الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية لدى طلاب جامعة جنوب الوادى ، وقد شملت عينة الدراسة ٣٠٠ طالبا وطالبة لتقنين اختبار اضطراب الهوية، منهم ٨١ طالبا وطالبة عينة التحقق من الفروض، وتكونت أدوات الدراسة من استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى من اعداد الباحث (محمد السيد عبد الوهاب،٢٠١١)، والصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى من إعداد محمد السيد عبد الوهاب؛ وناهد فتحى أحمد(٢٠٠٨)، واختبارأساليب التفكير لسترنبرج؛ وواجنر (Sternberg&Wagner,1992) ومن اعداد وتقنين الباحث الأول،وقائمة أساليب التعلم لرينزالى؛وسميث؛ وريزا (Renzulli.,Smith&Rizza,2002) اعداد وتقنين الباحث الأول واختبار اضطراب الهوية من اعداد الباحث الثانى،وقد كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية لدى عينة الدراسة، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فى اضطراب الهوية؛ كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمستوى العام فى بعض أساليب التعلم وأسلوب التفكير الداخلى، كما وجدت فروق دالة بين مرتفعى الدرجات علي مقياس اضطراب الهوية وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أسلوبى التعلم التقليدى والتدريب، وأسلوبى التفكير العالمى والخارجى؛ كما أظهرت نتائج الدراسة وجود بعض أساليب التفكيروالتعلم تتنبأ باضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة.

The styles of Thinking and learning that Predicted the Identity Disorder among South Valley University Students

Abstract

The present Study aimed to identify theRelationship between Styles of Thinking and Learning and Identity Disorder among South Valley University Students to recognized the Styles of Thinking and Learning that predicted the Identity Disorder among University Students, The Study Sample consisted of 300 Male and Female South Valley University Students to Standardization the Identity Disorder Test, including 81 Male and Female Students are Study Sample to verify the Hypotheses, Tools of the Study consisted of Socio-economic Level form prepared by the First Researcher (2011), and the modified Version of the High Intelligence prepared by Mohamed Alsaydd Abd Alwahab and Nahed Fathi Ahmed(2008), and Test of Thinking Styles prepared by Sternberg and Wagner(1992) prepared and Standardized by First Researcher and Inventory of Learning Styles prepared by Renzulli;Smith &Rizza(2002) prepared and Standardized by First Researcher(2011) and Identity Disorder Test prepared and Standardized by Second Researcher ,The Study results Showed a SignificantPositive Relationship between Some Styles of Thinking and Learning and Identity Disorder among Study Sample, The Results Showed that there is a Significant Differences between Male and Female in Identity Disorder,and Significant Differences between High and Normal Individuals in Identity Disorder in Some Diminutions of Learning Styles and Internal Thinking Style and Significant Differences between High Identity Disorder Individuals according to the Level of Socio-economic in , Traditional , Training Learning Styles and Global ,External Thinking Styles ,The Results also Showed that Some Styles of Thinking and Learning Predicted of Identity Disorder among University Students.

مقدمة:

إن نتائج الدراسات العربية والأجنبية تكاد تجمع علي أن الشعور بأزمة الهوية منتشر بشكل واضح بين أوساط المراهقين، إلا أن هذه الدراسات تباينت في نتائجها تبعا للمتغيرات الديموجرافية والنفسية، فقد توصلت دراسة بيرزونسكي؛ ولومباردو (Berzonsky&Lombardo,1983) إلى أن أزمات الهوية تختلف باختلاف مراحل البلوغ- وباختلاف النوع نجدها أقل، في حين توصلت دراسة (عمر عبد الرحمن١٩٩٢) إلى أن الفئة الأصغر سناً كانت أكثر وضوحاً في الهوية، أما دراسة شاكر عبد الحميد(١٩٩٨) فقد توصلت إلى أن تبلور هوية الأنا تتم خلال مرحلة المراهقة المتأخرة، وتوصلت دراسة على عودة (١٩٩٥) إلى أن طلاب المرحلة الإعدادية في مدارس بغداد يعانون من أزمة الهوية بدرجات مرتفعة، وأن الأحداث الجانحين كانوا أكثر شعوراً بأزمة الهوية من الأحداث الأسوياء،(خليل عبد الرحمن٢٠٠٢) كما توصلت دراسة أحمد الطريا؛ وعبد الله حمدالله (٢٠٠٨) إلى أن المراهقين يعانون من أزمة الهوية ولكن بدرجات منخفضة، وهذا يتفق مع ما طرحه أريكسون من أن الأحداث الجانحين لا يثقون بأنفسهم، ولا يأمنون بقدراتهم على انجاز شيء ذي قيمة، كما أن طول مرحلة المراهقة ودرجة الصراع الانفعالي الذي يختبره المراهق يتنوعان بتنوع المجتمعات والثقافات، فالفشل في تأسيس الهوية واضطراب الدور خلال هذه المرحلة هما المسؤولان عن الاضطرابات النفسية والاجتماعية الكامنة، فبعض المراهقين ينسحبون ويتوجهون نحو شرب الكحول وتناول العقاقير للتخفيف من حدة القلق لديهم (Erikson,1994:185)، علاوةعلى ذلك يرى أريكسون "أن إفتقار الهوية الواضحة وتكامل الشخصية هما من أهم الخصائص الرئيسية التي يتميز بها المراهقون الجانحون" (Rice:1992:20)، وأن مراهقة كهذه قد تصبح جانحة، أو مضطربة، أو منطوية في عزلة أو في حالة ادمان المخدرات (داون شلتز، ١٩٨٣: ٢٢٠)، ويرى سترنبرج؛ وواجنر (Sternberg& Wagner, 1992:68) أن أساليب التفكير تشير إلى الطرق والأساليب المفضلة للفرد فى توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم، والتعبير عنها، بما يتلائم مع المهام، والمواقف التى تعترض الفرد؛ فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية فى جوانب الحياة قد تختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعنى أن

الفرد قد يستخدم عدة أساليب فى التفكير، وقد تتغير الأساليب مع الزمن، وقد أظهرت نتائج دراسة فجيل؛ ووالهوفد (Fjell&Walhovd,2004) إلي أن الارتباط بين أساليب التفكير والأبعاد الخمسة لم يكن قويا، ويستخدم مفهوم أسلوب التعلم لوصف العمليات الوسيطة التى يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي تمكنه فى النهاية من اكتساب خبرات جديدة تضاف إلي رصيده المعرفى،وقدعرف سترنبرج وآخرون (Sternbergm et.al,2008) الأسلوب بأنه ذلك النمط الذى يختلف فيه الأفراد فى الفاعلية والطريقة التى بها يدركون، ويتعلمون، أو يفكرون، وأن دراسات الأساليب تركز على جانبين، الجانب الذى يشير إلى الأسلوب كقدرة، والآخر الذي يشير إلى الأسلوب كسمة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في بيان الفروق بين الجنسين فى هوية الأنا و الاكتئاب، وكذاً تقصى الدلالة السيكولوجية للترتيب الميلادى بوصفه مؤثراً فى تكوين الشخصية و كفاءتها، ولعل البحث عن الهوية و محاولة تقرير مكان لها يعد من أكبر التحديات التى يجابهها الفرد، ذلك التحدي الذي يتجسد في تساؤله الملح :من انا ؟ والذى يمثل جوهر الصراع فى مرحله المراهقة و الشباب، والتى تتسم بإتساع مساحتها السيكولوجية و ثقل أعبائها الاجتماعيه والنفسية خاصة بالنسبة للشباب الجامعى، والذين يخوضون تحديات تفرضها طبيعة مرحله الدراسة الجامعية (نهاية المراهقة و بداية الرشد) فالواقع يؤكد أن هذه السنوات تمثل مرحله حرجة، تصبح فيها بعض مطالب النمو أكثر إلحاحا عن ذى قبل، كما تثير سلسلة من التحديات تؤثر فى كيفية مواجهتها على كل جانب من جوانب الحياة فيما بعد، وكجانب من تحديد الهوية تظهر فى هذه المرحلة ضرورة التخطيط للمستقبل الهنى و تحقيق الكفاءة العلمية و إقامة علاقات ذات معنى مع الاخرين. وقد يترتب على مواجهة الشاب الصراع هذه المرحلة (الهوية) الكثير من المشكلات النفسيه والاجتماعيه، وتزداد ثقه الفرد إذا ما واجه تحديات هذه المرحلة بنجاح. و تأتى الهوية من إنجاز له معنى، وتنشأ من التكامل التدريجى لكل التحققات (الهويات) واندماجها فى تكامل جديد، يضاف الى ذلك "أن من تم له تحقيق هوية ذاتية لابد أن يكون قد قام بتنمية المهارات و المصادر التى ينشأ عنها زيادة فى قوة الأنا". (ممدوحه سلامة،١٩٨٦)

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الكشف عن:

طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة، فضلاً عن تحديد الفروق بين العاديين ومضطربي الهوية بصدد إضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم، الكشف عن الفروق بين الذكور ولإناث بصدد متغيرات الدراسة. تباين متغيري الدراسة بتباين المستوي الإقتصادي الإجتماعي.تحديد إمكانية التنبؤ بإضطراب الهوية من خلال أساليب التفكير والتعلم.

مفاهيم الدراسة واطارها النظرى والدراسات السابقة المتصلة بها:

أولا: اضطراب الهوية:Identity inordinatio

نتناول في هذا السياق استعراض التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة علي النحو التالي: فيصف إريكسون أزمة الهوية بأنها نقطة دوران ضرورية ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحد أو أكثر وتساعد الفرد علي تنظيم موارده وإعادة اكتشاف الهوية إضافة إلي التمايز والتفرد. (Geral Thomas & ,1992;9 Raymond)، في حين يري كل من جابرعبدالحميد؛ وعلاء الدين كفافي (١٩٩٣) أزمة الهوية أنها حالة من القلق الحاد يخبرها بالدرجة الأولي المراهقون الذين يجدون من الصعب عليهم أن ينموا شخصية محددة المعالم بوضوح وأن يتبنوا مدخل هوية الأنا، أما ألبورت Allport فيري أن أزمة الهوية هي موقف انفعالي وضغط عقلي يتطلب إحداث تحويل في وجهة النظر الخاصة بالفرد وذلك خلال فترة زمنية قصيرة مما يحدث تغيرات في بنية الشخصية (Gerald ;Thomas; Carol&Adams1994:269)، بينما يري ماير Maier أن أزمة الهوية هي نتاج لفشل الفرد في تحديد هوية معينة وتشير إلي عدم القدرة علي اختيار المستقبل أو متابعة التعليم كما تنطوي علي الإحساس بالاغتراب وعدم الجدوي وانعدام الهدف وعدم القدرة علي اختيار المستقبل المهني واضطراب الشخصية ومن ثم البحث عن هوية سلبية . (أبوبكر مرسي، ٢٠٠٢: ٥٧) ، وترى كريمة سيد محمود (١٩٨٦) أن أزمة الهوية هي الإحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق علي فهم ذاته ولا تحديد دوره في الحياة ولا يوفر له فرصا يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية ذلك أن المجتمع الحديث لايحرم الشاب من القدوة والمثل

فحسب بل يعطله أيضا عن القيام بدور ذي معني في الحياة، ويشير فرج عبدالقادر (٢٠٠٣) إلي أن أزمة الهوية هي حالة من القلق الحاد تنتاب الفرد بشكل أساسي في مرحلة المراهقة نتيجة لإحساسه المرير بغياب كينونته الخاصة ولوجود صعوبة كبيرة أمام تكوين شخصية محددة له في مجتمعه ولإفتقاده الإحساس بالتميز عمن يحيطون به ولفقدانه أيضاً الإحساس باستمرارية ذاته الخاصة وديمومتها، ويرى موريس؛ والبرت (Morries &Albert, 1998;416) أنها مدة تقييم ذاتي حاد، واتخاذ القرار، وهي جزء من عملية تكوين الهوية، ويشير دوفيسون؛ ونيل (Dovison&Neale, 2001:69) إلى أنها مدة نمو تتسم بالقلق حول ذاتيته، وما يمكن أن يفعله في حياته، ويعرف الباحثان أزمة الهوية بانها حالة من القلق الحاد والشعور بالإغتراب لدي المراهق لاحساسه بالضياع وافتقاد شعوره بذاتة، ويعرف إجرائياً بأنه:الدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس اضطراب الهوية.

النظريات المفسرة لاضطراب الهوية:

نظرية المجال Field لــ كيرت ليفين (Kurt Lewin 1980-1947):

يري كورت ليفين أن التحولات فى مرحلة المراهقة تعنى دخول منطقة لم يتم تكوينها بعد من الناحية المعرفية عيسى الحجازى(١٩٩٤، ٩٥)، فيحدد بعدين الأول هو المجال الحيوي فيه يكون الجسم في مرحلة ما قبل بلوغ الحلم منطقة قريبة من الشخص ومعروفة له فيصبح هذا الجزء بالنسبة للشخص غير معروف نتيجة هذه التحولات، والبعد الثاني هو البعد الزمني في الطفولة يحسب الشخص أهدافه بالأيام والأسابيع أما في المراهقة يكون النمو هائلا للقدرات (التصور– التخيل – التذكر) عن طريق العينين. إن الأسس التي تستند عليها نظرية المجال في تفسير أزمة الهوية تكمن في الرأي القائل (أن المراهقة مرحلة انتقالية)، فالمراهق ينتمي جزئياً إلى عالم الأطفال، وجزئياً إلى عالم الكبار، دون أن ينتمي تماماً إلى أي من العالمين.

نظرية التحليل النفسي:

لقد أفترض فرويد أن الطاقة الجنسية جزء من (الليبيدو – Libido) حيث أنها تنمو مع الإنسان ويجب أن تجد لها متنفساً وإشباعاً علي الرغم من عدم تأكيد الدليل الفسيولوجي لإثباتها، لذا نجد أن الهرمونات الجنسية لا تغير من نوعية السلوك لكنها

تؤثر في حالة الاستعداد للنشاط الجنسي، كما إنها تؤثر في ظهور الصفات الثانوية (الجسمية) للذكر والأنثي والرغبة في تغيير الجنس من ذكر إلي أنثي أو بالعكس..(فخرى الدباغ ،١٩٨٢: ١٧٧)، فضلا عن أن استجابات الفرد هي في نهاية المطاف نتائج مراحل التنشئة في الطفولة الباكرة وما مر بها من خبرات، ومن ثم فإن ما يمر به من مواقف تؤدي إلي أن يتعلم الإنسان عادات إما صحيحة أو عادات منحرفة، ومن ثم فإن ظاهرة التوحد موجودة فقد يتوحد الشاب الذكر ببعض الصفات الأنثوية ويتخذ الأنماط السلوكية الخاصة بالجنس الآخر سواء في ملبسه أو في مظهره وعاداته ويوصف حينئذ بالتخنث، وبالمثل يمكن للمرأة أن تسترجل وتتوحد ببعض صفات الشباب من الخشونة والأسترجال وقد يكون مردود ذلك الاعجاب بشخصيتها (دوجلاس توم،١٩٨٢: ٢١٧)، ويري فرويد أن الطفل الصغير يهتم كثيراً بأعضائه التناسلية وأنه يستمد لذة جنسية تشبه الإستمناء (Masturbation) ومص الأصابع والاحتفاظ بالبراز، ويري اريك فروم Erich Fromأن أزمة الهوية (Identity Crisis) يترتب عليها عدم إكتمال القدرة علي الحب الناضج الذي يتمثل في الرعاية لموضوع الحب والإحساس بالمسئولية إزاءه واحترامه ومعرفته معرفة كاملة، ويشير بول جودمان Paul Goodman إلى ان أزمة الهوية تنشا من خلال إحساس الشباب بالضياع في مجتمع لايساعده في فهم من هو؟ ولايوفر له فرصا يمكن ان تعينه في الاحساس بقيمته الاجتماعية، أما اريك إريكسون فإنه يركز علي خطورة ما يسميه (غموض الدور) الذي يصل إلي حد الإحساس بالعجز التام والاعتماد علي الغير والميل الشديد إلي جماعة الشباب والانصياع لها بغير سلوك دفاعي وذلك لإحساس الشباب بغموض الهوية في رأي إريكسون (عيسى الحجازي،١٩٩٤: ٩٥)

نظرية النمو النفسي الاجتماعي لـــ أريك أريكسون (Eric Erikson):

تعد نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي امتداداً لما قدمه فرويد في نظريته عن النمو النفسي الجنسي، إلا أن اريكسون ركز على نمو (الأنا) وفاعليتها مؤكداً على أهمية الجوانب الاجتماعية، والبيولوجية، والنفسية كعوامل مهددة للنمو، وأزمة الهوية لا تعني مشكلة مستحيلة الحل بل هي تعبير عن وجود مطالب ملحة بحاجة إلى مواجهة وإشباع، ومن ذلك فهناك احتمالين لحل الأزمة، فهي أما أن تحل إيجاباً مما يعني

استمرارية النمو وكسب (الأنا) لفاعلية جديدة، أو سلباً مما يعني إعاقة النمو وفشل الأنا في كسب فاعلية متوقعة. أبو بكرمرسي(٢٠٠٢: ٤٢).

ويتبنى الباحثان نظرية النمو النفسي الاجتماعي لإريكسون في تفسير أزمة الهوية لكونها تؤكد على أن تشكل الهوية يمثل أزمة النمو في مرحلة المراهقة، أي إنها جوهر التغيير في هذه المرحلة، وهذا التشكيل هو وظيفة تستمر مدى الحياة، لذاتشكل الخبرات في مرحلة الطفولة الهوية في مرحلة المراهقة، كما إنها قابلة للتطور في مرحلة الرشد، ويمكن استنتاج النقاط الآتية في هذه النظرية عند تناولها لأزمة الهوية:

١- يعتمد حل أزمة الهوية إلى درجة كبيرة على حل أزمات النمو السابقة لها فخبرات الطفولة تمثل واحداً من الأساسات المهمة لتشكل الهوية وطبيعة هذا التشكل.

٢- يتأثر تشكل الهوية بعدد من العوامل تشمل العوامل الشخصية، والاجتماعية، والبيولوجية.

٣-الهوية ذات أبعاد متعددة تشمل الأبعاد الدينية، والسياسية، والمهنية، والجنسية، والاجتماعية.

ويري إريكسون أن المهمة الأساسية التي تواجه المراهق في تطوير احساسه بهويته هى اجابته عن السؤال من أنا؟ وإلى أين امضي؟ واستخدم إريكسون مصطلح أزمة الهوية ليشير إلى هذه العملية النشطة من أجل التعرف على الذات وتحديدها، وهذه العملية جزء أساسي من النمو النفسي الصحي السليم وقد آمن معظم علماء النفس النمائي بأن المراهقة يجب أن تكون فترة تجريب للأدوار، إذ يستطيع خلالها المراهقون اكتشاف سلوكيات واهتمامات وأفكار، ومعتقدات متعددة، يتم المحافظة عليها أو تعجيلها لاحقا (Atkinson; Bern;Nolcn-Hoeksema ,2009:9).

ويتبني المراهق الذي يعاني من أزمة الهوية فكرة انفصال خاطئة عن البيئة التي يعيش فيها معرفيا، وانفعاليا، وجسديا، ولكنه حينما يشعر بأن هذه الهوية غير محققة لسعادته، نتيجة عدم قبول الآخرين له، وشعوره بالوحدة والعزلة والاغتراب وهو غير ممتع لـــ (الأنا)، فإنه يبدأ بالبحث عن هوية أخرى جديدة ناجحة لفك قيوده التي أوثق نفسه بهامن خلال الانتماء إلى جماعة الأقران (Nager, 2004: 247)، ويرى إريكسون ان البحث عن الهوية يفسر انماطا كثيرة من سلوك المراهق ليندال دافيد وف،.(١٩٨٣: ٥٩)، ويبين ماير Mayer ان ازمة الهوية تمثل النتيجة المتوقعة للإخفاق في عملية تحديد

الهوية، بمعنى عدم وضوح الرؤيا للفرد لاختيار مستقبله المهني والتعليمي كما يتضمن ذلك الشعور بالاغتراب وعدم وجود الأهداف التي من اجلها تكون الحياة ذات معنى بالإضافة الى اضطراب الذات والوصول الى هوية سلبية تفتقر الى حميمية العلاقات البينشخصية منى محمد قاسم(٢٠٠٠) ، وانطلاقا من جهود اريكسون في تحديد حالات الهوية يشير إلى أن الهوية تتكون من مكونين او بعدين متميزين هما هوية الانا Ego Identity وهى تعنى تحقيق الالتزام فى بعض النواحى كالعمل والقيم والايديولوجية المرتبطة بالسياسة والعقيدة وفلسفة الفرد لحياته، وهوية الذات وتعنى الادراك الشخصى للأدوار الاجتماعية (Erikson ,1968:211-212)

للهوية حالات أربع،وفيما يلينوضح خصائص كل حالة من هذه الحالات:

أولاً : تشتت الهوية Identity Diffusion

ويري علاء الدين كفافي (١٩٩٧) أن ذوي الهوية المشتتة فشلوا في تكوين إحساس واضح للهوية فهم يتعرضون لنقص تقدير الذات ويسيرون في حياتهم بلا أهداف محددة، .ويضيف جيرالد (Gerald,2000) أن الأفراد مشتتي الهوية لديهم درجة عالية من الشعور بالذنب مما يؤدي إلي الشعور بالقلق والتوتر وعدم الأمن كما أن لديهم شعوراً كبيرا باليأس وأكثر تأثراً لضغط الأقران، وتفتقر هذه الفئة الى الثبات والأستقرار، إنهم يتجنبون العلاقات الطويلة التي تقود إلي الزواج ويؤجلون الاختيارات المهنية والقرارات التي تميز شخصية الراشد(Deriega; Winsted & Jones,1999:365) ، ويؤكد ستاينبرج (Steinberg,1993) هذا المعني إذ يري أن ذوي الهوية المشتتة لديهم صعوبة في إتخاذ القرارات عند مواجهتم للمشاكل المختلفة وصعوبة إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، كما أن المراهقين ذوي الهوية المشتتة أكثر تركيزا علي أنفسهم وأقل رغبة في كشف ذاتهم للأخرين. (Gerald, 2000:75)

ثانياً : الهوية المنغلقة Identity Foreclosure:|

أشار آدمز وآخرون(Adams,etal,1987) أن المراهقين ذوي الهوية المنغلقة يتسمون بإنخفاض مستوي نمو الذات عن المراهقين ذوي الهوية المؤجلةوالهوية المحققة، كما وجد أورلو فيسكيOrlofsky ؛ ومارسياMarcia ؛ وليسرLesser أن الأفراد ذوي الهوية المنغلقة سجلوا درجات أعلي في الحاجة للاستحسان الاجتماعي

ودرجات أقل في الأستقلال الشخصي. Gerald ;Thomas; Carol& Adams1994: 276)، ويري ميشيل (Michael,1998)أن المراهقين ذوي الهوية المنغلقة لديهم التزام بالقيم والمعتقدات التي تم اكتسابها من الآخرين ذوي الأهمية في حياتهم دون الاهتمام باكتشاف البدائل وإتخاذ القرارات. ويميل المراهقون من منغلقي الهوية لأن يظهروا كناضجين ومعظمهم يميلون لأن يكونوا متصلبين وغير مرئيين وهم مهتمون بالأفكار الجديدة أو باختيار أساليب الحياة. (Deriega; Winsted & Jones,1999 365:)، ويري كروجر (Kroger,2007) أنهم متحفظون في آرائهم وملتزمون بالقيم المهنية والايديولوجية كما أنهم أقل انفتاحا علي الخبرات الجديدة فهم تقليديون في مستويات الحكم الخلقي.

ثالثاً : الهوية المؤجلة Identity Moratorium

يري آدمز أن أفراد الهوية المؤجلة يتسمون بالحيوية الشديدة، والقلق المرتفع، يفكرون بدرجة كبيرة، وغير مسايرين لآراء آبائهم كما أنهم أكثر قابلية للتغير، ومتقلبون انفعاليون في علاقاتهم، علي الرغم من كونهم يتميزون بالألفة الاجتماعية. Gerald (;Thomas; Carol&Adams1994:276)

ويتميز المراهقون من مؤجلي الهوية بكثرة التفكير والاستغراق فيه وبالانفتاح علي ما هو جديد من أفكار وأساليب حياتية ويغيرون شخصياتهم وأساليبهم من يوم إلي آخر نتيجة جهودهم في تجريب طرق مختلفة وهويات بديلة دون الالتزام بأي هوية . (Deriega , Winsted & Jones,1999:364)

ويري كروجر (Kroger,2007) أن مؤجلي الهوية لديهم مستويات عليا من الاستدلال الأخلاقي كما لايعتمدون علي الآخرين في اتخاذ القرارات .

رابعاً : الهوية المحققة Identity Achievement

يتصف المراهق محقق الهوية بارتفاع مستوي نمو الذات وارتفاع تقدير المراهق لذاته كما أشارت نتائج دراسة جيرالد؛ وتوماث؛ وكارول Gerald ;Thomas; Carol&Adams1994:278) الى ان محققي الهوية لديهم توجه مستقبلي نحو تحقيق أهدافهم، ويلاحظ أن المراهق الذي نجح في تكوين هوية محددة يكون أكثر توافقا وأكثر تمتعا بالصحة النفسية ولديه تقدير ذات مرتفع والتفكير المتطور حول القضايا

الاجتماعية والأخلاقية والقدرة علي تقبل الآخرين والتعاون معهم، ويتصف الأفراد من محققي الهوية بالنضج ويكون إحساسهم بهويتهم قويا ويستند علي الإنجاز والكفاح الشخصي. (Deriega ,Winsted & Jones,1999:364)

وكشفت نتائج دراسة (محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨) أن محققي الهوية يتميزون بالقدرة علي تحمل التوتر ومواجهة الاحباطات والعقبات اليومية والتحكم في القلق بدرجة مناسبة من الاتزان الانفعالي وأنهم أكثر توكيدا للذات ولديهم درجات مناسبة من الشعور بالأمان وضبط التوتر، ويتم تصنيف الأفراد في حالات الهوية وفق ثلاثة معايير بدلا من معيارين وهى:

أولاً : الاستكشاف Exploration أي مرور الفرد بفترة استكشاف.

ثانياً : الالتزام المؤقت Tentative Commitment بمعني أن الفرد أتخذ لنفسه تعهدات والتزامات مؤقتة.

ثالثاً : الإنفتاح نحو البدائل Openness to Alternatives حيث يبقي الفرد منفتحاً نحو استكشاف مستمر ، ومن ثم تصبح حالات الهوية كالتالي:

حالة تشتت الهوية Identity Diffusion Status

حالة الهوية المنغلقة Identity Foreclosure State

حالة الهوية المنغلقة (إنجاز منغلق) Identity Closure Status(Closed Achieved)

حالة الهوية المؤجلة Identity Moratorium Status

حالة الهوية المنجزة (إنجاز منفتح) Identity Achieved Status (Open Achieved)

أن جوهر نمو الهوية في الانسان هو الحاجة إلي أن يدرك الفرد نفسه علي أنه شخص متسق السلوك ومتميز عن الآخرين فيشير إريكسون إلي أن عملية البحث عن الهوية في مرحلة المراهقة والشباب قد تتخذ أحد مسارين كلاهما خطأ، المسار الأول يتمثل في التبلور المبكر للهوية قبل الاوان وفيه يحدث تعويق لعملية تكوين الهوية، أما المسار الثاني يكون مسارا مفتوحا بغير حدود فيه يسير المراهقون والشباب في عملية طويلة من خلط الهوية وقد يعجزون عن تنمية احساس واضح قوي بالذات وبالمسار الصحيح فيبذل المراهق بعض الوقت في السعي الإيجابي الحثيث لتكوين الهوية والتي قد

يتعرض فيها لبعض الغموض والخلط حتي يتوصل إلي شعور قوي بالذات. فؤاد أبو حطب؛ وأمال صادق(١٩٩٩: ٣٤٤-٣٤٥)، ومن العوامل التي تؤثر فى تكوين الهوية، مقدار النمو المعرفي الذي يحققه المراهق، وما يصاحبه من إمكانية التخيل، فالذين يفكرون بطريقة تجريدية هم الأقدر علي إثارة الأسئلة المتضمنة في أزمة الهوية، وعلي إيجاد إجابات مقنعة لها بخلاف المراهقين الذين يظهرون مستوي أقل في جوانب النمو المعرفي، فضلا عن طبيعة علاقة المراهق بوالديه، إذ أن المراهقين الذين تعرضوا إلي إهمال ورفض والدي كانوا أقرب إلي حال التشتت في الهوية، فالمراهق لديه الفرصة لأن يتوحد مع الأشكال الوالدية العطوفة ويكتسب من صفاتهم المرغوبة لكن البعض يفشل في ذلك فيفشل في تكوين الهوية. علاء الدين كفافي(١٩٩٧ :٥١٠-٥١١). ويعتبر إريكسون المراهقة قمة الدراما النمائية في الوجود الإنساني ففيها تظهر التوحدات ويتشكل إلي حد كبير بناء الثقة، والشعور بالاستقلال والإحساس بالمبادأة وأن الحياة تستمد مقوماتها من الاجتهاد والمثابرة في مقابل فقدان الثقة والشعور بالخزي والخجل والشعور بالذنب والإحساس بالدونية والعجز ومن عدة أعراض مرضية تصاحب فقدان الثقة بالنفس وبالآخرين والشعور بالخوف والقلق والعدوان.(محمد إبراهيم عيد،١٩٩٨: ٧٧)

ويتعرض المراهق لعدد من الصراعات النفسية منها الصراع بين السعي لأن يكبر ويتحمل المسئولية و أن يظل طفلاً ينعم بالأمن، والصراع بين السعي للاستقلال والحاجة إلي المساندة والدعم، والصراع بين السعي للحرية الشخصية والضغوط الاجتماعية المتمثلة في المعايير الاجتماعية، وقد أظهرت نتائج دراسة ديجنان (Dignan,1965) أن العلاقة إيجابية بين هويه الأنا والتوحد الأموى، بينما أسفرت نتائج دراسة جونز (Jones,1968)أن توقعات الطالب عن نفسه و مفهومه لذاته المتعلقة بقدراته و تقديره لهويته كمتغيرات ترتبط بالتحصيل الدراسى وإن كانت لا تتنبأ به، كما وجد أيضاً أن هوية الذكور كانت أقل تحديداً من هوية الإناث، كما أظهرت نتائج دراسة ستارك؛ وتراكسلر (Stark&Traxler,1974) أن طلاب السنوات النهائية أقل تشتتاً فى هوية الأنا وذلك مقارنة بطلاب السنوات الأولى، مما يعنى أن هوية الأنا تتشكل فى المراهقة المتأخرة.

- المشكلات الانفعالية والمشكلات الجنسية للمراهق:

لقد أظهرت نتائج دراسة ادمز وآخرون (Adams,etal,1987) وجود تأثيرات رئيسية لعامل منزلة الهوية في كل مجالات الهوية الشخصية، لم تظهر الدراسة أثرا للجنس على متغيرات الدراسة، وأظهرت نتائج دراسة أبو بكر مرسى (١٩٨٨) وجود ارتباط بين ارتفاع مستوى القلق وبين أزمة الهوية، وكان المدخنون خاصة "مفرطو التدخين" أعلى قلقاً و أقل تحديداً لهويتهم بمقارنتهم بغير المدخنين و متوسطى التدخين، وأظهرت نتائج دراسة جلال سليمان (١٩٨٨) وجود فروق بين المطالب النمائية لتحقيق الهوية في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة، حيث كانت الفروق لصالح مجموعة المراهقة المتأخرة، ووجود فروق دالة بين الجنسين على معظم المقاييس الفرعية للهوية، وأسفرت نتائج دراسة بروتنسكي (Protinsky,1988)عن أن الأحداث الجانحين حصلوا على درجات معتدلة في مقياس مستوى الإدراك الخلقي، وأن الأحداث الجانحين لديهم اتجاهات مضادة للمجتمع أعلى من مرتكبي الجرائم، وكشفت نتائج دراسة ستريتماتر (Streitmater, 1988;p.335-346) عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في تحقيق الهوية ،وكذلك تبين من النتائج أن المستجيبين في الصف الثامن كانوا أكثر نضجا من طلاب الصف السابع، إذ ظهر ان نسبة طلاب الصف الثامن أعلى في تحقيق الهوية في حين كانت نسبة طلاب الصف السابع أعلى في الأنماط السلبية للهوية (الهوية المعوقة والهوية المشتتة) وهذه النتائج تدعم الافتراضات النظرية لاريكسون في استقرار الهوية بتقدم العمر هناك علاقة بين تطور الهوية والجنس والعمر والحرمان من الاب وموقع السكن، كما أظهرت نتائج دراسة عبد الرقيب البحيرى (١٩٩٠) وجود فروق فى هوية الأنا وفقاً للجنس والسن ووجود ارتباط موجب بين هوية الأنا وتقدير الذات وارتباط سالب بين هوية الأنا و القلق، وأظهرت نتائج دراسة عادل عبدالله (١٩٩١) أن هناك فروقاً ذات دلالة بين أفراد العينة فى تقدير الذات باختلاف أساليبهم فى مواجهة أزمة الهوية فى إتجاه من يستخدمون الأساليب الأكثر نضجاً . و قد فسر ذلك فى إطار مايراه مارشيا من أن الفرد عندما يحقق هويته فإنه يعتبر نفسه مستحقاً للتقدير والاعتبار، كما يتمتع بفهم طيب لنوع الشخص الذى يكونه، وكشفت نتائج دراسة نادين (Nadine,1991) أن هناك تأثيرا لهذين العاملين علي المراهق ولكن عامل الانفصال

النفسي الذي يمر به المراهق عن الأسرة أكثر تأثيرا لأنه ارتبط به تأثير في قدرة المراهق علي تشكيل هوية واجتياز أزمة الهوية، وأظهرت نتائج ريبيكا (Rebecca,1991) أن المراهق قد يصاب بخلط في انفعالاته وقدراته يؤثر في تشكيل هويته وذلك بسبب تأثير كل من عوامل داخلية خاصة بالمراهق كعدم القدرة علي وضع الخطط المستقبلية ونقص الالتزام في تبني القيم وعوامل خارجية خاصة بالمجتمع المحيط ، كضغوط الوالدين، وسوق العمل ووسائل الإعلام،وأظهرت نتائج دراسة كونور (Connor,1995) أن المراهق الذي حصل علي درجات مرتفعة في مقياس الوعي بالذات يتمتع بنمو قوي وثابت للهوية، كما أن المراهق الواعي بذاته وشخصيته لديه القدرة علي إنجاز الهوية، وأن السلوك الوالدي الواعي من العوامل الهامة في تمكين المراهق من اجتياز أزمة الهوية . لذا تري الدراسة أن من العوامل الرئيسية لنمو الهوية. ذلك السلوك الوالدي الواعي وقدرة المراهق علي تكوين الشخصية الواعية، وكشفت نتائج دراسة على عودة الحلفى (١٩٩٥) وجود قدر ملحوظ في أزمة الهوية لدى الطلاب، وأن أسلوب المعاملة الوالدية القائم على الدفء والتسامح كان الأفضل لتحقيق الهوية مقارنة بأساليب المعاملة الوالدية الأخرى والتي اتسمت أفرادها باضطراب الهوية، واسفرت نتائج دراستين لكرامير (Cramer,1995) عن أن المراهق ذا الهوية المتأخرة أو المؤجلة حصل علي درجات مرتفعة في استبيان الشخصية النرجسية وقد يرجع ذلك إلي أن الشخص المحقق أو الذي في طريقة لتحقيق الهوية قد يكون لديه درجة مرتفعة لحب الذات لإظهارها بالمظهر اللائق مما يدفعه لتحقيق هويته وتكوين الذات الناجحة ويكون أقل في أستخدام الحيل الدفاعية فلديه قدرة علي مواجهة نفسه، أما المراهق ذو الهوية المشتتة أو المنغلقة فقد حصل علي درجات منخفضة في استبيان الشخصية النرجسية واستخدام مرتفع لآليات الدفاع مما يعكس الشخصية الضعيفة غير القادرة علي تحديد هدف محدد، وأن هناك علاقة بين اجتياز أزمة الهوية واستخدام آليات الدفاع فالمراهق الذي لم يجتز أزمة الهوية أكثر استخداما لآليات الدفاع كما أشارت النتائج الى أن الشخصية الواعية الذي تضع حدودا وأهدافا وقيما أمامه يستطيع أن يتخطي أزمة الهوية حتي ان لم يكن قد تم إنجازها بالكامل لكن في المرحلة المتجهة إلي تحقيقها وكانت درجاتهم مرتفعة في تقدير الذات، وأظهرت نتائج دراسة كيدول (Kidwell,1995)إستخراج سبعة عوامل تعطي ملامح عن أزمة الهوية هي : عدم

الثقة بالذات ،والإضطراب، وقلق التفكير، والاندفاع والتهور، والصراع مع تصورات السلطة، والإحساس بضعف الذات وزيادة الأعراض الجسمية، وأسفرت نتائج دراسة نجوي شعبان (١٩٩٦) أن المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة (منجزي الهوية) انتهوا من تكوين هوية واضحة والتزموا بأيدولوجية ثابتة ولديهم القدرة علي الأستقلال عن والديهم، ووجودعلاقة ارتباطية سالبة دالة بين أبعاد الأستقلال النفسي عن الوالدين والرتب الأقل نضجا، وأن أهم العوامل الكامنة وراء عدم استقلال المراهق عن والديه ومنها أضطراب العلاقات الأسرية و إستخدام أساليب معاملة غير سوية، عدم إشباع معظم الحاجات النفسية للمراهقين خاصة الحاجة للأمن والحب ، والخبرات المؤلمة في الطفولة، والشعور بالذنب وضعف الثقة بالنفس، وكبر حجم الأسرة، وانخفاض المستوي الاقتصادي والاجتماعي، والنظرة المتشائمة للمستقبل واختلاف المعايير والعادات بين جيل الكبار وجيل المراهقين، وأظهرت نتائج دراسة أبو بكر مرسى (١٩٩٧) أن ٢٠.١٢%من عينة الدراسة لديهم أزمة فى تحديد الهوية، كما كشفت عن وجود علاقه إيجابية بين أزمة الهوية والاكتئاب عند مستوى ٠.٠١وعدم وجود فروق بين الجنسين فى درجه تحديد الهوية، بينما كانت هناك فروق بينهما فى الاكتئاب فى جانب الإناث وقد ظهرت لدى الذكور فروق وفقاً للترتيب الميلادى فى هوية الأنا كما أظهرت نتائج دراسة كيمب (Kemp,1998) وجود دور لبعدين هما الاكتشاف والالتزام في البناء النفسي الاجتماعي لهوية المراهق وارتباطهما باجتياز أزمة الهوية، وأن المجموعة التي تتميز بوجود الالتزام وغياب الاكتشاف حصلوا علي درجات مرتفعة في تشكيل الهوية واتزان الشخصية عن المجموعة التي تتميز بوجود الاكتشاف وغياب الالتزام، وكشفت نتائج دراسة لاداما (Ladama,1999) أن الهوية نقطة انطلاق أكثر من كونها نقطة وصول ودعت الدراسة لأهمية تشكيل الهوية كمطلب أساسي للذات الواعية، وأظهرت نتائج دراسة ناجاو (Nagao,1999) أن من أهم العوامل المؤثرة في مواجهة أزمات نمو الذات التنشئة الأسرية المشجعة فالأسرة لها دور كبير في تخطي المراهق أزمات النمو كأزمة الهوية، كما أن قوة الذات لدي المراهق تجعله قادرا وواعيا بكيفية مواجهة هذه الأزمات، وأسفرت نتائج دراسة (مني محمد قاسم ٢٠٠٠) عن وجود فروق دالة بين درجات تواصل الإبن (الإبنة) مع الأب والأم حسب إدراك الأبناء لهذا التواصل وذلك في

إتجاه الأم، ووجود تأثير دال للمستوي التعليمي للأب فى إدراك المراهق لتواصله مع الأب في إتجاه مجموعة المستوي التعليمي المرتفع ووجود تأثير دال لمتغير العمر الزمني للأب فى ادراك المراهق لتواصله مع الأب لصالح الترتيب الولادي الأول، ولا يوجد تأثير دال لحجم الأسرة ولا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، ولا يوجد تأثير دال لكل من المستوي التعليمي للأم، العمر الزمني للأم حجم الأسرة والدخل الشهري للأسرة فى أدراك المراهق لتواصله مع الأم . كما أنه بالنسبة لإدراك المراهقة لا يوجد تأثير دال للمستوي التعليمي، العمر الزمني، حجم الأسرة والدخل الشهري للوالدين التواصل مع الأب والأم، ووجدت فروق دالة في متوسط درجات إدراك تواصل المراهقين والمراهقات مع والديهم في إتجاه مجموعة الهوية المحققة، وأن تواصل المراهق مع الأم أفضل من تواصل المراهق مع الأب، وتواصل المراهق الجيد مع والديه يؤدي الي تحقيق هوية المراهق، كما تتميز الحالة المحققة بأنها الأعلي في المسئولية، التأملية، الاجتماعية، تقدير الذات، السعادة، الاستقلال الذاتي وأكثر انخفاضاً في الاندفاعية، التعبيرية، القلق، توهم المرض، الإحساس بالذنب وسيطرة الوساوس علي خلاف الحالة المشتتة تتميز بارتفاع سمة الإندفاعية والقلق، الاحساس بالذنب، إنخفاض في الاجتماعية ، التأملية ــ المسئولية والسعادة، وكشفت نتائج دراسة فيوسن (Fusun,2001) علي أن الحالات التي دمرت بسبب اضطرابات في نمو الذات في السنوات الأولي قد تقود إلي تشتت الهوية أكثر من الحالات التي لم تعان من اضطرابات في نمو الذات في السنوات الأولي، وكشفت نتائج دراسة ابتسام محمد السلطان(٢٠٠٤) أن مستوى تطور الهوية لدى الطلبة المراهقين كان أعلى من المتوسط الفرضي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق الهوية ولصالح الطلبة الذكور،كما كشفت النتائج أنه لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطور الهوية والاحكام الخلقية لدى أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري (الجنس والعمر)، وأسفرت نتائج دراسة (نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني ٢٠٠٥) عن وجود علاقة موجبة بين النمو النفس-اجتماعي وحل أزمات الأنا والتوافق والتحصيل، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين ومن التخصصات، والمستويات الدراسية المختلفة في متغير النمو نفس-اجتماعي، وأظهرت نتائج دراسة أحمد الطريا؛ وعبد الله حمد الله (٢٠٠٨) انخفاض مستوى أزمة الهوية والأفكار اللاعقلانية والعنف لدى المراهق، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في مستوى أزمة الهوية تبعاً لمتغير الجنس، وأظهرت نتائج دراسة (أحمد محمد

نورى محمود (٢٠١٢) أن الطلبة لديهم أزمة هوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة البحث تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (الصف الرابع – الصف السادس) ولمصلحة طلبة الصف السادس،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في أزمة الهوية تبعا لمتغير التخصص الدراسي(علمي – أنساني)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في أزمة الهوية تبعا لمتغير الجنس ولمصلحة الطالبات.

ثانيا: أساليب التفكير:Thinking Styles

عرف كرتشنر؛ ولديجر (Kershner&Ledger,1989) أسلوب التفكير بأنه طريقة تعامل الفرد مع المشكلات، وخبرات الحياة من خلال تفضيله أحد الأساليب دون غيرها، وأشار ماير (Mayer,1992:32) إلى وجود ثلاثة اتجاهات أساسية فيما يتعلق بدراسة التفكير هى: الأول يرى التفكير معرفيا Cognitive يحدث داخل عقل الإنسان ويمكن استنتاجه من السلوك، والثانى يرى التفكير عملية Process، يقوم بمعالجة المعلومات داخل النسق المعرفى، والثالث يرى التفكير موجهاDirection أى يؤدى إلى سلوك، ينتج عنه حل مشكلة ما، أو يتجه نحو حل المشكلة، وعرف سترنبرج (Sternberg,1994) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة فى التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)، ويتبنى هذاالبحث هذا التعريف لسترنبرج لأساليب التفكير، وعرف جريجورنكو؛ وسترنبرج التفكير بأنه عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر فى طريقة ومعالجة المعلومات والتمثلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنسانى(Grigorenko&Sternberg,1995)، كما عرف سترنبرج (Sternberg, 1997) أساليب التفكير بأنها الطرق المفضلة لدى الفرد فى استخدامه قدراته، كما يرى أن أساليب التفكير مكتسبة من خلال عملية التطبيع الاجتماعى Socialized وأنها قابلة للتعلم Teachable من خلال تقديم مهام إلى المتعلم، تتطلب منه استخدام أساليب التفكير المطلوب تعلمه، وأشارت نايفة قطامى (٢٠٠١: ١٢٠) إلى أن التفكير عملية ذهنية، يتطور فيها التعلم من خلال عمليات التفاعل الذهنى بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة، ومازال العلماء يبحثون عن أثر الأساليب فى الأداء البشرى، وتبلور عن هذا

البحث ظهور ثلاثة مصطلحات، تستخدم فى هذا المجال هى الأساليب المعرفية Cognitive Styles، وأساليب التعلم Learning Styles، وأساليب التفكيرThinking Styles وتختلف الأساليب الثلاثة من حيث المفهوم، إلا أنها تتشابه فى أن الأساليب تختلف عن القدرات؛ إذ يشير مفهوم القدرة إلى ما يمكن أن يعمله الشخص، بينما يشير مفهوم الأسلوب إلى تفضيل الشخص فى استخدامه للقدرة. (Zhang,2002)

النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

ثمة تصورات نظرية لاساليب التفكير نشير لها باختصار فيما يلي:

أ- نموذج هاريسون؛ وبرامسون (Harrison&Bramson,1982) ويتضمن وجود خمسة أساليب يفضلها الأفراد ، ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ (النمط الأيسر، والنمط الأيمن)، وينتج عن ذلك خمسة أساليب تفكير أساسية هى: التركيبى، العملى،الواقعى، المثالى، التحليلى.

ب- نموذج جابينس (Gubbins,1985) الذى قدم مصفوفة لعمليات التفكير تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهى مستوى حل المشكلات، ومستوى اتخاذ القرار، ومستوى الوصول إلى الاستنتاجات، ومستوى التفكير التباعدى، ومستوى التفكير التقويمى، ومستوى الفلسفة والاستدلال.

ج- نموذج كوستا(Costa,1985:66-68) الذى حدد أربع مراحل هرمية للتفكير، تعتمد كل مرحلة على مراحل سابقة لها، وتعد عمليات كل مستوى أساسية للمستوى التالى له.

د- نموذج سترنبرج (Sternberg,1994) الذى قدم نظرية التحكم العقلى الذاتى Theory of Mental Self-Government، وتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات مع المجتمعات وتتمثل في: الشكلForm، وتشمل (الملكى – الهرمى –الأقلى – الفوضوى)، التوظيف Function، وتشمل (التشريعى – التنفيذى – الحكمى)، المستوى Level، وتشمل (العالمى – المحلى) وتشمل (المتحرر – المحافظ)، المجال Scope، وتشمل (الداخلى – الخارجى)، وبذلك تقترح نظرية أساليب التفكير لسترنبرج ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات والخصائص كما يأتى:

١- الأسلوب التشريعى:Legislative Style

يفضل الأفراد فى هذا الأسلوب الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط لحل المشكلات غير المعدة مسبقاً، وبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، وبعض المهن مثل: كاتب مبتكر، عالم، فنان، أديب، مهندس معمارى وغيرها.

٢- الأسلوب التنفيذى: Executive Style، ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب اتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، وأداء ما يطلب منهم، والمشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً، واستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، وملء المحتوى داخل النظم الموجودة، والواقعية والموضوعية فى معالجتهم للمشكلات، والتفكير فى المحسوسات، والأنواع التنفيذية من المهن مثل: محام، رجل بوليس، رجل دين، مدير.

٣- الأسلوب الحكمى:Judicial Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب الحكم على الآخرين وأعمالهم، والأنظمة الموجودة ، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية، وتقديم الآراء والمقترحات، والتخيل والابتكار، ويفضلون بعض المهن مثل: قاض، وناقد، ومقيم برامج، وضابط أمن، ومراقب حسابات، ومحلل نظم، ومرشد أو موجه.

٤- الأسلوب العالمى:Global Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب الصورة العامة للموقف أو المشكلة، والتعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، والتخيل والتجريد، والتعامل مع العموميات، والمواقف الغامضة، والتغيير والتجديد والابتكار، ولايهتمون بالتفاصيل.

٥- الأسلوب الخارجى:External Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب العمل مع الآخرين، وهم منبسطون، ويكون توجههم نحو الآخرين، والتركيز الخارجى، والتعامل مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية بسهولة ويسر دون خجل.

٦- الأسلوب المتحرر:Liberal Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل الأشياء بطرق جيدة، وتغيير القوانين والإجراءات الموجودة بأقصى تغيير ممكن، والتعامل مع المواقف الغامضة، و المألوف فى الحياة أو العمل.

٧- الأسلوب المحافظ:Conservative Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب طريقة المحاولة والخطأ فى عمل الأشياء، والقوانين والإجراءات الموجودة، وأقل تغيير ممكن، وتجنب المواقف الغامضة، المألوف فى الحياة والعمل، والحرص والنظام.

٨- الأسلوب الفوضوى:Anarchic Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب المعالجة العشوائية للمشكلات،ويصعب تحديد الدوافع التى وراء سلوكهم، ويعتقدون أن الغايات تبرر الوسائل،و أهدافهم غير واضحة، وغير منظمين ويكرهون الأنظمة، ولا يستطيعون تكملة الأعمال، متطرفون فى الحسم، يتميزون بالبساطة والمرونة إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين.

٩- الأسلوب الملكى:Monarchic Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل شئ واحد فى المرة الواحدة، وتمثلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه أو سوء الفهم، وإدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل، وغير واعين نسبياً بأنفسهم، ويفضلون الرسم، والتاريخ، والعلوم، والأعمال التجارية، ويعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل، ومنخفضون فى القدرة على التحليل والتفكير المنطقى.

١٠- الأسلوب الأقلىOligarchic Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، لكن لديهم قلق تجاه الأولويات، يدركون كثيراً من الأهداف المتناقضة على أنها متساوية الأهمية، لديهم الكثير من المعالجات للمشكلات، ومن الممكن أن تكون متناقضة، لا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية.

١١- الأسلوب المحلى:Local Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب المشكلات العيانية التى تتطلب بحث التفاصيل، والمواقف العملية، والتعامل مع التفاصيل والخصوصيات.

١٢- الأسلوب الداخلى:Internal Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب العمل بمفردهم، فهم منطوون، وتركيزهم داخلي، يفضلون استخدام ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية.

١٣- الأسلوب الهرمى:Hierarchic Style ويفضل الأفراد فى هذا الأسلوب عمل أشياء كثيرة فى المرة الواحدة، والمعالجة المتوازنة للمشكلات، يعتقدون أن الغايات لا تبرر الوسائل، يبحثون عن التعقيد، يكونون واعين بأنفسهم ومتسامحين ومرنين

نسبياً، لديهم إدراك جيد للأولويات، منظمون جداً فى حلهم للمشكلات وفى اتخاذ قراراتهم، يتميزون بالواقعية والمنطقية فى حلهم للمشكلات، وكشفت نتائج دراسة شاكر عبد الحميد سليمان(١٩٩٨) عن وجود فرق بين الذكور والإناث المصريين فى الأسلوب الأيمن للتعلم والتفكير، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث المصريين فيما يتعلق بالأسلوب الأيسر للتعلم والتفكير، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث المصريين فى أسلوب التعلم والتفكير التكاملى لجانب عينة الإناث، وأظهرت نتائج دراسة عبد العال عجوة(١٩٩٨) عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وكذلك عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير المحلى والمحافظ فكانت الفروق دالة إحصائياً في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية فى أساليب التفكير، باستثناء أسلوبي التفكير الحكمى والكلى، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً في اتجاه طلاب التخصصات الأدبية، وكشفت نتائج دراسة زاهانج(Zhang,2000) وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، كما كشفت نتائج دراسة زهانج (Zahang ,2002) أن الطلاب الذين أظهروا مستوى مرتفع من التطور المعرفى يميلون إلى إستخدام مدى متسع من أساليب التفكير عن الذين أظهروا مستوى منخفض من تكوينات التطور المعرفى، كما كشفت نتائج دراسة يانج؛ ولين (Yang&Lin,2004) وجود ارتباط دال بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وأظهرت نتائج دراسة بالكيس؛ وإيسكير (Balkis&Isiker,2005) وجود تطابق بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير، وقد أكد سترنبرج؛ وزهانج (Sternberg& Zhang,2005) على وجود مستويين من الحكم الذاتى العقلى مستوى محلى وآخر عالمى، كما يوجد مجالين للحكم الذاتى العقلى هما المجال الداخلى، والمجال الخارجى، كماكشفت نتائج دراسة يوسف جلال يوسف (٢٠٠٥) وجود فروق بين الشخصية الذهانية والعادية فى أساليب التفكير فى اتجاه الذهانية، كما وجدت فروق بين الشخصية الانبساطية والانطوائية فى جميع أساليب التفكير فى اتجاه

الانبساطية، كما وجدت فروق بين الشخصية العصابية والمتزنة فى أساليب التفكير فى اتجاه المتزنة، وأظهرت نتائج دراسة جانيس (Janice,2005) أن مديرات الكليات المشتركة يقدمن أساليب تفكير مختلفة ومتنوعة، وأن بعض الأساليب تكون أكثر تفضيلا عن الأخرى، كما قررت أن الأفضلية تكون للأساليب الواقعية والمثالية، وأظهرت نتائج دراسة يانفينج (Yunfeng ,2006) وجود علاقة تنبؤية دالة لتحصيل الطلاب مع أساليب التفكير، والقدرات، ولم تكن كذلك مع سمات الشخصية، وكشفت نتائج دراسة جادى (Jude,2006) وجود علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم، وكشفت نتائج دراسة بيتوريت (Betoret,2007) أن أساليب تفكير الطلاب والمدرسين منبىء جيد برضا الطلاب عن التدريس، وعن اندماجهم فى عملية التعلم، ويرى سترنبرج (Sternberg,2008) أن كل عملية من عمليات التفكير يمكن أن تطبق بما يتناسب مع نظرية جاردنر – على سبيل المثال – فيما يتصل بالذكاء الموسيقى يمكن للإنسان أن يبتكر الموسيقى (إبداع)، وأن يحلل الموسيقى (تحليل)، وأن يعزف الوسيقى (عملى)، وبالتشابه فيما يتصل بالذكاء اللغوى يمكن للإنسان أن يكتب القصيدة (إبداع)، وأن يحلل القصيدة (تحليل)، وأن يقرأ القصيدة (عملى) لكى ينال إتصال وجدانى معتمدا على الاستماع، وكشفت نتائج دراسة شينج (Cheng,2010)أن الطلاب الأمريكيين يميلون إلى أسلوب التفكير التحليلى، فى حين كان الطلاب الصينيون أكثر فى السمات السلوكية السلبية ويضاهون أسلوب التفكير الشمولى، وأن أساليب التفكير تؤدى دورا وسيطا بين المجموعة الثقافية والسلوك المتعلم مما يشير إلى أن أساليب التفكير يمكنها التفسير الجزئى للسمات السلوكية المميزة، وكشفت نتائج دراسة جاديث(Judith,2011) وجودارتباط بين أساليب التفكير للشخصية المتمركزة خارجيا وبيئة الحرم الجامعى، فى حين لم يوجد ارتباط بين أساليب التفكير الشخصية المتمركزة داخليا، وأظهرت نتائج دراسة جين؛ وتزونج (Jen&Tzong,2011) أن أساليب التفكير وأنماط الشخصية تؤثر فى إدراك مواقع شبكة الإنترنت وفقا للفروق الفردية.

ثالثا: أساليب التعلم:Learning styles

لقد عرف شميك؛ وريبيك؛ ورمانا ياه (Schmeck;Ribich&Ramaniah.1977) أسلوب التعلم بأنه طريقة محددة، يستخدمها المتعلم باتساق فى التعامل مع المعلومات

والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بغض النظر عما تتطلبه عملية التعلم منه، وأشار انتويستيل (Entwistle,1981:3) إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية والتي تجعل الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية، وعرفه كولب (Kolb,1985) بأنه الطريقة التي يستخدمها الطالب فى إدراك المعلومات ومعالجتها أثناء عملية التعلم، وعرفه ستيرنبرج (Sternberg,1997) بأنه يشير إلي كيفية تفضيل الأفراد للتعلم، وعرفه رنزالى؛ وريزا؛ وسميث (Renzulli;Smith&Rizza,1998) بأنه أحد عناصر التوظيف فى خبرة التعلم، وأن أساليب التعلم تعبر عن التفاعل المعقد بين الأساليب، والقدرات، والاهتمامات، والمهام، وكشفت نتائج دراسة فيرميتين؛ ولودويجكس؛ وفيرمانت (Vermetten; Lodewijks& Vermunt,2001) وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضمير الحى وأساليب التعلم.

وقد عرفت منى أبو ناشى (٢١٦: ٢٠٠٢) أساليب التعلم بأنها عبارة عن فئة من فئات المتغيرات الوسيطة التى تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج، وهذه المتغيرات الوسيطة تعمل علي التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبياً لدى الأفراد فى تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط فى المجال المعرفى، لكن أيضاً فى المجال الوجدانى، وكشفت نتائج دراسة فان (Phan,2008) أن أساليب التعلم، والاعتقادات الابستمولوجية تعكس أساليب التفكير لدى الأفراد، وأن طرق التعلم تتوسط الاعتقادات الابستمولوجية فى التأثير فى أساليب التفكير والأداء الأكاديمى، ويرى روس؛ وأكدير(Ross &Akdere,2010) أن عملية التعلم من العناصر الرئيسية فى مجال واسع من التعليم، وأن كل فرد لديه أسلوب خاص فى التعلم، ويرى باشلر وآخرون (Pashler,et al,2010) أن جميع البشر يولدون ولديهم قدرة مذهلة على التعلم سواء فى الكمية التى يمكن اكتسابها من مجال واحد أم من مجالات متنوعة، والمدى الذى يمكن تعلمه، وتشير رويلستون(Roulston, 2010) إلى أنه لايوجد فرق بين البالغين والأطفال فى أساليب تعلم، ويشير ريد وآخرون(Reed,etal,2011) إلى أن نتائج البحوث كشفت أن الأفراد لديهم الكثير من المهارات العامة (مهارات التنظيم الذاتى

الأساسية فى التعامل مع ضغوط الحياة اليومية) للاستفادة من تعليمات الذات الإيجابية، وتأجيل الإشباع، وتطبيق أساليب حل المشكلات.

النظريات المفسرة لأساليب التعلم:

نشير لاهم هذه التصورات فيما يلي:

أ- نموذج كولب؛ يرى كولب(Kolb,1985) أن التعلم عبارة عن بعدين الأول: إدراك المعلومات وهو يبدأ من الخبرات الحسية وينتهي بالمفاهيم المجردة، والثانى: معالجة المعلومات ويبدأ من الملاحظات التأملية، وينتهى بالتجريب الفعال، وقد وضع كولب نموذجه على شكل دورة للتعلم تتضمن أربع مراحل أساسية هى: الخبرات الحسيةConcrete Experience، الملاحظة التأملية Reflective Observation، المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization، التجريب الفعال Active Experimentation، ويقترح كولب أربعة أساليب للتعلم هى:الأسلوب التواؤمي Converger style، والأسلوب التباعدىDiverger Style، الأسلوب الاستيعابى Assimilator Style، الأسلوب التكيفىAccommodators Style، وقد أثر نموذج كولب فى الكثير من النماذج الخاصة بأساليب التعلم ومن أهمها نموذج انتوستل) Entwistle,1981) الذى حدد أساليب التعلم فى ثلاثة أساليب هى الأسلوب الاستراتيجىStrategic Style، والأسلوب العميقDeep Style، والأسلوب السطحىSurfacestyle.

ب- نموذج بيجز (Biggs,1987) يتضمن ثلاثة أساليب للتعلم هى: الأسلوب العميقDeep style، والأسلوب السطحىSurface Style، والأسلوب التحصيلى Achieving Style.

ج- نموذج فلدر؛ وسيلفرمان(Felder &Silverman,1988) فقد تضمن أربعة أساليب للتعلم هى: الأسلوب التتابعى- الكلى Sequential – Global، الأسلوب العملى – التأملىActive – Reflective style، الأسلوب اللفظى البصري Visual Verbal Style –، الأسلوب الحسى – الحدسىSensing – Intuitive Style.

د- نموذج هونى؛ ومامفورد (Honey& Mumford,1992) فقد حدد أربعة أساليب للتعلم هى: النظرىTheorist، والنشط Ractivist، والعملى Pragmatist، والتأملىReflector، ، ويلاحظ أن سادلر- سميث (Sadler – Smith,1996) تحقق

من نموذج كولب لأساليب التعلم وأظهرت النتائج تمتع النموذج المقترح بالصدق والثبات.

هـ- نموذج كوفيلد ؛موسلى؛هال؛ اكليستون (Coffield ;Moseley;Hall& Ecclestone,2004) فقد ركز على التعلم الدراسى ومواقف الحياة المختلفة واقترح سبعة أساليب للتعلم، وأعدت قائمة رنزالى؛ وريزا؛ وسميث (Renzulli,Rizza, &Smith,2002) لتقيس هذه الأساليب وفيما يأتى عرض الأساليب:

أولا: التعلم بالتقليد: Simulations ويشير إلى تعلم المستوى والمهارات عبر لعب الأدوار؛ إذ أن التقليد يجعل الأفراد يفترضون أدوارا ويكتشفون مواقف العالم الواقعى، والأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى هذا الأسلوب يفضلون الموضوعات والمواد ضمن التعلم الملموس لخبرات الحياة الحقيقية.

ثانيا: التعلم التكنولوجى:Technology ويشير إلى استخدام الحاسب الآلى والتكنولوجيا فى تعلم معلومات جديدة، ومراجعة المعلومات،والاشتراك فى أنشطة تفاعلية مختلفة تتضمن شبكة المعلومات الالكترونية، والبريد الالكترونى فى التفاعل مع الأفراد، كذلك الفيديو والتليفزيون.

ثالثا: التعلم عبر التعليمات المباشرة: Direct Instruction ويشير إلى التعلم عبر تلقى التعليمات المباشرة من الآخرين، والتقديم اللفظى للمفاهيم الخاصة بمجال ما، ويتضمن تقديم وشرح المعلومات وكافة وجهات النظر الحالية.

رابعا: التعلم بالتخطيط: Projects ويشير إلى التعلم عبر الأنشطة المتصلة بالمجموعة سواء اعدت من الفرد أم من المجموعة، والافراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون العمل فى مجموعات وفى مشروعات مستقلة.

خامسا:التعلم المستقل: Independent ويهدف إلى السعى وراء موضوعات أو مجالات مستقلة، وتنمية طرق خاصة لجمع المعلومات والنتائج، والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون التعلم الفردى.

سادسا: التعلم من الرفاق: Peer ويعني تعلم الموضوعات والمهارات من الأقران، والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون ويستمتعون بالمشاركة فى العمل مع أفراد آخرين.

سابعا:التعلم عبر التدريب: Drill & Recitation ويشير إلى التعلم من خلال طرح أسئلة والدعوة إلى الاستجابة لها بالمعلومات الملائمة، والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة فى هذا الأسلوب يفضلون اثبات مجالات المعرفة ومحتواها عبر التعبير اللفظى.

وكشفت نتائج دراسة كانو؛ وهوايت (Cano&Hewitt,2000) عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الملاحظة التأملية وأساليب التفكير التشريعي، الخارجي، بينما كان الارتباط غير دال بين أساليب التعلم (الخبرة الحسية، التجريد الفعال، المفاهيم المجردة) وأساليب التفكير (التنفيذى، الحكمى، الملكى، الهرمى، الفوضوى، الداخلى، المتحرر، المحافظ)، وأظهرت النتائج دراسة زهانج؛ وسترنبرج (Zhang& Sternberg,2000) وجود علاقات موجبة ودالة إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحى وأساليب التفكير (التنفيذى، المحلى، المحافظ) وأسلوب التعلم العميق وأساليب التفكير التشريعى، الداخلى، الحكمى، المتحرر، الهرمى، الفوضوى) وكل من أسلوب التعليم السطحى والعميق وأسلوب التفكير الملكى، وأسلوب التعلم التحصيلى و أساليب التفكير (الهرمى والفوضوى) ، وكشفت نتائج دراسة رمضان محمد؛ ومجدى الشحات(٢٠٠١) وجود ارتباط بين الأسلوب العميق للتعلم والعصابية والانبساطية، كما وجد ارتباط دال بين الأسلوب السطحى للتعلم والذهانية والعصابية والانبساطية، كما وجد ارتباط دال بين الأسلوب الاستراتيجى والعصابية، وأظهرت نتائج دراسة برى (Brew,2002) اختلاف البناء العاملى لقائمة أساليب التعلم باختلاف الجنس، وأوضحت نتائج دراسة دوف (Duff,2004) وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التعلم (التقاربى، التباعدى، الاستيعابى، التكيفى) ومعدلات التحصيل الدراسى، كما أظهرت نتائج دراسة لو (Loo,2004) اختلاف أساليب التعلم لكولب باختلاف الجنس، وأظهرت نتائج دراسة عزيزة المانع (٢٠٠٥) أن أكثر الأساليب تفضيلاً لدى الطلبة هى التعلم من خلال التفاعل اللفظى وأداء نشاطات والاستنتاج والملاحظة والمقارنة وأن أقل أساليب التعلم تفضيلاً عند الطلاب هي التعلم من خلال الحفظ والتسميع، وكشفت نتائج دراسة محمد حبشى حسين محمد(٢٠٠٦) وجود فروق دالة بين الأمريكيين والبريطانيين والمصريين فى أبعاد أساليب التعلم ، وأظهرت نتائج دراسة السيد أبو هاشم (٢٠٠٨) وجود ارتباط موجب بين أساليب التعلم والتفكير.

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع على الاطار النظرى والدراسات السابقة يتضح أن فحص العلاقة بين أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة بصفة عامة وطلاب جامعة جنوب الوادى بصفة خاصة لم تحظ باهتمام الباحثين والمنظرين لذا تنبع مشكلة الدراسة الحالية فى فحص هذه العلاقة من خلال الاجابة على التساؤلات التالية:

- **هل توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى طلاب الجامعة؟**
- **هل يختلف شكل العلاقة بين اضطراب الهوية وأساليب النفكير والتعلم لدى مضطربى الهوية والعاديين من طلاب الجامعة؟**
- **هل توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية ؟**
- **هل توجد فروق جوهرية بين مضطربى الهوية والعاديين من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم ؟**
- **هل يتباين كل من اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى مضطربى الهوية من طلاب الجامعة بتباين المستوي الاجتماعى الاقتصادى ؟**
- **هل تسهم أساليب التفكير والتعلم في التنبؤ فى باضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة ؟**

حدود الدراسة: تتمثل في المتغيرات التالية:

- **الأدوات المستخدمة وتتمثل في قائمة المستوي الإجتماعي الأقتصادي، مقياس إضطراب الهوية، إختبار الذكاء العالي، إختبار أساليب التفكير وقائمة اساليب التعلم.**
- **العينة تضمنت عينة من طلاب جامعة جنوب الوادي.**
- **الفترة الزمنية تم تطبيق الأدوات في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢-٢٠١٣**
- **الفروض سيرد ذكرها فيما بعد.**
- **المتغيرات المستخدمة والتي تتمثل في إضطراب الهوية، أساليب التفكير والتعلم.**
- **المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن.**
- **الأساليب الإحصائية وتتمثل في المتوسط الحسابي، معامل الإرتباط بيرسون، اختبار ت، تحليل التباين، تحليل الانحدار.**

فروض الدراسة:

يمكن أن نبلور فروض الدراسة فيما يلي:

- **توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى طلاب الجامعة.**
- **يختلف شكل العلاقة بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى مضطربى الهوية والعاديين من طلاب الجامعة.**
- **توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية.**
- **توجد فروق جوهرية بين مضطربى الهوية والعاديين من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم.**
- **توجد فروق فى اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى مضطربى الهوية من طلاب الجامعة وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى.**
- **توجد أساليب تفكير وتعلم أكثر إسهاما فى اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة.**

اجراءات الدراسة:

أولا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طالبا وطالبة من طلاب جامعة جنوب الوادى تتراوح اعمارهم مابين ١٨ إلى ٢٢ سنة بمتوسط عمرى ١٩.٦٥، وانحراف معيارى ٢.٤٨ وتضمنت العينة ١٥٠ ذكورا و١٥٠ إناثا ، و١٥٠ من الكليات العملية ممثلة فى ثلاث كليات هى كلية العلوم والتمريض والعلاج الطبيعى، و١٥٠ من الكليات النظرية ممثلة فى ثلاث كليات هى الآداب والتجارة والحقوق، وشملت العينة طلاب الفرق الدراسية الأربع بواقع ٧٥ طالبا وطالبة من كل فرقة، وتكونت العينة الثانية الخاصة بالتحقق من الفروض من ٨١ طالبا وطالبة يمثلون الرقم الأعلى فى متوسط الدرجات على اختبار اضطراب الهوية والذى يزيد عن متوسط العينة الكلية بانحرافين معياريين فى اضطراب الهوية، وكان عدد الذكور ٤١ بمتوسط عمرى ١٩.٦٢، وانحراف معيارى ١.٠٠٤، و٤٠ من الإناث بمتوسط عمرى ١٩.٥٦ وانحراف معيارى ١.٨٠، وللتحقق

من تماثل العينة الفرعية مع باقى العينة الكلية التى بلغ قوامها ٢١٩ تم حساب دلالة الفروق بين العينتين فى العمر والذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

جدول (١) يعرض قيمة (ت) لدلالة الفروق بين العينتين فى العمر والذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى

دلالة الفروق / المتغيرات	عينة العاديين ن= ٢١٩		المرتفعين ن ٨١		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر	١٩.٦٨	١.٠٤	١٩.٥٩	٠.٩٠٥	٠.٦٥٤	غير دال
نسبة الذكاء	١١١.٤٣	٢٧.٦٤	١١١.٧٣	٢٧.١٢	-٠.٠٨٤	غير دال
المستوى الاجتماعى الاقصادى	٤٧.٩١	٩.٣٠	٤٨.٧٩	٨.٤٩	-٠.٤٤٦	غير دال

ويتبين من الجدول (١) التكافؤ بين العينتين فى العمر والذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى حيث لاتوجد أية فروق جوهرية بين متوسطات درجات العينتين فى متغيرات العمر والذكاء والمستوى الاجتماعى الاقتصادى.

ثانيا: أدوات الدراسة: وتتضمن مايلي:

أولا: قائمة المستوى الاجتماعى الاقتصادى:

هى استمارة من إعداد الباحث الأول (محمد السيد عبد الوهاب،٢٠١١) أعدها لقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى لدى عينة الدراسة وقد تم إعدادها بعد مراجعة الاستمارات المشابهة السابقة، وأضيفت بعض البنود للاستمارة وفقا للمتغيرات الجديدة التى تدخل ضمن نطاق قائمة المستوى الاجتماعى الاقتصادى، وتتكون الاستمارة من ثلاثة أجزاء يتناول الجزء الأول البيانات الأساسية الخاصة بالسن، والجنس، والحالة الاجتماعية، والكلية، والفرقة الدراسية، ويتناول الجزء الثانى المستوى الاجتماعى ويتضمن مجموعة من البنود هى المستوى الاجتماعى للأسرة ويشمل الوسط الاجتماعى للأسرة، وحالة الوالدين، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة، ويتناول الجزء الثالث المستوى الاقتصادى للأسرة ويتضمن مصادر دخل الأسرة، ومتوسط دخل

الأسرة، وبيانات سكن الأسرة، وممتلكات الأسرة من الأجهزة المنزلية، وقضاء أوقات الفراغ، وقد تدرجت الدرجات فى الاستمارة وفقا لقيمتها فى الاستمارة، ثم تم إعداد معايير خاصة بالاستمارة وفقا لبيانات العينة الحالية وتم تحويل الدرجات الخام إلى درجات تائية بمتوسط ٥٠ وانحراف معيارى ١٠لاستخدامها فى تقسيم أفراد العينة إلى منخفضين ومتوسطين ومرتفعين فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى.

ثانيا:الصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى:

الصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى من إعداد محمد السيد عبد الوهاب؛ وناهد فتحى أحمد(٢٠٠٨) ويتكون الاختبار من (٤٢) فقرة متدرجة فى الصعوبة تقيس الوظائف الذهنية الآتية: ١

١- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشكال: يتمثل فى المقارنة بين الأشكال للكشف عن العلاقة بينها، ويتضمن الفقرات من رقم١ حتى رقم ٧.

٢- القدرة على تركيز الانتباه: الذى يتمثل فى تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة، ويتضمن الفقرات من رقم ٨ حتى رقم ١٥.

٣-الاستعداد اللفظي: ويتمثل فى التعامل بالألفاظ فى أسئلة التعبير والمترادفات، ويتضمن الفقرات من رقم ١٦ حتى رقم ٢٥.

٤- الاستدلال اللفظي: ويتمثل فى الأحكام المنطقية والمتناسبات اللفظية ويتضمن الفقرات من رقم ٢٦ حتى رقم ٣٤.

٥- الاستدلال العددي: ويتمثل فى حل سلاسل الأعداد وأسئلة التفكير الحسابي ويتضمن الفقرات من رقم ٣٥ حتى رقم ٤٢.

ثبات الاختبار: تم حساب الثبات بطريقتين:

أولا: التجزئةالنصفية، وتراوحت معاملات الارتباط بين٠.٤٤ و٠.٦٢ فى المكونان الفرعية و٠.٧٩ فى الاختبار ككل فى العينة تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، وتراوحت معاملات الارتباط بين٠.٤٤ و٠.٦٢ فى الأبعاد الفرعية و٠.٧٩ فى الاختبار الكلى فى العينة المصرية، وتراوحت معاملات الارتباط بمعامل ألفا بين ٠.٥٦ و٠.٨١ فى الأبعاد الفرعية و٠.٨٨ فى الاختبار الكلى، كما تم حساب الثبات بإعادة التطبيق وتراوحت معاملات الارتباط بين٠.٥٦ و٠.٨٠ فى الأبعاد الفرعية و٠.٨٩ فى الاختبار ككل.:

ثانياً: الثبات عن طريق الاتساق الداخلى بين الفقرة والبعد الذى تنتمى إليه الفقرة وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التى تنتمى إليها بين و٠.٣٢ و٠.٧٩، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار بين ٠.٢٢، و٠.٥٣، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بين ٠.٦٥، و٠.٧٤،

صدق الإختبار:

تم حساب الصدق التلازمى عن طريق الارتباط بين الاختبار ومقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لاختبار الذكاء العالى والأبعاد الفرعية لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين بين٠.٢٥، و٠.٤٩، وتراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لاختبار الذكاء العالى والدرجة الكلية لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين بين ٠.٣٣، و٠.٤٢، وتراوحت معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين والدرجة الكلية لاختبار الذكاء العالى بين٠.٣٣ و٠.٥١ ، وكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار الذكاء العالى ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين والمراهقين ٠.٥٣.

ثبات الاختبار فى هذه الدراسة:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ على العينة الكلية وقوامها ٣٠٠ طالباً وطالبة، فى طريقة ألفا كرونباخ كانت معاملات الارتباط ٠.٦٤ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٥٦ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٨٣ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٧٦ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٨٠ فى بعد الاستدلال العددى، و٠.٦٥ فى الاختبار الكلى، وفى طريقة التجزئة النصفية تم تقسيم الاختبار والأبعاد إلى نصفين النصف الأول يتكون من العبارات الفردية، والآخر يتكون من العبارات الزوجية وكانت معاملات الارتباط بعد التصحيح ٠.٨٦ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٧٣ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٨٣ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٩٦ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٨٣ فى بعد الاستدلال العددى، و٠.٧٥ فى الاختبار الكلى.

صدق الاختبار فى الدراسة الراهنة:

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما الصدق الذاتى والتجانس الداخلى، وتم حساب الصدق الذاتى عن طريق ايجاد الجذر التربيعى لمعامل ثبات الفا وكانت معاملات الصدق ٠.٨٠ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٧٥ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٩١ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٨٧ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٨٩ فى بعد الاستدلال العددى، و٠.٨١ فى الاختبار الكلى، وفى طريقة التجانس الداخلى تم حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالبعد، ودرجة الفقرة بالدرجة الكلية، ودرجة البعد بالدرجة الكلية وأسفرت نتائج الاتساق الداخلى عن ارتباط الفقرات بالبعد وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذى تنتمى إليه بين ٠.٤٨، و٠.٨٣، فى حين كانت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية بين٠.٢٥، و٠.٤٦، وكانت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية ٠.٥٢ فى بعد ادراك العلاقات بين الأشكال، و٠.٥٤ فى بعد تركيز الانتباه، و٠.٦٢ فى بعد الاستعداد اللفظى، و٠.٥٩ فى بعد الاستدلال اللفظى، و٠.٦٥ فى بعد الاستدلال العددى، ويتضح من معاملات صدق الاختبار تمتع الاختبار بمستوى جيد من الصدق الذى تدعمه كل الدراسات السابقة التى استخدمت الاختبار.

ثالثا: مقياس اضطراب الهوية:

إعداد : حسين محمد حسين بخيت، وقد تم إعداد المقياس علي النحو التالي:

– الإطلاع علي التراث النظري المتعلق بإضطراب الهوية، ومراحل النمو النفسي التي حددها أريكسون وفق نظريته النفسية الإجتماعية، وكذلك الإطلاع علي المقاييس السابقة التي تتمحور حول إضطراب الهوية، والمقاييس القريبة منه باعتباره رافد يساعد في تحديد بنود المقياس والاحتكام إلي النماذج السابقة. ومن هذه المقاييس: مقياس أزمة الهوية اعداد عادل عبدالله ١٩٩١، مقياس أزمة الهوية لابوبكر مرسي عام ١٩٩٧، مقياس أزمة الهوية اعداد أحمد نوري ٢٠١١.، ومقياس أزمة الهوية إعداد كيتينج لي Cuitingli ٢٠٠٥،

– تم تصميم إستبانة مفتوحة طبقت علي عينة مكونة من ثلاثون طالبا وطالبة من طلاب الجامعة لمعرفة أعراض إضطراب الهوية، وكان من نتائجها صياغة البنود طبقا لشروط الصياغة العلمية، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من خمسين بندا، وتم إجراء دراسة إستطلاعية علي عينة مكونة من ثلاثون طالبا وطالبة من طلاب الجامعة لتحديد مدي وضوح بنود المقياس التي ينبغي أن يتوافر في المقياس، وكذلك معرفة الوقت

المستغرق في تطبيق المقياس، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق اربعون دقيقة، وكذلك تحديد بدائل الاستجابة وأوزانها من خلال مراجعة المقاييس لتصبح الإستجابة في ثلاث(دائما ثلاث درجات – أحيانا درجتين –لا درجة واحدة) هذا في حالة البنود الإيجابية، أما في حالة البنود السلبية تعكس الدرجات.

– تحكيم المقياس: تم عرض المقياس علي خمسة من أساتذة علم النفس هم أ.د/ حمدى يس، أ.د/ محمود أبو النيل، أ.د/ سيد ريشة، د/أشرف حكيم فارس، د/ صفية فتح الباب أمين لابداء آرائهم بشأن عباراته وتعليماته، وكان نتائج التحكيم حذف العبارات التي لم تحقق نسبة إتفاق ٨٠% بين المحكمين بالإضافة إلي إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثرتحديدا ووضوحا.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بثلاث طرق هى: إعادة التطبيق، وثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية على العينة الكلية وقوامها ٣٠٠ طالبا وطالبة وثبات إعادة التطبيق على عينة فرعية قوامها ٥٠ طالبا وطالبة وكانت النتائج كما يلى كان معامل ثبات ألفا٠.٦١، فى حين كان معامل الثبات ٠.٦٩ فى التجزئة النصفية، وكانت معاملات ثبات الفقرات بين ٠.٤٤، ٠.٦٧ فى اعادة التطبيق ومعامل الثبات للاختبار ككل ٠.٧٤ وتنم هذه المعاملات عن تمتع الاختبار بمستوى جيد من الثبات.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق المقياس بثلاث طرائق: صدق المحكمين، والصدق البنائى، والصدق المحكى، وقد سبق الإشارة إلى صدق المحكمين عند عرض الباحثان خطوات إعداد وبناء المقياس، وفى الصدق البنائي تم صياغية المقياس في ضوء مراجعة التراث ممثلا في النظريات والمقاييس والتعريفات الإجرائية فضلا عن تطبيق إستبيان مفتوح ومن ثم يصبح المقياس صادقاً من حيث البناء والتكوين، وفى الصدق المحكى مع اختبار أزمة الهوية لأحمد محمد نورى (٢٠١٢) وكان معامل الارتباط بين الاختبارين ٠.٧٩ وتنم هذه المعاملات عن تمتع الاختبار بمستوى جيد من الصدق.

رابعا: اختبار أساليب التفكير:

أعده سترنبرج؛ وواجنر (Sternberg&Wagner,1992) وقام بتعريبه وحساب الكفاءة السيكومترية (محمد السيد عبدالوهاب،٢٠١٢)، يتكون الاختبار من ٦٥ بندا تقيس١٣ أسلوبا للتفكير هى: التشريعى وتقيسه العبارات ٤٩،٣٢،١٤،١٠،٥، التنفيذى وتقيسه العبارات ٣٩،٣١،١٢،١١،٨، الحكمى وتقيسه العبارات ٤٢،٢٣،٢٠،٥٧،٥١، العالمى وتقيسه العبارات٦١،٤٨،٣٨،١٨،٧، الخارجى وتقيسه العبارات ٦٢،٤٤،٢٤،٦،١، المتحرر وتقيسه العبارات ٦٥،٦٤،٥٨،٥٣،٤٥، المحافظ وتقيسه العبارات٣٦،٢٨،٢٦،٢٢،١٣، الفوضوى وتقيسه العبارات ٥٦،٣٣،٢٥،١٩،٤، الملكى وتقيسه العبارات ٦٠،٥٤،٥٠،٤٣،٢، الأقلى وتقيسه العبارات ٥٩،٥٢،٣٠،٢٩،٢٧، المحلى وتقيسه العبارات ٤٧،٤٠،٣٥،٢١،١٦، الداخلى وتقيسه العبارات ٦٣،٥٥،٣٧،١٥،٩، الهرمى وتقيسه العبارات ٤٦،٤١،٣٤،١٧،٣.، وقد قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار فى البيئة المحلية كما يلى:

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بثلاث طرق هى التجزئة النصفية، ومعامل الفا، على عينة تقنين قوامها ٥٠٠ طالبا وطالبة وإعادة التطبيق على عينة فرعية من عينة التقنين قوامها ١٠٠ طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين ٤٢, فى الأسلوب الحكمى، و٧٠, فى الأسلوب الداخلى، و٨٨, فى المقياس الكلى، و بطريقة ألفا تراوحت معاملات الارتباط بين ٤٥, فى الأسلوب الحكمى، و٦٨, فى الأسلوب الداخلى، و٨٩, فى المقياس الكلى ، وفى طريقة إعادة التطبيق تراوحت بين ٥٥, و٨٦, فى الفقرات فى حين تراوحت بين ٤٥, فى الأسلوب الحكمى، و٦٧, فى الأسلوب الداخلى، و٨٨, فى المقياس الكلى ، ويتضح من النتائج الخاصة بثبات الاختبار بالطرق الثلاث تمتع الاختبار بمستوى جيد من الثبات تدعمه نتائج كل الدراسات السابقة التى استخدمت الاختبار.

صدق الاختبار:

تم حساب الصدق الذاتى بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات ألفا وتراوحت معاملات الصدق بين٦٧, فى الأسلوب الحكمى، و٨٢,فى الأسلوب الداخلى، و٩٤, فى المقياس الكلى، وتم حساب التجانس الداخلى للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة

على البنود والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.١٤ و٠.٥٨، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والبعد الفرعى وكانت معاملات الارتباط بين البنود والبعد مابين ٠.٢٩ و٠.٧٧ فى بعد الأقلى، وبين ٠.٤٦ و٠.٥٨ فى بعد التنشريعى، وبين ٠.٣٧ و٠.٧٥ فى بعد التنفيذى، وبين ٠.٤٥ و٠.٦٥ فى بعد الحكمى، وبين ٠.٢٠ و٠.٥٧ فى بعد الخارجى، وبين ٠.٤٣ و٠.٦٤ فى بعد الداخلى، وبين ٠.٢٩ و٠.٥٤ فى بعد العالمى، وبين٠.٤٣ و٠.٥٥ فى بعد الفوضوى، وبين ٠.٣١ و٠.٦١ فى بعد المتحرر، وبين ٠.٣٩ و٠.٧٥ فى بعد المحافظ، وبين ٠.٣٦ و٠.٦٥ فى بعد المحلى، وبين ٠.٣٩ و٠.٥١ فى بعد الملكى، وبين ٠.٤٨ و٠.٦٠ فى بعد الهرمى، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط ٠.٦٨ فى بعد الخارجى، و٠.٥٩ فى بعد الداخلى، و٠.٧٠ فى بعد الفوضوى، و٠.٦٧ فى بعد الأقلى، و٠.٧٧ فى بعد الملكى، و٠.٧٧ فى بعد الهرمى، و٠.٨٢ فى بعد المحافظ، و٠.٥٠ فى بعد المتحرر، و٠.٥٣ فى بعد المحلى، و٠.٥٩ فى بعد العالمى، و٠.٧١ فى بعد الحكمى، و٠.٥٥ فى بعد التنفيذى، و٠.٧٥ فى بعد التشريعى، وتم حساب الصدق العاملى وأسفرت نتائج التحليل العاملى عن استيعاب الأبعاد الثلاثة عشرة ٧٢.٠١% من التباين الكلى، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين٠.٤٠٧ و٠.٦٤٤ وتنم هذه المعاملات عن تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

ثبات الاختبار فى هذه الدراسة:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ على العينة الكلية وقوامها ٣٠٠ طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين ٦٨, فى الأسلوب المتحرر، و٨٢, فى الأسلوب الأقلى، و٩١, فى المقياس الكلى، وبطريقة ألفا تراوحت معاملات الارتباط بين ٦٠, فى الأسلوب العالمى، و٧٣, فى الأسلوب الأقلى، و٨٨, فى الدرجة الكلية ويتضح من النتائج الخاصة بثبات الاختبار تمتع الاختبار بمستوى جيد من الثبات.

صدق الاختبار فى هذه الدراسة:

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما الصدق الذاتى والتجانس الداخلى، وتم حساب الصدق الذاتى عن طريق ايجاد الجذر التربيعى لمعامل ثبات الفا وكانت معاملات

الصدق بين ٧٧, فى الأسلوب العالمى، و٨٥, فى الأسلوب الأقلى، و٩٤, فى الاختبار الكلى، وتم حساب التجانس الداخلى للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.١٨ و٠.٥٧، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والبعد الفرعى وكانت معاملات الارتباط بين البنود والبعد مابين ٠.٢٩ و٠.٧٨ فى بعد الأقلى، وبين ٠.٤٦ و٠.٥٨ فى بعد التشريعى، وبين ٠.٣٧ و٠.٧٥ فى بعد التنفيذى، وبين ٠.٤٤ و٠.٦٥ فى بعد الحكمى، وبين ٠.٣٦ و٠.٦٢ فى بعد الخارجى، وبين ٠.٤٢ و٠.٦٤ فى بعد الداخلى، وبين ٠.٢٩ و٠.٥٣ فى بعد العالمى، وبين٠.٤٢ و٠.٥٥ فى بعد الفوضوى، وبين ٠.٣٠ و٠.٦٦ فى بعد المتحرر، وبين ٠.٣٩ و٠.٧٥ فى بعد المحافظ، وبين ٠.٣٦ و٠.٦٦ فى بعد المحلى، وبين ٠.٣٨ و٠.٥١ فى بعد الملكى، وبين ٠.٤٧ و٠.٦٠ فى بعد الهرمى، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط ٠.٦٨ فى بعد الخارجى، و٠.٥٩ فى بعد الداخلى، و٠.٦٩ فى بعد الفوضوى، و٠.٧٧ فى بعد الأقلى، و٠.٦٦ فى بعد الملكى، و٠.٧٧ فى بعد الهرمى، و٠.٨٢ فى بعد المحافظ، و٠.٥٠ فى بعد المتحرر، و٠.٥٢ فى بعد المحلى، و٠.٥٩ فى بعد العالمى، و٠.٧٠ فى بعد الحكمى، و٠.٥٤ فى بعد التنفيذى، و٠.٧٥ فى بعد التشريعى ويتضح من معاملات صدق الاختبار تمتع الاختبار بمستوى جيد من الصدق.

خامسا: قائمة أساليب التعلم:

أعد القائمة رينزالى؛ وسميث؛ وريزا(Renzulli.,Smith& Rizza,2002) وقام بتعريبها وتقنينها فى البيئة المحلية الباحث الأول (محمد السيد عبد الوهاب،٢٠١٢) وتتكون القائمة من ٥٦ بندا تقيس سبعة أساليب للتعلم هى: أسلوب التعلم بالتقليد، وتقيسه العبارات من رقم١ إلى رقم٨، وأسلوب التعلم التكنولوجى، وتقيسه العبارات من رقم ٩ إلى رقم ١٧، وأسلوب التعلم بالتعليمات، وتقيسه العبارات من رقم١٨ إلى رقم٢٥، وأسلوب التعلم المستقل، وتقيسه العبارات من رقم٢٦ إلى رقم٣٣، وأسلوب التعلم بالتخطيط، وتقيسه العبارات من رقم٣٤ إلى رقم٤٢، وأسلوب التعلم من الرفاق، وتقيسه العبارات من رقم٤٣ إلى رقم٤٧، وأسلوب التعلم بالتدريب، وتقيسه العبارات من

رقم٤٨ إلى رقم٥٦، وقد قام المعرب بالتأكد من الخصائص السيكومترية فى البيئة المحلية كما يلى:

ثبات القائمة:

تم حساب ثبات القائمة بثلاث طرق هى التجزئة النصفية، ومعامل الفا، على عينة تقنين قوامها ٥٠٠ طالبا وطالبة واعادة التطبيق على عينة فرعية من عينة التقنين قوامها ١٠٠ طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بين٤٦, فى أسلوب الاستقلال، و٧٠, فى أسلوب التدريب، و٧١, فى المقياس الكلى، وبطريقة ألفا تراوحت بين٤٧, فى أسلوب الاستقلال، و٦٩, فى أسلوب التدريب، و٧٤, فى المقياس الكلى، وبطريقة اعادة التطبيق تراوحت بين ٧٠, و٨٩, فى الفقرات بينما تراوحت معاملات الثبات بين٤٨, فى أسلوب الاستقلال، و٦٩, فى أسلوب التدريب، و٧٩, فى الدرجة الكلية ويتضح من النتائج الخاصة بثبات القائمة تمتع الاختبار بمستوى جيد من الثبات.

صدق القائمة:

تم حساب الصدق على عينة التقنين السابق ذكرها وفى الصدق الذاتى تم حساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات ألفا وتراوحت معاملات الصدق بين ٦٨, فى بعد الاستقلال و٨٣, فى بعد التدريب فى حين كانت ٨٦, فى المقياس الكلى، وتم حساب التجانس الداخلى للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والدرجة الكلية للمقياس وترواحت معاملات الارتباط ما بين٠.١٢ و٠.٤٧، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والبعد الفرعى وكانت معاملات الارتباط بين البنود والبعد مابين ٠.٤٠ و٠.٦٠ فى بعد التقليد، وبين ٠.٢٣ و٠.٤٨ فى بعد التكنولوجى، وبين ٠.٢٦ و٠.٥١ فى بعد التعليمات، وبين ٠.٤١ و٠.٥٣ فى بعد الاستقلال، وبين ٠.٤١ و٠.٦٣ فى بعد التخطيط، وبين ٠.٣٨ و٠.٥٨ فى بعد الرفاق، وبين ٠.٣٠ و٠.٦٤ فى بعد التدريب، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط ٠.٦٤ فى بعد التقليدى، و٠.٣٣ فى بعد التكنولوجى، و٠.٤٧ فى بعد التعليمات، و٠.٦٧ فى بعد الاستقلال، و٠.٦٥ فى بعد التخطيط، و٠.٣٩ فى بعد الرفاق، و٠.٧٠ فى بعد التدريب، وتم حساب الصدق العاملى وأسفرت نتائج

التحليل العاملى عن استيعاب الأبعاد السبعة للمقياس ٥٦.٥٤% من التباين الكلى، وتراوحت معاملات تشبع الفقرات بين ٠.٥٠٧ و٠.٧٠٣، وتنم هذه المعاملات عن تمتع القائمة بدرجة جيدة من الصدق.

ثبات القائمة فى هذه الدراسة:

تم حساب ثبات القائمة بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ على العينة الكلية وقوامها ٣٠٠ طالباً وطالبة، وبطريقة ألفا تراوحت معاملا ت الثبات بين٦٠, فى أسلوب التعلم بالتعليمات، و٧١, فى أسلوب التعلم بالتدريب، و٧١, فى الدرجة الكلية،فى حين تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين ٥٧, فى أسلوب التعلم من الرفاق، ٦٨, فى أسلوب التعلم بالتخطيط، فى حين كان معامل الثبات٧٠, فى الدرجة الكلية ويتضح من النتائج الخاصة بثبات القائمة تمتع القائمة بمستوى جيد من الثبات.

صدق القائمة فى هذه الدراسة:

تم حساب صدق القائمة بطريقتين هما الصدق الذاتى والتجانس الداخلى على عينة التقنين السابق ذكرها ، وتم حساب الصدق الذاتى عن طريق ايجاد الجذر التربيعى لمعامل ثبات الفا وكانت معاملات الصدق بين٧٧, فى أسلوب التعلم بالتعليمات، و٨٤, فى أسلوب التعلم بالتدريب، و٨٤, فى الدرجة الكلية، وتم حساب التجانس الداخلى للقائمة بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على البنود والدرجة الكلية للقائمة وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ١٩, و٤٨, وتراوحت معاملات الارتباط بين البند والبعد بين ٤٢, و٦٠, فى بعد التعلم التقليدى، و٢٢, و٤٦, فى بعد التعلم التكنولوجى، ٢١, و٥٣, فى بعد التعلم بالتعليمات، و٤٣, و٥٠, فى بعد التعلم بالاستقلال، و٢٢, و٦٣, فى بعد التعلم بالتخطيط، و٣٩, و ٧٣, فى بعد التعلم من الرفاق، و٣٠, و٦٦, فى بعد التعلم بالتدريب، بينما تراوحت معاملات الصدق بين الأبعاد والدرجة الكلية بين و ٦٨, فى بعد التعلم التقليدى، و٥٤, فى بعد التعلم التكنولوجى، و٤٩, فى بعد التعلم بالتعليمات، و٦٨, فى بعد التعلم بالاستقلال، و٦٦, فى بعدالتعلم بالتخطيط، و٥١, فى بعد التعلم من الرفاق، و٤٨, فى بعد التعلم بالتدريب ، وتنم هذه المعاملات عن تمتع القائمة بدرجة جيدة من الصدق.

ثالثا: نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولا: الفرض الأول: وينص على " توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى طلاب الجامعة " وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة وعددها ٣٠٠ طالبا وطالبة فى اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم والجدول رقم (٢) يعرض نتيجة الفرض:

جدول (٢) يعرض معاملات الارتباط بين اضطراب الهوية وأساليب التعلم و التفكير لدى العينة الكلية

اضطراب الهوية / أساليب التعلم والتفكير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التقليدى	٠.٤٥٠	٠.٠٠١
التكنولوجى	٠.٤١١	٠.٠٠١
التعليمات	٠.٠٧٤	غير دال
الاستقلال	٠.٠٨٠	غير دال
التخطيط	٠.٠٢٩	غير دال
الرفاق	٠.٠٢٩	غير دال
التدريب	٠.٢٤٢	٠.٠٠١
الدرجة الكلية فى أساليب التعلم	٠.٣٣٢	٠.٠٠١
التشريعى	٠.٠٧٥	غير دال
التنفيذى	٠.٠٧٢	غير دال
الحكمى	-٠.٠٠١	غير دال
العالمى	٠.٠٦٨	غير دال
المحلى	٠.٠٤٤	غير دال
المتحرر	٠.٠٥٢	غير دال
المحافظ	٠.٠٢٢	غير دال
الهرمى	-٠.٠٧٠	غير دال
الملكى	-٠.٠٢١	غير دال
الأقلى	٠.٠٣٣	غير دال
الفوضوى	٠.٠٠٤	غير دال
الداخلى	٠.٠١٣	غير دال
الخارجى	٠.٠٤٨	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التفكير	٠.٠١٧	غير دال

ويتبين من الجدول (٢) وجود ارتباطات دالة وموجبة بين اضطراب الهوية وأساليب التعلم التقليدى والتكنولوجى والتدريب والدرجة الكلية لأساليب التعلم، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير المختلفة والدرجة الكلية لأساليب التفكير وهو مايشير إلى تحقق الفرض بصورة جزئية من جانب، واتساق النتائج مع طبيعة ماتقيسه أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية من جانب آخر، واتساق النتائج مع ماطرحه الاطار النظرى للدراسة فيما يتعلق باضطراب الهوية حيث أن أزمة الهوية تؤدى إلى الشعور بالقلق وهذا يؤثر فى العمليات العقلية، ويمكن تفسير وجود علاقة بين اضطراب الهوية وأسلوب التعلم بالتقليد إلى أن التعلم بالتقليد يجعل الأفراد يفترضون أدوارا ويكتشفون مواقف العالم الواقعى، أما فيما يتعلق بالأسلوب التكنولوجى فهو يتيح للأفراد تعلم معلومات جديدة، ومراجعة المعلومات، والاشتراك فى أنشطة تفاعلية مختلفة تتضمن شبكة المعلومات الإلكترونية، والبريد الإلكترونى فى التفاعل مع الأفراد، أما اسلوب التدريب فهو يتيح للأفراد التعلم من خلال طرح أسئلة والدعوة إلى الاستجابة لها بالمعلومات الملائمة، فى حين أن الارتباط بين الدرجة الكلية للتعلم واضطراب الهوية فتشير إلى الاتساق مع توجه النظرية السلوكية التى ترى اضطراب الهوية نمطا خاطئا من التعلم، ويتفق مع رؤية إريكسون والمنظرين الذين يؤكدون على دور التنشئة الإجتماعية فى اضطراب الهوية أو تحققها.

ثانيا: الفرض الثانى: وينص على " يختلف اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم باختلاف عينتي الدراسة " وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المضطربين والعاديين فى اضطراب الهوية على حده والجدول (٣) يعرض معاملات الارتباط بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى مضطربى الهوية وعددهم ٨١ طالبا وطالبة، والجدول(٤) يعرض معاملات الارتباط بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى العاديين وعددهم ٢١٩ طالبا وطالبة .

جدول(٣) يعرض معاملات الارتباط بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير التعلم لدى مضطربى الهوية

اضطراب الهوية / أساليب التعلم والتفكير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التقليدى	٠.٢٦٩	٠.٠٥
التكنولوجى	٠.٠٠٩	غير دال
التعليمات	٠.٠٠٩	غير دال
الاستقلال	٠.٣٢٨	٠.٠٥
التخطيط	-٠.٠٠٧	غير دال
الرفاق	-٠.٠٩٢	غير دال
التدريب	-٠.٢١٩	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التعلم	٠.٠٦٤	غير دال
التشريعى	-٠.١٦٤	غير دال
التنفيذى	-٠.٠٥٤	غير دال
الحكمى	٠.١٥٦	غير دال
العالمى	٠.٢٢٤	غير دال
المحلى	-٠.٠٥٥	غير دال
المتحرر	٠.٢٦٠	٠.٠٥
المحافظ	-٠.٠٩٢	غير دال
الهرمى	-٠.٠٢٨	غير دال
الملكى	-٠.٠٩٩	غير دال
الأقلى	-٠.٠٨٠	غير دال
الفوضوى	٠.٠٨٨	غير دال
الداخلى	-٠.١٩٦	غير دال
الخارجى	-٠.١٢٥	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التفكير	-٠.١٢٣	غير دال

جدول (٤) يعرض معاملات الارتباط بين اضطراب الهوية وأساليب التعلم والتفكير لدى العاديين

اضطراب الهوية / أساليب التعلم والتفكير	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التقليدى	٠.٠٥٥	غير دال
التكنولوجى	-٠.١٥٢	غير دال
التعليمات	-٠.١٩٣	غير دال
الاستقلال	٠.٣٤٦	٠.٠١
التخطيط	٠.٣٥٦	٠.٠١
الرفاق	٠.٢٣٧	٠.٠٥
التدريب	-٠.١١٠	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التعلم	٠.٠٢٩	غير دال
التشريعى	٠.١٦٦	غير دال
التنفيذى	٠.٠٠٤	غير دال
الحكمى	٠.٠٢٧	غير دال
العالمى	٠.٣١٠	٠.٠٥
المحلى	٠.٢٠٣	غير دال
المتحرر	٠.٠٨٥	غير دال
المحافظ	٠.١٩٤	غير دال
الهرمى	٠.٠٧٧	غير دال
الملكى	٠.٠٤٧	غير دال
الأقلى	-٠.٠٥٤	غير دال
الفوضوى	٠.٢٧٥	٠.٠٥
الداخلى	٠.٤٢٤	٠.٠٠١
الخارجى	٠.٠٢٤	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التفكير	٠.٢١٤	غير دال

يتضح من الجداول أرقام (٢) ، (٣)، (٤) وجود ارتباط دال وموجب بين اضطراب الهوية وأسلوبى التعلم التكنولوجى التقليدي والدرجة الكلية لدى العينة الكلية،

فى حين وجد ارتباط دال وموجب بين اضطراب الهوية وأسلوبى التعلم التقليدى والاستقلال وأسلوبى التفكير المحلى والمتحرر لدى مضطربى الهوية، بينما وجد ارتباط دال وموجب بين اضطراب الهوية فى أساليب التعلم بالاستقلال والتخطيط والرفاق وأساليب التفكير العالمى والفوضوى والداخلى لدى عينة العاديين، ومن النتيجة السابقة تبين اختلاف فى شكل العلاقة بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير وأساليب التعلم لدى العينة الكلية وعينة مضطربى الهوية من جانب وعينة العاديين من جانب آخر، إذ تشير النتائج إلى اختلاف العلاقة بين العينة الكلية وعينة مضطربى الهوية والعاديين فى الأبعاد التى كانت العلاقة فيها دالة، كما اختلفت قيمة معاملات الارتباط وكانت أعلى فى العينة الكلية عنها لدى مضطربى الهوية والعاديين، مما يشير إلى أن اضطراب الهوية قد أدى إلى اختلاف شكل العلاقة بين اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى طلاب الجامعة، وهو ماينم عن تأثير اضطراب الهوية فى أساليب التفكير والتعلم لدى طلاب الجامعة وهو مايتفق مع أن التعلم بالتقليد يشير تعلم المستوى والمهارات عبر لعب الأدوار؛ إذ أن التقليد يجعل الأفراد يفترضون أدوارا ويكتشفون مواقف العالم الواقعى، فى حين أن التعلم بالاستقلال يشيرإلى السعى وراء موضوعات او مجالات مستقلة، وتنمية طرق خاصة لجمع المعلومات والنتائج وهو ماجعل الارتباط دالا وموجبا بين هاتين الطرقتين للتعلم مع اضطراب الهوية وهو مايتفق مع رؤية النظرية السلوكية فى تفسير اضطراب الهوية كما يتوافق مع ما طرحه اريكسون فى تفسيره لنمو الهوية واضطرابها أو سوائها.

ثالثا: الفرض الثالث: وينص على" توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية " وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور وعددهم ٤١ طالبا والإناث وعددهن ٤٠ طالبة فى أساليب التفكير والتعلم باستخدام اختبار "ت"، ونوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين الذكور والإناث مرتفعى اضطراب الهوية فى أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية

دلالةالفروق / الأبعاد	الذكور ن= ٤١		الإناث ن ٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقليدى	١٦.١٠	٢.٦٣	١٦.٢٥	٢.٩٨	-٠.٢٤٤	غير دال
التكنولوجى	١٥.٩٧	٢.١٩	١٥.٧٧	٢.٥٢	٠.٣٨٣	غير دال
التعليمات	١٧.٣٩	٢.١٥	١٧.٥٠	٢.١٠	-٠.٢٣٢	غير دال
الاستقلال	١٧.١٧	٢.٠٦	١٧.٦٠	٢.٣٨	-٠.٨٦٨	غير دال
التخطيط	٢٠.١٧	٢.١١	١٩.٩٠	٢.٢٨	٠.٥٥٤	غير دال
الرفاق	١٠.١٧	١.٦٧	١٠.٨٠	١.٤٢	-١.٨٣	غير دال
التدريب	١٧.٨٠	٢.٧٩	١٨.٤٢	٣.٢٧	-٠.٩٢٠	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التعلم	١١٤.٧٨	٧.٨٥	١١٦.٢٥	٨.٧٨	-٠.٧٩٥	غير دال
التشريعى	٢١.٧١	٣.٧٢	٢٢.٩٥	٤.٤٤	-١.٣٧	غير دال
التنفيذى	٢٣.٤١	٥.٥٢	٢١.٤٠	٤.٩٦	١.٧٣	غير دال
الحكمى	٢٠.١٥	٢.٩١	٢١.٥٢	٥.٢٠	-١.٢٦	غير دال
العالمى	٢٢.٨٠	٤.٠٦	٢٢.٤٣	٣.١٠	٠.٤٧٢	غير دال
المحلى	٢٢.٧٣	٣.٦٩	٢١.٨٣	٤.٤٣	١.٠٠٣	غير دال
المتحرر	٢٢.٧٦	٤.٠٥	٢٣.٢٨	٣.٦٤	-٠.٦٠٦	غير دال
المحافظ	٢١.٧٨	٤.٢٠	٢١.٣٥	٣.٩٨	٠.٤٧٣	غير دال
الهرمى	٢١.٠٢	٣.٣١	٢١.٢٣	٣.٨٧	-٠.٢٥١	غير دال
الملكى	٢١.٨٨	٢.٨٧	٢٢.٥٥	٤.٠٢	-٠.٨٦٧	غير دال
الأقلى	٢١.٨٠	٥.٤٨	٢١.٧٣	٤.٤٦	٠.٠٧٢	غير دال
الفوضوى	٢١.٤٤	٣.١٥	٢١.٩٨	٣.٦٣	-٠.٧١٠	غير دال
الداخلى	٢١.٨٨	٤.٣٤	٢٢.٣٣	٤.٣٦	-٠.٤٦٢	غير دال
الخارجى	٢٢.٢٤	٣.٥١	٢٢.٧٥	٤.٤٤	-٠.٦٥٦	غير دال
الدرجة الكلية فى اساليب التفكير	٢٨٥.٦١	٢٦.٣٩	٢٨٧.١٠	٣٥.٢٨	-٠.٢١٦	غير دال
اضطراب الهوية	٨٩.٤٤	١.٤٨	٨٧.٤٨	٢.٣٢	٤.٥٥	٠.٠٠١

يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى أساليب التفكير والتعلم، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى اضطراب الهوية فى اتجاه الذكور مما

يعنى ان الذكور أكثر اضطراباً فى هويتهم عن الإناث وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض جزئيا، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من جلال سليمان (١٩٨٨)، وستريتماتر (Streitmatter,1988)، وعبد العال عجوة (١٩٩٨)، وأحمد محمد نورى(٢٠١٢)، وسيد محمود الطواب (١٩٩١)، في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من جونز (Jones,1968)، وشاكر عبد الحميد (١٩٩٨)، وإبتسام محمد السلطان (٢٠٠٤)، ونجمة بنت عبدالله (٢٠٠٥)، وهذ الاختلاف يرجع إلى اختلاف طبيعة العينة فى الدراسة وعينات الدراسات السابقة، فضلا عن اختلاف اطارها الزماني والمكاني. ويمكن تفسيرذلك إلي أن الذكور يكونوا أكثر قلقاً علي حياتهم المستقبلية وشعورهم بفقدان الأمل في الحياة في ظل الظروف الحياتية الضاغطة فيشعرون بالاغتراب، وهذا يدفعهم إلي التدخين والإدمان، في ذلك تشير نتائج دراسة أبو بكر مرسى (١٩٨٨) وجود ارتباط بين ارتفاع مستوى القلق وبين أزمة الهوية، وكان المدخنون خاصة "مفرطو التدخين" أعلى قلقاً و أقل تحديداً لهويتهم بمقارنتهم بغير المدخنين و متوسطى التدخين، فضلا عن ذلك فإن الشباب يخوضون تحديات تفرضها طبيعة مرحله الدراسة الجامعية (نهاية المراهقة و بداية الرشد) فالواقع يؤكد أن هذه السنوات تمثل مرحله حرجة، تصبح فيها بعض مطالب النمو أكثر إلحاحا عن ذى قبل، كما تثير سلسلة من التحديات تؤثر فى كيفية مواجهتها على كل جانب من جوانب الحياة فيما بعد، وكجانب من تحديد الهوية تظهر فى هذه المرحلة ضرورة التخطيط للمستقبل المهنى و تحقيق الكفاءة العلمية و إقامة علاقات ذات معنى مع الاخرين.وهذا يؤثر بلا ريب علي هوية المراهق.

رابعا: الفرض الرابع: وينص على" توجد فروق جوهرية بين مضطربى الهوية والعاديين من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم " وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات مضطربى الهوية وعددهم ٨١ طالبا وطالبة والعاديين وعددهم ٢١٩ طالبا وطالبة فى أساليب التفكير والتعلم باستخدام اختبار "ت"، والجدول رقم (٦) يعرض نتيجة الفرض:

جدول (٦) يعرض دلالة الفروق بين مضطربى الهوية والعاديين فى أساليب التفكير والتعلم

دلالة الفروق / الأبعاد	العاديين ن= ٢١٩		مضطربى الهوية ن ٨١		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقليدى	١٩.٠١	٢.٣٦	١٦.١٧	٢.٧٩	٨.٧٨	٠.٠٠١
التكنولوجى	١٧.٤٣	٢.٢٧	١٥.٨٨	٢.٣٤	٥.٢٢	٠.٠٠١
التعليمات	١٧.٢٦	٢.١٢	١٧.٤٤	٢.١٢	-٠.٦٨٤	غير دال
الاستقلال	١٨.١٠	٢.٥٤	١٧.٣٨	٢.٢٢	٢.٢٥	٠.٠٥
التخطيط	٢٠.٤٤	٢.٥٨	٢٠.٠٤	٢.١٩	١.٢٦	غير دال
الرفاق	١٠.٤٦	١.٦١	١٠.٤٨	١.٥٧	-٠.١١٩	غير دال
التدريب	١٩.٥٧	٣.٠٠	١٨.١١	٣.٠٢	٣.٧٢	٠.٠٠١
الدرجة الكلية فى أساليب التعلم	١٢٢.٢٦	٨.٨٣	١١٥.٥١	٨.٣٠	٥.٩٨	٠.٠٠١
التشريعى	٢٢.٩٦	٤.٣٩	٢٢.٣٢	٤.١١	١.١٤	غير دال
التنفيذى	٢٢.٧٦	٤.٧٤	٢٢.٤٢	٥.٣١	٠.٥٤١	غير دال
الحكمى	٢٠.٩٣	٤.٧٠	٢٠.٧٣	٤.٢١	٠.٣٤١	غير دال
العالمى	٢٢.٤١	٣.٥٨	٢٢.٦٢	٣.٦٠	-٠.٤٥٢	غير دال
المحلى	٢١.٧٦	٤.٥٢	٢٢.٢٨	٤.٠٧	-٠.٩١٩	غير دال
المتحرر	٢٣.٤٢	٤.٢٥	٢٣.٠١	٣.٨٤	٠.٧٤٨	غير دال
المحافظ	٢١.٨٠	٥.٢٦	٢١.٥٧	٤.٠٧	٠.٣٥٨	غير دال
الهرمى	٢٢.١٥	٤.٥٨	٢١.١٢	٣.٥٧	١.٨٣	غير دال
الملكى	٢٢.٢١	٣.٩٩	٢٢.٢١	٣.٤٨	- ٠.٠٠٩	غير دال
الأقلى	٢١.٣٥	٥.٢٧	٢١.٧٧	٤.٩٧	-٠.٦١٣	غير دال
الفوضوى	٢١.٩١	٣.٨٧	٢١.٧٠	٣.٣٩	٠.٤٣٠	غير دال
الداخلى	٢٣.٣٥	٤.٦١	٢٢.١٠	٤.٣٣	٢.١٢	٠.٠٥
الخارجى	٢٢.٦٤	٤.٢١	٢٢.٤٩	٣.٤٦	٠.٢٨٧	غير دال
الدرجة الكلية فى أساليب التفكير	٢٨٩.٦٥	٣٩.٤٢	٢٨٦.٣٥	٣٠.٩١	٠.٦٨٢	غير دال

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق جوهرية بين مضطربى الهوية والعاديين فى أساليب التعلم بالتقليد والتكنولوجي والاستقلالي والتدريبي والدرجة الكلية لأساليب التعلم فى اتجاه العاديين، ووجود فروق جوهرية بين مضطربى الهوية والعاديين فى أسلوب

التفكير الداخلى فى اتجاه العاديين، مما ينم عن اثر هذه الأساليب فى انخفاض درجة اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة، وتنم هذه النتيجة عن تحقق الفرض بصورة كبيرة، ولما كانت الدراسة الحالية من الدراسات الاستطلاعية حول علاقة أساليب التفكير والتعلم باضطراب الهوية فلا نستطيع أن نشير إلى اتفاقها او ختلافها مع نتائج دراسات سابقة، كما تشير هذه النتيجة إلى أن مضطربى الهوية يقل لديهم تفضيل الموضوعات والمواد ضمن التعلم الملموس لخبرات الحياة الحقيقية، وتعلم معلومات جديدة، ومراجعة المعلومات، والاشتراك فى أنشطة تفاعلية مختلفة تتضمن شبكة المعلومات الإلكترونية، والبريد الإلكترونى فى التفاعل مع الأفراد، والتعلم الفردى، واثبات مجالات المعرفة ومحتواها عبر التعبير اللفظى، واستخدام ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية، بينما يزيد لدى الأفراد العاديين تفضيل الموضوعات والمواد ضمن التعلم الملموس لخبرات الحياة الحقيقية، وتعلم معلومات جديدة، ومراجعة المعلومات، والاشتراك فى أنشطة تفاعلية مختلفة تتضمن شبكة المعلومات الإلكترونية، والبريد الإلكترونى فى التفاعل مع الأفراد، والتعلم الفردى، واثبات مجالات المعرفة ومحتواها عبر التعبير اللفظى، استخدام ذكائهم فى العمل وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية.

خامسا: الفرض الخامس:وينص على" يتباين كل من اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم لدى مضطربى الهوية من طلاب الجامعة بتباين المستوي الاجتماعى الاقتصادى. " وللتحقق من صحة الفرض تم حساب تحليل التباين الأحادى بين متوسطات مرتفعى اضطراب الهوية وعددهم ٨١ وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى فى اضطراب الهوية وأساليب التفكير والتعلم، ونوضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح تحليل التباين وقيمة ف ومستوى الدلالة بين متوسطات الدرجات

المتغير	مصدر التباين	د. ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التقليدى	بين المجموعات	٢	٧٧.١٦٨	٣٨.٥٨٤	٥.٥٠٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٨	٥٤٦.٤١٣	٧.٠٠٥		
	العينة الكلية	٨٠	٦٢٣.٥٨٠			
التكنولوجى	بين المجموعات	٢	١٨.٤٣٩	٩.٢١٩	١.٧١١	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٤٢٠.٣٢٧	٥.٣٨٩		
	العينة الكلية	٨٠	٤٣٨.٧٦٥			
التعليمات	بين المجموعات	٢	٧.٢٩٤	٣.٩٤٧	٠.٨١١	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٣٥٠.٧٠٦	٤.٤٩٦		
	العينة الكلية	٨٠	٣٥٨.٠٠			
الاستقلال	بين المجموعات	٢	٢٠.٤٤٩	١٠.٢٢٥	٢.١٢٩	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٣٧٤.٦٨٦	٤.٨٠٤		
	العينة الكلية	٨٠	٣٩٥.١٣٦			
التخطيط	بين المجموعات	٢	٢٤.٠٠٠	١٢.٠٠٠	٢.٦٠٨	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٣٥٨.٨٨٩	٤.٦٠١		
	العينة الكلية	٨٠	٣٨٢.٨٨٩			
الرفاق	بين المجموعات	٢	٥.٠٨٧	٢.٥٤٣	١.٠٢٧	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٩٣.١٣٥	٢.٤٧٦		
	العينة الكلية	٨٠	١٩٨.٢٢٢			
التدريب	بين المجموعات	٢	٦٩.٤٢٧	٣٤.٧١٤	٤.٠٧٤	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٧٨	٦٦٤.٥٧٣	٨.٥٢٠		
	العينة الكلية	٨٠	٧٣٤.٠٠٠			
الدرجة الكلية فى أساليب التعلم	بين المجموعات	٢	٣٨٢.٢٩٥	١٩١.١٤٧	٢.٩٠٥	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٥١٣١.٩٥٢	٦٥.٧٩٤		
	العينة الكلية	٨٠	٥٥١٤.٢٤٧			
التشريعى	بين المجموعات	٢	٥١.٨٠٧	٢٥.٩٠٣	١.٥٥٤	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٢٩٩.٨٤٧	١٦.٦٦٥		
	العينة الكلية	٨٠	١٣٥١.٦٥٤			
التنفيذى	بين المجموعات	٢	١٤٠.٧٢٠	٧٠.٣٦٠	٢.٥٩٠	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٢١١٩.٠٠٨	٢٧.١٦٧		
	العينة الكلية	٨٠	٢٢٥٩.٧٢٨			
الحكمى	بين المجموعات	٢	٩.٢٦٤	٤.٦٣٢	٠.٢٥٦	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٤١٠.٧٦١	١٨.٠٨٧		
	العينة الكلية	٨٠	١٤٢٠.٠٢٥			
العالمى	بين المجموعات	٢	٨٩.٨٣٤	٤٤.٩١٧	٣.٦٩٥	٠.٠٥

	داخل المجموعات	٧٨	٩٤٧.٥٠٢	١٢.١٤٥		
	العينة الكلية	٨٠	١٠٣٧.١٣٦			
المحلى	بين المجموعات	٢	٦٤.٤٧٧	٣٢.٢٣٩	١.٩٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٢٥٩.٩٩٢	١٦.١٥٤		
	العينة الكلية	٨٠	١٣٢٤.٤٦٩			
المتحرر	بين المجموعات	٢	٠.٦٣٦	٠.٣١٣	٠.٠٢١	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١١٧٨.٣٥٢	١٥.١٠٧		
	العينة الكلية	٨٠	١١٧٨.٩٨٨			
المحافظ	بين المجموعات	٢	٤١.٢٣٩	٢٠.٦٢٠	١.٢٥٠	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٢٨٦.٦٣٧	١٦.٤٩٥		
	العينة الكلية	٨٠	١٣٢٧.٨٧٧			
الهرمى	بين المجموعات	٢	١٨.٧٤٩	٩.٣٧٥	٠.٧٣٠	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٠٠٢.٠١٦	١٢.٨٤٦		
	العينة الكلية	٨٠	١٠٢٠.٧٦٥			
الملكى	بين المجموعات	٢	٢١٠.١٩٤	١٠.٥٩٧	٠.٨٧٢	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٩٤٨.٢٣٨	١٢.١٥٧		
	العينة الكلية	٨٠	٩٦٩.٤٣٢			
الأقلى	بين المجموعات	٢	٢٦.٧٣٣	١٣.٣٦٧	٠.٥٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٩٥١.٨١٠	٢٥.٠٢٣		
	العينة الكلية	٨٠	١٩٧٨.٥٤٣			
الفوضوى	بين المجموعات	٢	١٧.٨٩١	٨.٩٤٥	٠.٧٧٦	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٨٩٨.٩٩٨	١١.٥٢٦		
	العينة الكلية	٨٠	٩١٦.٨٨٩			
الداخلى	بين المجموعات	٢	٧.٥٢٠	٣.٧٦٠	٠.١٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	١٤٩٣.٦٨٩	١٩.١٥٠		
	العينة الكلية	٨٠	١٥٠١.٢١٠			
الخارجى	بين المجموعات	٢	٧٥.٧٦٢	٣٧.٨٨١	٣.٣٤٨	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٧٨	٨٨٢.٤٨٥	١١.٣١٤		
	العينة الكلية	٨٠	٩٥٨.٢٤٧			
الدرجة الكلية فى أساليب التفكير	بين المجموعات	٢	١٤٠٣.٥٢٠	٧٠١.٧٧٠	٠.٧٢٩	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨	٧٥٠٤٤.٧٨١	٩٦٢.١١٣		
	العينة الكلية	٨٠	٧٦٤٤٨.٣٢١			
درجة اضطراب الهوية	بين المجموعات	٢	٤٣.٥٧٦	٢١.٧٨٨	٥.١٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٨	٣٣٢.٥٧٩	٤.٦٢٤		
	العينة الكلية	٨٠	٣٧٦.١٧٣			

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق دالة وفقا للمستوى الاجتماعى الاقتصادى فى أسلوبى التعلم بالتقليد والتدريب، وأسلوبى التفكير العالمى والخارجى واضطراب الهوية لدى مضطربى الهوية وللتعرف على اتجاه النتيجة تم حساب المتوسطات والانحراف المعيارى للمستويات الثلاثة:

جدول (٨) يعرض المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مرتفعى اضطراب الهوية وفقا للمستوى الاجتماعى والاقتصادى

دلالة الفروق / الأبعاد	المنخفضون ن= ٢١		المتوسطون ن ٢٩		المرتفعون ن ٣١	
	م	ع	م	ع	م	ع
التقليدى	١٤.٨١	٢.٧١	١٧.٣١	٢.٧٩	١٦.٠٣	٢.٤٦
التدريب	١٧.١٠	٢.٤٥	١٧.٦٣	٣.٠٢	١٧.٢٦	٣.١١
العالمى	٢٢.٧٦	٣.٢١	٢٣.٨٣	٤.٢٩	٢١.٣٩	٢.٧٤
الخارجى	٢٣.٠٥	٣.٤٧	٢١.٢١	٣.٠٨	٢٣.٣٢	٣.٥٤
الدرجة فى اختبار اضطراب الهوية	٨٧.٢٩	١٥.٥٤	٨٦.٦٢	١٨.٦٠	٨٩.٣١	٢١.٥٠

يتبين من الجدول (٨) أن متوسطى المستوى الاجتماعى الاقتصادى أفضل فى أسلوبى التعلم التقليدى والتدريب يليهم مرتفعى المستوى الاجتماعى الاقتصادى يليهم منخفضى المستوى الاجتماعى –الاقتصادى، وأن متوسطى المستوى الاجتماعى–الاقتصادى أفضل فى أسلوب التفكير العالمى يليهم منخفضوالمستوى الاجتماعى الاقتصادى ويليهم مرتفعو المستوى الاجتماعى الاقتصادى، فى حين كان مرتفعو المستوى الاجتماعى –الاقتصادى أفضل فى أسلوب التفكير الخارجى يليهم منخفضو المستوى الاجتماعى –الاقتصادى ويليهم متوسطو المستوى الاجتماعى الاقتصادى، فى حين كان متوسطوالمستوى الاجتماعى الاقتصادى افضل فى اضطراب الهوية ويليهم ويليهم منخفضوالمستوى الاجتماعى الاقتصادى ويليهم مرتفعى المستوى الاجتماعى الاقتصادى وتشير هذه النتيجة إلى أن المستوى الاجتماعى الاقتصادى قد ميز بين مضطربى الهوية من طلاب الجامعة فى هذه الأساليب من جانب، وأن المستوى الاجتماعى لم يميز بين مضطربى الهوية من طلاب الجامعة فى أساليب التفكير والتعلم

الاخرى من جانب آخر مما ينم عن عدم تأثير المستوى الاجتماعى الاقتصادى فى هذه الأساليب فى حين أنه قد يؤثر فى الأساليب التى ميزت بين مضطربى الهوية فيها، كما تشير هذه النتيجة الى أن متوسطى المستوى الاجتماعى الاقتصادى لايهتمون بالتفاصيل ويفضلون الموضوعات والمواد ضمن التعلم الملموس لخبرات الحياة الحقيقية، واثبات مجالات المعرفة ومحتواها عبر التعبير اللفظى والتعامل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبياً، والتخيل والتجريد، والتعامل مع العموميات، والمواقف الغامضة، والتغيير والتجديد والابتكار، أكثر من مرتفعى ومنخفضى المستوى الاجتماعى الاقتصادى، فى حين أن مرتفعى المستوى الاجتماعى الاقصادى يفضلون العمل مع الآخرين، ومنبسطون، ويكون توجههم نحو الآخرين، والتركيز الخارجى، والتعامل مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية بسهولة ويسر دون خجل أكثر من منخفضى ومتوسطى المستوى الاجتماعى الاقتصادى، كما يتضح من الجدول (٨) أن مرتفعى المستوى الاجتماعى الاقتصادى من مضطربى الهوية من طلاب الجامعة هم الأكثر اضطرابا من المنخفضين والمتوسطين فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى مما ينم عن أن المستوى الاجتماعى الاقتصادى أكثر تأثيرا فى اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة كما ينم عن وجود خلل فى التفاعل بين الطلاب فى الجامعة من المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتباينة فى الجامعات الحكومية وإن كان الامر يحتاج الى دعم من نتائج دراسات على طلاب الجامعات الخاصة.

سادسا: الفرض السادس: وينص على " تسهم أساليب التفكير والتعلم في التنبؤ باضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة. " وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد، والجدول (٩) يعرض النتيجة:

جدول (٩) يعرض نتيجة تحليل الانحدار لابعاد اساليب التفكير والتعلم لدى مرتفعى اضطراب الهوية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد
اساليب التفكير والتعلم	الانحدار	٢٠٢.٩٩٠	٢٠	١٠.١٥٠	٣.٣١٦	٠,٠٠١	٠.٧٣٥	٠.٥٤٠
	الخطأ	١٧٣.١٨٣	٦٠	٢.٨٦				

يتبين من الجدول (٩) وجود نسبة إسهام ٥٤% لأساليب التفكير والتعلم فى اضطراب الهوية ولمعرفة نسبة إسهام الأبعاد المختلفة فى اضطراب الهوية تم حساب تحليل الانحدار لكل متغير على حده والجدولين أرقام (١٠)، (١١) يعرضان النتيجة:

جدول (١٠) قيمة تحليل الانحدار لابعاد التفكير والتعلم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد
التقليدى	الانحدار	٠.٣٨٩	١	٠.٣٨٩	٠.٠٨٢	غير دال	٠.٠٣٢	٠.٠٠١
	الخطأ	٣٧٥.٧٨٤	٧٩	٤.٧٥٧				
التكنولوجى	الأنحدار	٦.٤٧٧	١	٦.٤٧٧	١.٣٨٤	غير دال	٠.١٣١	٠.٠١٧
	الخطأ	٣٦٩.٦٩٦	٧٩	٤.٦٨٠				
التعليمات	الانحدار	٠.٦١٩	١	٠.٦١٩	٠.١٣١	غير دال	٠.٠٤١	٠.٠٠٢
	الخطأ	٣٧٥.٥٥٤	٧٩	٤.٧٥٤				
الاستقلال	الانحدار	١٦.٣٨٢	١	١٦.٣٨٢	٣.٥٩٧	غير دال	٠.٢٠٩	٠.٠٤٤
	الخطأ	٣٥٩.٧٩٠	٧٩	٤.٥٥٤				
التخطيط	الانحدار	٣٩.٨٩٤	١	٣٩.٨٩٤	٩.٣٧٢	٠.٠١	٠.٢٣٦	٠.١٠٦
	الخطأ	٣٣٦.٢٧٨	٧٩	٤.٢٥٧				
الرفاق	الانحدار	١٤.٨٧٣	١	١٤.٨٧٣	٣.٢٥٢	غير دال	٠.١٩٩	٠.٠٤٠
	الخطأ	٣٦١.٣٠٠	٧٩	٤.٥٧٣				
التدريب	الانحدار	٥.٩٧٥	١	٥.٩٧٥	١.٢٧٥	غير دال	٠.١٢٦	٠.٠١٦
	الخطأ	٣٧٠.١٩٨	٧٩	٤.٦٨٦				

التشريعى	الانحدار	٠.١٠٣	١	٠.١٠٣	٠.٠٠٢	غير دال	٠.٠١٧	٠.٠٠٠
	الخطأ	٣٧٦.٠٧٠	٧٩	٤.٧٦٠				
التنفيذى	الانحدار	٤.٤٣٠	١	٤.٤٣٠	٠.٩٤١	غير دال	٠.١٠٩	٠.٠١٢
	الخطأ	٣٧١.٧٤٣	٧٩	٤.٧٠٦				
الحكمى	الانحدار	١٢.٣٩٧	١	١٢.٣٩٧	٢.٦٩٢	غير دال	٠.١٨٢	٠.٠٣٣
	الخطأ	٣٦٣.٦٧٦	٧٩	٤.٦٠٥				
العالمى	الانحدار	٣.١٨٣	١	٣.١٨٣	٠.٦٧٤	غير دال	٠.٠٩٢	٠.٠٠٨
	الخطأ	٣٧٢.٩٩٠	٧٩	٤.٧٢١				
المحلى	الانحدار	١٩.٦٢٢	١	١٩.٦٢٢	٤.٣٤٨	٠.٠٥	٠.٢٢٨	٠.٠٥٢
	الخطأ	٣٥٦.٥٥١	٧٩	٤.٥١٣				
المتحرر	الانحدار	٠.٠٢٥	١	.٠٢٥.	٠.٠٠٥	غير دال	٠.٠٠٨	٠.٠٠٠
	الخطأ	٣٧٦.١٤٧	٧٩	٤.٧٦١				
المحافظ	الانحدار	٠.٨٤٩	١	٠.٨٤٩	٠.١٧٩	غير دال	٠.٠٤٨	٠.٠٠٢
	الخطأ	٣٥٧.٣٢٤	٧٩	٤.٧٥١				
الهرمى	الانحدار	١.١٧٩	١	١.١٧٩	٠.٢٤٨	غير دال	٠.٠٥٦	٠.٠٠٣
	الخطأ	٣٧٤.٩٩٤	٧٩	٤.٧٤٧				
الملكى	الانحدار	٠.١٤٩	١	٠.١٤٩	٠.٠٣١	غير دال	٠.٠٢٠	٠.٠٠٠
	الخطأ	٣٧٦.٠٢٤	٧٩	٤.٦٧٠				
الأقلى	الانحدار	٠.٥٥٣	١	٠.٥٥٣	٠.١١٦	غير دال	٠.٠٣٨	٠.٠٠١
	الخطأ	٣٧٥.٦٢٠	٧٩	٤.٧٥٥				
الفوضوى	الانحدار	١٥.٣٧٧	١	١٥.٣٧٧	٣.٣٦٧	غير دال	٠.٢٠٢	٠.٠٤١
	الخطأ	٣٦٠.٧٩٥	٧٩	٤.٥٦٧				
الداخلى	الانحدار	١٩.٣٠٧	١	١٩.٣٠٧	٤.٢٧٤	٠.٠٥	٠.٢٢٧	٠.٠٥١
	الخطأ	٣٥٦.٨٦٦	٧٩	٤.٥١٧				
الخارجى	الانحدار	٠.١٠٩	١	٠.١٠٩	٠.٠٢٣	غير دال	٠.٠١٧	٠.٠٠٣
	الخطأ	٣٧٦.٠٦٤	٧٩	٤.٧٦٠				

جدول (١١) يعرض نسبة اسهام أبعاد التفكير والتعلم فى اضطراب الهوية

المتغيرات	الوزن النسبى (بيتا)	مستوى الدلالة	إسهام المتغير
التقليدى	٠.٠٢٥	غير دال	%٠.١
التكنولوجى	٠.١٢١	غير دال	%١.٧
التعليمات	٠.٠٤٢	غير دال	%٢
الاستقلال	٠.٢٠٤	غير دال	%٤.٤
التخطيط	٠.٣٢٣	٠.٠١	%١٠.٦
الرفاق	٠.٢٧٤	غير دال	%٤.٠٠
التدريب	٠.٠٩٠	غير دال	%١.٦
التشريعى	٠.٠٠٩	غير دال	%٠.٠
التنفيذى	٠.٠٤٤	غير دال	%١.٢
الحكمى	٠.٠٩٣	غير دال	%٣.٣
العالمى	٠.٠٥٥	غير دال	%٠.٨
المحلى	٠.١٢٢	٠.٠٥	%٥.٢
المتحرر	٠.٠٠٥	غير دال	%٠.٠
المحافظ	٠.٠٢٥	غير دال	%٢
الهرمى	٠.٠٣٤	غير دال	%٣
الملكى	٠.٠١٢	غير دال	%٠.٠
الأقلى	٠.٠١٧	غير دال	%١
الفوضوى	٠.١٣٠	غير دال	%٤.١
الداخلى	٠.١١٣	٠.٠٥	%٥.١
الخارجى	٠.١١١	غير دال	%٣

يتبين من الجدول (١١) أن أسلوب التعلم بالتخطيط كان الأكثر إسهاما فى اضطراب الهوية إذ بلغت نسبة إسهامه ١٠.٦ يليه أسلوب التفكير المحلى الذى بلغت نسبة إسهامه

٥.٢، ثم أسلوب التفكير الداخلى وبلغت نسبة إسهامه ٥.١، وتشير هذه النتيجة إلى أن أسلوب تعلم واحد كان الأكثر اسهاما من باقى أساليب التعلم فى حين كان أسلوبى التفكير المحلى والداخلى هما الأكثر إسهاما من باقى أساليب التفكير، وتؤكد هذه النتيجة علي عن الفرض تحقق بصورة كلية، كما تشير النتيجة إلى أن التعلم عبر الأنشطة المتصلة بالمجموعة سواء أعدت من الفرد أم من المجموعة، وتفضيل العمل فى مجموعات وفى مشروعات مستقلة، والعمل الفردى، والانطواء، والتركيز الداخلى، واستخدام الذكاء فى العمل وليس مع الآخرين فى العلاقات الاجتماعية، وتفضيل المشكلات العيانية التى تتطلب بحث التفاصيل، والمواقف العملية، والتعامل مع التفاصيل والخصوصيات كل هذه الخصائص والصفات تسهم فى مستوى اضطراب الهوية لدى مضطربى الهوية من طلاب الجامعة وهذا ما أكدعليه (علاء الدين كفافي،١٩٩٧ :٥١٠-٥١١)، إذ يشير إلى أن فرص الاحتكاك التي تتاح للمراهق الذي يلتحق بالجامعة أكبر فى التعرف علي الآراء المختلفة والتفكير بإستقلالكما يرى إريكسون أن المراهقة قمة الدراما النمائية في الوجود الإنساني ففيها تظهر التوحدات ويتشكل إلي حد كبير بناء الثقة والشعور بالاستقلال والإحساس بالمبادأة وأن الحياة تستمد مقوماتها من الاجتهاد والمثابرة في مقابل فقدان الثقة والشعور بالخزي والخجل والشعور بالذنب والإحساس بالدونية والعجز وما إلي ذلك من أعراض مرضية تصاحب فقدان الثقة بالنفس وبالآخرين والشعور بالخوف والقلق والعدوان، ويتعرض المراهق لعدد من الصراعات النفسية منها الصراع بين السعي لأن يكبر ويتحمل المسئولية أو أن يظل طفلاً ينعم بالأمن، والصراع بين السعي للإستقلال والحاجة إلي المساندة أوالدعم ، والصراع بين السعي للحرية الشخصية أوالضغوط الاجتماعية المتمثلة في المعايير الاجتماعية. (محمد إبراهيم عيد،١٩٩٨: ٧٧)

الخلاصة:

كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين أساليب التفكير والتعلم واضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة، وأن هذه العلاقة يختلف شكلها وقوتها بين مضطربى الهوية عنها لدى الأفراد العاديين، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى اضطراب الهوية، وأن المستوى الاجتماعى الاقتصادى يؤدى دورا مهما فى اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة وأن أقل الأفراد تأثرا هم ذوو المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط، كما أظهرت نتائج الدراسة اسهام اسلوب التعلم بالتخطيط فى مستوى اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة فى حين كان اسلوبا التفكير الداخلى والمحلى الأكثر اسهاما فى مستوى اضطراب الهوية لدى طلاب الجامعة مما يشير إلى خطورة أساليب التفكير والتعلم فى تعرض الأفراد لاضطراب الهوية.

توصيات، الدراسة ومقترحاتها:

أولا: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، والملاحظات الإمبريقية للواقع المعاش يمكن طرح التوصيات التالية:-

من خلال نتائج الدراسة نوصي بما يلي:-

اعداد برامج ارشادية لتكوين هوية ايجابية لدي طلاب الجامعة.

تفعيل دور رعاية الشباب في الجامعات المصرية في تنمية الهوية لدي الطلاب.

اعدد برامج توعية لمواجهة المشكلات الأسرية.

ثانيا: مقترحات الدراسة:

اجراء بحوث حول إضطراب الهوية والصلابة النفسية لدي طلاب المدارس الثانوية.

اجراء بحوث حول علاقة إضطراب الهوية و اساليب التفكير والتعليم في المرحلة الثانوية.

اجراء بحوث حول إضطراب الهوية و اساليب التفكير والتعليم في الجامعات الخاصة.

اجراء بحوث حول إضطراب الهوية والبناء النفسي لدي المراهقين من طلاب الجامعة.

اجراء بحوث حول إضطراب الهوية في بيئات متباينة.

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية:

- ابتسام محمد السلطان.(٢٠٠٤). تطور الهوية وعلاقته بنمو الأحكام الخلقية لدى المراهقين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الموصل.
- أبوبكر مرسي .(١٩٨٨) . دراسة مقارنة لمستوي القلق وعلاقته بتحديد الهوية لدي المراهقين من المدخنين وغير المدخنين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أبو بكر مرسى.(١٩٩٧).أزمة الهوية والاكتئاب النفسى لدى الشباب الجامعى، *دراسات نفسية*،٧(٣)٣٢٣-٣٥٢.
- أبو بكر مرسي .(٢٠٠٢). *أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي*، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- أحمد الطريا؛ وعد الله حمد الله. (٢٠٠٨). أزمة الهوية والأفكار اللاعقلانية وعلاقتهما بالعنف لدى المراهقين ، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة بغداد.
- أحمد محمد نورى محمود.(٢٠١٢).أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*،٣١،١-٢٣، دوجلاس توم.(١٩٨٢)*مشكلات الأطفال اليومية كتاب فى أصول الصحة العقلية*(ترجمة اسحاق رمزي)،ط٥، دار المعارف،القاهرة.
- السيد أبو هاشم محمد.(٢٠٠٨). أساليب التعلم فى ضوء نموذجى كولب وأنتوسيل لدى طلاب الجامعة(دراسة عاملية)، *مجلة كلية التربية*،٩٣، ٦٩-١١١.
- جابر عبدالحميد؛ وعلاء الدين كفافي .(١٩٩٣). *معجم علم النفسي والطب النفسي*، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جلال سليمان. (١٩٨٨).دراسة مستعرضة للنمو النفسي الاجتماعي لتلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية وفقا لنظرية اريك اريكسون، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الأزهر.
- خليل عبد الرحمن الطرشاوي.(٢٠٠٢). أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- داون شلتز.(١٩٨٣). *نظريات الشخصية*، ترجمة حمد دلي الكربولي؛ وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.

- رمضان محمد؛ ومجدي الشحات.(٢٠٠١). أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية*،جامعة طنطا، ٣٠، ٢٩-٦١.
- سيد محمود الطواب.(١٩٩١). التفكير الصورى عند طلاب الجامعة، دراسة امبريقيه فى ضوء نظرية بياجيه، *من بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر* المنعقد فى كلية التربية جامعة عين شمس، ٥٤١-٥٦٥.
- شاكر عبد الحميد سليمان. (١٩٩٨). الفروق بين الجنسين فى أساليب التعلم والتفكير: دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة فى مصر وعمان، *دراسات نفسية*، ٨ (٤،٣)، ٣٢٩- ٣٦٠.
- عادل عبدالله.(١٩٩١). دراسة مقارنة في تقدير الذات بين الشباب الجامعي باختلاف أساليبهم في مواجهة أزمة الهوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، ١٤، ١: ٤٠.
- عبد العال عجوة.(١٩٩٨).أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٣٣(٩) ٣٦٣-٤٢٥.
- عبدالرقيب أحمد البحيري.(١٩٩٠) . هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملات الوالدية لدي طلبة الجامعة – دراسة في ضوء أريكسون، *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، ١٢، ١٦٥ – ٢١١.
- عزيزة عبد العزيز المانع.(٢٠٠٥). أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وأساليب التعلم الشائعة فى مدارس مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية(دراسة ميدانية)، *مجلة العلوم التربوية*،٢٦(٢)٢٠١- ٢١٥.
- علاء الدين كفافي.(١٩٩٧). *علم النفس الإرتقائي*، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مؤسسة الأصالة، القاهرة.
- علي عودة الحلفي.(١٩٩٥). أزمة الهوية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة المستنصرية.
- عمر بن عبد الرحمن المفدى. (١٩٩٢). أزمة المراهقة حقيقة نمائية- ظاهرة ثقافية: دراسة مقارنة للطفولة والشباب، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٤،٣١٩-٣٣٤.
- عيسى الحجازي .(١٩٩٤). *الشباب العربي ومشكلاته*، الكويت.
- فخرى الدباغ.(١٩٨٢) *مقدمة فى علم النفس*،جامعة الموصل، العراق.
- فرج عبدالقادر.(٢٠٠٣). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، (ط٢) ، دار غريب، القاهرة.
- فؤاد أبو حطب؛ وأمال صادق. (١٩٩٩) . *نمو الإنسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين*،ط ٤، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

- كريمة سيد محمود.(١٩٨٦). دراسة لأزمة الهوية في المراهقة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عين شمس،مصر.
- ليلى المزروع . (٢٠٠٧). العلاقة بين هوية الأنا وكل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المراهقات(موهوبات وعاديات) بمكة المكرمة *مجلة دراسات الطفولة*،معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.
- ليندال دافيدوف. (١٩٨٣) *مدخل علم النفس*، دار المريخ للنشر، السعودية.
- محمد إبراهيم عيد .(١٩٩٨) *محاضرات في علم نفس النمو*، دار القلم، القاهرة.
- محمد السيد عبد الرحمن.(١٩٩٨) *سمات الشخصية وعلاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، دراسات في الصحة النفسية*،ج ٢، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- محمد السيد عبد الوهاب؛ وناهد فتحى أحمد.(٢٠٠٨). الصورة المعدلة من اختبار الذكاء العالى دراسة عبر ثقافية، *مجلة دراسات الطفولة*، المعهدالعالى لدراسات الطفولة، جامعة عين شمس،١١(٤)١٣٧- ١٨٤.
- محمد السيد عبد الوهاب.(٢٠١١).الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافى دراسة على طلاب الجامعة، *دراسات عربية*، ١٠(٣)٥٢٣-٥٨٤.
- محمد السيد عبد الوهاب.(٢٠١٢). الفروق بين المختنات وغير المختنات"دراسة مقارنة فى أبعاد الشخصية وأساليب التفكير والتعلم، *مجلة كلية الآداب*، جامعة جنوب الوادى، ٣٦،٣٢١-٣٧٩.
- محمد حبشى حسين محمد.(٢٠٠٦). تكافؤ القياس بين النسختين العربية والإنجليزية لاستبيان مؤشر أساليب التعلم فى ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، *دراسات نفسيه*،١٦(٤) ٥٣٧-٥٩١.
- ممدوحة سلامة.(١٩٨٦). *الارشاد النفسى منظور بنائى*،مطبوعات جامعة الزقازيق.
- منى سعيد أبو ناشى.(٢٠٠٢). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية دراسة عاملية، *دراسات نفسية*،١٢ (٣٥) ١٤٥ -١٨٨.
- مني محمد قاسم .(٢٠٠٠). تواصل المراهق مع والديه وعلاقته بحالات الهوية (دراسة سيكومترية – كلينيكية)، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة..
- نايفة قطامى.(٢٠٠١). *تعليم التفكير للمرحلة الأساسية*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

- نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني.(٢٠٠٥).النمو النفسي- اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف،*رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- نجوي شعبان محمد .(١٩٩٦) . أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالإستقلال النفسي عن الأبوين في مرحلة المراهقة المتأخرة (دراسة إمبريقية إكلينيكية)، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*،٢٧(١)، ١٦٣-٢٢٤.
- يوسف جلال يوسف أبو المعاطى. (٢٠٠٥).أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية (دراسة تحليلية مقارنة) ، *دراسات نفسية*، ١٥(٤٩)٣٧٥- ٤٤٦.

ثانيا:المراجع الاجنبية:

- **Adams, G,etal. (1987). The Relation Among Identity Development Self –Consciousness and Self- Focusing During Middle and late Adolescence, *Developmental Psychology*, 23 (2) 292-297. Archer&Watarman.(1990).Varieties of Identity,*Dif Fusion and Foreclosures*, 5(10) 96-111.**
- **Atkinson. R. Smith. E., Bern, D& Nolcn-Hoeksema. S. (2009). *Hilliard's introduction to Psychology*, 11Ed, Fort worth, Hareourt, College.**
- **Balkis,M & Isiker,G.B.(2005).The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types ,*Social Behavior and Personality*, 33(3) 283-294.**
- **Berzonsky,M.&Lombardo.(1983).Pubertal-allTimingandIdentity Crisis, APreliminaryInvestigation,*The Journal of Early Adolescence*,3,239-246.**
- **Betoret.(2007).The Influence of Students' and Teachers' Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process, *Educational Psychology*, 27 (2) 219- 232.**
- **Biggs, J. (1987).*The Study Process Questionnaire (SPQ)*, Manual ,Hawthorn,Victoria:Australian Council for Educational Research.**
- **Brew,J.(2002).Mathematics and gender special issue, *Educational Studies in Mathematics*, 28(3)88-96.**
- **Cano, F & Hewitt, E (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20 (4) 414-430.**
- **Cheng,H.(2010).A cross-cultural Study of Learning Behaviors in the Classroom from A thinking Style Perspective, *PhD*, University at Albany.**
- **Coffield, F.J., Moseley, D.V., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and***

Critical Review. Learning and Skills Research Centre, **London, UK. Retrieved March 21, 2007, from**

http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf.

- **Connor, Brian P.(1995). Identity development and perceived parental behavior as sources of Egocentrism,*Journal of youth and Adolescence*. 24,2,205-227.**
- **Costa ,A.L.(1985).*Teaching for ,of and about Thinking, In A.L. Costa (Bd.) Developing Minds* , U.S.A ,Alexandria,ASCD.**
- **Cramer, P. (1995). Identity, narcissism, and mechanisms, *Journal of Research in personality* .29,3,347-361.**

-Davison,G&Neale,M.(2001). *Abnormal Psychology*,John Wile &sons,New York.

- **Deriega,.J ; Winsted, B,&Jones, W, H .(1999) . *Personality Contemporary Theory and Research*, 2ed ,Nelson, Hall. Chicago.**
- **Dignan, S.M. (1965) .Ego identity and maternal identification , *Journal of personality* ,2 (5) 476-683.**
- **Duff, A.(2004). A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An Alternative to Kolb's Learning Style Inventory", *Educational Psychology*, 24 (5)699- 709.**
- **Entwistle,N.(1981).*Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology Students, Teachers, and Lecturers*. Chichester: Wiley.**
- **Erikson, E. (1968).*Identity : Youth and Crisis*,Norton,New York.**
- **Erikson, E. (1994). *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York..**
- **Felder,R.; & Silverman, L. (1988). " Learning and Teaching Styles in Engineering Education" ,*Journal of Engineering Education*, 78 (7) 674- 681.**
- **Fjell,A& Walhovd,K.(2004). Thinking styles in relation to personality traits: An investigation of theThinking Styles Inventory and NEO-PI-R, *Scandinavian Journal of Psychology*,45, 293–300.**
- **Fusun, C.(2001).Identity confusion as a sign of self pathology. *Journal of psikiyatri Dergisi*,12(4)309-314.**
- **Gerald R. Adams , Thomas P. Gullotta & Raymond Montemayor .(1992). *Adolescent Identity Formation. Inc International Educational and professional publisher*, New bury park. London.**
- **Gerald R. Adams , et,al.(1994). *Adolescent Life Experiences, Books/ Cole publishing company pacific Grove*, California.**
- **Gerald R.(2000). *Adolescent Development The Essential Readings*, Blackwell publishers,U.S.A.**
- **Grigorenko,E.L&Sternberg,R.J.(1995).*Thinking Styles in Teaching Inventory.Unpublished test*, Yale University, New Haven, CT.**

- **Gubbins ,E.J.(1985).** ***Matrix of Thinking Skills ,Hartford , Conn state development of Eduction,*** **Quoted from : Sternberg ,R.J. Cirtical Thinking 45-66 In Frances R.Links (td.) Essays on the intellecr, U.S.A ,Alexandria ,AXD.**
- **Harrison,A&Bramson,R.(1982).*Styles of thinking strategies FOR Asking Question, Making decision, and solving problems*,NewYork,Ancor press.**
- **Honey &Mumford, A.(1992).*The manual of learning styles,* Berkshire, England: Honey,Ardingly House.**
- **Janice,B.M.(2005).** ***An examination of thinking styles of community college women administrators in three mid*-Atlantic states,Wilmington College,(Delaware).**
- **Jones, G.(1968)."Adolescent Identity and self Perspective as Predictors of scholastic Achievement"** ***The Journal of Education and Research*,62(2).**
- **Jude,I.(2006).*An investigation of thinking styles and learning approaches of university students in Nigeria* ,Wayne State University.**
- **Judith, A.(2011). A Multivariate Perspective of Personality Thinking Style and College Student Engagement, *PhD*,Walden University.**
- **Kemp Elizabeth Kemp, A. (1998).The role of Exploration and Commitment in Psychosocial Resolution of the Identity Crisis (Gender, Instrumentality, Expressiveness).** ***Dissertation Abstracts International,*** **59,7(B),3736.**
- **Kershner,J& Ledger ,G.(1989). Effect of sex; Intelligence and Style of Thinking on Creativity – Acomparison of Gefted and Average IQ Childern ,*Journal of Personality and Social Psychology* ,48(4)1033-1040.**
- **Kidwell, J,S.(1995). Adolescent Identity Exploration : A Test of Erikson's Theory of transitional crisis.** ***Adolescence,*** **30(120)785-793.**
- **Kolb, D. A. (1985).** ***Learning style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet.*** **Boston, MA: NcBer and Company.**
- **Kroger,J. (2007) .** ***Identity Development Adolescence Through Adulthood , Sage Publication*** **,London United Kingdom .**
- **Ladame, F .(1999).Why is it necessary to have an Identity? Or The confusion of Identifications and their reorganization in Adolescence.** ***Journal of Revue Francaise de Psychanalyse*****. 63(4)1227-1235.**
-**Mayer,R.E.(1992).*Thinking;ProblmeSolvingCognition*,2ed,San Francisco, Freeman.**
- **Morris&Albert, A.(1998).*Psychology An Introduction, Prentice Hall upper saddle River*,10ed, New Jersey.**

- **Nadine,M. (1991). Adolescent psychological Separation Individuation and the Identity Formation process, *Dissertation Abstracts International*, 52,9(A),3226.**
- **Nagao, H.(1999). Factors that influence the ego developmental crisis state in Adolescence, *Japanese Journal of Educational Psychology*. 47(2)141-149.**
- **Nager, B. (2004). *The Ego Identify Crisis*, Hand book for Enlightenment, RTN Publishing Orlando, U.S.A.**
- **Pashler ,H, et al.(2010). Learning Styles Concepts and Evidence, *Psychological Science in the Public Interest*,8 (3)105-119.**
- **Phan,H.P.(2008).Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study, *British Journal of Educational Psychology*,78,75–93.**
- **Protinsky, H. (1988). Identity for Motion: Comparison of Problem and non- Problem adolescents, *Adolescence*, 111.**
- **Rebecca,J. (1991). *A Look at College Seniors and recent graduates using Erik Erikson's Model of Identity versus Role Diffusion*. Information Analyses General, Reports General, opinion papers.**
- **Reed, M,etal.(2011). The relative benefits found for students with and without learning disabilities taking a first-year university preparation course, *Active Learning in Higher Education*,12(2) 133–142.**
- **Renzulli, J. S; Rizza, M.G& Smith, L. H. (2002) *Learning style inventory- version 3*: A measure of preferences for instructional techniques. Technical and administration manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.**
- **Renzulli, J.S; Smith, L.H& Rizza, M. G. (1998). *Learning styles inventory*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.**
- **Rice , F. P .(1992). *Human development Life span Approach*, Macmillan Publishing company, New York.**
- **Ross,E.A&Akdere,M.(2010).Measuring the Effects of Learning Styles:Is a Little Knowledge Dangerous for Excellence in Management Education?, *Journal of Leadership &Organizational Studies*,17(2)192–200.**
- **Roulston, K.(2010). 'There is no end to learning': Lifelong education and the joyful learner, *International Journal of Music Education*,28, 341-352.**
-**Sadler-Smith,E.(1996).Approaches to Studing:age,gender,and academic Performance, *Educational Psychology*,22 (3) 367-379.**
- **Schmeck, R. P;Ribich, F. D& Ramaniah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes, *Applied Psychological Measurement*,1,413-431.**

- **Stark, P& Traxler, A. (1974). Empirical validation of Erikson's theory of identity crisis in late adolescence, *Journal of psychology*, 86,25-33.**
-**Steinberg ,L. (1993) .*Adolescence*, Mc Graw-Hill, New York.**
- **Sternberg ,R.J.(1997):*Thinking styles* ,New York ,Cambridge University press.**
-**Sternberg ,R.J.(1994).Allowing for thinking styles,*Educational Leadership*,52(3)36-40.**
- **Sternberg,R.J & Wagner, R. K. (1992). *Thinking Styles Inventory*, Unpublished test, Yale University, New Haven.**
- **Sternberg,R.J&Zhang,L.F.(2005).Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction,*Theory in to Practice,Columbus*, 44(3) 245-253.**
- **Sternberg,et.al.(2008).Applying Psychological Theories to Educational Practice, *American Educational Research Journal* ,45,150-165.**
- **Streitmatter,J.l.(1988),Ethnicity as Amediating Variable of Early Adolescent Identity Development. *Journal of Adolescence* , 11 (4)335-346.**
- **Vermetten,Y.J.,Lodewijks,H.G&Vermunt,J.D. (2001). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *Higher Education*, 37, 1-21.**
- **Yang,S.C& Lin,W.C.(2004).The Relationship Among Creative, Critical Thinking and Thinking Styles in Taiwan High School Students,*Journal of Instructional Psychology*,31(1)33-45.**
- **Yunfeng, H.(2006).*The roles of thinking styles in learning and achievement among Chinese university students* ,University of Hong Kong.**
- **Zengfu,cuitingli(2005). Identity and young adult wellbeing: A closer look at Identity style and Identity structure, publication M annual of the American psychological Fifth Edition**
- **Zhang, L.F& Sternberg, R.J.(2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations, *The Journal of Psychology*, 134,123-139.**
- **Zhang,L.F.(2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related?, *Educational Psychology*, 20 (3) 271-283.**
- **Zhang,L.F.(2002).Thinking styles and cognitive development ,*The Journal of Genetic Psychology*,163 (2) 179-196.**