مجلة كلية التربية

فعالية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية

بحث مستل من رسالة ماجستير

إعداد

أية عيد عبد المطلب سالم

باحثة ماجستير بقسم علم النفس التربوي والصحة النفسية

أ.د/ نهى سعدي أحمد مغازي

أستاذ خدمة الجماعة، وعميد المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالإسكندرية

أ.م.د/ مصطفي السعيد السعيد جبريل

أستاذ الصحة النفسية المساعد المتفرغ

كلية التربية – جامعة دمياط

د/ عمرو محمد إسماعيل محمد

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة دمياط

١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤م

فعالية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية

مستخلص البحث:

هدف البحث إلي دراسة فعالية برنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية، وأجريت علي مجموعة من طلبة الفرقة الثانية تخصص (التربية الخاصة) بكلية التربية جامعة دمياط، عددهم (٤٧)طالب وطالبة قسموا إلي مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها(٢٥)، طالب وطالبة، والمجموعة الضابطة وعددها(٢٢) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس مهارات التواصل(إعداد الباحثة)، ومقياس اضطراب الهوية(إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي مقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التواصل، مما يشير إلي فعالية برنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي لتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي الوجداني– مهارات التواصل– مضطربي الهوية

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Social-Emotional Learning to Develop Communication Skills for Students with Identity Disorders at the College of Education

Abstract:

The research aimed to study the effectiveness of a counseling program based on social-emotional learning to develop communication skills for students with identity disorders at the College of Education. It was conducted on a group of second-year students majoring in (special education) at the College of Education, Damietta University. They numbered (47) male and female students, divided into two groups; The first experimental group consisted of (25) male and female students, and the control group consisted of (22) male and female students. The researcher used a communication skills scale (prepared by the researcher) and a guidance program based on social-emotional learning (prepared by the researcher), The results resulted in statistically significant differences between the average ranks of the post-measurement scores for the experimental group and the control group on the communication skills scale in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-measurements for the experimental group on the communication skills scale in favor of the post-measurement. There are no differences. There is a statistical significance between the average ranks of the scores of the post and follow-up measurements for the experimental group on the communication skills scale, which indicates the effectiveness of a counseling program based on social learning to develop communication skills for students with identity disorders.

Keywords: Social-Emotional Learning - Communication Skills - People with Identity Disorders

مقدمة:

الملاحظ أن طلاب الجامعة هم قمة الهرم التعليمي ويشكلون بعد تخرجهم كوادر علمية متقدمة ومتخصصة يتوقف عليها تنفيذ خطط التنمية والنهوض الحضاري. فهم أساس بناء المجتمع وتقدمه في مجالات الحياة المختلفة (الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والتربوية، وجميع المجالات). وطلاب الجامعة بحكم سنهم، يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن اجتيازهم نهاية مرحلة المراهقة ودخولهم مرحلة الرشد المبكر والاستقلال النفسي والاجتماعي والاقتصادي وغيره، فضلا عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط علي الطالب، وما تمارسه الأسرة من ضغوطات بشأن توقعاتها منه، وما ينشأ لديهم صعوبات نفسية بسب رغبة الطالب منهم في إقامة علاقات مع زملائه، والتفاعل معهم والتي يشوبها كثير من مشاعر العاطفية المفرطة والمتناقضة وعدم الاستقرار الانفعالي وهذا يؤدي إلي اضطراب هويتهم.

ويحصل الطالب الجامعي على مؤهلات أكاديمية ومهنية ولكنها أيضًا عملية يكتسب الطالب من خلالها مهارات أكاديمية وغير أكاديمية تساعده في التواصل، إضافة إلى القواعد الأساسية للوظائف التي سيقبلون عليها، ومن الضروري أن تكون الجامعة هي المكان المفضل لدى الطلاب لضمان استمرارهم في عملية التعلم، حيث أن اندماج الطلاب فيما بينهم يعتبر هدفًا تعليمًا مهمًا لأنه يعمل على تحسين الأداء، وتكوين الهوية.

والهوية هي مجموعة السمات التي تميز الفرد عن غيره في نظرته وتشكل ذاته وتعبر عما هو داخلي أو خارجي في حياته، كما ترتبط بالجانب الاجتماعي المتمثل في الدور، والمكانة الاجتماعية له، كما ترتبط بالجانب النفسي المتمثل في الإحساس بالذات والإدراك والعواطف.

فالهوية الشخصية تتطور طوال فترة حياه الفرد كما أنها عملية متواصلة من التمييز والتبلور وذلك لاكتشاف الذات والتي قد تعرضه إلي أزمة الهوية التي تشير إلى

اضطراب وأزمة في النمو في مرحلة ما وحلها السوي يعتبر أمرًا ضروريًا لاستمرارية النمو السوي ونقطة تحول ضرورية نحو الاستقلالية. (رشدي الجاف، ريزين صديق، ٢٠١٢، ص٤٢).

وعندما يعاني الشباب في مرحلة المراهقة من اضطرابات نفسية واجتماعية فأنها تؤثر علي سلوكهم وتؤدي إلي عدم التحكم في تصرفهم في افعالهم ويصدر عنهم ردود لأفعال غير متوقعة تضربهم وبمجتمعهم، فيعانوا من مشكلات وأزمات مختلفة وتكون هذه المشكلات والازمات سبب في ظهور اضطراب هوية الشباب في هذه الفترة وقد أظهرت الدراسات السابقة مثل دراسة (معتز النجيري ٢٠٠٤)؛ ودراسة (السيد عبدالمجيد ٢٠٠٦)؛ ودراسة (سحر عبدالغني٢٠١٨) وغيرها من الدراسات التي تناولت اضطراب الهوية كما اظهرت هذه الدراسات جوانب المعاناة التي تعانيه هذه الفئه عن اقرانهم العادين. وللتغلب علي هذا الاضطراب يتم استخدام مداخل علاجية مختلفة لعلاج اضطراب هوية واضطرابات رتب الهوية للشباب. فاستخدمت دراسة(أسماء عثمان،٢٠٢٣)مدخل العلاج بالمعني لتخفيف أزمة الهوية؛ ودراسة(عبدالرحمن الضبع،٢٠٠٦) استخدمت مدخل السلوك التوكيدي؛ بينما دراسة(أماني سمير، ٢٠١٤) اعتمدت علي مدخل الارشاد السلوكي وندرت استخدام مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني في تحقيق الهوية وخاصة لمضطربي الهوية.

والتعلم الاجتماعي الوجداني من ضمن الأساليب المناسبة المستخدمة في التعامل مع المشكلات السلوكية لدي الطلاب، حيث يسهم في تطوير العديد من السلوكيات الإيجابية لدي الطلاب، خفض الكثير من سلوكياتهم السلبية. (Rashmi Khazanchi, Pankaj Khazanchi, Vinita Mehta, Neetu Tuli,2021,p11).

كما يعتبر التعلم الوجداني الاجتماعي من العوامل المؤثرة على عمليات تطوير الكفاءة الاجتماعية والوجدانية لدى الطلاب، حيث أن هذا النوع من التعلم يهتم بتدريس

مهارات الحياة والمهارات العقلية التي ينتج عنها فهم وإدارة العاطفة، وبناء علاقات طويلة المد، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإيجاد حلول بناءة وأخلاقية للمشكلات المختلفة واتخاذ قرارات مسئولة. (رشا مهدي، هناء محمد، ٢٠١٧ص ٤٥١)

ونظراً لأن دوافع الطلاب لإيصال مشاعرهم وحل مشكلاتهم التي تحدث في السياق الاجتماعي تتأثر بشكل كبير وأن الفهم والتنظيم للوجدان من العوامل لتشكيل الكفاءة الاجتماعية، لذا فان الفهم والوعي والتنظيم الوجداني هي من العوامل المهمة في تعزيز وتنمية الكفاءة الاجتماعية، حيث أن الممارسات والمهارات الاجتماعية والوجدانية هي المفتاح التي يعتمد عليها الطلاب في ممارسة قدرتهم على التواصل الانفعالي والقدرة على حل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية. (جودة شاهين، ٢٠١٤، ص ١٣)

وتعتبر مهارات التواصل مع الآخرين هي التعبير المناسب للفرد عن أفكاره ومشاعره الخاصة لفرد آخر، وأيضًا الاستماع وتفهم أفكار ومشاعر الآخرين، حيث أن التواصل من المهارات الأكثر أهمية التي تمكن الأشخاص من نقل أفكارهم ومشاعرهم من فرد إلى آخر، وهذا النقل يكون من خلال طريقة ما إما بالكلام، أو الكتابة، أو الإشارة أو الإيماءات وتعبير الوجه (مصطفي جبريل،١٩٩٥،ص٥٦)

ولما سبق قامت الباحثة باستخدام التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل لمساعدة طلاب الجامعة (كلية التربية) لتنمية التواصل لدي مضطربي الهوية منهم، وهذا يعتبر مدخلاً جديدً في هذا الإطار.

مشكلة البحث:

اضطراب الهوية أصبح ظاهرة أكثر شيوعاً الآن مقارنة بالعقود السابقة، و قد يكون ذلك بسب زيادة تعدد الاختيارات المرتبطة بالقيم وسلوك الفرد، وأساليب الحياة المختلفة، وزيادة الصراع بين قيم المراهق وقيم ووالدية ورفاقه في مجتمعه وقد تكون هذا

ناتج عما تعرضه من وسائل الاعلام وسائل التواصل الحديثة من تناقضات عديدة سواء أخلاقية أو سلوكية (محمود حموده،١٩٩١،ص١٢٥).

وباستعراض الدراسات والأبحاث السابقة لاحظت الباحثة زيادة نسبة انتشار اضطراب الهوية بأنواعها وخاصة في فترة المراهقة، والي يرجع إلي أسباب كثيرة يتعرض إليها الطالب في مراحل عمره وتعليمه المختلفة ومن هذه الأسباب كثرة الضغوط، والوقوع في المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، والشك في نفسه، وعدم الثقة بالذات، والقلق الحاد ولهذه السبب تشكل أزمة في الهوية لديه وتكون نقطة البداية في ظهور اضطراب الهوية لديه.

ومن هذه الدراسات السابقة التي تناولت اضطراب الهوية (دراسة معتز النجير ٢٠٠٤؛ ودراسة السيد عبد المجيد٢٠٠٦؛ ودراسة سحر عبد الغني ٢٠١٨؛ ودراسة رمضان صالح وعطية سرمد٢٠٢١؛ ودراسة بوتيرنون وأخرون ٢٠٢٢).

وتعددت المداخل في علاج اضطراب الهوية بهدف تحقيق الهوية الفرد وتنمية مهارات التواصل لدي الطلاب الذين يعانون من اضطراب الهوية من ضمن هذه المداخل التالية:

- مدخل الارشاد النفسي (دراسة معتز النجيري ٢٠٠٤)
- مدخل الارشاد السلوكي (دراسة أماني سمير ٢٠١٤)
- مدخل الإرشاد الانتقائي لخفض الاضطراب(دراسة أسماء عثمان٢٠٢٣)
- مدخل العلاج بالمعني لتخفيف أزمة الهوية(دراسة عبدالرحمن الضبع٢٠٠٦)
- مدخل السلوك التوكيدي (دراسة حموده٢٠١٤)
- مدخل الارشاد بالواقع للتخفيف من أزمة الهوية(دراسة فاطمة الزهراء إبراهيم ٢٠١٢).

لاحظت الباحثة بعد استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية أنه يمكن استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني في تعديل جوانب كثيرة من

شخصية الفرد، ولم تستخدم مع مضطربي الهوية لتنمية مهارات التواصل وخاصة في مرحلة الجامعة.

ولذلك فان الدراسة الحالية تحاول استخدام برنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني لمساعدة مضطربي الهوية من طلاب الجامعة علي تنمية مهارات التواصل لديهم.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:.

ما فاعلية برنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية؟

ويتفرع منه التساؤلات الأتية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية من الطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية من الطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية في القياس البعدي علي مقياس مهارات التواصل؟

٣. هل تختلف درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات التواصل؟

أهداف البحث:

- فهم العلاقة بين التعلم الاجتماعي الوجداني والتواصل.
- فهم العلاقة بين مهارات التواصل واضطراب الهوية
- تهدف الدراسة الحالية إلي تنمية مهارات التواصل لمضطربي الهوية من طلاب كلية التربية من خلال برنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني.

- التحقق من مدي فعالية البرنامج الإرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية.
- التحقق من مدي استمرا أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية.

أهمية البحث:

١- الأهمية النظرية:

أهمية الدراسة الحالية تكمن في:

١- المساهمة في إثراء المكتبة المصرية والعربية بإطار نظري عن التعلم الاجتماعي الوجداني، وكيفية استخدام مهاراته وفنياته المختلفة في تنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية.

٢- تناولها لفئة مضطربي الهوية التي تعاني من ضعف في مهارات التواصل من طلاب كلية التربية.

٢- الأهمية التطبيقية:

حيت تمكن الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية في:

١-توفير برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني يساعد على تنمية مهارات التواصل لدي الطلاب مضطربي هوية.

٢-الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها في رسم سياسات تربوية من جانب المسئولين لمساعدة طلاب الجامعة على تنمية مهارات التواصل لديهم.

٣-إمداد المكتبة المصرية والعربية بالمقاييس التالية(مقياس مهارات التواصل، ومقياس اضطراب الهوية للطلاب الجامعة)، وببرنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي

الوجداني يمكين استخدامه من جانب المربين والقائمين علي رعاية الشباب مساعدتهم تنمية مهارات التواصل لديهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

١. البرنامج الإرشادي القائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني Guidance program based on social- emotional learning:

تعرفه الباحثة بانه مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخطط لها وفق أسس علمية تهدف إلي تنمية شخصية مضطربي الهوية، وتعمل علي اكتسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية الوجدانية لديهم في البيئة التي يعيشوا فيها، وتعمل علي تطوير قدرات الطالب الجامعي بهدف مساعدته علي إدارة الذات والرعاية والاهتمام بالذات والآخرين، واتخاذ القرارات المسئولة وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والحفاظ عليها والتحكم في مشاعر الفرد في المواقف المختلفة في شتي أمور حياته والتحكم في ردود فعل الطالب الجامعي التي تصدر منه في تلك المواقف. واستخدمت الباحثة مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني (الوعي بالذات الاجتماعي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، اتخاذ القرارات المسؤولة)؛ ومهارات التعلم الوجداني:(الوعي بالذات الوجداني، إدارة الانفعالات، الدافعية، التعاطف، مهارات الانفعالية) بغرض تدريب مضطربي الهوية علي تحقيق هويتهم وتنمية التواصل لديهم عبر الجلسات البرنامج التي بلغة (١٤) جلسه.

٢. اضطرب الهوية:Identity disorder

وتعرفه الباحثة بأنه نقص في الشعور الداخلي لدي الفرد عبر حياته، ويؤدي إلي ضعف أو خلل في الشعور الداخلي إلي ضيق نفسي شديد ويظهر الضيق بسب اضطراب الهوية، حيث أن هؤلاء الأفراد مضطربي الهوية يكونوا بدون التزامات وغير مشغولين أو مندمجين في عملية استكشاف لبدائل الهوية واختيار أنسبها وحل القضايا

والمشكلات المرتبطة بهويتهم في المجالات الاجتماعية والأيديولوجية (الدين والسياسية)، وتشمل هذه المجالات طويلة المدي والاختيار المهني والدور الجنسي ونماذج الصداقة والقيم السياسية والدينية والأخلاقية والولاء للمجموعة التي ينتمي إليها، ويتضمن اضطراب الهوية البعدين (الاجتماعي والايديولوجي) وتعرفهما الباحثة كما يلي:

١- البعد الأيديولوجي:

هو قصور في قدرة الطالب علي الاندماج مع الأنشطة الحياتية واختيار النشاط المناسب له ولقدرته وميوله واتجاهاته ويعمل هذا النشاط علي إشباع رغباته، واتجاهاته سواء كانت هذه الاتجاهات سياسية أو اتجاهات دينية ومدي ميول الطالب نحو مشاركة أفكاره وآرائه في هذه الاتجاهات السياسية المعاصرة للواقع الذي نعيش فيه ومناقشه ذلك مع زملائه في الكلية والتعبير عن رائه بكل حرية، وقدرته علي التعبير بحرية عن قيم الأخلاقية الدينية مع زملائه، وما هيه الأخلاق الدينية التي يجب أن يتحلى بها أي طالب جامعي.

٢- البعد الاجتماعي:

هو قصور في قدرة الطالب الجامعي في الاندماج الاجتماعي، وضعف في الشعور الداخلي لديه؛ مما يؤدي إلي قلة ثقته بذاته، وعدم ثقته بالآخرين، ويترتب علي ذلك عدم تمكنه من الحفاظ علي العلاقات الاجتماعية مع زملائه، وعدم الانتماء إلي مجموعة التي ينتمي إليها وعدم الحفاظ علي العادات و التقاليد الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ويجد الطالب صعوبة في حل المشكلات التي تواجه في الحياة، وكيفية التعامل معها والتغلب عليها.

وتقدر درجة الطالب الجامعي في اضطرب الهوية بالدرجة التي يحصل عليها علي مقياس اضطراب الهوية المستخدم في الدراسة الحالية (من اعداد الباحثة).

٣- مهارات التواصل (Communication Skills):

تعرف الباحثة التواصل انه عملية دينامية تفاعلية بين فردين أو مجموعة من الأفراد؛ بهدف تبادل المعلومات، والأفكار، والمشاعر، والاتجاهات، والمعتقدات عن طريق إصدار مجموعة من الاستجابات السلوكية الهادفة اللفظية أو غير اللفظية، والتي يمكن إرسالها واستقبالها مما يؤدي إلي توضيح الأفكار، ونقلها بسلاسة للطرف الآخر بشكل مفهوم. وتتضمن عملية التواصل مجموعة من المهارات وهي:

١- **مهارة التحدث(التعبير):** هي قدرة الطالب الجامعي على التحدث بطلاقة في المواقف المختلفة باستخدام اللغة الخاصة به، وقد تكون فطرية، أو مكتسبة من خلال التعلم، كما قد تكون من خلال إصدار الأصوات أو التعبير الكتابي.

٢- **مهارة الاستماع:** هي عملية سيكولوجية تشير إلي التواصل الفعال، وهي عملية معقدة تعتمد علي الاستماع، والانصات، والتركيز مع المتحدث؛ لتفسير كلامه، وحركاته، وانفعالاته، وايماءاته؛ بهدف فهم المتحدث والتواصل معه، والتكيف مع حديثه.

٣- **مهارة التفكير:** هي إعمال الفكر بسرعة فيما يقال خلال المواقف وأثناء العلاقات مع الآخرين، وعدم التعجل في عرض الأفكار حتي لا تتعرض لسوء الفهم، ولا يقصد بها الاستغراق في التفكير.

والتفكير ينقسم إلي تفكير يعتمد علي المنطق، وتفكير يعتمد علي الخيال والأبداع عند مواجهة المشكلات.

٤- **مهارة التعاطف والتنظيم الانفعالي:** هي مهارة حوارية تتضمن الوعي بمشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، وفهمها، ومشاركتها، والافصاح عنها بطريقة ناضجة وناجحة، والتحكم والسيطرة في هذا الإفصاح؛ لتحقيق أفضل النتائج في عملية التواصل.

٥- **مهارة تقديم التغذية الراجعة:** هذه المهارة ضرورية لإتمام عملية التواصل، فهي عبارة عن مجموعة من السلوكيات أو الإيماءات الجسدية، أو الملامح التي تظهر

علي أطراف الاتصال، والتي تتمثل في :(ابتسامة– غضب– انزعاج– توتر)، وقد تساعد طرفي الاتصال في التعرف علي مدي فهم أحدهما للآخر.

وتقدر درجة الطالب الجامعي في مهارات التواصل بالدرجة التي يحصل عليها علي مقياس مهارات التواصل المستخدم في الدراسة الحالية (من إعداد الباحثة)

إطار نظري:

أولاً: التعلم الاجتماعي الوجداني:

– مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني:

يعرف التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه عملية تعزيز قدرات الطالب لتنمية المشاعر والتفكير وإنجاز المهام في الحياة، ويساعد علي إدراك وإدارة المشاعر، وبناء العلاقات إيجابية وتحقيق الأهداف المراد تحقيقها، ويشبع احتياجات الشخصية الاجتماعية والمسئولية في صنع القرار، وبالنسبة للمعلم أو المرشد يعني تقديم أنشطة تعلمية تعمل علي تحسين قدرة الطالب علي الفهم والادراك والتحكم والتعبير عن مشاعرهم مثل(السعادة – الفرح– الخوف– الغضب– الحزن– وغيرها) والتفاعل والاشتراك في علاقات إيجابية مع الآخرين. Elias, Zins, Weissberg, Rpfrey, Greenberg, Haynes ,2000)

يعرف التعلم الاجتماعي والوجداني بأنه عملية لتطوير قدرات الطالب بهدف إدارة إنفعالاته، والرعاية والاهتمام بالآخرين، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، واتخاذ القرارات المسئولة، والتفاعل مع المواقف الصعبة التي تواجه في الحياة بشكل فعال .(Casel,2003,1)

ويذكر جودة شاهين (١٧،٢٠١٦) بأنه عملية تطوير لإمكانات تطوير وقدرات الطالب الوجدانية والاجتماعية، من خلال تنمية كفاياته ومهاراته الشخصية والغير شخصية والحد من عوامل الخطر التي يمكن أن يتعرض لها، بهدف تحقيق هويته وشخصية.

وذكر مارولندا(Marulanda,2012,5) بأنه طريقة لمساعدة الطالب علي التفاعل الاجتماعي والاندماج مع الآخرين، والمشاركة الإيجابية في التفاعلات الاجتماعية، واتخاذ القرارات المسؤلة، وحل الصراعات والمشكلات، وتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

- مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني:

حددت الجمعية التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي(الوجداني) CASEL المكونات الخمسة الرئيسية للتعلم الاجتماعي الوجداني علي النحو التالي:

١. الوعي الذاتي Self- awareness:

هو القدرة على التعرف بدقة علي عواطف الفرد وأفكاره ومشاعره وتأثيرها علي السلوك، ويتضمن مهارات مثل التعرف علي هذه المشاعر وفهم الظروف والأسباب وراء هذه المشاعر، والتقييم الدقيق لقدرات الفرد والاهتمام بجوانب قوته، والشعور بالثقة بالنفس، ومعرفة احتياجاته وقدراته وقيمه، وتعبئة مشاعر إيجابية نحو الذات.

٢. إدارة الذات Self-management:

القدرة على تنظيم عواطف الفرد ومراقبة سلوكياته. ويتعلق إدارة الذات بالدوافع الذاتية وتحديد الأهداف الشخصية، وتتضمن مهارات مثل قدرة الفرد علي تنظيم عواطفه وأفكاره وسلوكياته في المواقف المختلفة بشكل صحيح، والمثابرة في التغلب علي العقاب، ومراقبة سلوكياته نحو تحقيق أهدافه، والسيطرة علي الضغوط بشكل يناسب الموقف(Lorig & Holman,2003,6).

٣. الوعي الاجتماعي Social awareness:

القدرة علي الوعي بالعواطف الآخرين، والمواقف الاجتماعية التي تجمعهم مع بعض، وتتضمن مهارات قدرة الفرد علي فهم العواطف الآخرين والمواقف التي تحدث بينهم، وفهم مشاعر الآخرين وما يدور ما بداخلهم (Schlitz,Vieten, Miller ,2010,30)

٤. **مهارات العلاقات Relationship skills**:

هي مهارة تعزيز العلاقات والتواصل داخلها، عمل علاقات صحية وجيدة والحفاظ علي علاقات متنوعة مع الأفراد، والتواصل بشكل جيد والاستمتاع بالأنشطة والتعاون، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وتتضمن مهارات قدرة الفرد علي إنشاء علاقات اجتماعية الحفاظ عليها، التعاون معهم والاستماع اليهم، وحل المشكلات بطريقة بناءه وبعيدة عن العنف.

٥. **مسئولية اتخاذ القرار Responsible decision-making**:

هي قدرة الفرد علي حل المشكلات والصعاب التي تواجه في الحياة واتخاذ القرار الصحيح فيها ومساءلة الذات، وتتضمن مهارات مثل اتخاذ القرار في ضوء معايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحليل الواضح للمشكلات وممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، وممارسة التقييم الذاتي، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات التي قد تؤدي إليها اختياراته.

– أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

أجمع العديد من المربين وأخصائيين وأساتذة التربية علي أن التعلم الاجتماعي (Social Emotional Learning) الحلقة المفقودة في مجال التعليم، وهو العامل الرئيسي في نجاح الطالب داخل وخارج البيئة التعلمية.

وتركز المؤسسات التعليمية علي تدريس المهارات الاكاديمية للطلاب، ولكن اكتساب الطلاب للمهارات الاجتماعية تؤهلهم لمستقبل شخصي ومهني نجاح، في حين المهنيون والتربويون يؤكد أن التغيرات المجتمعية الحالية تتطلب مهارات إضافية في مجال الوعي الانفعالي والاجتماعي، وصنع القرار، والتفاعلات الاجتماعية، وحل المشكلات.

أصبح واضحاً أن النجاح بصفة عامة في مرحلة المراهقة يتوقف على إمكانية توظيف استخدام المهارات الاجتماعية الوجدانية لمواجهة التحديات والمشكلات الحياتية المختلفة والمتعددة بطريقة فعاله.(Chemiss &Ader, 2000, Romas,e)

كما أثبت الدراسات التي أجريت في الجمعية التعاونية الأكاديمية للتعلم الوجداني(CASEL)أن برامج (SEL) كان لها التأثير الفعال علي الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والاضطراب العاطفي، ففي مرحلة المراهقة فقد تم تطبيق برامج تعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية (مهارات الحياة) وكشفت النتائج أنها تقلل من السلوكيات السلبية للمراهقين، وتعمل علي بناء شخصيتهم، وبناء الثقة بالنفس وتعزيز الشعور بالمسئولية الشخصية وتطوير مجموعة من مهارات الاتصال مثل: تأكيد الذات وطلب المساعدة من الأقران. (Botiuim, Topio, Erin, Michele 2003,66)

وأن التعلم الاجتماعي الوجداني يعزز التعاطف والرحمة لدي الفرد في تعامله مع الآخرين بشكل فعال(Al-Ghabban,2018,180)

ويوفر التعلم الاجتماعي الوجداني أساساً في تعديل السلوك وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية وناجح في المجتمع، وتقليل المشكلات السلوكيات، والحد من الضغوط الانفعالية التي تؤدي إلي تحسن الفرد علي المستوي الاكاديمي والاجتماعي (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schlesinger, 2011,405)

ويوصي التعلم الاجتماعي الوجداني بالتعلم الأعمق أي لا يقتصر التعلم علي الجوانب المعرفية فقط بل يشمل جميع الجوانب وذلك لانه يعمل علي تنمية التفكير الناقد، وتنمية مهارات التواصل، وحل المشكلات والصراعات، والتعاون مع الآخرين (Pellegrino& Hilton,2012)

ثانياً: التواصل الاجتماعي:

يعتبر التواصل ركناً أساسياً في التنظيم والتفاعل الاجتماعي البشري، وغير البشري، وذلك من خلال وسائل وأساليب متنوعة، منها الصور وتعبيرات الوجه وغيرها، وله وظائف متنوعة تساعد على تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي للطالب، كما تسهم في إدراك الدور الاجتماعي للطالب والتشجيع على الشكل الإيجابي في التفاعل الاجتماعي كالتعاون والتوافق ومساعدة الآخرين وتجنب المشكلات والخلافات والتنافس غير إيجابي(حامد زهران ٢٠٠٣،٤٤٠).

- **التعريف اللغوي للتواصل:**

التعريف اللغوي تم تعريف التواصل في اللغة العربية بأنه الاقتران والصلة والاتصال والالتئام والترابط والإعلام والجمع والانتهاء. وتم تعريفه في اللغة الأجنبية ب Communicationوهي تعني إقامة علاقة وتربط وتبادل وإرسال وهذا يعني أن هناك تشابهاً في الدلالة والمقصود بين مفهوم التواصل الغربي والتواصل العربي(إبراهيم الزريقات، ٢٠٠٥).

- **التعريف الاصطلاحي للتواصل :**

ويعرف أيضا شارل كولي Charles Cooley التواصل بانه هو الميكانيزم الذي من خلاله توجد العلاقات الإنسانية وتتطور. إنه يتضمن كل الرموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمن. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وحركات الجسم ونبرة الصوت والكلمات والمطبوعات والكتابات والتلغراف والتليفون وكل ما يشمله آخر ما تم اكتشافة في المكان والزمن (أحمد ماهر،٢٠٠٠).

ويعرف التواصل بأنه عملية تواصلية إيجابية يتم عن طريقها دعم المعلومات والأنشطة التعليمية باستخدام ألفاظ ورموز وعبارات إيحائية من جانب المعلم للمتعلم بهدف تحقيق التواصل المعرفي. (أحمد حسن، ٢٠١٧: ١٨).

ومن خلال التعريفات السابقة يظهر أن التواصل:

- عملية تفاعل اجتماعي بين الأفراد.
- نقل المعلومات وأراء والمشاعر والأفكار ومعتقدات بين الطرفين (المرسل والمستقبل).
- عملية التواصل تتضمن طرفين مهمين لإتمام عملية التواصل مرسل ومستقيل وبينهما الرسالة.
- لا تتم عملية التواصل اللي من خلال ترجمة رموز الرسالة المنقولة ترجمة سلمية يدركها ويفهما المستقبل.
- أن التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية ويعمل علي تطوير العلاقات الإنسانية لوصول إلي أفضل العلاقات إنسانية والتواصل بطبيعة عملية ديناميكيه تقوم علي طبيعة التنظيم الهرمي وبالتالي يمكن ذكر وظائف التواصل:

١- **وظيفة تأثيرية وعاطفية:** تقوم علي العلاقات الإنسانية العاطفية (الوجدانية).

٢- **وظيفة معرفية:** تقوم علي نقل الرموز الذهنية وإرسالها مكانياً بوسائل لغوية وغير لغوية.

٣- **وظيفة بناء العلاقات:** تقوم علي ترسيخ العلاقات اجتماعية بين الأفراد .

٤- **وظيفة تبادل الأراء والأفكار:** وتقوم علي اتاحة الفرصة بين الأفراد لتبادل الأراء والأفكار من خلال عملية التواصل.

٥- **وظيفة التبليغ:** وهو تبليغ الرسالة إلي المرسل إليه ومن خلال وسائل الإرسال.

٦- **وظيفة التأثير:** التأثير الذي يحدث بين المرسل والمرسل اليه من خلال الحوار والمناقشة.

إن وظيفة التواصل تتسع لتشمل أوسع الحدود. فكثير من الباحثين يتناولون التواصل كوظيفة للثقافة، وكوظيفة للجماعات الاجتماعية، وكوظيفة للتعليم والتعلم،

وكوظيفة تفاهم لغوي بين الأشخاص، ووظيفة للعلاقات بين المجتمعات، بل يعتبرون التواصل كوظيفة لنضج شخصية الفرد وغير ذلك من جوانب توظيف التواصل. ويمكن القول أن التواصل أو الاتصال عبارة عن عملية نقل واستقبال للمعلومات بين طرفين أو أكثر (هلا السعيد ٢٠٠٢،ص١٨).

ويري (مصطفي جبريل ١٩٩٥، رشدي طعميه ٢٠٠٤، سهير محمد ٢٠٠٧) أن عناصر الاتصال هي:

١- **المرسل** Sender: هو الطرف الذي يقوم بإرسال الرسالة إلي الطرف الأخر.

٢- **المستقبل** Receiver: هو الطرف الثاني الذي يقوم باستقبال الرسالة المرسلة إليه من المرسل. وقد يكون المستقبل فرد واحد أو أكثر من فرد.

في عملية التواصل الفعال يلعب كل طرف دوراً ثنائياً كمرسل ومستقبل في نفس الوقت.

٣- **الترميز** Encoding: وتتمثل في استخدام الشفرات التي تعبر عن المعاني واستخدام رموز ذات دلالات أو استخدام الأفكار المطلوب إرسالها للمستقبل، وقد تكون رموز أو إشارات أو كلمات أو حركات بالجسم.

٤- **الرسالة** Message: وهي ما تم إرسالها من خلال المرسل إلي المستقبل وهي عبارة عن ناتج عملية الترميز، للتعبير عن الآراء والأفكار والمعاني المرغوب في نقلها إلي المستقبل. والرسالة قد تكون شفهية أو مكتوبة أو في شكل تعبيرات الوجه وحركات الجسم أو الإشارات.

٥- **الوسيلة** Channel: هي تتمثل في القناة التي يتم من خلالها نقل الرسالة إلي المستقبل أثناء عملية التواصل. وتعددت الوسائل مثل المحادثة المباشرة والكلام والمذكرات المكتوبة وغيرها.

٦- **فك الرموز** Decoding: ويقصد بهذه المرحلة هي تفسير ما ورد في الرسالة وتوضحيه وفهمه وذلك من خلال استقبلها من الطرف الأخر (المرسل).

٧- ويتوقف التفسير والفهم لدي المستقبل علي العوامل كثيرة منها صحته الجسمية والعضوية والنفسية، ومستوي تعلمه وخبراته واتجاهاته ودوافعه.

٨- **التغذية الراجعة** Feed back: تعكس رد فعل المستقبل علي الرسالة استجابة أو عدم استجابته للرسالة، وقد تكون هذه الاستجابة لفظية أو غير لفظية (سهير محمد،٢٠٠٧ص١٨)

ويتضح من عناصر الاتصال أن:

١- أن التواصل الفعال يقوم علي الطرفين ويكون بينهما تفاعل إيجابي يلعب كل من الطرف الأول (المرسل) والطرف الأخر(المستقبل) معاً في نفس الوقت دوراً أساسياً في عملية التواصل.

٢- المرسل موجه للمستقبل وليس بنفسه من حيث مستوي ثقافتيه إدراكه وخبراته وعمره.

٣- يجب الاهتمام بالتغذية الراجعة وردود الأفعال التي تصدر عن المستقبل عن وصول الرسالة وذلك لتحقق من تفهمه الرسالة أو معرفة مدي استجابته.

- **أنواع التواصل:**

أن أنواع التواصل وأشكاله تختلف علي حسب وجهة النظر إليه ويتم ذكر أنواع التواصل من خلال وجهات نظر مختلفة:

فيمن ذكر أنواع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر (ألفت محمد حقي،١٩٨٣) وهي:

- **التواصل اللفظي:**

في هذا النوع يقوم المعلم بإرسال الرسالة التعليمية، وتوجيه المتعلم الرد على استفساراته وتساؤلاته من خلال الحديث المباشر، وتكون قنوات الاتصال التعليمي في هذا النوع شاملة الوسط المادي الذي يحمل الرموز اللفظية بين المعلم والمتعلم، والأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التي تساعد في تبليغ الرسالة التعليمية اللفظية

واستقبالها، وكذلك حاسة السمع لدى كل من المتعلم والمعلم والتي تتيح تفاعلها حول الرسالة التعليمية اللفظية (مصطفي جبريل،١٩٩٥،ص١١٦).

- **التواصل غير اللفظي:**

هو ذلك النوع الذي يرسل فيه المعلم رسالته التعليمية عن طريق رموز غير لفظية أي بطرق لا يستخدم فيها الكلمات المنطوقة، حيث يمكن للمعلم الاعتماد على هذه الكلمات المكتوبة والرسوم واللوحات والصور، وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه، والإيماءات، ونظرات العينين إلى غير ذلك (مصطفي جبريل،١٩٩٥،ص١١٦).

ويؤدي التواصل غير اللفظي دورًا مهمًا في تنويع المثيرات المرتبطة بأي موقف تعليمي، مما يزيد فعالية هذا الموقف ويزيد من تفاعل المتعلم ومشاركته بصورة أكثر إيجابية في العملية التعليمية. (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣: ٢١-٢٢).

- **يندرج التواصل العملي تحت التواصل الغير للفظي:**

هو النوع الذي يعتمد علي حركة الجسم وتعبيرات الوجه والايماءات ونظرات العيين وملامستها لشئ أو لجسم إلي غير ذلك، حتي يتم عملية التواصل وتبادل المعلومات الخاصة بالموقف وهذا النوع من التواصل قد يدخله البعض في التواصل غير اللفظي(مصطفي جبريل، ١٩٩٥،ص١١٦-١١٧).

ويمكن تعليم مهارات التواصل الفعال ولكن بوجود عدة شروط أساسية، هي:

١- توفير مناخ مناسب لعملية التواصل الفعال.

٢- إعداد مكان مناسب يدور نشاطه حول الواقع.

٣- أن يعتمد التعلم عن الدافعية الشخصية وترويض النفس. (سعيد إسماعيل، ٢٠٠١: ٢٠٥).

- **مفهوم مهارات التواصل:**

تعد مهارات التواصل بانها هي إحدى مظاهر التواصل غير اللفظي بما تنطوي عليها من عناصر انفعالية (وجدانية) وتفاعلات بناء الشخصية الاجتماعية بجانب

التعبيرات اللفظية المرتبطة بمواقف التفاعل الاجتماعي، والحساسية الانفعالية والانطباط الذاتي ومهارات حسن التصرف وتدبير الأمور.

يعرفها (السيدالسمادوني،١٩٩٤): بانها قدرة الفرد عن التعبير الاجتماعي والانفعالي، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها وفهمها، والقدرة علي ضبط وتنظيم التعبيرات غير لفظية، وقدرة الفرد علي لعب الأدوار وتحضير الذات الاجتماعي، والوعي بالقواعد الكامنة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي.

كما يعرفها أيضا (محمد عبد الرحمن،١٩٩٨، ص١٦) بأنها" القدرة علي المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية، والايجابية إزاءهم وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف".

كما يعرفها (طريف شوقي،٢٠٠٣،ص٥٢) بأنها قدرة الفرد علي التعبير بصورة لفظية أو غير لفظية عن آرائه، وأفكاره، ومشاعره مع الآخرين، وبإضافة إلي قدرته علي الفهم والتفسير لتلك المشاعر وأفكار الآخرين لعمل علي توجيه سلوك حياتهم والتصرف بصورة صحيحة وملائمة لتحقيق أهدافه.

وكذلك تم تعريف مهارات التواصل بأنها أسلوب للتفاعل والعرض وإجراء الاجتماعات، وقد تكون اتصالات مرئية أو إلكترونية أو كتابية أو لفظية، وهي مهارات تركز على البناء والحفاظ على العلاقات مع عدد لا يحصى من الآخرين. (Coffelt, Grauman & Smit, 2019: 419)

ثالثاً: اضطراب الهوية:

- تعريف اضطراب الهوية:

يرجع ظهور مصطلح اضطراب الهوية لعام ١٩٨٠ عندما أشارت إليه الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليلها التشخيصي الإحصائي الثالث DSM-111، ليصف الأفراد في مرحلة المراهقة المتأخرة الذين ينفصلون عن أنظمة قيم الأسرة ويحاولون تأسيس هويات مستقلة. وقد عد اضطراب الهوية في ذلك الوقت علي أنه

اضطراب متبق من مرحلة الطفولة لاضطراب الشخصية الحديثة، إلا أن هذا التشخيص لم يخضع لبحث تجريبي نظامي. وبأجراء مراجعة للحالات المرضية، بواسطة المجتمع الأمريكي لطب المراهقين، اتضح أنه لا توجد علاقة قائمة بين اضطراب الهوية الشخصية الحديثة، وأن معظم المراهقين الذين يكافحون لمعرفة أسئلة متعلقة بكل من مستقبلهم، وهويتهم، وقيمهم، لم يتحولوا لمرضي باضطراب الشخصية الحدية الذي يعد اضطراباً وظيفاً شديداً في الشخصية -1997,p155 (Shaffer,Widiger&Pincus.186).

يعرف محمود حموده (١٩٩١) اضطراب الهوية بأنها:" ضيق نفسي شديد لعدم التأكد من عدة قضايا مرتبطة بالهوية، وتشمل ثلاثة أو أكثر مما يلي: الأهداف طويلة المدي، واختيار المهنة، وأنماط الصداقة، والتوجيه والسلوك الجنسي، وأنظمة القيم الأخلاقية، والولاء لمجموعة. ويظل هذا الاضطراب لمدة ثلاثة أشهر علي الأقل، وينتج عنه إعاقة في الأداء الاجتماعي والوظيفي، بما في ذلك الدراسي. ولا يحدث هذا الاضطراب خلال مسار اضطراب الشخصية الحدية.

كما تعرف مشكلة الهوية بأنها فئة تشير إلي قلة التأكد من عدة قضايا مرتبطة بالهوية مثل: الأهداف طويلة المدي، والاختيار المهني، ونماذج الصداقة، والتوجيه والسلوك الجنسي، والقيم الأخلاقية، والولاء لمجموعة (American Psychiatric Association,1994,2000).

ويشير مارشيا(Marcia) إلي أن الفرد مشتت الهوية يوصف بأنه بدون التزامات وغير مشغول أو مندمج في عملية استكشاف لبدائل الهوية في المجالات المهنية والأيدلوجية (الدين والسياسية) (Marcia,1966, 551-558).

كما يشير بعض الباحثين إلي أن تشتت الهوية يتضمن كلاً من: شك الفرد في نفسه، ونقص الشعور بالاستمرارية عبر الزمن، وعدم القدرة علي صنع القرارات والالتزامات (Fine Tan, Kendis&Porac,1977)

ويعرف معتز النجيري(٢٠٠٤، ص٢٥) اضطراب الهوية بانه:" ضعف الشعور الداخلي بكل من الاستمرارية والتماثل والفردية، وضعف القدرة علي كل من استكشاف بدائل الهوية واختيار أنسبها وحل القضايا والمشكلات المرتبطة بهويتهم في المجالات الشخصية والاجتماعية، وتشمل: الأهداف طويلة المدي والاختيار المهني والقيم السياسية والدنية والأخلاقية ونماذج الصداقة والدور الجنسي والولاء لمجموعة.

يعرف محمد عبد الرحمن (٢٠٠٩، ص٢٠١) مضطربي الهوية بأنهم الأفراد الذين يعانون من اضطراب النوع، ويرغبون دومًا في أن يكونوا أفرادًا من الجنس المخالف لهم، ويتوحدون تمامًا مع أفراد هذا الجنس.

وأشارت مني مرسي(٢٠١٩، ١٦١) بأنه هو نقطة تحول للمراهق في مرحلة من مراحل النمو النفسي والجسدي والعقلي للمراهق والتي يجب أن يتجنب فيها الخبرات التي تؤثر عليه بشكل سلبي، والتي تؤدي إلي إحساسه بالقهر وضعف قدرة علي التعبير عن ذاته، ويصبح المراهق صعب التعبير عن أرائه وأفكاره ويلقي نفسه في قيود تحيط به، وفي هذه الحالة يفقد الفرد ذاته ونفسه ويصبح مشتت للهوية ذاته.

- مظاهر اضطراب الهوية:

يشير Erikson إلى مظاهر أزمة الهوية وتتضمن كل ما هو عكس ثبات أو تحقيق الهوية للفرد وهي الأتي:

وذكر (علي الزهراني، لطيفة الزهراني٢٠١٧،ص ١٠٣) عدم معرفة الذات حاضرة أو ما سيكون عليه مستقبلاً، والشعور بالضياع وعدم معرفة مستقبله ونفسه وذاته، والإحساس بالغرابة والحيرة وعدم الاستقرار الداخلي والخارجي لذات، والاحساس بعدم قيمة ذاته ونفسه.

عدم تحديد هدف واضح لسعي له في الحياة، وقلة التركيز والاستغراق وقت في الخيال في الهوم الذاتية والتخيلات الخاصة، والصعوبة في النوم و الاستيقاظ، وصعوبة

اختيار موضوعات مناسبه لذاته والتعلم والعمل بها من مظاهر اضطراب الهوية التي تظهر عند مضطري الهوية في المواقف أو في العلاقات الاجتماعية.

ذكر(محمد عبدالرحمن،٢٠٠٩) أن مضطربي الهوية يعانون من اضطراب في النوع ويرغبون دوماً في أن يكونوا أفراداً من الجنس المخالف لهم.

قد أشار(معتز النجيري،٢٠٠٤) في تعريفه أن هؤلاء الطلاب يتصفوا بضعف في الشعور الداخلي، وعدم الاستمرارية والتماثل، ويتجه إلي العزلة، ويكون لديه استلم لعدم تحقيق هويته.

أشار (Gdidenson, 1984) من الصفات التي تظهر علي مضطربي الهوية هي القلق الحاد.

كما يشير بعض الباحثين إلي أن الفرد مضطربي الهوية يكون لديه شك في نفسه، ونقص الشعور بالاستمرارية عبر الزمن، وعدم القدرة علي صنع القرارات والقيام بها.

وأكدت مارشيا (Marcia,1966) أن الفرد مضطربي الهوية يوصف بأنه بدون مسؤلية أو التزامات مقيد بالقيام بها أو مشغول بها.

- أسباب اضطراب الهوية:

من أهم العوامل التي تلعب دورًا بارزًا في حدوث اضطراب الهوية، هي كثرة الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلاب وطالبات الجامعة، وهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ومن سوء التوافق النفسي مع الحياة الجامعية. (مصطفي كامل، ٢٠٠٥،ص ١٥٧).

ويتعرض المراهقون والشباب للعديد من التغيرات النمائية التي تطرأ على كل جوانب الشخصية، وتمثل هوية الفرد محور هذا التغير من وجهة نظر علماء النفس؛ حيث ترتبط بقدرة الفرد على تحديد معتقداته وأدواره في الحياة، من خلال محاولة الوصول إلى إجابات حيال تساؤلات تصبح ملحة عن ما أسماه إريكسون أزمة "الأنا"،

وخلال التشكيل يكون الشباب في مفترق طرق، فإما يتمكن من تحقيق الهوية الإيجابية أو يعاني من اضطرابات وتشتت الهوية، وفشل في تحديد أهدافه وأدوار حياته، كما يؤثر ذلك في صقل شخصيته واعتماده على نفسه. (بشري العكايشي، ٢٠١٣،ص ٢).

يشير سوزيرلاند إلي أن "اضطراب الهوية ينشأ من المعاناة من أزمة الهوية".(Sutherland,1989,p2010)

بينما يشير(محمود حموده،١٩٩١،ص.٢٨٦) أن من أسباب هذا الاضطراب هو نفسي وذلك بسب تحولات داخلية في مرحلة المراهقة حدث لدي المراهق من خلال نضجه من مرحلة الطفولة إلي مرحلة الشباب، كما أشار أن من أسباب هذا الاضطراب هو انفصال الفرد عن أنظمة وقيم أسرته ومحاولة تأسيس هوسة خاصة ومستقبلية له.

وقد أشارت (رحاب السعدي،٢٠١٧، ص١٢٨٩) أن الاخفاق في تحديد الهوية، أي أن الفرد غير قادر علي تحديد هويته المستقبلية الذي يسعي إليها في الحياة ما كان مستقبله المهني أو التعليمي، شعوره بالاغتراب وفقدان المعني للحياة هذه المعاناه تؤدي إلي اضطراب الذات والوصول إلي الهوية السلبية التي تؤثر بالسلب علي شخصية الفرد.

وذكر أبو بكر مرسي (١٩٩٧) أن الفرد مشتت الهوية بسب فشل الفرد في تحديد هوية الانا، والشعور بالاغتراب وعدم وجود هدف واضح والسعي لتحقيقه.

واستخلصت الباحثة من خلال تعريف اضطراب الهوية أن الفرد مضطربي الهوية أن من أسباب هذا الاضطراب هو ضعف أو خلل داخلي لدي الفرد، وأيضا لاحظت أن من أهم الاسباب هو اعتمد المراهق في هذه المرحلة اعتمد كلي على الغير.

وقد يعود اضطراب الهوية أيضا الي طول فترة التعليم مع عدم استغلال أوقات الفراغ فيما يفيد، واعتماد الطلاب بشكل كبير علي أسرهم في أثنا فترة التعليم وأحياناً بعد التخرج نتيجة لازدحام سوق العمالة والركود الاقتصادي.

- **كيفية علاج اضطراب الهوية:**

توجد العديد من التداخلات العلاجية تقدم بعض الاستراتيجيات لخفض تشتت الهوية (اضطراب الهوية) مثل: مدخل الارشاد النفسي، وبالواقع، والسلوكي، مدخل العلاج المعرفي وغيرها من المداخل العلاجية المستخدمة في الدراسات السابقة لحد من اضطراب الهوية وتنمية مهارات لتواصل لديهم.

وقد أشارت (Kendra,Cherry2021) إلي أن الكثير من الحالات مضطربي الهوية يحتاجون إلي أشياء تمكنهم القيام بها لمساعدتهم في حل أزمة الهوية بنفسهم ومن هذه الأشياء التي تساعدهم في التغلب علي هذه الأزمة:

- استكشاف الفرد لمعتقداته واهتماماته ومعرفة حاجاته وميوله.
- التفكير الايجابي دائماً في أهدافه المستقبلية.
- الدعم المستمد دائماً من الأهل والأقارب والأصدقاء علي التغلب علي الوحدة والانعزال ومساعده علي تكوين علاقات إيجابية بين أصدقائه.
- الوعي الاجتماعي للفرد ومعرفة كيفية التعايش مع المجتمع الذي يعيش فيه.

في حدود علم الباحثة لا توجد دراسة استخدمت مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الحد من اضطراب الهوية وتحقيها وتنمية مهارات التواصل للطلاب الجامعة لذلك تهدف الدراسة الحالية لتنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية بكلية التربية من خلال تقديم هذه المهارات في برنامج إرشادي مخصص ومعدد بمعايير وتعمل علي تنميه هذه المتغيرات وتغير هؤلاء الطلاب إل الافضل.

الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث في ثلاث محاور هما:

أولًا/ دراسات تناولت مضطربي الهوية:

- دراسة (عدي محمد٢٠١٩):

تهدف الدراسة إلي التعرف علي مدي فعالية برنامج إرشادي يستند إلي النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية والفراغ الوجودي، وتنمية قبول الذات لدي عينة من المراهقين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مراهقاً من الصفين التاسع الأساسي والعاشر الأساسي من المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس أزمة الهوية ومقياس الفراغ الوجودي، ومقياس قبول الذات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية لمقياس أزمة الهوية، والفراغ الوجودي، وقبول الذات، مما يشير إلي استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي حسب قياس المتابعة.

- دراسة كمال بن سالم (٢٠١٩):

تهدف الدراسة إلي الكشف عن فعالية تقنية العصف الذهني في التخفيض من درجة أزمة الهوية لدي تلاميذ السنة أولي ثانوي بثانوية صادق الطالبي بالأغواط، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) تلميذاً مقسمين علي مجموعتين، المجموعة التجريبية تضم (١٣)تلميذاً، والمجموعة الضابطة تضم (١٦)تلميذاً، وتم اختيار العينة بطريقة القصدية من تلاميذ مرتفعي درجة أزمة الهوية، و استخدمت الدراسة المنهج شبه تجريبي ذو مجموعتين(تجريبية وضابطة)،وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس أزمة الهوية (لهدي رأفت الخواص)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدي عينة من تلاميذ السنة أولي ثانوي جذع مشترك علوم.

وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية لدي عينة من تلاميذ السنة أولي ثانوي.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية لدي عينة تلاميذ السنة أولي ثانوي جذع مشترك علوم.

- دراسة رمضان صالح زوان وعطية أحمد سرمد (٢٠٢١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة، الفرق في اضطراب الهوية حسب متغيري الجنس والتخصص، ومفهوم الذات لدى طلبة الجامعة، والاختلاف في مفهوم الذات حسب متغيري الجنس والتخصص، وطبيعة العلاقة بين اضطراب الهوية ومفهوم الذات لدى طلبة الجامعة. وتمثلت عينة الدراسة في ١٠٠ طالب و١٠٠ طالبة، كما تمثلت أدوات الدراسة في إعداد مقياس اضطراب الهوية واستخدام مقياس مفهوم الذات، وتم تطبيق المقاييس على عينة من طلاب جامعة تكريت من الاقسام العلمية للكليات المختلفة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلى:

- لا يوجد اضطراب هوية لدى طلبة الجامعة.
- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في اضطراب الهوية بحسب متغيري الجنس والتخصص
- طلبة الجامعة لديهم مفهوم ذات عالي.
- يوجد ارتباط سالباً ذات دلالة احصائية بين اضطراب الهوية ومفهوم الذات لدى طلبة الجامعة.

ثانيًا/ دراسات تناولت مهارات التواصل:

- دراسة أماني سمير على (٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى التحقيق من فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي لتنمية مهارات التواصل وخفض العنف لدى عينة من المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مراهق ومراهقة تراوحت أعمارهم ما بين (١١ – ١٥) سنة. واستخدمت الباحثة مقاس مهارات التواصل، ومقياس العنف، والبرنامج الإرشادي السلوكي وتوصلت نتائج الدراسة

إلى فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي لتنمية مهارات التواصل وخفض العنف لدى عينة من المراهقين.

- **دراسة يعن الله علي القرني (٢٠١٥):**

بدراسة مستوي مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية وكانت عينة الدراسة (٤٣٤) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الملك عبد العزيز وتوصلت الدراسة توجد فروق بين مستوي مهارات التواصل الاجتماعي تبعا لمتغير المشاركة في الانشطة ومتغير النوع بالنسبة لجنس لصالح الذكور.

- **دراسة إيمان أحمد (٢٠٢٠):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الاتصال لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم في فرع جنين. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من جامعة القدس المفتوحة فرع جنين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت أداة الدراسة من قائمة مهارات الاتصال والاستبانة، توصلت الدراسة إلى أهم النتائج كما يلى:

- تبين أن قيم المتوسطات الحسابية لإجابة المبحوثين على نطاق الاستبانة الكلي كانت بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، وبدرجة استجابة جيدة. كان مستوى دور التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الاتصال جيداً لطلبة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم في فرع جنين. وأنه لا يوجد فرق بين متوسطات تقديرات الطلاب لدور التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات الاتصال والاتصال من وجهة نظرهم بسبب متغيرات (الجنس، الكلية). لكن هناك فرق بين متوسطات تقديرات الطلاب تعزى لمتغير المستوى التعليمي. وأوصت الدراسة بتقوية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم بهدف التشجيع علي ممارسة الاتصال والتواصل بشكل فعال.

- **دراسة تشيثام تايلور(٢٠٢٢) :**

هدفت هذه الدراسة إلي دراسة وسائل التواصل الاجتماعي وأهمية الهوية الاجتماعية لطلاب السنة الثانية في الكلية، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة المسح لجمع البيانات، ومقياس الهوية الاجتماعية. وقد عرضت وناقشت النتائج التي توصلت إليها أداتي مسح مختلفتين حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأهمية الهوية الاجتماعية علي التوالي. كما نظرت أيضا في العمر والجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية(SES)، وقد توصلت النتائج إلي وجود تفاعل بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأهمية الهوية الاجتماعية، وكذلك تفاعل مع كل من العمر واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، و SES واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. ومع ذلك، لم يكن للجنس تفاعل مع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأهمية الهوية الاجتماعية.

ثالثًا/ دراسات تناولت التعلم الاجتماعي في تنمية جوانب مختلفة:

- **دراسة** (Wu, Alexander, Frydenberg& Deans, 2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني الرسمي الذي يقوده المعلم، COPE-Resilience، على تنمية التعاطف والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٥ سنوات في بيئة ما قبل المدرسة استراليا. تم تخصيص واحد وتسعين طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة من ثلاثة فصول دراسية في مركز للتعليم المبكر في ملبورن، أستراليا لتلقي تدخل COPE-Resilience لمدة ستة أسابيع من قبل ميسري COPE-Resilience ذوي الخبرة (العدد = ٣٣)، وميسري البرنامج لأول مرة (العدد = ٢٩)، أو المشاركة كمجموعة مقارنة عدم التدخل (ن = ٢٩). أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين أجروا تمرين COPE-Resilience مع معلم متمرس أظهروا أكبر التحسينات في التعاطف المقدر

مـن قبـل المعلـم، والسـلوكيات الاجتماعيـة الإيجابيـة، وأسـاليب المواجهـة، والسـيطرة المثبطة، والسلوكيات المسببة للمشاكل.

دراسة منال علي (٢٠٢٠):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في معتقدات الهوية المهنية والاندماج الأكاديمي لدي طالبات الدبلوم العام التربوي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالبة من الدبلوم العام التربوي بكلية التربية بنات بجامعة الأزهر بالقاهرة منخفضات معتقدات الهوية المهنية والاندماج الاكاديمي، وتمثلت أدوات الدراسة مقياس معتقدات الهوية المهنية(إعداد الباحثة)، ومقياس الاندماج الاكاديمي (إعداد الباحثة)، وبرنامج تدريبي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني(إعداد الباحثة)، واعتمدت الدراسة علي المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العينة في القياس القبلي والبعدي لمعتقدات الهوية المهنية لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العينة في القياس القبلي والبعدي للاندماج الأكاديمي لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العينة في التطبيق البعدي والتتبعي لمعتقدات الهوية المهنية، وأيضا لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات العينة في التطبيق البعدي والتتبعي الاندماج الأكاديمي.

-دراسة رشا محمود ودينا صابر (٢٠٢١):

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية المقرر المقترح القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدي طلبة الدبلوم العام التربوي بكلية التربية . وتمثلت عينة الدراسة من طلبة الدبلوم العام التربوي بلغ عددهم(١٧) طالب و طالبة معلمة من كلية التربية

جامعة عين شمس، وأعدت الباحثتان مقرر مقترح قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني لمعلمي الفئات الخاصة (من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث والمشروعات المتعلقة بموضوع البحث)، وتدريسه من خلال بعض استراتيجيات التدريس النشطة (التعلم بالأقران – المفاهيم الكرتونيه– استراتيجية من أنا– التعلم التعاوني– الخرائط الذهنية– خرائط المفاهيم). تضمنت أدوات البحث (" مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس"، و"بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز") طبقت قبلياً وبعدياً على مجموعة البحث. أظهرت نتائج البحث وجود فرق دالاً احصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على فاعلية المقرر المقترح القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني باستخدام بعض استراتيجيات التدريس الفعالة في تطوير وتحسين مستوى مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو التدريس لدي طلبة الدبلوم العام التربوي بكلية التربية. وأوصت الدراسة بالاهتمام باكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والقدرات المختلفة الموجودة لديهم في مراحل تعليمية مبكرة ورعايتهم.

- **دراسة أسامة محمود(٢٠٢٢):**

هدفت الدراسة إلي الكشف عن فعالية برنامج قائم علي الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والثقة بالنفس لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الاعدادية (٢٢) طالب وطالبة وتم تقسيمهم علي مجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية بمحافظة أسوان، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات التواصل الاجتماعي، ومقياس الثقة بالنفس، وأظهرت نتائج الدراسة أن توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التواصل الاجتماعي ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لمهارات

التواصل الاجتماعي ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التواصل الاجتماعي ومجموعها الكلي، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الثقة بالنفس ومجموعها الكلي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي لأبعاد الثقة بالنفس ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد الثقة بالنفس ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

اتفق البحث الحالي مع دراسة أسامة محمود (٢٠٢٢)، دراسة أمل عبد المحسن(٢٠١٨)، ودراسة أماني سمير(٢٠١٤) في استخدام المنهج التجريبي، بينما اختلف البحث الحالي مع دراسة إيمان أحمد(٢٠٢٠) في استخدام المنهج الوصفي.

واتفقوا جميعاً في عينة الدراسة، بينما تتمثل عينة البحث الحالي من طلاب مضطربي الهوية بالفرقة الثانية تخصص التربية الخاصة بكلية التربية.

وتشير الدراسات السابقة إلي استخدام أنواع مختلفة من المداخل الإرشادية في الحد من أزمة الهوية منها دراسة عدي محمد (٢٠١٩)، حيث استخدمت مدخل النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية، ودراسة كمال بن سالم(٢٠١٩) حيث استخدمت الدراسة مدخل تنقية العصف الذهني لحد من أزمة الهوية حيث استخدم البحث الحالي مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني لحد من أزمة الهوية من خلال جلسات البرنامج.

وقد استخدمت دراسة إيمان أحمد(٢٠٢٠) مدخل التعلم الالكتروني لتنمية مهارات التواصل لدي طلبة الجامعة، ولكن البحث الحالي استخدام مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية بكلية التربية.

في حدود علم الباحثة لم تستخدم دراسات سابقة مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية بكلية التربية لذلك استخدمت مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات لدي مضربي الهوية من خلال جلسات البرنامج المقدم لهذه الفئة حيث ظهر نتيجة إيجابية بعد تطبيق البرنامج في تنمية مهارات لديهم وذلك ظهر في حجم الأثر بعد تطبيق البرنامج لذلك أثبت البرنامج المقدم فعالية مع هذه الفئة.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية لدي طلاب مضطربي الهوية بكلية التربية في القياس بين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة والتجريبية من طلاب مضطربي الهوية بكلية التربية في القياس البعدي على مقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل.

٦. **الوعي الاجتماعي** Social awareness:

القدرة علي الوعي بالعواطف الآخرين، والمواقف الاجتماعية التي تجمعهم مع بعض، وتتضمن مهارات قدرة الفرد علي فهم العواطف الآخرين والمواقف التي تحدث

بينهم، وفهم مشاعر الآخرين وما يدور ما بداخلهم (Schlitz,Vieten, Miller ,2010,30)

٧. **مهارات العلاقات Relationship skills**:

هي مهارة تعزيز العلاقات والتواصل داخلها، عمل علاقات صحية وجيدة والحفاظ علي علاقات متنوعة مع الأفراد، والتواصل بشكل جيد والاستمتاع بالأنشطة والتعاون، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وتتضمن مهارات قدرة الفرد علي إنشاء علاقات اجتماعية الحفاظ عليها، التعاون معهم والاستماع اليهم، وحل المشكلات بطريقة بناءه وبعيدة عن العنف.

٨. **مسئولية اتخاذ القرار Responsible decision-making:**

هي قدرة الفرد علي حل المشكلات والصعاب التي تواجه في الحياة واتخاذ القرار الصحيح فيها ومساءلة الذات، وتتضمن مهارات مثل اتخاذ القرار في ضوء معايير الأخلاقية والأعراف الاجتماعية، والتحليل الواضح للمشكلات وممارسة اتخاذ القرارات الاجتماعية، وممارسة التقييم الذاتي، وتحمل مسئولية اتخاذ القرارات التي قد تؤدي إليها اختياراته.

– أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني:

أجمع العديد من المربين وأخصائيين وأساتذة التربية علي أن التعلم الاجتماعي (Social Emotional Learning) الحلقة المفقودة في مجال التعليم، وهو العامل الرئيسي في نجاح الطالب داخل وخارج البيئة التعلمية.

وتركز المؤسسات التعليمية علي تدريس المهارات الاكاديمية للطلاب، ولكن اكتساب الطلاب للمهارات الاجتماعية تؤهلهم لمستقبل شخصي ومهني نجاح، في حين المهنيون والتربويون يؤكد أن التغيرات المجتمعية الحالية تتطلب مهارات إضافية في مجال الوعي الانفعالي والاجتماعي، وصنع القرار، والتفاعلات الاجتماعية، وحل المشكلات.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي بطريقة شبه تجريبية ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة في التعرف علي فعالية برنامج إرشادي قائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت من (٤٧) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الثانية تخصص التربية الخاصة بكلية التربية جامعة دمياط، تم تقسيمهم إلي مجموعتين الأولي تجريبية وعددها(٢٥) طالب وطالبة، والمجموعة الضابطة وعددها(٢٢) طالب وطالبة.

وقامت الباحثة بإجراء تكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني ومهارات التواصل واضطراب الهوية.

ثالثاً: أدوات البحث:

١. مقياس مهارات التواصل (إعداد الباحثة):

يهدف إلى قياس مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية من طلاب الجامعة بكلية التربية ملحق رقم (٣)، وقد تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: تحديد مفهوم مهارات التواصل وأبعاده:

في ضوء الإطار النظري وتعريفات مهارات التواصل والتي تم عرضه في الفصل الثاني، أمكن للباحثة وضع تعريف لمهارات التواصل وأبعاده (مهارة التحدث، ومهارة الاستماع، ومهارة التفكير، ومهارة التعاطف والتنظيم الانفعالي، ومهارة التغذية الراجعة).

ثانياً: جمع مادة المقياس

قامت الباحثة بالاعتماد علي المصادر الأتية في إعداد المقياس:

١- قراءة الباحثة في مجال علم النفس و الصحة النفسية في مجال التواصل الاجتماعي للفرد وساعدها ذلك علي تكوين مفهوم صحيح لمهارات التواصل.

٢- اطلاع الباحثة والاستفادة من الدراسات السابقة وبعض المقاييس التي تم اعدادها لمهارات التواصل مثل.

- مقياس مهارات التواصل إعداد ميساء محمود(٢٠٢٠)
- مقياس مهارات التواصل إعداد مسفر العجمي(٢٠٢٠)
- مقياس مهارات التواصل إعداد زين حسن(٢٠٢٢)
- مقياس مهارات التواصل إعداد أسامة حسن(٢٠٢٢)
- مقياس مهارات التواصل إعداد يعقوب صالح(٢٠٢٢)

لاحظت الباحثة أن هذه المقاييس غير مناسبة لدراسة الحالية ولا تتمشي مع طبيعة الدراسة.

ثالثاً: إعداد الصورة المبدئية لمقياس مهارات التواصل:

في ضوء ما سبق، قامت الباحثة بإعداد صورة مبدئية لمقياس مهارات التواصل مكون من (٥٤) عبارة موزعين علي أبعاد مهارات التواصل، وقد راعت في صياغتها الآتي:

١- بساطة العبارات في ألفاظها ومعناها.

٢- أن تعبر كل عبارة جملة خبرية تعبر عن خبرات الطالب الجامعي.

٣- أن تكون العبارات سهلة وبعيدة عن الغموض.

٤- أن تغطي المظاهر الأساسية في كل بعد من أبعاد مهارات التواصل.

٥- أن تعبر عن اعتقد الطالب في مواجهة الموقف مستقبلاً

رابعاً: خطوات إعداد المقياس في صورة الأولية:

حيث قامت الباحثة باختيار أبعاد للمقياس وهما (مهارة التحدث، مهارة الاستماع، ومهارة التفكير، مهارة التعاطف والتنظيم الانفعالي، مهارة التغذية الراجعة) وبناء علي أبعاد المقياس تم عمل الصورة المبدئية للمقياس التي تكونت من (٥٤) مفرده موزعين

علي أبعاد المقياس كالتالي البعد الأول(١١)، البعد الثاني(١٠)، البعد الثالث(١٠)، البعد الرابع(١٤)، البعد الخامس(٩).

١- تجربة الصياغة اللغوية:

قامت الباحثة بعرض المقياس علي ٣٠ طالب وطالبة من الفرقة الثانية لشعبة التربية بكلية التربية جامعة دمياط للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، بهدف تحديد الزمن المناسب للإجابة علي المقياس، والتعرف علي مدي ملائمة صياغة عبارات المقياس وتعليماته، وبهدف التأكد من ارتباطها بأبعاد المقياس قبل تطبيقه علي أفراد العينة في الدراسة الميدانية وأسفرت هذه الدراسة علي حذف(مفردة واحدة) من البعد الأول، وحذف (ثلاث مفردات) من البعد الرابع بإجمالي حذف (٤) من أبعاد المقياس ولذلك بسب عدم مطابقة لصياغة اللغوية للمقياس وأصبح إجمالي مفردات المقياس في صورة المبدئية (٥٠)، وحساب زمن المقياس بإيجاد الفرق بين متوسطي زمن الطالب الذي أنهاه أولاً، وزمن الطالب الذي أنهاه أخيراً وهو يساوي (٤٥).

٢- التأكد من صلاحية الاداء:

- **أراء المحكمين:** تم عرض المقياس علي عشرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس ببعض الجامعات المصرية من جامعات (دمياط- كفر الشيخ) وأخذ آرائهم حول صياغة العبارات ومدي مناسبتها. وقامت الباحثة بإجراء التعديلات في الصياغة اللفظية للعبارات(ملحق رقم (١).

كما حرصت الباحثة علي إجراء المقابلات الشخصية مع السادة المُحكمين ومُناقشتهم في المقياس ككل وفي مفرداته كل علي حدة، وقد أبقت الباحثة علي المفردات التي حصلت علي نسبة اتفاق تروحت بين (٨٠-١٠٠)% وهي نسبة عالية ومقبولة، وحذف المفردات التي قلت عن (٨٠%) وكان عدد المفردات التي تم حذفها بعض العرض علي المحكمين (٤)مفردة منهم (مفردة واحدة) من البعد الثالث، وحذف (ثلاث مفردات) من البعد الرابع وأصبح إجمالي مفردات المقياس في صورة المبدئية

(٤٧)مفردة مما يدعو إلي الوثوق في النتائج التي يمكن التواصل إليها من خلال تطبيق المقياس علي عينة الدراسة، وتم مُراعاتها في الصورة النهائية.

- الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية في الدراسة المكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية التابعة إلي قسم علم النفس، وذلك علي كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجاتهم الكلية علي البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وجدول (١) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه العبارة لمقياس مهارات التواصل

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
مهارة التحدث	١	٠.٢٥٩**	مهارة التفكير	٢١	٠.٥٠٧**	مهارة التغذية الراجعة	٣٩	٠.٥٣٠**
	٢	٠.٧٢٢**		٢٢	٠.٥٤٩**		٤٠	٠.٣٨٨**
	٣	٠.٢٢٠*		٢٣	٠.٥٦٦**		٤١	٠.٤٣٧**
	٤	٠.٤٣٠**		٢٤	٠.٥٥٧**		٤٢	٠.٢٣٦**
	٥	٠.٣٥٧**		٢٥	٠.٥٢٠**		٤٣	٠.٢٣١**
	٦	٠.٧٣٣**		٢٦	٠.٧٠٠**		٤٤	٠.٣١١**
	٧	٠.٤٧٢**		٢٧	٠.٦٠٤**		٤٥	٠.٥٧٢**
	٨	٠.٥١٢**		٢٨	٠.٤٩٦**		٤٦	٠.٦٠٤**
	٩	٠.٧٢١**		٢٩	٠.٤٦٧**		٤٧	٠.٣٩٩**
	١٠	٠.١٥٧	مهارة التعاطف والتنظيم الانفعالي	٣٠	٠.٥٢١**			
مهارة الاستماع	١١	٠.٥٢٩**		٣١	٠.٥٠٦**			
	١٢	٠.٥٢٤**		٣٢	٠.٢٧٧**			
	١٣	٠.٥٠٧**		٣٣	٠.٤٦٦**			
	١٤	٠.٥٠٧**		٣٤	٠.٣٥٠**			
	١٥	٠.٥١٩**		٣٥	٠.٥١٣**			
	١٦	٠.٤٩٢**		٣٦	٠.٥٠٠**			
	١٧	٠.٦٦٦**		٣٧	٠.٤٠٢**			
	١٨	٠.٥٧٥**		٣٨	٠.٥٩٥**			
	١٩	٠.٤٦٩**						
	٢٠	٠.١٩٦						

****دالة عند ٠.٠٥ *دالة عند ٠.٠١****

يتضح من جدول(١) السابق، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه معاملات دالة، ما قيم المفردات(١٠، ٢٠) جاءت غير دالة لذلك تم حذفهم مما يدل علي الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في الأبعاد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
التحدث	٠.٥٥٢**
الاستماع	٠.٧١٧**
التفكير	٠.٧٤١**
التعاطف والتنظيم الانفعالي	٠.٦٧١**
التغذية الراجعة	٠.٤٤١**

يتضح من جدول (٢) السابق أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة مما يدل علي الاتساق الداخلي للمقياس.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وحساب معامل ألفا الكلي للمقياس

جدول(٣) قيم معاملات الثبات بطريقة ألف كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
التحدث	٠.٥٥٠
الاستماع	٠.٦٨٢
التفكير	٠.٦٣٤
التعاطف والتنظيم الانفعالي	٠.٥٠٠
التغذية الراجعة	٠.٣٤١
المقياس ككل	٠.٧٥٥

يتضح من الجدول (٣) السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل علي الثبات الكلي للمقياس

الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس مهارات التواصل (إعداد/ زين حسن، ٢٠٢٢) كمحك خارجي، فكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل الحالي والدرجة الكلية للمحك الخارجي (٠.٨٠٢) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو معامل ارتباط كبير يدل على أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة مناسبة الصدق.

استناداً إلي نتائج الاتساق الداخلي للمقياس، أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس مهارات التواصل لدي طلاب كلية التربية (٤٥) عبارة بعد حذف العبارات غير دالة ومتكره.

خامساً: طريقة تصحيح المقياس:

يشمل مقياس مهارات التواصل في صورة النهائية علي خمس أبعاد يتضمن كل بعد من أبعاد المقياس علي(٩) مفردات، ويوضح جدول(٤) مهارات التواصل، وعدد المفردات الخاصة بكل بعد، وأرقام المفردات علي المقياس، وأرقام المفردات السالبة.

جدول(٤) أرقام المفردات المتعلقة بكل بعد من أبعاد مهارات التواصل في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات علي المقياس	أرقام المفردات السالبة
١	مهارة التحدث	٩	١، ٢، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٧، ٢٨،٣٢ ٣٠	٢٧، ٣٢
٢	مهارة الاستماع	٩	٣، ٤، ٥، ١٧، ١٨، ٢٩، ٣١، ٣٥ ٣٧	١٨، ٣٥
٣	مهارة التفكير	٩	٦، ٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٣٦، ٤٠، ٤١، ٤٣	
٤	مهارة التعاطف والتنظيم الانفعالي	٩	٨، ٩، ٢٢، ٢٣، ٣٣، ٣٤، ٤٢، ٤٤، ٤٥	٨، ٢٣، ٤٢
٥	مهارة التغذية الراجعة	٩	١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٨، ٣٩	١٠، ١٢، ٢٤

يستجيب الطالب علي مفردات المقياس باختيار بديل واحد من الخمس بدائل، وهي تقابل التقديرات(٥ دائماً، ٤ غالباً، ٣ أحياناً، ٢ نادراً، أبداً١) علي العبارات الموجبة وعكسها علي العبارات السالبة.

وجاءت المفردات التالية سالبة(٨، ١٠، ١٢، ١٨، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٣٢،، ٤٢ ٣٥) وباقي المفردات موجبة.

حيث تكون الدرجة العظمي للمقياس(٢٢٥)وهي أعلي درجة لمهارات التواصل علي المقياس، بينما تكون الدرجة الأدنى للمقياس(٤٥) وهي الاقل لمهارات التواصل علي المقياس.

٢. مقياس اضطراب الهوية (إعداد الباحثة):

يهدف إلى قياس اضطراب الهوية لدي مضطربي الهوية بكلية التربية ملحق رقم (٢)، وقد تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: تحديد مفهوم اضطراب الهوية وأبعادها:

في ضوء الإطار النظري والتي تم عرضه في الفصل الثاني من حيث تعريف، والخصائص، والأبعاد، والأسباب، ومداخل العلاجية المختلفة، أمكن للباحثة وضع تعريف اضطراب الهوية.

ثانياً: جمع مادة المقياس:

قامت الباحثة بالاعتماد علي المصادر الآتية في إعداد المقياس:

١- قراءة الباحثة في مجال علم النفس والصحة النفسية للتعرف علي العوامل المساهمة في تكوين شخصية الفرد وساعدها ذلك علي تكوين مفهوم صحيح لمضطربي الهوية.

٢- اطلاع الباحثة والاستفادة من الدراسات السابقة وبعض المقاييس التي تم إعدادها لمضطربي الهوية مثل:

- مقياس اضطراب الهوية إعداد معتز النجيري(٢٠٠٤)
- مقياس اضطراب الهوية إعداد وداد عبدالسلام (٢٠٠٩)
- مقياس اضطراب الهوية إعداد رقية الصرايرة(٢٠١٥)
- مقياس اضطراب الهوية إعداد عماد فيصل(٢٠١٨)

- مقياس اضطراب الهوية إعداد عبدالله الظفيري(٢٠١٩)
- مقياس اضطراب الهوية إعداد فريدة ياسر(٢٠٢٠)

ثالثاً: إعداد الصورة المبدئية لمقياس اضطراب الهوية:

في ضوء ما سبق، قامت الباحثة بإعداد صورة مبدئية لمقياس اضطراب الهوية مكون من (٧٩) عبارة موزعين علي أبعاد اضطراب الهوية، وقد راعت في صياغتها الآتي:

- بساطة العبارات في ألفاظها ومعناها.
- أن تعبر كل عبارة جملة خبرية تعبر عن خبرات الطالب الجامعي.
- أن تكون العبارات سهلة وبعيدة عن الغموض.
- أن تغطي المظاهر الأساسية في كل بعد من أبعاد اضطراب الهوية.
- أن تعبر عن اعتقد الطالب في مواجهة الموقف مستقبلاً

حيث قامت الباحثة باختيار بعدين للمقياس وهما (البعد الأيديولوجي، والبعد الاجتماعي) وبناء علي أبعاد المقياس تم عمل الصورة المبدئية للمقياس التي تكونت من (٧٩) مفرده موزعين علي البعدين البعد الأول (٣٠)، والبعد الثاني(٤٩).

رابعاً: التأكد من صلاحية الأداء للقياس عن طريق:

١.تجربة الصياغة اللغوية:

قامت الباحثة بعرض المقياس علي ٣٠ طالب وطالبة من الفرقة الثانية لشعبة التربية بكلية التربية جامعة دمياط للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، بهدف تحديد الزمن المناسب للإجابه علي المقياس، والتعرف علي مدي ملائمة صياغة عبارات المقياس وتعليماته، وبهدف التأكد من ارتباطها بأبعاد المقياس قبل تطبيقه علي أفراد العينة في الدراسة الميدانية وقياس الخصائص السيكومترية من ثبات وصدق والاتساق وأسفرت هذه الدراسة علي حذف (٤)من البعد الأيديولوجي، وحذف (٨) من البعد الاجتماعي بإجمالي حذف (١٢) من البعدين ولذلك بسب عدم مطابقة لصياغة اللغوية للمقياس

وأصبح إجمالي مفردات المقياس في صورة المبدئية (٦٧)، وحساب زمن المقياس بإيجاد الفرق بين متوسطي زمن الطالب الذي أنهاه أولاً، وزمن الطالب الذي أنهاه أخيراً وهو يساوي (٤٥).

٢. أراء المحكمين:

تم عرض المقياس على عشرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس والصحة النفسية ببعض الجامعات المصرية من جامعات (دمياط- كفر الشيخ) وأخذ آرائهم حول صياغة العبارات ومدي مناسبتها. وقامت الباحثة بإجراء التعديلات في الصياغة اللفظية للعبارات(ملحق رقم (١)

كما حرصت الباحثة علي إجراء المقابلات الشخصية مع السادة المُحكمين ومُناقشتهم في المقياس ككل وفي مفرداته كل علي حدة، وقد أبقت الباحثة علي المفردات التي حصلت علي نسبة اتفاق تراوحت بين (٨٠-١٠٠)% وهي نسبة عالية ومقبولة وحذف المفردات التي لم تحصل علي نسبة الاتفاق عن (٨٠%) وكان عدد المفردات التي تم حذفها بعض العرض علي المحكمين (١٦)مفردة منهم (٤) مفردات للبعد الأول، وحذف (١٢) مفردة من البعد الثاني وأصبح إجمالي مفردات المقياس في صورة المبدئية (٥١) مفردة مما يدعو إلي الوثوق في النتائج التي يمكن التواصل إليها من خلال تطبيق المقياس علي عينة الدراسة، وتم مُراعاتها في الصورة النهائية.

٣. الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، ودرجاتهم الكلية على البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الدرجة على العبارة والبعد الذي تنتمي إليه بمقياس اضطراب الهوية (ن=٢٥)

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
البعد الأيديولوجي	١	٠.٢٢٩*	البعد الاجتماعي	٢٦	٠.٢٧٣**
	٢	٠.٦٤٩**		٢٧	٠.٤٦٢**
	٣	٠.٣٩٤**		٢٨	٠.٣٢١**
	٤	٠.٢٠٤*		٢٩	٠.٢٩٦**
	٥	٠.٤٢٥**		٣٠	٠.٣٠٩**
	٦	٠.٣٥٠**		٣١	٠.١٩٨*
	٧	٠.٥٣١**		٣٢	٠.٢٣٨**
	٨	٠.٤١٢**		٣٣	٠.٤٣٨**
	٩	٠.٥١٨**		٣٤	٠.٣٠٢**
	١٠	٠.٣٣٣**		٣٥	٠.٤٣٧**
	١١	٠.٣٧١**		٣٦	٠.٤٢٢**
	١٢	٠.٢٣٥*		٣٧	٠.٤٢١**
	١٣	٠.٤٠٩**		٣٨	٠.٢٨٥**
	١٤	٠.١٦٩		٣٩	٠.٦٣٢
	١٥	٠.٢٨٩*		٤٠	٠.٣٩٨**
	١٦	٠.٢٦٥*		٤١	٠.٤١٦**
	١٧	٠.٣٨٥**		٤٢	٠.٤٣٦**
	١٨	٠.٢١٦*		٤٣	٠.٣٩٠**
	١٩	٠.٤٨٩**		٤٤	٠.٨٦٦
	٢٠	٠.٣١٢**		٤٥	٠.٤٤٠**
	٢١	٠.٣٦٠**		٤٦	٠.٤١٦**
	٢٢	٠.١٣٨		٤٧	٠.٤٣٦**
	٢٣	٠.٢٥٢*		٤٨	٠.٣٩٠**
	٢٤	٠.٣٧٦**		٤٩	٠.٣٩٨**
	٢٥	٠.٨١٧		٥٠	٠.٤٤٠**
				٥١	٠.٥٣٨

دالة عند ٠.٠٥ *دالة عند ٠.٠١**

يتضح من جدول (٥) السابق، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تنتمي إليه معاملات دالة ما عدا ست مفردات هم (١٤، ٢٢، ٢٥، ٣٩، ٤٤،٥١) تم حذفهم لان معاملات الارتباط التي تنمي لهم غير

دالة عند مستوي الدالة مما إدي إلي حذف هذه المفردات وهذا يدل علي الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في الأبعاد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأيديولوجي	٠.٧٠٢**
البعد الاجتماعي	٠.٨٥٩**

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة مما يدل علي الاتساق الداخلي للمقياس.

٤.ثبات المقياس:

تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وحساب معامل ألفا الكلي للمقياس

جدول(٧) قيم معاملات الثبات بطريقة ألف كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
البعد الأيديولوجي	٠.٥٥٣
البعد الاجتماعي	٠.٦٨٨
المقياس ككل	٠.٦٦٩

يتضح من الجدول (٧) السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل علي الثبات الكلي للمقياس.

٤- الصدق التلازمي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على مقياس اضطراب الهوية (إعداد/ رقية مثقال، ٢٠١٥) كمحك خارجي، فكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس اضطراب الهوية الحالي والدرجة

الكلية للمحك الخارجي (٠.٥٨٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهو معامل ارتباط كبير يدل على أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة مناسبة الصدق.

من الإجراءات السابقة تم التأكد من صدق وثبات مقياس اضطراب الهوية، وصلاحيته للتطبيق علي عينة الدراسة الحالية.

خامساً: الصورة النهائية لمقياس اضطراب الهوية:

استناداً إلي نتائج الاتساق الداخلي للمقياس، أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس اضطراب الهوية لدي طلاب كلية التربية (٤٥) عبارة بعد حذف العبارات غير دالة ومتكررة.

يشمل مقياس اضطراب الهوية في صورة النهائية علي بعدين يتضمن البعد الأول (٢١) مفردة، ويتضمن البعد الثاني(٢٤) مفردة، ويوضح جدول(٨) أبعاد اضطراب الهوية، وعدد المفردات الخاصة بكل بعد، وأرقام المفردات علي المقياس.

جدول(٧) أرقام المفردات المتعلقة بكل بعد من أبعاد اضطراب الهوية في صورته النهائية

م	الأبعاد	عدد المفردات	أرقام المفردات علي المقياس	أرقام المفردات السالبة
١	الأيديولوجي	٢١	١، ٥، ٦، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٦، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤١	، ٢٣، ٢٤، 18٣٥
٢	الاجتماعي	٢٤	٢، ٣، ٤، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٣،٤٤، ٤٥	، ١٠، ١٢، ٢٧، ٣٢، ٤٢٨

يستجيب الطالب علي مفردات المقياس باختيار بديل واحد من الخمس بدائل، وهي تقابل التقديرات (٥ دائماً، ٤ غالباً، ٣ أحياناً، ٢ نادراً، ١ أبداً) على العبارات الموجبة وعكسها علي العبارات السالبة.

حيث تكون الدرجة العظمي للمقياس (٢٢٥) وهي أعلي لاضطراب الهوية علي المقياس، بينما تكون الدرجة الأدنى للمقياس (٤٥) وهي الأقل لاضطراب الهوية علي المقياس.

٣. البرنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بهدف تحقيق الهوية وتنمية مهارات التواصل لدي طلبة الجامعة، وقد استفادت الباحثة من الأطر النظرية الأدبيات التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث قامت الباحثة بالاطلاع علي العديد من الدراسات، وذلك بهدف الاستفادة منها في وضع خطوات البرنامج، وأسسه، وأهدافه، وكيفية الاستفادة منه في تحقيق الهوية وتنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية بطلاب كلية التربية.

الأساس النظري للبرنامج:

تم اتباع الاجراءات التالية لإعداد البرنامج الارشادي:

١- الاطلاع علي بعض الكتب والدراسات التي شملت مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني مع فئات مختلفة، واختيار الإجراءات الأكثر فاعلية التي تتناسب مع أفراد العينة وطبيعية سلوكياتهم ووضعها في الاعتبار عند إعداد البرنامج، ومن هذه المراجع: أسامة محمد(٢٠١٢)، أمل عبدالمحسن(٢٠١٨)، اريكان فيدان(٢٠٢٠)، ريفاس، لوزادا، بينيتا، جاحرز(٢٠٢٠)، منال علي (٢٠٢٠)، رشا محمود ودينا صابر(٢٠٢١)، أسامة محمود(٢٠٢٢).

٢- إعداد البرنامج بناء علي أسس ومبادئ التعلم الاجتماعي الوجداني.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف الى برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني بشكل رئيسي إلي تنمية مهارات التواصل لدي عينة من مضطربي الهوية من طلاب كلية التربية الفرقة الثانية، حيث يعمل البرنامج على إتاحة الفرصة التدريبية الملائمة لتسهم في تحسين هذه المهارات.

- **أهمية البرنامج:**

١- أهمية تطبيق برامج حديثة وزيادة الاهتمام نحو تفعيل التعلم الاجتماعي الوجداني لدي الطلبة، ولذلك لتحقيق هويتهم وتنمية مهاراتهم.

٢- تنمية قصور في إنشاء العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم من الطلاب والجامعات وهذا ما أكدته الدراسات التربوية الحديثة.

٣- تتكون لدي الطلاب الثقة بالنفس والذات، ويتم ذلك من خلال تقديم برنامج إرشادي يتناسب مع هويتهم وذواتهم وخصائصهم المختلفة.

٤- أهمية أمتلك الطلاب مهارات التواصل لكي يتم التواصل الفعال مع زملائهم.

٥- تحقيق هوية الطلاب مضطربي الهوية وذلك من خلال تقديم برنامج إرشادي يسعي إلي تحقيق الهوية بالوسائل والاستراتيجيات التربوية الحديثة.

- المراحل التي مر بها البرنامج:

١- تمهيد وتعارف:

تم تمهيد والتعارف علي البرنامج الإرشادي المطبق وتطبيق القياس القبلي للأدوات الدراسة التي شملت (مقياس مهارات التواصل، ومقياس تحقيق الهوية) في الجلسة الأولي من البرنامج.

٢- التعرف علي أهداف ومحتوي البرنامج:

وضحت الباحثة للأعضاء المجموعة المشركة في البرنامج علي أهداف وأسس ومحتوي البرنامج وتشرح ما يعود عليهم من أثر إيجابي من خلال الانتظام والحرص علي حضور جلسات البرنامج وتضم هذا في الجلسة الثانية من البرنامج.

٣- تطبيق جلسات البرنامج:

شمل تطبيق البرنامج شهر وأسبوع بواقع ثلاث جلسات أسبوعاً، حيث ناقشت الباحثة جلسات الإرشادية للبرنامج والتي تضمن الجلسات من الجلسة الثالثة إلي الجلسة ثانية عشرون.

٤- تقويم البرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق القياس البعدي لأدوات الدراسة(مقياس مهارات التواصل، ومقياس تحقيق الهوية) علي أعضاء المجموعة في الجلسة الختامية وهي الجلسة الثالثة عشر وشكرت الباحثة أعضاء المجموعة علي الالتزام بقواعد البرنامج والتعاون الفعال منهم اتجاه البرنامج والباحثة.

٥- القياس التتبعي:

تطبقت الباحثة القياس التتبعي لأدوات الدراسة (مقياس مهارات التواصل، ومقياس تحقيق الهوية) بعد شهر من انتهاء من جلسات البرنامج وذلك لمعرفة مدي بقاء أثر البرنامج علي أعضاء المجموعة وتم ذلك في الجلسة الثالثة وعشرون من البرنامج.

– مراحل تطبيق البرنامج

١.الفنيات المستخدمة

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الفنيات وأساليب التدريس والأنشطة التي تساعدها علي تحقيق هوية طلاب مضطربي الهوية وتنمية مهارات التواصل لديهم ومن هذه الاستراتيجيات:

التعلم التعاوني، التأمل الذاتي، اتخاذ القرارات المسؤولة، التفكير الناقد، حل المشكلات وحل الصراعات، المراجعة الذاتية /التقويم الذاتي، التعزيز الإيجابي، الوعي الاجتماعي، الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، لعب الأدوار، القصة القصيرة، النمذجة، التمثيل.

٢. الأدوات والأنشطة المستخدمة في البرنامج:

يحتاج البرنامج الإرشادي إلى العديد من الأنشطة والوسائل التعلمية التي من خلالها يتم تحقيق أهداف البرنامج المقدم وتعمل على سهولة وصول المعلومة للمشركين في البرنامج من هذه الوسائل:

(بطاقات توضيحية، رسومات وصور مناسبة، بعض الفيديوهات، سبورة إلكترونية، لاب توب، شاشة عرض)

ملخص جلسات البرنامج:

جدول (٨) جلسات البرنامج المستخدم في الدراسة

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	زمن الجلسة
مرحلة التمهيد وتعارف	الجلسة الأولي	تعارف	-التعارف بين الباحثة والطلاب المشاركين في البرنامج. -أن تعرف الباحثة على نفسها بصورة مختصرة. أن تتفق الباحثة على المواعيد والأوقات المناسبة. -أن يلتزم الطلاب بالقواعد الإرشادية (احترام المواعيد الجلسات المتفق عليها مسبقاً). -أن تعرف الباحثة الأسس الأساسية للتطبيق البرنامج.	الحوار والمناقشة والفكاهة والتعزيز.	جهاز عرض المطوية بالبرنامج الإرشادي.	٤٥ دقيقة
مرحلة التعرف على أهداف ومحتوي البرنامج	الجلسة الثانية	التعرف على أهداف ومحتوي البرنامج.	-أن تعرف الباحثة البرنامج وأهدافه والتصور العام حوله. -أن تقدم الباحثة للأعضاء المشاركين أهمية ما سيعود عليهم بعد تقديم البرنامج. -أن تعرف الباحثة على الأهداف المتوقع تحقيقها من خلال البرنامج.	المناقشة والحوار، المحاضرة التغذية الراجعة.	جهاز عرض لعرض البرنامج، أوراق.	٤٥ دقيقة
	الجلسة الثالثة	التعلم الاجتماعي الوجداني	-أن يتعرف الطالب على مفهوم التعلم الاجتماعي الوجداني. -أن يتعرف الطالب على مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني. -أن توضح الباحثة كيفية توظيف مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في البرنامج المقدم.	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة.	جهاز عرض لعرض البرنامج، أوراق.	٤٥ دقيقة
مهارة تطبيق جلسات البرنامج	الجلسة الرابعة	الوعي بالذات الاجتماعي	-أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم الوعي بالذات. -أن يتمكن الأعضاء المجموعة على تطوير الوعي بالذات لديهم. -أن يتدرب الأعضاء المجموعة على التفكير	الحوار والمناقشة والمحاضرة والتعلم التعاوني.	السبورة الالكترونية – فيديو توضيحي - جهاز عرض .	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	زمن الجلسة
			الإيجابي لتنمية الوعي بالذات.			
	الجلسة الخامسة	تقدير الذات الإيجابي	-أن يتدرب أعضاء المجموعة على مفهوم الذات الإيجابي -أن يتعرف أعضاء المجموعة على مصادر تقدير الذات الإيجابي -أن تعزز الباحثة التفكير الإيجابي بعد تحديد الأفكار والمفاهيم الخاطئة لدي كل شخص التي كونت مفهوم سلبي للذات	المناقشة والحوار، المحاضرة، الحوار الذاتي.	جهاز عرض (داتا شو)، لاب توب	٤٥ دقيقة
	الجلسة السادسة	مهارة الوعي الاجتماعي	-أن تناقش الباحثة مفهوم الوعي الاجتماعي مع أعضاء المجموعة. -أن تناقش الباحثة مفهوم التوافق الاجتماعي مع أعضاء المجموعة. -أن يتدرب أعضاء المجموعة على التمركز حول الذات.	المناقشة والحوار، التأمل الذاتي، التعزيز الإيجابي	جهاز عرض (داتا شو)، لاب توب، أوراق، أقلام	٤٥ دقيقة
	الجلسة السابعة	التواصل الاجتماعي	-أن تعرف الباحثة أعضاء المجموعة على عملية التواصل وأهميتها في حياتنا اليومية. -ان يتدرب أعضاء المجموعة على أنواع التواصل. -أن تنمي الباحثة قدرات الإصغاء وحسن الاستماع، وآداب التواصل الاجتماعي لدي أعضاء المجموعة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، تمارين، لعب الدور.	جهاز عرض لعرض الفيديو، صندوق قصاصات مكتوب عليها حركات.	٤٥ دقيقة
	الجلسة الثامنة	تنمية القدرة على اتخاذ القرار	-أن تشرح الباحثة مفهوم اتخاذ القرار لأعضاء المجموعة. -أن تنمي الباحثة لدي أعضاء المجموعة قدراتهم على اتخاذ القرارات المسؤولة. -أن يتعلم أعضاء المجموعة مهارات اتخاذ القرار والخطوات اللازمة لاتخاذ القرار المناسب للموقف المناسب.	المناقشة والحوار، لعب الأدوار، المحاضرة	عرض بور بوينت عن خطوات اتخاذ القرار.	٤٥ دقيقة
	الجلسة التاسعة	مهارة الوعي	_ أن يتدرب المشاركون على مفهوم الوعي بالذات الوجداني.	المناقشة والحوار،	جهاز عرض،	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	زمن الجلسة
		بالذات الوجداني	_ أن يتعلموا أن ينظروا لأنفسهم بواقعية ويتقبلوا أنفسهم كما هي _ أن يكون أعضاء المجموعة مشاعر إيجابية عن الذات.	التأمل الذاتي، التعزيز الإيجابي	أوراق	
	الجلسة العاشرة	تنمية الوعي الذاتي الوجداني	-أن يتمكن الطلاب بالحالة الوجدانية. -أن يتعرف الطلاب على التعبيرات الوجدانية المختلفة.	المناقشة، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.	شريط فيديو، جهاز عرض للمعلومات (داتا شو)، أوراق، صور.	٤٥ دقيقة
	الجلسة الحادية عشرة	مهارة إدارة الانفعالات	-أن يتعرف أعضاء المجموعة على مفهوم إدارة الانفعالات. _ أن يتجنب أعضاء المجموعة العوامل التي تعوق نمو الانفعالات. -أن يتعامل بذكاء مع انفعالات الآخرين. -أن ينمي قدراته على التعامل مع إدارة الانفعالات. _ أن يتدرب أعضاء المجموعة على أهمية التعبير الشخصي للمشاعر والإحساس بالضبط الانفعالي.	المناقشة والحوار، التعزيز الإيجابي، التقويم الذاتي	بور بوينت، جهاز عرض	٤٥ دقيقة
	الجلسة الثانية عشرة	تنمية إدارة الانفعالات	-أن يتدرب أعضاء المجموعة على ضبط الانفعالات في المواقف الضاغطة. -أن يتدرب أعضاء المجموعة على مراقبة الانفعالات السلبية وكيفية التحكم فيها. -أن يتعلم أعضاء المجموعة على الصمود أمام الانفعالات العاطفية وكيفية التغلب عليها.	النمذجة- المناقشة- التغذية الراجعة- التعزيز الإيجابي	أوراق، الأقلام، شاشة عرض، بطاقات.	٤٥ دقيقة
	الجلسة الثالثة عشرة	مهارة الدافعية	_ أن يتعرف على رؤية أفراد العينة للحياة. _أن يتدرب أعضاء المجموعة على معني وأهمية الدافعية	المناقشة والحوار، التفكير الناقد،	جهاز عرض لعرض نموذج لفيلم	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	زمن الجلسة
			_ أن يستثار دافعية للأعضاء المجموعة وتشجيعهم على الانخراط في المجتمع	التعلم التعاوني	عن تحسين الدافعية والبحث عن معاني جديدة خارج حدود الذات.	
	الجلسة الربعة عشرة	مهارة التعاطف	_ أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية معني التعاطف. _ان يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على أنواع التعاطف _ أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية تقديم التعاطف. _ أن يتعلم أعضاء المجموعة أهمية احترام وتقدير مشاعر الأخرين	المناقشة والحوار، التأمل الذاتي، التعلم التعاوني.	جهاز عرض، لاب توب	٤٥ دقيقة
	الجلسة الخامسة عشرة	مهارة الصراعات وحل المشكلات	_ أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم الصراع وأنواعه. _ أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية الصراعات التي تنشأ من التفاعل مع الأخرين. _ان يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية إلى آليات حل الصراع بشكل واعي وناضج. _ أن يدرك أعضاء المجموعة الإرشادية أن قدرة الفرد على حل مشكلاته تزيد من قدراته لذاته.	المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، التعزيز الإيجابي.	-جهاز عرض، لاب توب	٤٥ دقيقة
	الجلسة السادسة عشرة	مهارات التواصل الاجتماعي	-أن يستطيع أعضاء المجموعة تكوين مفهوم حول التواصل الاجتماعي. -أن يتعرف أعضاء المجموعة على مهارات التواصل الاجتماعي. -أن توضح الباحثة لأعضاء المجموعة كيفية تنمية مهارات	التعزيز – الحوار – المناقشة- المحاضرة.	شاشة عرض- مجموعة من الصور	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	زمن الجلسة
			التواصل خلال البرنامج.			
	الجلسة السابعة عشرة	مهارة التحدث	-أن يتعرف أعضاء المجموعة على مهارات التحدث. -أن يذكر أعضاء المجموعة خطوات مهارة التحدث. -أ يطبق أعضاء المجموعة مهارة التحدث في حوار بينهم.	لعب الأدوار، الحوار، المناقشة، والنمذجة، المحاضرة، التعزيز المناسب للموقف، مسجل.	أوراق- أقلام- شاشة عرض.	٤٥ دقيقة
	الجلسة الثامنة عشرة	مهارة التفكير	-أن يتعرف أعضاء المجموعة على مهارة التفكير. -أن يتدرب أعضاء المجموعة على تفكير الإيجابي في المواقف -أن يطبق أعضاء المجموعة مهارة التفكير في أمور حياتيه.	الحوار، المناقشة، والنمذجة، المحاضرة، التعزيز المناسب للموقف.	شاشة عرض، أقلام، أوراق، فيديو قصير عن التفكير.	٤٥ دقيقة
	الجلسة التاسعة عشر	مهارة الاستماع	-أن يتعرف أعضاء على مفهوم مهارة الاستماع. -أن يتدرب أعضاء المجموعة على الاستماع الجيد. -أن يمارس أعضاء المجموعة الاستماع الجيد	المناقشة، والنمذجة، المحاضرة/ التعزيز المناسب للموقف.	شاشة عرض، أقلام، أوراق	٤٥ دقيقة
	الجلسة العشرون	مهارة المشاركة الاجتماعية والتعاطف مع الآخرين	-أن يتعرف أعضاء المجموعة على مفهوم مهارة المشاركة الاجتماعية. -أن يميز أعضاء المجموعة بين العادات الاجتماعية الحسنة والسيئة. -أن يمارس أعضاء المجموعة المشاركة الاجتماعية الحسنة.	المحاضرة، المناقشة، الحوار، التغذية الراجعة، لعب الأدوار، التعزيز.	شاشة عرض، قصص قصيرة عن المشاركة الاجتماعية.	٤٥ دقيقة
	الجلسة الحادي وعشرون	مهارة تكوين علاقات مع الآخرين	-أن يتعرف أعضاء المجموعة على مهارة تكوين العلاقات والصداقة. -أن يمارس أعضاء المجموعة المهارات التي تعزز الصداقة. -أن يتجنب أعضاء المجموعة	الحوار، المناقشة، والنمذجة، المحاضرة.	أقلام قصيرة، بطاقات تحمل مجموعة من	٤٥ دقيقة

المرحلة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة	أدوات الجلسة	زمن الجلسة
			السلوكيات التي تفسد علاقات الصداقة. -أن يطبق كل عضو ما تعلمه في علاقاته مع الآخرين.		سلوكيات، شاشة عرض، لاب توب.	
مرحلة تقويم البرنامج	الجلسة الثانية وعشرون	الختامية	_أن ترحيب الباحثة بالمجموعة الإرشادية، والتنويه للأعضاء أن هذه الجلسة ستكون ختام الجلسات. _ أن تستقبل الباحثة ردود فعل الطلبة عن البرنامج، ومناقشتها والتعليق عليها. _ أن تراجع الباحثة اهم النقاط التي تم مناقشتها في البرنامج -أن تطبيق الباحثة القياس البعدي على أعضاء المجموعة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعلم التعاوني	مقاييس (مقياس مهارات التواصل، مقياس تحقيق الهوية، مقياس اضطراب الهوية).	٤٥ دقيقة
مرحلة القياس التتبعي	الجلسة الثالثة وعشرون	القياس التتبعي لفاعلية البرنامج	-أن تطبيق الباحثة القياس التتبعي على أعضاء المجموعة. -أن تعرف الباحثة على أثار بقاء البرنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتحقيق الهوية وتنمية مهارات التواصل للطلاب مضطربي الهوية بكلية التربية.	تبادل الحوار	مقاييس (مقياس مهارات التواصل، مقياس تحقيق الهوية، مقياس اضطراب الهوية).	٤٥ دقيقة

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب كلية التربية في التطبيق البعدي على مقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية ".

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التواصل

الأبعاد	المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدث	الضابطة	٢٢	١٦.٤٥	٣٦٢	١٠٩	٣٦٢	٣.٥٥-	٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٣٠.٦٤	٧٦٦				
الاستماع	الضابطة	٢٢	١٤.٠٢	٣٠٨.٥	٥٥.٥	٣٠٨.٥	٤.٧١-	٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٣٢.٧٨	٨١٩.٥				
التفكير	الضابطة	٢٢	١٥.١٦	٣٣٣.٥	٨٠.٥	٣٣٣.٥	٤.١٦-	٠.٠١
	التجريبية	٢٥	٣١.٧٨	٧٩٤.٥				
التعاطف والتنظيم الانفعالي	الضابطة	٢٢	١١.٧٣	٢٥٨	٥	٢٥٨	٥.٧٧-	٠.٠٠١
	التجريبية	٢٥	٣٤.٨	٨٧٠				
التغذية الراجعة	الضابطة	٢٢	١٢.٢	٢٦٨.٥	١٥.٥	٢٦٨.٥	٥.٥٥-	٠.٠٠١
	التجريبية	٢٥	٣٤.٣٨	٨٥٩.٥				
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٢	١٢.١٨	٢٦٨	١٥	٢٦٨	٥.٥٤-	٠.٠٠١
	التجريبية	٢٥	٣٤.٤	٨٦٠				

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التواصل وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ومن ثم فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب كلية التربية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي ومن ثم فإن الفرض الأول قد تحقق في البحث الحالي.

–الفروق بين القياسين القلبي والبعدي والتي جاءت في التطبيق البعدي أساسها هو تأثير البرنامج المطبق على المجموعة التجريبية، وما يتضمن من مهارات ساعدة الباحثة في تنمية مهارات التواصل من أهم المهارات التي تم استخدمها لتنمية التواصل (الوعي الاجتماعي، التواصل الاجتماعي، التعاطف مع الأخرين، الوعي بالذات) ودمجها مع العديد من الفنيات في جلسات البرنامج والتي أدت إلي تنمية التواصل في اتجاه القياس البعدي لدي المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

الاستجابات التي أظهرها طلاب المجموعة التجريبية في الأداء القبلي كانت منخفضة علي مقياس مهارات التواصل المستخدم في الدراسة الحالية إلي مهارات المستخدمة في تنمية مهارات التواصل في هذا الدراسة من ضمن هذه مهارات مهارة (التواصل الاجتماعي) هي التي تعتمد علي معرفة مفهوم التواصل لدي مضطربي الهوية ومعرفة الأثار الإيجابية عندما يحدث تواصل فعال مع الأخرين وأيضاً معرفة النتائج السلبية عندما ينقطع التواصل بين الطلاب وبعضهم وما يعود عليهم من سلبيات.

وكان لاستخدم مهارة (الوعي الاجتماعي) دوراً بالغ الأهمية في تنمية التواصل لدي مضطربي الهوية أو بشكل خاص تفتح الطالب والنظر إلى ما حوله وكيفية الوعي بهم ومعرفة كيفية إنشاء علاقة اجتماعية مع أصحابه وذلك كان من نتائج تنمية مهارة الوعي الاجتماعي. وترجع الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في دراستها الحالية، فاعلية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية وكسر حاجز خوف من التواصل مع الأخرين، أيضاً كسر حاجز الانعزال عن أصحابه المقربين.

وتشير الباحثة إلي أن الجلسات الأولي من البرنامج تنال أهمية قصوي في بناء الثقة بالنفس في نفوس الطلاب وكسر حاجز القلق اتجاه جلسات البرنامج ومعرفه أهمية ما يعود عليهم من حضور والتزام بتعليمات البرنامج المطبق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه دراسة(أماني سمير ٢٠١٤) حيث أشارت إلي تحقيق من فعالية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية مهارات التواصل لدي المراهقين، ودراسة(يعن الله علي القرني٢٠١٥) أظهرت نتائج هذه الدراسة علي وجود فروق ذات دالة إحصائياً بين مستوي مهارات التواصل الاجتماعي والانشطة المستخدمة في المشاركة، ومن أقرب الدراسة المتفق مع الدراسة الحالية هي دراسة (تشيثام تايلور

٢٠٢٢) التي أسفرت نتائج الدراسة علي وجود تفاعل بين استخدام وسائل الاجتماعي وأهمية الهوية الاجتماعية لدي طلاب الجامعة وتظهر هذه الدراسة دور وسائل التواصل في تكوين الهوية الاجتماعية، وأيضاً دراسة رهام عماد٢٠٢٢) التي ركزت علي معرفة العلاقة بين المرونة النفسية ومهارات التواصل لدي طلاب الجامعة حيث جمعت هذه الدراسة علي تأثير المرونة علي مهارات التواصل.

إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة لم تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من دراسة(إيفان لوريدانا٢٠١٧)، ودراسة (إيمان أحمد٢٠٢٠) التي تختلف في استخدام المدخل في تنمية أنواع من التواصل المختلفة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي".

جدول (١٠): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل لدى طلاب المجموعة التجريبية (ن = ٢٥)

الأبعاد	نوع القياس	البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التحدث	قبلي - بعدي	الرتب السالبة	٤	٦.٨٨	٢٧.٥	٣.٣٧	٠.٠٠١	البعدي
		الرتب الموجبة	١٩	١٣.٠٨	٢٤٨.٥			
		الرتب المتعادلة	٢	-	-			
الاستماع	قبلي - بعدي	الرتب السالبة	٩	٧.١٧	٦٤.٥	٢.٦٤	٠.٠٠١	البعدي
		الرتب الموجبة	١٥	١٦.٢٨	٢٦٠.٥			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			
التفكير	قبلي - بعدي	الرتب السالبة	٥	٩.٢	٤٦	٢.٩٨	٠.٠٠١	البعدي

الأبعاد	نوع القياس	البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
		الرتب الموجبة	١٩	١٣.٣٧	٢٥٤			
		الرتب المتعادلة	١	-	-			
التعاطف والتنظيم الانفعالي	قبلي - بعدي	الرتب السالبة	٥	٩.١	٤٥.٥	٢.٩٩	٠.٠٠١	البعدي
		الرتب الموجبة	١٩	١٣.٣٩	٢٥٤.٥			
		الرتب المتعادلة	١	-	-			
التغذية الراجعة	قبلي - بعدي	الرتب السالبة	٤	٦.٨٨	٢٧.٥	٣.٣٧	٠.٠٠١	البعدي
		الرتب الموجبة	١٩	١٣.٠٨	٢٤٨.٥			
		الرتب المتعادلة	٢	-	-			
الدرجة الكلية	قبلي - بعدي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٤.٣٧	٠.٠٠١	البعدي
		الرتب الموجبة	٢٥	١٣	٣٢٥			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (Z) للأبعاد جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، بينما كانت قيمة (Z) للدرجة الكلية هي (٤.٣٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل لصالح القياس البعدي.

ومن ثم فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب كلية التربية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل لصالح المجموعة التجريبية ومن ثم فإن الفرض الثاني قد تحقق في الدراسة الحالية.

ويمكن إرجاع الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أن المجموعة التجريبية تعرضت للبرنامج القائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني، والتي ساهمت في تنمية مهارات التواصل لدي مجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الباحثة من خلال البرنامج الإرشادي القائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني الذي استخدمته، والذي تكون من مجموعة من الجلسات تلخصت أهداف هذا البرنامج في توفير بيئة مناسب لتطبيق البرنامج لتحقيق هوية وتنمية التواصل لدي مضطربي الهوية، وبالتالي السيطرة علي اضطراب الهوية والحد من نسبة هذا الاضطراب وذلك من خلال التحكم في العوامل المسببة في هذا الاضطراب وكيفية التقليل من هذا الاضطراب ومعرفته أفضل المداخل العلاجية لحد منه وبالتالي تحقق الهوية وتنمي التواصل لدي مضطربي الهوية .

تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي حاولت تنمية التواصل لدي طلاب من هذه الدراسات التي تطلعت إليها الباحثة دراسة(أماني سمير ٢٠١٤)، ودراسة (يعن الله علي القرني ٢٠١٥)، ودراسة (إيفان لوريدانا٢٠١٧)، ودراسة إيمان أحمد٢٠٢٠)، ودراسة (رهام عماد٢٠٢٢).

وبذلك يتضح من النتائج السابقة وجود فروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التواصل حيث ترتفع الاستجابات لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع، مما يعني ارتفع درجات المجموعة التجريبية، وبالتالي التحسن بعد تعرضهم لجلسات البرنامج بصفة منتظمة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التواصل لصالح القياس البعدي".

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التواصل لدى طلاب المجموعة التجريبية (ن = ٢٥)

الأبعاد	نوع القياس	البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
التحدث	بعدي- تتبعي	الرتب السالبة	٨	١١.٣٨	٩١	١.١٦	غير دالة
		الرتب الموجبة	١٤	١١.٥٧	١٦٢		
		الرتب المتعادلة	٣	-	-		
الاستماع	بعدي- تتبعي	الرتب السالبة	١٥	١٣.٥	٢٠٥.٥	١.٠٧	غير دالة
		الرتب الموجبة	١٠	١٢.٢٥	١٢٢.٥		
		الرتب المتعادلة	٠	-	-		
التفكير	بعدي- تتبعي	الرتب السالبة	١٢	١٢.٤٦	١٤٩.٥	٠.٠١٤	غير دالة
		الرتب الموجبة	١٢	١٢.٥٤	١٥٠.٥		
		الرتب المتعادلة	١	-	-		
التعاطف والتنظيم الانفعالي	بعدي- تتبعي	الرتب السالبة	١٣	١٥.١٢	١٩٦.٥	٠.٩١٧	غير دالة
		الرتب الموجبة	١٢	١٠.٧١	١٢٨.٥		
		الرتب المتعادلة	٠	-	-		
التغذية الراجعة	بعدي- تتبعي	الرتب السالبة	١٥	١٤.٤٣	٢١٦.٥	١.٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٩	٩.٢٨	٨٣.٥		
		الرتب المتعادلة	١	-	-		
الدرجة الكلية	بعدي- تتبعي	الرتب السالبة	١٢	١٤.٢١	١٧٠.٥	٠.٢١٥	غير دالة
		الرتب الموجبة	١٣	١١.٨٨	١٥٤.٥		
		الرتب المتعادلة	٠	-	-		

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (Z) للأبعاد جميعها والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ومن ثم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية من طلاب كلية التربية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس

مهارات التواصل لصالح القياس البعدي ومن ثم فإن الفرض السادس قد تحقق للدراسة الحالية.

وهذه النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يشير إلي استمرارية أثر البرنامج القائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني، والتي أدت إلي تنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية وبقاء هذه النتيجة بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج.

وتفسر الباحثة النتيجة في ضوء:

استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي القائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني المستخدم في اكتساب مضطربي الهوية المهارات اللازمة للتواصل، مما أدي إلي تنمية مهارات التواصل لدي طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

وتؤكد هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية استفادت من جلسات وفنيات البرنامج، أدي ذلك إلي اكتساب مضطربي الهوية المهارات الايجابية اللازمة للتواصل الفعال، وإتاحة الفرصة لممارسة للتعبير عن الذات والتشجيع علي إقامة علاقات اجتماعية صحيحة، مما ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات التواصل لمضطربي الهوية نتيجة لتنفيذ البرنامج الإرشادي القائم علي التعلم الاجتماعي الوجداني.

ويرجع سبب التحسن لدي طلاب المجموعة التجريبية إلي أن البرنامج يسير بصورة عملية منظمة، ويحتوي علي مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني ودمجها مع بعض فنيات التي تسهم في زيادة فاعلية البرنامج، حيث أن جلسات البرنامج كانت تعلمية إرشادية تدريبة فقد تضمنت معلومات كثيرة حول اضطراب الهوية وأعراضه والعوامل المساعدة في حدوث الاضطراب ومداخل العلاجية لحد من هذا الاضطراب ومنها الهوية ورتبها وكيفية تكوين هوية الطالب والعوامل المؤثرة في تكوين هوية الطالب وكيفية تنمية مهارات التواصل لدي هذه الفئة، والمهارات المستخدمة في

البرنامج كانت ملائمة لفئة العمرية للطلاب، كما أظهرت دراسة كل من (أماني سمير ٢٠١٤)، ودراسة (يعن الله علي القرني ٢٠١٥)، ودراسة (إيفان لوريدانا٢٠١٧)، ودراسة إيمان أحمد٢٠٢٠)، ودراسة (رهام عماد٢٠٢٢).

وهكذا قد تحقق الفرض السادس تحققا كاملاً، ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي جاءت إلي حد كبير إلي ما هو متوقع من الدراسة الحالية، بأن طلاب المجموعة التجريبية استمروا في تطبيق محتوي البرنامج بصورة صحيحة، من خلال المادة العلمية التي تم استلمها في بداية جلسات البرنامج، مما جعلهم علي استمرا وثبات للمعلومات التي حصلوا عليها من خلال البرنامج.

التوصيات:

- ضرورة الاهتمام مضطربي الهوية ومشكلاته بما يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع.
- الاهتمام بنشر مهارات التواصل والعلاقات الصحية من خلال وسائل الاعلام المختلفة.
- الاهتمام بأساليب التنشئة الأسرية للأبناء بشكل عام لبناء شخصيات سوية.
- ضرورة الاهتمام بتخطيط برامج إرشادية لتنمية مهارات التواصل لدي مضطربي الهوية

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الثقة بالذات لدي مضطربي الهوية.
- فعالية برنامج إرشادي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتحقيق الهوية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

-فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي لخفض اضطراب الهوية لدي طلاب الجامعة.

المراجع العربية:

أولًا: الكتب:

إبراهيم عبد الله الزريقات، (٢٠٠٥م): اضطرابات الكلام، واللغة، والتشخيص، والعلاج. عمان: دار الفكر.

أحمد ماهر، (٢٠٠٠م): كيف ترفع مهاراتك في الاتصال. الإسكندرية: الدار الجامعية. مصر.

بشري العكايشي، (٢٠١٣م). تشكيل هوية الأنا والتحديات الثقافية التي تواجه الشباب الجامعي. بغداد: مؤسسة الفكر العربي.

حامد زهران، (٢٠٠٣م): علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. القاهرة.

حسن شحاتة، زينب النجار، (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

رشدي طعيمة، (٢٠٠٤م): المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

سهير سلامة، (٢٠٠٧م): اضطرابات التواصل: التشخيص والأسباب والعلاج. ط١. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

طريف شوقي، (٢٠٠٣م): المهارات الاجتماعية والتواصلية. دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الرحمن السيد، (٢٠٠٩م): نظريات الشخصية. الرياض: دار الزهراء.

عبد الرحمن محمد، عبد الرحمن الشناوي، (٢٠١٠م): العلاج السلوكي الحديث (أسسه وتطبيقاته). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مصطفى جبريل، (١٩٩٥م): علم النفس الاجتماعي. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.

محمود حمودة، (١٩٩١م): الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: منشور بواسطة المؤلف.

هلا السعيد، (٢٠٠٠م): اضطرابات التواصل اللغوي والتشخيص والعلاج. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد عبد الرحمن، (١٩٩٨م): دراسات في الصحة النفسية، والمهارات الاجتماعية، والاستقلال النفسي، والهوية. ج٢. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبد الرحمن، (١٩٩٨م). دراسات في الصحة النفسية: سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

ثانيًا: الرسائل العلمية:

أماني علي، (٢٠١٤م): فاعلية برنامج إرشادي سلوكي لتنمية مهارات التواصل وخفض العنف لدى عينة من المراهقين. [رسالة ماجستير]. كلية التربية. جامعة عين شمس.

أسامة حسن (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم علي الذكاء الوجداني في تنمية مهارات الاجتماعي والثقة بالنفس لدي الموهوبين ذوي صعوبات تعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

رمضان غزوان، وعطية سرمد، (٢٠٢١م): اضطراب الهوية وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة. المؤتمر العلمي الدولي التخصصي الخامس– مركز البحوث النفسية– جامعة تكريت.

رقية مثقال(٢٠١٥). الهوية النفسية وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني لدي طلبة جامعة مؤته، مؤته.

زين حسن(٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها في درجة امتلاك مهارات التواصل ومستوي التحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلبة الجامعة، جامعة مؤته، مؤته.

سحر عبود، (٢٠١٨م): برنامج إرشادي لخفض اضطراب الهوية لتحسين التوافق النفسي لدى عينة من المودعات بالمؤسسات الإيوائية. مجلة الإرشاد النفسي. ع٥٦.

السيد عبد العال، (٢٠٠٦م): بعض متغيرات الذات والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى مضطربي الهوية من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

عدي المصاورة، وعادل طنوس، (٢٠١٨م): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية والفراغ الوجودي وتنمية قبول الذات لدى عينة من المراهقين في الأردن: [رسالة دكتوراة غير منشورة]. الجامعة الأردنية. عمان.

عبدالله الظفيري(٢٠١٩). الجمود الفكري وعلاقته بالهوية النفسية لدي طلبة جامعة الكويت. جامعة مؤته، مؤته.

فريدة راضي الصرايرة(٢٠٢٠). الحرمان النفسي الوالدي وعلاقتها بالهوية النفسية لدي المراهقين في مدارس محافظة الكرك، جامعة مؤته، مؤته.

كمال بن سالم، (٢٠١٩م): فعالية تقنية العصف الذهني في الخفض من درجة أزمة الهوية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معتز النجيري، (٢٠٠٤م): فاعلية برنامج إرشادي مقترح لطلاب الجامعة لمضطربي الهوية على ضوء خصائصها النفسية والاجتماعية: [سالة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة.

ميساء محمود (٢٠٢٠). الاستقواء الالكتروني وعلاقته بالمهارات لدي طلبة الجامعات الخاصة في محافظة عمان، جامعة عمان العربية، عمان.

ناصر مسفر العجمي(٢٠٢٠). المشكلات السلوكية وعلاقتها بمهارات التواصل لدي الأطفال بطئي التعلم في المدارس الحكومية، جامعة مؤته، مؤته.

ثالثًا: المجالات والدوريات العلمية:

أبو بكر مرسي، (١٩٩٧م): أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات نفسية، (٣)، القاهرة.

أحمد حسن، (٢٠١٧م): استخدام معلم اللغة العربية للتواصل اللفظي الفعال في تحقيق الاتصال المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (١).

أسماء عبد المقصود، (٢٠٢٣م): برنامج قائم على الإرشاد الانتقائي لخفض اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة ذوي أعراض اضطراب الشخصية الحدية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٣٣ (١٢١).

إيمان عايش، (٢٠٢٠م): دور التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظرهم في فرع جنين. مجلة جامعة الأزهر. ٢(٢٢).

جودة شاهين، (٢٠١٤م): دراسة تحليلية لبعض نماذج التعلم الاجتماعي الوجداني المعاصرة. مجلة كلية التربية. ١٦١، الجزء ٣.

رحاب السعدي، (٢٠١٧م): أزمة الهوية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الشباب الجامعي الفلسطيني في الجامعات الإسرائيلية (جامعة حيفا أنموذجًا). مجلة جامعة النجاح (للأبحاث العلوم الإنسانية). ٣٢ (٧).

رشا عبد العال، ودينا عبد الحليم، (٢٠٢١م): مقرر مقترح قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني للفئات الخاصة لتنمية مهارات التدريس المتمايز والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة الدبلوم العام التربوي بكليات التربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوي(JFEES) . ٣(٤٥).

رشدي ميزرة الجاف، وريزين صديق، (٢٠١٢م): اضطراب الهوية لدى طلبة الجامعة وعلاقته بمعتقداتهم اللاعقلانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٩٠، ص ٢٩-١١٣.

السيد السمادوني، (١٩٩٤م): مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين. مجلة دراسات نفسية. القاهرة. رابطة الأخصائيين النفسين المصرية، ٤ (٣)، ص٤٥١-٤٨١.

علي الزهراني، ولطيفة الزهراني، (٢٠١٧م): التماسك الاجتماعي وعلاقته بكل من الاغتراب الثقافي وأزمة الهوية والقيم الأخلاقية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٦ (٣).

فاطمة الزهراء رضوان، (٢٠١٢م): الإرشاد بالواقع للتخفيف من أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠٣).

كامل مصطفى، (٢٠٠٥م): فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة دراسات نفسية. ٤ (١٥).

منال الخولي، (٢٠٢٠م): فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في معتقدات الهوية المهنية والاندماج الأكاديمي لدى طالبات الدبلوم العام التربوي. أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم- دراسات وتجارب، مج٣.

يعن الله القرني، (٢٠١٥م): مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. م ٢٢.

يعقوب عبدالله صالح(٢٠٢٢). مهارات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالصحة النفسية لدي العاملين بوزارة التنمية الاجتماعية، جامعة النيلين، الخرطوم.

المراجع الأجنبية:

America Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text revision) Washington, DC: American Psychiatric Assessment.

AL-Ghabban, Ammer,(2018). "Acompassion framework: the role of compassion in school in promoting well-being and supporting the social and emotional development of children and young people". Pastoral care in Education, 36 (3),180.

Balk, David E (1995). Adolescent development early through late adolescence. California: Brooks/Cole publishing.

Casel (2003). Safe and Sound. An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs. Chicago: University of Chicago Press (Available at:

www.case.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf).

Cherniss, Cand Adlller, M. (2000). Promoting emotional tintelligence in organizations: Make training in emotional intelligence Effective American society of and Development Washington.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D.,& Schlesinger, K. B.(2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-anaiysis of school-based universal terventions. Child Development,82(1), 405.

Elias, M. J., Zins, TE., Weissberg, Rpfrey, K.S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. (1997). Promoting and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria VA: Curriculum Development.

Kelders, d westerteruop J (٢٠٢١). the replection level and construction of pre ofessiomol idmemtity of university student Reflective practice. 22 (1) 73 – 85.

Kendra, Cherry. (2021). What is an Identity crisis?

Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3. p551-558.

Marcia, J. E. (1966). Development and Validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology,3. p551-558.

Marulanda, Z.(2010). Social and emotional learning strategies to support students in challenging school. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education, Dominican University of California.

Pellegrino, James& Hilton, Margret (2012). Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st contury. National Academies: Science, Engineering, Medicine, National Research Council.1-4.

Rashmi Khazanchi, Pankaj Khazanchi, Vinita Mehta, Neetu Tuli.(2021).Incorporating social emotional learning to build positive behaviors. Journal of kappa delta pi record, 57,11-17.

Shaffer, D., Widiger, T.A., Pincus, H. A. (1997). Disorders usually first diagnosed in infancy, childhood, or adolescence (Part2 p155-186).

Sutherland, S. (1989). The international dictionary of psychology.

Wu, M. Y. H., Alexander, M. A., Frydenberg, E., & Deans, J. (2020). Early childhood social-emotional learning based on the Cope-Resilience program: Impact of teacher experience. Issues in Educational Research, 30(2), 782-807.