وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة:

فعالية تقنية العصف الذهني في الخفض من درجة أزمة الهوية
لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي
دراسة شبه تجريبية بثانوية محمد الصادق طالبي بالأغواط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (L.M.D) تخصص: الإرشاد النفسي التربوي

إعداد الطالب: كمال بن سالم

إشراف: د. سمية بن عمارة

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	محمد عرفات جخراب	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيسا
2	سمية بن عمارة	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
3	عبد الله لبوز	أستاذ	جامعة ورقلة	مناقشا
4	الهادي سراية	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشا
5	علي قويدري	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	مناقشا
6	عبد الرزاق باللموشي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ
وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ
أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى روحي أمي و أبي رحمهما الله و أسكنهما
فسيح جناته
و إلى
العائلة الكريمة الكبيرة و الصغيرة
و إلى
الأصدقاء و الرفقاء و الزملاء

شكر وعرفان

الحمد لله الذي لا إله إلا هو، المتوحد بالجلال وبكمال الجمال
تعظيماً وتكبيراً، المتفرد بتصريف الأحوال على التفصيل والإجمال
تقديراً وتدبيراً، المتعالي بعظمته ومجده و صلى الله على
الحبيب و اله و صحبه كثيرا
وبعد شاكرا للأستاذة الكريمة د.بن عمارة سمية وموجهة و مشرفة
و جميع طاقم التدريس بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
بجامعتي قاصدي مرباح و جامعة عمار ثليجي
ثم للزملاء الإخوة
و اشكر
كل من ساهم بالنصح و الإرشاد و الدعاء
و إلى من يقرا هذه الأسطر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية تقنية العصف الذهني في التخفيض من درجة أزمة الهوية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية صادق الطالبي بالأغواط.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء تقنية العصف الذهني للخفض من درجة أزمة الهوية لدى التلاميذ وبلغ عدد جلسات الدراسة (17) جلسة، تم تطبيق التقنية على عينة مكونة من (29) تلميذا موزعين على مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (13) تلميذا ومجموعة ضابطة تضم (16) تلميذا، أختيرت بطريقة قصديه من التلاميذ مرتفعي درجة أزمة الهوية.

تم الإعتماد على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة) مع قياس قبلي وبعدي وتتبعي وذلك باستخدام مقياس أزمة الهوية **لهدى رأفت الخواص** ، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية الثبات والصدق بعدة طرق.

بعد التفعيل التجريبي وجمع البيانات، والمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) الإصدار (**22**) وبإستخدام الأساليب الإحصائية (**Wilcoxon–Mann–Whitney test**) للكشف عن الفروق بين المجموعات ومعادلة حجم التأثير لحساب فعالية التقنية المطبقة.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

Study summary:

The current study aimed to reveal the effectiveness of the brainstorming technique in reducing the degree of identity crisis for first year secondary school students in Sadiq Al Talebi high school in Laghouat.

To achieve the objectives of the study, a brainstorming technique was built to reduce the degree of identity crisis among students. The number of study sessions reached (17) sessions, the technique was applied to a sample of (29) students distributed in two groups, an experimental group comprising (13) students and a control group comprising (16) A pupil, was chosen intentionally by students with a high degree of identity crisis.

The experimental, semi-experimental approach was designed with two groups (experimental and control) with a pre, post and traceability measurement using the identity crisis scale to guide Raafat properties, and its psychometric properties of stability and validity were verified in several ways.

After experimental activation and data collection, and statistical treatment of study data by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) Edition (22) and by using statistical methods (Wilcoxon–Mann–Whitney test) to reveal the differences between groups and the effect size equation to calculate the effectiveness of the applied technique.

The study reached the following results:

-There are statistically significant differences between the pre and post measurement in the experimental group in favor of the post measurement in a sample of first year secondary school students with a common trunk sciences.

-There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the dimensional measurement in favor of the experimental group in a sample of first-year secondary school students with a common trunk sciences.

-There were no statistically significant differences between the telemetry and the traceability in the experimental group of a sample of first year students in the first secondary joint trunk sciences.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الانجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ط
فهرس الملاحق	ي
مقدمة	1
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	7
1. إشكالية الدراسة	8
2. فرضيات الدراسة	13
3. أهداف الدراسة	14
4. أهمية الدراسة	15
5. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	15
6. الدراسات السابقة	15
الفصل الثاني:أزمة الهوية	24
تمهيد	25
1. المعالجة المفاهمية لازمة الهوية	26
2. أزمة الهوية في المراهقة	28
3. خصائص مرحلة المرهقة	29
4. مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة	31
5. عوامل حدوث أزمة الهوية	33
6. رتب الهوية	35
7. مجالات الهوية عند Marcia	39
8. العوامل المؤثرة في تطوير الهوية	42

الفصل الثالث: تقنية العصف الذهني	45
تمهيد	46
1. لمحة تاريخية عن تقنية العصف الذهني	47
2. مفهوم تقنية العصف الذهني	48
3. مبادئ تقنية العصف الذهني	53
4. القواعد الرئسية لتقنية العصف الذهني	58
5. مميزات تقنية العصف الذهني	62
6. أنواع تقنية العصف الذهني	63
7. أثر المعلم في تنظيم جلسة تقنية العصف الذهني	66
8. أساليب تطبيق تقنية العصف الذهني في التعليم	67
9. مسوغات استخدام تقنية العصف الذهنى	68
10. عناصر مهمة لإنجاح تقنية العصف الذهني	68
11. الموضوعات التي يمكن ان تستخدم فيها تقنية العصف الذهني	71
12. أهمية تقنية العصف الذهني	72
13. آليات العمل بتقنية العصف الذهني	74
14. أساليب تقنية العصف الذهني	91
15. معوقات العصف الذهني	91
الفصل الرابع:الإجراءات المنهجي للدراسة الميدانية	95
تمهيد	96
1. منهج الدراسة	97
2. حدود الدراسة	98
3. الدراسة الاستطلاعية	98
4. مجتمع الدراسة وعينته	99
5. أدوات الدراسة	102
6. الخصائص السيكومترية للمقياس	104
7. إعداد تقنية العصف الذهني	109
8. خطوات إعداد تقنية العصف الذهني	111
9. الأساليب الإحصائية	122
الفصل الخامس: عرض و تحليل وتفسير نتائج الدراسة	126

أولا: عرض نتائج الدراسة	127
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	127
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	128
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	130
ثانيا:مناقشة وتفسير النتائج	131
1. مناقشة الفرضية الأولى	131
2. مناقشة الفرضية الثانية	132
3. مناقشة الفرضية الثالثة	134
الاستنتاج العام	136
الاقتراحات	137
قائمة المراجع	138
قائمة الملاحق	148

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجذع المشترك والجنس	99
2	يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس	100
3	يوضح خصائص العينة الأساسية	100
4	الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني	101
5	الفروق بين المجموعتين في أزمة الهوية	101
6	يوضح تصحيح مقياس أزمة الهوية	103
7	توزيع عبارات الإيجابية والسلبية مقياس أزمة الهوية	103
8	يوضح نتائج الصدق التميزي لمقياس أزمة الهوية	105
9	نتائج ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	105
10	يوضح معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس	106
11	يمثل نتائج اختبار ت	107
12	يوضح معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية مع التصحيح.	107
13	يوضح نتائج تطبيق طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل	108
14	يوضح التوزيع الزمني للجلسات	115
15	يوضح محتوى جلسات تقنية العصف الذهني وأهدافها	116
16	يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية	127
17	يوضح حجم تأثير تقنية العصف الذهني على أزمة الهوية للمجموعة التجريبية	128
18	يوضح نتائج اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق في القياس البعدي لأزمة الهوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة	129
19	يوضح حجم تأثير تقنية العصف الذهني على أزمة الهوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي	129
20	يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية	130

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يظهر بيان مسار العصف الذهني في الذهن	49
02	الخطوات الإجرائية لجلسة تقنية العصف الذهني	90
03	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	97

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس أزمة الهوية	149
02	الخصائص السيكومترية لمقياس أزمة الهوية	153
03	نتائج الدراسة SPSS	182

مــقدمــة:

تتقدم المجتمعات و تسبق إحداها الأخرى بالإعتماد على الفرق الزمكاني الذي تستثمره في إطلاق طاقات الشباب و إستغلالها لأقصى ما يمكن، وللشباب دور هام في بعث عجلة الحضارة و التنمية و الرقي، إذ هو الحلقة المفصلية التي تدفع بالأمم للنهوض و لكي نعد شبابا فعالا سليم المنشأ و الفكر، وجب تصويب الاهتمام البالغ بمرحلة المراهقة و تطويعها و لعل ما يميز هذه المرحلة العمرية و يجعل الاهتمام بها كبيرا هو تلك التغيرات العضوية والجسمية و النفسية الواسعة و العميقة كاختفاء رهافة و قسمات الطفولة مع تأثيرات ذلك على كيان الشاب النفسي والاجتماعي.

إن حرص الشباب على تخطي مرحلة الطفولة و بلوغ الرشد لا يكون إلا مطلبا ملحا من مطالب النمو نتيجة تحقق دينامي لإستعدادات فطرية وموروثة، و لقد ألقى الباحثون جل إهتماماتهم العلمية و الإمبريقية على التسارع الذي تتفاعل فيه محددات نفسية و إجتماعية و بيئية قيمية كأنساق مشكلة شخصية الفرد و خط سيرها و محتواها .

من أبرز المشكلات التي تأتي بها بداية الشباب و المراهقة ما يتعلق بفهم المراهق لما يجري في كيانه من تحولات و التكيف معها و قبولها. **(سويف، 1970، ص 227)**

حتى الآن يتجه الإرتقاء النفسي الاجتماعي في بعض الحضارات و منها الحضارة العربية لا إلى مساعدة الفرد في تأكيد ذاته و الإعتزاز بتميزه و تفرده و إنما إلى إنكار ذاته و البحث عن تحقيق التصالح الاجتماعي و قبول وضع التابع في علاقاته الاجتماعية القريبة قبل البعيدة.

تتبدى مشكلات النضج الانفعالي و النمو النفسي الاجتماعي للمراهق و كذا مشكلاته في اسرته ،تتبدى في وضعياته و انجازاته في مختلف مجالاته الحياتية و ربما من أهمها نشاطاته الدراسية، إذا يعتبر الوسط المدرسي اكثر الاوساط الحياتية التي يتفاعل فيها المراهق و تتصقل فيها ملامح شخصيته الاولية.

يرى Erich From أن أزمة المراهقة و بداية الشباب من خلال أزمة الهوية Identity crisis – التي يترتب عليها عدم اكتمال القدرة على الحب الناضج الذي يتمثل في الرعاية لموضوع الحب ، و الإحساس بالمسؤولية ازاءه و احترامه و معرفته معرفة كاملة،فالحب الذي يحس به الإنسان في بداية الشباب حب ناقص بسبب تعثر الشاب نفسه و تعقد أزمته مع نفسه نتيجة لقصور التربية و الظروف الموضوعية التي يعيشها و بخاصة في سياق المدرسة تقف حائلا دون نمو روح الابداع ومهارات التشارك و التعاون.**(Eliis, 1970, p. 68)**

يرى Eric Erikson ان موضوع غموض الدور خطير و يصل الى حد الاحساس بالعجز التام عن عمل أي شيء على الاطلاق و يصحب ذلك الاحساس بالحيرة و عدم الاستقرار، و الاعتماد على الغير و تنامي الاتكالية، و يزيد على ذلك Erikson أنه من الطبيعي أن يتعالج بعض الإحساس بالغموض بالنسبة للهوية فانه من المفروض أن يتجاوز هذا دون بطئ، فان اخفق في تجاوز هذه الأزمة و هو ما يحدث بالفعل كلما تعقدت الحياة الاجتماعية و في ظروف اجتماعية حضارية خاصة – فان الارتقاء أو النمو النفسي الاجتماعي يختل. **(عبد القادر، 1975، ص 33)**

و كما اسلفنا فأزمة الهوية ليست أزمة بالمفهوم الشائع لكنها موقف تحولي في مسار النمو تتحدد نواتجه بالكيفية التي تمت بها مواجهته، و هو موقف لازم لنضوج الشخصية أزمة الهوية يمكن النظر اليها بوصفها جملة العوائق التي تعترض محاولات الشخص لتحديد نفسه كما يذهب إلى ذلك Alberto Eso (1992) بقول آخر هي الصعوبات التي تعوق رغبة الإنسان في أن يكون معترفا به من الآخر. **(الزغل، 1992، ص 14)**

اوضح Erikson ثلاثة عناصر كامنة في تكوين وتشكيل هوية الأنا وهي :

(جابر، 1990، ص 177)

أولا : ينبغي أن يدرك المراهق نفسه باعتبار أن لديه الاستمرارية الداخلية أو المماثلة ، أي أنه ينبغي أن يخبر نفسه عبر الزمن باعتبار أنه ما زال في الحاضر نفس الشخص في الماضي.

ثانيا : ينبغي أن يدرك المراهقين انهم يحتاجون إلي أن يدرك الآخرون وحدتهم الداخلية وبقدر ما يكون المراهقون في شك فيما يتصل بمفاهيم الذات لديهم وصورها الاجتماعية المختلفة بقدر ما تعوق مشاعر الشك والخلط وعدم الاكتراث إحساسهم الواضح بالهوية.

ثالثا : ينبغي أن يتوافر للمراهقين ثقة تتزايد في التطابق بين خطوط الاستمرارية الداخلية والخارجية . أي ينبغي أن تثبت مدركاتهم للذات مصداقيتها بالتغذية الراجعة المناسبة من خبراتهم مع الآخرين.

حل الصراع والتوفيق بين الأحاسيس والحاجات الملحة والمتطلبات الاجتماعية المتناقضة وأيضا الالتزام بالمثل الاجتماعية بدلا من مواجهتها، و إحساسه بواجبه نحو نفسه ومجتمعه بوضوح، يكون الأنا قد اكتسب فعاليته الجديدة المتمثلة في الإحساس بالثبات وإذا كان هذا هو الوجه الإيجابي لأزمة النمو في المراهقة فان اضطراب هوية الأنا يمثل الوجه المظلم المحتمل في حالة الفشل في حل الأزمة إيجابيا كنتيجة لعدم قدرة الفرد على حل التوحدات الطفولية غير السوية والصراعات المؤلمة، و يأخذ اضطراب هوية الأنا شكلين أساسيين من وجهة نظر إريكسون هم أولا اضطراب الدور الذي يرتبط بفشل المراهق في خلق تكامل بين توحدات الطفولة مما يؤدي إلى استمرارية التعليق وتحوله من مجرد فترة اختبار إلى نوع من الاضطراب المعيق لحل أزمة هوية الأنا وتبني الأدوار المناسبة، حيث يعاني المراهق فيه من الإحساس المهلهل بالذات وعدم القدرة على تحديد معنى لوجوده، مما يؤدي إلى فشلة في تحديد وتبني أدوار و أهداف ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية.

هذا إضافة إلى ضعف التزامه بما تفرضه الصدفة عليه من أدوار، وترتبط هذه السمات بدرجة عالية من القلق، و مشاعر عدم الكفاية، والسلوك الجامد المتعصب، و ضعف القدرة على اتخاذ القرارات، وسوء علاقاته الاجتماعية، وضعف الالتزام بأهداف وأدوار ثابتة.

(باربرا، 1991، ص 194-195)

و ثانيا تبني الهوية السالب إذ يمثل هذا النمط الوجه الأخطر لاضطراب هوية الأنا، حيث يرتبط بدرجة أعلى من الإحساس بالتفكك الداخلي والذي لا يقتصر تأثيره على عدم القدرة على تحديد أهداف ثابتة أو تحقيق الرضا عن دوره الاجتماعي، بل ويلعب ذلك دورا أكثر سلبية في حياة الفرد بصفة عامة، حيث يدفع بالمراهق إلى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا ومن ذلك الجنوح و تعاطي المخدرات . **(الغامدي، 2001، ص 54)**

تعتبر المعرفة العلمية و العملية ثنائية عاملة في المساعدة للوصول لتصور سليم عن الذات و هي حاسمة في تحقيق وئام بين معرفة المراهق الخبراتية و الوصول إلى مفهوم ايجابي عن ذاته، مثلا معرفة الفرد لردود فعله تجاه المواقف الحياتية في ظل انفعالات متزنة و من خلال هذا الاقتراب تسهم الدراسات بتقديم برامج إرشادية في ظل وسائل علمية و تقنيات تعنى بالتخفيف من درجة أزمة الهوية.

و لخفض درجة أزمة الهوية تم اختيار تقنية العصف الذهني كمتغير تجريبي، حيث أن Osborn والذي يعتبر أول من تكلم عن هذه التقنية يصفها بأنه مؤتمر ابتكاري يهدف إلى إنتاج مجموعة من الأفكار يمكن أن تقود إلى بلورة المشكلة، ويؤدى بالنهاية إلى تكوين حل للمشكلة إبداعي و جديد.

وتم استخدامها لميزتها في حل المشكلات بشكل إبداعي جديد وجماعي، للتخلص من الحكم الفردي على الذات إلى استخدام الخبرات بالتبادل في خفض و تخفيف من درجة أزمة الهوية من الميكانزيم الفردي (النسقية الفردية) إلى الدينامية الجماعية ومن خلال هذا عرضنا في دراستنا هذه فصلا يتناول الاشكالية و اعتباراتها و عددا من الدراسات السابقة التي تطرقت لمتغيرات الدراسة و في الجانب النظري تناولنا كلا من أزمة الهوية و ما يتعلق

بها من تراث علمي سيكولوجي و تقنية العصف الذهني وما يتعلق بها من وصف و توصيف و أهمية و في الأخير يأتي الجانب الميداني الذي يشتمل على المنهج المتبع و الأدوات المستخدمة و الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية و عرض و مناقشة النتائج و تفسيرها.

الجانب النظري

الفصل الأول:

مشكلة الدراسة وإعتباراتها

1. الإشكالية :

يصف المجتمع المراهق حينما يصفه بأنه يحرص على تخطي الطفولة أو أنه يمر بنزوات شخصية، و هو في حقيقة الأمر ينازع مطلبا من أهم مطالب النمو و الارتقاء ليس مجرد نتيجة تحقق آلي لإستعدادت فطرية موروثة، إنما هي عملية تتوقف سرعتها و خط سيرها و محتواها الطبيعي على ثمرة علاقاته بالآخرين و بالأسرة و بالرفاق و المنظمات وعلاقته بالمكتسب من القيم و العادات و التقاليد الشائعة، فوصول المراهق إلى فهم واستيعاب تعددية النظم القيمية و تعدد الأنظمة الإدراكية الموجودة حوله حسب المنحى الإيديولوجي و كذا الاجتماعي هو المطلوب لاكتمال الهوية الصحية لديه.

ولقد توصلت الكثير من المقاربات للعديد من التوصيفات لهذه المرحلة من زوايا مختلفة منها ما يراه **Stanley Hall** ويستند على التغيرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيرات بيولوجية عميقة وواضحة تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين إليه. إنها ميلاد جديد يتسم بالحيرة والضغوط والتغيرات السريعة وهي إعلان ببداية الوظيفة الجسمية التناسلية، فبالنسبة لـ **Hall** المراهقة هي مرحلة مهمة جدا، قادرة على تغيير مسار الحياة المستقبلية، فهي الوقت الذي تتحدد فيه الأدوار الاجتماعية، وتنمو فيه القيم من جديد، بحيث تنمو قدرته على التفكير و يصبح التفاعل مع الأفراد الآخرين أكثر وعيا ونضجا ونجد أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك و يشير إلى أن مخطط التطور للنوع البشري ينعكس في التركيبة الوراثية لكل فرد. التطور يكون من مرحلة التصور إلى مرحلة النضج، والمراحل التي مرت البشرية بها منذ بداية تطورها ، والتي تركت أثرا جينيا، وهي تعرف بنظرية الشدة والمحن.

(Richard, 1982, pp. 8-9)

إن مرحلة المراهقة عند **Freud** تتميز بشدة الأعراض التي ترجع إلى طبيعة النمو الجنسي من الطفولة إلى المراهقة، فالرغبات الجنسية التي كانت قد هدأت أثناء

فترة الطفولة لتظهر مرة أخرى بقوة وتستيقظ الدوافع العدوانية السابقة، وتظهر نسبة من الدوافع الجنسية الجديدة أن تكبت وتظهر في صورة ميول عدوانية هدامة، وتزيد من تعقيد الأزمة، ونجد أن **Freud** يعتبر مرحلة المراهقة المرحلة الأخيرة في عملية النمو النفسي و الجنسي. **(حجازي، 1985، ص 40-41)**

يرى **Erikson** أن المراحل النمائية لدى الإنسان تتواصل بغير إنقطاع مكونة صور نمائية هى الإنسان تحكمها الدينامية التي تعتبر محصلة للصراع بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي وما هو عضوي يبلغ هذا الصراع ذروته فى مرحلة المراهقة التي يسميها **Erikson** بمرحلة الهوية أو أزمة الشخصية ويتركز هذا الصراع في تلك المراحل من الشعور بالهوية و من ثم المعنى فى الحياة على نحو ايجابي أو عدم تعين الهوية و من ثم العيش لمشاعر التخبط والاغتراب وفقدان الثقة والشعور بالشك والخزي والإحساس بالدونية والعجز واللامبالاة وعدم المبادأة في الحياة ومن ثم تظهر زملة من الأعراض النفسية والاجتماعية والعضوية نتيجة هذا الشعور بعدم تعيين الهوية.

يعد **Erikson** أول من درس موضوع الهوية و كان له حظ الريادة في دراستها و تحديد نطاقاتها الامبريقية حيث أسهم إسهاما جوهريا في إفهامنا للهوية عندما وضعها داخل مخطط نفسي اجتماعي نمائي لدورة حياة الإنسان،وذلك من خلال إعداده نموذجا مكونا من ثماني مراحل بحيث تتميز كل مرحلة بأزمتها.

(محمد مشعل، 2009، ص 20)

إعتبر **Erikson** فترة المراهقة في غاية الأهمية بحيث تمثل مرحلة الانتقال من اعتمادية الطفولة إلى استقلالية الراشدين الكبار غير أن المشكلة الحرجة في هذه المرحلة هي أزمة الهوية و هي التي يمر بها أغلب المراهقين و يتعالجون فيها عدم معرفتهم لذواتهم و كذا عدم وضوح الحاضر و غموض المستقبل فيشعر بالضياع والتبعية و الجهل بما يجب أن يفعله .

سار على نهج **Erikson** 1959 في دراسة أزمة الهوية "**Marcia** " حيث وضع هذا الأخير نموذج رتب الهوية و امتداد لأعماله قام كل من "**Grotevant**" 1987 ببناء نموذج استكشاف الهوية و منظور "**Waterman**" و نموذج نمو الهوية "**Bosma**" و "**Kunnen** " 2001 و رأى العديد من علماء النفس أن من بين العوامل التي قد تؤدي إلى اضطراب الهوية عرض الأهداف و المعتقدات بواسطة أشخاص آخرين دون أن يكون للفرد خيارات معينة في وضع هذه الاختيارات كما أن هذه الرؤى تنوع الأسباب التي تؤدي إلى تشتت الهوية . **(الأشول، 1998، ص 67-68)**

و يزيد من اضطراب الهوية إحساس الشباب بالضياع في مجتمع لا يساعده على فهم من هو بل لا يقدم له أهدافا واضحة فالمجتمع المعاصر لا يحرم الشباب من القدوة و المثل فقط و إنما يعطلهم عن القيام بدور ذي معنى في الحياة.

(Richards, 1993, p. 95)

ومن خلال هذا وجب علينا مساعدة الافراد في هته الفترة الحرجة وتقديم يد العون حتى يخرجوا من هته الأزمة بسلام وتعتبر البرامج الارشادية من بين الوسائل التي تساعد الفرد على تخطي الأزمة الى الجانب الذي تتحقق فيه الهوية كمطلب من مطالب النمو و تتفعل فيه الشخصية كحاجة من حاجات الإسترشادية في هذه المرحلة الحرجة .

وقد جاءت بعض الدراسات ببرامج ارشادية وعلاجية لخفض ازمة الهوية منها دراسة المصاروة (2018) و التي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية و الفراغ الوجودي، و تنمية قبول الذات لدى عينة من المراهقين في الأردن، و قد اختيرت العينة قصدية ووزع أفراد العينة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية خضعوا للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الوجودية و مجموعة ضابطة أفرادها لم يخضعوا لأي برنامج، و قد تم تطبيق مقياس أزمة الهوية و الفراغ

الوجودي و قبول الذات على أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة قبل و بعد تطبيق البرنامج و من ثم تم اخذ قياس المتابعة للمجموعة التجريبية.

و خلصت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على جميع أبعاد مقياس أزمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيا على الدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي و على جميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و المتابعة للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس أزمة الهوية و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي و أبعاده و على الدرجة الكلية لمقياس قبول الذات و أبعاده.

و دراسة عبد الرحمن الضبع (2006) و التي هدفت الى التعرف على مدى استمرارية فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية و تحقيق المعنى الايجابي للحياة لدى عينة من المراهقين في مصر، وتم اختيار هذه العينة من مدرسة النور للمكفوفين بسوهاج و من هذه العينة تم اختيار العينة التجريبية و كانت (18) طالبا و قد تم تقسيمها الى مجموعتين تجريبية و تتكون من (09) طلبة و اخرى ضابطة تتكون من (09) طلبة كذلك، و قد استخدم الباحث مقياس رتب الهوية في مرحلتي المراهقة و الرشد المبكر من إعداد محمد عبد الرحمن (1998) ، ومقياس معنى الحياة للمراهقين من إعداد صاحب الدراسة و اختبار ذكاء الشباب اللفظي من إعداد حامد زهران (1977) ، و مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية من إعداد عبد العزيز الشخص (1995)، و قد اعد الباحث برنامجا ارشاديا قائم على العلاج بالمعنى .

أسفرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رتب الهوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح البعدي في رتب

الهوية الايجابية (انجاز– تعليق) و لصالح القبلي في رتب الهوية السالبة (انغلاق–تشتت) ووجود فروق دالة إحصائيا في رتب الهوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في رتب الهوية الايجابية (انجاز–تعليق) و لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في رتب الهوية السالبة (انغلاق–تشتت). وعدم وجود فروق دالة إحصائية في رتب الهوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي . وجود فروق دالة إحصائية في معنى الحياة و الأبعاد الفرعية له بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي. عدم وجود فروق دالة إحصائية في معنى الحياة و الأبعاد الفرعية له بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي.

و قد قام الباحث باختبار تقنية العصف الذهني في خفضها لدرجة أزمة الهوية و ذلك لما لها من خصائص و ميزات ترتبط بمفهوم حفز أو إثارة العقل، ويقوم على تصور حل المشكلة على انه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر ، ، ولابد للفرد من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الطرق الممكنة.

(أبو رياش، 2008، ص 221–222)

و يؤكد **أحمد اللقاني** (1996) على أنه أسلوب يستخدم في دراسة مشكلة ما أو موضوع ما و فيه يجتمع مجموعة من الأفراد ليصلوا إلى حلول أصلية من خلال المناقشة و طرح الحلول و البدائل و تفاعل الآراء و يكون الهدف الرئيسي هو التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار و ليس مناقشة الآراء و نقدها". و توافق إلى حد ما مع **عزة المرصفى** (1997) في المقاربة السابقة إلا أنها ترى بأنه حالة من التحرر العقلي للفرد لطرح أفكار عن مشكلة مطروحة للمناقشة أو هو حرية الأفكار المطروحة لمناقشتها و تقييمها فهو حل للمشكلة لأنه يتطلب أفكار مرتبطة بمثل هذه المشكلة.

يروح **جمال سليمان** (1999) إلى أن العصف الذهني هو استخدام الدماغ في حل مشكلة من المشكلات و هي ثقافة يستخدمها مجموعة الأفراد لحل مشكلة من المشكلات بتجميع الأفكار التي تخطر في أذهان أفرادها بصورة عفوية.

إن كون تقنية العصف الذهني تقنية تستحث توليد الحلول جماعيا يريد الباحث استثمار قوة التقنية الاجتماعية في زيادة الوعي الاجتماعي و الإيديولوجي للعينة حيث يتوقع الباحث أثرا ايجابيا يتمثل في التقليل أو خفض من درجة أزمة الهوية و على هذا الأساس تتبدى لنا التساؤلات الآتية :

التساؤل العام للدراسة :

ما مدى فعالية تقنية العصف الذهني في خفض درجة أزمة الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم ؟

التساؤلات الجزئية:

1) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم ؟
2) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في أزمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم ؟
3) هل توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم ؟

2. الفرضيات:

الفرضية العامة:

لتقنية العصف الذهني فعالية في خفض درجة أزمة الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

الفرضيات الجزئية: و تتحقق الفرضية العامة من خلال التحقق من الفرضيات الجزئية التالية:

1) توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في أزمة الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
2) توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
3) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

3. أهداف الدراسة :

تتجلى أهداف الدراسة في ما يلي:

تهدف الدراسة بشكل عام لمعرفة فعالية تقنية العصف الذهني في خفض من درجة أزمة الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

- ✓ الكشف على الفروق في أزمة الهوية بين القياس القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
- ✓ الكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أزمة الهوية للقياس البعدي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
- ✓ الكشف على الفروق في أزمة الهوية بين القياس البعدي و التتبعي في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

4. أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على المعطى النفسي في الوسط المدرسي و الذي يتجلى في مشكلة أزمة الهوية عند المراهق المتمدرس من جهة و استخدام تقنية العصف الذهني من جهة أخرى، و تعتبر هذه الدراسة الاولى في تناولها للتقنية بشكل يخدم التراث السيكولوجي و تناوله لمرحلة عمرية هامة في حياة الفرد و مساره.

5. التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

أ.أزمة الهوية:

الهوية : يعرفها **Erikson** 1963، أنها تفيد الإحساس بالذاتية الفردية، بمعنى الفرد (المراهق) بعضويته داخل الجماعة التي ينتمي إليها في نطاق جنسه، ديانته، معتقداته السياسية و الإيديولوجية، طبقته الاجتماعية و ما شابه ذلك من المحددات.

و هي في هذه الدراسة إجرائيا : الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أزمة الهوية.

ب.تقنية العصف الذهني:

وهي تقنية يستخدم فيها الحوار الجماعي الموضوعي المحدد الخطوات من قبل مسير الجلسة مسبقا، و يشجع هذا الأخير فيه أعضاء الجلسة (العينة) على نشاطات معينة تتضمن أفكار حول أزمة الهوية من خلال المقياس.

6. الدراسات السابقة :

1.6. الدراسات التي تناولت متغير أزمة الهوية:

- **دراسة أبو الحسن (2010)** : هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في الحد من تشتت الهوية لدى عينة من طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (390) طالبا و طالبة تم اختيار (21) طالبة من عينة الدراسة الأساسية (مرتفعي تشتت الهوية) كمجموعة إرشادية لتطبيق برنامج الإرشاد

العقلاني الانفعالي عليهم، استخدم الباحث مقياس تشتت الهوية، و برنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي كلاهما من اعداد الباحث.

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الإرشادية قبل تطبيق البرنامج و بعد تطبيق لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج المطبق في الحد من تشتت الهوية لدى عينة الدراسة. **(أبو الحسن، 2010)**

- **دراسة العويلي (2012)** : هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج إرشادي وجودي للتعامل مع أزمات الهوية لدى عينة من المراهقين في المؤسسة الايوائية تكونت العينة من (20) مراهقا تتراوح أعمارهم بين (13–19) عاما، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، بواقع (10) أفراد لكل مجموعة، استخدم الباحث مقياس رتب الهوية و أزماتها للمراهقين، و برنامج إرشادي وجودي للتعامل مع أزمات الهوية من إعداد الباحث.

توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس رتب الهوية و أزماتها لصالح البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج المطبق في تنمية قدرة المراهقين في المؤسسات الايوائية للتعامل مع أزمات الهوية. **(العويلي، 2012)**

- **دراسة رضوان (2012)** : هدفت الدراسة التعرف على فاعلية الارشاد بالواقع للتخفيف من أزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، تكونت عينة الدراسة من (10) طالبا مناصفة بين الذكور و الاناث من كلية التربية، استخدمت الباحثة مقياس أزمة الهوية و برنامج إرشادي بالواقع كلاهما من إعداد الباحثة، خلصت الدراسة الى النتائج التالية : وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الارشادية على

مقياس أزمة الهوية قبل و بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فعالية الارشادية بالواقع للتخفيف من أزمة الهوية. **(رضوان، 2012)**

- **دراسة حمودة (2014)** : هدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج مقترح للتدريب على السلوك التوكيدي على علاج أزمة الهوية لدى المراهقين، تكونت العينة من (20) طالبا من عمر (14) عاما تقريبا من مدرسة المشير أحمد وسط الإسكندرية مقسمين إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، (10) طلاب لكل مجموعة، وقد استخدم الباحث مقياس الهوية الذاتية لـ راسموسن (1961)، و برنامج التدريب على السلوك التوكيدي لتخفيف أزمة الهوية من إعداد الباحث.

توصلت النتائج الى : وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس السلوك التوكيدي بين القياس القبلي و البعدي و كذلك على مقياس الهوية الذاتية لصالح القياس البعدي مما يعني وجود تأثر ايجابي للمجموعة التجريبية بمحتوى برنامج التدريب على السلوك التوكيدي. **(حموده، 2014)**

- **دراسة نواس (2016)** : هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية و أثره في التوافق الأسري، و الذكاء الانفعالي، ومهارات المواجهة، و فاعلية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى في السجون.

وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا تراوحت أعمارهم بين (14-17) سنة قسمت إلى مجموعتين، إحداها ضابطة و الأخرى تجريبية، كل منهما مكون من (20) طالبا، وقد استخدم الباحث المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا من إعداد الغامدي (2007)، و البرنامج الإرشادي من إعداد الباحث و قد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح القياس البعدي على مقياس رتب الهوية. **(نواس، 2016)**

- **دراسة المصاروة (2018)** : هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية و الفراغ الوجودي، و تنمية قبول الذات لدى عينة من المراهقين في الأردن، و قد اختيرت العينة قصدية مكونة من (30) مراهقا متمدرسا بناء على نتائجهم في التحصيل الدراسي، ووزع أفراد العينة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين تجريبية و عدد أفرادها (15) خضعوا للبرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية الوجودية بواقع (16) جلسة تتراوح مدة كل جلسة ما بين (75–95) دقيقة و مجموعة ضابطة عدد أفرادها (15) لم يخضعوا أي برنامج، و قد تم تطبيق مقياس أزمة الهوية و الفراغ الوجودي و قبول الذات على أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة قبل و بعد تطبيق البرنامج و من ثم تم اخذ قياس المتابعة للمجموعة التجريبية و أظهرت النتائج:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على جميع أبعاد مقياس أزمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائيا على الدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي و على جميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و المتابعة للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس أزمة الهوية .
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي و أبعاده و على الدرجة الكلية لمقياس قبول الذات و أبعاده.

(المصاروة، 2018)

- **دراسة المشهراوي (2019)** : هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض التشوهات المعرفية لمواجهة أزمة الهوية لدى المراهقات الفلسطينيات

و تكونت العينة من (36) طالبة من طالبات الصف العاشر من مدرسة شادية أبوغزالة الثانوية للبنات شمال غزة، مقسمة الى مجموعتين، تجريبية و عددها (18) و ضابطة و عددها (18)، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية :

مقياس التشوهات المعرفية إعداد العصار (2015)، و مقياس أزمة الهوية إعداد شند و آخرون (2015) و البرنامج الإرشادي إعداد الباحثة، و اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية :

1. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، في القياس البعدي على مقياس التشوهات المعرفية، بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح القياس البعدي.
3. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي على مقياس التشوهات المعرفية لصالح القياس التتبعي.
4. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة، في القياس البعدي على مقياس أزمة الهوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
5. وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي على مقاس أزمة الهوية لصالح القياس البعدي.
6. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي على مقياس أزمة الهوية. **(المشهراوي، 2019)**

2.6.الدراسات التي تناولت متغير تقنية العصف الذهني:

- **دراسة بخيت (2013)** : هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية التدريب القائم على استراتيجية العصف الذهني على تنمية مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال العام الدراسي 2010 م- 2011 م متوسط أعمارهم الزمنية (21-45) سنة بانحراف معياري قدره (3.14)، تم تطبيق اختبار القراءة الإبداعية (إعداد الباحثين)، ومقياس فعالية الذات، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن والبرنامج التدريبي المقترح (إعداد الباحثين) توصلت الدراسة إلى :

1. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة الإبداعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
2. وجود فروق عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي و اختبار القراءة الإبداعية لصالح القياس البعدي.
3. وجود فروق عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس فعالية الذات البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
4. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس فعالية الذات لصالح القياس البعدي.
5. وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار القراءة الإبداعية و متوسط درجاتهم في القياس البعدي لقياس فعالية الذات. **(بخيت، 2013)**

- **دراسة غزال (2016)** : ملخص الدراسية هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تقنية العصف الذهني في تخفيض مستوي قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي في ضوء متغيرات المستوى التعليمي و الاقتصادي للأسرة .

كما هدفت إلى التعرف على مدى فعالية التقنية في خفض قلق الامتحان لدى العينة وللتحقق من ذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة .

وشملت عينة الدراسة عينة عشوائية من تلاميذ ثانوية الخوارزمي شملت جميع الشعب، تم اختارت من هذه العينة التلاميذ الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان، حيث اختارت (08) تلاميذ، و تم تطبيق تقنية العصف الذهني عليهم. و لقد اعتمدت الباحثة في جمع بيانات الدراسة على أداة قلق الاختبار من إعداد (أ.خلادي يمينة، غزال نعيمة) حيث تمت الاستعانة بمقياس " نبيل الزهار" المتكون من (20) فقرة وللتأكد من الخصائص السيكومترية تم حساب الصدق والثبات بعدة طرق اذ تبين لنا صلاحية هذه الأدوات لقياس الظاهرة. كما تم بناء برنامج تقنية العصف الذهني الذي يضم (09) جلسات، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية، ولاختيار صحة فرضيات الدراسة، استخدمت الباحثة أسلوب إحصائي وهو اختبار T البارامتري. **(غزال، 2016)**

- **دراسة المغازي (2018)** : هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

و التحقق من فعالية البرنامج، تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ و تلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بمدرستي الشهيد رياض و المدرسة الحديثة بإدارة كفر الشيخ التعليمية، وذلك بناء على نتائج مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الحساب من اعداد فتحي الزيات (1999)، و مقياس مفهوم

الذات من اعداد الباحثة و قد تم تقسيم العينة الى مجموعتين : تجريبية (15) الذين طبق عليهم البرنامج و ضابطة (15) الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي، و توصلت النتائج لما يلي : تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقدار التحسن على مقياس صعوبات تعلم الرياضيات و مفهوم الذات. **(المغازي، 2018)**

3.6.التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد البحث والاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تناولت متغيرات الدراسة تقنية العصف الذهني وأزمة الهوية، فقد تبين للباحث ما يلي:

على الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت العصف الذهني و التي تناولت أزمة الهوية، إلا أنه لم تتوفر دراسة – في حدود علم الباحث – جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية، واهتمت بدراسة تقنية العصف الذهني في خفض من درجة أزمة الهوية، حيث تم ترتيب الدراسات السابقة بدءا بالمتغير التابع أي الدراسات التي تناولت أزمة الهوية و من ثم التي تناولت العصف الذهني.

واختلفت الدراسات من حيث كيفية معالجتها للتخفيف و خفض درجة أزمة الهوية مع دراستنا في الأداة (تقنية العصف الذهني)، إلا أنها تكاد تتفق على فئة المراهقين في العينة وتفق كذلك في المنهج المستخدم، حيث استخدمت الدراسات السابقة المنهج التجريبي وبالضبط تصميم المجموعتين التجريبية و الضابطة.

تتفق دراستنا مع دراسة المصاروة (2018) من حيث استخدامها للمنهج التجريبي و إختيار العينة و كذا استخدامها تصميم المجموعتين التجريبية و الضابطة، كما اختلفت في استخدام أداة التخفيض من درجة أزمة الهوية إذ اعتمدت على برنامج إرشادي يستند على النظرية الوجودية.

أما دراسة المشهراوي (2019) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج و العينة مع الاختلاف في الجنس حيث طبقت الدراسة على الطالبات دون الطلبة، و اختلفت من حيث

الأداة فقد استخدمت برنامج إرشادي في خفض التشوهات المعرفية لمواجهة أزمة الهوية، كما اتفقت مع دراستنا من حيث القياسات القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية و المقارنة بين المجموعتين التجريبية و الضابطة من خلالهما، كما اختلفت من حيث أداة القياس، إذ استخدمت الدراسة مقياس من إعداد شند و آخرون (2015) أما دراستنا فقد تبنت مقياس من إعداد هدى الخواص (2015) ،أما دراسة نواس فقد اتفقت هي الأخرى من حيث المنهج والعينة والتصميم التجريبي واختلفت من حيث أداة القياس فقد استخدمت المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا، و دراسة حمودة (2014) اتفقت مع دراستنا في المنهج والعينة واختلفت في التصميم التجريبي، فكان تعداد العينة (20) طالبا في مجموعة واحد بقياسين قبلي وبعدي، إذ استخدمت الدراسة مقياس الهوية الذاتية لـ راسموسن، كما تكونت عينة دراسة رضوان (2012) من (10) طلاب اي تصميم المجموعة الواحد للقياس القبلي و البعدي إلا انها اتفقت من حيث المنهج و العينة و اختلفت من حيث اداة القياس، فيما يخص الدراسات التي تناولت متغير العصف الذهني نجد ان دراسة غزال (2016) التي هدفت الى خفض مستوى قلق الامتحان باستخدام تقنية العصف الذهني، اتفقت مع دراستنا في استخدام التقنية للتخفيف من متغير نفسي في الوسط التربوي كما اتفقت ايضا من حيث العينة و المنهج،اذ اختلفت في اختيار التصميم التجريبي فقد استخدمت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة للقياس القبلي و البعدي، و دراسة المغازي (2018) التي هدفت الى التعرف على فعالية برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين مفهوم الذات التي اتفقت مع دراستنا الحالية في المنهج و التصميم التجريبي و استخدام التقنيات التربوية على المتغيرات النفسية و اختلفت من حيث العينة فكانت تلاميذ االمرحلة الابتدائية.

4.6. الاستفادة من الدراسات السابقة:

1- إستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها وتحديد المنهج والأسلوب المناسب للدراسة.

2- جمع الإطار النظري وإثرائه، وبناء تقنية العصف الذهني.

3- المساعدة في تفسير النتائج.

الفصل الثاني:

أزمة الهوية

تمهيد:

أكد **Ericson** على التبادلية بين الفرد و المجتمع، اذ يذكر أن الاستجابة الاجتماعية تلعب دورا حاسما في نمو الهوية، فالمجتمع يقدم ادوارا للمراهق تتلاءم مع قدراته و حاجاته و تساعده في التعرف على ذاته مع الوعي و الاعتراف بان هذه الذات، ذات ناهضة.

و لقد وافق كثير من علماء النفس الاجتماعي **Ericson** في أن الشخصية تتطور أساسا وفقا لخطوات محددة قبليا في استعداد الإنسان خلال دورة نموه لان يعي و يتفاعل مع الإطار الاجتماعي العام.

إن أزمة الهوية عند المراهق تعتبر اختبار عند عبور لابد منه، تحكمه محددات وظروف اجتماعية و نفسية تساهم في قولبة الشخصية في اطار يفهمه المراهق و تحكمه كيفية التجاوز و التطرق.

1.المعالجة المفاهيمية للهوية :

1.1 مفهوم الهوية :

يرى (**محمد ابراهيم، 2001، ص 113**) أن لفظ "هوية" من أصل لاتيني يعني الشيء نفسه Sameness أي أن يكون الشيء متباينا على ما يكون عليه شيء آخر، و في اللغة العربية نجد لفظ "هوية" مصدرا صناعيا مركبا من "هو" ضمير المفرد الغائب المعرفة بأداة التعريف "الـ" و من اللاحقة المتمثلة في "ي" المشددة و علامة التأنيث "ة".

(مجمع اللغة العربية، 2000، ص 85)

وباللاتينية يعني لفظ "Idem – Id" ضمير الإشارة للمفرد الغائب بمعنى هو ذاته ويستخدم هذا الضمير للدلالة على الاختصار و عدم التكرار عند الإشارة إلى شيء محدد.

(البوني، 1984، ص 5)

وفي اللغة الانجليزية تطلق لفظة "الهوية" "Identity" لتعني "Identical" أي التماثل أو المشابهة من كل النواحي. **(Drever, 1968, p. 76)**

ولقد اتفق في الأدبيات المعاصرة على أن الهوية Identity هي مطابقة الشيء لنفسه أو لمثيله و في المعاجم الحديثة تعتبر الهوية حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية التي تميزه عن غيره و تسمى أيضا وحدة الذات.

(زيادة، 1986، ص 822)

عرفها **Ericson** بأنها " الإحساس بالاستمرارية والتطابق مع الذات ومع الصورة التي يحملها الآخرون عن الشخص. **(Dignan, 1970, p. 539)**

ويعرفها **مرسي** بأنها تحديد الفرد لمن هو بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتداداً واستمراراً لخبرات الماضي وتكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه مستقبلا اتصالا ذا معنى مع الشعور بأنه قادر على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في العلاقة مع الآخر.

(مرسي، 1997، ص 333)

عرفها **Marcia** (**1980**) بأنها البناء الداخلي للذات وأنها نظام دينامي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد و كلما تطور هذا البناء على نحو جيد بدا الفرد أكثر وعيا بمدى تميزه عن الآخرين ومشابهته لهم وبجوانب قوته وضعفه في شق طريقه في هذا العالم وكلما كان البناء أقل تطورا بدا الأفراد أكثر اضطراباً بشأن اختلافهم عن الآخرين و أكثر اعتماد على مصادر خارجية في تقييم ذواتهم. **(قاسم، 2000، ص 16)**

وعرفها **الغامدي** بأنها حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد بالفردية والوحدة والتآلف الداخلي والتماثل و الاستمرارية ممثلاً بإحساس الفرد بارتباط ماضية وحاضره ومستقبله وأخيراً الإحساس بالتماسك الاجتماعي ممثلا في الارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط.

(الغامدي، 2001، ص 3)

ومن خلال ما سبق يمكننا الإحاطة بأن الهوية هي حقيقة الشخص وكينونته التي تميزه عن غيره و أن الهوية تتضمن ارتباط الفرد بماضيه وحاضره ومستقبله، إحساس الفرد بالتفرد و الاستقلالية ووعيه بذاته وبالآخرين ،حاجة نفسيه للفرد يتوقف عليها تماسكه الداخلي وأمر وجوده، ودور اجتماعي يقوم به الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين .

2.أزمة الهوية في المراهقة :

1.2.المراهقة:

تعرفها بأنها " الفترة الواقعة بين نهاية الطفولة وبداية الرشد ومن السهل تحديد بداية المراهقة ، ولكن من الصعب تحديد نهايتها ، فالبداية تكون بالبلوغ ، أما نهاية المرحلة فتتحدد بوصول الفرد إلى اكتمال النضج في مظاهر النمو المختلفة ".

(سلامة، 1991، ص 142)

ويعرفها بأنها " مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج وتمتد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين 21 – 11 سنة) ولذلك تعرف المراهقة أحياناً باسم The Teen Years سنوات المراهقة أو بداية المراهقة ويعرف المراهقون أحياناً باسم Teen Agers ومن مظاهرها النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية ". **(زهران، 1995، ص 323)**

ويعرفها بأنها " المرحلة النمائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ وهو الفرد غير الناضج جسمياً وعقلياً واجتماعيا وانفعالياً نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والإجتماعي والإنفعالي ". **(الطواب، 1995، ص 365)**

ويعرفها بأنها " مرحلة نمائية من مراحل النمو تقع بين الطفولة والرشد وتمثل هذه المرحلة فترة حرجة من حياة الفرد ، بمعنى أنها تحتاج إلى تكيف من نوع جديد يختلف تماماً عما كان الفرد قد تعوده من قبل وهي تبدأ عادة بنهاية مرحلة الطفولة وتنتهي بانتهاء مرحلة الرشد أو النضج ". **(الدسوقي، 2003، ص 145)**

2.2.خصائص مرحلة المراهقة :

- ✓ تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة تغيير جوهري في حياة الفرد ، فالتفكير يصبح أكثر تحديداً ويتحول إلى أن يكون تفكيراً منطقياً ويتعامل المراهق مع المجردات.
- ✓ ينظر إلى مرحلة المراهقة على أنها مرحلة اضطراب انفعالي حيث يمر المراهق بأزمة ذاتية حيث لا يعرف ما إذا كان ما زال طفلاً تابعاً لأسرته أو أصبح راشداً مستقلاً عن أسرته ، وفي هذه المرحلة تتكون القيم عند المراهق ويشغل بالقضايا الجنسية والعلاقات مع الآخرين .
- ✓ تحمل مسئولية توجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكانياته والاعتماد على نفسه في اتخاذ القرارات .
- ✓ اتخاذ المراهق فلسفة في الحياة ومواجهة نفسه والحياة الحاضرة والتخطيط للمستقبل.
- ✓ المراهقة فترة بناء خبرات جديدة ومسئوليات وعلاقات جديدة مع الأقران والكبار فإن لم يجد المراهق التوجيه المناسب والفهم الدقيق لمطالبه فلا شك أن حياته لن تخلو من الاضطراب .
- ✓ المراهقة مرحلة البحث عن الذات ، عن الهوية الذاتية ، فالمراهق يريد أن يعرف من هو؟

وماذا يريد ؟ وما أهدافه وطموحاته وقدراته ؟ إنها مرحلة الميلاد الحقيقي للفرد كذات منفردة مستقلة .

- ✓ المراهقة مرحلة اتخاذ القرارات ، قرار الاختيار التربوي والمهني ، قرار اختيار الشريك اختيار القيم والاتجاهات ، اختيار الاصدقاء ، اختيار أسلوب التعامل مع الحياة .

(خطاب،2007،ص 68-69)

كثرة الصراعات في حياة المراهق كالصراع بين الاستقلال عن الوالدين ، والصراع بين طموحات المراهق وإمكاناته، الصراع بين القيم التي اكتسبها والقيم الدخيلة الصراع بين الإشباع الجنسي وعادات المجتمع وقيمه.

(خطاب،2007،ص 68-69)

- ✓ المراهقة مرحلة انتقالية ولا يعني الانتقال تغير عما حدث من قبل ، ولكنه يعني مرور إلى مرحلة أخرى ، وهذا يعني أن ما حدث من قبل سوف يترك بصماته على ما يحدث الآن وما سوف يحدث في المستقبل .
- ✓ تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد بسبب تأثيراتها الجسمية والنفسية وكذلك بسبب تأثيراتها الحالية على السلوك والاتجاهات ، وتأثيراتها طويلة المدى في حياة الفرد .
- ✓ المراهقة مرحلة تغير ، ويوازي معدل التغير في السلوك والاتجاهات خلال المراهقة معدل التغير الجسمي ، فعندما يكون النمو الجسمي سريعاً ، يكون أيضاً التغير في الاتجاهات سريعاً ، وعندما تبطئ هذه التغيرات الجسمية تبطئ التغيرات السلوكية والاتجاهات .
- ✓ لكل عمر مشكلاته الخاصة ، إلا أن مشكلات المراهقة غالباً ما تكون صعبة في التأقلم معها ، لأن كثيرا من المراهقين لم يخبروا من قبل التأقلم مع المشكلات بمفردهم .

(الطواب،1995،ص 70-73)

3.2.مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة :

يحقق المراهق تقدماً اجتماعياً كبيرا في مرحلة المراهقة ، حتى لتكاد شخصيته أن تتحدد فيها فالمراهق يصل في نهاية هذه المرحلة إلى النقطة من النمو التي سيواجه بها مسؤولياته المهنية والاجتماعية ، وأهم المظاهر الدالة على التقدم الاجتماعي الذي يحرزه المراهق كثيرة منها :

أ. يسير المراهق خطوات في طريق استقلاله عن والديه ، ويكون متعجلاً لهذا الاستقلال ويريد المراهق أن تكون له حياته الخاصة التي لا يتدخل فيها أحد .

ميل المراهق إلى الجنس الآخر والذي يكون في بادئ الأمر خفي وغير واضح ثم يتطور هذا الميل ويصبح ميلاً واقعياً واضحاً فيحاول المراهق أن يجذب إليه انتباه الجنس الآخر.

ب. تظهر بعض العمليات الاجتماعية مثل المنافسة والتعاون والتسامح والتعصب لبعض الآراء والمطلوب هو المنافسة من أجل التفوق وتحقيق الذات والتميز في الآداء وليس المنافسة في السلبيات كما تظهر القيادة التي يستمد منها المراهق مفهوم الذات والانتماء وتزيد من اتجاهاته الإيجابية نحو الذات والآخرين .

ج. تزداد قدرة المراهق على المشاركة الاجتماعية لفهمه للمعايير والتقاليد والأعراف الاجتماعية فتبدأ المشاركة تأخذ الدور الاجتماعي المقبول .

د. يميل المراهق إلى مقاومة أوجه السلطة المتمثلة في الآباء والأمهات وغيرهم بمعنى أن المراهق دائماً يرفض القيود التي كانت مفروضة عليه في مرحلة الطفولة وبداية تكون نسق اجتماعي ومعايير تتسق مع أسلوبه في التكيف .

هـ. يقل سلوك المسايرة لدى المراهقين الذي كان يتسم بالآلية في الطفولة ويبدأ في تأكيد ذاته مع وجود الثقة بالنفس .

و. يميل المراهق إلى الانتماء لجماعة من الجماعات إما بالأنشطة الرياضية أو الثقافية أو رحلات وغيرها يشعر معها بدوره في المجتمع وإدارة الحوار والنقاش مع

أفراد غير أسرته .ومن المؤثرات الهامة في سلوكيات المراهق اجتماعيا دور كل من الأسرة وأساليب التنشئة والمعاملة والوالية والمدرسة ووسائل الإعلام والثقافة السائدة والمستوحاة والمنقولة من دول أخرى وجماعة الرفاق.

(خطاب،2007،ص 70)

يواجه المراهق في هذه المرحلة أزمة ذات طابع بيولوجي اجتماعي ، وذلك نتيجة التغير الذي يحدث في جميع جوانب الشخصية والذي يؤدي حتما إلى النضج حيث ينمو الجسم بسرعة مع البلوغ ، وتطرأ عليه تغيرات هائلة تحدث قدراً من الاضطراب لدى المراهقين ، فتنشأ لهم أدوار اجتماعية جديدة ، فضلاً عن أن صورهم عن ذواتهم كأطفال لم تعد ملائمة لمظهرهم الجديد ومشاعرهم الجديدة نحو الجنس الآخر ، كما تنشأ مطالب وتوقعات جديدة لدى الأقران والكبار تختلف عن تلك التي كانت في الطفولة ، ويؤدي ذلك إلى اضطرابهم أو ما يطلق عليه أزمة المراهقة ، أو أزمة الهوية.

(أبو حطب وآخرون،1999،ص 321)

يعني ذلك أن النضج يقابله تغيرات في التوقعات الاجتماعية التي تقع على عاتق المراهق من قبل الأسرة والمدرسة ، والأقران فيما يمكن أن يقوم به من أدوار .

لذا يجد المراهق نفسه أمام العديد من التساؤلات التي تتعلق بهذه الأدوار وتؤدي إلى إحساسه بأزمة الهوية ، والتي تتبلور في سؤالين مهمين هما : من أنا ؟ وماذا أريد؟ ومن ثم ، تعد أزمة الهوية إحدى الصعوبات النمائية التي تواجه الفرد في مرحلة المراهقة ويعد **Ericson** أول من تناول مفهوم أزمة الهوية عند المراهقين بوصفه مطلباً نفسياً اجتماعياً في المراهقة وحوله إلى مفهوم مركزي في علم النفس .

وذلك في كتابيه : " **الطفولة والمجتمع** " 1963 و **الهوية :الشباب والأزمة** 1968 حيث يظهر في هذه المرحلة بعد نفسي اجتماعي طرفه الإيجابي هو الإحساس بالهوية وطرفه السلبي هو تشتت الهوية ، بحيث يمكن القول أن أزمة الهوية في المراهقة

سمة ثنائية القطب : القطب الأول وهو تحقيق الهوية وهو المكون الإيجابي لأزمة الهوية ، والقطب الثاني هو تشتت الهوية ، وهو المكون السلبي لهذه الأزمة .

ويعد الإحساس الإيجابي بالهوية مؤشراً على النمو السوي في المراهقة و هناك مظهران لتحقيق الهوية في المراهقة :

الأول : يتمركز حول العالم الداخلي للفرد ، ويتمثل في معرفة الفرد بوحدة ذاته واستمرارها عبر الزمن ويشمل ذلك معرفة الذات وتقبلها .

الثاني : يتمركز حول العالم الخارجي ، ويتمثل في معرفة الفرد وتقمصه لمثل عليا في ثقافته التي يعيش فيها ويعني ذلك الاشتراك مع الآخرين في بعض الخصائص الجوهرية . ويدفع هذا إلى القول بأن تحقيق الهوية في المراهقة يرتبط بخصائص الشخصية السليمة التي حددها **Ericson** فيما يلي :

أ.إظهار قدر من وحدة الشخصية .

ب.السيطرة الفعالة و الإيجابية على البيئة .

ت. القدرة على إدراك الذات والعالم ادراكا صحيحاً.

(Erikson , 1968 p 92)

أما تشتت الهوية ، فإنه يعد الخطر الحقيقي الذي يواجهه الفرد في المراهقة والذي يشكل عائقاً أمام نموه السوي ، ولعل ذلك مرده إلى فشل الفرد في اكتشاف ماهيته وتحديد نوع الشخص الذي يريد أن يكونه وتحديد مركزه وموقعه في مجتمع الأقران والكبار وهو ما يطلق عليه غموض الدور ، أو خلط الدور فضلاً عن تبنى هوية سلبية مضادة للمجتمع تعبر عن نفسها في صورة ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعياً مثل الانسحاب الاجتماعي ، والجريمة والتطرف والتعصب والجنوح ، والإدمان .

4.2.عوامل حدوث أزمة الهوية :

الواقع أن أزمة الهوية يتفاعل في حدوثها عوامل شتى ، وإجمالاً ، فإنه يمكن تصور ثلاثة أنواع من العوامل التي يكون لها دخل في حدوث أزمة الهوية لدى المراهق وهي :

- ✓ عوامل تتصل بالتكوين الماضي لشخصية الفرد .
- ✓ عوامل تتصل بالحاضر: القيم والمعايير والأوضاع السائدة في مجتمعه ، وفي الثقافة التي يعيش فيها .
- ✓ عوامل تتصل بنظرة الفرد للمستقبل ، وما يسعى لتحقيقه من أهداف.

(إسماعيل،2001،ص 165)

اتجاه جيمس Marica:

ساعد مفهوم الهوية الذي طرحه **اريكسون** على فهم نمو المراهق ، كما استثار حجماً هائلاً من الأبحاث في مجال نمو الإحساس بالذات الذي يظهر في مرحلة المراهقة ومن الأبحاث الاكثر تأثيراً تلك التي أجراها Marica والتي بدأت بدراسة هوية الأنا كمحاولة لاختبار صدق المرحلة الخامسة **لاريك اريكسون** والتي تقع ضمن نظريته الخاصة بالنمو النفسي الاجتماعي تلك المرحلة هي مرحلة المراهقة ولقد طور **J. Ericson** مفهوم تشكيل الهوية كمحاولة لدراسة الشخصية في هذه المرحلة بما يتيح القياس في جوهر نظرية **اريكسون** وهو يرى أن هناك أربعة أشكال من الهوية تنشأ في فترات الذروة لنمو الشخصية. **(قناوي وآخرون،2001،ص 298)**

والأسلوب الذي استخدمه **Ericson** في هذا البحث هو عقد مقابلات شخصية مع المراهقين تسمح للباحثين القائمين بالمقابلة أن يصنفوا المراهقين إلى واحدة من أربع حالات الهوية ويقوم هذا التصنيف على أساس تقدمهم نحو تحديد الهوية في مجال من عدد من المجالات السياسية والأيدلوجية والدينية والاتجاهات نحو الجنس الآخر وفي مجال العمل .

وكانت الأسئلة الرئيسية الهامة في المقابلات تدور حول ما إذا كان المراهق قد خبر أزمة (أو أنه قد فهم على نحو واضح قضية الهوية و اكتشاف البدائل) وما إذا كان المراهق قد حقق الالتزام أم لا (بمعنى نجاحه في إيجاد إجابات مقنعة على الأسئلة السابقة) وعلى أساس الأزمة والالتزام يصنف المفحوص إلى واحد من أربع حالات الهوية:(الهوية المشتتة –المنغلقة – المعلقة– المحققة). **(كفافي،2009،ص 73)**

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

ويؤكد **Marcia** أن نمو الهوية لا يبدأ في مرحلة معينة ولا ينتهي بها حيث يرى أن إدراك تمايز الذات يبدأ في مرحلة المهد وتصل إلى اكتمال نموها (أي المرحلة الأخيرة لها مع تكامل نمو الذات لدى الإنسان في مرحلة الشيخوخة ، و الأمر المهم في المراهقة خاصة المراهقة المتأخرة أنه لأول مرة تتزامن وتجتمع أبعاد النمو الجسدي والمهارات المعرفية والتوقعات الاجتماعية معاً لتمكن الشباب من تنظيم وتجميع هويات الطفل من أجل بناء مسار عملي نحو مرحلة الرشد.

(شريم ،2009،ص 190–191)

5.2.رتب هوية الأنا :

أولا: تحقيق هوية الأنا

يمر المراهق في هذه الرتبة بأزمة هوية وذلك من خلال محاولة استكشاف ما يناسبه من أدوار على المستوى الأيدلوجي والاجتماعي ولكنه في نهاية الأمر يتجاوز هذه

الأزمة ويصل إلى حلول مناسبة لها ويلتزم بأيدلوجيات معينة إضافة إلى بحثه في العديد من الاختيارات المهنية وكذلك القيم والأفكار والأهداف والأدوار المختلفة ثم يتخذ قراره تبعاً للشروط التي وضعها حتى لو كانت مخالفة لاختيارات والديه ورغباتهما ، كما أنه يعيد تقديم معتقدات الماضي ، مما يوفر حلولاً تسمح له بالتصرف بحرية وهؤلاء الأفراد لا يتأثرون بالتغيرات المفاجئة التي تحدث في البيئة المحيطة ولا بالتحولات غير المتوقعة لكنهم يكونون قادرين على التوافق ولا سيما أن هذه الرتبة هي الاكثر نضجاً من الناحية النمائية مقارنة بالرتب الأخرى ويستجيب الأشخاص في هذه الرتبة للضغوط بصورة أفضل كما تكون أهدافهم اكثر واقعية . ولديهم رؤية إرشادية أفضل من غيرهم من الرتب الأخرى وقد يحصل لبعض الأفراد في هذه الرتبة تراجع إلى رتبة (تعليق الهوية) وذلك بهدف عمل استكشافات جديدة وقد يكون سبب ذلك ظهور أفكار جديدة غير مستساغة بالنسبة لهم أو أنهم يكتشفون قدراتهم في مناطق خاصة أو قد يعود تغييرهم للاختيارات التي تمت من قبل إلى تأثرهم ببعض الأشخاص المهمين لديهم مثل الوالدين أو الرفاق ويرى وترمان أن هذه العودة أو التراجع لرتبة تحقيق الهوية ليست ارتداداً وإنما هي استعادة لأزمة الهوية واستمراراً لعملية تشكل الهوية.

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

الانفتاح على الأفكار الجديدة مواجهة المشكلات بشكل مباشر ، والقدرة على التحدي و اتخاذ القرارات بعد البحث وتقييم المعلومات وتحمل نتائج القرارات و الشعور بالكفاءة والثبات المرتفع والقدرة على مسايرة التغيرات الفجائية التي تحدث في البيئة والقدرة على أداء المهام و الواجبات العقلية بصورة جيدة والقدرة على تكوين علاقات ألفة مع الآخرين بشكل موجب الاستعداد لمشاركة الآخرين مشاعرهم وأفكارهم والتعاون معهم

والاهتمام بمشكلاتهم أكثر من الاهتمام بأنفسهم بالإضافة إلى التوجيه الذاتي والاستقلالية والشعور بالاحترام والتقدير والنظرة الايجابية للذات والتقدير الذاتي المرتفع.

(المجنوني،2001،ص 44-45)

ثانيا: تعليق هوية الأنا :

هي حالة حادة من أزمة الاكتشاف ويبحث أفراد هذه الفئة عن قيم ليتبنوها في النهاية وأفراد الهوية المؤجلة يكافحون من أجل تحديد هوية شخصية من خلال اختيار الأدوار والمعتقدات البديلة إلا أنهم لم يتخذوا بعد التزامات معينة أو أنهم طوروا فقط أنواعاً من الالتزامات مؤقتة إلى حد بعيد ، يعبر مصطلح التأجيل أو التعليق عن فترة من التأخير تمنح للفرد غير المستعد لاتخاذ قراراً ما أو تقبل التزام معين وتعتبر المراهقة فترة اكتشاف للبدائل قبل القيام بالالتزامات ويعاني بعض أفراد الهوية المؤجلة من أزمات متواصلة وكنتيجة لذلك يبدو عليهم الاضطراب وعدم الاستقرار وعدم الشعور بالرضا والأفراد المصنفين في هذه الفئة يتجنبون مواجهة المشاكل ولأن هؤلاء الأفراد يعانون من أزمات فقد يشعرون بالقلق .

بسبب عدم وجود حلول للقرارات التي لديهم فهم دائماً بحالة نضال مع عالم القيم والخيارات المتباينة وهم معتادون على عدم التنبؤ وعلى التناقضات .

ويعتبر **مارشيا** فترة التأجيل هذه متطلبا رئيسياً وضرورياً لتحقيق الهوية المنجزة فعندما يمارس الفرد عملية تجريب اتجاهات وقيم ومعتقدات وسلوكيات مختلفة وجديدة وغير تقليدية فإن العالم يبدو بالنسبة إليه غير مستقر تماماً ، كما قد لا يبدو مكاناً مرغوباً فيه ، ويميل معلقوا الهوية للتعبير عن أوهامهم بتحدي ما يرونه وما يسمعونه كالرغبة بتغيير الحكومة والسياسات والتعليم وباختصار الرغبة في تغيير النظام ككل .

وأفراد الهوية المؤجلة غير فعالين في تقديم بدائل واقعية قابلة للتطبيق لأن ذلك يتطلب خبرات حياتية وهوية ورغبة في الوصول إلى تسويات والتزام دائم.

(شريم،1991،ص209)

ثالثا: انغلاق هوية الأنا:

يرتبط انغلاق هوية الأنا بغياب الأزمة متمثلاً في تجنب الفرد لأي محاولة للكشف عن معتقدات وأهداف وأدوار ذات معنى أو قيمة في الحياة مكتفياً بالالتزام والرضا بما تحدده قوي خارجية كالأسرة أو أحد الوالدين أو المعايير الثقافية والعادات ويميل منغلقي الهوية إلى مسايرة الآخرين والاعتماد عليهم اكثر من مشاركتهم في تحديد الخيارات المناسبة والمحققة لذواتهم مع إظهار التزام غير ناضج لا يعتمد على التفكير الذاتي مكتفين بما يحدد لهم من أهداف ومثالاً على الانغلاق الخالص اختيار الأفراد أصدقائهم وأعمالهم وزوجاتهم وأفكارهم وفق رغبات الموجهين لهم دون تفكير منهم وكنتيجة لهذه المسايرة يلاقي منغلقوا الهوية في هذه الرتبة تقديراً من الكبار مما يعزز هذا التوجه لديهم ، ويؤدي غالبا إلى افتقاد التلقائية في المواقف الاجتماعية إضافة إلى العديد من الاضطرابات النفسية المرتبطة بدورها بخلل في النمو خلال الطفولة.

(الغامدي،2005،ص9)

رابعا:تشتت هوية الأنا:

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

الإجرائي الشكلي والذي يساعده في عملية البحث والاستكشاف للهوية ، ذلك أنه غير قادر على عقد مقارنة بين البدائل على الرغم من توفر معلومات مناسبة لديه عنها ، وغير قادر على مناقضة المعلومات من أجل عمل اختيارات وغير قادر على تفعيل مهاراته وقدراته لذلك يكون من الصعب عليه الوصول إلى تحقيق الهوية في فترة المراهقة المبكرة .

كما أن مشتتي الهوية أقل توجيها وضبطاً للذات ، واكثر أنانية وحباً للذات وتركيزا على النفس وأقل نضجاً في جوانب النمو المعرفي والأخلاقي مقارنة بالأفراد في الرتب الأخرى ، كما يتصفون بالنمطية والسطحية في تكوين العلاقات مع الآخرين والميل للانفصال عن الأسرة والمجتمع والسلبية والحيادية واللامبالاة ، والتأثر بشكل كبير بضغوط الاصدقاء وصعوبة التأقلم والتكيف مع الظروف وقد اعتبر **Ericsson** حالة تشتت الهوية حالة غير مستقرة وذات خطورة كامنة ، ذلك أن الشخص في هذه الرتبة يخفق في تحقيق الهوية التي يساعد المجتمع في تقديمها إليه ، كما أشار إلى أن تشتت الهوية تمثل حالة عابرة في مسار تطور الهوية وما يحدد خطورتها هو استمرارية هذه الحالة و درجتها .

ولا يعتبر تشتت الهوية في مرحلة المراهقة علامة تشخيصية فقط بل ومشكلة تطورية ذلك أن استمرار التشتت كسلوك دائم يؤدي إلى الانسحاب من الواقع وفي الحالات المتطرفة يؤدي إلى عدم تكامل الشخصية والاغتراب أو الانتحار.

(عسيري،2002،ص 26-27)

6.2.مجالات الهوية عند Marcia :

قد تتضمن الهوية العديد من المكونات الجسدية ، الجنسية ، الاجتماعية المهنية الأخلاقية ، الأيدلوجية والخصائص السيكولوجية التي تشكل مجمل الذات .

وقد يعرف الأفراد أنفسهم من خلال مظهرهم الجسدي و **الجندر** الذي ينتمون إليه وعلاقاتهم الاجتماعية وعضويتهم في الجماعات ومهنتهم وعملهم والانتماء الديني

والسياسي والأيدلوجي و قد توصف الهوية بمصطلح مفهوم الذات الكلي فهي شخصية لأنها تتعلق بالفرد ذاته واجتماعية لأن لها صلة بالآخرين.

(شريم ،2009،ص 198)

أولاً : المجال المهني :

وهي المهنة ومسار العمل الذي يود الفرد أن يتبعه حيث يسعى للتعرف على قدراته وميوله من جهة ومطالب المجتمع من جهة أخرى ومن المتوقع أن يقيم الفرد قدراته وميولـه وأن يكشف عن الفرص الاجتماعية المتاحة أمامه وأن يحدد اتجاهاً ملتزماً يتصف بمقتضاه وهذا الالتزام قد يتخذ صوراً شتى منها ما هو عائلي (يتعلق بالأعمال المنزلية وتربية الأطفال) أو مهني (بناء – عامل ترصيص – سكرتير) أو تعليمي (تدريب مهني تخصص جامعي – صناعي) هذه الصور قد تتداخل وتترابط معاً لكن الأهم هو ما ينجزه الفرد أي ما يحوله من (طفل) متلقي في مرحلة تفتح إلى (راشد) منتج وما يصاحب ذلك من سلوكيات وانعكاس ذاتي بما يتمشي مع أسلوب الحياة .

ثانياً : مجال المعتقدات الدينية :

لا تعد الآراء السياسية أو الدينية من القضايا الأساسية في المقابلة الشخصية ولكن اختيار **مارشيا** لهذين المجالين في تقدير هوية الفرد لأنهما منأكثر المجالات التي تمدنا بتقدير لأيدلوجيته (أفكاره ومعتقداته) فأحد افتراضات نظرية النمو النفسي الاجتماعي كما أوضحها **Ericson** يقوم على أن الفرد في أثناء تحركه من شخص متلقي في مرحلة الطفولة إلى شخص معطي في مرحلة الرشد يحدث تغير في النسق الفكري لديه فالمعتقدات الدينية والسياسية التي تتشكل في الطفولة من المفترض أن لا تعمل إلا في نطاق ضيق في الرشد .

والمعتقدات الدينية مثل وجود **الله** ومعايير القضايا الأخلاقية وغيرها هي مدخل سهل للعالم الأيدلوجي للفرد وتؤخذ الاستجابات ذات المغزى الفكري عن قضايا الدين

كدليل على البناء الأيدلوجي والفكري المصاحب لتشكيل الهوية ورغم ذلك وجود الدين من عدمه لا يمثل معياراً لتحقيق الهوية لكن التعمق في القضايا الأيدلوجية والفكرية هي المعيار في ذلك وكذلك قدرة الفرد على تحديد معتقد ديني بعينه من عدمه .

(قناوي وآخرون ،2001،ص 312-327)

ثالثا : مجال المعتقدات السياسية :

يعد هذا المجال من اكثر المجالات أهمية لدى جماعات المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة فهو مثل الدين يسهم في استنتاج وجهة النظر عن العالم وإذا كان الانتقال من مرحلة الطفولة إلى الرشد يحتاج إلى الإحساس بالمسئولية اتجاه الآخرين و الالتزام بالآراء حول القضايا السياسية والاجتماعية يعد احد مظاهر الإحساس بالمسئولية ويعد الجانبان السياسي والديني يشكلان مدخلاً ثابتاً لفلسفة الفرد في الحياة وقد يوجد أشخاص بلا التزامات دينية ولكنهم يملكون التزامات سياسية واجتماعية .

رابعاً : مجال العلاقات مع الجنس الآخر :

لا يتوقع أحد أن عشرين عاماً من عمر الفتى أو الفتاة تمثل خبرة كافية ودراية بالعلاقة مع الجنس الآخر بما يؤدي إلى الوصول إلى الهوية النمائية في هذا المجال مثلما يتوقع من نفس الفرد في هذا السن أن يبلغ القمة في اكتمال الخبرة المهنية في دنيا العمل للوصول إلى هوية مهنية نهائية أو أن يصل إلي هوية نهائية للمشاركة الاجتماعية بمعنى أن التوقعات الخاصة بتحقيق الاكتمال في نضج العلاقات مع الجنس الآخر يعتمد على ما يقابله الفرد من خبرات كافية حقيقية أو بديلة بما ينعكس بالضرورة على خبرته تلك لتشكل سلسلة من القيم الأولية وتمثل نوعاً من الالتزام المبدئي تجاه تلك القيم.

(قناوي وآخرون ،2001،ص 312-327)

تعقيب:

- ✓ يرى **Marcia** أن رتبة الانجاز هي اكثر رتب الهوية نضجاً من الناحية النمائية تليها رتبة التأجيل والتي تعتبر رتبة انتقالية يبدو فيها الفرد وكأنه يحقق هويته ثم تأتي بعدها رتبة الانغلاق وتتميز بقدر من الثبات أما رتبة الانتشار فهي أقل هذه الرتب نضجاً وهذا ما يتفق مع نظرية **Ericson** .
- ✓ أما عن المسارات النمائية لتشكيل الهوية فيرى **Ericson** أن نمو الهوية يكون تبعاً لنتيجة التأثيرات البيئية والنضج ويميل **Ericson** في افتراضاته للنموذج البنائي أحادي الاتجاه إذ يرى أن كل مرحلة تنجم عن المرحلة السابقة بل هي مطلب أساسي للمرحلة التالية .

7.2.العوامل المؤثرة في تطوير الهوية :

يمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي تؤثر بوضوح على تكوين الهوية لدى المراهق وحصرها في ثلاثة عوامل هامة وهي :

مقدار النمو المعرفي الذي يحققه المراهق وطبيعة علاقاته بوالديه وتثير الوسط الاجتماعي الذي يحيط بالمراهق.

- ✓ **النمو المعرفي :**

يمكّن النمو المعرفي المراهق من أن يتخيل أو يتأمل الهويات المستقبلية الممكنة والمراهقين الذين يسيطرون سيطرة كاملة على التفكير التصوري والذين يفكرون بطريقة تجريدية والذين يفكرون بأساليب اكثر تطوراً وتعقيداً وهم الأقدر على إثارة الأسئلة المتضمنة في أزمة الهوية وعلى إيجاد حلول وإجابات مقنعة اكثر من المراهقين الذين يظهرون مستوى أقل في جوانب النمو المعرفي. **(كفافي،2009،ص 176-177)**

وقد وجد أن المراهقين الذين في حال تأجيل الهوية أو في حال تحقيقها يتبنون أسلوب معالجة البيانات الذي يتضمن البحث النشط عن المعلومات الهامة بدلاً من الاعتماد على الآخرين في اتخاذ القرارات (مثلما يفعل المراهقون المتعجلون) أو الاندفاع إلى اختبارات في اللحظة الأخيرة (كما يفعل المراهقون المشتتون) والمراهقون الذين في حال تأجيل يبدو أنهم في حال أفضل لأنهم منفتحون على الخبرات بأنواعها ويستفيدون من ذلك في تكوين هوياتهم. **(كفافي،2009،ص 176-177)**

- ✓ **علاقة المراهق بوالديه :**

وهي عامل مؤثر في تكوين هوية الفرد ويبدو أن المراهقين الذين تعرضوا لإهمال أو رفض كانوا أقرب إلى حال التشتت وبالطبع فإن كل مراهق لديه الفرصة لأن يتوحد مع الأشكال الوالدية العطوفة المانحة للحب والتقدير وكان لديه الفرصة ليكسب بعضا من صفاتهم المرغوبة وذلك لأن البعض من المراهقين يفشل في ذلك لسبب أو لآخر فإنه بالتالي يفشل في تكوين الهوية أو يكون هوية سلبية أما المراهقين الذين يكونون في حال التعجل فيبدو أنهم يكونون قريبين جداً من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة ويبدوا أن هؤلاء المتعجلين في تكوين هوياتهم لا يناقشون السلطة الوالدية في اختباراتها لهم. **(كفافي،2009،ص 176-177)**

وفي المقابل ظهر أن المراهقين الذين في حال تأجيل الهوية أو الذين حققوها يملكون قاعدة آمنة تتمثل في علاقات وثيقة مع الآباء في المنزل مع قدر معقول من الحرية في أن يكونوا مستقلين فيما يتعلق بحقوقهم الشخصية وفي مناقشاتهم وتعاملاتهم مع أفراد الأسرة وهؤلاء المراهقين ينمون إحساساً بالقرب والاحترام مع آبائهم مع القدرة على الاختلاف معهم ويجدون التشجيع في أن يقارنوا وجهات نظرهم ومنظوراتهم الشخصية بتلك التي عند الآخرين ولهم مساحة من الحرية تسمح بالتقييم وبالتغيير في وجهات نظرهم. **(كفافي،2009،ص 176-177)**

✓ **تأثير الوسط الاجتماعي :**

وللوسط الاجتماعي دور في توفير فرص الاحتكاك للمراهق وخصوصاً بعد المرحلة الثانوية لذا فالمراهق الذي تتاح له فرصة الالتحاق بالجامعة يكون له فرصة التعرف على آراء متباينة ويتشجع على التفكير باستقلالية في القضايا المختلفة وكثيرا ما توفر سنوات الدراسة بالجامعة الفرصة لحدوث التأجيل على نحو يسمح بتكوين الهوية.

على أسس متينة أي أن سنوات الجامعة تمثل فترة التأجيل بعدها يحدد المراهق هويته على النحو الذي يراه. **(كفافي،2009،ص 176-177)**

الفصل الثالث:

تقنية العصف الذهني

تمهيد:

إن أصل تسمية تقنية العصف الذهني يعود إلى ما يسمى بالعاصفة الدماغية والمتمثلة في الأزمة الوجدانية والتي تشير إلى أن الفكرة الجديدة هي تلك التي تحدث في لحظة استبصار مثيرة، وتكون متأصلة في ذات الشخص الذي يستقبلها بتوحد انفعالي ويعيشها بحرارة وحماسة، أي أنها طريقة للبحث عن الأفكار المناسبة التي تمتاز بالربط السريع والمراجعة والنقد قدر الإمكان للإرتجالات الشخصية في مواقف منظمة لهذا الغرض.

1.لمحة تاريخية عن تقنية العصف الذهني:

تستمد تقنية العصف الذهني جذورها من التاريخ الهندي إذ استخدمها الهنود قبل (**400**) سنة، وكانوا يسمونها (**Prai-Barshana**) وكلمة (**Prai**) تعني (الجانب الذي هو خارج نطاق تفكيرك وأما (**Barshana**) فتعني السؤال.

وبعد (1938 **Osborn**) أول من استخدم تقنية العصف الذهني في تنمية التفكير،حيث جاءت هذه الطريقة كرد فعل لعدم رضاه عن أسلوب المؤتمر الذي شاع آنذاك،إذ أسس **Osborn** عام (1954) مؤسسة للتعليم الإبداعي، حيث استخدم تقنية العصف الذهني في تدريب الأشخاص في مجاميع لحل المشكلات بشكل إبداعي للتوصل إلى حلول جديدة لتلك المشكلات، وفي عام (1955) أنشأ **Osborn** أول معهد لحل المشكلات بطريقة إبداعية في مدينة (**Buffalo**) الأمريكية.

كما قام **Parnes** بتطوير تقنية العصف الذهني حيث أصبحت تستخدم على نطاق واسع في العديد من المجالات منها: التطوير الإداري للموظفين، واتخاذ القرارات في الأنشطة الصناعية والتجارية، وتحسين وسائل الاتصال، وكذلك في مجال الرياضيات والهندسة، وفي حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية، وفي مجال محو الأمية، وحل المشكلات النفسية. ومنذ خمسينات القرن العشرين الماضي استخدمت تقنية العصف الذهني في العديد من الدول المتقدمة منها الولايات المتحدة الأمريكية واليابان والدول الأوروبية في مجال التربية والبحث العلمي.

(Rawilson, 1981, p. 231)

إن تقنية العصف الذهني تجري عندما تلتقي مجموعة من الناس لتوليد أفكار جديدة حول موضوع خاص وباستعمال الأنظمة التي تزيل المعوقات إذ يتمكن الناس من التفكير بصورة أكثر حرية وينتقلون إلى مجالات تفكير جديدة، وهكذا يبتكرون أفكارا وحلولا جديدة متعددة يطلق المشاركون الأفكار كما تتوارد في أذهانهم، وبعد ذلك يتعاملون مع الأفكار

التي يطلقها الآخرون، وكل الأفكار تدون ولا تنتقد ولا يتم تقويم الأفكار إلا عند نهاية جلسة تقنية العصف الذهني إن إنتاج الأفكار يأتي عندما تتمازج أفكار المشاركين، فإن فكرة شخص ما في الجلسة قد تستند إلى فكرة غيره من المشاركين وتستعمل تقنية العصف الذهني أسلوبا للتفكير الجماعي أو المتعلمي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة والتدريب بقصد زيادة كفاية القدرات والعمليات الإبداعية.

وتقنية العصف الذهني من الأساليب التي تعتمد على الديناميكية العقلية للفرد بغض النظر عما يترتب على ذلك في النتيجة النهائية، إن هذا الأسلوب يتمايز عن غيره من الأساليب من حيث الفكرة والمنطق الذي جاء به.

إن طبيعة تقنية العصف الذهني من الممكن أن نحددها من خلال طرح مبدأ الأسلوب الحواري الجدلي السقراطي الذي كان يستخدم الحوار الجدلي لاستخراج الأفكار من عقول المعلمين والمتعلمين للكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق السؤال والجواب.

2.مفهوم تقنية العصف الذهني:

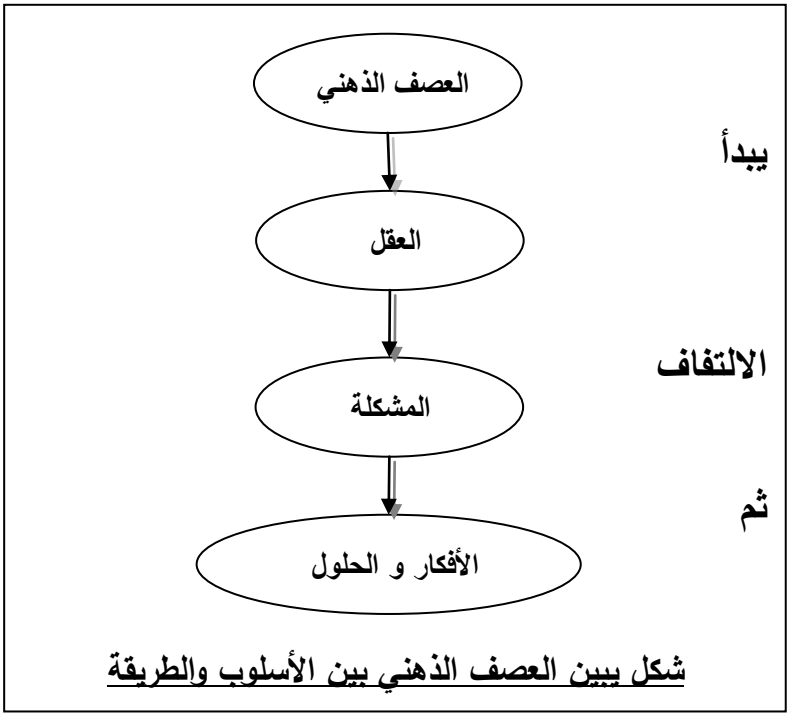
تعد تقنية العصف الذهني من أكثر الأساليب التي تساعد على توليد الأفكار كحلول لمشكلات معينة، وأصبح هذا الأسلوب يحظى باهتمام الباحثين لتنمية التفكير وحل المشكلات سواء كانت علمية أو نفسية أو اجتماعية، كما أن لتقنية العصف الذهني أهمية حدسية، إذ أن الحكم المؤجل للتفاكر يتيح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل، مما يخلق مناخا حرا للجاذبية الحدسية بدرجة كبيرة، إذ تكون المشاركة فردية أو جماعية لحل المشكلة جماعيا، والفكرة الاشتراك بالرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها، كما تأتي أهميته من كونه عملية تدريبية، فهو طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير. **(العدلوني، 2002، صفحة 99)**

ولتقنية العصف الذهني العديد من الترجمات الأخرى منها: التفاكر، المفاكرة، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، عصف الدماغ، عف الأفكار، تهييج الأفكار، عصف التفكير، تنشيط

التفكير، إعمال التفكير إثارة التفكير، كما تسمى تقنية العصف الذهني أحيانا بمسميات أخرى أهمها: التحريك الحر للأفكار أو إطلاق الأفكار وحل المشكلات الإبداعي وتجاذب الأفكار.

ومن الطبيعي أن تتعدد تعريفات تقنية العصف الذهني وذلك لأهميتها في عملية التعليم وذلك انطلاقا من مسلمة مهمة انه كلما زادت مشاركة المتعلمين في الدرس كلما أتيحت لهم الفرصة وهيئت لهم البيئة التعليمية التي تساعدهم على الإسهام الايجابي كلما كان التعلم أفضل. أما عن معنى تقنية العصف الذهني (حفز أو إثارة أو إمطار العقل) فيعني تصور (حل للمشكلة) على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبيه العاصفة.

الشكل (01) : يظهر بيان مسار العصف الذهني في الذهن:



شكل يبين العصف الذهني بين الأسلوب والطريقة

(جودة، 2016، ص 217)

عرف **Osborn (1963)** تقنية العصف الذهني بأنها: مؤتمر إبداعي من اجل إيجاد حلول لمشكلة بواسطة إنتاج قائمة من الأفكار بصورة عفوية تلقائية يتم تقييمها فيما بعد.

(Osborn, 1963, p. 198)

و عرفها Good (1973) بأنها: مصطلح غير تكتيكي لأساليب معينة لإثارة التفكير الإبتكاري في تطوير أفكار جديدة متضمنا فعالية فردية أو فعالية المجموعة الصغيرة التي يتم فيها محاولة مدروسة مقتصدة للتفكير غير الناقص ولكنه ابتكاري في الطرق الممكنة لها والحلول لمشكلة معينة وتشارك المجموعة في مناقشات تلقائية وغير معوقة والتي عادة تتضمن تغذية راجعة.

(Good, 1973, p. 570)

وعرفها **Wittmer** (1974) بأنها: عاصفة دماغية تتولد عن الأزمة الوجدانية أي الفكرة الجديدة ، التي تنتج في لحظة الاستبصار وهي فكرة متأصلة في ذات المتعلم يستقبلها في حالة توحد انفعالي ويحييها بحرارة أو حماسة، وهذا يعني طريقة البحث عن الأفكار بالربط السريع والمراجعة قدر الإمكان للارتجالات الفردية في مواقف منظمة لهذا الغرض.

(Wittmer, 1974, p. 31)

عرف **Rawilson** (1981) تقنية العصف الذهني بأنها: أسلوب يستعمل من اجل حفز وتوليد أفكار إبداعية حول موضوع معين وتعرف جلسات استمطار الأفكار أو العصف الذهني بأنها وسيلة للحصول على اكبر عدد ممكن من الأفكار من مجموعة الأشخاص المشاركين خلال مدة قصيرة.

(Rawilson, 1981, p. 18)

عرف **درويش** (1983) تقنية العصف الذهني بأنها: موقف حل المشكلة ويشكل تحد بين طرفي العقل البشري (أو المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر وفي مواجهة هذه المشكلة والبحث عن حل لابد للعقل من الالتفاف حوله من أكثر من جانب

ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة. أما هذه الحيل فهي الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تكاد تشبه قصف المدفع الرشاش لطلقات الرصاص.

(درويش، 1983، ص 34)

عرف **روشكا** (1989) تقنية العصف الذهني بأنها: أسلوب يقوم على الفصل الاصطناعي بين إنتاج الأفكار من جهة وتقويمها ومحاكمتها من جهة أخرى.

(روشكا، 1989، ص 181)

عرف **S.A Beebe & J.T Masterson** (2000) تقنية العصف الذهني بأنها: مدخل لحل المشكلة صمم لمساعدة المجموعة على إنتاج حلول ابتكارية متعددة للمشكلة.

(Beebe & Masterson, 2000, p. 311)

عرف **Stevens** (1990) تقنية العصف الذهني بأنها: نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وبالتالي يتطلب تضافر التفكير وخاصة عندما يصعب على الفرد حل المشكلة لوحده.

(Stevens, 1990, p. 56)

عرف **قطامي** (1995) تقنية العصف الذهني بأنها: إصدار الأفكار التي ترد إلى الذهن من دون كف، أو ضبط، أو حصر.

(قطامي، 1995، ص 278)

عرف **عدس وآخرون** (1996) تقنية العصف الذهني بأنها: أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من اجل توليد اكبر عدد من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة.

(عدس، 1996، ص 201)

عرف **عزيز** (2006) تقنية العصف الذهني بأنها أسلوب من أساليب إثارة التفكير الابتكاري وتنميته يحاول أن يطرح أكبر عدد من الأفكار الجديدة غير المألوفة لمشكلات تطرح، وتحتاج لحلول ابتكارية جديدة ضمن مجموعة من المتعلمين.

(عزيز، 2006، ص 22)

عرف **Mathewson** (1999) تقنية العصف الذهني بأنها إطلاق العنان للمتعلم بان يستجمع مجمل نشاط قدراته العقلية والتفكيرية وإظهارها في هيئة دفقات كيميائية حيوية من الناحية العضوية وقفزات فكرية عالية التشابك من الناحية الذهنية وغير محددة الاتجاه والنوع والمستوى في بدايتها ثم سرعان ما تلبث أن تهدا وتصبح أكثر تحديا وتنظيما أي هو حالة استثنائية مرغوبة للنشاط العقلي الإنساني تودي إلى انجاز فكري فوق العادة.

(Mathewson, 1999, p. 34)

عرف **Coombs** (2001) تقنية العصف الذهني بأنها: إطلاق العنان للمخ الذي يمثل مركز القيادة والتحكم في الإنسان، بعد تعرضه لمثير أو عدد من المثيرات المتلاحقة، التي تستفز حواس الإنسان وترتبط بالمخ ارتباطا عضويا ومعنويا غاية في الدقة والإحكام.

(Coombs, 2001, p. 26)

عرف **Hallka** (**2007**) تقنية العصف الذهني بأنها: "تكنيك قدمه Osborn يستخدم مع المجموعات كي يتم تدعيم الحل الإبداعي للمشكلة وذلك من خلال توليد الأفكار الجديدة وقبول الكثير من الحلول المقترحة.

(Hallka, 2007, p. 42)

وذكر كذلك **عطية** (2008) تعريف تقنية العصف الذهني بأنها: طريقة تكميلية لتلافي الانتقادات الموجهة إلى التقنيات والطرائق الاستشرافية، وتعظيم الاستفادة منها، وتقنية العصف الذهني في الأساس هو أسلوب توليد أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلا من الاعتماد على أفكار متعلم واحد أو عدد قليل من المتعلمين.

(عطية، 2008، ص 52)

كما عرفها **العبد الكريم** (2002): "هي طريقة منظمة لاستدرار واستمطار الأفكار حول مشكلة محددة فهي عملية يستثار فيها أذهان مجموعة من الناس لتوليد أكبر قدر ممكن من

الأفكار لحل مشكلة محددة والقاعدة الأساسية في العصف الذهني هي أن تفصل عملية توليد الأفكار عن تقويمها ونقدها، لأن نقد الأفكار يعيق إبداعها، فتقنية العصف الذهني هو عملية توليد احتمالات دون النظر إلى مدى واقعيتها".

(العبد الكريم، 2002، ص 24)

يتضح مما سبق أن تقنية العصف الذهني متناغمة ومتوافقة مع الدماغ، تثير وتولد أفكارا إبداعية عند المتعلمين عن طريق مواجهة المتعلم بمشكلة أو إثارته بموقف حياتي أو حدث تعليمي معين، حيث تعتمد تلك التقنية على طرح الأسئلة السابرة من المسير أو المختص وإمطار الدماغ بهذه الأسئلة لزيادة كفاءته وفعاليته للاستجابة للمشكلة المستهدفة ويعد المسير أو المتخصص قائدا للعملية ومعدلا للسلوك، وبالتالي فإن مفهوم تقنية العصف الذهني يمكن النظر إليه بأنه تشغيل للدماغ للقيام بوظائفه بأسرع ما يمكن وبفعالية وبكفاءة لإنتاج وابتكار الأفكار وأنماط التفكير لعلاج الموقف المشكل أو المشكلة المستهدفة، وهذا يتطلب من المسير توليد أكبر كم ممكن من الأفكار في موضوع أو موقف معين، وهذا يعتمد بطبيعة الحال على مدارات حل المشكل الإبداعية. فالموقف العاصف يعد موقفا فيه تجدد للتفكير ويتطلب مرونة في طريقة تناوله والتعامل معه وإدراك العلاقات بين عناصره والخيال أحيانا، والتنبؤ أحيانا أخرى، ثم اتخاذ القرارات الحاسمة تجاه المهام المطلوب إنجازها.

3.مبادئ تقنية العصف الذهني:

يثير مفهوم تقنية العصف الذهني إلى أنه طريقة تستخدم لتحفيز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين، كما أنها تعد وسيلة للحصول على أكبر عدد ممكن من تلك الأفكار من الأشخاص خلال فترة قصيرة، لذا فهي نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وبذلك يتطلب الأمر تضافر التفكير وعلى الخصوص في بعض الحالات التي يصعب عندها على الطالب حل المشكلة لوحده.

وفي هذا السياق يرى **Stein** (1975) إن مجموعة من الإفراد تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها على حدة، حتى لو امتلك احدهم معلومات ومعارف واسعة فإنه يمكن لمعلومات شخص آخر أن تساهم بدلالتها ضمن المجموعة حتى لو كانت متواضعة.

(Stein, 1975, p. 231)

وتعد تقنية العصف الذهني طريقة للتوصل إلى حلول لمشكلات قائمة تعرض على مجموعة الأفراد المشاركين ، وإن الأمور المسلمة بها التي تستند عليها هذه التقنية هي أفكار أي فرد من شأنها أن تحفز أفكار الآخرين، وتشير اتجاهات مفهوم تقنية العصف الذهني إلى أن الكم يولد النوع، وهذا ينطلق من مبدأ **Hegel** (1831) الفلسفي القائل: إن التراكم الكمي يؤدي إلى تغيير نوعي وفي هذا الشأن تشير نتائج الدراسات إلى أن التركيز على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معا.

(عبد الستار، 1978، ص 159)

وأوضح **Callahan** (1982) أن كل من **Parnes** و **Osborn** اقترحا بعض المبادئ الأساسية التي تقوم عليها تقنية العصف الذهني وهي على النحو الآتي:

(Callahan, 1982, p. 155)

1-إرجاء التقييم:

يتم التأكيد في تقنية العصف الذهني على أهمية تأجيل الحكم على الأفكار المنبثقة من أفراد جلسة العصف الذهني، في مرحلة توليد الأفكار، فإحساس الفرد بأن أفكاره ستكون موضعا للنقد، والرقابة منذ ظهورها يكون عاملا كافا عن إصدار أية أفكار أخرى، ويساعد تأجيل الحكم أيضا وضوح خصائص الفكرة المطروحة من خلال الحوار الحر غير الناقد الذي يبني الفكرة، أو على جزء منها، أو الذي يهملها إن لم تكن لها قيمة بارزة.

وهذا يساعد على كثرة الأفكار المطروحة، وتنوعها، ومن ثم يمكن أن ينتج أفكارا، وحلولا قد تبدو لصاحبها أنها لا قيمة لها، ولكنها في الواقع قد تكون جيدة، ولا سيما إذا استعملها أشخاص آخرون لفكرة أخرى، أو حل آخر للمشكلة.

إن الفكرة الوليدة هي وليدة بحق، أي: ينطبق عليها ما في المولود الجديد من خصائص، فهي تكون ضعيفة، غير متماسكة، وشواهدها أيضا ضعيفة لهذا فمن السهل أن تتصور أن تؤدي المواجهة العنيفة الناقدة لها في البداية إلى احتضارها قبل أن تشب.

2-إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار:

يجب إطلاق الحرية للتفكير والترحيب بكافة الأفكار المتولدة مهما يكون نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام. فالأفكار حتى لو كانت قليلة الجودة أفضل من لا شيء لأنه من السهل أن نصقل فكرة وجدت عن أن نوجدها من العدم.

والغرض من هذا المبدأ هو مساعدة المتعلم أو الجماعة على أن يكون أكثر استرخاء وأقل تحفظا وبالتالي أعلى كفاءة على توظيف قدراته على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التخفيف الكامل من ضغوط النقد والتقييم.

3-الكم يولد الكيف:

أي التركيز في جلسة تقنية العصف الذهني على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها، فالأفكار المتطرفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة ويستند هذا المبدأ على الافتراض بأن الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقل أصالة. أي أن التأكيد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار وذلك لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من المتعلمين زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية بينها أو التي تؤدي إلى حلول إبداعية للمشكلة المطروحة.

(Torrance, 1974, p. 294)

4-البناء على أفكار الآخرين:

أي جواز تطوير آراء الآخرين والخروج منها بآراء أحرى جديدة، فالأفكار المطروحة ليست حكرا على أصحابها. ويجب على المعلم أن يزيد من دافعية المتعلمين لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، بأن يقدموا ما يمثل تحسينا أو تطويرا لها أو تشكل مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها في الجلسة تكوينات جديدة.

وأوضح **Wittmer** (1974) و **S.A Beebe & J.T Masterson** (2000) مبادئ استخدام تقنية العصف الذهني بالشكل الآتي:

(سليم، 2011، ص 256)

أولا: التأجيل والامتناع عن إصدار حكم على قيمة الأفكار المطروحة:

وهو عدم إصدار حكم على الأفكار المنبثقة من أعضاء جلسة تقنية العصف الذهني، وذلك لأن المتعلمين المشاركين في جلسات تقنية العصف الذهني سيحجمون عن المشاركة بالأفكار عند إحساسهم بأن أفكارهم أفكارهم ستقوم وأن الحرية ستقلل عوائق التفكير لديهم وستشجعهم على توليد أكبر عدد من الأفكار لعدم استخدام سلطة دماغية في التقويم وحتى الأفكار الساذجة قد تحول إلى أفكار جيدة ومفيدة. **(Beebe & Masterson, 2000, p. 53)**

ثانيا: تشجيع الأفكار غير المألوفة:

الأفكار الغريبة قد تحفز المشاركين على نماذج فكرية جديدة، ومن المرجح أن المعوقات ستزول تدريجيا، وأن احتمال ظهور الأفكار الأصيلة والمبتكرة سيزداد، ومن ثم يكون المشارك في الجلسة أكثر قدرة على التخيل وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد والتقويم بل يذهب بعضهم إلى قبول أفكار المتعلمين وإعطائهم الحرية في عرض وجهات نظرهم مهما كانت مخالفة. **(Wittmer, 1974, p. 480)**

ثالثا: يعطى الاهتمام لكمية الأفكار لا لنوعيتها:

وهو التأكيد على توليد الكم الكبير من الأفكار والحلول المقترحة وطرحها، فسرعة إنتاج الأفكار يقلل من احتمالية التقويم لذا يساعد على فقدان المعوقات، والكمية هنا تجلب النوعية فالكم يؤدي إلى تنوع الأفكار. **(الصافي، 1997، ص 31)**

رابعا: التعامل مع الأفكار التي يقدمها الآخرون:

إن كل فكرة يتم تقديمها قد تكون محفزا ومطورا وملهما لأفكار الآخرين من المشاركين في الجلسة، فالمشاركون حين يطرحون أفكارهم مجتمعة قد يتم تحسينها أو بلورتها إلى حلول جديدة أو غير ذلك من صور الإضافة والتطوير للأفكار (أي البناء على أفكار الآخرين وتطويرها). **(محمد حسنين، 2002، ص 63)**

خامسا: لكل شخص ولكل فكرة قيمة متساوية:

إن لكل شخص وجهة نظر ومنظور مميز للحالة والحل، والمطلوب معرفة وجهات نظر المشاركين في الجلسة، فتقديم الأفكار يحفز الآخرين ويشجعهم على المشاركة، فكل فكرة مقدمة تعود إلى المجموعة وليس للشخص الذي أطلقها مما يوجد بيئة استمطار أفكار سليمة وصحية لإسهام الجميع إذا ما شعروا بالثقة والحرية. **(محمد حسنين، 2002، ص 63)**

سادسا: تكوين بيئة صفية حرة:

إن إيجاد الجو الصفي الديمقراطي الحر، يساعد المتعلمين جميعهم على المشاركة الفعالة قولا وعملا واستماعا، من خلال التركيز على قضية معينة، آخذين بالحسبان الفروق المتعلمية بين المتعلمين. **(محمد حسنين، 2002، ص 63)**

إن الهدف من وضع هذه المبادئ هو إزالة الخوف والخجل من نفوس المشاركين من المتعلمين حينما يستخدم الطالب أفكار غيره ويطورها بمشروعية، فأنه سيتحرر من اتهام غيره بالسطو على أفكار الآخرين.

4.القواعد الرئيسة لتقنية العصف الذهني:

تعد تقنية العصف الذهني من أكثر الأساليب فاعلية في توليد أفكار جديد كحلول لمشكلات معينة. وتحظى تقنية العصف الذهني باهتمام متزايد من قبل الباحثين والمفكرين في علم النفس لدورها الفعال في تنمية التفكير وحل المشكلات. حيث يمثل تصديا نشط للمشكلة باستعمال العقل من خلال توليد قائمة من الأفكار تؤدي إلى وضع بدائل حلول جديدة ونافعة، وذكر **Osborn** أن التوليد الذهني ما هو إلا جزء من سيكولوجية شاملة هي سيكولوجية مواجهة الأزمات والمشكلات المستعصية بهدف حلها حلا إبداعيا كما أكد أن تقنية العصف الذهني تتبنى فكرة "دع فكرك يتدفق صحيحا أو خاطئا وتمهل من أجل إصدار الحكم والتقويم، والعصف الذهني من البرامج المستعملة والمصممة من أجل التدريب على الابتكار والإبداع عن طريق حفز الدماغ أو العصف الذهني لذا فهو نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وبالتالي يتطلب تضافر التفكير وخاصة في الحالات التي يصعب على الطالب حل المشكلة بمفرده لكنه يحفز أفكار أخرى لدى متعلمين آخرين، ويمكن تفسير فكرة التدريس بأسلوب العصف الذهني بأنها قائمة على أساس التصور العام وهو (أن الإبداع شيء يمكن تعلمه والتدريب عليه) وبالتالي يساهم في سعة الخيال وبناء شخصية قادرة على التحرر والانطلاق والتلقائية والتعبير الحر عن الأفكار وتنمي هذه القدرات بفعل الممارسة والتدريب المباشر، وتعد تقنية العصف الذهني أحد تقنيات التربية الإبداعية وتستخدم بهدف حفز وإنتاج الأفكار الابتكارية إضافة إلى التقنيات الأخرى مثل تآلف الاشتات وطريقة هندسة القيم والاختراعية.

(جروان، 1999، ص 118)

وفي هذا الصدد فإن العصف الذهني هو أسلوب لتحفيز الدماغ ويستخدم بشكل مزدوج في حل المشكلات وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد وغالبا ما تكون المشكلات المعروضة صعبة الحل بشكل متعلمي مما يساهم في خلق التنافس بين المجموعات للتوصل على أفضل الحلول ويتخذ المعلم موقفا حياديا في هذه المجموعات، كما يمثل هذا الأسلوب نشاطا جماعيا ممتازا، ويزود المتعلم فيه مجموعة من القواعد لتوليد الأفكار في جو من إصدار أحكام على آراء الآخرين، ويمكن اشتقاق أربع قواعد أساسية تمثل قواعد واجبة الإتباع عند استعمال لتقنية العصف الذهني، وهي:

1-ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة:

أي: الابتعاد عن أي نوع من الحكم، أو النقد، أو التقويم في أثناء جلسات تقنية العصف الذهني ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عائق المدرس، وهو رئيس الجلسة الذي يدير الجلسة بتنبيه أي طالب يصدر حكما، أو تعقبيا على أفكار غيره من زملائه، أو حتى تنبيه الشخص الذي يصدر الفكرة بأن يتخلى عن تقويمها بعد إصدارها، أو محاولة إبداء حكم حولها بعد أن عبر عنها من بين الأفكار، أو الحلول المقترحة التي يتم تسجيلها في أثناء الجلسة. **(النجدي، 2005، ص 321)**

2-حرية التفكير، والترحيب بالأفكار كلها مهما يكن نوعها:

والهدف هنا هو إعطاء قدر أكبر من الحرية للمتعلم، أو المتعلمة في التفكير في إعطاء حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعية هذه الحلول، أو مستواها، ومن ثم يكون أعلى كفاية في توظيف قدراته على التخيل، وتوليد الأفكار في ظل ظروف التحرر الكامل من ضغوط النقد، والتقييم. **(Paulus, 1993, p. 575)**

3-تأكيد زيادة كمية الأفكار المطروحة:

هذه القاعدة تعني تأكيد توليد قدر ممكن من الأفكار المقترحة، لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من المتعلمين (الجماعة) زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية، أو المعينة على الحل المبدع للمشكلة. **(أبوسنينة، 2008، ص 51)**

4-تعميق أفكار الآخرين، وتطويرها:

ويقصد بها إثارة حماس المشاركين في جلسات العصف الذهني من المتعلمين، أو غيرهم، لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسينا، أو تطويرا، أو بلورة لفكرة من الأفكار المطروحة، أو تكون مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها أطرا، أو حلولا جديدة، أو غير ذلك من صور الإضافة، والتطوير للأفكار. **(أبوسنينة، 2008، ص 51)**

ويرى البعض أن هنالك عددا من القواعد الواجب مراعاتها عند استخدام تقنية العصف الذهني، وتتلخص فيما يلي:

أ- تحديد وحدة تدريس مصغرة أو مقطوعة من محتوى الكتاب المدرسي، وتحتوي على مجموعة أهداف ومعلومات من المادة الدراسية، مع أنشطة تعليمية مناسبة واختبارات تقويمية.

ب- عدم توجيه نقد سلبي بدون برهان.

ت- عدم وضع أية قيود على أفكار المتعلمين، وإعطائهم الحرية في عرض وجهة نظرهم مهما كانت مخالفة لرأي المعلم والكتاب.

ث- احترام الرأي الآخر.

ج-تعزيز أي رأي أو فكرة يطرحها المتعلم لتشجيعه على تكوين رأي.

ح-كلما كثر عدد الأفكار أكثر كان ذلك أفضل.

خ-تقريب وجهات النظر بين المؤيدين لأفكار معينة.

د- معرفة المتعلمين ذوي القدرات الابتكارية في طرح الأفكار والمقترحات.

ذ- استماع المعلم إلى آراء المتعلمين والتعامل معهم واحترامها مهما اختلفت.

أما **الكبيسي** (2008) فيرى أن تقنية العصف الذهني تبدأ بطرح سؤال مفتوح النهاية حتى يمكن إتاحة الفرصة لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار، ثم يتم وضع السؤال المطروح في دائرة أو مربع وتخرج منه أسهم بالإجابات أو الأفكار وتقوم كل مجموعة بعملية التسجيل، أو أن يسجل المعلم على السبورة ويتلقى الإجابات المتعلقة بالسؤال المطروح شريطة عدم تقويم الأفكار أو الإجابات أثناء استمطارها، بعد انتهاء هذه الخطوة تقوم كل مجموعة بعرض ما تم انجازه أمام المجموعات الأخرى وتدور المناقشة بحيث تستهدف فرز وتصنيف تلك الأفكار حتى تصل إلى الأفكار أو الإجابات الصحيحة، ويقوم المتعلمون بتسجيل تلك الأفكار أو الإجابات، ويمكن مناقشة أحد الأفكار بالأسلوب السابق نفسه.

(الكبيسي، 2008، ص 376)

ومن هنا نرى أن تقنية العصف الذهني من الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس في المراحل الدراسية المختلفة، وقد أشار **أبوجادو** و **نوفل** (2007) إلى أن تقنية العصف الذهني من أكثر الاستراتيجيات قوة في تنمية التفكير الإبداعي، وهي تهدف إلى كسر التفكير الاعتيادي للمتعلم وإنتاج قائمة من الأفكار المتنوعة.

(ابوجادو و نوفل، 2007، ص 61)

ولتقنية العصف الذهني أربع قواعد أساسية ذكرها (الصافي، 1997) هي:

(الصافي، 1997، ص 54)

- **النقد المؤجل:** وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين وندعهم يعبرون عنها بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم بدون تقييم.
- **الترحيب بالانطلاق الحر:** فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل.
- **الكم المطلوب:** كلما زاد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

- **التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما:** فالمشتركون فضلا عن مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل.

5.مميزات تقنية العصف الذهني:

وتستعمل تقنية العصف الذهني في التدريس لأنها تفيد في تطوير طرائق التفكير وتزيد التفاعل بين المعلم والمتعلمين ويمكن التعبير عنها بأنها نمط من التفكير ينقل تربيتنا التقليدية من أساليب الحفظ الآلي الرتيب للمعلومات التي يسيطر عليها القول اللفظي إلى مستويات أرقى من التفكير المبدع في هذا العصر الذي تراكمت فيه المعلومات فهو يهدف إلى إثارة التفكير وقدح الذهن وابتكار الأفكار وتوليدها واقتراح الحلول المتعددة.

وتتزايد الحاجة إلى تقنية العصف الذهني في ميدان التعليم والتعلم، لأنها تساهم في تنمية خصائص تعد أساسية للتفكير ومنها الأصالة والطلاقة والمرونة وإدراك المشكلات وما يؤيد قولنا هذا الشأن (أن الأسئلة التي تقع ضمن فئة عمليات التفكير المتشعب لها علاقة واضحة بتنمية القدرات الابتكارية للطالب فالأسئلة التي تحث الطالب على توليد الأفكار الجديدة تنمي الأصالة عنده. والأسئلة التي تنمي طلاقته الفكرية تحثه على توليد وحدات من المعلومات اللفظية أو المعاني مثل كلمات تتفق مع مجموعة معاني موصوفة. إن مثل هذه الأسئلة تنمي الإمكانيات العقلية البنائية للمتعلم).

(البكر، 2002، ص 42)

وتساهم تقنية العصف الذهني في تنمية خصائص تعد أساسية للتفكير منها:

- **الأصالة:** وتتمثل بقدرة المتعلم على إنتاج أفكار، وحل المشكلات بطريقة ابتكارية غير مألوفة.

- **الاستقلال:** عندما يبحث المتعلم عن غير المألوف، وغير المتوقع فإنه يلاحظ غير ما يلاحظه الآخرون، إنه يقلب الأفكار، ويخمن الحلول ليرى إلى أين تقوده.
- **الطلاقة:** ينتج عن عصف الدماغ توافر الأفكار بطلاقة، وحرية.
- **المثابرة:** وتتمثل بأن يعمل الشخص النشط ساعات، ويبدي استعدادا، وتصميما على مواجهة الإخفاق، وأن تدفعه النتائج غير المرضية إلى مضاعفة الجهد.
- **الاقتراب، والابتعاد:** إذ يقرأ الشخص النشط، ويدون الملاحظات، ويتقصى الحلول، ويطلع على ما أنجزه الآخرون، ثم يبتعد عن الفكرة حتى يراها بأبعادها الكاملة.
- **الاستبصار:** يعد مدة من الإحباط يمكن للفكر الإبداعي. أن يحل المشكلة أحيانا فجأة، وومضة الاستبصار الفجائي، هذه تعد ثمرة الإثارة الباطنية للاشعور، ويمكن أن توعز إلى القوى المواكبة التي تتحسن عندما ينطلق الفكر بحرية، وعلى نحو تلقائي ذاتي، وتوجد الومضة عادة بعد مدة من التفريغ عندما يكون الأشخاص غير نشطين في معالجة المشكلة.
- **التأجيل، والمباشرة:** الأشخاص المبدعون يقاومون الاتجاه لإصدار الأحكام المباشرة إنهم لا يقبلون الحل، أو الإجابة الأولى، بل ينظرون ليروا فيما ذا كان هناك حل أفضل. وهذا الاتجاه في تأجيل الحكم يبدو كأنه يؤدي إلى التفتح الذهني للشخص الذي لا يرضى بالقبول بالقرارات قبل نضجها.
- **موازنة الأحكام والقرارات:** إذ يعزل المتعلم الحلول غير العملية عن طريق موازنتها إذ توجد حلول بديلة ممكنة تعم، ويكون لها قيمة، وشأن.

(الهاشم، 2014، ص 521-554)

6.أنواع تقنية العصف الذهني:

ينظر إلى تقنية العصف الذهني على أنها أسلوب من أساليب تحفيز التفكير وتنميته ويهدف إلى تشجيع من يستخدمه (جماعات أو أفرادا) نحو توليد الأفكار والمقترحات تجاه المشكلة المعروضة وإيجاد حلول للمشكلات.

ومنهم من ينظر إلى تقنية العصف الذهني على أنها طريقة لإثارة التفكير في حل مشكلة من المشكلات تؤدي إلى سلوك موجه من خلال الاطلاع على جميع الأفكار التي تطرح وتكون غير مألوفة التي يتم توحيدها وإصدار حكم عليها.

وهناك من ينظر إلى تقنية العصف الذهني على أنها موقف تعليمي يستخدم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة ما، خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار، بعيدا عن المصادرة، والحكم والنقد عند بداية ظهورها. ومنهم من أشار إلى أن تقنية العصف الذهني هي تلك العملية التي تساعد على توليد العديد من الحلول لمشكلة معينة بلا تقويم تلك الحلول أو الحكم عليها في ضوء معايير معينة. والبعض الآخر ينظر إلى تقنية العصف الذهني بأنها: محاولة جمع الأفكار حول موضوع معين ضمن أقصى طاقات ممكنة، ويأتي من خلال إثارة الدافعية للمتعلم وتحفيزه على استخراج الأفكار الخاصة بالموضوع.

ويمكن بيان أنواع متعددة لجلسات العصف الذهني في حقل الإبداع والابتكار، وإجمالها في الأنواع التالية:

- **العصف الذهني التقليدي:**

ويقصد به مجموعة من المتعلمين يجلسون في صف دراسي ويتناولون الأفكار التي تخطر في بالهم، كما أنهم مطالبون يترك أماكنهم لذلك فلا توجد أفكار يتم الحكم عليها ولذلك فإن المتعلمين سيكون لديهم مطلق الحرية لنقل الأفكار بدون الشعور بعدم الراحة، كما أن هؤلاء المتعلمين يقومون ببناء الأفكار المنقولة إليهم من قبل المشاركين، والغرض من ذلك هو اكتساب أفكار عديدة بقدر الإمكان من أجل التحليل التالي ومن بين هذه الأفكار

المقترحة سيكون هناك بعض القيم العظيمة لأن بيئة التفكير الحر وجلسة المناقشة ستساعد في توليد أفكار جديدة والتي تساعد على التخلص من الطرق العادية للتفكير.

(Osborn A. , 2001, p. 401)

- **العصف الذهني المتقدم:**

هو امتداد للعصف الذهني التقليدي كما أنه يجعل العملية ككل أسهل وأكثر فعالية، أن تقنية العصف الذهني المتقدم تقوم ببناء طرق حديثة للعصف الذهني لإنتاج أفكار أصيلة وطرق أكثر كفاءة، كما أن الأساليب التخصصية تعتبر أحسن العمليات وأكثرها وعيا والتي تكون مصحوبة بالتكنولوجيا الجديدة والتي تجعل العصف الذهني التقليدي أقل إعاقة، كما أن معظم المشكلات المرتبطة باختفاء العصف الذهني التقليدي أقل إعاقة، كما أن معظم المشكلات المرتبطة باختفاء العصف الذهني التقليدي أكثر فعالية من العمليات التي تستخدم العصف الذهني المتقدم.

(جبار جودة، 2016، ص 254)

- **العصف الذهني المتعلمي:**

في هذا النوع ينتج الشخص أفكارا عديدة متنوعة موازنة بالعصف الذهني الجماعي، فهو ليس بحاجة إلى أن يقلق جول آراء الآخرين، لذلك يمكن للشخص أن يكون بحرية أكبر غير أنه قد لا يطور أفكارا فعالة كما هو في حالة المجموعة، ويمكن للمتعلم الذي يستعمل العصف الذهني الفردي أن يستعمل خرائط المفاهيم "كونسابت مابس" لينظم أفكاره، ويطورها.

(عزيز، 2006، ص 120)

- **العصف الذهني الجماعي:**

فهو يستعمل خبرات مجموعة من المتعلمين وإبداعهم من خلال توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لمعالجة موضوع ما، من خلال جلسة تحكمهاا مبادئ، وقواعد ينبغي اتباعها. وتكون نتيجة المناقشة الجماعية أحد النواتج التالية:

أ-استبعاد الفكرة نهائيا.

ب–تعديل الفكرة بإدخال بعض التعديلات أو تطوير الفكرة لتكون أكثر قدرة على التطبيق.

ج–إعادة الترتيب للمتغيرات داخل البديل.

د–تجميع أكثر من بديل في فكرة أعم.

(جبار جودة، 2016، ص 242)

- **العصف الذهني الالكتروني:**

لتفادي مشكلة عدم تفضيل أو قدرة بعض الأشخاص على طرح أفكارهم أمام ألمجموعة ثم ابتكار أسلوب جديد في العصف الذهني ويسمى العصف الذهني الإلكتروني.

وتتلخص هذه الطريقة بأن يتم توفير وحدة طرفية لحاسب آلي لكل متعلم من المتعلمين (بحيث أن يكونون كلهم مرتبطين) ومن المتطلبات الآخرى وجود برنامج متخصص في الحاسب الآلي يسمح لكل متعلم بأن يدخل أفكاره على الحاسب ويظهر له في حالة طلبه مجموعة من أفكار الآخرين بطريقة عشوائية على شاشة الوحدة الطرفية الخاصة به. وبذلك يمكن أن يطور كل متعلم أفكار الآخرين وفي نفس الوقت تفادي الإحراج من طرح أفكاره أمام الآخرين. **(خيري طايل، 2015، ص 47)**

7.أثر المعلم في تنظيم جلسة تقنية العصف الذهني:

- يمكن أن يتجول المتعلم بين المجموعات في أثناء جلسة تقنية العصف الذهني ويفضل ألا يكثر التدخل، والشيء الوحيد الذي يستوجب تدخله، هو ميل أعضاء المجموعات للتقويم، أو النقد.
- بعد انتهاء جلسة تقنية العصف الذهني، يطلب المعلم من متعلميه أن يعودوا إلى مقاعدهم، ويطلب من كتبة المجموعات أن يقرأ كل منهم قائمة اقتراحات وأفكار مجموعته بالتناوب.
- يمكن للمعلم أن يعلق على النحو الآتي:

أ–يعلق على الجلسة نفسها، ولا سيما عند ميل المتعلمين إلى تقويم الأفكار، أو عند خوف عدد منهم من طرح أفكاره.

ب–يعلق على قوائم الأفكار، مشيرا إلى تشابه عدد منها، وأصالة العدد الآخر.

ج–يعلق على الأفكار، فعدد منها معقول، والعدد الآخر قد يكون شخصيا، وقد تتسم الأفكار جميعها بالجدية، فيشير إلى ضرورة وجود اقتراح واحد على الأقل، يكون صارخا لدرجة تكفي لإثارة الضحك.

د–بعدها يضيف المعلم اقتراحات من عنده تتعلق بالمشكلة مدار البحث.

- خلال عرضه لقوائم الأفكار –المقترحات– قد يختار المعلم أحد الأفكار الغريبة ويشرع في توضيح كيف يمكن أن تكون هذه الفكرة مفيدة.
- الانطباع العام الذي ينبغي تعزيزه، هو أن جلسة تقنية العصف الذهني هي موقف لتوليد أفكار، وعليه ينبغي على المعلم ألا يتوتر بسبب آراء الآخرين، فقد يميل عدد من المتعلمين حقيقة إلى العرض بأن يتعمدوا أن يكونوا مرحين إذا عرفوا أن أفكارهم سوف تقرأ أمام المتعلمين جميعهم، وعلى المعلم أن يتعامل مع هذا الوضع بأفضل ما يستطيع مع مراعاة عدم إنكار جق المتعلمين بأن يقدموا أفكارا صارخة، وإحدى الطرائق لتحقيق ذلك هي أن يطلب المعلم من المتعلم أن يعطي توضيحا أكثر لفكرته.
- يمكن للمعلم أن يربط الموضوع بالموضوعات المقررة في كتب المتعلمين، ويمكن أن يكلفهم بقراءة درس من كتبهم تمهيدا للعصف الذهني، وتقويمها.

(الشمري، 2010، ص 65)

8.أساليب تطبيق تقنية العصف الذهني في التعليم:

يمكن للمعلم أن يطبق تقنية العصف الذهني في التدريس من خلال أساليب عدة من بينها:

- الأسئلة، والأجوبة.

- إثارة عدد من الأفكار من المعلم، والمتعلمين.
- رسم مخطط يتضمن حذف قسم من الأفكار التي تعود إلى موضوع معين، والمطلوب من المتعلمين استنباط الأفكار ذات الصلة بذلك الموضوع.
- عقد موازنة بين فكرتين، أو أكثر.
- الخيار من متعدد.

(سليمان الطائي، 2013، ص 56)

9.مسوغات استخدام تقنية العصف الذهني:

- يكون الرأي وطرح الأفكار دون الخوف من فشل الفكرة.
- يشجع أكبر عدد من المتعلمين على إيجاد أفكار جديدة.
- تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين.
- استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل –التركيب –التقويم)
- يجعل نشاط التعليم والتعلم أكثر تمركزا حول الطالب.
- يشجع أعضاء المجموعة على إصغاء بعضهم لبعض بانتباه.
- يشجع على احترام آراء الآخرين.
- تقريب وجهات النظر بين المؤيدين لأفكار معينة.
- استماع المعلم بآراء المتعلمين والتعامل معهم لاحترام آرائهم مهما اختلفت.
- يساعد على الإقلال من الخمول الفكري للطلاب.

(فتح الله الراميني، 2007، ص 59)

10.عناصر مهمة لإنجاح تقنية العصف الذهني:

تعد تقنية العصف الذهني من أكثر الأساليب التي تساعد على توليد الأفكار كحلول لمشكلات معينة، وأصبح هذا الأسلوب يحظى باهتمام المربين لتنمية التفكير وحل المشكلات سواء أكانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو غيرها.

إن لتقنية العصف الذهني (التفاكر) أهمية حدسية، إذ أن الحكم المؤجل للتفاكر يتيح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل، مما يخلق مناخا حرا للجاذبية الحدسية بدرجة كبيرة، فضلا عن كونه عملية مسلية، إذ تكون المشاركة فردية أو جماعية لحل المشكلة جماعيا، والفكرة الاشتراك بالرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها، كما تأتي أهميته من كونه عملية تدريبية، فهو طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير. لذا فإن هناك عناصر مهمة لإنجاح تقنية العصف الذهني تتضمن ما يلي:

- وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين، قبل بدء جلسة تقنية العصف الذهني فلابد أن يكونوا على دراية معقولة بموضوع المشكلة، وما يتصل بها من معلومات ومعارف، وهذا التوضيح من صلب وظيفة المدرس.
- وضوح مبادئ العمل وقواعده في جلسة تقنية العصف الذهني، والتقيد بها من المشاركين جميعا، وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية وتدريبهم على إتباع قواعد المشاركة، وضرورة الالتزام بها طوال الجلسة.
- خبرة قائد النشاط أو المعلم وجديته وقناعته بقيمة تقنية العصف الذهني، بوصفه أحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع، وضرورة ذلك لنجاح الجلسة، وذلك لأنه مطالب بتحضير صياغة واضحة ومحددة للمشكلة، وعرض موجز للأفكار المتصلة بها فضلا على أهمية دوره في الإبقاء على حماسة المشاركين في جو من الاطمئنان والانطلاق.
- أن يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة، وألا تكون جادة وكئيبة، ومن هنا ينبغي الضحك (إن تطلب الموقف) على الفكرة الطريفة والغريبة مع تجنب الاستهزاء بالآخرين لاسيما أصحاب الأفكار ذاتها.
- من المهم التمهيد للجلسة وتهيئة المشاركين فيها، وإخبارهم مسبقا بموضوعها، فضلا على كسر الحواجز وإزالة التوتر فيما بينهم.

- قبول الأفكار غير المألوفة وتشجيعها حتى إذا كانت غير ذات مغزى من دون نقد أو تقويم.

(جبار جودة، 2016، ص ص 244-247)

- يجب إتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة (كيف يمكن أن ...؟) وتوليد الأفكار بإتباع السؤال (ماهي عدد الطرق التي يمكن عن طريقها أن ...؟) لأن السؤال الأول يحث المشاركين على إعادة الصياغة وبلورة المشكلة في الوقت الذي يطالبنا فيه في السؤال الثاني بإيجاد الحلول، وعندما يتوقف سيل الأفكار المتعلقة بعبارة أعيدت صياغتها، يتم اختيار عبارة أخرى تبعد على حد كبير عن العبارة الأولى، ويتم تدوين ذلك مستهلا بعبارة (كم عدد الطرق التي يمكن عن طريقها أن ...؟) وتستمر الجلسة، ويجب أن لا نعالج أكثر من نصف العبارات التي أعيدت صياغتها بنفس الطريقة إذ من المحتمل أن تكون في الغالب مكررة.
- من المهم جدا تيقن المسؤول عن الجلسة بجدوى هذا الأسلوب في التوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات أو في المجالات المختلفة.
- أن يفصل المسؤول عن الجلسة بين استنباط الأفكار وإبرازها وبين تقويمها، وأن يكون على استعداد للمساهمة في إحياء الجلسة بأفكاره الشخصية، وأن يشجع الكمية من دون النوعية، وأن يؤجل أحكامه، ويقبل بعض الأفكار التي قد تنطوي على انتقادات موجهة شخصيا، وكثيرا ما تحدث هذه الظاهرة عندما يكون المسؤول عن الجلسة هو مسؤول في مكان عمله الذي تقام فيها جلسة تقنية العصف الذهني.
- أن تكون الجلسة موضوعية، بعيدة عن الآراء والدفاعات الشخصية عن بعض الأفكار المتعلقة بالمشكلة موضوع الجلسة.

- تدوين الأفكار المنبثقة من الجلسة وترقيمها بحيث يراها المشاركون جميعا، ويمكن استعمال اللوحات لعمل ذلك، ويمكن للمسؤول أن يتولى الكتابة بنفسه، أو يكلف أحد المتعلمين بكتابتها، وفي هذه الحالة يمكن لرئيس الجلسة أن يتفرغ للسيطرة على المجموعة وأن يفسر الأفكار المقدمة.

(جبار جودة، 2016، ص ص 244-247)

- لا يحبذ أن يقل العدد عن ستة متعلمين، فإن ذلك يعوق تدفق الأفكار، لأن كلا منهم سينتظر الآخر، أو يكون أكثر تأدبا، كما أنه إذا زاد العدد عن (15) متعلما فإن ذلك سوف يحول دون توليد الأفكار، وذلك لأن الأشخاص الأكثر حياء وخجلا لن يفصحوا عن أفكارهم.
- الحرص الشديد على استبعاد وجود مراقبين للجلسة، لاسيما إذا كان واحدا من ذوي المكانة المهمة في المؤسسة أو المدرسة التي تعقد فيها الجلسات، سيقف حاجزا من دون القدرة على الإبداع والابتكار.
- يجب على المسؤول عن الجلسة أن يدرك أن عملية العصف الذهني ليست مضمونة 100 بالمائة للحصول على الأفكار الجديدة، فضلا على ذلك، فإن استعمال تقنية العصف الذهني ليس مجرد وسيلة للتشجيع على طرح أفكار جديدة، إنما هو أسلوب لإفهام المتعلمين المادة العلمية وحل تعقيدات الدروس.
- ينبغي أن تستمر الجلسة وعملية توليد الأفكار حتى يجف سيل الأفكار، وهنا ينبغي للمسؤول أن يستعمل الأساليب المتاحة جميعها لإثارة تدفق الأفكار.

(جبار جودة، 2016، ص ص 244-247)

11.الموضوعات التي يمكن أن تستخدم فيها تقنية العصف الذهني:

ويستخدم هذا الأسلوب في كل المواد الدراسية من حيث المبدأ، فكل حقل من حقول المعرفة يوجد فيه جوانب تحتاج إلى توليد الأفكار وطرح البدائل وتطويرها، لذا يمكن أن تستخدم تقنية العصف الذهني في:

- المشكلات التي تحتاج إلى حلول: غالبا ما يكون التفكير التقليدي قاصرا في تلبية ما تحتاج إليه من حلول لكونه محدد الاتجاه وربما ضيق الأفق، لذا تحتاج إلى أسلوب تفكير يمدنا بأكبر عدد من الأفكار التي قد ينتج عنها أو يكون من بينها ما نريد من حل.
- غايات تحتاج إلى وسائل جديدة: قد لا يكون لدينا مشكلة محددة، لكننا نعرف الغاية التي نسعى لها ونريد أن نستكثر من الوسائل لبلوغ تلك الغاية أو نريد وسائل أسرع، فهنا نحتاج إلى من يعصفنا (يمطرنا) بأفكار جديدة يتوسع منها مدى الخيارات المطروحة لبلوغ تلك الغايات.

(العابد، 2015، ص 143)

12.أهمية تقنية العصف الذهني:

تبدو أهمية تقنية العصف الذهني في مجموعة من النقاط منها:

- إن الحكم المؤجل ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخا حرا للجاذبية البديهة بدرجة كبيرة في جلسات تقنية العصف الذهني.
- إيجابية المتعلم لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم مما يساعد على المشاركة من الجميع.
- التعاونية فعلى كل متعلم أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيا والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
- كل متعلم من المتعلمين المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي متعلم برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة مما يساعد على المبادأة.
- طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.
- تكسب المتعلم مهارات التفاعل الاجتماعي، وتعين على تقبل الآخر.

(المفتي، 1995، ص 51)

ويرى **Driver** (1986) أن تقنية العصف الذهني هامة لتنمية التفكير الإبداعية وحل المشكلات لدى المتعلمين للأسباب الآتية:

- تقنية العصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية): حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر ينتج المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلق مناخا حرا للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.
- تقنية العصف الذهني عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد أو التقييم.
- تقنية العصف الذهني عملية مسلية: فعلى كل متعلم أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعيا، والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.
- تقنية العصف الذهني عملية علاجية: كل متعلم من المتعلمين المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي متعلم برفض رأيه أو فكرته أو حل مشكلته.
- تقنية العصف الذهني عملية تدريبية: فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

ويمكن بيان أهمية تقنية العصف الذهني في التدريس في كونها تساهم بما يلي:

أ-نقل التركيز في عملية التدريس من مستوى التلقين إلى التركيز على تنمية مستويات التفكير العليا.

ب-تدريب المتعلمين على مهارة انتاج أكبر عدد من الأفكار غير المسبوقة.

ج-استثارة تفكير المتعلمين وتحدي قدراتهم العقلية كافة.

د–إيجاد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول المحتملة للمشكلة.

(Driver, 1986, p. 105)

هـ–جعل جو التفكير يسود في الفصل، مما يضمن مشاركة جميع المتعلمين في عملية التفكير.

و–تدريب المتعلمين على أن يسلكوا مسلكا تفكيريا لم يسلكه أحد من قبلهم.

ز–تدريب المتعلمين على الصراحة والوضوح من خلال ذكرهم جميع الأفكار التي يعتقدون أن لها صلة بالمشكلة.

ح–زيادة وعي المتعلمين بوجود مشاكل في الحياة والتدريب على حلها.

ط–منح المتعلمين الحرية المطلقة في التفكير، مما ينتج عنه كسر الجمود الفكري الذي يعاني منه المتعلمون في المدارس اليوم.

ي–جذب انتباه المتعلمين وتركيزهم بدرجة أكبر أثناء تقنية العصف الذهني.

(Driver, 1986, p. 106)

13.آليات العمل بتقنية العصف الذهني:

تقوم تقنية العصف الذهني أساسا على اجتماع مجموعة من الأشخاص لديهم مشكلة يسعون لحلها فيقومون بطرحها أمام الجميع أو تسجيلها على ورقة أو لوحة ويتطوع أحد المشاركين بتسجيل أفكار المشاركين على السبورة أو ورقة بلا اعتراض على أي فكرة ويطرح كل مشارك فكرة ترد في ذهنه بدون أي قيود، والجميع يقبلها دون نقد إلى نهاية الجلسة، إذ يتم تقييم ومناقشة كل فكرة على حدة.

وقد استخدمت تقنية العصف الذهني في التدريس، إذ يقوم المدرس بطرح أو تدوين الموضوع (المشكلة) على المتعلمين وإعلامهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها ثم مطالبتهم بإيجاد حلول لها، على أن تكون هذه الحلول فورية، فيقوم المدرس بتدوين الحلول المقدمة من المتعلمين على السبورة وتصنيفها بدون تقويمها أو التعليق عليها، ثم تجري المناقشة لتلك الحلول واختيار أفضلها. إلا أنه ينبغي على المدرس أن يدرك أن تقنية العصف الذهني

ليست مضمونة 100 بالمائة للحصول على أفكار جديدة، أوانه مجرد وسيلة للتشجيع على طرح أفكار جديدة، ولكنه أسلوب يشجع جميع المشاركين على الإسهام في العمل الجماعي. كما أن عرض الموضوعات بتقنية العصف الذهني يتيح للمدرسين تتبع وتدقيق أساسيات المعرفة (المخزون المعرفي) في أذهان المتعلمين، ويعطي فكرة عن الاتجاهات التي يذهب إليها المتعلمين عند معالجتهم للمشاكل الرياضية. وبالتالي فإن هذا الأسلوب ربما يؤدي إلى عمليات تنظيمية تكيفية استكشافية سريعة تؤدي إلى تنمية التفكير وتطوير خبرة ناقصة إلى مستوى أكثر تقدما، وربما يؤدي إلى صورة جديدة للفهم والأداء بدلا من المعارف المألوفة وطرائق التفكير النمطية.

وتشمل آليات العمل بتقنية العصف الذهني الجوانب الآتية:

- **كيفية إدارة الجلسة (قوانين الجلسة والنقاش):**

تبدأ الجلسة باختيار من يديرها وكيفية عمل المشاركين فيها فضلا عن ضرورة الالتزام الدقيق بـ:

أ–تجنب النقد واحترام أفكار الآخرين.

ب–تقبل أي فكرة مهما كانت وكيفما كانت.

ج–توجيه المتعلمين بمحاولة إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار.

د–الانتباه الجيد ومتابعة أفكار الآخرين.

د–تستخدم أداة ينبه عن طريقها أعضاء المجموعة وينبه الشخص الذي لا يلتزم بقواعد الجلسة.

و–توفير جو تشيع فيه مشاعر الاستمتاع والحرية في استخدام التفكير.

ز–توفير جو من الامن وإزاحة أي سبب للتهديد أو الخوف.

ح–توفير جو من التعاون والرغبة في العمل بصورة مرنة.

(Osborn A. , 2001, p. 84)

- **مواصفات رئيس (قائد) الجلسة:**

يدير الجلسة أحد الأشخاص الحاضرين أو المعلم أو الباحث ويكون مديرا أو رئيسا أو محركا للجلسة (قائد الجلسة) ويجب أن يتمتع بالمواصفات الآتية:

أ-القدرة على الابتكار والمحاكاة.

ب-القدرة على اصطناع الجو المناسب وتهيئته.

ج-القدرة على إثارة الأفكار وإغنائها.

د-الالمام الكامل بموضوع أو مشكلة الجلسة.

هـ-الإسهام في تقديم الأفكار عندما يتباطأ التدفق الفكري.

و- عدم إصدار الأحكام حول الأفكار المطروحة أثناء الجلسة.

ويرى (أبو رياش، 2007) أن قائد الجلسة يجب عليه الابتعاد عن أي من التعليقات الآتية:

أ-ليس لهذا الحل معنى.

ب-لن تجدي هذه الفكرة.

ج-لقد جربنا ذلك من قبل وأخفقنا.

د-هذا معقد جدا.

(أبو رياش، 2007، ص 102)

- **عدد الأشخاص الذين يحضرون في جلسة تقنية العصف الذهني ومواصفاتهم:**

يتراوح عدد الأشخاص في الدراسات والبحوث التي استخدمت العصف الذهني ما بينن (5-6) كحد أدنى و(20) كحد أقصى، فضلا عن قائد الجلسة، وإذا زاد عدد المشاركين عن ذلك فيمكن تقسيمهم إلى مجموعات ومطالبة كل مجموعة بتناول الموضوع بكامله، ثم تجمع الأفكار من أفراد المجموعات لغرض تقييمها. كما يمكن تقسيم الموضوع إلى أجزاء وتقسيم المشاركين إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بتناول جزء من الموضوع ثم تجمع الأفكار المطروحة لتتشكل تلك الأجزاء الموضوع بكامله.

كما يجب أن يتمتع المشاركون بالمواصفات الآتية:

أ–أن يكون جزء منهم ملمين بالموضوع أو لهم صلة مباشرة بالمشكلة المطروحة للنقاش.

ب–أن يكون باقي الأعضاء بعيدين عن المشكلة.

ج–أن تكون لديهم الرغبة والقدرة على الالتزام بشروط الجلسة وقواعدها.

د–أن تتفاوت الخبرات لدى أفراد الجماعة.

هـ–أن يقتصر دور باقي الأعضاء على الإيحاء بأفكار غير عادية وغريبة عن المشكلة.

و–أن يتفاوت الجنس من الذكور والإناث قدر المستطاع.

(أبو رياش، 2007، ص 103)

- **طريقة جلوس المتعلمين:**

من المستحسن جلوس المتعلمين بشكل نصف دائرة لأن ذلك يؤدي إلى فهم المشاركين ويبعث على أن الجو غير رسمي مما يشجع على طرح الأفكار بأقصى درجة وينصح بعض الباحثين بانتقاص أحد المقاعد حيث يظل أحد الأعضاء واقفا أو جالسا على المكتب أو متكئا على أي شيء، إذ لوحظ أن ذلك يساعد على إثارة جو غير رسمي مقبول، وإن طريقة جلوس المتعلمين يمكن أن تأخذ أحد الوضعيات : عجلة أو دائرة أو حرف أو

- **الوقت الأمثل للجلسة:**

تذكر (روشكا، 1989) أن تقنية العصف الذهني قد تستغرق جلسة أو أكثر وأن وقت الجلسة سيستغرق عادة من (15–60) دقيقة بمتوسط قدره (30) دقيقة، وقد يصل الوقت أحيانا إلى عدة ساعات بحيث يصل سيل الأفكار إلى (100) فكرة في كل (20) دقيقة، ويرى آخرون إن الوقت المثالي هو (30) دقيقة. وقد يكون كحد أقصى (45) دقيقة، ولكن مستويات المتعلمين تكون مرتفعة في الحلقة القصيرة، لأن توليد الأفكار شاق ومجهد. لذلك من المفضل إعطاء استراحة قليلة بين الجلسات. **(روشكا، 1989، ص 93)**

✓ **نصائح لجلسات تقنية العصف الذهني:**

تعد تقنية العصف الذهني نشاطا جماعيا متميزا فهي تزود المتعلمين بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار، أما أثر التدريسي فيه تشجيع التفكير وزيادة الأفكار، فهو من أكثر الأساليب المستعملة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية لحل المشكلة، إذ أنه تصد للمشكلة باستعمال العقل من خلال توليد قائمة الأفكار، التي تؤدي إلى وضع مدائل حلول جديدة ونافعة. **(Hallka, 2007, p. 17)**

إن تقنية العصف الذهني تؤدي في الوقت نفسه مهمتين فهي تستعمل بشكل مزدوج في حل المشكلات وفي تنمية التفكير الابتكاري، وغالبا ما تكون المشكلات المعروضة صعبة الحل بشكل متعلمي، مما يساهم في وضع التنافس بين المجموعات للتوصل إلى أفضل الحلول ويتصف التدريسي باتخاذه موقفا حياديا في هذه المجموعات.

وهناك مجموعة من النصائح لجلسات تقنية العصف الذهني:

1-إن حجم المجموعة والطريقة التي تجلس فيها يجب أن يسمح بأن يجلس أكبر عدد من المتعلمين في مواجهة بعضهم البعض ويجب ألا يزيد عدد أعضاء المجموعة عن 15 متعلما والجلوس إلى الطاولات المستديرة في هذه الحالة أفضل من الطاولات الطويلة والضيقة.

2-أبلغ المتعلمين أن الهدف من الاجتماع هو خلق الأفكار أوالحلول.

3-امنع التقييم أو الاقتراحات فإنه كلما اتسعت الأفكار كلما كان ذلك أفضل.

4-شجع المتعلمين على إصغاء بعضهم لبعض بانتباه.

5-اطلب منهم أن يفكروا بطرق تساعدهم على البدء من حيث انتهت آراء الآخرين.

6-دع المتعلمين يعبرون عن أفكارهم دون أن يرفعوا أيديهم طلبا للإذن بالكلام.

7-عليك أن تتبع طريقة ما لتسجيل الجلسات.

8-إن جهاز التسجيل يفيد في مثل هذه الحالات. إن السبورة أو ما يشابهها قد يبطئ من تدفق الأفكار ولكن هناك ميزة في استعمالها حيث أن الأفكار تظل مثبتة يستطيع أن يراها الحاضرون وبينوا أفكارا جديدة عليها. وعند ما يتم تدوين الجلسة على السبورة قم بتبديل من يكتب الملاحظات بين الحين والآخر.

9- ابدأ بالبحث عن الأجوبة فإن الجواب الصحيح سيظهر في النهاية.

10- إن جلسات الأفكار العاصفة لا تنتهي حتى تنتهي الأفكار التي لدى المجموعة.

✓ **إجراءات تنفيذ جلسة تقنية العصف الذهني:**

تقنية العصف الذهني واحدة من تلك الأساليب التدريسية التي توفر المناخ الصفي الآمن المتمركز حول الطالب، وهو أسلوب تعليم نوعي، يوفر فرصا للتفاعل والمشاركة الفعلية، ويتيح للمتعلم فرصة القيام بعمليات ذهنية تساهم في نمو تفكيره، اذ يتطلب هذا الأسلوب أن يكون الطالب نشطا طيلة الحصة الدراسية، والتي يتمكن المتعلم فيها من توظيف خبراته الدراسية السابقة في مواقف تعليميةجديدة، كما تعد أحد المواقف التعليمية التي تستخدم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة ما، خلال فترة زمنية محددة، في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار، بعيدا عن المصادرة والحكم والنقد عند بداية ظهورها. **(العابد، 2015، صفحة 26)**

لذا فإن إجراءات تنفيذ جلسة تقنية العصف الذهني تتضمن:

1-**المرحلة الأولى:**

التهيئة لجلسة تقنية العصف الذهني (إمطار الدماغ): يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى أكثر من مجموعة (4-6) مجموعات، ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدد المشكلة بدقة، ويكون المتعلمون في مجموعات على شكل دائرة مستديرة. وفي هذه الخطوة يبين المعلم للمتعلمين أهمية الموضوع الذي ستناقشه المجموعة، كما يعرض عليهم

الفوائد التي يمكن أن يجنيها من مناقشة الموضوع أو الأفكار المطروحة لذلك يمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات الآتية لتحقيق انتباه وإثارة اهتمام المتعلمين:

(العابد، 2015، صفحة 26)

أ-عرض الفكرة الأساسية للموضوع الذي سيناقش.

ب-صياغة المشكلة على هيئة سؤال.

ج-يعرض بعض المعلومات المرتبطة بالموضوع.

د-يبين لهم القواعد التي عليهم التقيد بها أثناء المناقشة.

2-**المرحلة الثانية:**

إجراءات تنفيذ جلسة تقنية العصف الذهني (توليد الأفكار): يمكن إنجازها بالخطوات الآتية:

أ-تذكير المتعلمين بالمشكلة عن طريق قراءة السؤال الذي يحدد المشكلة.

ب-تكليف المتعلمين بطرح أسئلتهم المتعلقة بالمشكلة.

ج-قيام المتعلمين بطرح حلول للمشكلة مع الأخذ بجميع الأفكار والحلول المطروحة دون الاستهتار بتلك الآراء.

د-يصنف المعلم وبمشاركة المتعلمين الأفكار المطروحة، بعد مناقشتها معهم.

هـ-صياغة التعميمات واقتراح الحلول للمشكلة التي من المفروض أن تكون حلولا إبداعية وجديدة.

3-**المرحلة الثالثة:**

ختام جلسة تقنية العصف الذهني (تقييم الأفكار): كتابة التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها كحل للمشكلة. فهنا لابد من الإشارة إلى الدور الرئيسي للمعلم في هذه التقنية وتطبيقها، فيجب على المعلم أن يكون متمكنا من صياغة الأسئلة المتعلقة بالموضوع أو الموقف التعليمي، وأن يكون منظم للبيئة الصفية، ويدير المناقشات ويدون الإجابات، فلذلك

تحتاج إلى أن يكون المعلم إداريا ناجحا، وكذلك يجب أن يكون المعلم ملاحظا لتحركات المتعلمين الصفية ويعدل منها ومن نتاجات الدماغ، ويحاكم الأفكار ويقيس مستوى غموضها وإحاطتها بالموضوع، وبعد ذلك يعمم النتائج والحلول المتعلقة بالموضوع أو المشكلة. **(العابد، 2015، صفحة 26)**

وأشار البعض بأنه توجد عدة خطوات إجرائية لجلسة العصف الذهني لكي يتحقق الهدف منها في ضوء المشكلات المطروحة وعدد المشاركين بهذه الجلسات، وان هناك أربع خطوات أساسية لجلسة تقنية العصف الذهني هي:

الخطوة الاولى: تتم هذه الخطوة الاولى قبيل جلسة العصف الذهني بوقت كاف (يوم واحد) على الأقل ولها شقان:

-**الشق الأول:** وفيه يتم شرح تقنية العصف الذهني وذلك بهدف اطلاع المشاركين عليها حتى يمكنهم المشاركة بشكل فعال اثناء عرض الورقة من قبل المسؤول عن الجلسة واثناء عملية العصف الذهني.

- **الشق الثاني:** وفيه يتم استطلاع آراء المشاركين حول بعض القضايا الملحة حتى تضمن دافعية المشاركين في الجلسة عندما تنبع هذه المشكلات من واقعهم العملي، وفي هذه الحالة تجرى جلسة العصف الذهني للمشكلة الأكثر الحاحا التي تأتي في الترتيب الأول ثم المشكلة الثانية حيث يؤخذ في عين الاعتبار عامل الوقت.

الخطوة الثانية: وتعتبر هذه الخطوة تمهيدا لعملية العصف الذهني حول المشكلة المطروحة وتتم وفقا لما يلي:

-تجهيز قاعة الجلسة مع مراعاة توافر الرسائل المتاحة ومن أهمها السبورات التي يمكن الكتابة عليها بالألوان، ولوحة مكتوب عليها قواعد العصف الذهني.

-قيام الأعضاء المشاركين بعض النشاطات التمهيدية لجلسة العصف الذهني وجلسة التهيئة وتهدف إلى نقل المشاركين في جلسة العصف الذهني من جو التفكير العادي إلى جو جديد من التفكير يتسم بالحرية في التدقيق الفكري.

-اعلام المشاركين بنتائج استطلاع آرائهم حول بعض القضايا الملحة في مجال اهتمامهم مع تحديد المشكلة التي سوف تجري عليها جلسة العصف الذهني.

الخطوة الثالثة: ويتم في هذه الخطوة اجراء العصف الذهني للمشكلة السابقة التي يتم تحديدها في ضوء الاستطلاع الموزع على المشاركين، حيث تتم عملية الاستطلاع في ضوء المراحل التالية:

أولا: صياغة المشكلة (10 دقائق): يقوم المسؤول عن جلسة العصف الذهني بطرح المشكلة وشرح ابعادها للمشاركين، ويمكن الاستعانة في ذلك ببعض الوسائل المسموعة أو المقروءة أو المرئية.

ثانيا: بلورة المشكلة وإعادة صياغتها (10): يتم في هذه المرحلة صياغة المشكلة (تحديدها) بشكل يمكن عن طريقة البحث عن الحلول ويمكن استخدام عدة أساليب وعندئذ يجب البدء بتلك الأسئلة:

س/ كيف يمكن أن.....؟

س/ كم عدد الطرق التي يمكن من خلالها أن .....؟

وبالطبع فإن المشكلة المصاغة بهذا الشكل تستدعي توليد الأفكار بشكل طليق.

ثالثا: العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تم صياغتها:

يعد هذا الجزء هو الجزء الرئيسي لجلسة تقنية العصف الذهني حيث يتم من خلاله إثارة فيض حر من الأفكار وفقا لمعيار الكمية دون النوعية وتتم هذه المرحلة في عدة خطوات:

- عقد جلسة تنشيطية قصيرة (جلسة التسخين) ومن المتوقع أن تستغرق هذه الخطوة (10 دقائق). **(العابد، 2015، صفحة 27)**

- لفت انتباه المشاركين إلى القواعد الأربعة لتقنية العصف الذهني.
- يقسم الأعضاء والمشاركون في الجلسة إلى مجموعات حجم كل مجموعة ما بين (6-12 متعلما).
- تقوم كل مجموعة باختيار أحدهم كمنشق للقيام بمهمة تسجيل الأفكار وريادة المجموعة لإجراء عملية العصف الذهني عليها.
- يقوم منسق المجموعة بطرح السؤال أو المشكلة المصاغة التي تم اختيارها لإجراء عملية العصف الذهني عليها.
- تسجيل أفكار المشاركين في هذه الورقة عن طريق منسق المجموعة ويقوم كل متعلم بتسجيل هذه الأفكار في ورقته الخاصة.
- يقوم المسؤول عن جلسة تقنية العصف الذهني بدور الموجه والمرشد لمجموعات التقنية أثناء توليد الأفكار. **(خيري طايل، 2015، ص 33)**

رابعا: تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها: هذه المرحلة من المراحل الانتقائية المهمة التي يتم في ضوئها انتقاد الأفكار الجيدة تمهيدا لوضعها موضع التنفيذ.

وتتم عملية التقييم في عدة مراحل فرعية كالتالي:

- لفت انتباه المتعلمين لمعايير انتقاء الأفكار الجيدة والتي تمثل حلولا جديدة للمشكلة المطروحة، ومن أهم المعايير منطقية الحل والتكلفة ومدى القبول والجدول الزمني لتنفيذ الفكرة بالإضافة إلى بعض المعايير الخاصة بالمشكلة ذاتها.
- تقوم كل مجموعة بتقييم أفكارها وذلك وفقا للخطوات التالية:
- استبعاد أية فكرة يتضح أنها لا تتفق مع أي معيار من المعايير السابقة.
- تقوم كل مجموعة بانتقاء أفضل خمس أفكار مع مراعاة عدم تحيز أي عضو لأفكارها واعتبارها أفضل الحلول.
- ترتب هذه الأفكار المنتقاة تبعا لأهميتها.

- يقوم المسؤول عن الجلسة بتسجيل أفضل الأفكار للمجموعات المشاركة في جلسة العصف الذهني. **(خيري طايل، 2015، ص 33)**
- يقوم المسؤول عن الجلسة وبمشاركة أعضاء مجموعات تقنية العصف الذهني بإعادة تقييم الأفكار المنتقاة مع حذف الحلول المكررة ثم ترتيب هذه الحلول تبعا لأهميتها، وتكون هي الحلول الابتكارية للمشكلة المطروحة بجلسة تقنية العصف الذهني مع الوضع في الاعتبار عدم تحيز أي عضو لأفكاره أو أفكار مجموعته، فالهدف النهائي من جلسة العصف الذهني هو الوصول إلى حلول جديدة للمشكلة بغض النظر عمن قام باقتراح هذه الحلول أو من قدم الفكرة الصائبة، إذ أن المحصلة النهائية ستكون منسوبة بتفصيلاتها إلى كل أفراد الجماعة.

ويرى آخرون أن هناك مجموعة من الخطوات التي تحكم جلسات تقنية العصف الذهني والتي يمكن أن تقلل من المخاطر والسلبيات وتزيد من فاعلية المتعلمين وهي على النحو الآتي:

أ–تعريف المشكلة التي تريد حلها بوضوح وخطط أي معايير يجب اتباعها.

ب–التأكيد على الجزء الذي يركز على المشكلة.

ج–التأكيد على عدم وجود أي متعلم ينتقد أو يقيم الأفكار أثناء العملية، فإن النقد يعتبر عنصرا من العناصر الضارة بالمجموعة عند وضع فكرة جديدة، وهذا يعوق الابتكار ويوقف التنفيذ الحر لعملية العصف الذهني.

د–تشجيع الاتجاه الحماسي وغير النقدي بين متعلمي المجموعة وحاول أن تجعل كل متعلم يساهم بتنمية الأفكار بادئا بإهداء أعضاء المجموعة وأكثرهم رزانة.

هـ–استخدام المتعلمين المرح أثناء عملية العصف الذهني وتشجيعهم بإنتاج الأفكار الكثيرة على قدر الإمكان بحيث تنمو من الأكثر صلابة إلى الأكثر مرونة.

و–التأكيد على التدريب للفكرة المتبعة لفترة طويلة.

ز-تشجيع الآخرين كي ينمو أفكار متعلمين آخرين أو استخدام أفكار الآخرين لإنتاج أفكار جديدة.

اختيار متعلم لتسجيل الأفكار التي تنتج أثناء العملية والطريقة المثلى لعمل هذا هي استخدام لوحة متحركة وهذا يجب أن يدرس ويقيم بعد انتهاء العملية.

(محمد حسنين، 2002، ص 43)

ويمكن تلخيص خطوات جلسة تقنية العصف الذهني على النحو الآتي:

أولا: تحديد ومناقشة المشكلة (الموضوع):

ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المتعلمين. ويجب على المعلم أن يراعي أنه قد يكون بعض المتعلمين على علم تام بتفاصيل الموضوع في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنها وفي هذه الحالة المطلوب من المعلم هو مجرد إعطاء الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من لوحة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة.

ثانيا: إعادة صياغة الموضوع:

يطلب من المتعلمين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى.

وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع مثل: كيف يمكن أن ... وماذا لو ...وماذا نفعل عندما، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

ثالثا: تهيئة جو العصف الذهني:

قد يحتاج المشاركون إلى التدريبات على تقنية العصف الذهني لذا على رئيس الجلسة تهيئة المشاركين إلى جو العصف الذهني عن طريق طرح سؤال ويطلب من المشاركين الإجابة أو طرح أفكارهم حول الموضوع. **(البكر، 2002، ص ص 4-17)**

رابعا: مرحلة توليد الأفكار:

يقوم المعلم بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التواصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من المتعلمين تقديد أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها مع التنبيه على الالتزام بالقواعد وذلك من خلال ما يأتي:

1-اعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها أو صوابها أو غرابتها.

2-لا تنتقد أفكار الآخرين أو تعترض عليها.

3-لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت.

4-يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.

5-استمع لتعليمات رئيس الجلسة ونفذها.

ويمكن للمعلم بعد ذلك أن يدعو المتعلمين إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها. **(البكر، 2002، ص ص 4-17)**

خامسا: تحديد أغرب فكرة:

عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المتعلمين يمكن للمعلم أن يدعوهم إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعدا عن الأفكار الواردة وعن الموضوع ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المشغل المشاركين على مساهماتهم المفيدة. **(البكر، 2002، ص ص 4-17)**

سادسا: جلسة التقويم:

الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها وفي بعض الأحيان تكوين الأفكار الجيدة بارزة وواضحة للغاية ولكن الغالب تكون الأفكار الجيدة دفينة يصعب تحديدها ونخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية وعلمية التقييم تحتاج نوعا من التفكير الانكماشي الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة. **(سليمان الطائي، 2013، ص 5)**

ويمكن تصنيف الأفكار إلى:

- أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق مباشر.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير صالحة للتطبيق مباشرة أو تحتاج إلى مزيد من البحث أو موافقة جهات معينة.
- أفكار طريفة وغير عملية.
- أفكار مستثناة. مفهوم العصف الذهني.

يتم تقييم الأفكار بإحدى الطرق الآتية:

أ-التقويم عن طريق فريق مصغر:

التقييم عن طريق الفريق المصغر: وهو يتكون من المعلم وثلاثة من أفراد المجموعة يتم اختيارهم من قبل المجموعة أو من قبل المعلم في ضوء النقاط التالية:

- إجراء فحص أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار (الحلول) وحذف الأفكار غير الابداعية.
- تقييم الأفكار على أساس المعايير التالية: الجدة والأصالة والمنفعة ومنطقية الحل والتكلفة ومدى القبول والجدول الزمني للتنفيذ.
- استبعاد الأفكار التي لا تساير المعايير السابقة.
- تصنيف الأفكار المتبقية في رزم مصغرة تشمل كل منها عدد الأفكار المرتبطة حتى يسهل التعامل معها.

- تجمع أفضل الأفكار في كل رزمة من الرزم السابقة وتطبق عليها نفس المعايير السابقة مرة ثانية حتى يتم الوصول إلى أفضل الأفكار. **(خيري طايل، 2015، ص 6)**

ب-التقييم عن طريق جميع أفراد المجموعة:

ويشير دي بونو إلى أن قدرة المتعلم على تكوين روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف المتوفرة التفكير الإبداعي ليس نظاما سحريا للعقل، بل يمكن أن يتدرب المرء على استخدام التفكير الإبداعي بطريقة عملية ومدروسة، ولكي تكون جلسات تقنية العصف الذهني ناجحة عموما يجب مراعاة الخطوات الآتية:

- **تحديد المشكلة:**

مما لا شك فيه أن وضوح المشكلة عند الزمرة من أهم عوامل نجاح جلسة العصف وعلى المعلم أن يختار مشكلة نوعية محددة لا مشكلة عامة، فعلى سبيل المثال، كيف أكتب مقالا؟ يمثل مشكلة عامة وواسعة جدا، ويمكن تضيقها، باقتراح عدد من المشاكل الأقل على هيئة أسئلة، مثلا، كيف أحسن كتابتي؟ كيف أثير اهتمام القارئ؟ أو كيف أبرز الأفكار الرئيسة في كتابتي؟ ومن المفيد أن تطرح المشكلة على هيئة أسئلة محددة وواضحة، مع الأخذ في الاعتبار ان الاسئلة التي تبدأ بأدوات الاستفهام ماذا؟، لماذا؟، أين؟، كيف؟؟ مفيدة جدا في حث المتعلمين على اقتراح الأفكار. ومن العوامل التي تزيد من فعالية الجلسة بعد تحديد المشكلة، تهيئة الزمرة للجلسة بتوضيح القواعد المتبعة، وأن يراعى في كل زمرة أو مجموعة التكافؤ من حيث الفروق المتعلمية، وأن تنوع قيادة الجلسة يتغير الرئيس من جلسة إلى أخرى، كما يمكن أن ينبه قائد الجلسة إلى الترحيب بدمج الأفكار، والترحيب بالأفكار الجريئة والغريبة. **(خيري طايل، 2015، ص 6)**

- **استخدام الأفكار اللاحقة:**

من الخصائص الأساسية لفكر الإبداعي مرحلة لا تتطلب أي مجهود يكمى مرحلة الحضانة، وهي فترة زمنية قد تطول وقد تقصر، يقوم فيها اللاشعور بتكوين الروابط البعيدة وغير المباشرة بين المعارف المتاحة في العقل، وتليها مرحلة الإشراقة وهي ما نعبر عند نهاية الجلسة، مث، التأكد من عدد الأفكار التي تم جمعها، وتصنيفها إلى فئات، والطلب من المتعلمين إبقاء المشكلة في أذهانهم بحثا عن حل جديد (واجب على الجلسة المقبلة).

- **معالجة الأفكار:**

في هذه الخطوة يتم جمع الأفكار بما فيها اللاقحة، ثم يعاد تصنيفها وإعادة صياغتها بأسلوب جديد (لجنة صياغة من المتعلمين) وفق معايير محددة تبلغ للطلاب، مثل، مراعاة الإيجاز في صياغة الفكرة، واحتوائها على عنصري الجدة والغرابة، وأن تكون مقبولة ومعقولة. **(خيري طايل، 2015، ص 7)**

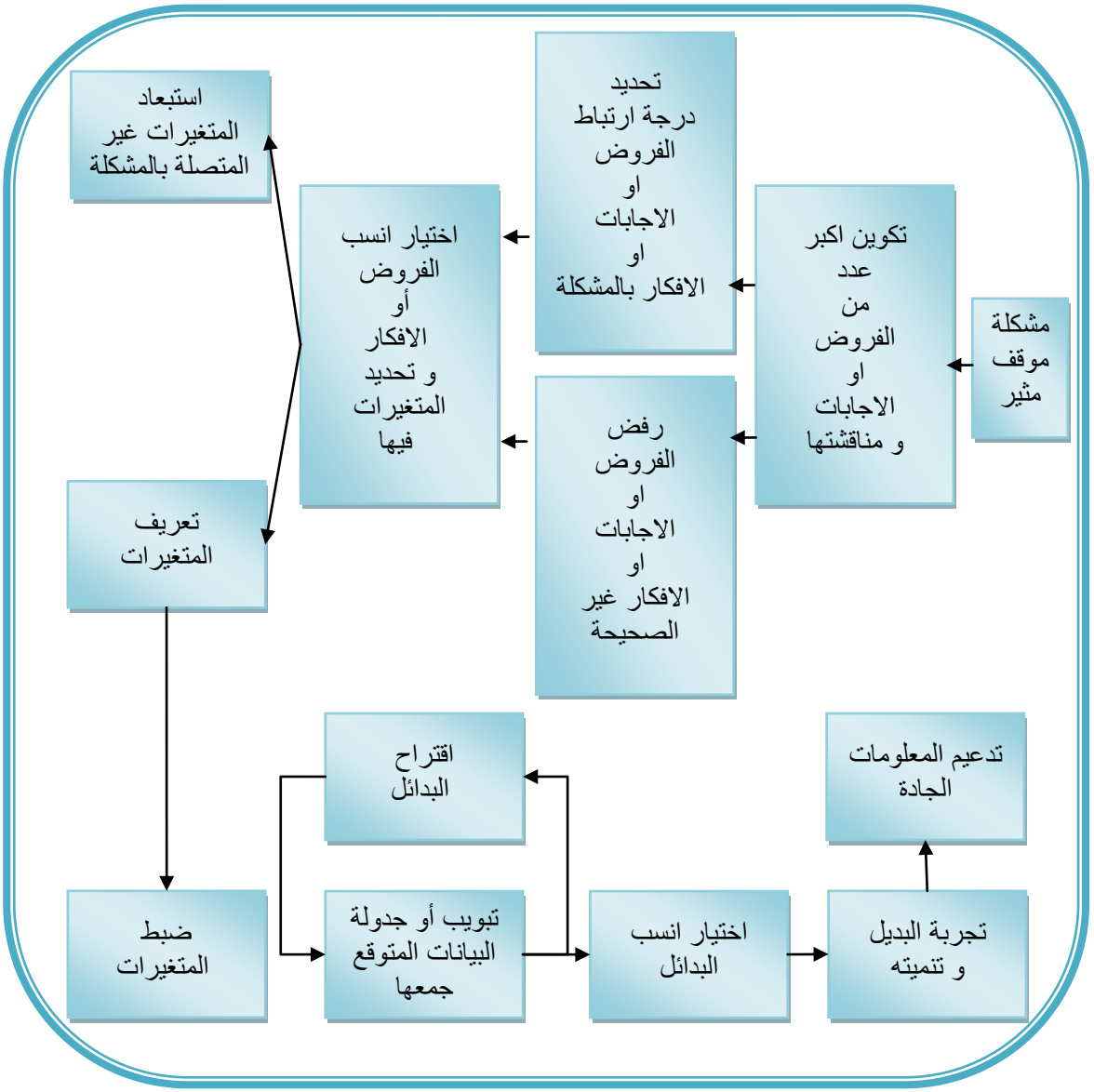
- **تنفيذ الأفكار:**

يعتمد مدى تنفيذ الأفكار الناتجة من جلسة العصف الذهني على الهدف من الجلسة فعلى سبيل المثال، عندما يكون الهدف من الجلسة الاهتداء إلى أفكار جديدة ومبتكرة لتحسين البيئة التعليمية، يمكن وضع خطة للتنفيذ بعد جمع ومعالجة الأفكار وذلك بتقسيم طلاب الفصل على مجموعات تتولى كل مجموعة تنفيذ فكرة معين. ويبدو أن للأفكار الناتجة من جلسات العصف دورا في تبني المتعلمين بعض السلوكيات المرغوبة في مجال العلاقات الإنسانية، فكيف يضبط الإنسان نفسه ويحافظ على هدوء عند الغضب؟ سؤال يمكن أن ينتج أفكار مهمة ليتبناها جميع الأعضاء.

- **المزاوجة بين الطريقتين السابقتين في التقويم:**

تتم هذه العملية من خلال اختيار أفضل الأفكار التي يتم التوصل إليها وتقديم الخلاصة بذلك.

ويوضح الشكل : (02) التالي الخطوات الإجرائية لجلسة تقنية العصف الذهني



14.أساليب تقنية العصف الذهني:

بالإضافة إلى الأسلوب المعتاد وهو الأسلوب المباشر، يطرح عدد من الباحثين أساليب متعددة لتقنية العصف الذهني، منها أسلوبان نرى أنهما فاعلان في الفصل الدراسي. **(الهويدي، 2004، ص 75)**

- **أسلوب رمي الكرة:**

في هذا الأسلوب تعطى للطلاب في حلقة تقنية العصف الذهني كرة صغيرة ويطلب من كل واحد منهم أن يقذفها إلى زميل له بأسرع وقت، لكن عليه لكي يتخلص من الفكرة أن يطرح فكرة في موضوع تقنية العصف الذهني. ومن تتأخر الكرة لديه لنصف دقيقة يعتبر خاسرا. والهدف من هذا الأسلوب هو أولا إدخال شيء من المرح على المجموعة، وثانيا صرف تركيز المتعلمين عن نقد الفكرة بحيث يطرح أي فكرة تأتي إلى ذهنه دون التفكير في صلاحيتها. كما أنه يشغل الآخرين عن النقد.

- **أسلوب إكمال القصة:**

في هذا الأسلوب يقوم المعلم بطرح قصة، وعندما يصل إلى موقف مشوق على شكل مشكلة تتطلب حلا، يتوقف ويطلب من المتعلمين أن يتخيلوا تتمة لهذه القصة ويطرحوا كل الخيارات الممكنة.

15.معوقات تقنية العصف الذهني:

بين (لوك، 2003) أن تقنية العصف الذهني يعنى بوضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في جميع جوانب المشكلة لتوليد قدر من الأفكار حولها. وهذا يتطلب إزالة العوائق التي تقف أمام الطالب للإفصاح عن أفكاره وتخيلاته حول الموضوع.

(أحمد البارودي، 2015، ص 56)

ومن جملة عوائق التفكير في حجرة الصف ما يأتي:

- عوائق إدراكية تمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء باتجاه واحد.
- عوائق نفسية تتمثل في الخوف من الفشل.
- عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين.
- عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات وقلة المصادر والمعلومات.
- عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة والغريبة.

(أحمد البارودي، 2015، ص 60)

ويمكن بيان عدد من المعوقات التي تقيد الطاقات الإبداعية ومنها:

- ✓ **المعوقات الإدراكية:** وتتمثل المعوقات الإدراكية بتبني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص لهذا الشيء.

مثال البارومتر: جهاز لقياس الضغط الجوي وهي خاصية واحدة فرضها النظام التعليمي وعند التخلص من العائق الإدراكي نري فيه أبعادا أخرى منها، أنه يمكن استخدامه بندولا أو هدية أو أداة لقياس أو لعبة للأطفال.

- ✓ **العوائق النفسية:** وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة المتعلم بنفسه على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيرا في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.
- ✓ **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** يرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

- ✓ **القيود المفروضة ذاتيا:** يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.

ومن أمثلة القيود المفروضة ذاتيا:

أ-الشعور بالنقص وعدم الثقة في النفس ويتمثل ذلك في أقوال بعض الناس: أنا ضعيف، أنا غير مبدع ...إلخ

ب-الخوف والخجل.

ج-الاعتماد على الآخرين والتبعية لهم.

د-الرضى بالواقع.

هـ-التشاؤم.

و-التقيد بأنماط محددة للتفكير: كثيرا ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معين للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولا لا يتخلى عنه كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلا للمشكلات يجب البحث عنه.

ز-التسليم الأعمى للافتراضات: وهي عملية يقوم بها العديد منا ما بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

ح-التسرع في تقييم الأفكار: وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها ما نسمعه كثيرا عند طرح فكرة جديدة مثل: لقد جربنا هذه الفكرة من قبل من يضمن نجاح هذه الفكرة هذه سابقة جدا لوقتها وهذه الفكرة لن يوافق عليها المسئولون.

ط-الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة: وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أحد أهم الأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي.

(أحمد جميل، 2015، ص ص 129-130)

أما أهم المآخذ على تقنية العصف الذهني فهي:

- ترتبط جدوى جلسة تقنية العصف الذهني في اختيار المشكلة المناسبة لقدرات المتعلمين.
- يهتم هذا الأسلوب بالتفكير الجماعي، لذلك فإنه يقلل من الاهتمام بالمتعلم المتعلم.
- عدم اعتياد المتعلمين، والمعلمين على الأسئلة المفتوحة بدفع أحيانا عددا من المتعلمين إلى إثارة الفوضى.
- كثرة عدد المتعلمين في الصف الواحد يقلل من فرصة مشاركة الجميع في النقاش.
- قد يحتكر الإجابات المتعلمون المنطلقون، والأذكياء فيحرمون المتعلمين المتبقين من المشاركة في اتخاذ القرار، وممارسة النشاط الإبداعي.
- قد تتشعب تقنية العصف الذهني وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقق الهدف منها.
- لا تعالج كل أنواع المشكلات حيث لا تصلح للمواضيع الدينية والقواعد الرياضية.
- تحتاج إلى أن يكون المعلم واعيا بمهامه ومدرب تدريبا عاليا.
- التوجه السريع نحو وضع الحلول غالبا ما يؤثر على جودة هذه الحلول.

(أحمد جميل، 2015، ص ص 129-130)

الجانب الميداني

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

من أجل الإجابة عن إشكالية الدراسة، والتحقق من الفرضيات ، يجب التقيد بمنهجية بحثية للتطبيق الميداني لتكميم الظاهرة المدروسة وللتأكد من صحتها من خلال إخضاعها للمعالجة الإحصائية، لذا سوف نتطرق في هذا الفصل إلى الخطوات المنهجية المعتمدة في البحوث التطبيقية والمتبعة في هذه الدراسة.

وسيتطرق هذا الفصل إلى العناصر التالية: وصف المنهج المتبع، حدود الدراسة من خلال مجتمع وعينة الدراسة، خطوات إعداد أدوات الدراسة (المقياس والبرنامج) والتأكد من خصائصها السيكومترية، ثم إجراءات التطبيق، ثم وصف الأساليب الإحصائية للبيانات المستخدمة في تحليل النتائج.

1- منهج الدراسة:

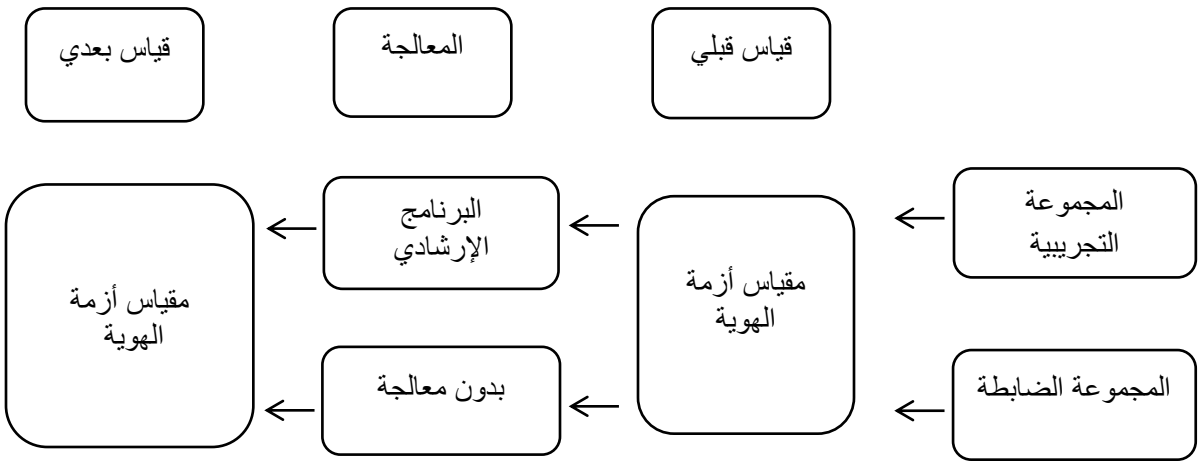
يعتبر المنهج الطريق الذي يسلكه الباحث والذي يجنبه الذاتية من خلال خطوات متتابعة منظمة ومتسلسلة، وللوصول إلى أهداف البحث تم اتباع المنهج شبه التجريبي واختياره له مبرراته العلمية كون الدراسة الحالية تسعى إلى دراسة فعالية تقنية العصف الذهني في خفض من درجة أزمة الهوية.

ويعرف المنهج الشبه تجريبي بأنه "إجراء يهدف إلى التحقق من علاقة العلة والمعلول، وفق تقسيم عدد من الأفراد عشوائيا في مجموعات ويعالج متغير مستقل أو أكثر وفق ظروف معينة عن قصد".

(أبو علام، 1998، ص 197)

كما يعرفه ملحم سامي **(2005، ص 422)**: على أنه "تغيير عمدي ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، مع ملاحظة التغيرات الواقعة في ذات الحدث وتفسيرها".

ولقد تم اختيار التصميم التجريبي (لمجموعتين تجريبية وضابطة بقياس قبلي- بعدي- تتبعي) من تلاميذ السنة أولى ثانوي لبيان أثر المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي (تقنية العصف الذهني) والمتغير التابع المتمثل في أزمة الهوية وفق ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم(3): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

2.حدود الدراسة :

- **الحدود المكانية:** ثانوية صادق طالبي الاغواط
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة من شهر جانفي إلى شهر أفريل للسنة الدراسية 2019/2018
- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على تلاميذ أولى ثانوي
- **الحدود الأداتية:** تم تطبيق مقياس أزمة الهوية لصاحبته هدى حسن رأفت الخواص وتقنية العصف الذهني من إعداد الباحث.

3.الدراسة الاستطلاعية:

❖أهداف هذه الدراسة:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من صلاحية الأدوات وذلك بـ:

- ❖ – وضوح التعليمات الخاصة بأدوات الدراسة (المقياس).
- ❖ – وضوح اللغة والعبارات.
- ❖ – حساب الخصائص السيكومترية.

❖ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وهم تلاميذ السنة أولى ثانوي لثانوية الصادق طالبي بمدينة الأغواط وبلغ عدد التلاميذ (60) تلميذ وتلميذة للموسم الدراسي (2018/2017) والجدول التالي يبين خصائص العينة الاستطلاعية حسب كل من الجذع المشترك والجنس:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجذع المشترك والجنس

الثانوية	الجذوع المشتركة	ذكور	إناث	المجموع	
الصادق طالبي	جذع . م . علوم	13	17	**30**	**60**
	جذع . م . آداب	15	15	**30**	
المجموع		**28**	**32**	**60**	

❖ **نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

✓ – تم التأكد من سلامة التعليمات مع بعض التعديلات.

✓ – تم التأكد من وضوح اللغة والعبارات المكونة للمقياس لإجراء الدراسة.

✓ – التحقق من صلاحية المقياس من خلال حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) له.

وهذه النتائج موضحة في عنصر أدوات الدراسة (المقياس).

4- مجتمع و عينة الدراسة :

4-1 مجتمع الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي درجة أزمة الهوية بثانوية الصادق طالبي بولاية الأغواط للموسم الدراسي (2019/2018) والبالغ عددهم (215) تلميذ من شعبة العلوم التجريبية بعد تطبيق مقياس أزمة الهوية تم الحصول على (98) تلميذ مرتفعي درجة أزمة الهوية والجدول التالي يبين خصائص هذا المجتمع وفق العمر والجنس:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس

الأقسام	الجنس		المجموع	العمر			المجموع
	ذكر	أنثى		15	16	17	
1ع ت 1	11	12	23	9	12	2	23
1ع ت 2	11	9	20	8	9	3	20
1ع ت 3	10	7	17	9	7	1	17
1ع ت 4	8	8	16	7	8	1	16
1ع ت 5	10	12	22	10	10	2	22
المجموع	50	48	98	43	46	9	98
النسبة المئوية	51.02	48.98	100	43.88	46.94	9.18	100

4-2 عينة الدراسة الأساسية :

اختيرت عينة الدراسة الأساسية من مجتمع الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة أولى ثانوي شعبة علوم تجريبية مرتفعي درجة أزمة الهوية، وقد تم اختيار قسمين (02) من الخمسة أقسام وانتماء تلاميذ المجموعتين لنفس القسم وهذا لإمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي (الوقت، والبرنامج الدراسي)، وقد بلغت عينة الدراسة (33) تلميذ من أصل (98) تلميذ في كل الأقسام، وبعد استبعاد (04) تلاميذ لرفضهم الدخول في تطبيق البرنامج والعدد النهائي للعينة كان (29) والجدول التالي يوضح خصائص العينة الأساسية:

والجدول رقم (03): يوضح خصائص العينة الأساسية

الأقسام	الجنس		المجموع	العمر			المجموع
	ذكر	أنثى		15	16	17	
1ع ت3	6	7	13	7	6	0	13
1ع ت4	8	8	16	7	8	1	16
المجموع	14	15	29	14	14	1	29
النسبة المئوية	48.28	51.72	100	48.27	48.27	3.45	100

وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة وهم تلاميذ قسم أولى علوم تجريبية رقم 4 (1ع ت4) مرتفعي درجة الهوية (16) تلميذ ومجموعة تجريبية وهي تلاميذ قسم أولى علوم تجريبية رقم 3 (1ع ت3) مرتفعي درجة الهوية (13) تلميذ.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم التحقق من تكافؤ الخصائص التالية: العمر الزمني، أزمة الهوية.

❖ العمر الزمني: **الجدول رقم (04) الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني**

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	16	15.63	0.619	**0.773**	**0.446**	**غير دالة**
التجريبية	13	15.46	0.519			

❖ – أزمة الهوية: **الجدول رقم (05) الفروق بين المجموعتين في أزمة الهوية**

المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الضابطة	16	159.25	8.858	**0.801-**	**0.431**	**غير دالة**
التجريبية	13	156.23	11.001			

من الجداول رقم (04) و (05) السابقة تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في العمر الزمني أزمة الهوية مما يوضح تكافؤ المجموعتين ومنه يمكن إجراء الدراسة الأساسية وهذا بعد ضبط هذه المتغيرات.

5-أدوات الدراسة:

5-1 مقياس أزمة الهوية:

بعد الاطلاع على التراث النظري والمقاييس السابقة لقياس أزمة الهوية عند المراهقين والمراهقات تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس أزمة الهوية المعد من طرف الباحثة **هدى حسن رأفت الخواص** (2015)، حيث كان المقياس الأنسب من حيث سهولة وبساطة اللغة والمصطلحات المستعملة وطول المقياس كان متوسط مقارنة مع باقي المقاييس، أيضا حسب عينة الدراسة، وطبيعتها، ومحتوى المقياس حيث أن أبعاد وأسئلة المقياس تتناسب مع تقنية العصف الذهني حسب إطلاع الباحث، وقد اتبعت الباحثة في بنائه على الخطوات المنهجية المعدة للمقاييس، واعتمدت على الأدب النظري والدراسات السابقة، واستفادت من مجموعة مقاييس عربية والأجنبية منها مقياس أبوبكر مرسي (1997) ومقياس أمل وهبة(2000) – مقياس محمد لطفي(2008)– مقياس منى سيد (2013) بالإضافة الاطلاع على مجموعة كبيرة من المقاييس الأخرى.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أزمة الهوية لدى المراهقين والمراهقات في مرحلة المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة، ويعبر على درجة أزمة الهوية من خلال الدرجة النهائية التي يحصل عليها الفرد على هذا المقياس.

وصف مقياس أزمة الهوية: يتكون المقياس من (58) عبارة تركزت على الأبعاد الأربع لأزمة الهوية موزعة كالتالي: بعد مفهوم الذات (20 عبارة)، بعد تقدير الذات (18 عبارة)، بعد الاتجاه نحو الآخر (08 عبارات)، بعد الميول الدراسية والمهنية (08 عبارات).

*- **مفهوم الذات حسب صاحبة المقياس** : هو قدرة كلا من المراهق والمراهقة على فهم ذواتهم وتصوراتهم عنها، وعن علاقتهم بالمقربين منهم.

*- **تقدير الذات حسب صاحبة المقياس:** هو قدرة المراهق والمراهقة على التقبل والقدرة على تحقيق الأهداف والنجاح والشعور بالثقة.

*- **الاتجاه نحو الآخر حسب صاحبة المقياس :** هو القدرة على التعبير عن المشاعر وتكوين صدقات والانجذاب إلى الجنس الآخر.

*- **الميول الدراسية والمهنية حسب صاحبة المقياس:** هو القدرة على التفوق الدراسي والمشاركة في الأنشطة المختلفة واختيار المهنة التي تتفق مع ميول ورغبات المراهق والمراهقة.

-**تصحيح المقياس:** يتعين على المفحوص اختيار إجابة واحدة من الإجابات (موافق – أحيانا – غير موافق) ويتم التصحيح كما هو موضح في:

الجدول رقم (06) : يوضح تصحيح مقياس أزمة الهوية

نوع العبارة	موافق	أحيانا	غير موافق
العبارات الايجابية	03	02	01
العبارات السلبية	01	02	03

وارتفاع الدرجة التي يحصل عليها التلميذ عند الإجابة على المقياس يشير إلى وجود أزمة الهوية عند التلميذ.

وتوزيع العبارات موضح في:

الجدول رقم (07) : يوضح توزيع العبارات الايجابية و السلبية لمقياس أزمة الهوية

العبارات الايجابية	1، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 19، 21، 22، 23، 25، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35، 38، 39، 41، 42، 43، 44، 46، 47، 48.
العبارات السلبية	2، 3، 8، 11، 14، 20، 24، 26، 32، 36، 37، 40، 45، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58

الخصائص السيكومترية للمقياس: للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه من طرف صاحبة المقياس على عينة استطلاعية قوامها (421) بالطرق التالية:

1.**الصدق:** استخدمت صاحبة المقياس طريقتين للتأكد من صدق المقياس (الصدق العاملي والصدق التمييزي):

- **الصدق العاملي:** استخدمت صاحبة المقياس هذا الأسلوب وفقا لطريقة المكونات الأساسية **Principal Component** التي وضعها **هوتيلنج Hotelling** وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة **الفاريماكس Varimax** وفقا لمحك **كايزر Kaiser**.

من خلال طريقة التحليل العاملي أسفر عن وجود (04) عوامل تفسر 20.208% من التباين الكلي مع استبعاد العبارات التي تشبعها على العامل أقل من 0.30 وكانت النتائج كالتالي:

1-العامل الأول (مفهوم الذات): أسفرت العملية عن وجود 24 عبارة ذات تشبعات دالة تتراوح معاملات تشبعها على العامل ما بين (0.587 – 0.320) وبلغ جذره الكامن 6.326 ويفسر هذا العامل 6.659% من حجم التباين الكلي.

2-العامل الثاني (تقدير الذات): أسفرت العملية عن وجود 18 عبارة ذات تشبعات دالة تتراوح معاملات تشبعها على العامل ما بين (0.486– 0.367) وبلغ جذره الكامن 5.234 ويفسر هذا العامل 5.510% من حجم التباين الكلي.

3-العامل الثالث (الاتجاه نحو الآخر): أسفرت العملية عن وجود 08 عبارات ذات تشبعات دالة تتراوح معاملات تشبعها على العامل ما بين (0.706–0.367) وبلغ جذره الكامن 4.029 ويفسر هذا العامل 4.241% من حجم التباين الكلي.

4-العامل الرابع (الميول الدراسية والمهنية): أسفرت العملية عن وجود 08 بنود ذات تشبعات دالة تتراوح معاملات تشبعها على العامل ما بين (0.489- 0.321) وبلغ جذره الكامن 3.608 ويفسر هذا العامل 3.798% من حجم التباين الكلي.

❖ **الصدق التمييزي:** حيث توصلت صاحبة المقياس لوجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات (100) فرد ذوي الدرجات المرتفعة ومتوسطات درجات (100) فرد ذوي الدرجات المنخفضة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس أزمة الهوية و**الجدول رقم (08)** يوضح نتائج هذا النوع من الصدق:

الأبعاد	الدرجات المنخفضة		الدرجات المرتفعة		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مفهوم الذات	32.39	2.386	52.11	3.989	42.419	دالة 0.01
تقدير الذات	20.64	1.226	32.93	2.626	42.406	دالة 0.01
الاتجاه نحو الآخر	11.38	1.405	20.70	1.352	47.788	دالة 0.01
الميول المدرسية والمهنية	9.82	0.857	16.62	1.668	36.252	دالة 0.01
الدرجة الكلية	106.99	12.910	114.55	7.491	5.065	دالة 0.01

2.الثبات : قامت صاحبة المقياس بحساب الثبات بطريقتين وفق الجدول رقم (09) التالي :

الأبعاد	قيمة ألفا	معامل التجزئة النصفية
مفهوم الذات	0.743	0.712
تقدير الذات	0.646	0.632
الاتجاه نحو الآخر	0.532	0.555
الميول الدراسية والمهنية	0.465	0.412
الدرجة الكلية	**0.783**	**0.741**

وبالتالي من خلال ما سبق تأكدت صاحبة المقياس من صلاحية المقياس لإجراء هذه الدراسة وللاعتماد على هذا المقياس يجب على الباحث التأكد من صلاحيته على البيئة المحلية وذلك بإعادة حساب الخصائص السيكومترية، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (60) تلميذ وكانت النتائج وفق ما يلي:

1- الصدق:

1-1-الصدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون **Pearson** لإيجاد الاتساق الداخلي لكل بعد وذلك من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الأبـــعاد	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
بعد مفهوم الذات	0.911	0.863	0.000	دال عند 0.01
بعد تقدير الذات	0.897	0.874	0.000	دال عند 0.01
بعد الاتجاه نحو الآخر	0.701	0.722	0.000	دال عند 0.01
بعد الميول الدراسية والمهنية	0.782	0.743	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتضح أن هناك ارتباط قوي بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له حيث أن كل النتائج أعطت دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

1-2-**الصدق التمييزي:** حيث تم القيام بحساب الفروق بين متوسطات درجات (16) فرد ذوي الدرجات المرتفعة ومتوسطات درجات (16) فرد ذوي الدرجات المنخفضة على مقياس أزمة الهوية بواقع 27% لكل فئة بعد ترتيب درجات الأفراد.

الجدول رقم(11) يمثل نتائج اختبار ت

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ف المحسوبة	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الفئة العليا	16	164.00	3.521	30	12.538	10.423	0.000
الفئة الدنيا	16	133.25	11.264				

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة **ف= 12.538** و**ت=10.423** وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهو يدل على وجود فروق بين الفئتين وبالتالي المقياس يميز بين فئة ذوي الدرجات المرتفعة وفئة ذوي الدرجات المنخفضة أي المقياس صادق وفق هذا النوع من الصدق.

2- الثبات:

وقد أجرى الباحث خطوات حساب الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين (طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ)

2-1- طريقة التجزئة النصفية:

تم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية لكل فرد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط **جتمان GUTTMANN** والنتائج المتحصل عليها مدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة الفردية ومجموع درجات الأسئلة الزوجية مع التصحيح.

نوع الفقرات	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لجيتمان	مستوى المعنوية	الدلالة الاحصائية
الفقرات الفردية	29	0.691	0.817	0.000	0.01
الفقرات الزوجية	29				

من النتائج الموضحة أعلاه حيث أن **r=0.691** وبعد التصحيح بمعادلة **جيتمان** وجدنا **r=0.817** وهذا مؤشر على أن الاستبيان يتميز ثبات عالي نسبيا.

2-2- طريقة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ كطريقة ثانية لقياس الثبات وهي الطريقة تقوم بقياس معامل ثبات البنود بالنسبة للاختبار ككل وبالنسبة للأبعاد أيضا، النتائج كانت كالتالي:

الجدول رقم (13): يوضح نتائج تطبيق طريقة معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس ككل

عدد الفقرات	معامل الثبات
بعد مفهوم الذات	0.708
بعد تقدير الذات	0.658
بعد الاتجاه نحو الآخر	0.384
بعد الميول الدراسية والمهنية	0.472
المقياس ككل	**0.733**

من خلال نتائج الجدول يتضح أن معامل الثبات لـ **ألفا كرونباخ= 0.733** وهو معامل مرتفع وهو دال إحصائيا وبمعاملات مرتفعة وبعضها مقبول تراوحت بين (0.708 – 0.384) لأبعاد المقياس وهذا دليل على ثبات المقياس.

وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة فقد تبين أنه يتمتع بصدق وثبات جيدين يجعل منه أداة صالحة لقياس أزمة الهوية.

البرنامج الإرشادي:

إعداد تقنية العصف الذهني:

بعد الاطلاع على الأدب السيكولوجي وبعض التقنيات المطبقة في العصف الذهني اختار الباحث نموذج (**KENT،1993**) المكون من ثلاث مراحل إذ تم بناء هذه التقنية وفق مشكلة الدراسة، والتي تتمثل في ارتفاع أزمة الهوية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي نتيجة للأفكار السلبية التي يحملها التلاميذ ويمكن تغييرها عن طريق تقنية العصف الذهني وتتطرق التقنية لمعالجة أزمة الهوية على العموم وأبعاده بصفة خاصة (بعد مفهوم الذات – بعد تقدير الذات – بعد الاتجاه نحو الآخر – بعد الميول الدراسية والمهنية) بواسطة عدة جلسات يتم فيها تغيير الأفكار السلبية الهوية إلى أفكار إيجابية بغرض الخفض من أزمة الهوية.

4-2-1-أهداف البرنامج:

تعد الأهداف من أهم الخطوات التي يجب مراعاتها عند التخطيط لهذا البرنامج، فهي المعيار الذي في ضوئه نختار المحتوى، نحدد أساليبه، طرق تقويمية، كما أنها توجه الباحث وتساعده في اختيار الفنيات والمهارات المناسبة، وللبرنامج الحالي هدف عام وأهداف إجرائية وهي كالتالي:

1. الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى مساعدة تلاميذ السنة أولى ثانوي على تخفيف أزمة الهوية وتحسينها لدى أفراد العينة التجريبية في ضوء أسس وركائز تقنية العصف الذهني وفق برنامج يراعي خطوات تطبيق هذه التقنية وخصائص تكوين الهوية وأبعادها وجوانبها ومراحلها وتصحيح الأفكار السلبية لدى التلاميذ وتطبيقهم لما يتعلمونه.

2. الأهداف الفرعية:

يتفرع الهدف العام إلى الأهداف الفرعية التالية:

- ❖ – تنمية مفهوم الذات من خلال:
  - تنمية مفهوم الذات الاجتماعي.
  - تنمية مفهوم الذات الانفعالي.
  - تنمية مفهوم الذات الشخصية.
- ❖ – تنمية تقدير الذات من خلال:
  - تنمية الثقة بالنفس.
  - تحقيق الأهداف.
  - تقبل الذات.
- ❖ – تنمية الاتجاه نحو الآخر من خلال:
  - التعبير عن المشاعر.
  - تكوين الصدقات.
  - الانجذاب نحو الجنس.
- ❖ – تعزيز الميول الدراسية والمهنية من خلال:
  - التفوق الدراسي.
  - المشاركة في الأنشطة.
  - اختيار المهنة.

المسلمات التي يقوم عليها البرنامج:

تتحدد خصائص البرنامج ببعض المسلمات المرتبطة بتقنية العصف الذهني التي وضعها الباحث في اعتباره وهذه المسلمات على النحو التالي:

- ➢ – تعتبر تقنية العصف الذهني طريقة وأسلوب يمكن عن طريقها تغيير وتصحيح الأفكار اللاعقلانية لدى التلاميذ يمكن علاج بعض المشكلات بها.
- ➢ – يضع الباحث في اعتباره مجموعة من الخطوات أو العمليات (تحديد المشكلة ومناقشتها – إعادة صياغة المشكلة – تهيئة الجو المناسب لتطبيق التقنية – استظهار الأفكار – إثارة المشاركين لإثارة تفكيرهم – تقويم التقنية) بطريقة مرنة وتكيفية.
- ➢ – تأجيل الحكم وإرجاء التقويم.
- ➢ – إطلاق حرية التفكير وقبول كل الأفكار المطروحة.
- ➢ – الكم قبل الكيف.
- ➢ – بلورة أفكار الآخرين وتطويرها.
- ➢ – إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة.

❖ **خطوات إعداد تقنية العصف الذهني:**

أ– بعد الاطلاع على الإطار النظري والسيكولوجي لـ (تقنية العصف الذهني – أزمة الهوية).

ب– الاطلاع على البرامج التي استخدمتها الدراسات السابقة.

ت– التعرف على خصائص العينة واحتياجاتهم الإرشادية من خلال تطبيق مقياس الهوية عليهم.

ث– اختيار المشكلات التي يتضمنها البرنامج وتحديد الأهداف المراد تحقيقها.

ج- تحديد عدد جلسات البرنامج ومدة كل جلسة.

ح- تحديد أهداف وأنشطة كل جلسة، والإجراءات المناسبة.

خ- إعداد البرنامج في صورة مبنية ومختصرة، وعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص.

د- إجراء بعض التعديلات على البرنامج بحسب آراء المحكمين.

ذ- اختيار واعداد الأنشطة والتدريبات المراد تنفيذها في كل جلسة.

خطوات التصميم التجريبي:

- ✓ - اختيار العينة بطريقة قصدية وفق طبيعة الميدان ومحكات الاستبعاد متكونة من (29 تلميذ)، المجموعة التجريبية هي قسم السنة أولى علوم تجريبية رقم (3) وتتكون من (13) تلميذ والمجموعة الضابطة هي قسم السنة أولى علوم تجريبية رقم (4) وتتكون من (16) تلميذ.
- ✓ - قياس أزمة الهوية قياسا قبليا للمجموعتين.
- ✓ - تطبيق تقنية العصف الذهني على المجموعة التجريبية.
- ✓ - قياس أزمة الهوية قياسا بعديا للمجموعتين.
- ✓ - استخدم الباحث تصميم شبه تجريبي على متغير مستقل هو تقنية العصف الذهني أما المتغير التابع فهو أزمة الهوية، وحساب الفروق بين المجموعتين وبين القياسين القبلي والبعدي، كما افترض الباحث أن كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية قد تتعرض إلى عوامل دخيلة واحدة ويرجع الفرق إلى أثر المتغير المستقل وحده.

تصميم تقنية العصف الذهني:

قبل التطرق لعرض تصميم التقنية يجب الإجابة عن الأسئلة التالية:

❖ **– لمن تقدم هذه التقنية؟**

تقدم هذه التقنية لمجموعة من تلاميذ السنة أولى ثانوي مرتفعي أزمة الهوية يتم اختيارهم على أساس:

- ارتفاع درجات أزمة الهوية (تفوق المتوسط الفرضي= 87) وفق مقياس أزمة الهوية.
- لديهم نفس الخصائص (نفس القسم – العمر الزمني – درجة أزمة الهوية) أي لا توجد فروق على هذه الخصائص.

❖ **– لماذا صممت هذه التقنية؟**

صممت هذه التقنية بهدف التخفيف من أزمة الهوية وذلك انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة التي أشارت إلى الأثر الفعال لتقنية العصف الذهني في تغيير الأفكار اللاعقلانية وحل المشكلات لدى التلاميذ.

❖ **– ماذا تقدم هذه التقنية؟**

تتضمن هذه التقنية عدد من الجلسات يتم خلالها طرح مشكلة في صيغة سؤال تعالج فكرة خاطئة أو لاعقلانية خاصة بأزمة الهوية.

❖ **تم تطبيق التقنية**

تم تطبيق التقنية في الفترة الممتدة بين 06-01-2019 و12-02-2019 من الفصل الثاني مع تطبيق تتبعي في 29 أفريل 2019.

❖ – **ما محتوى التقنية؟**

قبل التطرق إلى محتوى الجلسات سوف نوضح خطوات إعداد الجلسات بحيث كل جلسة تحتوي على مشكلة وفق أبعاد ومؤشرات الهوية كما يلي:

- تحديد الهدف العام للجلسة:

يحدد الهدف العام من للجلسة في حل مشكلة أو تنمية جانب من جوانب الهوية.

- تحديد محتوى الجلسة:

يحدد محتوى كل جلسة في ضوء محتوى أبعاد ومؤشرات الهوية حيث كل جلسة تعالج مشكلة واحدة أو فكرة لاعقلانية واحدة وفق مبادئ وإجراءات وخطوات تقنية العصف الذهني.

- طريقة تقديم الجلسة:

تقدم الجلسة وفق خطوات وطريقة تطبيق تقنية العصف الذهني وفق ما يلي:

1- تهيئة أذهان التلاميذ للمشكلة وزيادة دافعيتهم وانتباههم لطرح أفكارهم من خلال مناقشة مفتوحة.

2- تحديد موضوع الجلسة (المشكلة) ومناقشتها، وذلك بإعطاء المشكلة على شكل سؤال محددا مسبقا.

3- في حالة عدم وضوح السؤال يتم صياغته بشكل آخر.

4- تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني والتي تتضمن:

- ✓ – تقديم الأفكار من قبل التلاميذ بغض النظر عن الخطأ والصواب.
- ✓ – لا يجب الانتقاد لأية فكرة.
- ✓ – عدم الإطالة في الجواب.
- ✓ _ الاستفادة من جميع الأفكار وتطويرها.
- ✓ – تعيين مقرر الجلسة (تكليف أحد التلاميذ بتدوين الأفكار).

- ✓ – في حالة عدم وجود أفكار أو إجابات يتم تحفيز التلاميذ من خلال تقريب بعض الإجابات من الأجوبة الصحيحة.
- ✓ – مناقشة التلاميذ في الإجابات المطروحة من أجل تقييمها وتصنيفها إلى إجابات المطروحة أصلية ومفيدة وقابلة للتطبيق من الإجابات الغير علمية وغير صحيحة.

5- تلخيص الإجابات الصحيحة من طرف (الباحث) وعرضها على التلاميذ لاعتمادها.

6- تحديد الواجب المنزلي.

- تحديد طريقة تقييم الاستفادة من الجلسة:

يتم تقييم الاستفادة من الجلسة وذلك بالمناقشات والواجبات المنزلية.

4-2-2- التوزيع الزمني للجلسات:

الجدول رقم (14): يوضح التوزيع الزمني للجلسات

النشاط	المدة الزمنية
مناقشة الواجب المنزلي بداية كل جلسة	10 د
تقديم مشكلة جديدة	05 د
تطبيق التقنية من طرف الباحث	20 د
مناقشة الأفكار واستخراج الأفكار الصحيحة	10 د
تقديم الواجب المنزلي	05 د
المدة الزمنية الكلية للجلسة	**50 د**

11-2- تقديم الجلسات:

تم تقديم تقنية العصف الذهني في (17) جلسة والجدول التالي يوضح محتوى كل جلسة:

الجدول رقم (15) : يوضح محتوى جلسات تقنية العصف الذهني وأهدافها

الجلسة	الهدف	المدة	النشاطات	الأدوات	سير العمل
الجلسة 1 تمهيدية 2019/01/06 الحصة 5	-حصة تعارف بين التلاميذ والباحث. -جمع المعلومات.	50 د	- حوار. - مناقشة جماعية.	- استمارة معلومات.	- بناء علاقة ثقة. -إعطاء فكرة حول تقنية العصف الذهني. - تحديد زمان ومكان سير تطبيق التقنية.
الجلسة 2 ضبط العينة 2019/01/08 الحصة 5	-قياس قبلي. -تحديد مستوى أزمة الهوية لدى العينة.	50 د	- حوار. - مناقشة جماعية.	- المقياس	- تحديد العينة. - قياس مستوى أزمة الهوية. - تحديد وضعية الجلوس (حرف U).
الجلسة 3 2019/01/10 الحصة 5	-طرح المشكلة (أزمة الهوية وشرح تقنية العصف الذهني)	50 د	- حوار. - مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	- تسجيل نظرة المجموعة للمشكلة. - شرح المشكلة. - شرح تقنية العصف الذهني وقواعدها
الجلسة 4 2019/01/13 الحصة 6	- تنمية مفهوم الذات الاجتماعي.	50 د	-حوار. -مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	-طرح السؤال: ما الإجراءات التي تنال بها احترام الآخرين. -تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني -توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. -استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها.

					-تسجيل أفضل الأفكار. -واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. - تقييم الواجب المنزلي. -طرح السؤال: كيف تقوي علاقتك مع الآخرين وتحافظ عليها. -تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني -توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. -استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. -تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. -تقييم الواجب المنزلي. -طرح السؤال: ما هي الأعمال التي نقوم بها لتحقيق الراحة النفسية؟ -تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني -توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. -استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. -تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة.
الجلسة 5 **2019/01/15** **الحصة 4**	- تقييم الواجب المنزلي. - تنمية مفهوم الذات الاجتماعي.	50 د	- حوار. - مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	
الجلسة 6 **2019/01/20** **الحصة 6**	- تقييم الواجب المنزلي. -تنمية مفهوم الذات الانفعالي.	50 د	-حوار. -مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	

					– تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: ما هي الأمور التي علينا القيام بها (نفهم بها أجسامنا) لنتقبل أجسامنا؟
الجلسة 7 **2019/01/22** **الحصة 2**	– تقييم الواجب المنزلي. –تنمية مفهوم الذات الجسمي.	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	– تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. –تقييم الواجب المنزلي. –طرح السؤال: ما هي أهم نقاط القوة التي من الممكن أن استغلها في جسمي؟ (التوظيف الحسن للمميزات الجسمية)
الجلسة 8 **2019/01/24** **الحصة 6**	– تقييم الواجب المنزلي. – تنمية مفهوم الذات الجسمي.	50 د	– حوار. – مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السبورة	–تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني –توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. –استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة.

					– تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: ما هي الأشياء والأفعال التي تشعرنا بالايجابية وبالسعادة؟ (اقترح سلوكات)
الجلسة 9 **2019/01/27** **الحصة 5**	– تقييم الواجب المنزلي. – تنمية تقدير الذات	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	– تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. – تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: ماهي الأمور التي تزيد اهتمام وثقة الأسرة والناس من حولك؟ (اقترح سلوكات)
الجلسة 10 **2019/01/29** **الحصة 3**	– تقييم الواجب المنزلي. – تنمية تقدير الذات	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	– تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة.
الجلسة 11	– تقييم الواجب	50 د	–حوار.	تسجيل	– تقييم الواجب المنزلي.

2019/01/31 **الحصة 6**	المنزلي. – تنمية تقدير الذات		–مناقشة جماعية.	أفكار المشاركين على السابورة	– طرح السؤال: ماهي الخطوات التي تتبعها لتحقيق أهدافك؟ – تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. – تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. – تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: ماهي الأفعال التي تقوي علاقتك مع الأخرين؟ (الوالدين – الإخوة – الأصدقاء)
الجلسة 12 **2019/02/03** **الحصة 3**	– تقييم الواجب المنزلي. – تنمية الاتجاه نحو الأخر	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	– تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة.
الجلسة 13 **2019/02/05** **الحصة 4**	– تقييم الواجب المنزلي. – تنمية الاتجاه	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين	– تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: كيف تجعل علاقتك مع الجنس الأخر ناجحة؟

	نحو الأخر			على السابورة	– تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. – تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: كيف نكون متفوقين في دراستنا؟
الجلسة 14 **2019/02/07** **الحصة 5**	– تقييم الواجب المنزلي. – تعزيز الميول الدراسية والمهنية	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	– تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار. – استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة. – تقييم الواجب المنزلي. – طرح السؤال: كيف تختار مهنتك؟ – تذكير التلاميذ بقواعد تقنية العصف الذهني – توجيه وإرشاد المجموعة من أجل توليد الأفكار.
الجلسة 15 **2019/02/10** **الحصة 5**	– تقييم الواجب المنزلي. – تعزيز الميول الدراسية والمهنية	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	تسجيل أفكار المشاركين على السابورة	

				– استبعاد الأفكار الخاطئة وانتقاء الأفكار وفق أهميتها. –تسجيل أفضل الأفكار. واجب منزلي: توظيف الأفكار الصحيحة خارج المجموعة.
الجلسة 16 **2019/02/12** **الحصة 5**	– تقييم الواجب المنزلي. – تحديد الصعوبات – تطبيق القياس البعدي	50 د	–حوار. –مناقشة جماعية.	– تحديد الصعوبات – التعرف على ما حققه التلاميذ من تنمية جوانب الهوية. – تطبيق القياس البعدي – الشكر والثناء على التلاميذ
الجلسة 17 **الجلسة الختامية** **2019/04/29** **الحصة 6**	– تطبيق القياس التتبعي	50 د		– تطبيق القياس التتبعي – الشكر والثناء على التلاميذ

4-2-3-الخصائص السيكومترية للبرنامج:

قبل تطبيق أي برنامج على الباحث التحقق من الخصائص السيكومترية له:

5- <u>الأساليب الإحصائية:</u>

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية **SPSS** وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

1. **اختبار ت** لقياس التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في السن و درجة أزمة الهوية .

2. اختبار معامل الارتباط **بيرسون** "**Pearson**" و**سبيرمان** "**Spearman**" لقياس صدق فقرات الاستبيان والثبات عن طريق التجزئة النصفية.
3. اختبار **ألفا كرونباخ** "**Alpha Cronbach**" لمعرفة ثبات فقرات الاستبيان.
4. اختبار **ويلكوكسون** "**Wilcoxon**" لقياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي.
5. اختبار **مان–ويتني** "**Mann-Whitney**" لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
6. قياس **حجم التأثير** الذي يحدثه البرنامج عند استخدام اختبار **ويلكوكسون** "**Wilcoxon**" وفق المعادلة التالية:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$$

حيث r_{prb} = قوة العلاقة عند استخدام اختبار **ويلكوكسون "Wilcoxon"** (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)

$T1$ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

n = عدد أزواج الدرجات.

7. قياس **حجم التأثير** الذي يحدثه البرنامج عند استخدام اختبار **مان–ويتني** "**Mann-Whitney**" وفق المعادلة التالية:

$$r_{rb} = \frac{2(MR_1 - MR_2)}{(n_1 + n_2)}$$

حيث r_{rb} = قوة العلاقة عند استخدام اختبار **مان–ويتني Mann-Whitney** (معامل الارتباط الثنائي للرتب)

MR_1 = متوسط رتب المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية).

MR_2= متوسط رتب المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة).

n_1 = عدد أفراد المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية).

n_2 = عدد أفراد المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة).

ويتم تفسير نتائج r_{prb} و r_{rb} كما يلي:

- ❖ – إذا كان r_{rb} < 0.4 فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- ❖ – إذا كان 0.4 =< r_{rb} < 0.7 فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- ❖ – إذا كان 0.7=< r_{rb} < 0.9 فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- ❖ – إذا كان r_{rb} >= 0.9 فيدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوي جدا.

(حسن، 2011، ص 280)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الخطوات المنهجية، حيث تم عرض المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة الذي اختيرت منه عينة الدراسة الأساسية، ثم عرضنا الدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة وتقنينها، كما تم عرض الأساليب الإحصائية التي سوف يعتمد عليها في تحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

إن هذا الفصل يعتبر القاعدة الأساسية والخطوط العريضة للدراسة الميدانية، فمنه تتحدد خطوات البحث وتفسير النتائج.

الفصل الخامس:

عرض و تحليل و تفسير نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

وللتحقق من نتائج الفرضية الأولى التي كان نصها: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في أزمة الهوية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك** " تم استخدم الاختبار الإحصائي **ويلكوكسون Wilcoxon** لقياس الفروق بين عينتين مترابطتين وهذا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أزمة الهوية وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية.

نوع القياس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ق- قبلي تجريبية	13	70.38	8.292	3.180-	0.001	دال عند 0.01
ق- بعدي تجريبية	13	145.38	13.715			

من نتائج الجدول **(16)** السابق يتضح أن قيمة **Z= -3.180** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P= 0.001** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية **0.01**، أي أن هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وبالتالي تحقق الفرضية.

والجدول التالي يوضح حجم تأثير تقنية العصف الذهني على أزمة الهوية للمجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي ومعرفة مدى استفادة أفراد المجموعة التجريبية من تقنية العصف الذهني في خفض أزمة الهوية.

الجدول رقم (17): يوضح حجم تأثير تقنية العصف الذهني على أزمة الهوية للمجموعة التجريبية.

القياس	العينة	مجموع الرتب الموجبة	متوسط الرتب	r_{prb}	حجم التأثير
قبلي- تجريبية	13	88.00	7.00	0.93	قوي جدا
بعدي-تجريبية	13				

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ أن قيمة حجم التأثير r_{prb}=0.93 وهي قيمة كبيرة تبين أن لتقنية العصف الذهني تأثير قوي جدا على أزمة الهوية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي وهذا يبين استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من التقنية المقدمة (العصف الذهني) وخفضها لأزمة الهوية.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثانية التي كان نصها: "**توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لازمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم**" تم استخدم الاختبار الإحصائي **مان-ويتني Mann-Whitney** لقياس الفروق بين عينتين مستقلتين وهذا بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أزمة الهوية وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق في القياس البعدي لأزمة الهوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

نوع المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	U	Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ق– بعدي التجريبية	16	80.63	9.570	0.000	4.564–	0.000	دال عند 0.01
ق– بعدي الضابطة	13	145.38	13.715				

من نتائج الجدول (18) السابق يتضح أن قيمة اختبار مان–ويتني **U=0.000**وقيمة**Z=–4.564** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P= 0.000** وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية **0.01**، أي أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأزمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تحقق الفرضية.

والجدول التالي يبين حجم تأثير تقنية العصف الذهني في خفض أزمة الهوية للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة لمعرفة استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من التقنية.

الجدول رقم (19): يوضح حجم تأثير تقنية العصف الذهني على أزمة الهوية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

القياس	العينة	مجموع الرتب الموجبة	متوسط الرتب	r_{rb}	حجم التأثير
بعدي– ضابطة	16	136.00	8.50	0.79	قوي
بعدي–تجريبية	13	299.00	20.00		

من خلال نتائج الجدول السابق نلاحظ أن قيمة حجم التأثير rb =**0.79** وهي قيمة مرتفعة تبين أن للتقنية العصف الذهني تأثير قوي في خفض أزمة الهوية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يبين استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من تقنية العصف الذهني في خفض أزمة الهوية.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثالثة التي كان نصها: "**لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك** " تم استخدم الاختبار الاحصائي **ويلكوكسون Wilcoxon** لقياس الفروق بين عينتين مترابطتين وهذا بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في أزمة الهوية وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية.

نوع القياس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Z	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
ق- بعدي تجريبية	13	145.38	13.715	1.831-	0.067	غير دالة
ق- تتبعي تجريبية	13	148.08	10.766			

من نتائج الجدول (20) السابق يتضح أن قيمة **Z= -1.831** وبمستوى دلالة يقدر بـ **P= 0.067** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية وبالتالي تحقق الفرضية أي لا توجد فروق

دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نص الفرضية:توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و البعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

من خلال نتائج الجدول (16) التي تشير إلى وجود فروق أن هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وبالتالي تحققت الفرضية.

وهذا يدل على تأثير تقنية العصف الذهني على متغير أزمة الهوية للمجموعة التجريبية و مدى استفادة أفرادها من طريقة المناقشة والحوار واستمطار الافكار من خلال قدحها بمحددات أزمة الهوية كبنية سلبية ومخرج من مخرجات الشخصية التي يجب على كل فرد تجاوزها كمطلب من مطالب النمو .

يؤكد القياس القبلي لأزمة الهوية على وجود درجة مرتفعة من أزمة الهوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وبعد تطبيق التقنية أثبتت نتائج القياس البعدي انخفاض درجة أزمة الهوية وهذا يتفق مع دراسة أبو الحسن التيهدفت الى التعرف على فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في الحد من تشتت الهوية لدى عينة من الطلاب والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الإرشادية قبل تطبيق البرنامج و بعد التطبيق لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فعالية البرنامج المطبق في الحد من تشتت الهوية لدى عينة الدراسة.

كما اتفقت مع دراسة العوبلي والتي هدفت الى معرفة فاعلية برنامج إرشادي وجودي للتعامل مع أزمات الهوية لدى المراهقين،حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس رتب الهوية و أزماتها لصالح البعدي.

كما تتفق مع دراسة رضوان والتي هدفت الى التعرف على فاعلية الارشاد بالواقع للتخفيف من أزمة والهوية والتي توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الارشادية على مقياس أزمة الهوية قبل و بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

ويلاحظ اتفاق هذه الدراسات على وجود الفروق بين القياسين القبلي والبعدي الذي يتوسطه التفعيل التجريبي وهذا يدل على أن متغير أزمة الهوية يتأثر وينخفض في حال وجدت التقنيات و الأدوات المناسبة، كما أن فئة المراهقين يستجيبون الى الحاجة لمشاركة مشكلتهم وإيجاد حلول سريعة في وسط جماعي الذي توفره الجماعة التجريبية .

2-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية

<u>نص الفرضية:</u> توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأزمة الهوية لصالحالمجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

من نتائج الجدول (18) السابق يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لأزمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي تحققت الفرضية.

أي أن المجموعة التجريبية استفادت من تقنية العصف الذهني مقارنة بالمجموعة الضابطة وتتفق مع دراسة المصاروة والتي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج إرشادي يستند

إلى النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية و الفراغ الوجودي، و تنمية قبول الذات لدى عينة من المراهقين والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على جميع أبعاد مقياس أزمة الهوية لصالح المجموعة التجريبية.

كما تتفق مع دراسة المشهراوي والتي هدفت الى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض التشوهات المعرفية لمواجهة أزمة الهوية لدى عينة من المراهقات وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة، في القياس البعدي على مقياس أزمة الهوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذا، للاهتمام بتصميم تقنية العصف الذهني في المعالجة التجريبية وما جاء فيها من أهداف الجلسات، كالتعرف على ذواتهم بوضوح وزوال سمات الشخصية السلبية، وتجلي معنى الحياة عندهم وارتباطهم بفلسفة الوجود، ، وبداية البحث عن مصادر جديد للانجاز والقيمة، وتنمية الاتجاه نحو الاخر من خلال التعبير عن المشاعر وتكوين صدقات والانجذاب نحو الجنس الاخر وظهور ملامح مشروع الحياة عندهم وايضا تعزيز الميول المهنية من خلال تعزيز التفوق الدراسي والمشاركة في الانشطة واختيار المهنة المناسبة وفق قدراتهم وامكانياتهم ورغباتهم، وتشجيع كل تلميذ على المشاركة في بعث الافكار الجديدة في اطار نسق حل لمشكلات والذي تبنى عليه تقنية العصف الذهني في ضوء المهام المطلوبة.

وبخلاف المجموعة الضابطة التي تركت من غير تفعيل تجريبي حيث أنها بقيت هذه المجموعة في جو من عدم اليقين والارتباك وشعورهم بهوية غير أمنة وتذبذب في أهدافهم المتوقعة وغياب الدور في المجتمع.

من خلال نتائج الجدول (19) نلاحظ أن قيمة حجم التأثير وهي قيمة مرتفعة تبين أن لتقنية العصف الذهني تأثير قوي في خفض أزمة الهوية للمجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يبين استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من تقنية العصف الذهني في خفض أزمة الهوية.

2-3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة

نص الفرضية:"لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعيفي أزمة الهوية في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم"

من خلال نتائج الجدول رقم (20) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في أزمة الهوية للمجموعة التجريبية وبالتالي تحققت الفرضية.

أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم.

وتتفق مع دراسة المصاروة والتي هدفت استقصاء فعالية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في خفض أزمة الهوية و الفراغ الوجودي و تنمية قبول الذات لدى عينة من المراهقين والتي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية على جميع أبعاد مقياس أزمة الهوية .

وتتفق مع دراسة المشهراوي التي هدفت الى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض التشوهات المعرفية لمواجهة أزمة الهوية والتي توصلت الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي على مقياس أزمة الهوية.

وهذا يؤكد فعالية تقنية العصف الذهني في التخفيف من أزمة الهوية لدى عينة الدراسة بعد مدة زمنية ويرجع ايضا الى تقبل وتمسك أفراد العينة بما آلوا اليه من فهم لذواتهم و تحقيق هويتهم من خلال نسق معرفي تربوي حواري اضافة الى ان تقنية العصف الذهني تشحذ وتقدح الافكار بالمشاركة حول المشكل الذي يعاني منه المتشاركون على المدى الطويل.

الاستنتاج العام

أسهمت الدراسة في تحقيق الهدف العام من هذا العمل البحثي وهو معرفةفعالية تقنية العصف الذهني في التخفيض من درجة أزمة الهوية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية صادق الطالبي بالاغواط.

فتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج وهي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم.

الاقتراحات:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فان الباحث يقدم بعض التوصيات التالية:

1-الاعتماد على تقنية العصف الذهني في التعامل مع المتغيرات النفسية و مع العمليات الإرشادية لما نلمسه من نجاعة التقنية في ذلك.

2-تطبيق تقنية العصف الذهني في مجالات الإرشاد و الحقل النفسي الاجتماعي و التركيز على الحوار و الجماعية في حفز الحلول و قدح الأفكار.

3-إجراء دراسات حول مفهوم أزمة الهوية وربطها ببعض المتغيرات التي تدخل ضمن علم النفس الايجابي (السعادة، التفاؤل، جودة الحياة ،معنى الحياة ..... الخ).

4-تصميم وإصدار الكتيبات والنشرات التي تسهم في زيادة الوعي لدى التلاميذ بشان تحقيق الهوية في الوسط المدرسي.

5- إجراء دراسات مماثلة لدراسة على عينات أخرى .

6- إجراء دراسات تستخدم تقنية العصف الذهني ضمنيا في برامج تدريبية وإرشادية لما لمسناه من تشابه وسهولة وسلاسة في حل المشكلات بشكل إبداعي وجديد .

قائمة المصادر و المراجع

المراجع:

1.المراجع باللغة العربية:

إبراهيم عبد الستار. (1978). آفاق جديدة في دراسة الابداع. الكويت، الكويت: وكالة المطبوعات.

أبو رياش، محمد (2008). حل المشكلات. عمان ، الاردن: دار وائل للنشر و التوزيع.

أحمد النجدي. (2005). اتجاهات حديثة لتعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير. القاهرة، مصر : دار الفكر العربي.

الأشول، عادل (1998). علم نفس النمو. القاهرة، مصر : مكتبة الانجلو مصرية.

أكرم العدلوني. (2002). مبادئ الابداع. الكويت، الكويت: شركة الابداع الخليجي للاستثمار والتدريب.

أمال سرحان سليمان الطائي. (2013). توظيف تقنية العصف الذهني في تنمية الابداع. الموصل، العراق: مجلة البحوث المستقبلية.

أمير محمد خيري طايل. (2015). العصف الذهني الالكتروني و الوعي الاجتماعي لدى المراهقين (المجلد 1). عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

انجلر، باربرا (1991). مدخل الى نظريات الشخصية، (المجلد 1)، (فهد بن عبد الله بن دليم، المترجمون) مكة المكرمة، السعودية: مكتبة التراث.

البوني، عفيف (1984). في الهوية القومية العربية. تأليف مركز دراسات الوحدة العربية (المحرر). بيروت، لبنان : مجلة المستقبل العربي.

جابر، عبد الحميد (1990). نظريات الشخصية البناء الديناميات النمو طرق البحث التقويم (المجلد 1). القاهرة، مصر : دار النهضة.

جودة، فاضل جبار (2016). تدريس العلوم و استراتيجياته. عمان، الاردن : دار المسيرة.

حجازي، عزت (1985). الشباب العربي و مشكلاته (المجلد 6). الكويت، الكويت: عالم المعرفة.

حسين محمد حسنين. (2002). أساليب العصف الذهني. عمان، الاردن: دار المجدلاوي.

درويش، زين العابدين (1983). تنمية الابداع منهجه و تطبيقه. القاهرة، مصر : دار المعارف.

الدسوقي، مجدي محمد (2003). سيكولوجية النمو من الميلاد الى المراهقة. القاهرة، مصر : مكتبة الانجلو مصرية.

راشد بن حسين العبد الكريم. (2002). استراتيجية العصف الذهني. الرياض، المملكة العربية السعودية: الدارة العامة للإشراف التربوي.

رشيد البكر. (2002). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الرسيد.

روشكا، الكسندر (1989). الابداع العام و الخاص. (غسان أبو فخر، المترجمون) الكويت، الكويت: مكتبة عالم المعرفة.

الزغل، عبد القادر (1992). في: قضايا المجتمع المدني العربي. القاهرة، مصر : مؤسسة عيبال للنشر ومركز البحوث العربية.

زهران، حامد عبد السلام (1995). علم نفس النمو (الإصدار ط5). القاهرة، مصر : عالم الكتب.

زيادة، معن (1986). الموسوعة الفلسفية العربية. بيروت، لبنان: معهد الانماء العربي.

زيد الهويدي. (2004). الابداع ماهيته، اكتشافه، تنميته. العين، الامارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

سعيد الشمري. (2010). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التذوق الادبي. الكرك، الاردن: جامعة مؤتة.

سلامة، ممدوحة (1991). تقدير الذات والضبط الوالدي للأبناء في نهاية المراهقة وبداية الرشد (المجلدات مج 1, ع 4). مصر : رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رأنم.(

سليم، فداء (2011). أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية. اربيل كردستان، العراق.

سويف، مصطفى (1970). الاسس النفسية الاجتماعي للشباب الكويتي و مشكلاته

(المجلد 3). الكويت، الكويت : دار المعارف.

الصافي، عبد الله (1997). التفكير الإبداعي بين النظرية و التطبيق (المجلد 1). جدة، المملكة

العربية السعودية : مطابع دار البلاد.

الطواب، سيد محمود (1995). النمو الانساني اسسه و تطبيقاته (الإصدار ط2). الاسكندرية، مصر : دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمن عدس. (1996). علم النفس التربوي. عمان، الاردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

عبد الكريم أحمد جميل. (2015). ادارة الموارد البشرية (المجلد 1). عمان، الاردن: الجنادرية.

عبد الواحد حميد الكبيسي. (2008). طرائق التدريس الرياضيات . عمان، الاردن: مكتبة المجتمع العربي.

عطية، محسن علي (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال (الإصدار ط2). عمان، الاردن: دار الصفاء.

عمر ابراهيم عزيز. (2006). العصف الذهني و اثره في تنمية التفكير الابتكاري. عمان، الاردن : دار دجلة للنشر و التوزيع.

عودة أبوسنينة. (2008). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل و التفكير

الناقد (المجلد 5). مجلة جامعة النجاح للابحاث.

عيد، محمد ابراهيم (2001). الهوية الثقافية في عالم متغير. تأليف مجلة الطفولة و التنمية (المحرر). القاهرة، مصر: المجلس العربي للطفولة و التنمية.

الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2001). علاقة تشكل هوية الانا بنمو التفكير الاخلاقي (الإصدار العدد 30، المجلد المجلد 5). القاهرة، مصر : المجلة المصرية للدراسات النفسية.

فاطمة أحمد العابد. (2015). العصف الذهني و التفكير الابداعي. عمان، الاردن : دار المجد.

فتحي عبد الرحمن جروان. (1999). تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات. دبي ، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

فواز فتح الله الراميني. (2007). استراتيجية العصف الذهني حاضنة التعليم الابداعي و حل المشكلات. دبي، الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

قاسم، محمد (2000). الشخصية و العلاج النفسي. دمشق، سوريا: دار المكتبي.

قطامي، يوسف محمود. (1995). التفكير الابداعي. عمان، الاردن: جامعة القدس المفتوحة.

محمد ابوجادو، و محمد نوفل. (2007). تعليم التفكير مفاهيم و تطبيق. عمان، الاردن : دار

المسيرة.

محمد أمين المفتي. (1995). قراءات في تعليم الرياضيات. القاهرة ، مصر: المكتبة الانجلو مصرية.

محمود، عبد القادر (1975). التوافق النفسي الاجتماعي للشباب الكويتي و مشكلاته. الكويت، الكويت : رابطة الاجتماعيين.

مرسي، أبوبكر (1997). أزمة الهوية و الاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي (المجلد 3ع). القاهرة ، مصر : مجلة دراسات نفسية.

مشعل، علا ابراهيم محمد (2009). اضطراب الهُوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة. الزقازيق، مصر: جامعة الزقازيق.

منال أحمد البارودي. (2015). العصف الذهني و فن صناعة الافكار. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب و النشر.

الهاشم، عبد الله (2014). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الايجابية نحو القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت (المجلد 15).(2، المحرر) الكويت: مجلة العلوم التربوية و النفسية.

يوسف محمود قطامي. (1995). التفكير الابداعي. عمان، الاردن: جامعة القدس المفتوحة.

2.المراجع الاجنبية :

Beebe, &Masterson. (2000). *Communicating in small groups principels and pactices*(éd. 7 TH). Boston, USA: Pearson Education.Inc.

Callahan, J. (1982). *Teaching in the middele and secondary schools* (éd. 2nd ed). New york , USA: Macmillan publishing.

Coombs, S. (2001). *Integrating technology into teaching and learning - Concepts and applications* (éd. 2nd ed). Singapore: In Williams.

Dignan, M (1970). *Ego Identity and maternal identification*. New york, U.S.A: Dorsey Press.

Drever, J. (1968). *A dictionnary of psychology*. MD, U.S.A: Penguin books.

Driver, R. (1986).*Constructivisit Approach to curriculmdevlopment in science* (Vol. 13). Leeds, UK: Studies in Science Education.

Eliis, D (1970). *Identity-crisis*. The dryden press inc .

Good, G. (1973). *Dictionary of Education* (éd. 3). New York, USA: MC Graw Bill.

Hallka, B. (2007). *'Brainstorming, a creative problem solving method*. Prague, Czech: masaryk institute of advanced studies.

Mathewson, J. (1999). *Visual-spatial thinking an aspect of science over looked by educators*.Science Education.

Osborn, A (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving* (éd. 3).New york, New york, USA: Charles Scribner's Sons.

Osborn, A (2001). *Applied Imagination principles and procedures of creative problem solving* (3 ed., Vol. 3). New york, USA: Charles scrbnerlssome .

Paulus, P. (1993). *Social influence processes in group grainstorming*(Vol. 64). Journal of presonality and social psychology.

Rawilson, G. (1981). *Introduction to creative thinking and brainstorming* .London: British Institute of management foundation.

Richard, C (1982). *Psychologie de l'adolescence*. Paris , France: Edition Eska ..

Richards, M (1993). *Biological Development*. New york, USA: Handbook

Stein, M. (1975).*Stimulating Creativity* (Vol. 2). New york, USA: Academic press.

Stevens, M. (1990).*Pactical problem-solving* for managers. New delhi: Universal boobs tall.

Torrance, E. (1974). *Technical Manual,Torrance test of Creative Thinking.* NJ: Personal Press.

Wittmer, J. (1974). *Facilitative teaching theory and parctice*. New york: Good Year Company.

قائمة الملاحق

مقياس أزمة الهوية

البيانات الشخصية:

الاسم واللقب: .....

الشعبة: .....

القسم: .....

السن: .....

<u>عزيزي التلميذ:</u>

تتضمن القائمة التالية مجموعة من المشكلات التي يمكن ان تعاني منها لذى نرجو منك وصف هذه المشكلات من خلال الاجابة على هذه العبارات بوضع علامة في الاختيار المناسبة مع العلم انها لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة

أكتب بياناتك الشخصية بدقة ولاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة أو أخرى خاطئة، فقط حاول الإجابة بصدق، لا تقضي وقتا طويلا في التفكير في كل عبارة وإنما ضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيك بمجرد فهمك للعبارة، لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.

ملحوظة: لن يسمح لأحد بالاطلاع على هذه البيانات ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

الرقم	الفقرة	موافق	احينا	غير موافق
01	أشعر بانجذاب نحو الجنس الاخر			
02	كثيرا ما يسخر مني الاخرين			
03	اسرتي لا تعطيني الاهتمام الكافي			
04	أتبع نظام في حياتي اليومية			
05	يعتقد المعلمون أني شخص متفوق			
06	أشارك في العديد من الأنشطة داخل المدرسة			
07	أهتم بممارسة الرياضة للحفاظ على جسمي			
08	أشعر بانني غير مرغوب بين اصدقائي			
09	لا أجد صعوبة في تكوين صداقات مع الجنس الآخر			
10	ممارسة الانشطة تجعلني ابرز قدراتي و مواهبي			
11	أشعر أن جسمي غير متناسق			
12	يرى الآخرون انني شخص قادر على النجاح في الحياة			
13	يوجد لدى هدف محدد أسعى الى تحقيقه مهما كانت الظروف			
14	اذا اتيحت لي الفرصة سوف أغير الكثير من شكلي			
15	أترك انطباعا جيدا لدى الاخرين			
16	دراستي ستحقق لي ما أريد أن أكون عليه في المستقبل			
17	أشعر بالتميز و القوة عندما اكون بين اصدقائي			
18	لدي أصدقاء من الجنس الآخر			
19	عندما اقارن نفسي بالآخرين أشعر بانني في			
20	يصعب علي التعبير عن آرائي			
21	أشعر بالارتياح عندما أتواجد في مكان يوجد فيه أفراد من الجنس الآخر			
22	اهتم بالحصول على درجات عالية لكي افخر بنفسي			
23	تجعلني صفاتي الجيدة محبوبا من الآخرين			
24	أسرتي لا تسمح لي بالتعرف على الجنس الآخر			
25	أشعر باهتمام من قبل أساتذتي لقدراتي و مواهبي			
26	لا أتواجد كثيرا في الاماكن العامة حرجا من شكلي			

27	اتقبل النقد بصدر رحب			
28	أشعر اني مسؤول عن مدى اجتهادي و تفوقي في المدرسة			
29	أثق في قدرتي على التفكير			
30	عندما أجد دراسة بعض المواد صعبة فاني احاول ان اجتهد فيها			
31	لدى الكثير من الاصدقاء الذين يقفون الى يقفون الى جانبي			
32	أشرد بذهني أثناء شرح المعلم لمواد لا أحبها			
33	يوجدلدي خلفية معرفية أستطيع من خلالها حل المشكلات			
34	انتظم في جميع الحصص المدرسية			
35	أحظى بثقة أصدقائي داخل المدرسة			
36	لا ينتبه الآخرون الي عندما أتحدث			
37	أشعر أنه ينقصني أشياء كثيرة			
38	يساعدني تفوقي الدراسي على اختيار المهنة التي أفضلها			
39	أشعر بانه سيكون لي شان كبير في المستقبل			
40	أشعر في أحيان كثيرة أنني مشتت الذهن			
41	أرى أنني شخص يستطيع تحقيق اهدافه			
42	أحظى باهتمام و احترام الآخرين من حولي			
43	تصفني أسرتي بانني شخص متفوق			
44	أشعر أن والدي فخورين بي			
45	يتحدث والدي عني بشكل سيء			
46	أشعر أن قدرتي العقلية تطورت عما كانت عليه			
47	تربطني علاقة جيدة مع اخوتي ووالدي			
48	أستطيع أن أعبر عن مشاعري بسهولة			
49	أشعر بالوحدة لأن لدي عدد قليل من الأصدقاء			
50	أشعر بانه لا يمكن الاعتماد علي			

51	أخفي ضعفي عن الآخرين			
52	أحيانا أغير طريقة تصرفي عندما أكون مع آخرين			
53	اخشى من كشف شخصيتي الحقيقية فيبتعد عني الآخرين			
54	أشعر بالخجل عندما يكون حولي كثير من الاشخاص			
55	أفضل قضاء وقت الفراغ بمفردي			
56	أشعر ان والدي يضغطون علي في امور كثيرة			
57	أشعر ان والدي يهتمون باخوتي اكثر مني			
58	عندما اكون في موقف صعب او مشكلة لا اجد من يقف بجاني			

انتـــــــــــــــــــــــــــهى

الخصائص السيكومترية لمقياس أزمة الهوية

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav'
  /COMPRESSED.
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21
Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43
Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54 Q55 Q56 Q57 Q58
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:02:39
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeursmanquantes	Définition de valeurmanquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les

		variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54 Q55 Q56 Q57 Q58 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,015
	Temps écoulé	00 00:00:00,014

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombred'éléments
,860	58

CORRELATIONS

/VARIABLES=الذات_مفهومالمقياس

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:22:28
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitementvaleursmanquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS

		/VARIABLES=الذات_المقياسمفهوم /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,000
	Temps écoulé	00 00:00:00,000

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

		المقياس	مفهوم_الذات
المقياس	Corrélation de Pearson	1	,911**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
مفهوم_الذات	Corrélation de Pearson	,911**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=الذات_مفهومالمقياس

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:22:28
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitement de valeurmanquante	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=الذات_المقياسمفهوم /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,000
	Temps écoulé	00 00:00:00,000
	Nombred'observationsautorisé	174762 observations[a]

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

			المقياس	مفهوم_الذات
Rho de Spearman	المقياس	Coefficient de corrélation	1,000	,863**
		Sig. (bilatérale)	.	,000
		N	60	60
	مفهوم_الذات	Coefficient de corrélation	,863**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	.
		N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الذات_تقدير المقياس
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:23:04
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>

	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitementvaleursmanquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الذات_المقياستقدير /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,000
	Temps écoulé	00 00:00:00,015

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

		المقياس	تقدير_الذات
المقياس	Corrélation de Pearson	1	,897**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
تقدير_الذات	Corrélation de Pearson	,897**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	

	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=الذات_تقدير المقياس
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:23:04
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitement de valeurmanquante	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=الذات_المقياستقدير

		/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,000
	Temps écoulé	00 00:00:00,000
	Nombred'observationsautorisé	174762 observations[a]

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

			المقياس	تقدير_الذات
Rho de Spearman	المقياس	Coefficient de corrélation	1,000	,874**
		Sig. (bilatérale)	.	,000
		N	60	60
	تقدير_الذات	Coefficient de corrélation	,874**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	.
		N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=الآخر_نحو_الاتجاهالمقياس

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:23:24
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitementvaleursmanquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الآخر_نحو_المقياسالاتجاه /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,078
	Temps écoulé	00 00:00:00,109

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

		المقياس	الاتجاه_نحو_الآخر
المقياس	Corrélation de Pearson	1	,701**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
الاتجاه_نحو_الآخر	Corrélation de Pearson	,701**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=الآخر_نحو_الاتجاهالمقياس
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:23:24
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60
Traitement de valeurmanquante	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=الآخر_نحو_المقياسالاتجاه /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,000
	Temps écoulé	00 00:00:00,000
	Nombred'observationsautorisé	174762 observations[a]

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

			المقياس	الاتجاه_نحو_الآخر
Rho de Spearman	المقياس	Coefficient de corrélation	1,000	,722**
		Sig. (bilatérale)	.	,000
		N	60	60
	الاتجاه_نحو_الآخر	Coefficient de corrélation	,722**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	.
		N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=والمهنية_الدراسية_الميولالمقياس

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

Résultatobtenu		18-sept.-2018 15:23:43
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav
	Ensemble de donnéesactif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinderfichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	60

Traitementvaleursmanquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=الميول_الدراسية_المقياس_والمهنية /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00 00:00:00,140
	Temps écoulé	00 00:00:00,187

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

		المقياس	الميول_الدراسية_والمهنية
المقياس	Corrélation de Pearson	1	,782**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
الميول_الدراسية_والمهنية	Corrélation de Pearson	,782**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=والمهنية_الدراسية_الميولالمقياس
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Corrélations

			المقياس	الميول_الدراسية_والمهنية
Rho de Spearman	المقياس	Coefficient de corrélation	1,000	,743**
		Sig. (bilatérale)	.	,000
		N	60	60
	الميول_الدراسية_والمهنية	Coefficient de corrélation	,743**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	.
		N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q3 Q5 Q7 Q9 Q11 Q13 Q15 Q17 Q19 Q21 Q23 Q25 Q27 Q29 Q31 Q33 Q35 Q37 Q39
Q41 Q43 Q45 Q47 Q49 Q51 Q53 Q55 Q57 Q2 Q4 Q6 Q8 Q10 Q12 Q14 Q16 Q18 Q20 Q22 Q24 Q26 Q28
Q30 Q32 Q34 Q36 Q38 Q40 Q42 Q44 Q46 Q48 Q50 Q52 Q54 Q56 Q58
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE
```

/SUMMARY=CORR.

Fiabilité

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,761
		Nombred'éléments	29[a]
	Partie 2	Valeur	,769
		Nombred'éléments	29[b]
	Nombre total d'éléments		58
Corrélation entre les sous-échelles			,691
Coefficient de Spearman-Brown	Longueurégale		,817
	Longueurinégale		,817
Coefficient de Guttman split-half			,817

a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29, Q31, Q33, Q35, Q37, Q39, Q41, Q43, Q45, Q47, Q49, Q51, Q53,

Q55, Q57.

b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q30, Q32, Q34, Q36, Q38, Q40, Q42, Q44, Q46, Q48, Q50, Q52, Q54, Q56, Q58.

Statistiquesd'item

	Moyenne	Ecart-type	N
Q1	2,72	,555	60
Q3	2,47	,769	60
Q5	2,58	,645	60
Q7	2,45	,649	60
Q9	2,63	,688	60
Q11	2,55	,622	60
Q13	2,67	,629	60
Q15	2,50	,651	60
Q17	2,72	,555	60
Q19	2,77	,563	60
Q21	2,58	,696	60
Q23	2,53	,676	60
Q25	2,75	,541	60
Q27	2,53	,769	60
Q29	2,63	,663	60
Q31	2,57	,673	60
Q33	2,50	,770	60
Q35	2,65	,659	60

Q37	2,38	,739	60
Q39	2,57	,673	60
Q41	2,60	,669	60
Q43	2,65	,659	60
Q45	2,32	,748	60
Q47	2,73	,607	60
Q49	2,37	,736	60
Q51	2,75	,571	60
Q53	2,52	,651	60
Q55	2,55	,594	60
Q57	2,57	,767	60
Q2	2,33	,752	60
Q4	2,68	,596	60
Q6	2,68	,624	60
Q8	2,30	,720	60
Q10	2,60	,718	60
Q12	2,30	,889	60
Q14	2,53	,747	60
Q16	2,57	,722	60
Q18	2,60	,694	60
Q20	2,72	,613	60
Q22	2,52	,651	60
Q24	2,58	,766	60
Q26	2,58	,645	60
Q28	2,67	,629	60

Q30	2,28	,739	60
Q32	2,75	,571	60
Q34	2,58	,720	60
Q36	2,68	,676	60
Q38	2,50	,701	60
Q40	2,57	,621	60
Q42	2,67	,629	60
Q44	2,53	,623	60
Q46	2,68	,651	60
Q48	2,77	,563	60
Q50	2,28	,739	60
Q52	2,67	,629	60
Q54	2,22	,922	60
Q56	2,53	,676	60
Q58	2,62	,613	60

Statistiquesrécapitulativesd'élément

		Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle
Corrélations entre éléments	Partie 1	,101	-,239	,922	1,162
	Partie 2	,103	-,262	,953	1,215
	Deux parties	,097	-,286	,953	1,239

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Maximum/Minimum	Variance	Nombred'éléments

Corrélations entre éléments	Partie 1	-3,854	,025	29[a]
	Partie 2	-3,632	,026	29[b]
	Deux parties	-3,326	,026	58

a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29, Q31, Q33, Q35, Q37, Q39, Q41, Q43, Q45, Q47, Q49, Q51, Q53, Q55, Q57.

b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q30, Q32, Q34, Q36, Q38, Q40, Q42, Q44, Q46, Q48, Q50, Q52, Q54, Q56, Q58.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q2 Q3 Q8 Q11 Q14 Q20 Q26 Q36 Q37 Q40 Q42 Q44 Q45 Q47 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54
Q55 Q56 Q57 Q58
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE
  /SUMMARY=CORR.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les

variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombred'éléments
,708	,712	24

Statistiquesd'item

	Moyenne	Ecart-type	N
Q2	2,33	,752	60
Q3	2,47	,769	60
Q8	2,30	,720	60
Q11	2,55	,622	60
Q14	2,53	,747	60
Q20	2,72	,613	60
Q26	2,58	,645	60
Q36	2,68	,676	60
Q37	2,38	,739	60
Q40	2,57	,621	60
Q42	2,67	,629	60
Q44	2,53	,623	60

Q45	2,32	,748	60
Q47	2,73	,607	60
Q49	2,37	,736	60
Q50	2,28	,739	60
Q51	2,75	,571	60
Q52	2,67	,629	60
Q53	2,52	,651	60
Q54	2,22	,922	60
Q55	2,55	,594	60
Q56	2,53	,676	60
Q57	2,57	,767	60
Q58	2,62	,613	60

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum
Corrélations entre éléments	,093	-,273	,953	1,226	-3,492

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Variance	Nombred'éléments
Corrélations entre éléments	,031	24

RELIABILITY

/VARIABLES=Q5 Q10 Q12 Q13 Q15 Q17 Q19 Q22 Q23 Q27 Q28 Q29 Q33 Q35 Q39 Q41 Q43 Q46

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE

/SUMMARY=CORR.

Fiabilité

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombred'éléments
,658	,666	18

Statistiquesd'item

	Moyenne	Ecart-type	N
Q5	2,58	,645	60
Q10	2,60	,718	60
Q12	2,30	,889	60

Q13	2,67	,629	60
Q15	2,50	,651	60
Q17	2,72	,555	60
Q19	2,77	,563	60
Q22	2,52	,651	60
Q23	2,53	,676	60
Q27	2,53	,769	60
Q28	2,67	,629	60
Q29	2,63	,663	60
Q33	2,50	,770	60
Q35	2,65	,659	60
Q39	2,57	,673	60
Q41	2,60	,669	60
Q43	2,65	,659	60
Q46	2,68	,651	60

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum
Corrélations entre éléments	,100	-,262	,548	,810	-2,089

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Variance	Nombred'éléments
Corrélations entre éléments	,026	18

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q1 Q7 Q9 Q18 Q21 Q24 Q31 Q48
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE
  /SUMMARY=CORR.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombred'éléments
,384	,386	8

Statistiquesd'item

	Moyenne	Ecart-type	N
Q1	2,72	,555	60
Q7	2,45	,649	60
Q9	2,63	,688	60
Q18	2,60	,694	60
Q21	2,58	,696	60
Q24	2,58	,766	60
Q31	2,57	,673	60
Q48	2,77	,563	60

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum
Corrélations entre éléments	,073	-,194	,346	,540	-1,789

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Variance	Nombred'éléments
Corrélations entre éléments	,017	8

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=Q4 Q6 Q16 Q25 Q30 Q32 Q34 Q38
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE
  /SUMMARY=CORR.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombred'éléments
,472	,447	8

Statistiquesd'item

	Moyenne	Ecart-type	N
Q4	2,68	,596	60
Q6	2,68	,624	60
Q16	2,57	,722	60
Q25	2,75	,541	60
Q30	2,28	,739	60
Q32	2,75	,571	60

Q34	2,58	,720	60
Q38	2,50	,701	60

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum
Corrélations entre éléments	,092	-,151	,442	,593	-2,928

Statistiquesrécapitulativesd'élément

	Variance	Nombred'éléments
Corrélations entre éléments	,023	8

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\الهويةأزمة.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
SAVE OUTFILE='C:\Users\pc\Desktop\الهويةأزمة.sav'
 /COMPRESSED.
T-TEST GROUPS=الفئة_نوع(12)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Test
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\أزمةالهوية.sav

Statistiques de groupe

	نوع_الفئة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Test	الفئة العليا	16	164,00	3,521	,880
	الفئة الدنيا	16	133,25	11,264	2,816

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances	
		F	Sig.
Test	Hypothèse de variances égales	12,538	,001
	Hypothèse de variances inégales		

Test d'échantillonsindépendants

	Test-t pour égalité des moyennes			
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différencemoyenne

Test	Hypothèse de variances égales	10,423	30	,000	30,750
	Hypothèse de variances inégales	10,423	17,904	,000	30,750

Test d'échantillonsindépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différenceécart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
Test	Hypothèse de variances égales	2,950	24,725	36,775
	Hypothèse de variances inégales	2,950	24,549	36,951

نتائج فرضيات الدراسة .

NPAR TESTS

/WILCOXON=قياس_قبلي_تجريبية WITH قياس_بعدي_تجريبية (PAIRED)

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiquesdescriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
قياس_قبلي_تجريبية	13	70,38	8,292	59	82

قياس_بعدي_تجريبية	13	145,38	13,715	115	161

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
قياس_بعدي_تجريبية - قياس_قبلي_تجريبية	Rangsnégatifs	0[a]	,00	,00
	Rangspositifs	13[b]	7,00	88,00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قياس_بعدي_تجريبية<قياس_قبلي_تجريبية

b. قياس_بعدي_تجريبية>قياس_قبلي_تجريبية

c. قياس_بعدي_تجريبية = قياس_قبلي_تجريبية

Tests statistiques[a]

	قياس_بعدي_تجريبية - قياس_قبلي_تجريبية
Z	-3,180[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,001

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

```
NPAR TESTS
  /M-W= القياس_بعدي BY نوع_المجموعة(12)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiquesdescriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
القياس_بعدي	29	109,66	34,698	68	161
نوع_المجموعة	29	1,45	,506	1	2

Test de Mann-Whitney

Rangs

	نوع_المجموعة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
القياس_بعدي	ضابطة	16	8,50	136,00
	تجريبية	13	20,00	299,00
	Total	29		

Tests statistiques[a]

	القياس_بعدي
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	136,000
Z	-4,564
Sig. asymptotique (bilatérale)	,000

Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,000[b]

a. Variable de regroupement : نوع_المجموعة

b.Non corrigé pour les ex aequo.

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

```
NPAR TESTS
  /WILCOXON=قياس_بعدي_تجريبية WITH قياس_تتبعي_تجريبية (PAIRED)
/STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiquesdescriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
قياس_بعدي_تجريبية	13	145,38	13,715	115	161
قياس_تتبعي_تجريبية	13	148,08	10,766	120	163

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen :	Somme des rangs
قياس_تتبعي_تجريبية - قياس_بعدي_تجريبية	Rangsnégatifs	4[a]	4,88	19,50
	Rangspositifs	9[b]	7,94	71,50
	Ex aequo	0[c]		
	Total	13		

a. قياس_تتبعي_تجريبية<قياس_بعدي_تجريبية

b. قياس_تتبعي_تجريبية>قياس_بعدي_تجريبية

c. قياس_تتبعي_تجريبية = قياس_بعدي_تجريبية

Tests statistiques[a]

	قياس_تتبعي_تجريبية - قياس_بعدي_تجريبية
Z	-1,831[b]
Sig. asymptotique (bilatérale)	,067

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\acer\Desktop\KAMEL\الرضيات كمال.sav'

 /COMPRESSED.
```