تساعد على ترسيخ القيم بشكل مباشر وغير مباشر.

- ضرورة اهتمام الأسرة والمدرسة برماحلة المراهقة إذ تضطرب الهوية لدى المراهق نتيجة التغيرات العقلية والحسية والاجتماعية المشاركة التي تطرأ في هذه المرحلة والعمل على الاهتمام بتوضيح مفهوم الهوية وتنميتها من خلال المؤسسات الاجتماعية ووسائل الإعلام

- الاهتمام بالنواحي التنموية لمجالات الهوية الاجتماعية من خلال تعزيز ثقافة الهوية وأهميتها بالنسبة للمراهقين لدى الوسائط الاجتماعية، المعنية بالتواصل مع الطلبة، من خلال مجالس الأسرة والمدرسة، والمؤسسات الأخرى التي لتواصل مع الطلبة المراهقين، يتناول من خلال مجالات النمو الاجتماعي المهمة في حياة الطلبة لا لها من تأثير في شخصياتهم.

- لفت انتباه المؤسسات التربوية إلى أهمية الاهتمام بتطوير مجالات الهوية لدى الطلبة ودعم البرامج والأنشطة التي تتضمن تنمية الهوية وتطويرها بوساطة موضوعات الإرشاد المدرسي (مثل المسؤولية، الصداق، التعبير عن الذات، توظيف وقت الفراغ، دعم الانجاز، تحفيز الطلبة نحو المشاركة والانتاج، تعزيز العمل الجماعي).

- القيام بالدراسات المستمرة حول الهوية والاستفادة من الأبحاث المحلية والعربية والعالمية في تطوير الأعمال البحثية حول تنمية وتطوير الهوية وارتقائها حسب سنوات المراهقة والرشد المبكر وتطوير أدوات القياس والعينة وربطها بمتغيرات أخرى.

المراجع

المراجع باللغة العربية

أولا: المصادر والمعاجم والقواميس.

- **المصدر**
- **المعاجم والقواميس**

ثانيا: الكتب

ثالثا: المجلات

رابعا: اطروحات الدكتوراه والماجستير

خامسا: المواقع والمؤتمرات والجرائد الرسمية

المراجع باللغة الفرنسية

أولا المعاجم

ثانيا: الكتب

ثالثا: المجلات

قائمة المصادر والمراجع.

المراجع باللغة العربية:

أولا: المصادر والمعاجم والقواميس

المصدر

- القرآن الكريم.

المعاجم والقواميس

1. إسماعيل الجوهري (1978)، "معجم الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية"، دار العلم للملايين، ط4 بيروت. لبنان.
2. الشيخ الإمام محمد أبي بكر بن عبد القادر الرازي، (1986)، " مختار الصحاح" دار الكتب العلمية لبنان.
3. فؤاد إفرام البستاني (1986) "منجد الطلاب"، دار المشرق، ط5 بيروت، لبنان.
4. قاموس "المنجد" في اللغة والإعلام (1994)، دار المشرق، ط34، بيروت.
5. لويس معلوف (1960) "المنجد باللغة العربية" المطبعة الكاثوليكية، ط5، لبنان.
6. محمد سعيد فرج، طه عبد القادر وآخرون (2005)،" معجم علم النفس والتحليل النفسي"، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط1، بيروت

ثانيا: الكتب

7. ابتسام، السلطان (2009)، "تطور الخلقي للمراهقين" دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن
8. إبراهيم القشقوش، "سيكولوجية المراهقة"، الأنجلو مصرية، ط3، القاهرة.
9. إبراهيم عيد (1998) "محاضرات في لم النفس النمو" دار المعرفة الجامعية السويس، مصر.
10. أبو بكر مرسي (2002)، " أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي"، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
11. أبو حامد الغزالي (1975)،"إحياء علوم الدين" دار أحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر.
12. أحمد حسين اللقاني (1990) "التعليم والتعلم الصفي"، دار الثافة للنشر والتوزيع، عمان.
13. أحمد حسين محي الدين (1981)، "القيم الخاصة لدى المبدعين" دار المعارف، القاهرةو، مصر.
14. أحمد سالم الأحمر (2004) "علم الاجتماع الأسرة بين التنظير و الواقع المتغير" ط1، دار التل الجديد، ليبيا.

15. أحمد شلبي (1980)، "المجتمع الاسلامي –أسس تكوينية–أسباب ضعفه وسائل نهضته"، مكتبة النهضة المصرية، ط5 القاهرة.

16. اريك فروم، ترجمة مجاهد عبد المنعم (1957)، فن الحب" مكتبة الانجو المصرية، القاهرة، مصر.

17. أشرف حمد عبد الغني شربت (2006)، "الصحة النفسية بين الإطار النظري والتطبيقات الإجرائية"، مؤسسة حرس للنشر والتوزيع، مصر.

18. إمام إبراهيم (1985)، "الإعلام والاتصال بالجماهير"، دار النشر الأنجلو المصرية، ط2، القاهر.

19. إمتثال زين الدين الطفيلي (2004) "علم النفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة" دار المنهل اللبنانية، لبنان.

20. إيمان فرج (2005)، "الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للشباب والمراهقة" مركز الدراسات والوثائق الاقتصادية والقانونية الاجتماعية، القاهرة، مصر.

21. بشير معمرية (2009) "دراسات نفسية حول طلاب المدارس والجامعات وفئات أخرى"، المكتبة العصرية، ط1، الجزائر.

22. بول كونجر مسن، جون كاجان جيرم، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة (1986) " أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة"، مكتبة الفلاح، ط1، الكويت.

23. جابر عبد الحميد جابر (1972)، "سيكولوجية التعلم" دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

24. جابر عبد الحميد جابر (1978)، "كراسة التعليمات مقياس القيم الفارق" دار النهضة العربية، القاهرة.

25. الجميلي خيري خليل (1993)، "الاتجاهات المعاصرة في دراسة الاسرة والطفولة، المكتب الجامعي، القاهرة.

26. جوزيف كاميليري (1983)، " أزمة الحضارة " منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، القاهرة، مصر.

27. جوسلين ديفيدا ، ترجمة محمد قدري لطفي، وآخرون (1972)، المدرسة والمجتمع العصري، عالم الكتب، للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

28. جون كارل فلوجر، ترجمة عثمان سيد، وأخرون (1966)، "الإنسان والأخلاق والمجتمع " دار الفكر العربي مصر.

29. حامد عبد السلام زهران (1994)، "علم النفس النمو – الطفولة والمراهقة"، عالم الكتب، ط5، القاهرة.

30. حامد عبد العزيز الفقي (1977)، "دراسات في سيكولوجية النمو" قرطاسية العتيقي، للنشر والتوزيع، الكويت.

31. حامد عبد العزيز الفقي (1984)، "دراسات في سيكولوجية النمو" دار القلم، للنشر والتوزيع، الكويت.

32. حسن عبد المعطي قناوي، وآخرون (2001)، " علم نفس النمو، الأسس والنظريات"، الجزء الأول، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة..

33. حسين أبو شنب (1998)، "مدخل إلى فن الراديو والتلفزيون"، منشورات مركز دراسات وابحاث الوطن، مكتبة دار المنارة ،غزة ، فلسطين

34. خليل عبد الرحمن المعايطة (2007)، " علم النفس الاجتماعي" دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2،عمان، الأردن.

35. داليا مؤمن (2004)، "الأسرة والعلاج الأسري"، السحاب للنشر والتوزيع، ط1،القاهرة.

36. دوني سزابو، دوني قانيبي، أليس باليزو، ترجمة الطاهر عبسي، الأزهر، بوغنبوز، (1994)"المراهق والمجتمع، دارسة مقارنة" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

37. رابح تركي (1990)، "التربية والتعليم" دار الكتاب، ط2، الجزائر

38. الربيع ميمون (1980)، "نظرية القيم في الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية " الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

39. رغدة، شريم (2009) "سيكولوجية المراهقة" دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

40. رمزي أحمد عبد الحي (2008)،"التربية وقضايا المجتمع المعاصر"، مكتبة زهراء الشرق،ط1، القاهرة، مصر

41. رمضان القدافي (1996) "الشخصية نظرياتها واختبارتها وأساليب قياسها" دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط2، ليبيا.

42. ريمون رويه، ترجمة عادل العوا (1978)، "فلسفة القيم" دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

43. زكي محمد إسماعيل (1981)، "نحو علم الاجتماع الاسلامي"، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية مصر.

44. سعد جلال (1985)، "المرجع في علم النفس"، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

45. سعدية محمد علي بهادر (1980)، "سيكولوجية المراهقة" دار البحوث العلمية ط1. مصر.

46. سفيان أبو نجيلة (2001)" مقالات في الشخصية والصحة النفسية"، مركز البحوث الانسانية والتنمية الاجتماعية غزة.

47. سلتز دوان، ترجمة حمدي الكربول، وعبد الرحمن القيمي، (1983)، "نظريات الشخصية"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد.

48. سليمان عشراتي (2002)، "الشخصية الجزائرية الأرضية التاريخية والمحددات الحضارية"، الجزء الأول، دار الغرب للنشر والتوزيع ، الجزائر.

49. سمير أحمد السيد (2004) "الأسس الاجتماعية للتربية"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

50. سناء الخولي (1979)، " الزواج والعلاقات الأسرية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.

51. سناء، الخولي (1993)، " التغير الاجتماعي والتحديث" دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر.

52. السيد الشحات، أحمد حسن (1998)، "الصراع القيمي لدى الشباب من منظور التربية الإسلامية" دار الفكر العربي، القاهرة.

53. سيد الطواب (1995)، "النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته" دار المعرفية الجامعية، ط2، السويس، مصر.

54. السيد فؤاد البهي (1975)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشخوخة، دار الفكر العربي،ط2، مصر.

55. السيد فؤاد البهي (1981)، " علم النفس الاجتماعي"، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة مصر.

56. شفيق علاونة (2007) "سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد" المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

57. الشيخ سليمان الخضري (1978) "دراسة في الشخصية العربية"، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

58. الشيخ عبد القادر إدريس (1987)، "التربية الإسلامية وطرق تدرسيها"، الدار السودانية للكتاب، الخرطوم. السودان.

59. صلاح الدين شروخ (2008) "علم النفس التربوي للكبار"، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.

60. ضياء زاهر (1984)، "القيم في العملية التربوية"، مؤسسة الخليج العربي للنشر والتوزيع، القاهر، مصر.

61. ضياء زاهر (1990)."القيم في العملية التربوية" القاهرة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع،

62. الطاهر بوغازي (2010) "القيم التربوية" مقاربة نسقية منشورات الحبر، ط1. الجزائر.

63. عادل الأشول (1992)، "علم النفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة"، الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

64. عبد الرحمن العيساوي (1984)، "الآثر النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي"، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.

65. عبد الرحمن العيساوي (1997) "علم النفس النمو" دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر.

66. عبد الرحمن العيساوي (1998)، "النمو الروحي والخلقي"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان..

67. عبد الرحمن العيساوي (2000)، "اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها"، دار الراتب. الجامعية سوفينز.مصر.

68. عبد الرحمن النحلاوي (2006)، "التربية الاجتماعية في الإسلام" دار الفكر، ط1،دمشق،سوريا.

69. عبد الرحمن بدوي (1986)، "الأخلاق النظرية" وكالة المطبوعات فهد السلام، ط3، الكويت.

70. عبد الغاني الجسماني (1988)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية" دار العربية للعلوم،ط1. مصر.

71. عبد الفتاح دويدار (1983) "سيكولوجية النمو والارتقاء" دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت.

72. عبد الله الراشدان (1999)، "علم الاجتماع التربية"، دار الشروق، ط1، عمان، الأردن.

73. عبد الله الراشدان (2008)، "علم الاجتماع التربية"، دار الشروق، عمان، الأردن.

74. عبد الله عبد الخالق (1989)، " العالم المعاصر والصراعات الدولية" عالم المعرفة للنشر والتوزيع، الكويت.

75. عبد الله محمد عادل (1991)،" اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق" مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

76. عبد الله محمد عادل (2000) "دراسات في الصحة النفسية، الهوية والإغتراب الاضطرابات النفسية"، دار الرشاد، ط1.القاهرة.

77. عبد الله محمد عادل (2004)، "الاعاقات الحسية" دار الرشاد للنشر و التوزيع، القاهرة.

78. عزيز سمارة (1989) "سيكولوجية الطفل من الحمل إلى الرشد"، دار القلم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

79. عطية محمود هنا (1965) "دارسات حضارية مقارنة في القيم"، دار القومية للطباعة والنشر القاهرة، (مصر).

80. عقل، محمود عطا (2001)، "القيم السلوكية" مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

81. علي خليل، أبو العينين، (1988)، "القيم الإسلامية والتربية دراسة في طبيعة القيم ومصادرها و دور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها" مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة

82. علي طاجين (2007)، " تطبيقات إحصائية ومبادئ منهجية في علم النفس" دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

83. علي محمد (1995) " وقت الفراغ في المجتمع الحديث" دار النهضة العربية ، بيروت.

84. عمار بوحوش، محمد عمار، محمود الذنيبات (2009)، "مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث"، ديوان المطبوعات الجامعية ط5.الجزائر.

85. فخري الدباغ (1982) "مقدمة في علم النفس" دار الكتب للطباعة والنشر، العراق.

86. فهيم كلير (1998) "أولادنا والمدرسة، جهاد للنشر والتوزيع، ط1، مصر.

87. فؤاد أبو حطب، وأمال صادق، (1996)، " علم النفس التربوي" مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، القاهرة.

88. فؤاد حيدر (2002)، "علم النفس الاجتماعي دراسة نظرية وتطبيقية" دار الفكر العربي، ط1، بيروت لبنان.

89. فوزية ذياب (1980)، "القيم والعادات الاجتماعة"، دار النهضة لعربية للطباعة والنشر بيروت لبنان.

90. قمبر محمود (1992) "التربية وترقية المجتمع"، مركز ابن خلدون، ودار سعاد الصباح، القاهرة، مصر

91. قيس النوري (1981) "الحضارة والشخصية" الجمهورية العراقية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق.

92. كاظم الفتلاوي، سهيلة محسن (2003)، "المدخل إلى التدريس"، دار الشروق، ط1، الأردن.

93. كمال دسوقي (1979)، "النمو التربوي للطفل والمراهق دروس في علم النفس الارتقائي"، دار النهضة العربية بيروت

94. ماجد الزيود (2006)، "الشباب والقيم في عالم متغير" دار الشروق عمان الأردن.

95. مجدي دسوقي(2003)، "سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة" مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

96. محمد أحمد بيومي (1981)، "علم الاجتماع القيم" دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

97. محمد أحمد بيومي (2003)، "القيم وموجهات السلوك الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية الأسكندرية، مصر.

98. محمد الأمين المصري(1985)"لمحات من وسائل التربية الإسلامية وغاياتها "، دار الفكر، بيروت لبنان.

99. محمد الدقس (1996) "التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط2 عمان.

100. محمد السلمان (1987)، "القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية، جامعة القاهرة، مصر.

101. محمد السيد عبد الرحمن (1998) "نظرية النمو، علم النفس النمو المتقدم" مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

102. محمد الشحاتة الخطيب، وآخرون (1994)، "أصول التربية الإسلامية" دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

103. محمد الهادي عفيفي (1985)،" الأصول الفلسفية لتربية" مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

104. محمد حسن عبد الباسط (1982)، "علم الاجتماع"، مكتبة غريب، ط2، القاهرة، مصر.

105. محمد سعيد فرج (1989)، "البناء الاجتماعي والشخصية" الدار المعرفية الجامعية الإسكندرية، مصر.

106. محمد شفيق (1985)، "البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الإجتماعية"، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

107. محمد عاطف، غيث (1962)، " مقدمة في علم الاجتماع"، دار المعارف، مصر.

108. محمد عاطف، غيث (1965) "المشاكل الاجتماعية والسلوك الانحرافي" دار المعارف، القاهرة (مصر).

109. محمد عاطف، غيث (1967)، "علم الاجتماع" ، دار المعارف، القاهرة، مصر.

110. محمد عاطف، غيث (1977) دراسات في المشاكل الاجتماعية دار الكتب الجامعية، الاسكندرية، مصر.

111. محمد عبد الرحيم عدس (1999) مع "المعلم في صفه"، دار الفكر،للنشر والتوزيع، عمان.

112. محمد عبد الرحيم عدس (2000)، "تربية المراهقين" دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (عمان).

113. محمد عودة، محمد عيسى (1984)، "الطفولة والصبى" دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

114. محمد لبيب النجيحي (1991) "الأسس الاجتماعية للتربية"، مكتبة الأنجل المصرية، ط4، القاهرة، مصر.

115. محمد لبيب النجيحي (1967) "مقدمة في فلسفة التربية"، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، القاهرة.

116. محمد لبيب نجيحي (1991) "الأسس الاجتماعية للتربية"، مكتبة الأنجلو المصرية، ط4، القاهرة.

117. محمد مسلم (2009) "الهوية والاندماج للجيل المغاربي الثاني" دار قرطبة للنشر والتوزيع الجزائر.

118. محمود عماد الدين إسماعيل، إبراهيم نجيب اسكندر (1976)، " كيف نربي أطفالنا التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية"، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

119. محمود السيد أبو النيل (1988) علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية، الجزء الأول، جامعة عين الشمس، بيروت، لبنان.

120. محمود سعود السرحان (1994)، "الصراع القيمي لدى الشباب" المكتبة الوطنية للنشر و التوزيع. عمان.

121. محمود شمال حسن (2001)، "سيكولوجية الفرد في المجتمع"، ط1 دار الافاق العربية القاهرة، مصر.

122. محمود عماد الدين اسماعيل (1986)، "الأطفال مرآة المجتمع" عالم المعرفة للنشر والتوزيع بدعم من المجلس الوطني لثقافة والفنون والأداب، الكويت.

123. محمود عماد الدين إسماعيل (2001)، "الطفل من الحمل إلى الرشد الصبي والمراهق" الجزء الأول، ط5، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

124. محمود عماد الدين إسماعيل، وإبراهيم نجيب إسكندر (1974)، "كيف نربي أطفالنا " التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية"، دار النهضة المصرية القاهرة.

125. محمود عودة (1979) "مشكلات منهجية في دراسة القيم في المجتمع القروي المصري" قراءات في علم النفس الإجتماعي في الوطن العربي"، م3، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

126. محمود عودة (1988)، "مشكلات منهجية في دراسة القيم في المجتمع القروي المصري – قراءة في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي"–،المجلد الثالث، الهيئة المصرية للكتاب، القاهر، مصر.

127. محمود منسي (2000) "علم النفس النمو"، مركز الإسكندرية "للكتاب، مصر.

128. مختار محي الدين (1983) "محاضرات في علم النفس الاجتماعي" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر

129. مراد جرداف (2001) "مناهج المواد العلمية واكتساب القيم" القيم والتعليم الهيئة اللبنانية لعلوم التربية، الكتابة لبنان.

130. مصباح عامر (2003) "التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية"، شركة دار الأمة، ط1، الجزائر

131. مصطفى بوتفنوشت، ترجمة أحمد دمري (1984)، "العائلة الجزائرية" ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية بن عكنون، الجزائر.

132. مصطفى عشوي (1990)،"مدخل في علم النفس" ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

133. مصطفى منصوري، وأخرون (2004) "الأسرة والمدرسة ودورهما في تربية الطفل"، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

134. معين خليل العمر (2004) "التنشئة الاجتماعية" دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

135. ناصر الدين زبدي (2007)، "سيكولوجية المدرس"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر

136. نجيب حزام (1990) "قيم الشباب العماني، دراسة تحليلية" مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة، مصر.

137. هول ليندزي، ترجمة فرج وآخرون،(1978)، "نظريات الشخصية" دار الهيئة العامة للكتاب القاهرة، مصر.

138. وائل عبد الرحمن ألتل وآخرون (2007) "أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية" دار حماد للنشر والتوزيع

139. وديع شكور خليل (1991) " العنف والجريمة " الدار العربية لعلوم، بيروت.

140. وهيب سمعان وآخرون (2007) "دراسات في المناهج" دار النشر الأنجلو المصرية، ط4، القاهرة.

141. يوسف أحمد عبد التواب (1986)، "مدى تأثير القيم العربية الإسلامية على برامج الأطفال في دول الخليج"، مكتب التربية لدول الخليج ، ط2.

142. يوسف القاضي (1996) " الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي" دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

143. يوسف القاضي، يالجن مقداد (1981)، "علم النفس التربوي في الإسلام"، الرياض، دار المريخ، للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

ثالثا: المجلات

144. إبراهيم ماحي ، بشير معمرية (2007)، "بحوث ودراسات مختصة في علم النفس"، الجزء الثالث، مجلة منشورات الحبر ، الجزائر.

145. أبو المجد، الشوربجي (1992) "هوية الأنا لطلبة التعليم الابتدائي الأساسي بكلية التربية" مجلة كلية التربية بالزقازيق، نوفمبر، العدد 19 ، ص96

146. أبو بكر مرسي (1997) "أزمة الهوية والإكتئاب النفسي لدى، الشباب الجامعي"، مجلة دراسات نفسية، رانم، مصر، العدد 3 ص ص 323-352.

147. أبو عريضة، وآخرون (2005)، "دور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة في النشاط الرياضي الداخلي من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، المجلد 06 العدد1، ص ص 192-292 .

148. أسامة سعد أبو سريع (1993) "الصداقة من منظور علم النفس"، مجلة عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب الكويت، العدد، 179 ص59.

149. اسماعيل ملحم (1986)، "وسائل الإتصال الحديثة ووحدة الشخصية القومية للأمة العربية" مجلة الوحدة، الرباط، العدد 54، ص121.

150. إيمان كاشف (2001) "النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية، مجلة الدراسات النفسية، المجلد 11، العدد 3، ص ص 465-528.

151. بريهمات قمق (2005) " المثقف خارج العزلة" مجلة الدراسات الأردنية العدد 18، ص200.

152. بشير معمرية (2001)، "مجلة العلوم الإنسانية"، جامعة منتوري قسنطينة، جوان، العدد 5.

153. تايلور، وآخرون (2006) "تشكيل الهوية العرقية خلال المراهقة أزمة الدور في الأسرة" مجلة جامة دمشق، مجلد 27.

154. حسين عبد الفتاح الغامدي (2001) "علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب المنطقة العربية من المملكة العربية السعودية " المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد 5 العدد30، ص221.

155. حنيفة صالحي بن شريف (2008) "الأسرة وعنف الطفل علاقة إفتراضية أم حتمية" مجلة الإنسانيات الجزائرية في الإنتربولوجية والعلوم الاجتماعية وهران، العدد41، ص ص 35-50.

156. زايد أحمد (2003) "سيكولوجية العلاقات بين الجماعة" مجلة عالم المعرفة، العدد 326، الكويت.

157. سعد المغربي (1988) "التنمية والقيم، مسلمات ومبادئ" مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، العدد7

158. سمير خلف (1986)"بعض المظاهر البارزة في التحضر في العلم العربي"، مجلة الفكر العربي، العدد 43، ص144.مصر

159. صيام الشحاتة (2002)، "الشباب والهوية الثقافية إعادة تشكيل الثقافي في دراسة ميدانية للثقافة الغربية لعينة من الشباب في المجتمع المصري" مجلة تربية الأزهر، العدد 108، ص279.

160. ضياء زاهر (1996)، "القيم والمستقبل دعوة للتأمل"، مجلة مستقبل التربية، المجلد الأول، العدد 2، مصر.

161. ضياء زاهر (1996)، "القيم والمستقبل" دعوة للتأمل " مجلة مستقبل التربية المجلد لأول، العدد الثاني، ص30.

162. طلعت منصور، شاي حليم (1983)، دراسات ميدانية في النضج الخلقي عند الناشئة في الكويت، منشورات مجلة العلوم الاجتماعية.

163. طلعت منصور، حليم بشاي (1983)، " دراسات ميدانية في النضج الخلقي عند الناشئة في الكويت"، منشورات مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.

164. عامر الخطيب، وحمد ابراهيم (2000)، "در الوسائط الإعلامية في تدعيم قيم التربية السياسية لدى جامعة الأزهر بغزة "مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (بيرسا) العدد الثالث، مارس ص161-204.

165. عبد الحميد جابر (1989)، "التعليم وتغير القيم في قطر خلال سنوات عشر (1977-1987)" مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، مجلد 16، ص ص 146-215

166. عبد الحميد جابر (1993)، " العلاقة بين أدبيات النمو النفسي الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من التلاميذ القطريين، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد03

167. عبد الطيف خليفة (1996) "المضاربة بين نسقي القيم المتصور والواقعي لدى الإناث الراشدات"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 10، ص ص 40-65

168. عبد اللطيف محمد خليفة (1992) "إرتقاء القيم " مجلة عالم المعرفة" تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب الكويت، العدد 160 ص106.

169. عبد الله عويدات (1990)، "توجهات القيم لدى طلبة الجامعة الأردنية" مجلة الدراسات الأردنية العدد 18، ص ص 205-235.

170. عزة حجازي (1978) " الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها" مجلة عالم المعرفة، (الكويت)، العدد رقم 06 ص 185.

171. العفيف الخضر (2005)، "الانتقال من سلفي إلى التعليم العقلاني" مجلة الثقافة النفسية العدد5،

172. علي الحوت (1984) "بعض مشكلات الشباب المسلم في مجال الإعداد المهني"، مجلة الفكر العربي، العدد 47، ص139. مصر

173. محمد خالد (2001)، "التربية الشبانية وأنماط التنشئة"، مجلة الدراسات الجامعية الأردنية"، ع. 55

174. محمد مصطفى القباج (1997) "الطفل المغربي وأساليب التنشئة الاجتماعية، بين الحداثة والتقليد"، مجلة دفاتر في التربية، العدد 3 منشورات رميس، المغرب.

175. محمود السيد أبو النيل (1979)،" دراسة عن القيم الاجتماعية والذكاء والشخصية"، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، أبو ظبي.

176. محمود حسن (1985) " العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي" المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلد 5، ص ص 92-107.

177. مروان قدومي (1996)، "أزمة القيم في العالم العربي، مجلة التربية، قطر، السنة الخامسة والعشرون، العدد 106 ص207.

178. مصطفى كامل ، محمود الشبوني (2000) "مستوى الحكم الأخلاقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين، دارسة عبر حضرية، مقارنة على عينة مصرية وسعودية" مجلة علم النفس العدد 56، ص ص 100-120. مصر

179. ملحم إسماعيل (1989)، "وسائل الاتصال الحديثة ووحدة الشخصية القومية للأزمة العربية، مجلة الوحدة العدد، 54، الرباط، ص121.

180. منصور هدى خالد، طلافحة حامد عبد الله (2009)، " منظومة القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن" مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد 36 العدد رقم 01.

181. ميخائل أمطانيوس (2001)، "دراسة التفضيلات القيمية لدى الطلبة في جامعة دمشق في ضوء عدد من المتغيرات"، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية المجلد 17 العدد 3 ص ص 9-57.دمشق.

182. نادية بوشلالق (2005)، مجلة العلوم الانسانية، جامعة منتوري قسنطينة، ديسمبر، العدد 24.

183. نادية مصطفى الزقاي (2001)، "مجلة العلوم الانسانية"، جامعة منتوري قسنطينة، جوان، العدد 15.

184. نبيل سفيان (2002)، "دراسة عبر ثقافية مقارنة في القيم لدى عينتين من طلبة جامعتي معز وبغداد" الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد 12، العدد

185. نجوى الطوبي (1980) " الأثر الثقافي والاجتماعي في المجتمعات النامية"، مجلة الفن الإذاعي، معهد الإذاعة والتلفزيون، القاهرة، العدد 88، ص ص 19-21.

186. نعيم حبيب جعنيني (2001)، " درجة تحقيق النشاطات اللاصفية الموجهة لأهدافها التربوية في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن من وجهة نظر معلميها"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 17، العدد 1، ص ص175-207.

187. نور الدين محمد عباس (1993)، " الأباء بين التخلي من الدور أو التدخل المطلق في حياة الأبناء" صحيفة العلم المغربية بتاريخ 22 ديسمبر ص5.

188. هدى قناوي (1987)" دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي" مجلة الدراسات التربوية، المجلد الثاني، الجزء السادس، العدد06، ص67-87.مصر.

189. وليد البطش، وعبد الرحمن هاني (1990)، "البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية" مجلة دراسات الجامعة الأردنية العدد 18، ص ص 122-142

رابعا: أطروحات الدكتوراه والماجستير

190. ابتسام، السلطان (2004)، "تطور الهوية وعلاقته بتطور الأحكام الخلقية لدى عينة من المراهقين رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الموصل، العراق

191. احمد كنعان (1990)،"القيم التربوية في شعر الأطفال في القطر العربي السوري" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.

192. أسعد تقي العطار (1995) " اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم من ذوي قدرات فوق الحسي"، كلية الأداب الجامعة المستنصرية. رسالة ماجستير، غير منشورة، مصر.

193. بدرية المفرج (2007) "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا" رسالة ماجستير، جامعة الكويت.

194. حامد الخطاب (1999)، "التنشئة السياسية والقيم" رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة عين الشمس، مصر.

195. حامد الخطاب ، سعد حميد (1999)، "التنشئة السياسية والقيم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس. جامعة عين الشمس،

196. حميد خطاب، وسعد حامد (1999)، "التنشئة السياسية والقيم" رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة عين الشمس.

197. حميد، الغامدي (1998) "نمو الأحكام الخلقية لدى الناجحين وغير الناجحين دراسة مقارنة لنمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينات الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية، بالمملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مصر.

198. حنان خوج (2008) "الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية، وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كليات التربية، للبنات بمدينة مكة المكرمة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مصر.

199. حنيفة صالحي بن شريف (1998) "صورة الأب عند الفتاة المراهقة الجانحة" رسالة مجاستير في علم النفس الإكلينيكي غير منشورة، جامعة وهران.

200. دعاء خطاب (2007)، "أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي لدى المراهقين المعوقين بصريا"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

201. زياد الجرجاوي (2005)، "سمات الشخصية والإغتراب والهوية لدى عينة من موظفي وطلبة كلية التربية في الجامعات الفلسطينية"، راسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

202. سعيد عبد الحميد السعداني (1982) "القيم التربوية في القصص القرآني في قصة يوسف"، رسالة ماجستير غير جامعة عين الشمس، القاهرة.

203. سلوى المجنوني (2001)، "تشكل هوية الأنا تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديمغرافية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مصر.

204. سيد محمود، كريمة (1986)، "دراسة أزمة الهوية في المراهقة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة عين الشمس المركزية، مصر.

205. عبد الغاني محمد السلمان (1987)، "القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية في المدارس الإبتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

206. عبير، عسيري (2002)، "علاقة تشكيل هوية الأنا بكل ما مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من طالبات مدينة الطائف" رسالة ما جستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مصر.

207. عسيلة عزت (2000)، "القيم وعلاقتها بالإنتماء لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

208. فتحي عبد الرحمن الضبع (2006) "فعلية العلاج بالمعنى للتخفيف من أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة، لدى المراهقين المعاقين بصريا"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سوهاج مصر.

209. فروجة بلحاج (2011)، "التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي" رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

210. فريال علي محمد (2010)، "منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة قسم العلوم التربية، دمشق، سوريا.

211. كريمة سيدي محمد (1986)، "دراسة لأزمة الهوية في المراهقة" رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة عين شمس المركزية، مصر.

212. لطيفة إبراهيم خضر (1988) " دور التربية في مواجهة مشكلات الصراع القيمي، داخل المدرسة"، رسالة ماجستير غير منشورة. مصر.

213. محمد منى قاسم (2000) "تواصل المراهق مع والديه، وعلاقته بمجالات الهوية (دراسة سيكومترية)" رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

214. محمود سعيد قظام (1989) "دور التربية في مواجهة مظاهر صراع القيم لدى طلبة الجامعة الأردنية" رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم أصول التربية كلية التربية جامعة عين الشمس، القاهرة.

215. وليد طارق خليل (2000)، دور وسائل الإعلام في تقديم القدوة الحسنة للشباب الجامعي، دارسة ميدانية" بحث تخرج غير منشور ، كلية الأداب، الجامعة الإسلامية، غزة

216. يحي بشلاغم (1998)، "القيم وعوامل التحفيز والتعالية في العمل" رسالة مجاستير في علم النفس غير منشورة، إشراف الاستاذ مزيان محمد، جامعة وهران.

217. يوسف سيد محمود عيد (1988)، "دور الجامعة في تنمية القيم المرتبطة بالعلم لدى طلابها" رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة. مصر.

خامسا: المواقع والمؤتمرات، والجرائد الرسمية.

218. ثناء يوسف الضبع (2001) "دور المدرسة في مواجهة مخاطر العولمة على الشباب" دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة و أولولية التربية المنعقدة بجامعة الملك سعود.

219. خالد منس (2002) المساندة الاجتماعية في إدارة ألأزمات" يوم دراسي بعنوان التدخل السريع في الأزمات ومدى قابلية التطبيق في الواقع الفلسطيني" المنعقد في جامعة القدس المفتوحة غزة، ص ص 182-183.

220. فاطمة القيني (1993)، "دور وسائل الإعلام في تدعيم القيم لدى الطفل المصري، المؤتمر السادس للطفل المصري، تنشئة في ظل نظام عالمي جديد"، جامعة عين شمس، مركز دراسات الطفولة، مصر.

221. قاسم حسين صالح (2002)، إشكالية العلاقة بين السلطة والفرد والمجتمع العربي" المؤتمر العربي الاول.

222. الجريدة الرسمية "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" (2008) العدد 59، الجزائر.

223. محمد الحضيف (2004)، "وسائل الإعلام هل تهدد نظامنا القيمي الاجتماعي http :saaid.net/arabric

224. مصطفى أبو سعد (2005)، أسئلة حول أهمية بناء الطفل عن التتشكيلة العالمية للمعلومات Phhp//saaid.net/tarbiah/104.htn

المراجع باللغة الفرنسية

أولا: المعاجم

225. Sillamy,N(1963) : « dictionnaire de psychologie » larousse, France.

226. Sillamy,N(1965) : « dictionnaire de psychanalyse », France.

ثانيا: الكتب

227. Bergeret, J (1979) : « Abrégé de psychologie pathologique » Ed. Masson, Paris.

228. Erikson, E,H (1972) : « Adolescence et Crise la quête de l'identité » Ed, Flammarion, Paris.

229. Marcelli,D, Braconnier,A (1988), « Psychologie de l'adolescent » Ed. Masson,France.

ثالثا: المجلات

230. Nini H,N(1992) : l'adolescence en Algérie, Crise d'identité Juvénile ou crise d'identité Sociale., Etude sociologique, Revue publiée Par l'université de Annaba, N^{0}03, juin

الملاحق

الملحق رقم (01): مراسلة قسم علم النفس بسيدي بلعباس لمديرية التوجيه المهني بسيدي بلعباس

الملحق رقم (02): المواقفة الإدارية بترخيص مهمة البحث

الملحق رقم (03): استمارة القيم.

الملحق رقم (04): العبارات التي تم حذفها من استمارة القيم المنقولة بواسطة الأسرة والمدرسة

الملحق رقم (05): مقياس تشكيل الهوية

الملحق رقم (06): العبارات المحذوفة من مقياس تشكيل الهوية

الملحق رقم (07): أشكال (1-2-3-4-5) لتوضيح المتوسطات الحسابية للقيم المنقولة بواسطة الأسرة حسب التخصص الدراسي

الملحق رقم (08): أشكال (6-7-8-9-10) لتوضيح الحسابية للقيم المنقولة بواسطة المدرسة حسب التخصص الدراسي

الملحق رقم (09): أشكال (11-12-13-14-15) لتوضيح المتوسطات الحسابية لهوية الأنا حسب التخصص الدراسي

الملحق رقم (10): نتائج المعالجة الإحصائية

الملحق رقم 01

الاسم و اللقب : حليمة مزغراني

أستاذة مساعدة قسم (أ)

جامعة جيلالي ليابس بسيدي بلعباس

إلى السيد: مدير مركز التوجيه المهني و الإرشاد المدرسي

الموضوع : تسهيل مهمة

أطلب من سيادتكم مع فائق التقدير و الاحترام ترخيصا لإجراء الجانب التطبيقي بثانوياتكم التابعة لمركزكم في إطار تحضير الدكتوراه في علم النفس .

فتقبلوا طلبي هذا مع كل الشكر و التقدير .

المعنية بالأمر:

رئيس القسم:

السيدة: صديقي عبد النور

مساعدة أستاذ التعليم العالي

بما بعد التدرج و البحث العلمي

جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس

قسم العلوم الاجتماعية

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

الطلع عليه يوم 2014/03/12

الملحق رقم 02

مركز التوجيه المدرسي والمهني

سيدي بلعباس

الرقم :32/م.ت.م.م/2014

الثانويات المعنية بالدراسة الأساسية لنيل شهادة الدوكتوراه للسيدة :مزغراني حليمة

الرقم	الثانوية
01	ثانوية بخاري عبد القادر
02	ثانوية بوضياف محمد
03	ثانوية بن بلة
04	ثانوية بن مايسة عبد القادر

سيدي بلعباس يوم :2014/03/12

مدير مركز التوجيه المدرسي

الملحق رقم (03)

استمارة القيم

الإسم واللقب:.....

العمر:.....الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي.....المستوى الدراسي.....

تعليمات

يعرض عليك فيما يلي مجموعة من العبارات تتحدث عن بعض القيم المنقولة والمكتسبة من طرف مراهق المرحلة الثانوية. أقرأ كل عبارة وأحسب حسب ما يلي:

إذا كنت لا توافق عليها أبدا فضع علامة (X) أمامها وتحت كلمة "لا".

إذا كنت توافق عليها أحيانا فضع علامة (X) أمامها وتحت كلمة "أحيانا".

إذا كنت توافق عليها دائما فضع علامة (X) أما مها وتحت كلمة "نعم".

الرقم	العبارة	الأسرة			المدرسة		
		نعم	أحيانا	لا	نعم	أحيانا	لا
1	تنمي لديك الشجاعة في قول الحق						
2	تشجعك على العطف على الفقراء والمحتاجين						
3	تنمي لديك الاعتماد على الذات بدلا من الإتكالية على الغير						
4	ترسخ لديك الانتماء للوطن العربي الكبير						
5	تدعوك للتصرف بأمانة						
6	تعزز لديك أهمية طاعة واحترام الوالدين						
7	تزيد من اقتناعك بأفضلية الإعتدال في الإنفاق						
8	تدعم لديك تأييد وحدة الملسلمين والسعي من أجل تحقيقها						
9	تشجعك على مقابلة الإساءة بالحسنة						
10	تشجعك على تقديم المساعدة للأصدقاء						
11	تغرس فيك حب الكسب الحلال						
12	تنمي لديك حرية التفكير وأبداء الرأي						
13	تحبب إلى نفسك التواضع وحب المتواضعين						
14	تدعم لديك مشاركة الناس في أعمال الخير						
15	تدفعك إلى المساهمة في بعض المشروعات الوطنية حسب الفراغ المتاح إليك						
16	تحثك على عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية						
17	تحثك على الوفاء بالعهد مع الناس كافة						
18	تنمي لديك تحمل المسؤولية تجاه أفراد أسرتك						
19	تحثك على العمل الجاد لتحسين مستواك الاقتصادي						
20	تعزز وعيك بأهمية التضامن العربي الإسلامي مع الشعوب المتضررة في مواجه التحديات						
21	تعزز لديك تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق						
22	تسهم في كسب الحرص على ممتلكات الآخرين						
23	توجهك نحو استهلاك المنتجات المحلية بدلا من المنتجات الأجنبية						
24	تنمي إحساسك بهموم الأمة الإسلامية.						
25	تنمي من حرصك على المحافظة على الممتلكات العامة.						
26	تشجعك على التغاضي عن أخطاء الأصدقاء.						
27	تعزز لديك المثابرة في استثمارة الوقت في التوجه نحو إشباع حاجاتك المادية بطرق مشروعة.						
28	تشجعك على المساواة في التعامل بين أفراد المجتمع.						
29	تدعم لديك العدل مع الآخرين.						
30	تحثك توصياتها على تقديم العون للآخرين.						

31	تعزز لديك المثابرة في استثمار الوقت بما هو مفيد.						
32	تحثك على الإصلاح بين المتخاصمين.						
33	تنفرك من نماذج الكبرياء والغرور.						
34	تحثك على بر الوالدين وصلة الرحم.						
35	تعزز عندك التوجه للمشاريع الجماعية بدلا من الجهود الفردية						
36	تدعم لديك الاعتزاز بمقدسات الوطن و تراثه.						
37	ترشدك إلى تفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة						
38	تنمي وعيك بحقوقك عند الآخرين وواجباتك تجاههم						
39	تحثك على التوفير والابتعاد على الإسراف						
40	تنمي لديك روح التضامن مع أهالي الشهداء						
41	تنمي لديك السعي نحو معرفة الحقيقة.						
42	تحثك على القيام بأعمال تطوعية وخيرية لخدمة الآخرين.						
43	تجعلك تنظر إلى المال كوسيلة وليس كغاية.						
44	تشجعك على العدالة في إصدار الأحكام.						
45	ترسخ لديك العفو عند المقدرة.						
46	تنمي لديك تفهم المجتمعات الأخرى.						
47	تغرس في نفسك احترام ثروات الوطن وممتلكاته.						
48	تدعم لديك حرية اتخاذ القرارات.						
49	تشجعك على تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.						
50	تعزز لديك الرغبة في العمل مع الأصدقاء.						
51	تحثك على الاستهلاك المادي بدون ترف ومبالغة.						
52	تعزز لديك احترام رأي الأغلبية.						
53	تنمي فيك الشجاعة والجرأة في القول والعمل.						
54	تدفعك نحو القيام بواجباتك تجاه مؤسسات مجتمعك.						
55	تشجعك على المساهمة في المشاريع والأعمال التجارية.						
56	تدفعك إلى التكافل مع اللاجئين السياسيين.						

ملحق رقم (04)

العبارة التي تم حذفها من استمارة القيم المنقولة من طرف (الأسرة، المدرسة)

الرقم	العبارة	رقم العبارة
1	تنمي لديك الشجاعة في قول الحق	01

الملحق رقم (05)

الاسم واللقب:

العمر: **الجنس:** ☐ **أنثى** ☐

التخصص الدراسي: **المستوى الدراسي:**

طريقة الإجابة على المقياس

المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية

أمامك استبيان من 56 عبارة اقرأ كل منها، ثم وضح أي مدى تعكس مشاعرك واعتقادك عن ذاتك، كثير من هذه العبارات تتكون من أكثر من جزء ولهذا يجب أن تفكر في كل أجزاء العبارة، وأن تعبر إجابتك عن العبارة ككل بجميع أجزائها، وسجل إجابتك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب، وذلك كالتالي:

- موافق تماما (6): تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل تام.
- موافق(5): تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل كبير
- موافق إلى أحد ما (4): تعني أن العبارة تعكس اعتقادك بشكل ضعيف
- غير موافق إلى حد ما (3): تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل ضعيف
- غير موافق (2): تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك بشكل كبير.
- غير موافق على الإطلاق(1): تعني أن العبارة لا تعكس اعتقادك مطلقا.

مثال:

في المثال التالي تم اختيار لست موافق على الإطلاق لأن المفحوص غير موافق إطلاقا على الجزء الأول من العبارة (لم أختر مهنة سألتحق بها، ولا نوع الدراسة المطلوبة لها، كما أنه غير موافق على الإطلاق على الجزء الثاني (يمكن أن أعمل أو أدرس في أي مجال يتاح لي إلى أن يتوفر عمل أفضل).

رقم	العبارة	موافق تماما	موافق	موافــق إلى حد مما	غير موافق إلى حد ما	غـــــير موافق	غير موافق إطلاقا
	لم اختر المهنة التي سألتحق أو التحقت بها ولا نوع الدراسة المطلوبة لها، ويمكن أن أعمل في أي عمل (أو أدرس في أي مجال) يتاح لي إلى أن يتوفر مجال أفضل منه						

رقم	العبارة	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا
		6	5	4	3	2	1
1	لم اختر المهنة التي سألتحق أو التحقت بها ولا نوع الدراسة المطلوبة لها، ويمكن أن أعمل في أي عمل (أو أدرس في أي مجال) يتاح لي إلى أن يتوفر مجال أفضل منه .						
2	رغم جهلي لبعض المسائل الدينية، فإن ذلك لا يقلقني، ولا أشعر بالحاجة للبحث في هذه المسائل.						
3	وجهة نظري عن دور الرجل والمرأة تتطابق مع أفكار والداي وأسرتي، فما يعجبهم يعجبني ويروق لي.						
4	الناس مختلفون، ولذا فأنا مازلت أبحث عن نوع يناسبني من الأصدقاء						
5	بالرغم من أنني أشترك أحينا في الأنشطة الترفيهية المختلفة، إلا أنه لا يهمني نوع النشاط، ونادرا ما أفعل ذلك بمبادرة مني.						
6	لم أفكر في الواقع في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الآخر، وأنا غير مهتم إطلاقا بأسلوب التعامل معهم.						
7	لا أفكر كثيرا في هذه المسائل الدينية ولا أبحث فيها ولا تمثل مصدر قلق لي بأي شكل من الأشكال.						
8	بالرغم من أنني أبحث عن أسلوب مقبول لحياتي، إلا أني في الواقع لم أجد الأسلوب المناسب إلى الآن.						
9	بالرغم من أنني لا أميل إلى النشاط ترفيهي						

	محدد، إلا أني أمارس أنشطة متعددة في أوقات فراغي بحثا عن تلك التي تمتعني واندمج فيها.						
10	من خلال خبراتي السابقة، اخترت الأسلوب الذي أراه مناسبا وصالحا للتعامل مع الجنس الآخر.						
11	لا أهتم بصفحات الأخبار السياسية والقضايا الاجتماعية والجرائد. لأن هذه القضايا صعبة الفهم ولا تثير اهتمامي.						
12	ربما قد أكون قد فكرت في العديد من المهن (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) إلا أن هذا الأمر لم يعد يقلقني بعد أن حدد لي والداي العمل (مجال الدراسة) التي يريدانها واعتقد انني راض عن ذلك.						
13	درجة إيمان الفرد مسألة نسبية، وقد فكرت في هذا الأمر مرارا حتى تأكدت من مدى إيماني.						
14	لقد كونت وجهة نظر (فلسفة) عن أسلوب حياتي بعد تفكير عميق ولا يمكن لأي شخص أن يغير وجهة نظري.						
15	أقبل تدخل والداي في اختيار أصدقائي، لأنني مقتنع من أنهما أعرف مني بأفضلّ أسلوب يمكن ان اختار به أصدقائي.						
16	لقد اخترت الأنشطة الترويحية التي أمارسها بانتظام وأنا راض تماما باختياري لها.						
17	لا أفكر كثيرا في مسألة التعامل الجنس الآخر وأقبل هذا الأمر كما هو.						
18	عندما يتم نقاش حول موضوعات الساعة السياسية أو الاجتماعية فإنني أرى ما تراه الغالبية وأنا راض بذلك.						

19	موضوع اختيار وتحديد مهنة محددة أو مجال دراسي سيكون مناسب وأنا أتكيف مع أي عمل يتاح.						
20	أنا غير متأكد من فهمي لبعض المسائل الدينية ومدى شرعيتها (شرعية أم بدعة)، وأريد أن اتخذ قرار في هذا الشأن، ولكني لم أفعل ذلك حتى الآن.						
21	لقدّ أخذت أفكاري عن دور الرجل والمرأة من والداي وأسرتي ولا أشعر بالحاجة إلى البحث عن المزيد من ذلك الأفكار.						
22	لقد اكتسبت فلسفتي في الحياة وأسلوب من والداي وأسرتي، وأنا مقتنع بما اكتسبته وما تعلمته منهما.						
23	ليس لدى أصدقاء حميمين ولا أفكر في البحث عن هذا النوع من الأصدقاء الآن.						
24	أمارس أحيانا بعض الأنشطة الترويحية المختلفة في أوقات فراغي ولكني لا اهتم بالبحث عن نشاط محدد أمارسه بانتظام.						
25	أجرب أساليب مختلفة للتعامل مع الجنس الآخر ولكني لم أحدد بعد أيا من الأساليب افضل من غيره بالنسبة لي.						
26	يوجد كثير من الآراء حول قضايا الساعة السياسية والاجتماعية، لكنني لم استطع تحديد الأفضل منها لحد الآن لعدم فهمي التام لها.						
27	ربما أكون قد استغرقت بعض الوقت لتحديد المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريد الالتحاق بها بشكل دائم ولكنني الآن أعرف تماما طبيعة المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريدها.						
28	أعتقد أنني أجهل بعض المسائل الدينية، ولهذا فهي غير واضحة إلى حد الآن مما يجعلني أغير						

	وجهة نظري عن الصواب والخطأ أو الحلال والحرام بشكل دائم.						
29	لقد استغرقت بعض الوقت لتحديد دور (المسؤوليات) الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العامة إلا أنني أخيرا حددت الدور الذي يناسبني تماما.						
30	في محاولة مني لتحديد وجهة نظر (فلسفة أو أسلوب) مقبولة عن الحياة أجد نفسي مشغولا في نقاشات الآخرين ومهتما باكتشاف ذاتي.						
31	أختار الأصدقاء الذين يوافق عليهم والداي فقط.						
32	أحب دائما ممارسة الأنشطة الترويحية التي يمارسها والدي ووالدتي (أحدهما)، ولم أفكر جديا في شيء غيرها.						
33	تعاملي مع الجنس الآخر مقيد بما تسمح به الثقافة والدين وما تعلمته مع والدي.						
34	لقد بحثت في أفكاري حول القضايا السياسية والاجتماعيةّ، واعتقد أنني أتفق مع والداي في بعض الأفكار دون الأخرى.						
35	لقد حدد والداي (أو أحدهما) منذ وقت طويل المهنة (أو الدراسة) التي يريدانها لي، وها أنا أتبع ما حدداه لي سابقا.						
36	ربما يكون قد دار بذهني مجموعة من الأسئلة عن قضايا الإيمان أو مدى شرعية بعض الشعائر إلا أنني أفهم جيد ما أؤمن به الآن.						
37	لقد فكرت كثيرا ومازلت أفكر في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل والمرأة كزوجين أو في الحياة العامة، ومازلت أحاول اتخاذ قراري المناسب في هذا الصدد.						

38	إن وجهت نظر والداي أو (أحدهما) في الحياة تناسبني بشكل جيد ولا أحتاج لغيرها.						
39	بعد ممارسة العديد من الأنشطة الترويحية، تمكنت من تحديد ما استمتع به حقا سواء بمفردي أو بصحبة الأصدقاء.						
40	لست مقتنعا بأفكاري حول كثير من القضايا السياسية والاجتماعية وأحاول تحديد ما يمكنني الاقتناع به.						
41	لقد استغرقت وقتا طويلا في تحديد توجهي المهني (اختيار المهنة المناسبة أو مجال التعليم المطلوب لها)، ولكنني الآن متأكد من سلامة اختياري وراض عنه تماما.						
42	أمارس الشعائر الدينية بنفس الطريقة التي يمارسها والداي وأسرتي، وأعتقد صحة ما يعتقدون وليس لي أي رأي مخالف حول ما هو شرعي أو بدعي في هذه الشعائر.						
43	توجد طرق كثيرة لتقسيم المسؤوليات بين الرجل والمرأة في الحياة العامة أو بين الزوج والزوجة وقد فكرت في هذا الأمر كثيرا وأعرف الآن الطريقة المناسبة.						
44	أعتقد أنني من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة عموما، ولا اعتقد ان لي وجهة نظر (فلسفة) محددة في الحياة.						
45	ليس أصدقاء مقربين ولا أبحث عنهم الآن إنني فقط أحب أن أجد نفسي محاطا بمجموعة كبيرة من الناس.						
46	لقد مارست أنشطة ترويحية متنوعة على أمل أن أجد منها في المستقبل نشاطا أو أكثر يمكن أن استمتع به.						

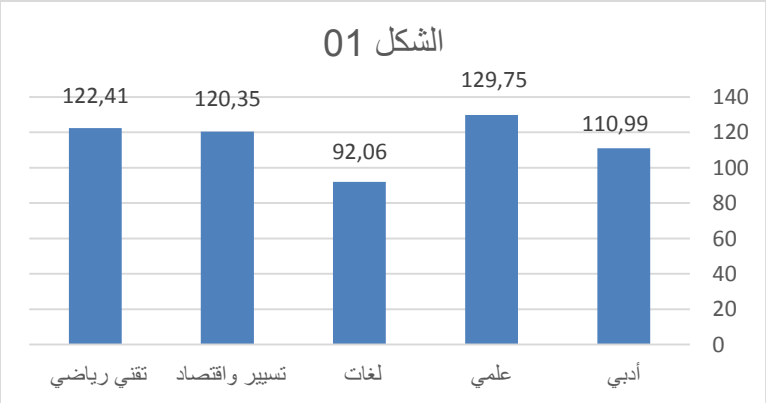
47	أعـرف تمامـا الاسـلوب الأمثـل للتعامـل مـع الجنس الآخر والشخص الذي سوف أعامله.						
48	لم انـدمج في القضـايا السياسـية والاجتماعيـة بدرجـة كافيـة تمكنـني مـن فهـم هـذه القضـايا وتكوين وجهة نظرمحددة في هذه الناحية						
49	لم اسـتطع إلى حـد الآن تحديـد المهنـة الـتي تناسبني أو مجال التعليم المطلوب لها لأن هناك احتمـالات عديـدة مـن هـذه الناحيـة ولكنـني أحاول جاهدا تحديد ما يناسبني.						
50	لم أسـأل نفسـي حقيقـة حـول بعـض الشـعائر الدينية ومدى شرعيتها (أصل أم بدعة) ولكنني أفعل ما يفعله والداي.						
51	لا أفكـر في أدوار ومسـؤوليات الرجـل والمـرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العامة لأن الآراء حول هذه القضية مختلفة.						
52	بعد تفكير عميق تمكنت من تكوين فلسفتي الخاصة في الحياة وتمكنت من تحديد نمط الحياة الملائم لي.						
53	لا أعـرف بعـد أي نـوع مـن الأصـدقاء يناسـبني لأنني مازلت أحاول تحديد معنى الصداقة.						
54	أخذت أنشطتي الترويحية عن والدي ولم أمارس أو أجرب غيرها.						
55	لا أتعامل مع الأشخاص من الجنس الآخر إلا في حدود ما يسمح به والداي.						
56	لـدى النـاس مـن حـولي أفكـارا ومعتقـدات سياسية واجتماعية تتعلق ببعض القضايا مثل حقوق الأقليات المسلمة، والعلاقات الدولية أو الإدمان وأنا أتفق دائما معهم في هذه الأفكار.						

الملحق رقم (06)

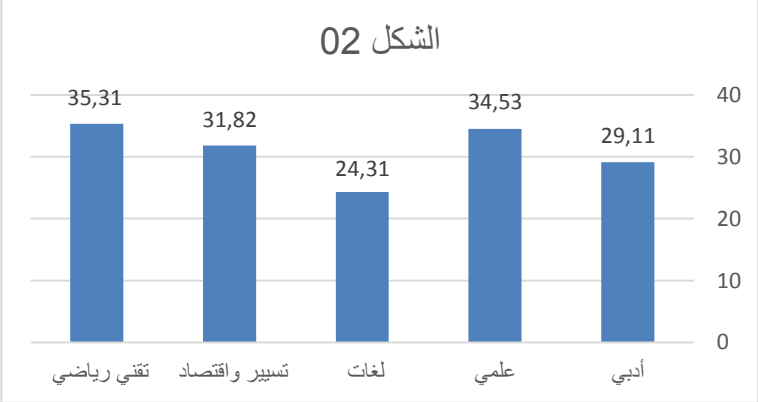
العبارات التي تم حذفها من مقياس تشكيل هوية الأنا

رقم	العبارة	رقم العبارة
1	لم أفكر في الواقع في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الآخر، وأن غير مهتم إطلاقا بأسلوب التعامل معهم	06
2	موضوع اختيار وتحديد مهنة محددة أو مجال دراسي سيكون مناسبا وأنا أتكيف مع أي عمل يتاح	19
3	يوجد كير من الأراء حول قضايا الساحة السياسية والاجتماعية لكنني لم استطع تحديد الأفضل منها لحد الأن لعدم فهمي التام لها	26
4	أختار الأصدقاء الذين يوافق عليهم والداي فقط	31
5	لست مقتنعا بأفكاري حول كثير من القضايا السياسية والاجتماعية وأحاول تحديد ما يمكنني الاقتناع به	40
6	أعتقد أنني من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة عموما ولا أعتقد أن لي وجهة نظر (فلسفة) محددة في الحياة	44
7	لم أندمج في القضايا السياسية والاجتماعية بدرجة كافية تمكنني من فهم هذه القضايا وتكوين وجهة نظر محددة في هذه الناحية	48
8	أخذت أنشطتي الترويحية من والداي ولم أمارس أو أجرب غيرها.	54
9	لا أتعامل مع الأشخاص من الجنس الآخر إلا في حدود ما يسمح به والداي	55
10	لدى الناس من حولي أفكار ومعتقدات سياسية واجتماعية تتعلق ببعض القضايا مثل حقوق الأقليات المسلمة والعلاقات الدولية او الإدمان ،وأنا أتفق دائما معهم في هذه الأفكار	56

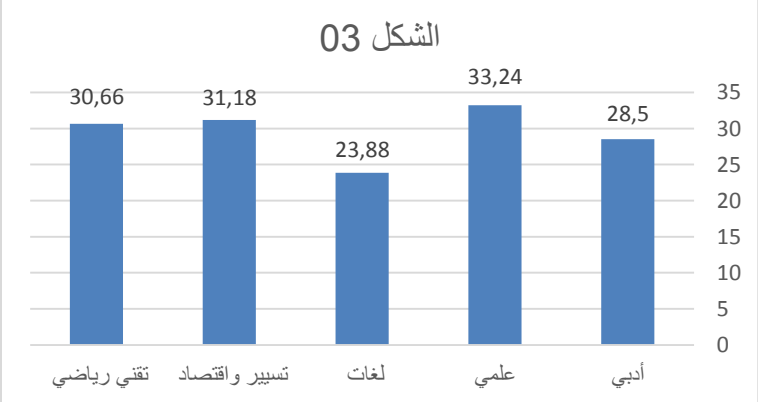
الملحق رقم (07)



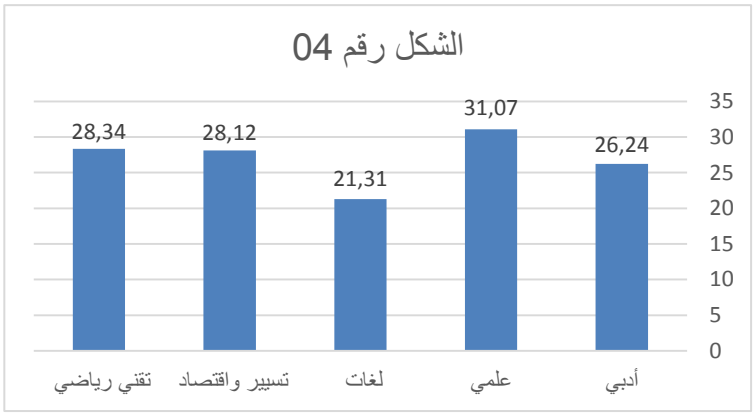
متوسطات القيم المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



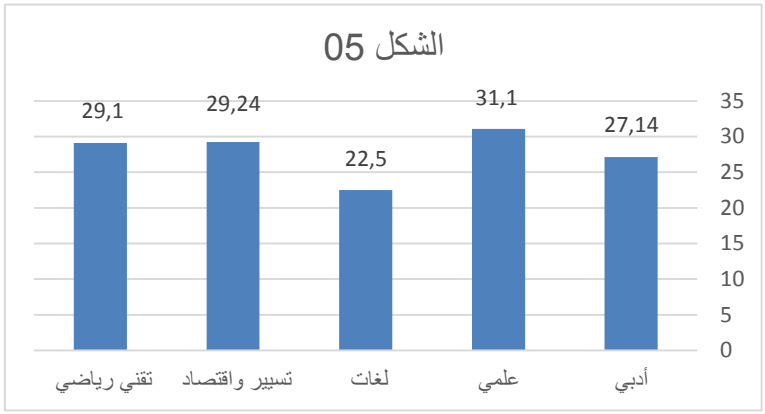
متوسطات القيم الأخلاقية المنقولة من طرف الأسرة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.



متوسطات القيم الاجتماعية المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.

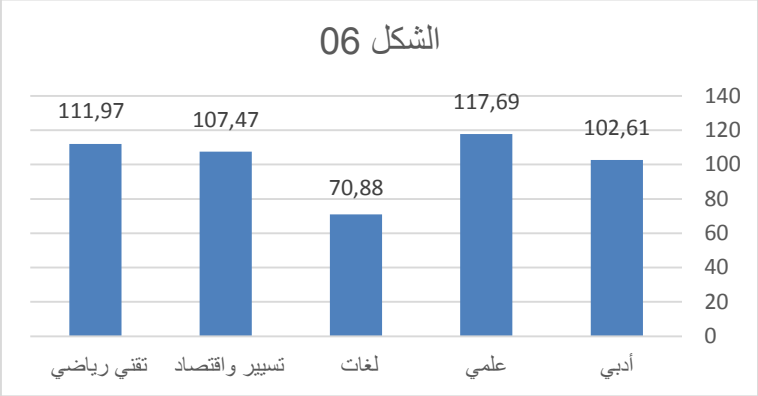


متوسطات القيم الاقتصادية المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.

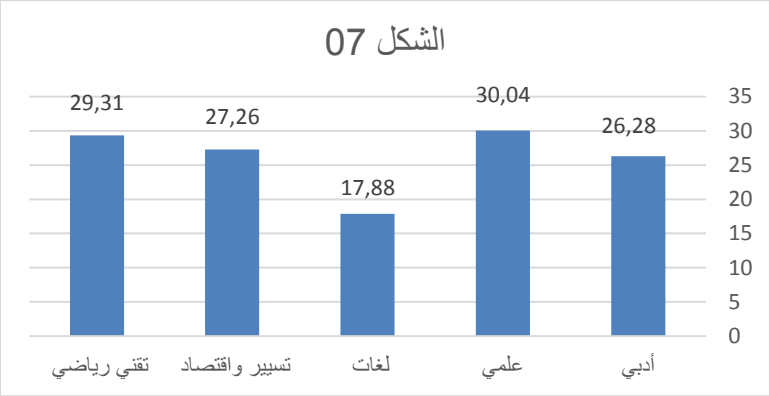


متوسطات القيم السياسية المنقولة من طرف الأسرة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.

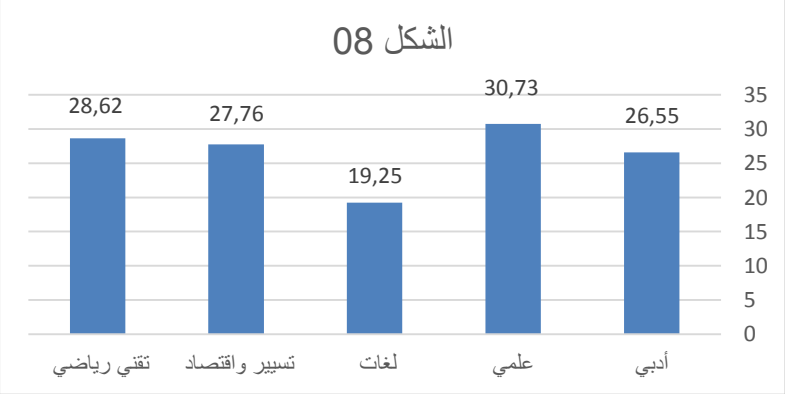
الملحق رقم (08)



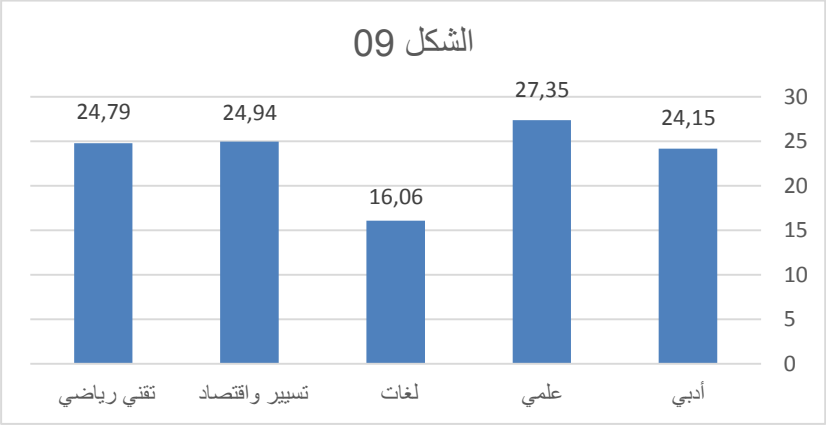
متوسطات القيم المنقولة من طرف المدرسة (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة..



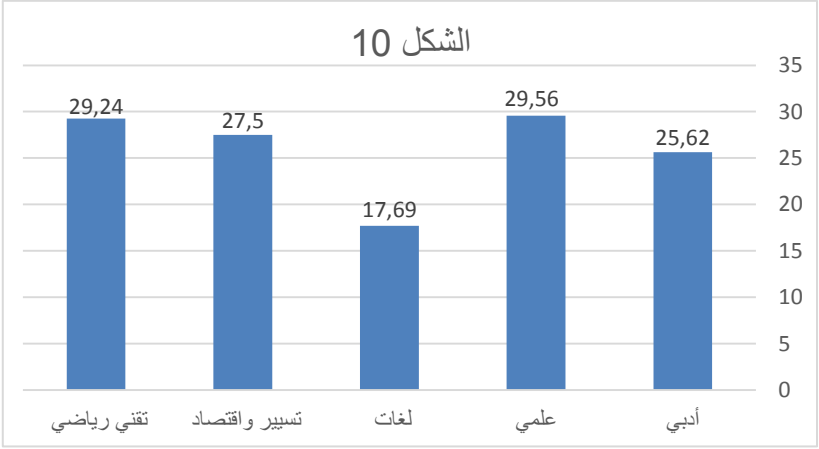
متوسطات القيم الأخلاقية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.



متوسطات القيم الاجتماعية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.

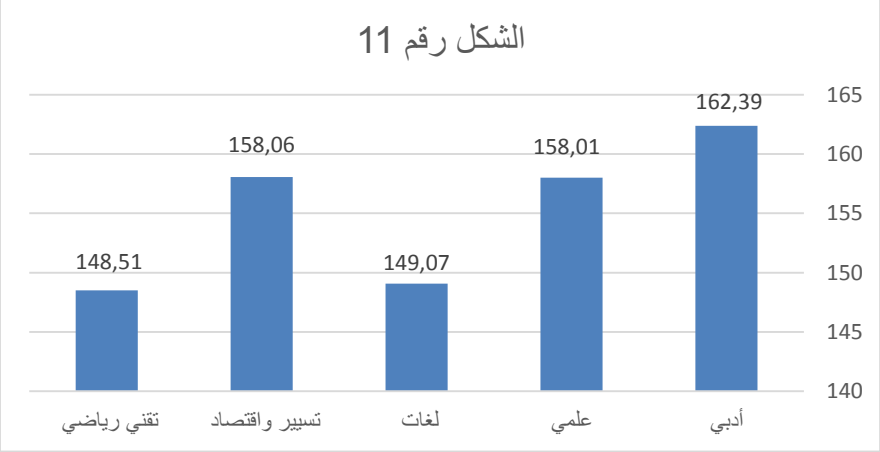


متوسطات القيم الاقتصادية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة..

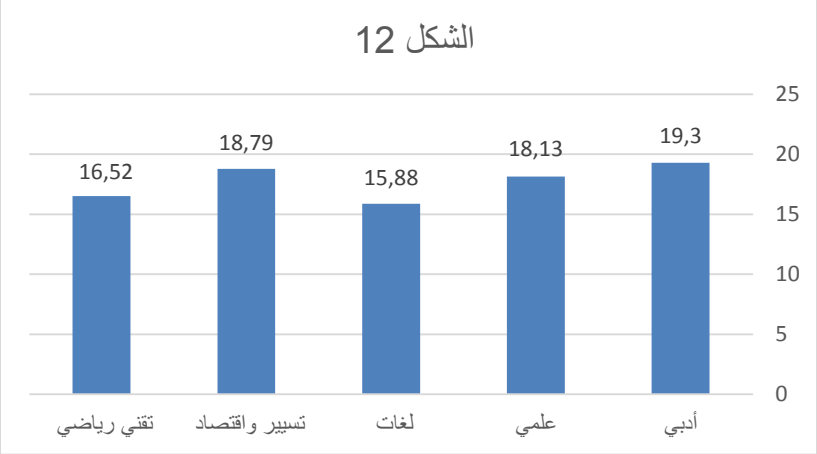


متوسطات القيم السياسية المنقولة من طرف المدرسة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة.

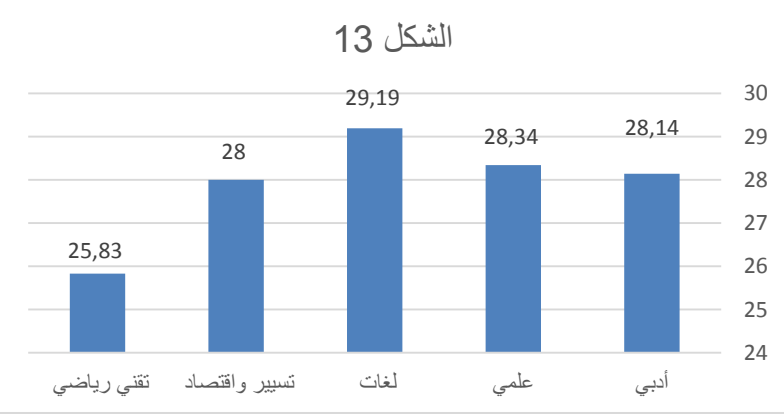
الملحق رقم (09)



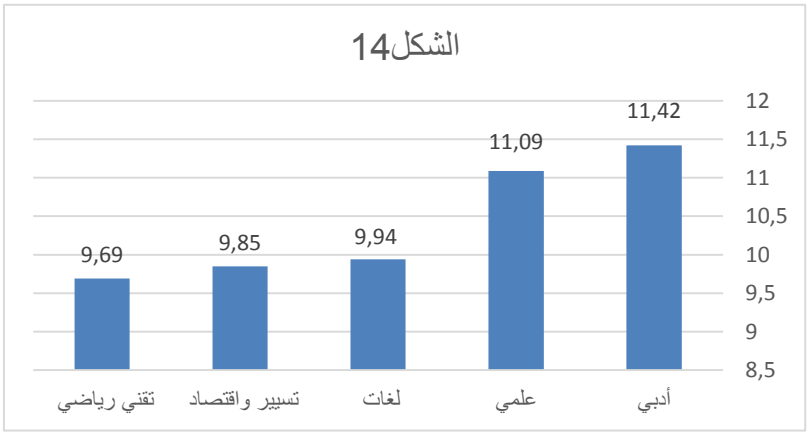
متوسطات تشكيل هوية الأنا (الدرجة الكلية) حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



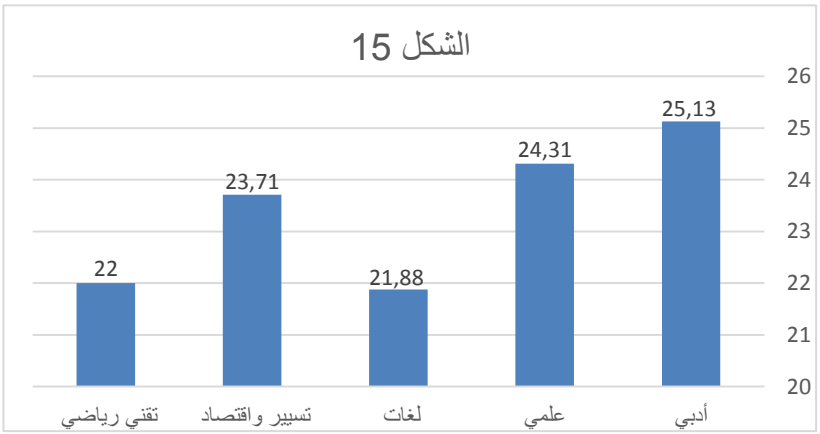
متوسطات البعد المهني حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



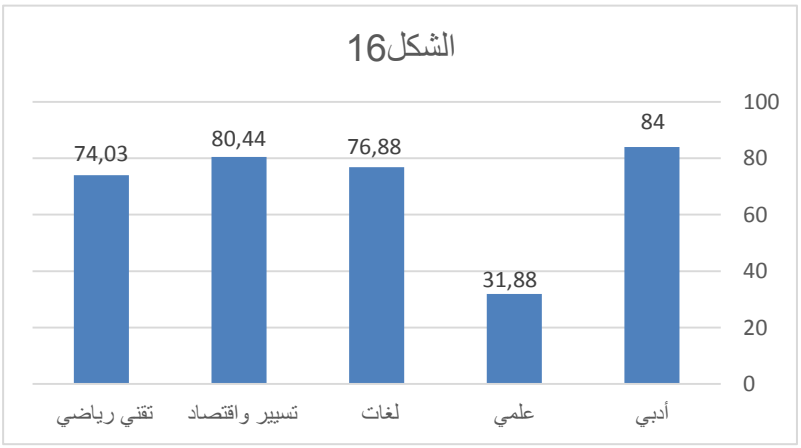
متوسطات البعد الديني حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



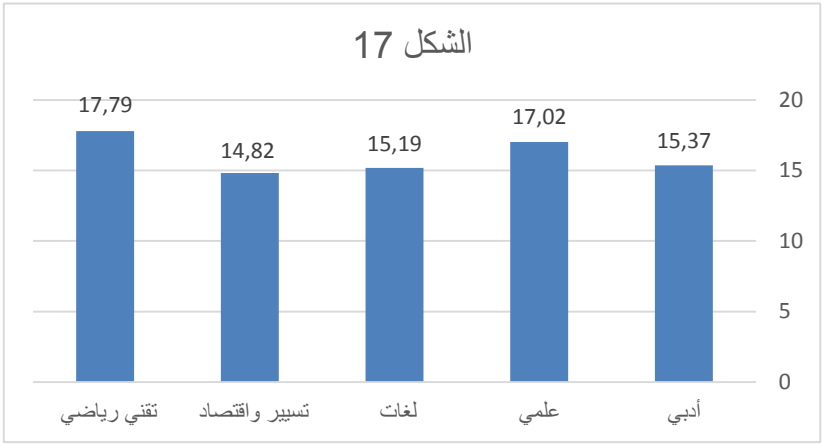
متوسطات البعد السياسي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



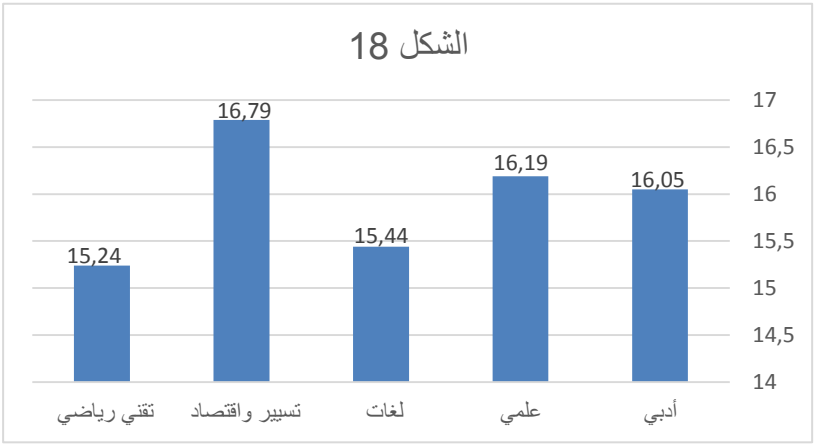
متوسطات بعد فلسفة الحياة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



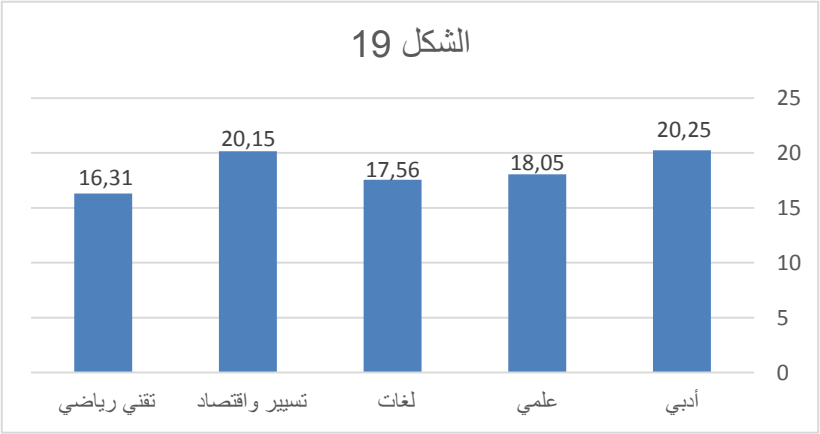
متوسطات المجال الايديولوجي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



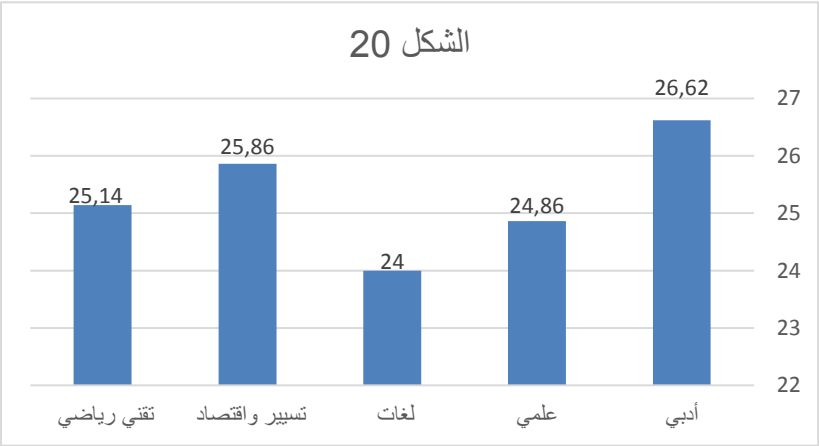
متوسطات بعد الصدقة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



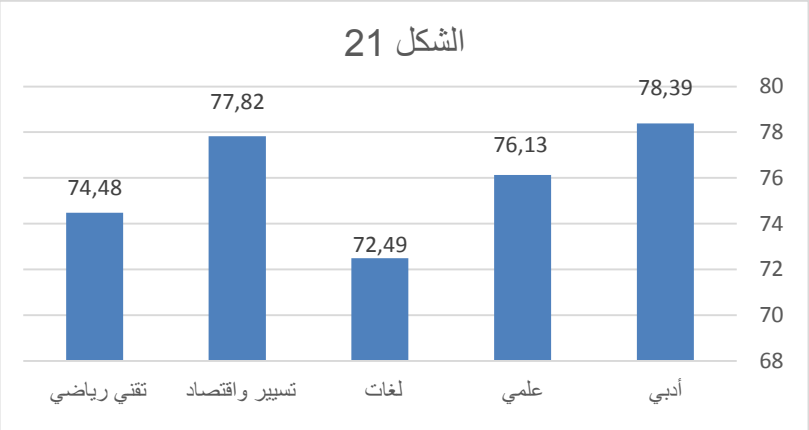
متوسطات بعد المواعدة حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



متوسطات بعد الدور الجنسي، حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



متوسطات بعد النشاط الترويحي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة



متوسطات المجال الاجتماعي حسب التخصصات الدراسية الخمس للعينة

الملحق رقم (10)

نتائج المعالجة الإحصائية لاستمارتي القيم و الهوية