حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

Psychological Identity Statuses and its Relation to Cognitive Flexibility Among High School Students

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ قام الباحث باستخدام المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا، ومقياس المرونة المعرفية، وتطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من (٢٣١) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر حالات تشكل الهوية الأيديولوجية لدى الطلبة كانت حالة تشتت الهوية، ثم حالة تحقيق الهوية، ثم حالة تعليق الهوية، وأخيراً حالة انغلاق الهوية. أما أكثر حالات تشكل الهوية الاجتماعية لدى الطلبة فكانت حالة تحقيق الهوية، ثم حالة تشتت الهوية، ثم حالة تعليق الهوية، وأخيراً حالة انغلاق الهوية. كما أظهرت النتائج أن مستوى المرونة التكيفية ومستوى المرونة التلقائية لدى الطلبة كان متوسطاً بشكل عام. وتبين وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تحقيق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، وكما يتضح من النتائج أيضاً؛ وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين بقية حالات تشكل الهوية (التشتت، والانغلاق، والتعليق) في مجالي الهوية الأيديولوجية والاجتماعية وكل من المرونة التكيفية والتلقائية، باستثناء الارتباط بين تعليق الهوية في البعد الاجتماعي والمرونة التلقائية؛ حيث إن الارتباط بينهما لم يكن دال إحصائياً. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من حالات الهوية الأربع (التشتت، الانغلاق، التعليق، التحقيق) ببعديها الأيديولوجي والاجتماعي، وكذلك المرونة التكيفية والتلقائية، تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: حالات الهوية النفسية، المراهقة، المرونة المعرفية.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between psychological identity statuses and cognitive flexibility among high school students. To achieve the study goals; the researcher used Objective Measure of Ego-Identity Status (OMEIS), and cognitive flexibility scale, and applied to a sample consisting study of (231) male and female students, were selected cluster random manner, during the first semester of the academic year (2012/2013). The results of the study showed that more cases constitute the ideological identity of the students was the case of the identity diffusion, then the identity achievement, then identity moratorium, and finally the identity foreclosure. The most situations that interpersonal identity among students was identity achievement, then diffusion, then moratorium, and finally foreclosure. The results also showed that the level of adaptive flexibility and spontaneous flexibility of the students was average in general. And found a positive correlation significant differences between achieving the ideological and interpersonal identity and all the flexibility of adaptive and spontaneous flexibility, as evidenced by the results also; and there is a negative correlation significant differences between the rest of the cases constitute the identity (diffusion, foreclosure, and moratorium) in the aspects of ideology and interpersonal identity and all the flexibility of adaptive and spontaneous, with the exception of the correlation between the moratorium identity in the social aspect and spontaneous flexibility; as the correlation between them was not significant differences. The results also show a lack of significant differences in any of the four cases of identity (diffusion, foreclosure, moratorium, and achievement) two aspects ideological and interpersonal, as well as adaptive and spontaneous flexibility, due to gender and academic level and academic specialization.

Keywords: **Psychological Identity Statuses, Adolescence, Cognitive Flexibility.**

مقدمة:

يتطلب هذا العصر جهداً غير مسبوق من الفرد للتعامل مع ما ينتجه العلم الحديث من معرفة ومعلومات؛ تصب في مطاف الأمر في مصلحة الفرد ورفاهه. هذا الجهد المرن والمتسق لا يأتي دون تدريب وتعليم في جميع المراحل الدراسية دون استثناء، بل يحتاج رعاية وصبراً من المعلمين خاصة، والقائمين على العملية التعليمية عامة، تجاه طلبتهم.

وهذا ما يؤكده موزلي، وبومفيلد، وإليوت، وجرجسون، وهيجينز، وميللر، ونيوتن (٢٠١٠)؛ إذ ثمة وجود حاجة للتفكير، لا في عوالم العمل، والتربية والتدريب فحسب، بل في سياق الأسرة والصداقة والمجتمع المحلي، وفي تكوين وبناء المعتقدات والقيم الشخصية والمشتركة، وثمة شاهد جيد على أن الأفراد والمؤسسات يحققون نجاحاً أكبر كلما اندمجوا في عمليات حل المشكلات واتخاذ القرارات، وفي عصر المعلومات أصبحت خصائص الاستقلال والمرونة ذات قيمة عالية.

من جهة أخرى، تتميز مرحلة المراهقة بأنها المرحلة الانتقالية في حياة الإنسان؛ انتقال من الطفولة، سن الاعتماد على الغير، إلى الرشد، سن الاعتماد على النفس. وهي مرحلة مليئة بالصراعات والقلق والثورة، تتحدد من خلالها اتجاهات وميول جديدة تدفع بالمراهقين إلى آفاق مختلفة ومتباينة (معاليقي، ١٩٩٦). من هنا، فلا بد للمراهق والراشد حتى يكتسب شعوراً قوياً بهويته وذاتيته من أن يرى نفسه فرداً متميزاً حتى وإن كان يشترك مع الآخرين في كثير من القيم والميول والاهتمامات. ومما يتصل بذلك اتصالاً وثيقاً الحاجة إلى اتساق الفرد مع ذاته وإلى الشعور بالاكتمال، بمعنى التكامل العملي فيما بين حاجات المرء ودوافعه وأهدافه (مسن، وكونجر، وكاجان، ٢٠٠١). ويشير شوارتز، ودونيلان، ورافرت وليكسز، وزامبوانجا (Schwartz, Donnellan, Ravert, Luyckx, & Zamboanga, 2013) إلى أن تطور الشخصية الإنسانية تتأثر بمجموعة من العوامل منها: التجارب الشخصية للفرد والثقافة التي يعايشها والسياق الذي يحتضنه، وكذلك دافعيته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها.

إن موضوع الدراسة الحالية يدور حول العلاقة بين مفهومين رئيسين؛ الأول: حالات الهوية النفسية (Psychological Identity Statuses)، إذ يشعر الكثير من المراهقون بالرغبة الشديدة في تحمل المسؤولية وإحداث فرق في العالم من حولهم. وكذلك يتميز تفكير المراهقون بالتطرق إلى مزايا وعيوب ما يجدونه أمامهم من خيارات الحياة المختلفة؛ كنوع العمل، وطرق الدراسة، وأساليب الحياة المتاحة لهم (ميلور، وميلور، ٢٠٠٩). هذا ويمكن النظر إلى الهوية النفسية من ثلاثة جوانب حسب وجهة نظر مارسيا (Marcia, 1993) هي:

- البنية (Structural): ويشير إلى الجانب الهيكلي للهوية، والذي ينمو بنمو الهوية، ويعمل على تحقيق التوازن العام للعمليات السيكوديناميكية المختلفة.

- الظاهرة (Phenomenological): ويشير إلى تجربة الفرد وشعوره أو عدم شعوره بهويته، أي شعوره بحالة الهوية التي يكون عليها.

- السلوك (Behavioural): ويشير إلى المكونات التي يمكن ملاحظتها من عملية تشكيل الهوية، بمعنى آخر، رؤية الآخرين لأسلوب هوية الفرد.

هذا وقد ربطت العديد من الدراسات حول مفهوم الهوية النفسية بعدد من المفاهيم النفسية منها: تقدير الذات (Self-Esteem)، والقلق (Anxiety)، والتعلق (Attachment)، ومركز الضبط (Locus of Control)، والأحكام الخلقية (Moral Reasoning) (Kroger, & Marcia, 2011). والذكاء (Intelligence)، والأساليب المعرفية (Cognitive Styles) (Marcia, 1980). والتطور المعرفي (Cognitive Development). ويلخص جدول (١) هذه المفاهيم وغيرها كما يأتي (Adams, 1998).

جدول (١)

المفاهيم التي تمت دراستها بالتزامن والارتباط مع مفهوم الهوية النفسية

م	المفهوم
١	المعارف الاجتماعيةSocial Cognitions
٢	المظاهر السلوكية Behaviors
٣	المتغيرات الديمغرافية Demographic Variables
٤	العوامل الأسرية Family Factors
٥	التسلطية–التصلبية Authoritarianism-Rigidity
٦	مؤشرات التحصيل الدراسي Achievement Indices
٧	مجال التخصص الدراسي والأهداف المهنية Major Field of Study & Career Objectives
٨	المناخ الأسري Family Environment
٩	التطور الخلقي Moral Development
١٠	الشخصية Personality

م	المفهوم
١١	الفروق العرقية/ الطائفية Racial Differences
١٢	رتب/ حالات الهوية الوالدية Parental Identity Status
١٣	الألفة Intimacy
١٤	الخجل Shyness
١٥	الفروق عبر الثقافات Cross-Cultural Differences
١٦	الشعور بالذات–إدراكات الذات Self-Consciousness-Self-Perceptions
١٧	الأنماط السلوكية الموائمة Conformity Behaviors
١٨	الفروق بين الجنسين Sex Differences
١٩	الذكورة–الأنوثة Masculinity-Femininity
٢٠	الاستغراق في الأنشطة الطلابية Involvement in Student Activities
٢١	المستوى الاجتماعي–الاقتصادي Socio-Economic Status
٢٢	أنماط المعرفة الاجتماعية Social Cognitive Styles
٢٣	السلوك المؤثر اجتماعياً Social Influence Behavior
٢٤	المرغوبية الاجتماعية Social Desirability
٢٥	استخدام وتداول المواد المخدرة Substance Use & Exposure
٢٦	الرضا الاجتماعي–الاحتراق النفسي Social Satisfaction-Burnout
٢٧	حل المشكلات–اتخاذ القرار Problem Solving-Decision Making

والثاني: مهارة من مهارات التفكير العليا ألا وهي المرونة المعرفية (CognitiveFlexibility)، حيث أنها ترتبط بعمليات التفكير ما وراء المعرفية (Metacognitive) من حيث أنها تخضع للمراقبة والتقييم، وتوجه بهما خلال ممارسة نشاط التفكير عند الاستجابة لمثير أو مشكلة ما، كما أنها من المكونات الأربعة الرئيسة للإبداع بالمفهوم السيكومتري، وكذلك هي من أبرز مهارات التفكير المتشعب أو التباعدي (Divergent Thinking) (جروان، ٢٠٠٥).

وكان إريكسون (Erikson) أول من استخدم مصطلح هوية الأنا (Ego Identity). (Kroger, 2004). وقلما يوجد مفهوم من المفاهيم النفسية لاقى من الانتشار في لغة الحياة اليومية أكثر من مفهوم الهوية أو أزمة الهوية (كوزن، ٢٠١٠). حيث اعتبر إريكسون (Erikson) المراهقة لحظة خاصة متميزة في بناء الهوية. بل هو يعتبر أن تكوين الهوية إنما يندرج باستمرار ضمن علاقة تبادلية مع الآخر (دورتيه، ٢٠٠٩). وكذلك يرى في أزمة الهوية مقابل اضطراب/ تشتت الهوية (Identity Vs. Identity Diffusion) مرحلة من التجريب، حيث تنضج في الشاب اليافع قرارات مهمة، حول كيف سيعيش، ومع من يريد أن يعيش، ومن أجل ماذا يريد أن يعيش (كوزن، ٢٠١٠). بل تعددت اهتمامات الباحثين حول موضوع الهوية النفسية إلى أن ظهر مفهوم سيكولوجية الأنا (Ego Psychology) (Kroger, & Marcia, 2011). ومن العوامل التي تؤثر في عمليات اكتساب الهوية النفسية؛ العلاقة بين المراهق ووالديه، وكذلك القدرات المعرفية البازغة لديه، والتطور الخلقي، والاختيار المهني المتاح، والمعتقدات الدينية التي يحملها، والتنميط الجنسي الذي يسعى إليه (مسن، وكونجر، وكاجان، ٢٠٠١). ويبحث الشاب عن الذات السوية من خلال: جماعة الأصدقاء، والنادي، والجماعة الدينية، والحركات السياسية، وتقدم هذه الجماعات فرصاً لتجريب الأدوار الجديدة بصورة أكبر (ميلر، ٢٠١١). ويبين آدامز (Adams, 1998) أبعاد الهوية النفسية ومجالاتها المختلفة كما يوضحه جدول (٢).

جدول (٢)

أبعاد ومجالات الهوية النفسية

م	أبعاد الهوية النفسية (Psychological Identity Aspects)	مجالات الهوية النفسية (Psychological Identity Domains)
١	الأيديولوجية(Ideological)	الاجتماعية/ العلاقات المتبادلة (Interpersonal)
٢	المهني (Occupation)	الصداقة (Friendship)
٣	الديني (Religion)	العلاقة مع الجنس الآخر (Relationship with Anther Sex)
٤	السياسي (Politics)	الأدوار الجنسية (Sex Roles)
٥	فلسفة أسلوب الحياة (Philosophical Life-Style)	الاستجمام/ الترفيه والترويح (Recreation & Leisure)

وتضيف شريم (٢٠٠٩) أن الهوية النفسية تتشكل عندما يعمل المراهقون على حل ثلاث قضايا رئيسة هي: اختيار المهنة، وتبني قيم يؤمنون بها ويعيشون وفقاً لها، وتطوير هوية جنسية مُرضية. وساعد مفهوم الهوية الذي طرحه إريكسون (Erikson) على فهم تطور المراهق، كما استثار حجماً هائلاً من الدراسات في مجال تطور الإحساس بالذات الذي يظهر في مرحلة المراهقة. ومن الدراسات الأكثر تأثيراً تلك التي أجراها مارسيا (Marcia). حيث يعتقد أن الحصول على هوية ناضجة يعتمد على عاملين أساسيين هما: الاكتشاف (Exploration): ويشير إلى الوقت الذي يقوم خلاله الفرد في مرحلة المراهقة باختبار الفرص، وقضايا الهوية، والشك بالأهداف والقيم المطروحة من قبل الوالدين، والبدء بالبحث عن بدائل شخصية مناسبة فيما يتعلق بالمهنة، والأهداف والقيم والمعتقدات. والالتزام (Commitment): ويتعلق بمدى الاندماج الشخصي لدى الفرد بطموحات وأهداف، وقيم ومعتقدات، ومهنة يختارها بنفسه ويدين لها بالولاء.

وبتطبيق هذين المعيارين/ العاملين؛ حضور أو غياب الاكتشاف والالتزام على حد سواء لأزمة الهوية مقابل اضطراب الهوية فإن أربع حالات للهوية تنبثق كما يوضحه جدول (٣) (Bosma, & Gelsb, 2005).

جدول (٣)

الاكتشاف والالتزام حسب نظرية مارسيا

حالات الهوية	عوامل الهوية النفسية	
	الاكتشاف	الالتزام
تحقيق الهوية	موجود	موجود
تأجيل الهوية	موجود	غير موجود
انغلاق الهوية	غير موجود	موجود
اضطراب الهوية	غير موجود	غير موجود

- الهوية المحققة/ المنجزة (Identity Achievement):

أفراد هذه الفئة خاضوا عملية الاكتشاف، وقاموا بحل قضايا الهوية بأنفسهم، وكنتيجة للحلول المتعلقة بهذه الاكتشافات؛ فإن الأفراد يتوصلون إلى تحديد جيد للالتزام الشخصي نحو المهنة، والمعتقدات الدينية، ونظام القيم الشخصي، ويتخذون قرارات بشأن اتجاهاتهم وقيمهم نحو قضايا التعامل مع الجنس الآخر. وقد يتم ذلك كله من خلال التقييم الدقيق للبدائل والخيارات المختلفة، وتوصلوا إلى استنتاجات وقرارات من تلقاء

أنفسهم، وكانوا متحمسين جداً للإنجاز، ويستطيعون القيام بذلك لأنهم حققوا مستوى عالٍ من التكامل النفسي، والتوافق الاجتماعي. والأفراد ذوو الهوية المنجزة، أو الذين يمارسون الاكتشاف بنشاط، لديهم عادة مستوى أعلى من الإحساس بتقدير وتقبل للذات، ومن المرجح أن يكون لديهم تفكير مجرد وناقد، ولديهم قدر أعلى من التوافق بين الذات المثالية والذات الواقعية، ويحققون تقدماً أعلى في التفكير الخلقي (شريم، ٢٠٠٩) (Marcia, 1980).

- الهوية المؤجلة/ المعلقة (Identity Moratorium):

هي حالة حادة من الاكتشاف، ويبحث أفراد هذه الفئة عن قيم ليتبنوها في النهاية، أي يكافحون من أجل تحديد هوية شخصية تتعلق بقضايا المهنة، والقضايا العقائدية الأيديولوجية، إلا أنهم لم يتخذوا على عاتقهم بعد التزامات معينة. وهم مقربون من والديهم إلا أنهم وفي نفس الوقت يقاومون سلطتهم. وكذلك هم غير متأكدين عادة عما إذا كانوا قد أحسنوا اختيار تخصصهم في الجامعة، وقد يكونون غير سعداء بشأن خبراتهم وتعليمهم الجامعي. ويعتبر مارسيا (Marcia) فترة التأجيل هذه متطلباً رئيساً وضرورياً لتحقيق الهوية المنجزة، فعندما يمارس الفرد عملية تجريب اتجاهات وقيم ومعتقدات وسلوكات مختلفة وجديدة وغير تقليدية، فإن العالم يبدو بناظريه غير مستقر تماماً أو قابلاً للتنبؤ، كما قد لا يبدو مكاناً مرغوباً فيه كثيراً، وإنما يرى هذا الشاب أن العالم والمؤسسات الاجتماعية سيئة وبحاجة إلى التحسين. وفي حين أنهم جيدون جداً في إجراء التشخيص باستمرار، وناقدون نشطون باستطاعتهم الإشارة إلى المحددات وعدم الاتساق، وجوانب القصور في النظام، إلا أنهم غير فعالين بنفس المقدار في تقديم بدائل واقعية قابلة للتطبيق، لأن ذلك الأمر يتطلب خبرات حياتية، وهوية ورغبة في الوصول إلى تسويات والتزام دائم (شريم، ٢٠٠٩) (Papalia,) (Marcia, 1980) (Olds, & Feldman, 2001).

- الهوية المنغلقة/ المكبلة (Identity Foreclosure):

وتتضمن الأفراد الذين لم يمروا بخبرة الاكتشاف، إلا أنهم اتخذوا لأنفسهم التزامات نحو أهداف وقيم ومعتقدات معينة وضعها الآخرون لهم. وتنشأ هذه الالتزامات عادة من الوالدين وبطريقة سلطوية. والمراهقون الذين يندرجون ضمن هذه الحالة لم يعيشوا فرص لاكتشاف أيديولوجيات أو مهن أو غيرها من الأمور، إلا أنهم اتخذوا على عاتقهم التزامات نحو مهن وأيديولوجيات لم تكن من اختيارهم. فالمراهقون منغلقو الهوية ليس لديهم القدرة على التمييز بين أهدافهم الشخصية والأهداف التي يضعها لهم والداهم أو يخططان لها (شريم، ٢٠٠٩) (Santrock, 2005) (Marcia, 1980).

- الهوية المضطربة/ المشتتة (Identity Diffusion):

وتضم الأشخاص الذين لم يمروا بالاكتشاف والالتزام، وقضايا الهوية ليست بقضايا هامة لديهم، وحتى لو ظهرت بمثابة قضايا فلن يجدوا حلولاً لها أبداً، ولا ينظرون بجدية في البدائل المتاحة. ويعد الاضطراب/ التشتت من الناحية التطورية أقل حالات الهوية تطوراً، وخاصية طبيعية للمراهقة المبكرة. إن المراهق هنا يكون غير متأكد من نفسه، ويميل إلى عدم التعاون مع الآخرين، ووالديه لا يناقشان مستقبله معه، ويتركان الموضوع له ليقرر، دون جدوى. فالمراهقون الذين يستمرون بالتعبير عن عدم الاهتمام بالالتزام، ربما أنهم يخفون في دواخلهم عدم الاحساس بالأمان فيما يتعلق بالقضايا ذات الصلة بالهوية، ويغطون عدم الثقة بمظهر اللامبالاة. فالأفراد مشتتو الهوية لديهم عادة تقدير ذات متدن، وواقعون تحت تأثير ضغط الرفاق على نحو متطرف، ويفتقدون لمعنى الصداقة، وينتقلون من اهتمام لآخر، ومن علاقة إلى أخرى، فهم أنانيون ونفعيون. وأخيراً، لا يكون لهؤلاء الأفراد أي اتجاه نحو المهنة، أو اتجاه أيديولوجي، أو حتى أيه اهتمامات أخرى (شريم، ٢٠٠٩) ((Marcia, 1980 (Papalia, Olds, & Feldman, 2001)).

يمكن النظر إلى حالات الهوية في تسلسل تطوري، ولكن لا تشكل أية حالة منها بالضرورة مرتكزاً سابقاً وحتمياً لأية حالة أخرى. وفي وقت ما، يكون الفرد في إحدى الرتب الأربعة للهوية، وعلى مدار الزمن، فإن نفس الشخص ربما يتغير ويصنف في رتبة أخرى، وبالطبع فإن أقل هذه الرتب نضجاً هم مشتتو الهوية، ومنغلقو الهوية، وأكثرهم نضجاً منجزو ومعلقو الهوية. ينتقل الأفراد من حالة الهوية المنغلقة أو المشتتة إلى حالة الهوية المعلقة لأسباب تعزى إلى دخول الجامعة التي تعزز وتشجع الاكتشاف. فالطلبة في الجامعة عليهم مواجهة التحديات بفعالية وبتفكير عميق فيما يتعلق بأزمة الالتزام المهني، وإعادة التفكير بالأيديولوجيات، وعلاوة على ذلك؛ فإن الجامعة تعتبر بيئة يقابل فيها الأفراد أناساً مختلفين عنهم، ولدى مواجهة أفراد لديهم قيم، ورغبات مختلفة؛ تستثير إعادة التفكير فيما يحمله الفرد من وجهات نظر مما قد يجعله أقل ثقة بمعتقداته، وعندما يواجه الفرد آراء متناقضة مع ما لديه (خاصة لدى أولئك الذين يحترمهم) فإن ذلك يعزز تطور الهوية (شريم، ٢٠٠٩). وهذا ما أكدته كروجر (Kroger, 2004) في أن هناك العديد من الدراسات ذات المنهج الطولي؛ كشفت عن توجه المراهق ذو الهوية المنغلقة أو المشتتة، مع تقدم العمر، إلى الهوية المعلقة/ المؤجلة أو المحققة.

من جهة أخرى؛ تعرف المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility)، بالمعنى العام، بأنها القدرة على التغيير السريع والسهل للمواقف العقلية أو السلوكية، وفقاً للمقتضيات الجديدة المتغيرة، وهي على نقيض الصلابة والجمود (روشكا،

١٩٨٩). وكذلك تشير إلى القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من نوع الأفكار والحلول الروتينية، وهي كذلك تعمل على توجيه مسار التفكير أو تحويله استجابةً لتغير المثير أو متطلبات الموقف، وبهذا المعنى، فهي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير بسهولة حسبما تستدعي الحاجة أو تطورات المشكلة/ الموقف (جروان، ٢٠٠٥).

وقد قدم جيلفورد (Guilford) من خلال نسقه المسمى بنية العقل (Structure of Intellect) أو مكعب الذكاء؛ صورة فسيفسائية شديدة التعقيد، تشتمل على عدد ضخم من المكونات الذهنية المقترحة (سولسو، ٢٠٠٠). حيث احتوى هذا المكعب على ثلاثة أبعاد هي: العمليات، والمحتويات، والمخرجات. إن العمليات العقلية تدار من خلال محتوى معين. وتمثل هذه المحتويات مختلف أنواع المعلومات التي تؤدي إلى إنتاج ما. وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد الثلاثة:

* العمليات (Operations): وتشير إلى الأنماط الرئيسة للأنشطة العقلية، أي المعالجة العقلية للمعلومات، أو الاستثارات الخاصة التي يستقبلها، أو يدركها الفرد. وبمعنى آخر هي عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات والمثيرات الخام، والاستثارات التي يعيها أو يدركها الفرد لمحتوى النشاط الذهني. وتصنف إلى (٦) أنواع هي كما يأتي: المعرفة (Cognition): وتتعلق بالتعرف إلى المعلومات التي يتضمنها الموقف، واكتشافها أو إعادة اكتشافها، أو التعرف إليها في صورها المختلفة، بالإضافة إلى فهم هذه المعلومات. وذاكرة التسجيل (Memory Recording): وتتعلق بالقدرة على تسجيل المعلومات والاحتفاظ بها، واستعادتها كما هي، وبشكل فوري، أو لفترة قصيرة من الزمن. وذاكرة الاحتفاظ (Memory Retention): وتتعلق بالقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول. والإنتاج التباعدي (Divergent Production): ويتعلق بإيجاد حلول متعددة للمشكلات، والتفكير في اتجاهات متشعبة أو بزوايا ذهنية مختلفة. والإنتاج التقاربي (Convergent Production): ويتعلق بإنتاج الحل الصحيح أو الاستجابة الصحيحة أو المناسبة للموقف المشكل من خلال المعلومات المعطاة، أو من خلال تذكر المعلومات التي سبق استيعابها أو الاحتفاظ بها. والتقييم (Evaluation): ويتعلق بالحكم على دقة وصحة وملاءمة المعلومات المقدمة، أي إصدار أحكام تقييمية في ضوء المعايير أو المحكات المناسبة (الزيات، ٢٠٠٦).

* المحتويات (Contents): ويقصد بها فئات أو أنماط المعلومات التي تخضع للمعالجة العقلية من خلال العمليات. وبمعنى آخر نوع المعلومات أو الاستثارات التي تعالجها العمليات، أي مادة أو مضمون أو محتوى عمل العقل، أي فيما يعمل العقل. وتصنف إلى (٥) أنواع هي كما يأتي: البصرية (Visual): وتتعلق بالأشياء المحسوسة التي تستقبل بصرياً، كالأشكال، والرسومات، والألوان، وما إلى ذلك. والسمعية (Auditory):

وتتعلق بالمثيرات التي يمكن استقبالها سمعياً. والرمزية (Symbolic): وتتعلق بالحروف والأرقام والمقاطع، وأية تشكيلات رمزية أخرى تقوم على التجريد. والسلوكية (Behavioral): وتتعلق بالقدرة على استقبال وتفسير الأفكار والمشاعر التي ترتبط بسلوك الآخرين. والمعاني (Semantic): وتتعلق بأفكار ومعاني المفاهيم اللغوية المختلفة (الزيات، ٢٠٠٦) (أبو حطب، ٢٠١١).

* المخرجات/ النواتج (Products): وتشير إلى الصيغ التي تأخذها المعلومات أو المحتوى كناتج لعملية التجهيز والمعالجة، بمعنى آخر، مخرجات النشاط العقلي أو ما ينتجه العقل. وتصنف إلى (٦) أنواع هي كما يأتي: الوحدات (Units): وتتعلق بوحدات المعلومات المتميزة بذاتها التي تمثل أبسط صورة أو صيغة ممكنة لهذه المعلومات. والفئات (Classes): وتشير إلى تجميعات أو تصنيفات لوحدات المعلومات وفقاً للخصائص المشتركة التي تجمع بين الوحدات. والعلاقات (Relations): وتتعلق بالعلاقات التي يمكن اشتقاقها بين وحدات المعلومات مثل علاقات التشابه أو الاختلاف أو التضاد أو التقابل، وما إلى ذلك. والمنظومات (Systems): وتتعلق ببنية أو تركيب أو صياغة المعلومات في صيغ تركيبية أكثر تعقيداً، كالمبادئ والنظريات والمنظومات النثرية أو الشعرية أو منظومات الأشكال أو الألوان أو الألحان أو الأفكار. والتحويلات (Transformations): وتتعلق بالقدرة على إعادة تنظيم أو بناء المعلومات في صيغ جديدة، من حيث التكوين أو البنية، أو الشكل ،أو المعنى لمواجهة المتطلبات الجديدة أو القائمة. والتضمينات (Implications): وتتعلق بالقدرة على استخدام المعلومات الحالية في الاستدلال والتنبؤ بالأحداث المقبلة (الزيات، ٢٠٠٦) (أبو حطب، ٢٠١١).

وحسب مكعب القدرات العقلية الذي وضعه جيلفورد (Guilford) المشار إليه في روشكا (١٩٨٩) فإن المرونة المعرفية تنتج من اتحاد الأبعاد التالية: العمليات (الإنتاج التباعدي)، والمحتوى (المعاني)، والإنتاج (الفئات). لتصبح المرونة التلقائية هي الإنتاج التباعدي لفئات المعاني التي عرفها في النهاية على أنها إنتاج العديد من تصنيفات أو فئات الأفكار المتسقة في المعاني المتعلقة بفكرة معينة. هذا وقد تناول جيلفورد (Guilford) المرونة المعرفية بالاستناد إلى فرضيات شكلت الأسس في بناء اختباراته لدراسة النموذج الذي وضعه للتكوين العقلي. وتوصل إلى عدة أشكال للمرونة من بينها:

- المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility): وهي القدرة على التكيف مع تغير الظروف. بمعنى القدرة على الاحتفاظ بمخزون ضخم من المعرفة السياقية والإجرائية والشرطية، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الملائمة للمواقف والمهام والمشكلات المختلفة (الزيات، ٢٠٠٦). ويمكن أن تظهر وفق المظهرين التاليين: التحرر من

الجمود: ويشير إلى قدرة الفرد على تحويل اتجاه التفكير. وإعادة تفسير المعلومات: ويقصد بها مراجعة المعطيات أو بنود المعلومات.

- المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility): وتعني العفوية في تغيير الحالة الذهنية للفرد للقيام بعمل شيء بطريقة مختلفة (جروان، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة:

لا غنى عن مرونة التفكير في التكيف مع المستجدات والمعلومات الجديدة التي يواجهها الأفراد كافة، ولا غنى عن هذه المهارة في حياتنا العملية التي تتزايد مشكلاتها تعقداً يوماً بعد يوم في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما أنها ضرورية في حل المشكلات بصورة فعالة، وفي إجادة الاتصال مع الآخرين، ولعب الأدوار، والتفاوض، وحل النزاعات، والتوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات (جروان، ٢٠٠٥). وأكثر من يحتاج إلى المرونة في التفكير هو المراهق، إذ يؤمن إريكسون (Erikson) بأن المحور الأساسي للحياة يتمثل في البحث عن الهوية (Identity)، ويشير هذا المفهوم إلى الوعي الشعوري بشخصية الفرد، وفهم وقبول النفس والمجتمع، وإذا استمر تطور الفرد بصورة طبيعية؛ فإن فهمه لهويته ينتقل إلى مستوى أعلى عند نهاية كل مرحلة، على الرغم من مواجهة تطور الهوية لمشكلة/ أزمة حقيقية أثناء فترة المراهقة (ميلر، ٢٠١١). وهذا يتطلب بالضرورة من هذا المراهق أن يرى الأمور من زوايا مختلفة وبصورة إجمالية أكثر شمولية ليكيف سلوكه مع تفاصيل الموقف الذي يختبره ليجتازه بنجاح، ويحقق هويته المبتغاة.

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة بتقصي العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. وقد تميزت مشكلة الدراسة التي تدور حول مفهوم المرونة المعرفية في جدة هذا المفهوم - على الأقل عربياً - وكذلك ربطها المحكم والمنطقي مع حالات الهوية النفسية. وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الرئيسة على النحو التالي: العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة.

أسئلة الدراسة:

١. ما حالات الهوية النفسية (التحقيق - التعليق - الانغلاق - التشتت) تبعاً لبعديها (الأيديولوجي - الاجتماعي) الموجودة لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٢. ما مستوى المرونة المعرفية ببعديها (التكيفية - التلقائية) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٣. هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في حالات الهوية النفسية المختلفة تبعاً لبعديها ومستوى المرونة المعرفية ببعديها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً في حالات الهوية النفسية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة المعرفية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة:

ربما تكون هذه الدراسة – حسب علم الباحث – من الدراسات القليلة التي تقوم بالكشف عن العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية. وتتمثل أهمية هذه الدراسة بما يأتي:

الأهمية النظرية:

– يعد تكوين الإحساس بالهوية من المهمات التي على المراهق أن يحسمها لكي يواجه متطلبات الحياة الجديدة.

– بعد الرجوع إلى ما تيسر من الأدب التربوي والدراسات التي أجريت في مجال التفكير، تبين أن هناك حاجة ماسة لدراسة المرونة المعرفية نظراً لقلة بل ندرة الدراسات في هذا المجال وخاصة في البيئة العربية – حسب اطلاع الباحث –. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة، لا سيما مع وجود عدد كبير من الدراسات العلمية التي أجريت حول المفاهيم الأخرى المتعلقة بالتفكير، أما بخصوص المرونة المعرفية وحسب ما توافر من أدب وتراث سيكولوجي تم مسحه من قبل الباحث؛ فقد ظهر نقص شديد في الدراسات حول هذا المفهوم.

– تجيء هذه الدراسة لتضيف إلى المعرفة العلمية المتحصلة حول مفهوم التفكير عامة، والمرونة المعرفية خاصة. وعندما تم مسح الدراسات ذات العلاقة، ظهر لدى الباحث أنه لا يوجد سوى بضع دراسات باللغة العربية تناولت مفهوم المرونة المعرفية.

– تأتي هذه الدراسة لتوجه أنظار القائمين على العملية التعليمية بضرورة تقييم المرونة المعرفية لدى الطلبة، وضرورة الربط العملي بين هذا المكون المعرفي والنشاطات المنهجية واللامنهجية المقدمة للطالب.

– تلقي الضوء على جانب مهمل – حسب اطلاع الباحث – بين المرونة المعرفية وحالات الهوية النفسية، التي تمثل اتجاهاً متصاعداً يتمثل في تقليل الآثار السلبية لهوية الأنا المضطربة عند المراهق.

– وبعكس الدراسات المحدودة التي أجريت حول مفهوم المرونة المعرفية؛ تبين وجود عدد لا بأس به من الدراسات ذات الصلة بمفهوم حالات الهوية النفسية، ولكن ما ينقص هذا الموضوع ربطه مع مفهوم المرونة المعرفية. لذلك تجيء هذه الدراسة لتضيف إضافة نوعية تصب في إغناء الموضوع. إذاً قلة الدراسات –بل ندرتها– التي تناولت موضوع العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية – في حدود علم الباحث –، وإضافة نتائج هذه الدراسة ستعمل على إثراء الأطر النظرية الخاصة بدراسة هذا الموضوع في البيئة الأردنية خاصة، والبيئة العربية عامة.

الأهمية التطبيقية:

– لا بد للطلبة في أن يكونوا على وعي بأن المجتمع الحديث يزداد تعقيداً، والمعلومات أصبحت متيسرة وتتغير بسرعة كبيرة، وذلك يقتضي من مستخدميها إعادة التفكير بشكل مستمر، وتغيير الاتجاهات وتغيير أساليب حل المشكلات. وهكذا تتنامى أهمية استثارة المرونة المعرفية في أثناء التعلم لمساعدة المتعلمين في تطوير أساليب/ استراتيجيات لتطبيق معرفة جديدة في المواقف الصعبة في نشاطاتهم اليومية.

– التركيز على المرونة المعرفية؛ إذ يعمل على مساعدة الطلبة وتنمية قدراتهم المعرفية الأخرى للتعامل مع مستجدات الحياة المتغيرة.

– تقديم معلومات مهمة لصانع القرار التربوي حول حقيقة المخرجات التربوية بشكل عام.

– أما في مجال حالات الهوية النفسية فتكمن الأهمية التطبيقية في معرفة الطالب موضعه الحالي من الهوية النفسية، إذ من المتوقع أن يعمل على تطويرها بوعي وبكل ما يساهم في إنضاج هذه الهوية.

– وكذلك استفادة الباحثين في مجال علم النفس التربوي من نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها في إجراء دراسات أخرى ذات صلة.

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة بحالات الهوية النفسية:

أجرى الجندي، وعبيدي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء العوامل المعرفية والشخصية المؤثرة على تشكيل هوية الأنا لدى فئة من الشباب المراهقين في مدينة القدس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد وتطبيق المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا، على عينة الدراسة المكونة من (١٢٣) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (٢٢-١٦) سنة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في كل من الهوية الأيديولوجية والهوية الاجتماعية على بعدي انغلاق الهوية وتعليق الهوية، فيما وجدت فروق على كل من بعدي تشتت الهوية وتحقق الهوية لصالح الذكور، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق في الهوية الأيديولوجية وفي بعد انغلاق الهوية بين الفئات الأصغر سناُ والفئات الأكبر لصالح الفئة الأكبر سناً.

وأجرت حمود (٢٠١١) دراسة هدفت التعرف إلى تشكل الهوية الاجتماعية وفق المجالات الأساسية التي تتكون منها: الصداقة، والدور الجنسي، والعلاقة مع الآخر، والاستمتاع بوقت الفراغ (الترفيه)، في مستويات: الانجاز، والتعليق، والانغلاق، والتشتت. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق المقياس الموضوعي لرتب الهوية الأيديولوجية والاجتماعية، على عينة الدراسة المكونة من (٢٣٥) طالباً وطالبة (١٢٧ ذكوراً و ١٢٦ إناثاً) في الصف الأول الثانوي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) في المدارس الثانوية في مدينة دمشق. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الهوية لصالح الذكور في مستوى الانغلاق، كما بينت العلاقة الارتباطية أن مجالات الهوية أكثر نشاطاً في مستوى التعليق، وأن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الذكور في مستوى الإنجاز والتعليق لمجال الترفيه، وفي مستوى الانغلاق لمجال الدور الجنسي، وهذه الفروق لصالح الإناث في مستوى الانغلاق لمجال العلاقة مع الآخر.

وأجرى عثامنة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس قضاء حيفا، كما هدفت إلى الكشف عن حالات الهوية النفسية، ودرجة شيوع المشكلات السلوكية، والعلاقة الارتباطية بينهما في ضوء متغيري الجنس ومستوى التحصيل. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس حالات الهوية النفسية، ومقياس المشكلات السلوكية، على عينة الدراسة المكونة من (٤٤٥) طالباً وطالبة من الطلبة المراهقين في مدارس قضاء حيفا. وأظهرت نتائج الدراسة أن حالة الهوية النفسية الشائعة ضمن البعد الاجتماعي والبعد الأيديولوجي هي تحقيق الهوية النفسية حيث جاءت في المرتبة

الأولى، بينما جاءت حالة اضطراب الهوية النفسية في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في حالات الهوية النفسية ببعديها الاجتماعي والأيديولوجي يعزى لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي، وعدم وجود اختلاف دال إحصائياً في حالات الهوية النفسية في البعد الاجتماعي يعزى لاختلاف الجنس، ووجود اختلاف دال إحصائياً في حالات الهوية النفسية في البعد الأيديولوجي يعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور. ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين حالة تحقيق الهوية النفسية في البعد الاجتماعي، والسلوك العدواني، وسلوك التدخين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حالة تحقيق الهوية النفسية في البعد الأيديولوجي، والسلوك العدواني، وسلوك الكذب، والمشكلات السلوكية ككل، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حالة انغلاق الهوية النفسية في البعد الأيديولوجي، وسلوك التدخين، وسلوك الكذب، والمشكلات السلوكية ككل، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين حالة اضطراب الهوية النفسية في البعد الأيديولوجي، وجميع مجالات المشكلات السلوكية، والمشكلات السلوكية ككل.

وقام نجيس، وجونسون (Njus, & Johnson, 2008) بدراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين تطور الهوية النفس–اجتماعية والحاجة إلى المعرفة (Need for Cognition (NFC))، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياسين لقياس الهوية النفسية ؛ الأول: المقياس الموضوعي لقياس حالات هوية الأنا (Extended Objective Measure of Ego Identity Status (EOMEIS)) المكون من (٣٢) فقرة، والثاني: المقياس الفرعي للهوية المتمثل بقائمة المرحلة النفسية عند إريكسون (Erikson Psychological Stage Inventory (EPSI)) المكون من (١٢) فقرة، ومقياس الحاجة للمعرفة المكون من (١٨) فقرة، على عينة الدراسة المكونة من (٢٠٠) طالب جامعي مستجد (٥٤ ذكوراً و ١٤٦ إناثاً)، تم متابعتهم على مدار (١٥) شهراً. وأشارت نتائج الدراسة بشكل عام أن ذوي المستوى العالي للهوية (محققي الهوية) كان لديهم تحصيل عالي على مقياس الحاجة إلى المعرفة (NFC).

وأجرت باساك، وغوش (Basak, & Ghosh, 2008) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين حالات هوية الأنا، وتقدير الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين في مرحلة المراهقة المتأخرة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق المقياس الموضوعي لقياس حالات هوية الأنا (Extended Objective Measure of Ego Identity Status (EOMEIS)) المكون من (٣٢) فقرة، ومقياس روزنبيرغ لتقدير الذات (Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)) المكون من (١٠) فقرات، على عينة الدراسة المكونة من (٥٩٠) طالباً وطالبة (٣٥٣ ذكوراً و٢٣٧ إناثاً) من جامعات مختارة من مناطق مختلفة من ولاية البنغال الغربية (ريف – حضر). وجدت الدراسة بشكل عام، أن هناك ارتباط كبير بين تقدير الذات والهوية النفسية؛ إذ أن الطلبة ممن

كان لديهم التزام بهوية ثابتة كان لديهم تقدير ذات مرتفع، وخاصة في مجال المعتقدات الأيديولوجية والمهنية عند كل من الذكور والإناث، بينما أولئك الذين كانوا يتعرضون لأزمات وغير ملتزمين بهوية ثابتة كان تقديرهم لذاتهم منخفض، وخاصة عند الإناث.

وأجرت عسيري (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تشكل هوية الأنا ورتبها في مجالاتها المختلفة، ومفهوم الذات والتوافق. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق المقياس الموضوعي لرتب الهوية الأيديولوجية والاجتماعية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس التوافق، على عينة الدراسة المكونة من (١٤٦) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة ميل علاقة التوافق إلى الإيجابية بتحقيق الهوية، وإلى السلبية بتشتت الهوية، وميلها إلى الضعف وعدم الدلالة بكل من تعليق وانغلاق الهوية، ومن جهة أخرى، تبين عدم وجود علاقة دالة بين أبعاد الهوية المختلفة في مجالاتها المختلفة ومفهوم الذات.

وأجرت آدامز (Adams, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الهوية والألفة كعوامل تنبؤية للتكيف السلوكي في مرحلة المراهقة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق استبانة عمليات هوية الأنا (Ego Identity Process Questionnaire (EIPQ))، وقائمة المرحلة النفسية عند إريكسون (Erikson Psychological Stage Inventory (EPSI))، ومقياس تقييم الألفة (Intimacy Assessment Scale (IAS))، على عينة الدراسة المكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة (٩٦ ذكوراً و ٦٤ إناثاً) من الصفوف التاسع لغاية الثاني عشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحواجز الاجتماعية والاقتصادية التي يعاني منها المراهقين تعمل كعوامل مؤثرة في تعديل سلوكهم وخصوصاً ممن يعانون من مشكلات سلوكية، بالإضافة إلى أن مقاييس الهوية المختلفة يمكن أن تتنبأ بالمشكلات المتوقعة عند المراهقين من الجنسين،؛ كل حسب حالة الهوية التي يتموضع فيها.

وأجرى الغامدي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى استقصاء علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالسعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق المقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي، والمقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا، على عينة الدراسة المكونة من (٢٣٢) شاباً تتراوح أعمارهم من (١٥-٢٥) سنة ملتحقين بالصفوف الدراسية المختلفة في المدرسة، والجامعة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك ارتباط إيجابي دال بين درجات التفكير الأخلاقي ودرجات تحقيق الهوية في مجالاتها المختلفة، وعدم وجود علاقة دالة بين درجات التفكير الأخلاقي ودرجات تعليق الهوية، وارتباط درجات التفكير الأخلاقي ارتباطاً سلبياً دالاً بدرجات انغلاق وتشتت الهوية في مجالاتها المختلفة.

وأجرى سلوجوزسكي، ومارسيا، وكوبمان (Slugoski, Marcia, & Koopman, 1984) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين خصائص التفاعل المعرفي والاجتماعي ضمن حالات هوية الأنا. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام أسلوب المقابلة لتحديد حالات الهوية، واختبار إكمال الفقرات لتقييم التفاعل المعرفي، ومقياس بيلز لتحديد أنماط التفاعل الاجتماعي، على (٩٩) من الذكور، بمتوسط أعمار بلغ (٢٢) سنة. وقد أظهرت النتائج أن هناك مستويات عالية من نماذج التفاعل التكاملي (المعرفي والاجتماعي) ارتبطت مع حالات هوية أعلى (تحقيق الهوية). وكذلك الأنماط التفاعلية الاجتماعية المميزة لحالات الهوية المرتفعة (المحققة، والمؤجلة) كانت ضمن مجموعات متعاونة ومسهلة. وأظهرت بعض حالات الهوية المغلقة نماذج للاستجابة العدوانية.

الدراسات المتعلقة بالمرونة المعرفية:

وأجرى عبد الوهاب (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في كل من المرونة العقلية (التكيفية – التلقائية)، والمنظور المستقبلي (دافعي – معرفي)، وكذلك الفروق بينهما في أهداف الإنجاز (التمكن–الأداء–تجنب العمل). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق مقياس المرونة العقلية، ومقياس المنظور المستقبلي، ومقياس أهداف الإنجاز، على عينة الدراسة المكونة من (٢١٥) من أعضاء هيئة التدريس (١٣٣ ذكوراً و ٨٢ إناثاً). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (كليات علمية – كليات نظرية) في مقياس المرونة العقلية، ومقياس المنظور المستقبلي، ومقياس أهداف الإنجاز، حيث تتجه تلك الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس (ذكور – إناث) في مقياس المرونة العقلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس المنظور المستقبلي لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس أهداف الإنجاز لصالح أعضاء هيئة التدريس من الذكور. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات أعضاء هيئة التدريس على مقياسي المرونة العقلية والمنظور المستقبلي، والمرونة العقلية وأهداف الإنجاز، والمنظور المستقبلي وأهداف الإنجاز. ويوجد تأثير للتفاعل بين نوع التخصص (عملي – نظري) ونوع عضو هيئة التدريس (ذكور – إناث) على المرونة العقلية، وعلى المنظور المستقبلي، وأهداف الإنجاز.

وقام مور، ومالينوسكي (Moore, & Malinowski, 2009) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التأمل (Meditation)، واليقظة (Mindfulness)، والمرونة المعرفية (Cognitive Flexibility). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أجرى الباحثان مقارنة بين مجموعة من المتأملين اليقظين بصفتهم خبراء في هذا المجال، ومتأملين

عاديين، لاختبار التركيز والتشويش لديهم. وأظهرت النتائج أن فعالية الانتباه والمرونة المعرفية كانت إيجابية بشكل عام، وترتبط بالتدريب (الممارسة) على التأمل ومستويات اليقظة. والمتأملين الخبراء أدوا بشكل ملحوظ أفضل من غير المتأملين في جميع مقاييس الانتباه، بالإضافة إلى أن اليقظة كانت أعلى عند المتأملين من غيرهم، وكانت نتائج معايير الانتباه معتدلة إلى مرتفعة، وكذلك أشارت النتائج إلى أن اليقظة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحسن وظائف الانتباه والمرونة المعرفية.

وأجرى خضر (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تنمية المرونة المعرفية، وبيان أثرها في اكتساب المفاهيم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد وتطبيق اختبار اكتساب المفاهيم، وقائمة مسح المرونة المعرفية، على عينة الدراسة المكونة من (٨٥) طالباً وطالبة، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى: المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت من خلال النصوص الفائقة المستندة إلى نظرية المرونة المعرفية بواسطة أجهزة الحاسوب، والمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت من خلال النصوص الفائقة غير المستندة إلى نظرية المرونة المعرفية بواسطة أجهزة الحاسوب كذلك، والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي تدريب، وتعلمت وفق الطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في قائمة مسح المرونة المعرفية، وفي اختبار اكتساب المفاهيم، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وأجرى العارضة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أعد الباحث برنامج تدريبي يستند إلى النظرية المعرفية، تكون من (٦٠) تمريناً موزعاً على قدرات ومهارات التفكير التأملي الست. وقد تم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩). وطبق الباحث مجموعة من المقاييس قام بتطويرها وهي: مقياس أسلوب المعالجة الذهنية المعرفية، ومقياس المرونة الذهنية المعرفية، ومقياس الأداء التدريسي التطبيقي، على عينة الدراسة المكونة من (٦٠) طالبة في مرحلة البكالوريوس تخصص تربية الطفل، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين مناصفة إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المقاييس الثلاث لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن بعض الدراسات عملت على دراسة حالات الهوية النفسية ببعديها في ضوء متغيرات مثل الجنس، والمستوى الأكاديمي، وأخرى ربطت حالات الهوية بمتغيرات أخرى مثل: المشكلات السلوكية،

ومفهوم الذات، والتوافق، والحاجة إلى المعرفة، وخصائص التفاعل المعرفي والاجتماعي، والتفكير الخلقي. أما مفهوم المرونة المعرفية؛ فقد تم ربطه بمتغيرات مثل المنظور المستقبلي، وأهداف الإنجاز، والتأمل، واليقظة، بينما دراسات أخرى سعت لتنمية المرونة المعرفية عن طريق برامج تدريبية متنوعة.

أما من حيث العينات المستخدمة في هذه الدراسات؛ فجاءت متنوعة، فشملت: طلبة الصف التاسع لغاية الثاني عشر، وطلبة الجامعة، وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ذكوراً وإناثاً.

أما من حيث المنهجية، فقد تعددت المنهجيات المستخدمة؛ فكانت: إما وصفية، أو تجريبية.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استفاد من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وأهميتها، وإعداد أسئلتها، ثم تفسير النتائج. حيث جاءت الدراسة الحالية لتربط مفهوم حالات الهوية النفسية مع المرونة المعرفية، وهذا الربط لم يتم التطرق إليه سابقاً – حسب علم الباحث – ليشكل إضافة نوعية لهذين الموضوعين المهمين. وكذلك تبين أن العينة المستخدمة في هذه الدراسة كانت من طلبة المرحلة الثانوية، حيث جاءت كنوع من اهتمام الباحث، لينعكس ذلك على الفهم العام للعلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لديهما، هذا وقد استخدمت هذه الدراسة كغيرها أسلوباً وصفياً ارتباطياً.

محددات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما أن نتائج هذه الدراسة تعتمد على الأدوات المستخدمة في جمع البيانات ومدى صدقها وثباتها.

التعريفات النظرية والاجرائية:

التعريفات النظرية

– حالات الهوية النفسية (Psychological Identity Statuses)

تعرف حالة الهوية النفسية بأنها التفاعلات بين إمكانيات الفرد البيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، والاستجابة ضمن سياق ثقافي تاريخي (Kroger, 2006). بينما عرفها مارسيا (Marcia, 1980) على أنها البناء الداخلي للذات (Self-Structure)، وإنها نظام دينامي للدوافع (Dynamic Organization of Drives)، والقدرات (Abilities)، والمعتقدات (Beliefs)، والتاريخ الخاص بالفرد

(Individual History). وكذلك تعني شعور الفرد بكونه قادر على العمل كشخص منفرد دون انغلاق العلاقة بالآخر، أي تحقيق تفرده وتقوية أدواره الاجتماعية، وإعادة تقييمه لعلاقاته بعالمه وبالآخرين، وتوجهه نحو أهداف محددة، إنها صورة ذاتية معقدة تتطور من خلال التفاعل الاجتماعي (مرسي، ٢٠٠٢).

ويعرفها الباحث بما يتفاعل في بِنية المراهق النفسية (وتتضمن: حاجاته، وميوله، وأهدافه وتطلعاته المستقبلية، ونظرته إلى ذاته)، والاجتماعية (وتتضمن: فهمه لأدواره الاجتماعية، وعلاقاته مع الآخرين، وصداقاته)، والأيديولوجية (وتتضمن: أفكاره، ومعتقداته، وفلسفته الخاصة تجاه المواضيع العقائدية) في فترة ما من فترات مراهقته.

- المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility)

تعبر المرونة المعرفية عن قدرة الفرد أو مهارته في عدم الاستمرار في العمل على أنماط قائمة أو محددة من الأفكار، وتغيير هذه الأنماط إلى أفكار جديدة متنوعة، أي قدرة الفرد على تغيير زوايا رؤاه الذهنية للأشياء والمواقف المتعددة والمتباينة، والانتقال الحر بين وحدات أو فئات الأفكار (الزيات، ٢٠٠١). في حين يعرفها إليس، وهنت (Ellis, & Hunt, 1993) بأنها القدرة على التغيير من طرق حل المشكلة التي تواجه الفرد، بمعنى القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست من الأفكار والحلول الروتينية، وهي كذلك توجيه مسار التفكير أو تحويله استجابةً لتغير المثير أو متطلبات الموقف. أما روشكا (١٩٨٩) فيعرف المرونة المعرفية على أنها إعادة البناء السريع والمناسب للمعلومات وأنظمة المعارف، وفقاً لمتطلبات الحالة المستجدة، وتغيير شكل الصياغة عندما لا يبرهن الشكل السابق على فعاليته. ويقابل المرونة المعرفية؛ صلابة أو جمود التفكير، الذي يعني الإبقاء على الحالات الجديدة على وضعها السابق، والبقاء في إطار المشكلات المحلولة مسبقاً دون البحث عن جديد، حيث لا يستطيع الفرد أن يرى بعيداً بتبديل الحل أو تغييره، وبتعبير آخر، فإن الجمود أو الصلابة يعني النمطية في التفكير. أما عبد الوهاب (٢٠١١) فيعرفها بأنها تغيير الوجهة الذهنية أو التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها وتوظيفها، بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف، مع سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري.

ويعرفها الباحث بأنها قدرة عقلية ذات مرتبة عليا، ويمكن تعلمها واكتسابها بطرق شتى، وهذه القدرة ذات صبغة تطورية، يتمكن الفرد من خلالها من التعامل مع الخبرة التي تواجهه بأساليب واستراتيجيات مختلفة، ومن زوايا متعددة، بما يتناسب مع ما يستجد في هذه الخبرة/ الموقف.

التعريفات الإجرائية:

- حالات الهوية النفسية: محصلة استجابات طلبة المرحلة الثانوية على المقياس المخصص لقياسه في هذه الدراسة.

- المرونة المعرفية: محصلة استجابات طلبة المرحلة الثانوية على المقياس المخصص لقياسه في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث يقوم على وصف الظاهرة، وذلك بجمع البيانات عنها وتنظيمها وتلخيصها والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة، وتحديد العوامل المؤثرة فيها.

- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين بالدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء الجامعة في المرحلة الثانوية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣). حيث بلغ عدد الطلبة الملتحقين في المرحلة الثانوية (٦٠٠٨) طالباً وطالبة (التقرير الإحصائي لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣)).

- عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عنقودية عشوائية، حيث تم اختيار (٤) مدارس للذكور، و(٤) مدارس للإناث، وفي كل مدرسة تم تطبيق مقاييس الدراسة على (٣٠) طالباً، (١٥) من الصف الأول الثانوي و(١٥) من الصف الثاني الثانوي. وقد تم حذف (٩) استجابات لنقص المعلومات فيها، وبالتالي تكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طالباً وطالبة، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما يبينه جدول (٤).

جدول (٤)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي

مستوى المتغير	العدد		المجموع الكلي
الجنس	ذكر	أنثى	٢٣١
	١١٧	١١٤	
التخصص الأكاديمي	العلمي	الأدبي	٢٣١
	١٢٧	١٠٤	
المستوى الدراسي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	٢٣١
	١١٤	١١٧	

- أدوات الدراسة: لقياس حالات الهوية النفسية، والمرونة المعرفية استخدم الباحث:

- مقياس حالات الهوية النفسية:

استخدم الباحث المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا (Objective Measure of Ego Identity Status) الذي عربه الغامدي (٢٠٠٧)؛ عن الصورة الأجنبية التي بناها آدامز وزملائه (Adams, et al) كبديل عن مقياس مارسيا المعتمد على المقابلة الإكلينيكية، ويتكون المقياس من (٦٤) فقرة، روعي فيها تخصيص (٣٢) فقرة لكل من بعدي: الهوية الأيديولوجية والهوية الاجتماعية، التي توزعت بدورها على المجالات التابعة لها كما يبينه جدول (٥).

جدول (٥)

توزيع فقرات مقياس الهوية النفسية على أبعاد الهوية ومجالاتها وفقاً لحالات/ رتب الهوية الأربع

أبعاد الهوية/ مجالات الهوية	حالات الهوية									
الأيديولوجية	المهني	(٣٣)	(٤٩)	التحقيق	(٩)	(٥٧)	التأجيل	(١٧)	(٤١)	الانغلاق	(١)	(٢٥)	التشتت	(٨)	مجموع الفقرات
	الديني	(١٨)	(٤٢)		(٢٦)	(٣٤)		(٥٠)	(٥٨)		(٢)	(١٠)		(٨)	
	السياسي	(٨)	(٤٠)		(٣٢)	(٤٨)		(٢٤)	(٦٤)		(١٦)	(٥٦)		(٨)	
	فلسفة أسلوب الحياة	(٢٠)	(٦٠)		(١٢)	(٣٦)		(٢٨)	(٤٤)		(٤)	(٥٢)		(٨)	
الاجتماعية	الصداقة	(١٣)	(٤٥)		(٥)	(٦١)		(٢١)	(٣٧)		(٢٩)	(٥٣)		(٨)	
	العلاقة/ التعامل مع الجنس الآخر	(١٥)	(٥٥)		(٣١)	(٤٧)		(٣٩)	(٦٣)		(٧)	(٢٣)		(٨)	

	الأدوار الجنسية	(٣٥)	(٥١)	(١١)	(٤٣)	(٣)	(٢٧)	(١٩)	(٥٩)	(٨)
	الاستجمام/ الترفيه والترويح	(٢٢)	(٤٦)	(١٤)	(٥٤)	(٣٨)	(٦٢)	(٦)	(٣٠)	(٨)
مجموع الفقرات		(١٦)		(١٦)		(١٦)		(١٦)		(٦٤)

وقد صممت فقرات هذا المقياس باستخدام مقياس ليكرت سداسي التدريج، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (٦) موافق تماماً – (٥) موافق – (٤) موافق إلى حد ما – (٣) غير موافق إلى حد ما – (٢) غير موافق – (١) غير موافق إطلاقاً. مما يعني تدرج درجة كل رتبة من (٨–٤٨) درجة في المجال الواحد. ولتحديد رتبة الهوية التي يقع فيها كل مجال من مجالات الهوية يتم تحديد الدرجة الفاصلة للدرجات في كل رتبة، والتي تساوي متوسط درجات المجموعة في تلك الرتبة مضاف إليه قيمة الانحراف المعياري. ويتمتع المقياس في صورته الأصلية على عينات أمريكية بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وكذلك بصورته التقنينية في البيئة العربية، حيث بلغ معامل ثبات المقياس الذي قام بحسابه الغامدي (٢٠٠٧) باستخدام طريقة التجزئة النصفية على مستوى هوية الأنا الكلية (٠,٧٣) لرتبة التحقيق، و(٠,٧٩) لرتبة التعليق، و(٠,٧٧) لرتبة الانغلاق، و(٠,٧٦) لرتبة التشتت. كما يتمتع المقياس بدرجة دالة من الاتساق الداخلي؛ حيث تدرجت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية (معاملات التمييز) للرتب المنتمية لها من (٠,٣٢–٠,٦٤)، كما أظهر المقياس صدقاً ظاهرياً عالياً، حيث بلغ معامل الاتفاق بين محكمي المقياس على تحديد الرتبة والمجال الذي تقيسه كل فقرة (٠,٩٤).

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:

– **طريقة الإعادة:** حيث تم تطبيق المقياس على (٢٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، مع وجود فاصل زمني مقداره أسبوعين، ومن ثم تم إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على الطلبة أنفسهم، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول (٦)

معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة لمقياس حالات الهوية النفسية لكل بعد من أبعاد المقياس

أبعاد الهوية	حالات الهوية	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأيديولوجية	تشتت الهوية	٨	٠,٧٦
	انغلاق الهوية	٨	٠,٨١
	تعليق الهوية	٨	٠,٧٧
	تحقيق الهوية	٨	٠,٧٩
الاجتماعية	تشتت الهوية	٨	٠,٧٨
	انغلاق الهوية	٨	٠,٨١
	تعليق الهوية	٨	٠,٨٤
	تحقيق الهوية	٨	٠,٨٤

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الثبات لبعد الهوية الأيديولوجية تراوحت بين (٠,٧٧-٠,٨١)، أما بعد الهوية الاجتماعية فقد تراوحت معاملات الثبات له بين (٠,٧٨-٠,٨٤)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

- طريقة الاتساق الداخلي: حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات للدرجة الكلية على المقياس، وللمجالات الفرعية التي يتألف منها المقياس. وجدول (٧) يوضح النتائج.

جدول (٧)

معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لمقياس حالات الهوية النفسية لكل بعد من أبعاد المقياس

أبعاد الهوية	حالات الهوية	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأيديولوجية	تشتت الهوية	٨	٠,٨٤
	انغلاق الهوية	٨	٠,٨٧
	تعليق الهوية	٨	٠,٨١
	تحقيق الهوية	٨	٠,٨٩
الاجتماعية	تشتت الهوية	٨	٠,٨٨
	انغلاق الهوية	٨	٠,٩١
	تعليق الهوية	٨	٠,٨٧
	تحقيق الهوية	٨	٠,٩١

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات لبعد الهوية الأيديولوجية تراوحت بين (٠,٨١-٠,٨٩)، أما بعد الهوية الاجتماعية فقد تراوحت معاملات الثبات له بين (٠,٨٧-٠,٩١)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

- مقياس المرونة المعرفية:

استخدم الباحث مقياس المرونة المعرفية الذي أعده عبد الوهاب (٢٠١١)؛ والمكون من (٣٠) فقرة، موزعة على بعدين: الأول: المرونة التكيفية ويضم (١٥) فقرة، والثاني: المرونة التلقائية، ويضم (١٥) فقرة. والذي يتمتع بمعاملات صدق (صدق المحكمين) وثبات (باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ فقد بلغ للبعدين (المرونة التكيفية - المرونة التلقائية) ما بين (٠,٧٣٨-٠,٧٧٨)، أما معامل الثبات للمقياس ككل فقد بلغ (٠,٧٦٩)) مناسبة.

وقد صممت فقرات هذا المقياس باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، الذي اشتمل على درجات الاستخدام الآتية: (٥) موافق بشدة - (٤) موافق - (٣) محايد - (٢) لا أوافق - (١) لا أوافق بشدة. وبذلك تكون أدنى درجة ممكنة على المقياس هي (٢٦) وأعلى درجة (١٣٠)، وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على وجود مرتفع للمرونة المعرفية، والعكس صحيح، ولقد اعتمد المعيار التالي للحكم على متوسط استجابات الطلبة على الأداة (٢,٣٣-١) منخفض، و(٣,٦٧-٢,٣٤) متوسط، و(٥-

٣,٦٨) مرتفع. وقد تم التوصل إليه من خلال قسمة المدى (٤=١-٥) إلى ثلاث فئات متساوية (٤÷٣=١,٣٣).

وقبيل تطبيق هذا المقياس؛ استخرج الباحث صدق محتوى الأداة بعرضها بصورتها الأصلية (٣٠) فقرة على (٥) محكمين مختصين في علم النفس التربوي من جامعة البلقاء التطبيقية والجامعة الهاشمية، وطلب منهم الحكم على كل فقرة من فقرات الأداة من حيث: الوضوح، وسلامة الصياغة اللغوية، ثم الإضافة أو الحذف أو التعديل، وأية ملاحظات يرونها هامة، وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم اعتماد الأداة بصورتها النهائية التي تكونت من (٢٦) فقرة، إذ تم التوصية باستبعاد فقرتين من كل بعد لعدم مناسبتها من وجهة نظر المحكمين، وكذلك التوصية باستخدام تدريج ليكرت الخماسي (بدلاً من الثلاثي كما في المقياس الأصلي) لتوسيع خيارات الطالب عند الإجابة على فقرات المقياس.

وقد قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما:

- طريقة الإعادة: حيث تم تطبيق المقياس على (٢٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، مع وجود فاصل زمني مقداره أسبوعين، ومن ثم تم إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على الطلبة أنفسهم، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. وجدول (٨) يوضح النتائج.

جدول (٨)

معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة لمقياس المرونة المعرفية ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المرونة التكيفية	١٣	٠,٨٧
المرونة التلقائية	١٣	٠,٨٢
معامل الثبات الكلي للمقياس	٢٦	٠,٨٩

يتضح من جدول (٨) أن معامل الثبات الكلي للمقياس قد بلغ (٠,٨٩)، أما معامل الثبات لأبعاد المقياس الفرعية فقد بلغت بين (٠,٨٢-٠,٨٧)، وكان أعلى معامل ثبات لبعد المرونة التكيفية إذ بلغ (٠,٨٧)، وأدنى معامل ثبات لبعد المرونة التلقائية إذ بلغ (٠,٨٢) وهي معاملات ثبات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

- طريقة الاتساق الداخلي: حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات للدرجة الكلية على المقياس، وللأبعاد الفرعية التي يتألف منها المقياس. وجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول (٩)

معامل الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لمقياس المرونة المعرفية ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المرونة التكيفية	١٣	٠,٩٢
المرونة التلقائية	١٣	٠,٩٥
معامل الثبات الكلي للمقياس	٢٦	٠,٩٦

يتضح من جدول (٩) أن معامل الثبات للمقياس ككل كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٦)، أما معامل الثبات لأبعاد المقياس الفرعية فقد بلغت (٠,٩٢-٠,٩٥). وكان أعلى معامل ثبات لبعد المرونة التلقائية (٠,٩٥)، وأدنى معامل ثبات لبعد المرونة التكيفية (٠,٩٢)، وهي معاملات ثبات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

- إجراءات الدراسة: بعد أن قام الباحث بتجهيز أداتي الدراسة، تم تطبيق هاتين الأداتين على طلبة الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي، في (٨) مدارس ثانوية؛ (٤) للذكور، و(٤) للإناث، خلال الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣)، ومن ثم تم جمع الاستبانات من الطلبة ليصار إلى تحليلها والتعامل مع بياناتها إحصائياً وذلك باستخدام الرزم الاحصائية (SPSS) الحاسوبية لبيان العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية.

- المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية. وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة. وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين متعدد المتغيرات.

النتائج:

- نتائج السؤال الأول: ما حالات الهوية (التحقيق - التعليق - الانغلاق - التشتت) تبعاً لبعديها (الأيديولوجي - الاجتماعي) الموجودة لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب تصنيف الطلبة إلى حالات تشكل الهوية الأربع في البعدين الأيديولوجي والاجتماعي وفقاً لمعيار التصحيح المشار إليه سابقاً، ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لحالات تشكل الهوية كما يوضحه جدول (١٠)، وجدول (١١).

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية لحالات تشكل الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بعد الهوية الأيديولوجية

	حالة الهوية	التكرار	النسبة المئوية
بعد الهوية الأيديولوجية	تشتت الهوية	٨٤	٣٦,٤
	انغلاق الهوية	٣٠	١٣,٠
	تعليق الهوية	٣٦	١٥,٦
	تحقيق الهوية	٨١	٣٥,١
	المجموع	٢٣١	١٠٠

أ. بعد الهوية الأيديولوجية:

يتضح من جدول (١٠) أن أكثر حالات تشكل الهوية الأيديولوجية لدى الطلبة كانت حالة تشتت الهوية بنسبة مئوية بلغت (٣٦,٤%)، ثم حالة تحقيق الهوية بنسبة مئوية بلغت (٣٥,١%)، ثم حالة تعليق الهوية بنسبة مئوية بلغت (١٥,٦%)، وأخيراً حالة انغلاق الهوية بنسبة مئوية بلغت (١٣,٠%).

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية لحالات تشكل الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بعد الهوية الاجتماعية

	حالة الهوية	التكرار	النسبة المئوية
بعد الهوية الاجتماعية	تشتت الهوية	٨١	٣٥,١
	انغلاق الهوية	٢٥	١٠,٨
	تعليق الهوية	٣٩	١٦,٩
	تحقيق الهوية	٨٦	٣٧,٢
	المجموع	٢٣١	١٠٠

ب. بعد الهوية الاجتماعية:

يتضح من جدول (١١) أن أكثر حالات تشكل الهوية الاجتماعية لدى الطلبة كانت حالة تحقيق الهوية بنسبة مئوية بلغت (٣٧,٢%)، ثم حالة تشتت الهوية بنسبة مئوية بلغت (٣٥,١%)، ثم حالة تعليق الهوية بنسبة مئوية بلغت (١٦,٩%)، وأخيراً حالة انغلاق الهوية بنسبة مئوية بلغت (١٠,٨%).

- نتائج السؤال الثاني: ما مستوى المرونة المعرفية ببعديها (التكيفية - التلقائية) لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على بعدي مقياس المرونة المعرفية، ولكل فقرة من فقرات مقياس المرونة المعرفية. كما يوضحه جدول (١٢)، وجدول (١٣).

أ. المرونة التكيفية:

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد المرونة التكيفية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المرونة التكيفية
١١	أحلل المشكلة إلى عناصر بسيطة؛ حتى أتمكن من إنتاج أفكار متنوعة لحلها.	٣,١٣	١,٥٨	متوسط
١	أعمل على إعادة بناء المشكلة؛ لكي أصل إلى حلها.	٣,١٠	١,٦٢	متوسط
١٢	أدخل في نقاشات وحوارات حول المشكلة؛ حتى أتمكن من إنتاج أفكار متنوعة لحلها.	٣,٠٧	١,٦٠	متوسط
١٠	أسعى لتكوين ارتباطات بين أفكاري تجاه موقف ما وأنماط سلوكي.	٣,٠٦	١,٥٤	متوسط
١٣	أوظف إمكانياتي المهارية التي تتناسب مع المشكلات التي تواجهني؛ حتى أتمكن من حلها.	٣,٠٦	١,٦٠	متوسط
٤	أنوع في اتجاهات تفكيري حول المواقف المتعددة التي تواجهني.	٢,٩٩	١,٦١	متوسط
٢	أعتبر أن من يتمسك برأيه تجاه موقف ما؛ جامداً فكرياً.	٢,٩٨	١,٦٦	متوسط
٩	أحاول التعايش مع المشكلة التي تواجهني؛ لكي أتمكن من حلها.	٢,٩٨	١,٥٥	متوسط
٥	أسعى لكي أتوائم مع مكونات المشكلة؛ لكي أصل إلى حلها.	٢,٩٦	١,٥٧	متوسط
٣	يمكنني تغيير وجهتي الذهنية حول المشكلة التي تواجهني.	٢,٩٥	١,٦٣	متوسط
٨	أعدل من سلوكي؛ بناءً على متطلبات المشكلات التي تواجهني.	٢,٩٥	١,٥٩	متوسط
٧	لا تزعجني الظروف الطارئة التي تواجهني في المواقف المختلفة.	٢,٩٣	١,٦٤	متوسط
٦	أسعى للوصول إلى حلول للمشكلة؛ حتى لو بدت مستحيلة.	٢,٩٠	١,٦٠	متوسط
	المرونة التكيفية (الكلي)	٣,٠٠	١,٥٠	متوسط

يتضح من جدول (١٢) أن مستوى المرونة التكيفية لدى الطلبة كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (٣,٠٠) وانحراف معياري (١,٥٠)، أما فيما يتعلق بفقرات بعد المرونة التكيفية فقد كان تقدير الطلبة فيها لمستوى المرونة التكيفية لديهم متوسطاً أيضاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٠-٣,١٣)، وكان أعلى تقدير لمستوى المرونة التكيفية لدى الطلبة ممثلاً بالفقرة رقم (١١) التي نصها "أحلل المشكلة إلى عناصر بسيطة؛ حتى أتمكن من إنتاج أفكار متنوعة لحلها" بمتوسط حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري (١,٥٨)، والفقرة رقم (١) التي نصها "أعمل على إعادة بناء المشكلة؛ لكي أصل إلى حلها" بمتوسط حسابي (٣,١٠) وانحراف معياري (١,٦٢)، أما أقل تقدير للمرونة التكيفية فقد كان ممثلاً بالفقرة رقم (٦) التي نصها "أسعى للوصول إلى حلول للمشكلة؛ حتى لو بدت مستحيلة" بمتوسط حسابي (٢,٩٠) وانحراف معياري (١,٦٠)، والفقرة رقم (٧) التي نصها "لا تزعجني الظروف الطارئة التي تواجهني في المواقف المختلفة" بمتوسط حسابي (٢,٩٣) وانحراف معياري (١,٦٤).

ب. المرونة التلقائية:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات بعد المرونة التلقائية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المرونة التلقائية
٢٠	أسعى لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حول أي مشكلة تواجهني.	٣,١٣	١,٥٣	متوسط
١٩	أغير من اتجاهاتي نحو موضوع ما؛ طالما يؤدي هذا إلى نتائج إيجابية.	٣,١٠	١,٥٣	متوسط
١٨	أنتقل من فكرة لأخرى؛ طالما يفيدني ذلك في مواجهة موقف ما.	٣,٠٨	١,٥٨	متوسط
٢٢	أهتم بالأفكار المتنوعة؛ حتى لو بدت غريبة حول المشكلة التي تواجهني.	٣,٠٨	١,٥٥	متوسط
٢٦	أعتقد أن تكراري في تنوع الأفكار حول المواقف التي تواجهني؛ تخرجني من الجمود الفكري.	٣,٠٧	١,٦٣	متوسط
١٦	أطوع أفكاري حتى تتناسب مع المشكلة التي تواجهني.	٣,٠٣	١,٥٨	متوسط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المرونة التلقائية
٢٣	أسعى لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع ما؛ عند مشاركة الآخرين فيه.	٣,٠٣	١,٥٩	متوسط
٢٤	لا يقلقني إنتاج الأفكار المتنوعة حول موضوع ما؛ حتى لو بدت تلك الأفكار غريبة.	٣,٠٣	١,٦٠	متوسط
١٧	لا أقيد أفكاري تحت إطار محدد أثناء مواجهتي للمشكلة.	٣,٠٢	١,٦١	متوسط
١٥	أعتبر الفرد المتقيد بأفكاره؛ فرداً لا مبالياً وغير مكترث.	٣,٠٠	١,٥٧	متوسط
٢١	أؤمن بأن استخدام الأفكار غير التقليدية؛ تسهم في حل أي مشكلة تواجهني.	٣,٠٠	١,٥٣	متوسط
١٤	أؤمن بأن تنوع الفرد في أفكاره؛ يجعله متميزاً عن غيره.	٢,٩٩	١,٦٠	متوسط
٢٥	أكرر من محاولاتي المختلفة لحل المشكلة التي تواجهني؛ مهما كلفني ذلك وقت وجهد.	٢,٩٨	١,٦١	متوسط
	المرونة التلقائية (الكلي)	٣,٠٤	١,٤٨	متوسط

يتضح من جدول (١٣) أن مستوى المرونة التلقائية لدى الطلبة كان متوسطاً بشكل عام بمتوسط حسابي (٣,٠٤) وانحراف معياري (١,٤٨)، أما فيما يتعلق بفقرات بعد المرونة التلقائية فقد كان تقدير الطلبة فيها لمستوى المرونة التلقائية لديهم متوسطاً أيضاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٢,٩٨-٣,١٣)، وكان أعلى تقدير لمستوى المرونة التلقائية لدى الطلبة ممثلاً بالفقرة رقم (٢٠) التي نصها "أسعى لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حول أي مشكلة تواجهني" بمتوسط حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري (١,٥٣)، والفقرة رقم (١٩) التي نصها "أغير من اتجاهاتي نحو موضوع ما، طالما يؤدي هذا إلى نتائج إيجابية" بمتوسط حسابي (٣,١٠) وانحراف معياري (١,٥٣)، أما أقل تقدير للمرونة التلقائية فقد كان ممثلاً بالفقرة رقم (٢٥) التي نصها "أكرر من محاولاتي المختلفة لحل المشكلة التي تواجهني، مهما كلفني ذلك وقت وجهد" بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وانحراف معياري (١,٦١)، والفقرة رقم (١٤) التي نصها "أؤمن بأن تنوع الفرد في أفكاره؛ يجعله متميزاً عن غيره" بمتوسط حسابي (٢,٩٩) وانحراف معياري (١,٦٠).

- نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في حالات الهوية المختلفة تبعاً لبعديها ومستوى المرونة المعرفية ببعديها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، وحالات تشكل الهوية في البعدين الأيديولوجي والاجتماعي، وجدول (١٤) يوضح النتائج.

جدول (١٤)

معاملات ارتباط معاملات ارتباط بيرسون بين المرونة التكيفية والتلقائية وحالات الهوية في بعديها

أبعاد الهوية	حالات الهوية	المرونة التكيفية	مستوى الدلالة	المرونة التلقائية	مستوى الدلالة
الأيديولوجية	تشتت الهوية	-٠,٧٥٨*	٠٠٠.	-٠,٧٥٥*	٠٠٠.
	انغلاق الهوية	-٠,١٩٢*	٠٠٣.	-٠,١٧٥*	٠٠٨.
	تعليق الهوية	-٠,١٩٥*	٠٠٣.	-٠,١٧٥*	٠٠٨.
	تحقيق الهوية	٠,٨٨٥	٠٠٠.	٠,٨٧٨*	٠٠٠.
الاجتماعية	تشتت الهوية	-٠,٧٧٦*	٠٠٠.	-٠,٧٧٤*	٠٠٠.
	انغلاق الهوية	-٠,٢١٠*	٠٠١.	-٠,١٩٤*	٠٠٣.
	تعليق الهوية	-٠,١٣٦*	٠٣٩.	-٠,١٢٤	٠٦٠.
	تحقيق الهوية	٠,٨٩٠*	٠٠٠.	٠,٨٧٥*	٠٠٠.

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)**

أ. بعد الهوية الأيديولوجية:

يتضح من جدول (١٤) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تحقيق الهوية الأيديولوجية وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠,٨٨٥) (٠,٨٧٨)، فزيادة كل من المرونة التلقائية والمرونة التكيفية يزيد من تحقيق الهوية الأيديولوجية لدى الطلبة، كما يتضح من النتائج أيضاً؛ وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين بقية حالات تشكل الهوية (التشتت، والانغلاق،

والتعليق) وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، حيث كان أعلى معامل ارتباط بين تشتت الهوية والمرونة التكيفية (-٠,٧٥٨) وأقلها بين المرونة التلقائية وحالة تعليق الهوية (-٠,١٧٥)، فزيادة كل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية يقلل من حالات التشتت والانغلاق والتعليق في البعد الأيديولوجي لدى الطلبة.

ب. بعد الهوية الاجتماعية:

يتضح من جدول (١٤) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تحقيق الهوية الاجتماعية وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠,٨٩٠) (٠,٨٧٥)، فزيادة كل من المرونة التلقائية والمرونة التكيفية يزيد من تحقيق الهوية الاجتماعية لدى الطلبة، وكما يتضح من النتائج أيضاً وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين بقية حالات تشكل الهوية (التشتت، والانغلاق، والتعليق) وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، باستثناء الارتباط بين تعليق الهوية والمرونة التلقائية حيث أن الارتباط بينهما لم يكن دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، حيث كان أعلى معامل ارتباط دال إحصائياً بين تشتت الهوية والمرونة التكيفية (-٠,٧٧٦) وأقلها بين المرونة التكيفية وحالة تعليق الهوية (-٠,١٣٦)، فزيادة كل من المرونة التكيفية يقلل من حالات التشتت والانغلاق والتعليق في البعد الاجتماعي، وزيادة المرونة التلقائية يقلل من حالات تشتت وانغلاق الهوية لدى الطلبة.

- نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً في حالات الهوية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على حالات الهوية الأربع في البعدين الأيديولوجي والاجتماعي وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، كما تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة للتحقق من دلالة الفروق في كل حالة من حالات الهوية، وجدول (١٥) يوضح النتائج.

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على حالات الهوية الأربع (التشتت، والانغلاق، والتعليق، والتحقيق) في بعديها وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي

أبعاد الهوية	المتغير	فئات المتغير	العدد	تشتت الهوية	انغلاق الهوية	تعليق الهوية	تحقيق الهوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأيديولوجية	الجنس	ذكر	١١٧	٢٧,٦٦	١٢,١٩	١٩,٣٧	٩,٥٠	١٩,٣٣	٨,١٥	٢٧,٣٨	١٢,٨٧
		أنثى	١١٤	٢٦,٧٨	١١,٤٤	١٩,٧١	١٠,٠٢	٢١,٠٩	١٠,٣٩	٢٥,٩٣	١٢,٩٥
	المستوى الدراسي	الأول الثانوي	١١٤	٢٧,٨٥	١١,٨٩	١٩,٨٥	٩,٨٦	٢٠,١٢	٨,٦٤	٢٦,٧٦	١٢,٩٧
		الثاني الثانوي	١١٧	٢٦,٦٢	١١,٧٦	١٩,٢٣	٩,٦٦	٢٠,٢٩	١٠,٠٢	٢٦,٥٧	١٢,٨٩
	التخصص الأكاديمي	العلمي	١٠٤	٢٦,٦٨	١١,٦٦	١٩,٧٢	١٠,٠٧	٢٠,٣٣	٩,٨٨	٢٦,٣٨	١٣,٣٢
		الأدبي	١٢٧	٢٧,٦٨	١١,٩٦	١٩,٣٩	٩,٥١	٢٠,١٠	٨,٩٢	٢٦,٩٠	١٢,٦٠
	الكلي		٢٣١	٢٧,٢٣	١١,٨١	١٩,٥٤	٩,٧٤	٢٠,٢٠	٩,٣٥	٢٦,٦٦	١٢,٩٠
الاجتماعية	الجنس	ذكر	١١٧	٢٦,٧٢	١٥,٤٩	١٨,١٧	١٠,٣٧	١٩,١٠	٨,٩٣	٢٩,٢٦	١٥,٠١
		أنثى	١١٤	٢٤,٦٥	١٤,٣٨	١٨,٢٣	١٠,٣٣	٢١,٦٠	١١,٦٤	٢٧,٣٧	١٥,٠٨
	المستوى الدراسي	الأول الثانوي	١١٤	٢٦,٩٣	١٥,١٢	١٨,٠٩	٩,٩٣	١٩,٢٨	٩,١٩	٢٨,٧٨	١٤,٨١
		الثاني الثانوي	١١٧	٢٤,٥٠	١٤,٧٦	١٨,٣١	١٠,٧٤	٢١,٣٥	١١,٤٢	٢٧,٨٧	١٥,٣١
	التخصص الأكاديمي	العلمي	١٠٤	٢٥,٢٣	١٤,٨٢	١٧,٦٧	١٠,٠٤	٢٠,٠٠	١٠,٥٢	٢٨,٥٠	١٥,٢٤
		الأدبي	١٢٧	٢٦,٠٨	١٥,١١	١٨,٦٤	١٠,٥٧	٢٠,٦١	١٠,٣٥	٢٨,١٨	١٤,٩٣
	الكلي		٢٣١	٢٥,٧٠	١٤,٩٥	١٨,٢٠	١٠,٣٢	٢٠,٣٣	١٠,٤١	٢٨,٣٢	١٥,٠٤

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين حالات تشكل الهوية الأربع ببعديها الأيديولوجي والاجتماعي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وجدول (١٦) يوضح النتائج.

جدول (١٦)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANAOVA) للتحقق من دلالة الفروق في كل حالة من حالات الهوية الأربع (التشتت، والانغلاق، والتعليق، والتحقيق) في بعديها وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي

المتغير	هوتلنج تريس	ف	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية للخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٣	٠,٨٦	٨	٢١٩	٠,٥٥٢
المستوى الدراسي	٠,٠٧	١,٩٠	٨	٢١٩	٠,٠٦٢
التخصص الأكاديمي	٠,٠٦	١,٥٤	٨	٢١٩	٠,١٤٦

يتضح من نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من حالات الهوية الأربع (التشتت، والانغلاق، والتعليق، والتحقيق) ببعديها الأيديولوجي والاجتماعي تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي، حيث كانت قيم هوتلنج تريس للمتغيرات الثلاث على التوالي (٠,٠٣) (٠,٠٧) (٠,٠٦)، وقيمة ف على التوالي (٠,٨٦) (١,٩٠) (١,٥٤)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- نتائج السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة المعرفية تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعدي المرونة التكيفية والمرونة التلقائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة للتحقق من دلالة الفروق بين فئات المتغيرات في بعدي المرونة التكيفية والمرونة التلقائية. وجدول (١٧) يوضح النتائج.

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على بعدي المرونة التكيفية، والمرونة التلقائية وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي

المتغير	الفئات	العدد	المرونة التكيفية	المرونة التلقائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	١١٧	٣,٠٤	١,٥٥	٣,٠٣	١,٥١
	أنثى	١١٤	٢,٩٧	١,٤٥	٣,٠٥	١,٤٦
المستوى الدراسي	الأول الثانوي	١١٤	٣,٠٤	١,٥٢	٣,١١	١,٥٠
	الثاني الثانوي	١١٧	٢,٩٧	١,٤٩	٢,٩٧	١,٤٧
التخصص الأكاديمي	العلمي	١٠٤	٣,٠٥	١,٥٤	٣,١٣	١,٥١
	الأدبي	١٢٧	٢,٩٧	١,٤٧	٢,٩٧	١,٤٧
الكلي		٢٣١	٣,٠٠	١,٥٠	٣,٠٤	١,٤٨

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ظاهرية في المرونة التكيفية والمرونة التلقائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً؛ تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وجدول (١٨) يوضح النتائج.

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANAOVA) للتحقق من دلالة الفروق في بعدي المرونة التكيفية والمرونة التلقائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي

المتغير	هوتلنج تريس	ف	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية للخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٢	٢,٢٨	٢	٢٢٦	٠,١٠٥
المستوى الدراسي	٠,٠١	١,٥٠	٢	٢٢٦	٠,٢٢٤
التخصص الأكاديمي	٠,٠١	٠,٨٩	٢	٢٢٦	٠,٤١١

يتضح من نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من بعدي المرونة (المرونة التكيفية، والمرونة التلقائية) تعزي لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي، حيث كانت قيم هوتلنج تريس للمتغيرات الثلاث على التوالي (٠,٠٢) (٠,٠١) (٠,٠١)، وقيمة ف على التوالي (٢,٢٨) (١,٥٠) (٠,٨٩) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

مناقشة النتائج:

يمكن تفسير نتيجة السؤال الأول (والتي تشير إلى أن أكثر حالات تشكل الهوية الأيديولوجية لدى الطلبة كانت حالة تشتت الهوية، ثم حالة تحقيق الهوية، ثم حالة تعليق الهوية، وأخيراً حالة انغلاق الهوية. وأما أكثر حالات تشكل الهوية الاجتماعية لدى الطلبة كانت حالة تحقيق الهوية، ثم حالة تشتت الهوية، ثم حالة تعليق الهوية، وأخيراً حالة انغلاق الهوية) في ضوء ما يشهده العصر الحالي من تغير في طرق التربية التي تتجه نحو النمط الديمقراطي سواء في مجال التربية والتعليم أو التنشئة الاجتماعية الأسرية؛ إذ أصبح العالم بكل معلوماته وإمكانياته متاحاً للمراهق ليلج في معطياته المختلفة، لذلك فإن الهوية المغلقة أو المعلقة لم تظهر بوضوح في عينة الدراسة، وهذا ما يفسر الهوية المحققة والهوية المشتتة على حد سواء؛ فالهوية المحققة تعاملت مع وسائل الاتصال الحديثة ونهلت منها ما يناسبها، لذلك اتجهت لتحقيق الهوية، أما الأفراد الذين لم ينظموا طريقة تفكيرهم في الاستفادة من كم المعلومات المنهمر؛ بل وأضاعوا الفرص في الوصول إلى المعرفة بشتى أشكالها أدى ذلك بهم إلى اضطراب هويتهم وتشتتها. وهذه النتيجة خالفت نتائج دراسة عثامنة (٢٠١٠) بشكل جزئي، إذ تمثلت حالات الهوية الشائعة في تحقيق الهوية في البعدين الأيديولوجي والاجتماعي، بينما تمثلت في الدراسة الحالية حالة الهوية الشائعة في تحقيق الهوية فقط في البعد الاجتماعي.

أما نتيجة السؤال الثاني (والتي تشير إلى أن مستوى المرونة التكيفية، والمرونة التكيفية لدى الطلبة كان متوسطاً بشكل عام) فيمكن تفسيرها بأن عينة الدراسية الحالية لا تمتلك القدرة أو المهارة الكافية واللازمة لوصف المرونة لديها بأن نسبتها مرتفعة، وهذه النتيجة منطقية وتتواءم نسبياً مع نتيجة السؤال الأول. مع التأكيد على متوسط أعمار عينة الدراسة بلغت (١٨) سنة تقريباً، وأن المرونة المعرفية تتطور مع مرور الزمن وتعرض الفرد للخبرات المختلفة في الحياة. وهذه النتيجة وافقت نتيجة دراسة مور، وماليوسكي (Moore, & Malinowski, 2009).

وجاءت نتيجة السؤال الثالث منطقية؛ والتي تشير إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تحقيق الهوية الأيديولوجية وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية من جهة، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تحقيق الهوية الاجتماعية وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية من جهة أخرى، فزيادة كل من المرونة التلقائية والمرونة التكيفية يزيد من تحقيق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية لدى الطلبة، كما يتضح من النتائج أيضاً؛ وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين بقية حالات تشكل الهوية (التشتت، والانغلاق، والتعليق) وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، فزيادة كل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية يقلل من حالات التشتت والانغلاق والتعليق في

البعد الأيديولوجي والاجتماعي لدى الطلبة. ويمكن التأكيد هنا أنه من المفترض والمنطقي؛ أنه كلما زادت المرونة المعرفية عند الفرد اتجه نحو تحقيق هويته والعكس صحيح. وهذا ما وافق جزئياً نتائج دراسات: مور، ومالينوسكي (Moore, & Malinowski, 2009)، وخضر (٢٠٠٨)، والعارضة (٢٠٠٨)، ونجيس، وجونسون (Njus, & Johnson, 2008)، وسلوجوزسكي، ومارسيا، وكوبمان (Slugoski, Marcia, & Koopman, 1984).

وكانت نتيجة السؤال الرابع غير متوقعة (والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من حالات الهوية الأربع (التشتت، والانغلاق، والتعليق، والتحقيق) ببعديها الأيديولوجي والاجتماعي تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي). حيث من المفترض أن يكون هناك فروق في حالات الهوية النفسية تبعاً للجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة – بتحفظ – بأن ظروف التنشئة الاجتماعية هي واحدة لكل من الذكور والإناث في المجتمع (مع الإشارة إلى التباين النسبي في المعاملة لصالح الذكور في المجتمعات العربية)، والمستوى الدراسي كان متقارباً جداً، إذ تضمنت عينة الدراسة فقط صفين دراسيين هما الأول الثانوي والثاني الثانوي، ولكن إذا كان هناك فجوات زمنية كبيرة في العينة (على سبيل المثال، طلبة الثانوية العامة، وطلبة السنة الرابعة في الجامعة) لكانت الفروق أكثر وضوحاً. أما التخصص الأكاديمي؛ فيبدو أنه ليس هناك حدود قاطعة وواضحة بين التخصص الأدبي والعلمي على مستوى المرحلة الثانوية، إذ أن الطلبة يتشاركون في دراسة معظم المواد الدراسية المقررة. ولكن هذه النتيجة وافقت جزئياً نتائج دراسة عثامنة (٢٠١٠).

وكانت نتيجة السؤال الخامس أيضاً غير متوقعة (والتي تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من بعدي المرونة (المرونة التكيفية، والمرونة التلقائية) تعزي لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي)، حيث من المفترض أن يكون هناك فروق في بعدي المرونة تبعاً للجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الخبرة المتراكمة لدى عينة الدراسة ما زالت محدودة بالمقارنة مع أعمار متقدمة، إذ من المنطقي أن تزيد المرونة المعرفية بزيادة العمر. وهذا ما خالف نتائج دراستي: عبد الوهاب (٢٠١١)، وخضر (٢٠٠٨).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ يقدم الباحث مجموعة التوصيات الآتية:

- **ربط دراسة حالات الهوية النفسية بمتغيرات ذات علاقة؛ لمعرفة العلاقة بينهما، مثل: التعلم، والإدراك والانتباه، والقلق الدراسي، والذكاءات المتعددة، ودافعية التحصيل، وغيرها.**
- **ربط دراسة المرونة المعرفية بمتغيرات ذات علاقة؛ لمعرفة العلاقة بينهما، مثل: القلق الدراسي، والذكاءات المتعددة، ودافعية التحصيل، وتحقيق الذات، وغيرها.**
- **تدريب الطلبة على المرونة المعرفية من خلال ورش عمل؛ لما لها من مردود إيجابي على جوانب متعددة في شخصياتهم.**
- **نشر ثقافة المرونة المعرفية، والهوية المتحققة/ المنجزة من خلال توفير مراجع وكتب ودراسات تتعلق به.**
- **دراسة المرونة المعرفية لدى عينات بمراحل دراسية مختلفة.**
- **دراسة حالات الهوية النفسية لدى عينات من ثقافات مختلفة (عربية وغربية).**

مراجع الدراسة:

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف (٢٠١١). القدرات العقلية (ط٦). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الجندي، نبيل، وعبيدي، محمود (٢٠١١). أثر بعض العوامل الشخصية والمعرفية على تشكيل هوية الأنا لدى الشباب الفلسطينيين في مدينة القدس. مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب، ٦(٢)، ١-٢٦.

- حمود، فريال (٢٠١١). مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (ملحق)، ٥٥٣-٥٩٦.

- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط٢). عمان: دار الفكر.

- خضر، عبد الكريم إسحق (٢٠٠٨). تنمية المرونة المعرفية وأثرها في اكتساب المفاهيم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

- دورتيه، جان فرانسوا (٢٠٠٩). معجم العلوم الإنسانية. (جورج كتورة: مترجم). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات (مجد)، أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث (كلمة).

- روشكا، ألكسندر (١٩٨٩). الإبداع العام والخاص. (غسان عبد الحي أبو فخر: مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (ط٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١). علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات (ج٢). القاهرة: دار النشر للجامعات.

- سولسو، روبرت (٢٠٠٠). علم النفس المعرفي (ط٢). (محمد نجيب الصبوة، ومصطفى محمد كامل، ومحمد الحسانين الدق: مترجمون). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شريم، رغدة حكمت (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة. عمان: دار المسيرة.

- العارضة، محمد عبد الله جبر (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، وعلاقة ذلك بأدائهن التدريسي التطبيقي ومرونتهن الذهنية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

- عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية- جامعة المنصورة، ٢٠ (عدد خاص)، ١٩-٧٨.

- عثامنة، موسى وجيه (٢٠١٠). الهوية النفسية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس قضاء حيفا في ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية.

- عسيري، عبير محمد حسن (٢٠٠٣). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠٧). المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠١). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩، ٢٢١-٢٥٥.

- كوزن، بيتر (٢٠١٠). البحث عن الهوية: الهوية وتشتتها في حياة إيريك إيركسون وأعماله. (سامر جميل رضوان: مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

- مرسي، أبو بكر مرسي محمد (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- مسن، بول، وكونجر، جون، وكاجان، جيروم (٢٠٠١). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ط٤). (أحمد عبد العزيز سلامة: مترجم). الكويت: مكتبة الفلاح.

- معاليقي، عبد اللطيف (١٩٩٦). المراهقة: أزمة هوية أم أزمة حضارة. بيروت: شركة المطبوعات.

- موزلي، ديفيد، وبومفيلد، فيفيان، وإليوت، جوليان، وجرجسون، ماجي، وهيجينز، ستيفن، وميللر، جينيفر، ونيوتن، دوغلاس (٢٠١٠). أطر التفكير ونظرياته: دليل للتدريس والتعلم والبحث (ط٢). (جابر عبد الحميد جابر: مترجم). عمان: دار المسيرة.

- ميلر، باتريشيا (٢٠١١). نظريات النمو. (سامح وديع الخفش، ومحمود عوض الله سالم، ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور: مترجمون). عمان: دار الفكر.

- ميلور، كين، وميلور، إليزابيث (٢٠٠٩). إدارة مرحلة المراهقة. (قسم الترجمة بدار الفاروق: مترجم). القاهرة: دار الفاروق.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). التقرير الإحصائي للعام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣). المملكة الأردنية الهاشمية.

-Adams, M. L. (2003). Identity and intimacy as predictors of adolescent adjustment (Unpublished Master's thesis). Florida International university, Miami, Florida.

-Adams, G. R. (1998). The objective measure of ego identity status: A reference manual. Retrieved March 1, 2013, from https://www.uoguelph.ca/~gadams/OMEIS_manual.pdf

-Basak, R., & Ghosh, A. (2008). Ego-identity status and its relationship with self-esteem in a group of late adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34(2), 337–344.

-Bosma, H. A., & Gerlsma, C. (2005). From early attachment relations to the adolescent and adult organization of self. In J. Valsiner, & K. Connolly (Eds.), Handbook of developmental psychology (2nd Ed) (pp. 450- 488). London: SAGE Publications Inc.

-Ellis, H. C., & Hunt, R. R. (1993). Fundamentals of cognitive psychology (5th Ed.). Boston: McGraw-Hill.

-Kroger, J. (2004). Identity in adolescence: The balance between self and others (3rd Ed). London: Routledge.

-Kroger, J. (2006). Identity development during adolescence. In G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds.), Blackwell handbook of adolescence (2nd Ed) (pp. 205-226). Oxford, UK: Blackwell.

-Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Orgins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), Handbook of identity theory and research (pp. 31-53). New York: Springer Science+Business Media.

-Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology (pp. 159-187). New York: Wiley.

-Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matterson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), Ego identity: A handbook for psychological research (pp. 3-21). New York: Springer-verlag.

-Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. Consciousness and Cognition, 18(1), 176–186.

-Njus, D., & Johnson, D. R. (2008). Need for cognition as a predictor of psychosocial identity development. The Journal of Psychology, 142(6), 645–655.

-Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). Human development (8th Ed.). Boston: McGraw-Hill.

-Santrock, J. W. (2005). Adolescence (10th Ed.). Boston: McGraw-Hill.

-Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Luyckx, K., & Zamboanga, B. L. (2013). Identity development, personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: Theory, research, and recent advances. In I. B. Weiner (Series Ed.), and R. M. Lerner, A. Easterbrooks, & J. Mistry (Vol. Eds.), Handbook of psychology, vol. 6: Developmental psychology (pp. 339-364). New York: John Wiley and Sons.

-Slugoski, B. R., Marcia, J. E., & Koopman, R. F. (1984). Cognitive and social interactional characteristics of ego identity statuses in college males. Journal of Personality and Social Psychology, 47(3), 646–661.

ملحقا الدراسة:

١. مقياس حالات الهوية النفسية.

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة،،، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

نضع بين يديك مقياساً يسأل عن حالات الهوية النفسية. والمطلوب تعبئته، وأخذ الملاحظات الآتية بعين الاعتبار:

- **اقرأ كل فقرة، ثم اسأل نفسك، هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك؟.**
- **أجب عن جميع الفقرات بوضع إشارة (×) تحت الإجابة التي تنطبق عليها كل فقرة.**
- **اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.**
- **سوف تعامل المعلومات بسرية ولغايات البحث العلمي فقط.**

أولاً: معلومات أساسية

الجنس	**ذكر**	**أنثى**
الصف	**الأول الثانوي**	**الثاني الثانوي**
التخصص	**العلمي**	**الأدبي**

ثانياً: فقرات مقياس حالات الهوية النفسية

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
١	لم أختر المهنة التي سألتحق أو التحقت بها (ولا نوع الدراسة) المطلوبة لها، ويمكن أن أعمل في أي عمل (أو أدرس في أي مجال) يتاح لي إلى أن يتوفر مجال أفضل منه.						
٢	رغم جهلي لبعض المسائل الدينية؛ فإن ذلك لا يقلقني، ولا أشعر بالحاجة للبحث في هذه المسائل.						
٣	وجهة نظري عن دور الرجل والمرأة تتطابق مع أفكار والداي وأسرتي، فما يعجبهم يعجبني ويروق لي.						
٤	لا يوجد أسلوب حياة يجذبني أكثر من غيره من الأساليب، وليس لي فلسفة خاصة في الحياة.						
٥	الناس مختلفون، ولذا فأنا ما زلت أبحث عن نوع يناسبني من الأصدقاء.						
٦	بالرغم من أنني أشترك أحياناً في الأنشطة الترفيهية المختلفة؛ إلا أنه لا يهمني نوع النشاط، ونادراً ما أفعل ذلك بمبادرة مني.						
٧	لم أفكر، في الواقع، في اختيار أسلوب محدد للتعامل مع الجنس الآخر، وأنا غير مهتم إطلاقاً بأسلوب التعامل معهم.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٨	يصعب فهم كثير من القضايا السياسية والاجتماعية (مثل العلاقات الدولية، وحقوق الأقليات) في عالم اليوم المتغير، ولكني أعتقد أن لي وجهة نظر ثابتة حول هذه القضايا.						
٩	ما زلت أحاول اكتشاف وتحديد قدراتي وميولي، وتحديد المهنة (أو نوع الدراسة) التي تناسبني.						
١٠	لا أفكر كثيراً في المسائل الدينية ولا أبحث عنها، ولا تمثل مصدر قلق لي بأي شكل.						
١١	هناك مسؤوليات وأدوار محددة للرجل والمرأة في حياتهم الزوجية أو العملية؛ وأحاول جاهداً تحديد مسؤولياتي في هذا الصدد.						
١٢	بالرغم من أنني أبحث عن أسلوب مقبول لحياتي، إلا أني في الواقع، لم أجد الأسلوب المناسب إلى الآن.						
١٣	هناك أسباب عديدة للصداقة، ولكني أختار أصدقائي على أساس تشابه قيمهم مع القيم التي أؤمن بها.						
١٤	بالرغم من أني لا أميل إلى نشاط ترفيهي محدد؛ إلا أني أمارس أنشطة متعددة في أوقات فراغي بحثاً عن تلك التي تمتعني واندمج فيها.						
١٥	من خلال خبراتي السابقة؛ فقد اخترت الأسلوب الذي أراه مناسباً وصالحاً للتعامل مع الجنس الآخر.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
١٦	لا أهتم بصفحات الأخبار السياسية والقضايا الاجتماعية في الصحف؛ لأن هذه القضايا صعبة الفهم، ولا تثير اهتمامي.						
١٧	ربما أكون قد فكرت في العديد من المهن (أو نوع الدراسة المطلوبة لها)؛ إلا أن هذا الأمر لم يعد يقلقني بعد أن حدد لي والداي العمل (أو مجال الدراسة) الذي يريدونه لي، وأعتقد أنني راضٍ عن ذلك.						
١٨	درجة إيمان الفرد نسبية، وقد فكرت في هذا الأمر مراراً حتى تأكدت من مدى إيماني.						
١٩	لم أفكر في دور ومسؤوليات كل من الرجل والمرأة داخل الأسرة، أو في الحياة العامة، فهذا الأمر لا يشغلني كثيراً ولا أهتم به.						
٢٠	لقد كونت وجهة نظر (فلسفة) عن أسلوب حياتي بعد تفكير عميق، ولا يمكن لأي شخص أن يغير وجهة نظري.						
٢١	أقبل تدخل والداي في اختيار أصدقائي؛ لأني مقتنع من أنهما أعرف مني بأفضل أسلوب يمكن به أن أختار أصدقائي.						
٢٢	لقد اخترت الأنشطة الترويحية التي أمارسها بانتظام، وأنا راضٍ تماماً باختياري لها.						
٢٣	لا أفكر كثيراً في مسألة التعامل مع الجنس الآخر، وأقبل هذا الأمر كما هو.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٢٤	عندما يتم نقاش حول موضوعات الساعة السياسية أو الاجتماعية؛ فأنني أرى ما تراه الغالبية، وأنا راضٍ بذلك.						
٢٥	موضوع اختيار وتحديد مهنة محددة (أو مجال التعليم الممهد لها)؛ موضوع لا يهمني، لأن أي عمل (أو مجال دراسي) سيكون مناسباً، وأنا أتكيف مع أي عمل يتاح لي.						
٢٦	أنا غير متأكد من فهمي لبعض المسائل الدينية ومدى شرعيتها (شرعية أم بدعة)، وأريد أن اتخذ قراراً في هذا الشأن، ولكني لم أفعل ذلك حتى الآن.						
٢٧	لقد أخذت أفكاري عن دور الرجل والمرأة من والداي وأسرتي، ولا أشعر بالحاجة إلى البحث عن المزيد من تلك الأفكار.						
٢٨	لقد اكتسبت فلسفتي في الحياة وأسلوب حياتي من والداي وأسرتي، وأنا مقتنع بما اكتسبته وما تعلمته منهما.						
٢٩	ليس لدي أصدقاء حميمين، ولا أفكر في البحث عن هذا النوع من الأصدقاء الآن.						
٣٠	أمارس أحياناً بعض الأنشطة الترويحية المختلفة في أوقات فراغي، ولكني لا أهتم بالبحث عن نشاط محدد أمارسه بانتظام.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٣١	أجرب أساليب مختلفة للتعامل مع الجنس الآخر، ولكني لم أحدد بعد أياً من الأساليب أفضل من غيره بالنسبة لي.						
٣٢	يوجد كثيراً من الآراء حول قضايا الساعة السياسية والاجتماعية، لكني لم أستطع تحديد الأفضل منها إلى الآن لعدم فهمي التام لها.						
٣٣	ربما أكون قد استغرقت بعض الوقت لتحديد المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريد الالتحاق بها بشكل دائم، ولكني الآن؛ أعرف تماماً طبيعة المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريدها.						
٣٤	أعتقد أنني أجهل بعض المسائل الدينية، ولذا فهي غير واضحة لي الآن، مما يجعلني أغير وجهة نظري عن الصواب والخطأ، والحلال والحرام، بشكل دائم.						
٣٥	لقد استغرقت بعض الوقت لتحديد دور (مسؤوليات) الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العملية العامة، إلا أنني أخيراً حددت الدور الذي يناسبني تماماً.						
٣٦	في محاولة مني لتحديد وجهة نظر (فلسفة أو أسلوب) مقبولة عن الحياة، أجد نفسي مشغولاً في مناقشات مع الآخرين، ومهتماً باكتشاف ذاتي.						
٣٧	أختار الأصدقاء الذين يوافق عليهم والداي فقط.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٣٨	أحب دائماً ممارسة الأنشطة الترويحية التي يمارسها والداي (أو أحدهما)، ولم أفكر جدياً في شيء غيرها.						
٣٩	تعاملي مع الجنس الآخر مقيد بما تسمح به الثقافة والدين وما تعلمته من والداي.						
٤٠	لقد بحثت في أفكاري حول القضايا السياسية والاجتماعية، وأعتقد أنني أتفق مع والداي في بعض الأفكار دون أخرى.						
٤١	لقد حدد والداي (أو أحدهما) من وقت طويل المهنة (أو الدراسة) التي يريدونها لي، وها أنا أتبع ما حدداه لي سابقاً.						
٤٢	ربما يكون قد دار بذهني مجموعة من الأسئلة عن قضايا الإيمان، أو مدى شرعية بعض الشعائر، إلا أنني أفهم جيداً ما أؤمن به الآن.						
٤٣	لقد فكرت كثيراً وما زلت أفكر في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل والمرأة كزوجين أو في الحياة العامة، وما زلت أحاول اتخاذ قراري المناسب في هذا الصدد.						
٤٤	إن وجهة نظر والداي (أو أحدهما) في الحياة تناسبني بشكل جيد، ولا أحتاج لغيرها.						
٤٥	لقد كونت علاقات صداقة عديدة ومتنوعة، وأصبح لدي فكرة واضحة عما يجب أن يتوفر في صديقي من صفات.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٤٦	بعد ممارسة العديد من الأنشطة الترويحية؛ تمكنت من تحديد ما استمتع به حقاً؛ سواء بمفردي أو بصحبة الأصدقاء.						
٤٧	ما زال أسلوبي في التعامل مع الجنس الآخر يتطور، ولم أصل إلى أفضل أسلوب بعد.						
٤٨	لست مقتنعاً بأفكاري حول كثير من القضايا السياسية والاجتماعية، وأحاول تحديد ما يمكنني الاقتناع به.						
٤٩	لقد استغرقت وقتاً طويلاً في تحديد توجهي المهني (اختيار المهنة المناسبة أو مجال التعليم المطلوبة لها)، ولكني الآن متأكد من سلامة اختياري وراض عنه تماماً.						
٥٠	أمارس الشعائر الدينية بنفس الطريقة التي يمارسها والداي وأسرتي، وأعتقد صحة ما يعتقدون، وليس لي رأي مخالف حول ما هو شرعي أو بدعي في هذه الشعائر.						
٥١	توجد طرق كثيرة لتقسيم المسؤوليات بين الرجل والمرأة في الحياة العامة، أو بين الزوج والزوجة، وقد فكرت في هذا الأمر كثيراً، وأعرف الآن الطريقة المناسبة.						
٥٢	أعتقد أنني من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة عموماً، ولا أعتقد أن لي وجهة نظر (فلسفة) محددة في الحياة.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٥٣	ليس لدي أصدقاء مقربين، ولا أبحث عنهم الآن، أنني فقط أحب أن أجد نفسي محاطاً بمجموعة كبيرة من الناس.						
٥٤	لقد مارست أنشطة ترويحية متنوعة على أمل أن أجد منها في المستقبل نشاطاً أو أكثر يمكن أن أستمتع به.						
٥٥	أعرف تماماً الأسلوب الأمثل للتعامل مع الجنس الآخر، والشخص الذي سوف أتعامل معه.						
٥٦	لم أندمج في القضايا السياسية والاجتماعية، بدرجة كافية؛ تمكني من فهم هذه القضايا، وتكوين وجهة نظر محددة في هذه الناحية.						
٥٧	لم أستطع إلى الآن؛ تحديد المهنة التي تناسبني أو مجال التعليم المطلوب لها، لأن هناك احتمالات عديدة من هذه الناحية، ولكني أحاول جاهداً تحديد ما يناسبني.						
٥٨	لم أسأل نفسي حقيقة؛ حول بعض الشعائر الدينية، ومدى شرعيتها (أصل أم بدعة)، ولكني أفعل ما يفعله والداي.						
٥٩	لا أفكر في أدوار ومسؤوليات الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية، أو الحياة العامة، لأن الآراء حول هذه القضية مختلفة.						
٦٠	بعد تفكير عميق؛ تمكنت من تكوين فلسفتي الخاصة في الحياة، وتمكنت من تحديد نمط الحياة الملائم لي.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٦١	لا أعرف بعد؛ أي نوع من الأصدقاء يناسبني، لأني ما زلت أحاول تحديد معنى الصداقة.						
٦٢	أخذت أنشطتي الترويحية عن والداي، ولم أمارس أو أجرب غيرها.						
٦٣	لا أتعامل مع الأشخاص من الجنس الآخر إلا في حدود ما يسمح به والداي.						
٦٤	لدى الناس من حولي أفكاراً ومعتقدات سياسية واجتماعية تتعلق ببعض القضايا مثل: حقوق الأقليات، والعلاقات الدولية، أو الإدمان، وأنا أتفق دائماً معهم في هذه الأفكار.						

٢. مقياس المرونة المعرفية.

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة،،، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

نضع بين يديك مقياساً يسأل عن المرونة المعرفية. والمطلوب تعبئته، وأخذ الملاحظات الآتية بعين الاعتبار:

- **اقرأ كل فقرة، ثم اسأل نفسك، هل ينطبق مضمونها عليك؟ وما درجة ذلك؟.**
- **أجب عن جميع الفقرات بوضع إشارة (×) تحت الإجابة التي تنطبق عليها كل فقرة.**
- **اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.**
- **سوف تعامل المعلومات بسرية ولغايات البحث العلمي فقط.**

أولاً: معلومات أساسية

الجنس ذكر أنثى

الصف الأول الثانوي الثاني الثانوي

التخصص العلمي الأدبي

ثانياً: فقرات مقياس المرونة المعرفية

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
المرونة التكيفية							
١	أعمل على إعادة بناء المشكلة؛ لكي أصل إلى حلها.						
٢	أعتبر أن من يتمسك برأيه تجاه موقف ما؛ جامداً فكرياً.						
٣	يمكنني تغيير وجهتي الذهنية حول المشكلة التي تواجهني.						
٤	أنوع في اتجاهات تفكيري حول المواقف المتعددة التي تواجهني.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
٥	أسعى لكي أتوائم مع مكونات المشكلة؛ لكي أصل إلى حلها.						
٦	أسعى للوصول إلى حلول للمشكلة؛ حتى لو بدت مستحيلة.						
٧	لا تزعجني الظروف الطارئة التي تواجهني في المواقف المختلفة.						
٨	أعدل من سلوكي؛ بناءً على متطلبات المشكلات التي تواجهني.						
٩	أحاول التعايش مع المشكلة التي تواجهني؛ لكي أتمكن من حلها.						
١٠	أسعى لتكوين ارتباطات بين أفكاري تجاه موقف ما وأنماط سلوكي.						
١١	أحلل المشكلة إلى عناصر بسيطة؛ حتى أتمكن من إنتاج أفكار متنوعة لحلها.						
١٢	أدخل في نقاشات وحوارات حول المشكلة؛ حتى أتمكن من إنتاج أفكار متنوعة لحلها.						
١٣	أوظف إمكانياتي المهارية التي تتناسب مع المشكلات التي تواجهني؛ حتى أتمكن من حلها.						
	المرونة التلقائية						
١٤	أؤمن بأن تنوع الفرد في أفكاره؛ يجعله متميزاً عن غيره.						
١٥	أعتبر الفرد المتقيد بأفكاره؛ فرداً لا مبالياً وغير مكترث.						
١٦	أطوع أفكاري حتى تتناسب مع المشكلة التي تواجهني.						
١٧	لا أقيد أفكاري تحت إطار محدد أثناء مواجهتي للمشكلة.						

رقم الفقرة	الفقرات	التقدير					
		موافق تماماً	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	غير موافق إطلاقاً
١٨	أنتقل من فكرة لأخرى؛ طالما يفيدني ذلك في مواجهة موقف ما.						
١٩	أغير من اتجاهاتي نحو موضوع ما؛ طالما يؤدي هذا إلى نتائج إيجابية.						
٢٠	أسعى لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حول أي مشكلة تواجهني.						
٢١	أؤمن بأن استخدام الأفكار غير التقليدية؛ تسهم في حل أي مشكلة تواجهني.						
٢٢	أهتم بالأفكار المتنوعة؛ حتى لو بدت غريبة حول المشكلة التي تواجهني.						
٢٣	أسعى لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع ما؛ عند مشاركة الآخرين فيه.						
٢٤	لا يقلقني إنتاج الأفكار المتنوعة حول موضوع ما؛ حتى لو بدت تلك الأفكار غريبة.						
٢٥	أكرر من محاولاتي المختلفة لحل المشكلة التي تواجهني؛ مهما كلفني ذلك وقت وجهد.						
٢٦	أعتقد أن تكراري في تنوع الأفكار حول المواقف التي تواجهني؛ تخرجني من الجمود الفكري.						